

berichte · materialien · planungshilfen



Felicitas von Küchler (Hrsg.)

# Umbruch und Aufbruch

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

# ***berichte · materialien · planungshilfen***

---

Felicitas von Kuchler (Hrsg.)

## **Umbruch und Aufbruch**

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ·  
Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung · Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes ist ein wissenschaftliches Serviceinstitut auf der „Blauen Liste“, der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern. Es vermittelt als Dienstleistungsbetrieb zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. Seine Tätigkeit besteht vor allem darin,

- für Wissenschaft und Praxis Informationen, Dokumente und Materialien zur Verfügung zu stellen,
- in Konferenzen, Arbeitsgruppen und Projekten die Erwachsenenbildung/Weiterbildung wissenschaftlich und praktisch zu entwickeln,
- Publikationen zu wissenschaftlichen und praktischen Fragen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu veröffentlichen,
- Forschungsarbeiten zu initiieren und selbst Forschungen durchzuführen,
- Forschungsergebnisse in Fortbildungen zu vermitteln.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

**Umbruch und Aufbruch** / Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Felicitas von Küchler (Hrsg.). – Frankfurt (Main) : DIE, 1995

(Berichte, Materialien, Planungshilfen / Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes)

ISBN 3–88513–096–3

NE: Küchler, Felicitas von; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung <Frankfurt, Main>

Titelfoto: Barbara Meyer

© 1995 **die**

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

# Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkungen .....	5
Einleitung .....	7
<b>I. Der Kontext .....</b>	<b>13</b>
<i>Ekkehard Nuissl</i> Erwachsenenbildung in einer Transformationsgesellschaft .....	14
<i>Felicitas von Küchler</i> Umbrüche und die „Hilfe zur Selbsthilfe“ .....	23
<b>II. Fortbildungskonzepte und Erfahrungen .....</b>	<b>57</b>
<i>Heinrich Rübeling</i> Zur Arbeit mit pädagogischen MitarbeiterInnen in Sprachenbereichen .....	58
<i>Christine Buzanciç/Nadja Naumann</i> Reminiszenz an eine Ost-West-Begegnung .....	74
<i>Helga Kolbensschlag</i> Entwicklungen im Verständnis von Volkshochschulen .....	79
<i>Heike Müller</i> Eine Brücke zu neuen Ufern .....	92
<i>Wolfgang Kniep</i> Fortbildung und Öffentlichkeitsarbeit für die ganze Volkshochschule .....	97
<i>Marianne Trampe</i> Erfahrungen mit Fortbildungen – Begleitung durch stürmische Jahre .....	110

<i>Bärbel Meier</i> Zugänge zu einem veränderten Verständnis von Qualität in der Volkshochschularbeit .....	115
<b>III. Entwicklung von Angebotsbereichen .....</b>	<b>127</b>
<i>Heinrich Rübeling</i> Der Sprachenbereich an Volkshochschulen .....	128
<i>Christiane Bannuscher</i> Zur Spezifik der Frauenbildung in den neuen Ländern .....	138
<i>Burkhard Steinke</i> Vom künstlerischen Volksschaffen zur kulturellen Weiterbildung ...	147
<b>IV. Bilanzierungen .....</b>	<b>159</b>
<i>Ortfried Schäßfter</i> Pädagogisch begleitete Organisationsentwicklung in der Erwachsenenbildung .....	160
<i>Klaus Meisel</i> Subjektiver Rückblick zum Projekt „Hilfe zur Selbsthilfe“ .....	188
<i>Hans Tietgens</i> Kommentare zur Wiederbegegnung .....	196
AutorInnen .....	213

# Vorbemerkungen

Was einmal als Buch zum Thema „Bildungsveranstaltungen zur Auseinandersetzung mit der DDR“ beabsichtigt war, wurde im Jahr 1991 zum von Strunk u.a. verfaßten Band „Wiederbegegnung. Herausforderungen an die Politische Bildung“. Über die notwendige „kommunikative Verständigung“ hinaus wurde darin das Verhältnis der unterschiedlich entwickelten Erwachsenenbildungssysteme thematisiert. Damit war für das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung vorgezeichnet, wo es Akzente bei den neuen Anforderungen setzen wollte. Über Verständigungsprozesse sollten Hilfestellungen für die Entwicklung der Erwachsenenbildung und speziell für die Volkshochschulen in den neuen Ländern gegeben und ein übergreifender Diskurs der Erwachsenenbildung in Ost und West unterstützt werden.

Der zweite in der Reihe „berichte materialien planungshilfen“ herausgegebene Band zur Weiterbildung in den neuen Ländern (1992) wurde mit „Erwachsenenbildung im Übergang“ überschrieben. Dieser Titel – so die Herausgeberinnen F. v. Kuchler und S. Kade in der Einleitung – sollte Bewegung signalisieren, ein Sich-näher-Kommen, ein Brückenschlag, aber eben auch die Vorstellung einer Entwicklung, die Vergangenes nicht vollkommen ignoriert.

Die Recherchen und Momentaufnahmen, wie sie im 1993 erschienenen Buch „Erwachsenenbildung in den neuen Ländern“ dokumentiert wurden, konzentrierten sich auf Historisches und auf ausgewählte Statusberichte zu verschiedenen Praxisfeldern. Eine Reihe der darin enthaltenen Explorationen verdeutlichte, daß die Dynamik der gesellschaftlichen, der institutionellen, der bildungspolitischen Bedingungen einerseits und die Bedarfs- und Bedürfnislage seitens der TeilnehmerInnen andererseits zu einem komplexen Veränderungsprozeß der Erwachsenenbildung führten. Dieser Prozeß verläuft weder geordnet noch geregelt. Die Entwicklung zeigt wenig Kontinuität, aber viele Brüche. Wenn der Titel der hier vorgelegten vierten Buchveröffentlichung zum Thema nun „Umbruch und Aufbruch“ lautet, dann wird damit auf zweierlei verwiesen: Erstens wird der Transformationsprozeß in der Erwachsenenbildung von vielerlei Friktionen begleitet, und zweitens – so legt der Begriff Aufbruch nahe – hat sich im Felde der Erwachsenenbildung, bei den Einrichtungen wie bei den Mitarbeitern, ein Konzept der offensiven Ausgestaltung der Erwachsenenbildung durchgesetzt.

Die im Rahmen des Projekts „Hilfe zur Selbsthilfe für die Volkshochschulen in den neuen Bundesländern“ gesammelten Erfahrungen aus zahl-

reichen berufsbegleitenden Fortbildungen legen genau diesen Schluß nahe. Darauf hingewiesen wird nicht nur aus der Sicht des Instituts und des Projektes in den Beiträgen von v. Küchler, Nuisl, Rübeling und Schäffter. Bestätigt wird dieser Eindruck auch aus der Perspektive der Partnerseite, wie die in diesem Band enthaltenen Beiträge von Buzanciç/Naumann, Müller, Kniep, Trampe, Meier, Bannuscher und Steinke – MitarbeiterInnen aus Einrichtungen in den neuen Bundesländern – zeigen.

Nun soll nicht der Eindruck entstehen, hier würde der Erfolgsbericht eines Projektes vorgelegt. Beschrieben werden Konzepte und Erfahrungen des umfangreichen berufsbegleitenden Fortbildungsprogramms, das – schlagwortartig formuliert – die Umorientierung der Erwachsenenbildungsprofession vom Weiterbildungslehrer zum disponierenden Personal unterstützt hat. Nicht nur für die Professionsentwicklung in den neuen Ländern wird der konzeptionelle Ansatz zur Fortbildung von Interesse sein, der die Dimensionen personale und professionelle Entwicklung mit der fachlichen und institutionellen Dimension verschränkt.

Daß es gelungen ist, eine produktive Kommunikationskultur und eine didaktische Struktur zu gestalten und den Transfer aus der Fortbildungssituation in den Berufsalltag zu leisten – daß es, wie Tietgens formuliert, nicht bei einer persönlichen Gruppenselbstbefriedigung geblieben ist –, ist bemerkenswert. Ausgezahlt hat sich hier – worauf F. v. Küchler explizit hinweist –, daß beharrlich an „professionsinternen Maßstäben“ gearbeitet wurde, die nicht in der „Modernitäts- und Trendhetze“ untergehen. Mit dazu beigetragen hat auch, daß die menschliche Verarbeitungsfähigkeit von Veränderungen im Zuge der didaktischen Ausgestaltung der Fortbildungsprozesse ausreichend berücksichtigt wurde.

Klaus Meisel  
Stellvertretender Direktor des  
Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

# Einleitung

Die politische Einheit Deutschlands ist vollzogen, seit längerem schon, das Thema der nicht vollendeten „inneren Einheit“ ist jedoch von einer beunruhigenden, wenn auch subkutanen Aktualität. Die Bilanzierungen der direkten Akteure sind nicht immer positiv, häufig unterlegt mit einer eher resignativen als realistischen Bewertung. Exemplarisch ist dafür der Essay von Konrad Weiß, einem prominenten Vertreter der ostdeutschen Bürgerrechtsbewegung, der seine Überlegungen so zusammenfaßt: „Bis aber die Gräben zwischen den Menschen von hier und dort geschlossen, bis die geistigen und kulturellen Mauern niedergerissen, die mentalen Unterschiede beseitigt werden, wird es noch eine Generation brauchen“ (Konrad Weiß: „Verlorene Hoffnung der Einheit“. In: Der Spiegel, Nr. 43/1993).

Publikationen zu Projektvorhaben, wissenschaftliche Analysen und Untersuchungen häufen sich im Jahre 4 nach der Einheit. Hier dokumentiert sich auch das „Auslaufen“ der zahlreichen geförderten Vorhaben, Projekte und Untersuchungen, die während und nach der Vereinigung initiiert und durchgeführt wurden. In diesen Publikationen werden die Erfahrungen, das Engagement und die Hoffnungen derjenigen festgehalten, die in den „Sog“ eines bemerkenswerten „Umbruchs und Aufbruchs“ in den neuen Bundesländern geraten sind, der keinen Bereich des Lebens unberührt gelassen hat.

Das ist auch ein Motiv, das zum Zustandekommen der vorliegenden Publikation beigetragen hat. Der Band „Umbruch und Aufbruch – Zur Situation der Volkshochschulen in den neuen Bundesländern“ gehört zu der Reihe von Publikationen des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), die sich mit der Situation in den neuen Bundesländern, speziell dem Zustand, den Themen und Methoden, den Anforderungen und Lernprozessen innerhalb der Erwachsenenbildung beschäftigen. Obgleich der Band „Umbruch und Aufbruch“ den vorläufig letzten Beitrag einer Reihe von Institutspublikationen zur Erwachsenenbildung in den neuen Bundesländern darstellt, hat er keineswegs den Charakter einer endgültigen Bilanz abgeschlossener Entwicklungen. Eine ganze Reihe bereits beschriebener Bedingungen wirken fort, die dazu beitragen, daß die Institution Volkshochschule keine Konsolidierungsphase erreicht hat, die ein Innehalten, Verweilen und Reflektieren der eigenen Arbeit gestattet, sondern daß sie vielmehr dem Zwang unterliegt, immer wieder die eigene Existenz und die Bedeutung öffentlich geförderter Erwachsenenbildung unter Beweis zu stellen. Dabei sind

nicht nur die Veränderungen der kommunal-administrativen Rahmenbedingungen der eigenen Arbeit durch die Kreisgebietsreform, sondern auch die z.T. noch nicht bestehenden oder aber veränderbaren gesetzlichen Grundlagen zu nennen.

Eine Auswirkung findet dieser permanente institutionelle Legitimations- und Beweisdruck in der nach wie vor bestehenden Schwierigkeit, AutorInnen aus den neuen Ländern zu gewinnen, die aus ihrer Praxis heraus versuchen, ihre Erfahrungen zu beschreiben und zu reflektieren. Eine ganze Reihe von angesprochenen potentiellen AutorInnen hat zunächst zugesagt und sich dann doch gescheut, sich im Rahmen der „hektischen Alltäglichkeit“ auf die Arbeit der schriftlichen Darstellung einzulassen. Unserem Eindruck nach signalisiert das die Notwendigkeit, an der Verständigung weiterzuarbeiten, sind damit doch die unterschiedlichen Sprech- und Schreibgebräuche in den beiden deutschen Staaten angesprochen, die nicht gleichberechtigt in der Fachöffentlichkeit präsent sind.

Intendiert ist mit dieser Publikation, eine Vielfalt von Perspektiven auf den Veränderungsprozeß der Volkshochschulen von einer staatlichen Abendschule für Erwachsene zu einer kommunal orientierten Einrichtung der Erwachsenenbildung zu präsentieren. Der komplexe Umbau- und Umgestaltungsprozeß der Volkshochschulen erschließt sich nicht aus einer Perspektive allein, sondern wird erst bei einer Zusammenstellung verschiedener Sichtweisen deutlich. Das latente oder manifeste Thema der Beiträge ist immer die Komplexität und der notwendige Zusammenhang von persönlichen, beruflichen und institutionellen Erfahrungen mit den Wandlungsprozessen. In beschleunigten Veränderungsprozessen, wie wir sie in den neuen Ländern beobachtet haben, ist die Chance enthalten, vordem selbstverständliche Kontexte der eigenen Arbeit wieder wahrzunehmen, sie dadurch einer Reflexion zugänglich zu machen und eine erneute Standortbestimmung vorzunehmen. Diese Chance gab es sowohl für die westdeutschen als auch für die ostdeutschen ErwachsenenbildnerInnen.

Ein weiteres Motiv für dieses Buch stellte gerade die Schnelligkeit des historischen Veränderungsprozesses dar, der dazu führen kann, daß Beiträge, die erst mehrere Monate zuvor geschrieben wurden, schon veraltet scheinen mögen. Hier einzugreifen und bestimmte Phasen, Stadien und Überlegungen gegen den Zeitablauf dokumentieren zu wollen, spielte bei der Zusammenstellung der einzelnen Texte eine nicht unerhebliche Rolle. Demzufolge beansprucht der Band nicht, eine umfassende, vollständige, objektive oder abschließende Darstellung der Situation der Volkshochschulen in den neuen Bundesländern zu sein.

Absicht dieser Veröffentlichung ist es, aus der Innenperspektive einen Blick auf die Veränderungen zu werfen, unterschiedliche Beteiligte, Positionen und Sichtweisen zu Wort kommen zu lassen, im Spannungsfeld des Umbruchs mit der Betonung des Wegbrechens des Gewohnten und des Aufbruchs im Hinblick auf Zukünftiges Momentaufnahmen abzubilden. Neuartig und damit ein Kennzeichen dieses Bandes ist vielleicht die Verbindung, die jeweils zwischen einzelnen Aufgaben der Volkshochschulen, der Institution als ganzer und den in ihr arbeitenden Individuen aufscheint. Daran spiegelt sich auch der Charakter des Projekts „Hilfe zur Selbsthilfe für die Volkshochschulen in den neuen Bundesländern“, aus dessen Arbeitszusammenhang die Beiträge dieses Bandes stammen.

Der institutionelle und gesellschaftliche Kontext der Projektarbeit wird deutlich gemacht in dem Beitrag von Ekkehard Nussli, der als Referat auf der Abschlußkonferenz des Projekts in Magdeburg gehalten wurde. Die dort angedeuteten Stichworte zu Professionalität und Qualität verweisen darauf, daß die Diskussion in den neuen Ländern nun an die der alten Länder anschließt.

In dem Beitrag von Felicitas von Kuchler wird aus der Perspektive des Projekts „Hilfe zur Selbsthilfe für die Volkshochschulen in den neuen Bundesländern“ die Entwicklung der Fortbildungsinitiativen im Hinblick auf eine „reflexive Prozeßbegleitung des Umbruchs“ dargestellt. Die einzelnen Phasen der Projektarbeit werden in Zusammenhang mit den Verständigungsprozessen mit den KollegInnen aus den neuen Bundesländern und mit den Entwicklungsphasen des institutionellen Umbaus gebracht.

In Teil II des Bandes werden Fortbildungskonzepte und Erfahrungen aus der Sicht der VeranstalterInnen und aus der Perspektive der TeilnehmerInnen vorgestellt und kommentiert. Leider ist es uns nicht gelungen, das ganze Spektrum der Fortbildungsveranstaltungen von unseren Adressaten „bewerten“ zu lassen.

Heinrich Rübeling stellt die zahlreichen Fortbildungsinitiativen für den Sprachenbereich an Volkshochschulen vor und zeigt dabei, wie sich die thematischen Schwerpunkte der Fortbildungsarbeit veränderten: von der Information über die VHS/ICC-Sprachenzertifikate über die berufs begleitende Fortbildungsreihe für SprachenbereichsleiterInnen bis hin zu fachbereichsübergreifenden Planungen und interkulturellem Lernen.

In dem Kommentar von Christine Buzanciç und Nadja Naumann wird die Atmosphäre der ersten Arbeitskontakte mit dem „Staunen über das Andersartige“ anschaulich.

Die berufsbegleitende Fortbildungsreihe für die Arbeit der hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen wird von Helga Kolbenschlag dargestellt. Die Entwicklungen im Verständnis von VHS-Arbeit waren sowohl Anlaß als auch hoffentlich Resultat dieser Fortbildungsreihe. Auf die Bedeutung der Erarbeitung der Tätigkeitsbeschreibung „hauptberufliche/r pädagogische/r MitarbeiterIn an VHS“ verweist der Text von Heike Müller, die in der unsicheren Situation ihrer Volkshochschule Orientierungslinien aus diesem Fortbildungsansatz entwickelt, der sich im Rahmen der kulturellen Bildung stabilisiert hat.

Wolfgang Kniep beschreibt die Konsequenzen der Fortbildungsveranstaltung für die Öffentlichkeitsarbeit. Sie war der Anlaß für eine aktivierende Teamarbeit unter dem Aspekt der Herausbildung einer „corporate identity“ im ursprünglichen Wortsinne.

Die Eindrücke aus unterschiedlichen Fortbildungsveranstaltungen mit der prägenden Differenz unterschiedlicher Auffassungen über „Frauenrolle“ und „Frauenbildung“ schildert Marianne Trampe.

In dem Beitrag von Bärbel Meier geht es um die Reflexion der Entwicklung der Volkshochschulen seit der Wende und, aus ihrer Sicht als VHS-Leiterin, um die zukünftigen Anforderungen an Qualität, die an die Volkshochschularbeit aus der Innenperspektive zu stellen sind.

Behandelte der Teil II Konzepte und Erfahrungen mit Fortbildungsveranstaltungen gewissermaßen aus der dynamischen Perspektive der PlanerInnen und TeilnehmerInnen, so werden exemplarisch an drei Programmbereichen Entwicklungsprozesse der Angebotsdifferenzierung aufgezeigt. Die Texte sollen die Schwierigkeiten und den Prozeß der Neuorientierung in bestimmten Angebotsbereichen darstellen und dadurch die Komplexität der „Programmbereichsdidaktik“ in den neuen Bundesländern vermitteln. Heinrich Rübeling thematisiert dies exemplarisch an den Entwicklungen, die seit der Wende in den Sprachenbereichen zu beobachten waren. Christiane Bannuscher setzt bei der Notwendigkeit an, spezifische Bildungsangebote für Frauen im Kontext von Arbeitsmarktungleichheit und neuen/alten Definitionen der Geschlechtsrolle zu entwickeln. Burkhardt Steinke schildert eindrucksvoll den Neuaufbau eines Fachbereichs Kulturelle Weiterbildung zwischen alten Traditionen und neuen Ansprüchen.

Im letzten Teil des Bandes sind Bilanzierungen unterschiedlicher Art versammelt.

Im Aufsatz von Ortfried Schäffter, der auch auf den Erfahrungen und Kooperationen mit dem Projekt aufbaut, werden Fragen der Strukturentwicklung der Weiterbildung aufgeworfen. Er entwickelt als Grundmo-

dell ein polyzentrisches Gesellschaftsmodell, das weit mehr Optionen und Entwicklungsmöglichkeiten bereitstellt, als individuell i.d.R. verarbeitet werden können. Im Kontext der notwendigen und immer neuen Bestimmung der gesellschaftlichen Funktion von Weiterbildung unter den Bedingungen „sich ausweitender Potentialität“ erarbeitet er Grundzüge des Zusammenhangs von Organisationsentwicklung und Fortbildung. Er begründet die Notwendigkeit einer selbstreflexiven Fortbildungsdiaktik der Erwachsenenbildung und interpretiert im Anschluß daran erste Erfahrungen aus dem Praxiszusammenhang des Projekts „Hilfe zur Selbsthilfe für die Volkshochschulen in den neuen Bundesländern“.

Aus der Perspektive einer institutionell sehr engagierten Arbeit im Rahmen des Projekts schildert Klaus Meisel in seinem subjektiven Rückblick die selbstreflexiven Konsequenzen, die sich aus der Arbeit in den neuen Bundesländern entwickelt haben. „Das Wichtigste für mich war in der Projektarbeit, daß bei mir ständig vorhandene Selbstgewißheiten infrage gestellt wurden.“

Der Beitrag von Hans Tietgens geht zum Ausgangspunkt der Instituts-Publikationen, der „Wiederbegegnung“ zurück. In seinen Kommentaren stellt er die Frage, inwiefern nicht verfrüht auf „Verständigungsprojekte“ und -vorhaben verzichtet wird, die sowohl unter professionsspezifischen als auch unter allgemeinen Gesichtspunkten noch notwendig wären. Er zieht ein Fazit in der Formulierung: „So wäre eine kommunikative Forschung am Platze, die beispielsweise den Stellenwert der Utopie, die Funktion der Kritik, die Spezifika von Kohortenbewußtsein, die Bearbeitungsmöglichkeiten von Schlüsselerlebnissen zum Thema hat.“

In ähnlicher Weise lassen sich in seiner Sicht Folgerungen für die Fortbildung der MitarbeiterInnen der Erwachsenenbildung ziehen, die den Zusammenhang von Didaktischem und Organisatorischem stärken, soziale Sensibilität vermitteln, die Zusammenhänge von beruflicher Qualifikation und personenbezogener Bildung entfalten und die „Erschließungskompetenzen“ fördern müßte.

Felicitas von Küchler



# I. Der Kontext

Foto: Gerhard von der Handt



**Zwei Welten**

## Erwachsenenbildung in einer Transformationsgesellschaft\*

Als vor nunmehr vier Jahren die innerdeutsche Grenze fiel, kam dies für viele, die meisten völlig überraschend. Gewiß, der eiserne Vorhang war brüchig geworden, insbesondere Ungarn und die Tschechoslowakei erfüllten Ventilfunktion für die vielen Ostdeutschen, die in den Westen wollten. Und plötzlich war sie offen, die Grenze. Ich erinnere mich noch gut an jenes Wochenende in Hamburg, das voll war mit Trabis, aufgeregten Gesprächen, Begegnungen mit Weinen und Lachen, Kneipen, in denen sich wildfremde Menschen in den Armen lagen.

Ich war damals Direktor der Hamburger Volkshochschule, freute mich einfach über die Begegnung mit den Deutschen aus dem Osten, von denen ich vorher praktisch niemand kannte, und dachte nicht im geringsten darüber nach, daß dies und was dies mit meinem Arbeitsfeld, also Weiterbildung, zu tun haben könnte. So geht dies manchmal in unseren getrennten Welten von beruflich und privat, unseren westlichen getrennten Welten, daß es mit dem Erkennen auch von einfachen Zusammenhängen länger dauert.

Schon drei Monate später, am 6. März 1990, war ich in Dresden, der Partnerstadt Hamburgs, und unterzeichnete gemeinsam mit meinem dortigen Kollegen Anton Neuschl einen Kooperationsvertrag zwischen beiden Volkshochschulen; wir vereinbarten Austausch von Erfahrungen und Konzepten, gemeinsame Fortbildung, Publikationsaustausch, gemeinsame Öffentlichkeitsarbeit. Es war, glaube ich, der erste Kooperationsvertrag zwischen einer westdeutschen und einer ostdeutschen Volkshochschule, und er wurde in der Folgezeit (gefördert durch Hamburger Gelder) mit einigem Leben erfüllt: Fortbildungsveranstaltungen im Kulturbereich komplementär besetzt, Austausch von sprachdidaktischen Konzepten im Englischen einerseits und im Slawischen andererseits, Unterstützung von EDV-Angeboten und Organisationsberatung in Dresden, viele Diskussionen in kleineren, in größeren Kreisen von Kollegen und Kolleginnen über die Frage Volkshochschule West, Volkshochschule Ost: Wohin? Woher? Was gemeinsam?

---

\* Der Vortrag wurde gehalten auf der Abschlußkonferenz des Projekts „Hilfe zur Selbsthilfe für die Volkshochschulen in den neuen Bundesländern“ am 25.11.1993 in Magdeburg

Ich erinnere mich auch genau, was ich zur Vertragsunterzeichnung am 6. März, bei der die meisten Dresdner Kolleginnen und Kollegen erstmals einen Berufskollegen aus dem Westen sahen, gewissermaßen als „Gastgeschenk“ mitnahm: Außer dem Hamburger Veranstaltungsprogramm waren dies Produkte der Pädagogischen Arbeitsstelle, heute Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) des Deutschen Volkshochschul-Verbandes in Frankfurt: Hefte des Selbststudienmaterials, Lieferungen des Kurs- und Lehrgangsdienstes, einzelne Publikationen. Ich war damals noch weit entfernt davon, selbst nach Frankfurt zu wechseln, sondern offerierte diese Produkte aus einem einzigen Grund: Wenn es etwas gibt, was die *gemeinsame* Stärke der bundesdeutschen Volkshochschulen auszeichnet, dann ist es das *gemeinsame* Verständnis von Ziel, Aufgaben und Professionalität der eigenen Arbeit. Und dieses wird nicht *nur*, aber am deutlichsten in vielen Publikationen des Instituts vermittelt. Allerdings war auch schnell zu registrieren, daß die Kolleginnen und Kollegen nicht unmittelbar etwas mit diesen Produkten anfangen konnten: Ein Text zur Bedarfsermittlung, eine Monographie zu Deutungsmustern – in welchen Kontext von Volkshochschularbeit war das einzuordnen?

Ich erinnere mich gerne an die Diskussionen in dieser ersten Zeit. Sie enthielten viel Offenheit auf beiden Seiten, viel Neugier und Interesse. Nicht, daß sie von gleichwertigen Partnern geführt worden wären: Zu deutlich rangen die ostdeutschen Kollegen und Kolleginnen um ihre Existenz, zu offensichtlich war die Dominanz der D-Mark. Dennoch lernten wir aus dem Westen unentwegt, nicht nur Dinge aus dem Osten, sondern – wie immer bei Begegnungen – einiges über uns selbst. Ganz sicher unvergeßlich bleiben wird für mich der Stolz der Bürgerinnen und Bürger von Dresden auf „ihre“ wieder hergestellte Semper-Oper – wer z.B. in Frankfurt käme jemals auf die Idee, sich mit dem Wiederaufbau der Alten Oper zu identifizieren? Und unvergeßlich bleiben werden mir auch die vielen Diskussionen über die Ziele von Bildung, das Menschenbild und den Sinn von Aufklärung, Fragen, die mit soviel Ernsthaftigkeit und Kompetenz im Westen schon lange nicht mehr diskutiert wurden.

Heute registriere ich solche Dinge – Bewußtsein von Gemeinsamkeit, gesellschaftspolitische Zielsuche – kaum noch. Vielleicht gibt es das nicht mehr, vielleicht aber auch wird es offen mit Wessis nicht mehr angesprochen – letzteres nicht ein Beleg für eine *entstandene Kluft*, sondern ein Beleg dafür, daß die bestehende Kluft in den letzten Jahren immer deutlicher geworden ist. Ostdeutschland und Westdeutschland haben ja nicht erst seit 40, sondern bereits seit 60 Jahren keine gemeinsame

demokratische Kultur mehr. Das verbrecherische Naziregime hat ebenso Gemeinsamkeiten demokratischer Kultur zerstört wie das Entstehen einer undurchdringlichen Grenze quer durch Deutschland. 60 Jahre, das ist fast ein Menschenleben, das sind drei Generationen – wer kann erwarten, daß über einen solchen Zeitraum Getrenntes in so kurzer Zeit wieder zusammenwächst?

Von *Transformationsgesellschaft* sprechen wir in der Regel mit Blick auf alle staatssozialistischen Systeme Mittel- und Osteuropas, die sich auf die Marktwirtschaft zubewegen. Anders als *sozialer Wandel*, mit dem historische Bewegungen der Gesellschaft mit offenem Ausgang charakterisiert werden, schließt Transformation ein beschreibbares Ziel und eine gezielte Steuerung mit ein. Transformation heißt, Arbeit und Leben der Menschen in einer Gesellschaft schnell und zielgerichtet zu verändern, gegenwärtig heißt das Ziel: Marktwirtschaft. In der DDR ist diese „Transformation“ ein Sonderfall; sie findet schneller statt als in den anderen sozialistischen Ländern, sie enthält einen wesentlich höheren Importanteil von Marktwirtschaft, sie ist einfacher durch den Beitritt, aber auch komplizierter durch die damit wirksam gewordenen ökonomischen, politischen, sozialen und historischen Brüche. Transformation, ein doppelter Systemwechsel politisch und wirtschaftlich eines Teiles in einem entstandenen neuen Gesamtstaat bedeutet unweigerlich Konflikte, Reibungen bei Eigentum, Herrschaft, Eliten, sozialen Beziehungen, politischer Ideologie.

Mit Blick auf das Geschehen der letzten Jahren wissen wir heute, daß es vor drei Jahren weder im Osten noch im Westen *antizipiert* worden ist. Alle waren unvorbereitet auf die Ereignisse, es gab keine längerfristigen, schon gar keine durchdachten Konzeptionen für die neue Situation, die deutsche Vereinigung wurde zum „ungeplanten Experiment“. Trotz Beitritt, gleicher Währung, Angleichung der Rechtsordnung, Analogien der demokratischen Länderverfassungen, neuerdings vielfältiger gemeinsamer Institutionen und Strukturen bestehen immer noch zwei Gesellschaften im deutschen Staat. Im Gegenteil: Die Erfahrung kultureller Fremdheit hat sich eher verbreitet; Inhalt und Wert von Leistung beispielsweise, gesellschaftliche Ziele, Lebenspläne, Wertigkeiten des Sozialverhaltens – all dies ist nach wie vor völlig unterschiedlich.

Am meisten Sorgen machen mir dabei eigentlich viele Westdeutsche: Nicht nur, daß sie in der Diskussion mit den östlichen Kolleginnen und Kollegen wenig gelernt haben und nach wie vor unverrückt in ihrem westdeutschen Modell einer Fortschritts- und Konsumgesellschaft ruhen, sie registrieren auch nur unzureichend all die Einflüsse auf die zukünftige Entwicklung, welche die Strukturkrise der Gegenwart bedingen

und auch mit der Transformation der sozialistischen Gesellschaften zusammenhängen. Es ist wenig ermutigend zu sehen, daß das Sieben-Milliarden-Verhandlungsergebnis von Exportchef Helmut Kohl in China (dem „Markt der Zukunft“) als Bestätigung der bisherigen Ziele und Werte bundesdeutscher Marktwirtschaft gesehen wird und die Notwendigkeit einer intensiven Zieldiskussion dadurch weiter verschleiert ist.

Für die *Erwachsenenbildung* bedeutet Transformation zunächst vor allem, einen Standpunkt gegenüber dem Transformationsziel zu finden. Man könnte meinen, daß dies einfach sei, Demokratie und Markt als Zielperspektive von Bildungsbemühungen. Sie gibt genug Stoff, um für allgemeine, politische und berufliche Bildungszusammenhänge Lehrziele, Lerninhalte und Zielgruppen festlegen zu können. Aber so einfach ist es nicht. Für die Erwachsenenbildung bedeutet die Transformation der ehemaligen DDR, nicht nur sich selbst innerhalb des strukturellen Umbruchs einen Standort zu geben, sondern gleichzeitig mit extremen Anforderungen an Orientierung und Kompetenzvermittlung fertig zu werden. Damit entstehen naturgemäß einige *Paradoxien*.

Da ist zum einen das Paradox, daß Erwachsenenbildung festgelegte Ziele umsetzen soll, obwohl sie selbst grundsätzlich von der demokratischen Öffnung bei Zieldebatten und dem Einbezug der Interessen und Erfahrungen der Teilnehmenden lebt. Da ist das Paradox, daß bestehende Weiterbildungsstrukturen abgebaut und zerschlagen wurden und werden, obwohl doch gerade zielgerichtete Weiterbildung auf institutionelle Strukturen angewiesen ist. Da ist das Paradox, daß mehr Markt verlangt und eingeführt wird, zugleich aber wesentlich mehr Bereiche des Lebens durch staatliche Maßnahmen bürokratisiert und reguliert werden. Da ist das Paradox, daß Innovation und Entwicklung erwartet und gefordert werden, die Motivation der Menschen aber zerstört wird, obwohl sie für Innovation unverzichtbar ist.

Die Weiterbildungseinrichtung Volkshochschule hat in den östlichen Bundesländern überlebt, sie hat sich vielerorts sogar zu einem kraftvollen und zentralen kommunalen Zentrum entwickelt. Das freut uns natürlich besonders, weil wir uns im großen Maß für die öffentlich verantwortete Weiterbildung einsetzen und die Volkshochschulen in diesem Zusammenhang für unverzichtbar halten. Und blicken wir zurück: Vor vier Jahren war das noch keineswegs sicher! Die Volkshochschulen waren neben betrieblichen Weiterbildungseinrichtungen, Kulturhäusern und der Urania nur eine von vier Weiterbildungssektoren der DDR. Die Urania war damals unter vielerlei Gesichtspunkten stärker als die Volkshochschulen, und es gab so manche Kollegin und so manchen Kollegen im Westen, welche die Urania als eigentliche Adresse aufzubauen

ender Kooperationsstrukturen betrachteten. Letztlich war es die größere Nähe der Urania zum SED-Regime, welche die aufkeimende Zusammenarbeit mit westdeutschen Volkshochschulen zum Scheitern brachte, nicht so sehr die starken Bezüge der Volkshochschulen untereinander. Es waren, glaube ich, fünf Gründe, die das Überleben und Erstarben der ostdeutschen Volkshochschulen sicherstellten:

- Auch die Volkshochschulen in der ehemaligen DDR waren gewissermaßen flächendeckend vorhanden. Da sie wichtige Funktionen im Bereich „Zweiter Bildungsweg“ wahrnahmen, konnten sie nicht sofort „weggedacht“ werden.
- Die Volkshochschulen waren nicht zu eng in das SED-Regime integriert, zwar unterlagen einzelne ihrer Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen dem Verdacht der „Kaderschmiede“, nicht jedoch die Institution.
- Die Volkshochschulen erhielten sehr frühzeitig erhebliche finanzielle Mittel sowohl noch von der letzten DDR-Regierung als auch z.T. von westlichen Kooperationspartnern.
- Die Volkshochschulen erhielten in einem hohen Umfang bilaterale und direkte kollegiale Hilfen im Rahmen von Partnerschaften; das Hamburg-Dresdner-Beispiel erwähnte ich bereits. Bei diesen kollegialen Hilfen ging es innerhalb der entstehenden kommunalen Strukturen ja vor allem auch darum, die östlichen Volkshochschulen als bundesweit *anerkannte* Einrichtungen zu profilieren.
- Und schließlich bedeutete der Aufbau von verbandlichen Strukturen in den östlichen Bundesländern und ihr Einbezug in den Deutschen Volkshochschul-Verband eine große auch politische Unterstützung der Volkshochschulen; ich erinnere mich noch gut daran, daß die DVV-Mitgliederversammlung 1991, die ich in meiner damaligen Funktion nach Hamburg eingeladen hatte, mit dem Aufnahmebeschluß nicht nur eine emotionale, sondern auch eine politische Signalwirkung hatte.

Die Existenz westdeutscher Volkshochschulen gewissermaßen als Pendant der ostdeutschen Volkshochschulen spielte in der ersten Zeit des Umbruchs eine große Rolle, nicht nur durch die Unterstützung aus dem Westen, sondern ganz einfach durch die „Passung“ von Strukturen. So sehr mich dies im Fall der Volkshochschulen auch ganz persönlich freut, so sehr bedaure ich das Prinzip „Überleben nur bei passenden Strukturen“ in manch anderem Fall. Im Bildungsbereich gilt dies etwa für die Rolle der Hochschuldidaktik oder die Polytechnische Oberschule, in anderen gesellschaftlichen Bereichen etwa für Betriebskindergärten, Schwangerschaftsabbruch, Alkoholverbot am Steuer oder auch die Si-

cherheit des Arbeitsplatzes.

Seitens unseres Instituts wurde die kooperative Hilfeleistung vieler Volkshochschulen aus dem Westen für Partner aus dem Osten mit hohem Arbeitsaufwand und hohen finanziellen Ressourcen unterstützt. Das Projekt „Hilfe zur Selbsthilfe für die Volkshochschulen in den neuen Bundesländern“, dessen Titel auch Programm ist, machte dabei den Anfang. Es wurden Materialien entwickelt und überarbeitet, z.B. die fünfbandige Studienbibliothek oder die Selbststudienmaterialien. Das Institut hat Bücher und Grundagentexte zur Verfügung gestellt, welche direkt an die einzelnen Einrichtungen aufgrund eines gemeldeten Bedarfes verteilt wurden, und es hat Konferenzen im allgemeinen, im politischen und im beruflichen Bildungsspektrum speziell für Kolleginnen und Kollegen der neuen Bundesländer entwickelt und organisiert. In einem ungeheuren Ausmaß wurden sowohl einzelne Kolleginnen und Kollegen an den Volkshochschulen als auch ganze Institutionen zu anstehenden Fragen und Problemen beraten: Wie ist das mit den Programmheft? Wie organisiere ich die Anmeldungen? Auf was muß ich bei der Auswahl von Kursleiterinnen und Kursleitern achten? Und viele, viele andere Fragen mehr.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, ehemals Pädagogische Arbeitsstelle, ist ein Institut auf der sogenannten Blauen Liste, es wird von Bund und Ländern als Service-Einrichtung für die Wissenschaft gefördert. Von den Volkshochschulen erhält das DIE faktisch kein Geld, es muß daher, wenn es unmittelbar für Volkshochschulen Dienstleistungen erbringen will, dazu gesondert Mittel einwerben. Im Falle der Volkshochschulen in den neuen Bundesländern ergab sich daraus für das Institut eine besondere Brisanz, weil mit der sprunghaft angestiegenen Arbeitsbelastung keinerlei Erweiterung des institutionellen Haushalts verbunden war. Wir haben uns sehr anstrengen müssen, die intensive Tätigkeit zusammen mit den ostdeutschen Volkshochschulen über Projektmittel zu ermöglichen, wir haben zeitweise fünf Projekte für die neuen Bundesländer durchgeführt. Diese haben ihre Arbeiten im Rahmen eines „Projektverbundes Neue Bundesländer“ koordiniert und aufeinander abgestimmt. Kolleginnen und Kollegen aus den neuen Bundesländern sind nicht nur in den Projekten beschäftigt, sie sind auch vertreten in einem Beirat, der für den gesamten Projektverbund eingerichtet wurde.

Ich sage dies alles, um meiner Überzeugung Ausdruck zu verleihen, daß wir eine sehr basisnahe und sehr tatkräftige Arbeit mit und für die Volkshochschulen in den neuen Bundesländern getan haben, die damit auch

den für unser Institut prägenden Typ der praxisrelevanten Entwicklungsforschung hautnah miterlebt haben. Ich sage dies aber auch, um deutlich zu machen, daß unsere Möglichkeiten begrenzt waren und zukünftig sind. Das Projekt „Hilfe zur Selbsthilfe“ findet keine Nachfolge in einem anderen Projekt, das sich explizit auf die neuen Bundesländer konzentriert. Auch die anderen Projekte unseres Hauses, die den Akzent auf die neuen Bundesländer legen, werden im nächsten oder übernächsten Jahr auslaufen, und es ist keine große Aussicht darauf vorhanden, ihnen Projekte mit dem ausschließlichen Schwerpunkt der Volkshochschulen im Osten Deutschlands folgen zu lassen.

Wir bedauern dies umso mehr, als aus unserer Sicht solche Projekte auch in den nächsten Jahren dringend erforderlich wären. Es hat sich ja gezeigt, daß die geradezu blauäugige Vermutung, nach dreijährigem Integrationsprozeß seien die Probleme im Osten der Republik die gleichen wie im Westen, bedürften daher keines besonderen Augenmerks mehr, nicht eingetroffen ist. Es wird noch viele Jahre dauern, bis die Schwierigkeiten von Volkshochschularbeit im Osten mit ähnlichen Mitteln anzugehen sind wie diejenigen im Westen. Ich bin zwar ausdrücklich der Meinung, daß man in diskursiven und politischen Zusammenhängen – bei Tagungen, Konferenzen, politischen Entscheidungen – keine Gründe mehr dafür haben kann, eine Sonderrolle der östlichen Volkshochschulen zu zementieren; Weiterbildungsgesetze, Kommunalisierung und Selbstverständnis schließen eine solche Sonderrolle gegenüber den westdeutschen Volkshochschulen aus, die ja untereinander ebenfalls keineswegs homogen sind (zum Vergleich etwa Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen). Man muß aber feststellen, daß auf der konkreten Ebene, wo es um die einzelnen Arbeitsplätze, die Kompetenzen, Interessen und Bewegungsspielräume der Menschen geht, durchaus noch typische Probleme der Volkshochschulen in den östlichen Ländern festzustellen sind. Die wichtigsten von ihnen sind:

- Viele Volkshochschulen müssen mit einer sehr großen Zahl anderer vor allem kommerzieller Anbieter um Teilnehmer und Finanzen konkurrieren.
- Nach wie vor müssen sich viele Einrichtungen im Rahmen neuer legislativer, administrativer und politischer kommunaler Strukturen orientieren.
- An vielen Volkshochschulen ist der Weg von einer „Erwachsenenschule“ zu einer „Weiterbildungsorganisation“ noch nicht abgeschlossen.

Hinzu kommen vier Bewegungsmomente, die derzeit auf die Volkshochschulen in Ost und West gleichermaßen einwirken:

- Viele Volkshochschulen müssen sich an verändertem Nachfrageverhalten orientieren.
- So manche Volkshochschule muß Beschränkungen ihres Programmprofils überwinden.
- An den meisten Einrichtungen sind neue Fachlichkeits- und Professionalitätsstandards noch nicht umfassend entwickelt.
- Das Verständnis von Lehr- und Lernproblemen Erwachsener ist in vielen Einrichtungen noch entwicklungsbedürftig.

Aber unsere Abschlußtagung dient ja nicht nur dem Rückblick auf den „Umbruch“, sondern auch dem Blick nach vorne auf den „Aufbruch“. Genannt sind die Stichworte Professionalität und Qualität. In der Tat sind dies die beiden Stichworte, welche die Herausforderungen für die Volkshochschularbeit der Zukunft (im Westen wie im Osten) beschreiben.

Professionalität ist etwas anderes als Professionalisierung; letztere meint „Verberuflichung“, also die zunehmende Übernahme von erwachsenenpädagogischer Arbeit durch hauptberuflich Beschäftigte. *Professionalität* meint, daß diejenigen, die in der Erwachsenenbildung arbeiten, ihre Arbeit nach professionellen Standards verrichten, gleichgültig, ob sie hauptberuflich, nebenberuflich oder ehrenamtlich tätig sind. Professionelles Arbeiten an Volkshochschulen umfaßt ganz unterschiedliche Aspekte. Nur einige Beispiele: Ein Kurs ist dann professionell, wenn er gut vorbereitet ist, wenn die Kursleitung etwas von der Sache versteht und wenn ausreichende Informationen vorliegen, bevor über Zielgruppe, Methodenwahl, didaktische Reduktion und Rekonstruktion entschieden wird. Ein Programmheft ist dann professionell hergestellt, wenn ihm ein Konzept zugrunde liegt, wenn es gestaltet ist, wenn ausreichende Informationen über die Ästhetik von Schrifttypen, Farbgebung und Grafik, die Rezeptionsgewohnheiten von Menschen, die inhaltliche Akzentuierung der Angebote sowie das Gesamtprofil der Einrichtung vorhanden sind. Der Betrieb Volkshochschule ist dann professionell geleitet, wenn eine Kostenrechnung aufgebaut, Planungsgrundsätze entwickelt und diskutiert, mittelfristige Ziele gesteckt und eine adäquate Organisationsstruktur gefunden ist. Solch professionelles Know-how muß nicht immer und in jedem Einzelfall von den in der Einrichtung hauptberuflich Beschäftigten erbracht, sondern kann auch von Fall zu Fall von außen herangezogen werden. Aber, und dies ist wichtig: Die Notwen-

digkeit von Professionalität muß zunehmend erkannt und in jeweils konkrete Schritte umgesetzt werden.

Das gleiche gilt auch für *Qualität*. Qualität ist – übrigens – ohne Professionalität kaum vorstellbar. Qualität von Volkshochschularbeit ist – beim jetzigen Stand – etwa die Kontinuität des Angebots, das kommunikative Prinzip in der Lehre, die Aktualität der Kurse, die Verwertbarkeit von Kursergebnissen (Zertifikaten), das Preis-Leistungs-Verhältnis, der leichte Zugang. Es ist bekannt, daß viele der Qualitätskriterien, die von Volkshochschulen selbst aufgestellt werden, nur selten wirklich alle erreicht werden. Auch ist bekannt, daß Qualitätskriterien von Volkshochschulen sich bei einem ändernden Qualitätsinteresse zunehmend ins Abseits stellen können. So ist etwa die Qualität der Volkshochschulen, eine breite Angebotspalette zu haben, in Gefahr, gegenüber dem zunehmenden Wunsch nach Spezialisten zu einem Negativbild zu werden (Warenhaus). Oder das Qualitätskriterium der Volkshochschulen, möglichst *überall* vor Ort Angebote zu haben – und sei es in einer alten Schule – ist in Gefahr, gegenüber dem wachsenden *Anspruch an die Ästhetik* des Unterrichts zu einem Negativbild zu werden. Wir müssen also sehr genau beobachten und analysieren, aus welchem Wertesystem Qualitätskriterien kommen und ob sie auch mit dem Wertesystem derjenigen übereinstimmen, für die wir schließlich unsere Arbeit machen: die Teilnehmenden, die Menschen.

Es wird heute und morgen genug Gelegenheit sein, konkreter darüber zu reden, wohin es gehen soll, was für die Volkshochschulen in Ost und West in den nächsten Jahren notwendig ist. Sicherlich wird sich dabei bestätigen, daß die Probleme in Ost und West ähnlich sind; so registriere ich beispielsweise einen enormen Veränderungsdruck an den Volkshochschulen in Ost und West, der zwar auf unterschiedliche Voraussetzungen trifft, Verhaltensweisen in einer ähnlichen Richtung aber erzwingt. Wichtig wäre mir, daß wir gemeinsam konstruktiv über den Aufbruch sprechen, so schwer Optimismus unter heutigen restriktiven Bedingungen auch formulierbar ist.

# Umbrüche und die „Hilfe zur Selbsthilfe“

## Einleitung

Folgerungen wie: „Allmählich dämmert die dialektische Ironie, daß mit dem Osten auch der Westen verschwunden ist“<sup>1</sup> erschienen den meisten kaum antizipierbar, bevor sich die politische Vereinigung Deutschlands vollzog. Zu keinem Zeitpunkt der Nachkriegsgeschichte war diese Möglichkeit weniger im Bewußtsein der Bevölkerung in beiden Teilen Deutschlands verankert als am Ende der 80er Jahre. Viel wahrscheinlicher als eine Vereinigung war die friedliche Koexistenz der beiden Staaten nach dem Motto „Auf ewig gute Nachbarn“<sup>2</sup>.

Verbunden mit der „Koexistenz“ war allerdings im Westen Deutschlands das fast vollständige Desinteresse an der DDR. Die Debatten der westdeutschen Erwachsenenbildung hatten, wie in anderen gesellschaftlichen Bereichen, die Fragen aus den 70er Jahren zur sozialistischen, kollektiven und emanzipatorischen Bildung<sup>3</sup>, die implizit oder ex negativo noch auf den anderen deutschen Staat mit seinem real existierenden Sozialismus verwiesen, weit hinter sich gelassen. In den 80er Jahren waren andere Themen bestimmend: die Debatte um Ursachen und Folgen von Arbeitslosigkeit, der Einzug der Informationstechnik in Büros, Produktion und Erwachsenenbildung, der Form- und Bedeutungswandel von beruflich-betrieblicher Bildung im Zusammenhang mit dem Konzept der Schlüsselqualifikationen. Insgesamt entwickelte sich die berufliche Weiterbildung zum neuen Paradigma von Bildungspolitik und Weiterbildung. Komplementär dazu wurde in der fachöffentlichen Diskussion die Perspektive von „Individuum und Lebenswelt“ gestärkt durch die „Alltagswende“ und die „reflexive Wende“<sup>4</sup>, erhielt das Konzept einer neuen Allgemeinbildung im Zeitalter des Computers<sup>5</sup> Beachtung. Im Hintergrund waren aber bis Mitte der 80er Jahre weiterhin Konzepte „der gesellschaftlichen Mobilität und des Aufstiegs durch Bildung sowie der Qualifikationsanpassung durch lebenslanges Lernen“<sup>6</sup> wirksam.

Sie bildeten auch im Bewußtsein der ErwachsenenpädagogInnen der Praxis zentrale Legitimationsprinzipien und waren im Strukturplan für das Bildungswesen vorformuliert worden. „Weiterbildung sollte die Chancengleichheit und den sozialen Ausgleich durch systematische Möglichkeiten zum Nachholen von Bildungsabschlüssen für die bildungsmäßig benachteiligten Bevölkerungskreise fördern und gleichzeitig gewährleisten, daß die Erwachsenen durch organisiertes Weiterlernen neue

Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben können, um den wachsenden und wechselnden beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden“<sup>7</sup>. Die zentrale Institution, an der sich die „aufklärerischen“ Ansprüche einer „öffentlich verantworteten“ Erwachsenenbildung festmachten, war die Volkshochschule. Dies lag auch darin begründet, daß zu dieser Zeit der Zuwachs an hauptberuflich tätigem pädagogischem Personal an Volkshochschulen stattgefunden hatte.

Dazu stellte Thomssen nachträglich fest: „Es ist unsere These, daß mit den neuen Volkshochschulleitern und -mitarbeitern, die nach unserer Untersuchung sich dem sozialwissenschaftlichen Denken und dem über die Universitäten hinaus verbreiteten Reformgeist verpflichtet fühlen, die politische Kultur der ... Volkshochschulen sich veränderte, sie wird gleichsam neu formuliert. Genauer gesagt, sie haben Teil an der veränderten politischen Kultur, indem sie einerseits von ihr befruchtet werden und sie andererseits aktiv weitertragen“<sup>8</sup>. Die Aufgabenbestimmungen der Erwachsenenbildung hatten sich im Bewußtsein dieser MitarbeiterInnen als zentrale normative Leitvorstellungen verankert.

Diese Phase der Weiterbildung kam Anfang bis Mitte der 80er Jahre zu einem Ende. Es veränderten sich Teilnehmernachfrage und die finanzpolitischen Rahmenbedingungen, wirtschaftlicher Wandel führte zur Debatte um die Krise der Arbeitsgesellschaft bzw. die dritte industrielle Revolution. Es wurde gesamtgesellschaftlich deutlich, daß nach der ungebrochenen Prosperitätsphase der deutschen Wirtschaft nun mit Arbeitslosigkeit als gesellschaftlichem Dauerproblem (wieder) gerechnet werden mußte. Die Bezugnahme der Erwachsenenbildung auf diese Entwicklungen war zunächst von Ambivalenzen geprägt. Daß sich aus heutiger „Verfremdungsperspektive“ die damalige Debatte um Nutzen oder Schaden informationstechnischer (Weiter-)Bildung eher antiquiert ausnimmt, zeigt den Fortgang von der Innovation zur Alltäglichkeit. Die Formulierung neuer Bildungsziele durch Bildungspolitik und Gutachtergremien (Thesen zur Weiterbildung des BMBW, Bericht der Kommission Weiterbildung Baden Württemberg)<sup>9</sup> war auch Ausdruck neuer Bedarflagen, die sich in entsprechenden Weiterbildungsangeboten niederschlugen. Die Aufwertung der Erwachsenenbildung seit den 70er Jahren hatte auf den Ebenen von Bildungs- und Wissenschaftspraxis zum ersten Institutionalisierungsschub von Erwachsenenbildung durch Etablierung von Lehrstühlen, Studiengängen und der Ausstattung der VHS mit hauptberuflichem Personal geführt. Die finanziellen Begrenzungen der 80er Jahre beendeten nicht nur den Personalausbau; in der Bilanzierung der Weiterbildungsforschung wurde darüber hinaus die Illusion zerstört, ein Mehr an Weiterbildung käme allen Bevölkerungsgruppen gleichmä-

Big zugute. In Wirklichkeit enthüllte die faktische Weiterbildungsbeteiligung die soziale und geschlechtsspezifische Selektivität des mehrfach gespaltenen Weiterbildungsmarkts, relativierte damit das Versprechen sozialer Mobilität durch Weiterbildung und stellte ebenso wie die Erfahrung von Massenarbeitslosigkeit, Dequalifizierung und Arbeitsplatzverlust die bisherigen normativen Prämissen in Frage. Der seit Mitte der 80er Jahre dominante Bereich der beruflichen Weiterbildung hat u.a. mit der Qualifizierungsoffensive zu der Frage provoziert, ob sich das Versprechen des sozialen Aufstiegs durch Weiterbildung verkehrt habe in das Abwenden von sozialem Abstieg durch Weiterbildung.

In vielerlei Hinsicht ist für die gegenwärtige Entwicklungsphase der Weiterbildung eine Bedeutungsaufwertung charakteristisch, allerdings mit widersprüchlichen Konsequenzen. Die Erwachsenenrolle hat sich verändert. War früher der Unterschied zwischen Kindern/Jugendlichen und Erwachsenen der zwischen dem für Kinder obligatorischen Zwang zum Lernen und der Freiwilligkeit des Erwachsenen, spielt die bloße Differenz des Lebensalters in bezug auf Lernmöglichkeiten und -notwendigkeiten keine Rolle mehr. „Mit der Ausweitung der Erwachsenenbildung, mit dem Schritt zum Lernen als Normalität verinnerlicht sich der Lernanspruch. Erwachsenenbildung wird zunehmend durch gesellschaftliche, durch betriebliche, durch soziale und durch selbstgesetzte Lernerwartungen zum unverzichtbaren Muß“<sup>10</sup>. Damit geht aber einher, daß immer mehr Institutionen diese Aufgabe erfüllen und sich somit nicht nur die Pluralität verschiedener Anbieter durchsetzt, sondern auch veränderte Ansprüche von innen und von außen an die Institutionen der Erwachsenenbildung gestellt werden. Die Organisationsform von Weiterbildung bzw. die Weiterbildungsorganisationen stehen vor neuen Aufgaben<sup>11</sup>. In den letzten Jahren ist ein sogenannter Weiterbildungsmarkt entstanden bzw. eine Tendenz der Weiterbildung sichtbar geworden, sich marktförmig zu strukturieren.

Die unterschiedlichen Bereiche des Weiterbildungsmarkts funktionieren allerdings ebenso nach unterschiedlichen Bedingungen und Mechanismen wie die einzelnen Träger. „Wenn unter Markt der freiwillige Austausch von Gütern verstanden wird, wenn sich Angebot und Nachfrage über den Markt regeln sollen, die Anbieter einem Leistungs- und Preiswettbewerb unterliegen, der Staat sich nur auf die Regelungen der Rahmenbedingungen konzentriert, die Anbieter vor vergleichbaren Kostengefügen stehen und um die Gunst der potentiellen TeilnehmerInnen werben, dann kann von einem Weiterbildungsmarkt im klassischen Sinne nicht die Rede sein“<sup>12</sup>. So sehr die Rede vom Weiterbildungsmarkt auch unterschiedliche Tatbestände verschleiert, so sehr richtet sich doch auch dadurch die Aufmerksamkeit auf die veränderte Bedeutung „öffentlich verantworteter

Weiterbildung“, als deren zentrale Institution einst die VHS galt. Zu dieser Vorstellung gehörte die umfassende Verantwortung des Staates für die Weiterbildung und deren Einbeziehung in ein öffentliches Gesamtbildungssystem. Dieses Argumentationsmuster der öffentlichen Verantwortung für Weiterbildung mit darauf bezogenen strukturellen, programmatischen Entwicklungsperspektiven ist weitgehend abgelöst worden von der auch bildungspolitischen Proklamation eines Weiterbildungsmarktes, der scheinbar ohne steuernde Eingriffe auskommen kann.

Die deutsche Vereinigung hat stattgefunden, als sich diese Umbruchsituation der Weiterbildung bereits andeutete. Die neuen Bundesländer bildeten, nachträglich gesehen, das Experimentierfeld für die zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt vorhandenen strukturellen Widersprüchlichkeiten des Weiterbildungssystems der alten Bundesrepublik. Diese Einschätzung von nicht auflösbaren Widersprüchlichkeiten hat demzufolge auch die Aktivitäten bestimmt, die im Rahmen der projektförmigen „Hilfe zur Selbsthilfe für die Volkshochschulen in den neuen Bundesländern“ stattgefunden haben. Der Export der westdeutschen Strukturbedingungen und Organisationsmodelle der Erwachsenenbildung in die neuen Länder hat nicht nur die alte „Institutionenlandschaft“ der Erwachsenenbildung/Weiterbildung der DDR abgelöst, sondern auch die immanenten Widersprüchlichkeiten des westlichen Modells wie unter einem Vergrößerungsglas gezeigt.

## **Die Ausgangssituation der Arbeit – interkulturelles Lernen zwischen zwei Kulturen**

Bereits nach der Wende und vor der deutsch-deutschen Vereinigung hatten sich zahlreiche Kontakte zwischen der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, dem jetzigen Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), und den neu sich formierenden Landesverbänden der ehemaligen DDR sowie einzelnen Volkshochschulen hergestellt. Aus der Auswertung dieser Begegnungen und aus den schriftlichen Anfragen, die an die PAS herangetragen wurden, war ablesbar, daß von seiten der ostdeutschen VHS und ihrer Verbände ein großes Bedürfnis nach Informationen über Struktur, gesetzliche Grundlagen, Organisation, Inhalte und Arbeitsformen der westdeutschen VHS-Arbeit bestand. Außerdem, so konnte gefolgert werden, würde, über die bloße Informationsvermittlung hinaus, eine große Nachfrage nach Fortbildungsveranstaltungen der PAS bestehen, auch wenn die künftigen Entwicklungen wenig einschätzbar waren. Aus den beschriebenen Gründen ergab sich die Notwendigkeit, auf die überraschende

politische Entwicklung zu reagieren. Das beantragte Projekt hatte die Funktion, Fortbildungsveranstaltungen und Materialien zu entwickeln und bereitzustellen, die den Fortbildungsbedürfnissen und -bedarfen der ostdeutschen VHS-MitarbeiterInnen entsprachen, um sie bei der aktiven Bewältigung des Systemwandels zu unterstützen.

Mit der Bewilligung des Vorhabens war allerdings zunächst einmal die Situation geschaffen, sich trotz existierender Vorinformationen weitgehend in einer „terra incognita“ bewegen zu müssen. Im Rückblick läßt sich die im Herbst 1990 vorfindbare Gesamtsituation der Weiterbildung in der ehemaligen DDR zusammenfassen als Umschlag von einer allerdings nur in wenigen Ansätzen formulierten Reformposition hin zu einer Transformationskonzeption, die „bewußt den völligen Bruch mit der früher in der DDR praktizierten Erwachsenenbildung in Kauf“ nimmt. „Ein notwendiger Einschnitt wird nicht allein in ideologischer, trägerpolitischer und curricularer Hinsicht vollzogen. Darüber hinaus führt die generelle Orientierung am westdeutschen Erwachsenenbildungsmodell faktisch auch leicht zur Preisgabe geschätzter Komponenten einstiger Weiterbildungskultur, wie sie z.B. für ostdeutsche TeilnehmerInnen in vertrauten Stilen praxisbezogenen Lehrens und Lernens Ausdruck finden“<sup>13</sup>.

In einer komplexen Gemengelage von Strukturwandel, Alltagskrisen, Verunsicherung und Orientierungssuche wurden die ersten Fortbildungsveranstaltungen in den Bereichen Berufliche Bildung, Sprachen(-Zertifikate) und EDV/Informatik konzipiert. Diese Festlegungen orientierten sich an sichtbarer Nachfrage und „strategischen“ Überlegungen zu Angebotsbereichen, die an Volkshochschulen aufzubauen wären, um sich im Rahmen der bildungspolitischen „Qualifizierungsoffensive Ost“ zu bewegen und damit den Fortbestand der Einrichtung VHS zu ermöglichen.

Die Veranstaltungsplanungen orientierten sich an Grundsätzen dialogorientierter, handlungs- und lebensweltbezogener Didaktik. In zwei Aspekten unterschieden sich die didaktischen Überlegungen von denen anderer „Akteure“ im Fortbildungsfeld „Neue Bundesländer“. Zum einen sollten über den aktuellen Informationsbedarf und Handlungsdruck hinaus Überlegungen zu mittel- und nicht nur zu kurzfristigen Entwicklungsperspektiven von Konzeptionen und Didaktiken thematisiert werden, um erste Orientierungen für die selbständige Profilierung und Aufgabenbestimmung der VHS in den neuen Ländern zu ermöglichen. Dies sollte erfolgen im Medium einer kommunikativen Verständigung, die beide Dialogseiten gleichermaßen ernst nimmt.

Im Unterschied zu anderen Fortbildungsakteuren haben wir zum zweiten versucht, den Umbruch reflexiv zu begleiten, und haben dabei kon-

sequent die Ebenen: Person, Sache, Institution verbunden. Prinzipien der Veranstaltungsdidaktik waren:

- Die notwendige Informationsvermittlung sollte mit Möglichkeiten zu kommunikativen Auseinandersetzungen von Volkshochschul-MitarbeiterInnen aus den alten und den neuen Bundesländern über unterschiedliche Ausgangsbedingungen und Strukturen der Volkshochschularbeit verbunden werden.
- Es sollte über erwachsenengerechte Didaktik nicht nur gesprochen, sondern sie sollte in den jeweiligen Seminaren anschaulich und erfahrbar werden.
- Das Spektrum verschiedenartiger Profile von volkshochschul-spezifischer Erwachsenenbildung sollte deutlich werden.
- Die Notwendigkeit zur Neuorientierung des Berufsverständnisses der Volkshochschul-MitarbeiterInnen im Kontext ihrer subjektiven Biographie sollte mit berücksichtigt werden.

Auf unterschiedlichen Ebenen ging es um eine reflexive Perspektive und um den Versuch, „das nur mühsam in Gang kommende reflexive Lernen“<sup>14</sup> zu unterstützen.

Grundsätzlich betrachtet handelte es sich um eine Veränderungsperspektive, die von Siebert als Wechsel vom normativen zu einem interpretativen Paradigma bezeichnet wurde, der verbunden sein soll mit der Revision des Rollenverständnisses von Lehrern und erwachsenen Schülern, dem Wandel von Umgangsformen, der „Anerkennung der Mündigkeit und des Eigensinns, der Nicht-Verfügbarkeit und Nicht-Steuerbarkeit der TeilnehmerInnen“<sup>15</sup>. Der Versuch, in „reflexives Lernen“ „einzuführen“, bedingte aber auch selbstreflexives Lernen des Veranstalters, bei dem deutlich wurde, daß zum Ermöglichen von Lernen Suchbewegungen notwendig sind, die dazu führen, daß beide Seiten – TeilnehmerInnen der Veranstaltungen und PlanerInnen der Veranstaltungen – gemeinsam erst den Lernprozeß entwickeln und ermöglichen. Im folgenden soll die Perspektive der PlanerInnen, dargestellt an einzelnen Phasen und Beispielen, im Mittelpunkt stehen und punktuell durch die Sichtweise der TeilnehmerInnen, soweit diese sich bündeln läßt, ergänzt werden.

Die Erfahrungen aus den ersten Veranstaltungen waren entmutigend und ermutigend zugleich. Entmutigend war es, zu bemerken, wie wenig wir über die ostdeutschen KollegInnen, die praktischen Strukturen des Weiterbildungssystems, ihr Selbst- und Aufgabenverständnis als Beschäftigte an einer Erwachseneneneinrichtung, ihre gegenwärtige Handlungssituation wußten und wie unterschiedlich die Sprachen waren, die

gesprachen wurden. Versatzstücke sozialistischer Erziehungsideologie prallten auf Jargons der Erwachsenenbildung aus unterschiedlichen Zusammenhängen. Resultat war: Verständnislosigkeit, die erst durch kommunikative Anstrengungen, wirkliches biographisches Erzählen sich in partielle Verständigung verwandelte. Allerdings waren das Ausmaß und die Intensität der biographischen Erzählungen bei den Ost-KollegInnen viel größer, sie fühlten sich unter dem Zwang, zu erklären, zu erläutern, zu vermitteln, wie ihre Vergangenheit ausgesehen hatte. Die Reaktion der TeilnehmerInnen zeigte zumindest, daß wir inhaltlich nicht am Bedarf vorbei geplant hatten und daß der Einsatz des unterschiedlichen, aktivierenden Methodenrepertoires Nachdenken provozierte, „Fronten“ auflockerte und Neugierde weckte<sup>16</sup>. Eine kommunikative Annäherung trotz der Unterschiedlichkeiten von Position, Herkunft, System, Biographie war geglückt. Dabei zeigte sich als ein Profilvermerkmal dieser und auch der nachfolgenden Veranstaltungen, daß wir zwar pragmatische Handlungsempfehlungen diskutierten (i.S. von: „Wenn berufliche und arbeitsmarktbezogene Weiterbildung im Moment so nachgefragt ist, ist es sinnvoll für die VHS, in diesem Bereich zu arbeiten und sich Kompetenzen im Umgang mit dem AFG-Förderinstrumentarium zu erwerben“), gleichzeitig aber keine Richtlinien für „richtiges“ oder „falsches“ Verhalten aufstellten. Zu deutlich war die je eigene Situation der einzelnen VHS.

Ein bewußtes Prinzip war, den Aufbau mittelfristiger Überlegungen zum Stand der VHS-Arbeit, zu den einzelnen Inhaltsbereichen zu unterstützen, um über die Phase des Handlungsdrucks hinaus die Planungs- und Reflexionskompetenzen der MitarbeiterInnen zu entwickeln. Bezugspunkt war, und das unterschied unsere Fortbildungsveranstaltungen von denen anderer, das ideale, imaginäre Modell einer guten VHS. Zwar bildete sich dieses „Modell“ durch die Besuche bei Partnern Volkshochschulen, bei den Verbänden im Westen gerade erst aus, erkennbar war aber doch, daß Rudimente einer gemeinsamen VHS-Identität gesucht und z.T. auch gefunden werden konnten, daß die MitarbeiterInnen des Instituts einen Bonus hatten, weil sie die gemeinsame Profession repräsentierten.

Die Planungsüberlegungen für die darauffolgenden thematischen Fortbildungsveranstaltungen beinhalteten, Impulse für die Neu-Entwicklung von Angebotsbereichen im Sinne einer Angebotsausweitung und einer anderen inhaltlichen Bildungskonzeption zu setzen. Ökologische Bildung, Gesundheitsbildung und Frauenbildung waren die Themenbereiche, denen wir Bedeutung für das zukünftige Angebotsprofil der VHS zumaßen. Für die didaktische Veranstaltungsplanung galt, daß die Bereiche jeweils mit geeigneten Programmbeispielen, spezifischen Methoden des Bereichs und dem Stand der Fachdiskussion vorgestellt und dann

einer kommunikativen Erschließung durch die TeilnehmerInnen unterzogen werden sollten. Unsere Wissensbasis über das jeweilige bereichsspezifische Vorverständnis der Ost-KollegInnen war minimal. Unbekannt war, ob es überhaupt Erfahrungen mit Gesundheitsbildung, Ökologie oder Frauenbildung gab. Noch immer befanden sich die VeranstaltungsplanerInnen in der Situation, stellvertretend für die Ost-KollegInnen Bereiche und Inhalte auswählen und die dadurch provozierte „Asymmetrie“ kommunikativ ausbalancieren zu müssen. Wie sich bei den Veranstaltungen herausstellte, gab es eigentlich nur Vorerfahrungen mit naturschutzbezogenen Hobbykursen; Frauenbildung und Gesundheitsbildung gehörten nicht zum Repertoire der VHS<sup>17</sup>. Anknüpfungspunkte zwischen Ost und West gab es in der ökologischen Bildung über die sichtbaren Formen der Umweltzerstörung hinaus in den Traditionen eines „nebenberuflich organisierten“ Naturschutzes, u.a. im Kontext eines neuen Regional- bzw. Heimatbewußtseins, sowie z.T. über die zunächst einmal ersatzlose Streichung der DDR-spezifischen Wiederverwertungskampagnen. Da konnte sich die Enttäuschung bereits Luft machen, daß die (Wieder-)Vereinigung auch in irrationale Prozesse der Ablehnung jeglicher DDR-Traditionen ausuferte. Bei der Veranstaltung zur Gesundheitsbildung trafen zwei sehr unterschiedliche kulturelle Milieus aufeinander: Hier die Lehrerpersönlichkeiten aus dem Osten, durchaus unterschiedlich, was das Alter, die Opposition gegenüber dem Vergangenen betraf. Gemeinsam war ihnen die Neugierde auf die neuen Angebotsformen. Dort das typische subkulturelle „Bewegungsmilieu“ von Menschen, die seit (den 70er) Jahren sich mit anderen Lebens-, Gesellschafts- und Bildungsformen beschäftigten. Kontrastreicher hätte eine Regie der interkulturellen innerdeutschen Begegnungen dieses Treffen auch nicht inszenieren können. Ungeachtet dessen entwickelten sich zwei „Bewältigungsmuster“ bei den ostdeutschen KollegInnen im Umgang mit dieser Konfrontation. Die eine Argumentation schloß gesundheitsbezogene Angebote aus der Palette der VHS-Arbeit aus, weil im Augenblick kein Bedarf bestehe, da die Menschen nur an berufs- bzw. arbeitsmarktbezogenen Kursen interessiert seien. Diese Argumentation bezog allerdings auch die zahlreichen rechts-, behörden- und alltagsbezogenen Kurse mit ein, verwandte also einen elastischen Begriff von „Verwertung“ von Bildung<sup>18</sup>, enthielt aber auch, neben der Abwehr von Neuem, die Umstellung vom Delegationsmodell der Weiterbildung der DDR auf die Nachfrageabhängigkeit der „freiwilligen“ Erwachsenenbildung – also eine durchaus adäquate Argumentation. Das andere Bewältigungsmuster war „Neugierde“ und die – zunächst abstrakte – Überlegung, daß der Veränderungsdruck im Alltag irgendwann spürbar nachlassen werde bzw. daß gerade auch in turbulenten Zeiten „gesundheitsbezogene Angebote“

nützlich sein könnten. Dieses Muster folgte eher dem Modell, „Buntheit, Andersartigkeit und Alternativen“ endlich Raum geben zu können, was sich u.a. darin ausdrückte, daß sich die KollegInnen während und nach der Veranstaltung engagiert in die unterschiedlichen Yoga-Schulen, Gymnastikarten, Ernährungsphilosophien einarbeiteten und die von ihnen selbst organisierten Kurse als TeilnehmerInnen frequentierten. Prallten in dieser Veranstaltung kulturelle Milieus Ost-West aufeinander, so wurde in der Veranstaltung zur Frauenbildung deutlich, daß sich unterschiedliche Identitätskonzepte gegenüberstanden, die für die verschiedenen Gesellschafts-Systeme spezifisch waren. Der Systemunterschied, der sich in Biographien, Handlungsplänen und Situationseinschätzungen niederschlug<sup>19</sup>, wurde nirgendwo anders so deutlich benannt und mit derart unterschiedlichen Zukunftserwartungen belegt. Noch im Frühsommer 1991 war die Kontinuitätserwartung in bezug auf die Geschlechtsrollenmuster der DDR unter den ostdeutschen KollegInnen fest verankert<sup>20</sup>.

Bis zum Sommer 1991 kann man retrospektiv die Planungsüberlegungen der Projektarbeit beschreiben als thematische, dialogorientierte und auf zukünftige Verständigung bezogene Einführungen in Angebotsbereiche neuen Typs, Vermittlungen von Strukturen westdeutscher Erwachsenenbildung z.B. im Fremdsprachenbereich, die zwar unklare, aber doch perspektivische Möglichkeiten boten.

Bezogen auf die Institution VHS und das Profil waren Sicherung, Ausweitung und Veränderung des Angebotsprofils an Volkshochschulen die zentralen Ziele der Fortbildungsveranstaltungen. In der Berücksichtigung differenzierter Überlegungen zur „Bestandssicherung“ der Institution VHS lag ein auch für die weiteren Planungen kennzeichnendes typisches Moment, das über die traditionellen Einteilungsgesichtspunkte von Fortbildungen nach Funktionsgruppen und didaktischen Handlungsebenen hinauswies. Traditionell der Leiterperspektive zugerechnete Überlegungen zur „Bestandssicherung“ und strategischen Entwicklungsplanung für die Einrichtung wurden zum selbstverständlichen Bestandteil der Fortbildungen, die sich überwiegend an die hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen (HPM) richteten, nicht an die LeiterInnen. Dies lag vor allem an der hohen „Fluktuation“ bei den VHS-LeiterInnen, die im Zuge des Systemwechsels aus politischen und qualifikatorischen Gründen an fast allen VHS „ausgewechselt“ wurden.

Die angestrebten Veränderungen, die mit einem anderen Programmprofil verbunden waren, bezogen sich auch auf die innere Struktur von der „Abendschule für Erwachsene“ zur Weiterbildungsorganisation mit den dazugehörigen Konsequenzen für Arbeitsabläufe, Arbeitsteilung, Selbstverständnis der MitarbeiterInnen. Selbstverständnisfragen der

pädagogischen MitarbeiterInnen wurden in jeder Fortbildungsveranstaltung mehr oder weniger manifest aufgeworfen und thematisiert. Dabei schälten sich mehrere zentrale „Deutungsmuster“ heraus, die zu dieser Zeit bestimmend für die berufliche Selbstwahrnehmung und Aufgabenerfüllung waren. Die KollegInnen verstanden sich als LehrerInnen, was sie von ihrer Ausbildung und ihren beruflichen Vorerfahrungen auch waren. Sie hatten „entschiedene“ Vorstellungen darüber, was eine Volkshochschule anbieten kann und wie diese Angebote inhaltlich, didaktisch und methodisch organisiert sein sollten. Uns als FortbildungsplanerInnen schien es notwendig, uns mit dem Weiterbildungssystem der DDR zu beschäftigen, um Deutungs- und Reaktionsmuster der Ost-KollegInnen einordnen zu können und Planungen zu entwickeln, die auf diese Deutungsmuster adäquat bezogen waren.

## **Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Volkshochschulen in der DDR**

Im Rahmen der „sozialistischen Einheit von Bildung und Erziehung“ war auch die Erwachsenenbildung/ Weiterbildung verortet.

Die durch die staatliche Bildungspolitik jeweils sich im Zeitverlauf verändernden Funktionen von Volkshochschulen hatten u.a. dazu geführt, daß ein Bewußtsein über frühere differente Traditionen von Volkshochschul-Aufgaben bei den MitarbeiterInnen kaum noch bestand. Die VHS waren bereits in den 70er Jahren gezwungen gewesen, eine veränderte Aufgabenbestimmung zu entwickeln. Die demographische Entwicklung, die Durchsetzung der zehnklassigen Pflichtschule und die Politik restriktiver Zulassungsquoten zu Fachschulen und Hochschulen verringerten entscheidend die Nachfrage nach den sogenannten schulischen Gesamtlehrgängen, davon ausgenommen blieben seit 1980 lediglich die Abiturlehrgänge, die auch eine Chance für diejenigen darstellten, die den Kriterien der offiziellen Zugangsregelungen zum Abitur in der erweiterten Oberschule nicht entsprachen.

In der Anordnung von 1982, die die Regelungen des Bildungsgesetzes für die VHS-Arbeit präziserte, ist den Entwicklungen innerhalb der VHS schon Rechnung getragen, indem als Programmangebote die Schulabschlüsse inklusive Abitur, die Vermittlung fremdsprachlichen Wissens und Könnens, die Erweiterung und Vertiefung der Allgemeinbildung auf mathematischem, naturwissenschaftlich-technischem, gesellschaftswissenschaftlichem und kulturell-ästhetischem Gebiet und die Ausbildung von Grundfertigkeiten in Stenographieren und Maschineschreiben beschrieben werden<sup>21</sup>.

Zwar war die Grundstruktur des Bildungsangebots in allen VHS ähnlich, aber deutlich unterschiedene Programmschwerpunkte ergaben sich aus der Größe der VHS, ihrem Einzugsbereich, aus dem Gesamtangebot der Bildungseinrichtungen einer Region, in der die VHS z.T. dann subsidiär auch weitere berufsqualifizierende Kurse anbot bzw. in der Zusammenarbeit im „Rat der Erwachsenenbildung“ die Zuständigkeit für bestimmte Bildungsmaßnahmen bekommen konnte. Die Volkshochschulen hatten in den 80er Jahren also eine deutliche Mischfunktion als Anbieter für schulabschlußbezogene Lehrgänge und für die Erweiterung und Vertiefung der Allgemeinbildung.

Diese Aspekte waren u.a. für ihre „Nischenfunktion“ verantwortlich. Volkshochschulen waren durch die staatliche Prüfungslizenz zwar der allgemeinen Schulaufsicht unterworfen, fielen durch ihren Zeitrhythmus aber aus den üblichen, für Schulen geltenden Kontroll- und Prüfroutinen. Das erweiterte den Spielraum der LehrerInnen im Unterricht. Zwar waren sie dem Leitbild verpflichtet, Staatsfunktionär, Beauftragter der Arbeiterklasse, Fachmann für das jeweilige Unterrichtsgebiet und politischer Erzieher zu sein, aber sie konnten bei Erwachsenen eher ihre Fachkompetenz betonen und sich den anderen Rollenaspekten gegenüber distanzierter verhalten. (Übrigens waren die männlichen Bezeichnungen völlig selbstverständlich.)

Für das Programmprofil der jeweiligen VHS galt, daß die Verpflichtung auf „territoriale Bedürfnisse“ auch bedeutete, daß sie bestimmten Teilnehmerbedürfnissen (im Rahmen etwa von „Hobbykursen“) entsprechen und Lehrgänge ohne staatliche Rahmenpläne durchführen konnte (z.B. Lehrgänge zu Themen aus dem Naturschutz bzw. der Ökologie, kreative Lehrgänge, Sprachkurse, regionalgeschichtliche Angebote). Dabei galt sowohl für den Spielraum des Programms als auch für die Spielräume des Unterrichtens, daß sie abhängig waren von personalen und politischen Konstellationen an der VHS und im Kreis und vom Engagement einzelner Personen bzw. „Kollektive“.

Die Nischenfunktion der VHS schuf Spielräume zur Entwicklung, implizierte aber auch ihre Nachrangigkeit gegenüber anderen Schultypen. Daraus erklärt sich z.T., warum es offenbar ein weit verbreitetes Argumentationsmuster gab, daß Lehrer, die „mit Kindern nicht umgehen können“ oder die persönlich oder fachlich als problematisch in der einen oder anderen Hinsicht galten, an die VHS versetzt wurden<sup>22</sup>. Aus den biographischen Erzählungen wissen wir aber mittlerweile, daß die spezifische Zeitstruktur und die „Kontrollücke“ insbesondere viele Lehrerinnen dazu motivierten, sich an die VHS zu bewerben. Insgesamt ergab sich das widersprüchliche Bild, daß die vorhandene Vielfalt unterschied-

licher VHS-Profile, die beschriebene Mischfunktion der Aufgaben nichts daran änderte, daß im Bewußtsein der meisten KollegInnen wie auch in der öffentlichen Wahrnehmung die VHS primär eine Abendschule für schulabschlußbezogene Lehrgänge war.

Diese Ausklammerung von Widersprüchen aus der Wahrnehmung mußte Gründe haben, die für die Aufrechterhaltung dieser dominanten Innen- und Außenperspektive sorgten, die u.U. auch den Wandel der Berufsrolle und das Aufgabenverständnis ver- oder doch zumindest behinderten. Nur auf einzelne Aspekte kann in diesem Zusammenhang eingegangen werden. So war es etwa aus der Sicht der LeiterInnen zur Absicherung des Personalbestandes wichtig, daß auf das hohe Unterrichtsvolumen durch die Schulabschlußlehrgänge hingewiesen werden konnte.

Von der Organisationsstruktur im Sinne einer Arbeitsteilung her gesehen war es eine Selbstverständlichkeit, daß selbst an großen Volkshochschulen die meisten PädagogInnen LehrerInnen waren, wenige nur Bereichsleiterfunktionen wahrnahmen. Narrative Interviews mit engagierten früheren VHS-Leitern haben gezeigt, daß das Vorhandensein von planend-organisierenden Funktionen an das Interesse gebunden war, ein universelles Profil und eine „territoriale“ Wirksamkeit für die VHS zu entfalten, wobei die Erfahrung von Begrenzung, Bevormundung, Interesselosigkeit bzw. auch administrativen Gegentendenzen verbreitet war. Die schulische Funktion von VHS war in diesem Sinne also die bequemere Variante. Ein weiterer Aspekt sind die gravierenden Unterschiede in dem Selbstverständnis als Erwachsenenbildner. Man könnte sie als das Deutungsmuster der „wissensbezogenen Erziehung“ zusammenfassen. Unabhängig davon, von welchem Bildungsbereich die Rede ist, wird an der jeweiligen Sache, dem geplanten Thema entlang argumentiert und ein stofforientierter, linearer Aufbau präferiert. „An ein situatives Vorgehen, das allerdings auch immer ein nicht abgesichertes ist, vermag man nicht zu denken. So bleibt dieses Denken schulischen Bedingungen verhaftet. Auch was über Zielgruppenarbeit, die selbstverständlich befürwortet wird, zu hören und zu lesen ist, klingt wie eine sprachliche Geste ohne didaktische Konsequenzen. Dahinter steht wohl, daß das Geber- und Nehmerverhältnis von Lehrenden und Lernenden unerschüttert war“<sup>23</sup>. Die „... Schulorientierung der DDR-Volkshochschule könnte man auch das Nichtverlassen einer Ordnung vom Vorgegebenen her nennen. Dem Sich-Einlassen auf das Situative ist noch wenig gedanklicher Raum gegeben ... Aber es wirkt hier nicht als Maßgabe von oben, sondern als eine selbstverständliche Alltagserfahrung, daß didaktische Überlegungen sich um den Lehrstoff ranken, denn allein das ist in der Erwachsenenbildung vorhersehbar ... Nicht das, was

an Inhaltlichem in Lehrplänen fixiert ist, erscheint als das Kennzeichnende, sondern daß es Lehrpläne sein müssen, die allein am Gegenständlichen orientiert sind<sup>24</sup>.

Die äußeren Begrenzungen, Vorgaben und Zwänge hatten zur Entwicklung innerer Selbstbegrenzungen geführt, so daß das Denken in Plänen nicht nur von oben, von der Zentrale kam, sondern auch als innere Zensur wirksam wurde.

Erzogen zu werden war nicht nur Kindern und Jugendlichen vorbehalten. Erziehung – und damit verbunden eine klare Rollentrennung zwischen Erzogenem und Erziehenden, ein klarer Kompetenzunterschied, der das gegenseitige Verhältnis bestimmt – für Erwachsene hieß deren Unterwerfung unter eine allwissende Partei- und Staatsführung. „Dem Konzept der Erwachsenenbildung lag ein anthropologisches Defizitmodell zugrunde: Der Teilnehmer der Erwachsenenbildung ist noch nicht so sozialistisch, wie er sein sollte; sein Eigensinn, seine Subjektivität und seine Ansichten müssen ständig überprüft und korrigiert werden, vor allem müssen seine individuellen Bedürfnisse an den angeblichen gesellschaftlichen Bedarf angepaßt werden“<sup>25</sup>.

Anschlußfähig für diese Deutungsmuster waren im Transformationsprozeß besonders Konzepte einer durch technologisches Denken bestimmten Erwachsenen- bzw. Weiterbildung<sup>26</sup>.

Das Personal, die Erfahrungen, der Unterricht und die gesellschaftliche Bedeutung/Funktion der Schulabschlußlehrgänge an ostdeutschen Volkshochschulen führten dazu, daß diese zum paradigmatischen Erfahrungsfeld/Erfahrungsgegenstand für die Erwachsenenbildung an VHS wurde. Eine Veranstaltung zu dieser Thematik im Rahmen des Projekts wurde nicht nur durchgeführt, weil es im Kontext der damaligen landesrechtlichen Unklarheiten scheinbar um die Existenz des Zweiten Bildungswegs ging, sondern auch, weil im Bewußtsein der pädagogischen MitarbeiterInnen damit die Existenz der VHS auf dem Spiel stand. Aus westdeutscher Perspektive spielte zusätzlich die Annahme eine Rolle, daß ein besseres Verständnis der „Deutungsmuster“ und des „Selbstverständnisses“ nur erreichbar sei, wenn der „Schlüsselbereich“ Schulabschlüsse zum expliziten Thema gemacht werde. Die Veranstaltung stieß auf großes TeilnehmerInneninteresse. Sie war geprägt durch die völlige Heterogenität der länderspezifischen gesetzlichen Rahmenbedingungen der zum damaligen Zeitpunkt bekannten neuen Schulformen in den einzelnen Bundesländern und die damit in unterschiedlicher Weise an VHS geknüpften Erwartungen zur Fortführung dieses Bereichs.

In mehrfacher Hinsicht bildeten die Erfahrungen mit dieser Veranstaltung eine Zäsur, nach der andere Elemente einer Fortbildungsdidaktik in den Vordergrund traten: Die Zusammenschau der unterschiedlichen ländergesetzlichen Regelungen machte den TeilnehmerInnen und den VeranstalterInnen klar: Der Zweite Bildungsweg (ZBW) als selbstverständlicher Bestandteil des Programmprofils der ostdeutschen VHS – eine Vorstellung, die viele West-KollegInnen ebenfalls für wünschenswert hielten – war nicht zu retten. In Einzelfällen und in einzelnen Bundesländern wurden Chancen gesehen, als generelle Entwicklungsperspektive konnte dies nach dem Zusammentragen der unterschiedlichen landesgesetzlichen Regelungen ausgeschlossen werden. Aufschlußreich war die Erfahrung, wie unbekannt und schwer zu bewältigen eine Neuorientierung auch in dem Bereich der Schulabschlüsse sein würde, wenn das „Stützkorsett“ staatlicher Lehrpläne wegfiel. Die Veränderungen in der Struktur der TeilnehmerInnen, die – mögliche – Kompensationsfunktion im Rahmen eines neu aufzubauenden Schul- und Bildungssystems, das nicht neu entwickelt, sondern aus dem Westen importiert wurde, die didaktischen Neuorientierungen des Unterrichts konnten zwar in der Diskussion gemeinsam mit den West-KollegInnen entwickelt werden, besaßen aber keinesfalls die offensive Qualität, die auf jeden Fall notwendig gewesen wäre, um die Unverzichtbarkeit der VHS in diesem Felde zu demonstrieren.

Für den Projektkontext bot diese Veranstaltung andererseits in Form von „Fall Erzählungen“ eine Fülle von aufschlußreichen Informationen zur Bildungspraxis, die belegen, daß ja auch und gerade im Sozialismus der Eigensinn von politischen Vorgaben und Benennungen abwich.

Der Rekurs auf Erwachsenenbildungsgeschichte ermöglichte die Erfahrung „trennender Gemeinsamkeit“ in der Reformeuphorie der 60er Jahre und dem dort verbreiteten Planungsdenken. Die Unterschiedlichkeit des Zielgruppenbegriffs wurde explizit, in der DDR ging es häufig um eine von oben nach unten durchgesetzte Anpassung des ZBW an politisch im Trend liegende Zielgruppen<sup>28</sup>. Positiv war die Einigung darauf, daß Gestaltungsfähigkeit gefordert ist, wenn der ZBW an VHS erhalten bleiben soll. Desillusionierend nicht nur für die VeranstalterInnen war jedoch, wahrzunehmen, welcher komplizierter Weg der Umgestaltung von Curricula, Didaktik, Methodik notwendig wäre. Die oft gehörte „selbstverständliche Kompetenz der VHS im Bereich der Schulabschlüsse“ erwies sich bei näherem Hinsehen als systemspezifisch und als per se nicht übertragbar. Diese Veranstaltung markiert inhaltlich das Ende der ersten Phase der Projektarbeit, die wir als „interkulturelles Lernen zwischen den zwei deutschen Kulturen“ gekennzeichnet haben.

In einer ironischen Formulierung wird aus der Perspektive der ostdeutschen KollegInnen diese Zeitspanne folgendermaßen gekennzeichnet: „Binnen kürzester Zeit haben die Volkshochschulen in den neuen Bundesländern drei Phasen ihrer Arbeit durchlaufen. Die erste Phase war die der Jäger und Sammler. Volkshochschulleute aus dem Osten erkannte man 1990 daran, daß sie mit glänzenden Augen VHS in den Alt-Bundesländern besuchten und jedes Stück Papier, dessen sie habhaft werden konnten, in ihre großen Taschen steckten. Ihre kommunalen Träger verlangten bisher nicht Geleistetes von ihnen: Haushaltsplanvoranschläge, Satzungsentwürfe, Gebühren- und Honorarordnungen, Arbeitsplatzbeschreibungen, Programmentwürfe. Wer hatte das jemals gemacht? Da scheinbar in den alten Bundesländern alles reibungslos in den VHS funktionierte, wurde abgeschrieben und zusammengeschrieben. Die Rahmenbedingungen stimmten zwar nicht überein, aber was sollte man tun? An manchen dieser Dokumente tragen wir noch heute schwer“<sup>28</sup>.

### **Praxisreflexion und „Planungskompetenz statt Unterrichts-kompetenz“**

Die Fülle der unterschiedlichen Phaseinteilungen, die aus der Literatur bekannt sind, die sich mit dem Verständigungsprozeß zwischen Ost und West nach der politischen Vereinigung beschäftigt, verweist einerseits auf das Bedürfnis, diese Zeit in Zeitspannen zu gliedern und diese ordnend in den „Griff zu bekommen“. Auf der anderen Seite machten die Gliederungsversuche auch klar, daß es nicht um einen in lineare Zeitabschnitte zu unterteilenden zeitlichen Prozeß ging. Die Vielfalt der Benennungen verrät das Widerspenstige, das sich nur schwer unter dominanten Perspektiven subsumieren läßt. Gleichzeitig stellt sich bei denjenigen, die den schmerzvollen Ost-West-Zusammenwachs-Prozeß miterlebt haben, durchaus Einverständnis über „typische Phasen“ in vielerlei Bereichen des gesellschaftlichen Lebens her.

Seit dem Sommer 1991 veränderte sich der Charakter der Fortbildungsveranstaltungen. Der Gesichtspunkt, daß es um die (Neu-)Orientierung einer ganzen Berufsgruppe ging, trat immer stärker in den Vordergrund. Dabei wurden die geschilderten fortbildungsdidaktischen Prinzipien und die an ihnen orientierte Durchführung von Veranstaltungen nicht abgelöst, sondern ergänzt um neue Aspekte und neue Veranstaltungskonzepte. Die Eigenart einer „Prozeßbegleitung“ als Merkmal der reflexiven Perspektive der Fortbildungsplanungen brachte einen bestimmten Typus von Fortbildungsveranstaltung in diesem Kontext hervor. Fortbildungsveranstaltungen für dieses Stadium des Prozesses – des Um-

bruchs und der beruflichen (Neu-)Orientierung der pädagogischen MitarbeiterInnen – konnten nicht bezogen sein auf die Systematik der Fachbereichsgliederungen an Volkshochschulen, wie sie in den Kategorien der DVV-Statistik zum Ausdruck kommt. Denkbar wäre eine solche Orientierung an Fachbereichen als Fortsetzung und Vertiefung der begonnenen Fortbildungs-Arbeit gewesen. Eine Fortbildungsreihe, die sich unter erwachsenendidaktischen Aspekten mit den Planungsprozessen in den verschiedenen Fachbereichen beschäftigt, hätte vor dem großen Problem der notwendigen und kaum zu leistenden didaktischen Reduktion gestanden, da die jeweiligen bereichsspezifischen Fachdiskussionen komplex, das Planungsinstrumentarium und das Planungshandeln kaum entwickelt, die Situation an den jeweiligen Volkshochschulen im Hinblick auf Fachbereichsaufteilungen sehr unterschiedlich und die Nachfragesituation heterogen waren.

Eine andere Form der Fortbildung wurde von einzelnen Landesverbänden der VHS praktiziert, die ihre regulären (Kursleiter-)Fortbildungsveranstaltungen für die Ost-KollegInnen öffneten. Die Ost-KollegInnen empfanden diese Fortbildungsveranstaltungen als anregend, hilfreich und informativ, deckten sich doch dort in der Regel die Fortbildungsebenen: nämlich die Kursleitung und ihr berufliches Selbstverständnis als LehrerInnen. Eine dritte und zunächst von uns angestrebte Variante war die Entwicklung und Durchführung von Seminaren, die sich mit dem „erwachsenenpädagogischen Handwerkszeug“ beschäftigen: vom Lehren und Lernen mit Erwachsenen über Programmplanung bis hin zu institutionellen Strukturen. Das wäre in Analogie und unter Zuhilfenahme der gerade im Hinblick auf Ostbedarfe revidierten Selbststudienmaterialien<sup>29</sup> ein gangbarer Weg gewesen.

Gegen dieses Fortbildungsmodell sprach aber eine Reihe von Erwägungen. Zum einen war erkennbar, daß die Problembündelungen in den einzelnen Sestmat-Einheiten nicht den Problembündeln der praktischen VHS-Arbeit entsprachen. Gleichzeitig war aber der Handlungsdruck in den Volkshochschulen so hoch, daß eine Distanzierung davon zum Zwecke des „Lernens“ den KollegInnen kaum vorstellbar erschien. (Ein Kollege berichtete, daß er die Sestmat-Einheiten als hilfreich und anknüpfungsfähig an seine eigenen Erfahrungen empfunden habe. Er bestätigte aber ebenfalls die Einschätzung, daß eine Fortbildungsreihe dieses Typs keine Nachfrage gehabt hätte.)

Zum anderen wären, unserem Eindruck nach, Veranstaltungen zu den Grundproblemen und Grundlagen der Erwachsenenbildung zwar eine adäquate Form zur Qualifizierung der Beschäftigten in bestehenden Einrichtungen (wie sich z.B. an den berufsbegleitenden Ergänzungsstudien

an Universitäten zeigt, vgl. dazu das Projekt „Multiplikatoren für Fortbildung und Umschulung“ am Institut für Berufspädagogik der Universität Dresden und das Kontaktstudium Weiterbildung der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Humboldt-Universität zu Berlin), jedoch nicht die ideale „Interventionsform“ für Einrichtungen unter unsicheren Existenzbedingungen, deren Situation sich als instabil und unklar darstellt und die auf erfolgreiches Handeln ihrer MitarbeiterInnen angewiesen sind.

Unsere Ausgangsfragestellungen waren:

1. Was ist erfolgreiches berufliches Handeln von hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitern in der gegenwärtigen Situation?
2. Wie drückt sich dies in der Programmplanung aus?
3. Wie lassen sich Kompetenzen der Programmplanung „abgekürzt“ vermitteln?
4. Welche Bedingungen für Programmplanung müssen institutionell und von anderen Rahmenbedingungen her gegeben sein?

Unsere Einschätzung der Situation ging davon aus, daß nur in wenigen Volkshochschulen und/oder in wenigen Fachbereichen (z.B. im Sprachenbereich)<sup>30</sup> so etwas wie professionelle Programmplanung existierte, daß der überwiegende Normalfall aber noch darin bestand, Angebote fortzuschreiben oder sie neu einzurichten, wenn sie mit Mitteln des Arbeitsförderungsgesetzes gefördert werden konnten, und häufig darin, Kurstitel und KursleiterInnen von westlichen VHS zu übernehmen. Vielfach wurde auf Kursangebote von KursleiterInnen reagiert, oder aber man folgte notgedrungen der eigenen „Philosophie“ oder Bedarfswahrnehmung und entwickelte Kursangebote im „trial and error“-Verfahren. Diese Strategien sind selbstverständlich nützlich und alltäglich.

Aber Programme professionell zu planen war als eine Kernaufgabe des hauptberuflichen pädagogischen Personals an Volkshochschulen weder allgemein bekannt noch akzeptiert. Wie unterschiedlich die Situation an den einzelnen Einrichtungen sich darstellte, mußte auch in die Fortbildungsüberlegungen miteinbezogen werden. Entwickelt wurde die Grundkonzeption eines werkstattförmigen Seminarmodells<sup>31</sup>, das in abgewandelter Form mehrfach durchgeführt wurde bzw. Ansatzpunkte zur Entwicklung bereichsspezifischer berufsbegleitender Fortbildungskonzepte bot<sup>32</sup>. Dabei wurden explorative, didaktisch-methodische, auf das Selbstverständnis bezogene und an der Entwicklung von Qualitätskriterien orientierte Aspekte miteinander verknüpft:

- Exploration der beruflichen Lebenswelt der TeilnehmerInnen fand am Beispiel der Arbeitssituation der hauptberuflichen pädagogischen

MitarbeiterInnen statt: Tätigkeitsschwerpunkte, Zeitbudgets, Selbstinterpretationen des Anforderungsprofils wurden erarbeitet.

- Die Verwendung aktivierender teilnehmerorientierter, kreativitätsfördernder und gruppenbezogener Arbeitsformen schuf die typische doppelte Perspektive von „Fortbildungsdidaktik“, indem am Prozeß exemplarisch gelernt werden sollte und der Transfer in das eigene Tätigkeitsfeld durch didaktische Metakommunikation erleichtert wurde.
- Die Entwicklung gemeinsamer normativer Leitprämissen<sup>33</sup> für das Selbstverständnis in der Berufsrolle des/r hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterIn wurde unterstützt durch die Erarbeitung der gegenwärtigen Anforderungen bis hin zum Entwurf der Berufsrolle und des Arbeitskontextes der hauptberuflichen planend-disponierenden Tätigkeit.
- Durch die Analyse der unterschiedlichen Bildungsverständnisse in der Erwachsenenbildung in Ost- und Westdeutschland anhand hermeneutischer Verfahren wurden Kriterien für Programmplanung und Kursankündigungen entwickelt.
- Simulative Sequenzen (Planungskonferenz, Entwerfen von Kurskonzepten, Schreiben von Kursankündigungen) hatten einen hohen Transfergehalt und konnten in den eigenen Arbeitskontext integriert werden.
- Die „Präsentation“ der jeweiligen Arbeitsergebnisse in der „Fachöffentlichkeit“ der FortbildungsteilnehmerInnen während der Veranstaltung bot ein Forum für „kollegiale Kritik und Selbstkritik“ im Hinblick auf und als Einführung in Qualitätsstandards der erwachsenenpädagogischen Profession.
- Die obligatorische Evaluation des Seminarverlaufs vermittelte Einsichten in die „Innenperspektive“ der TeilnehmerInnen, die Notwendigkeit evaluativer Verfahren und erlaubte die Variation des Seminarverlaufs im Hinblick auf Zeitstruktur und Adressatenbezug.

Die Auswertung der Erfahrungen war bereits Gegenstand der Seminararbeit. Dabei war ein Charakteristikum der Fortbildungsarbeit mit MitarbeiterInnen der Erwachsenenbildung die Verschränkung der Fortbildungsinhalte und der Fortbildungsreflexion<sup>34</sup>. Bei den werkstattförmigen „Programmplanungsseminaren“ realisierte sich die „paradigmatische Funktion der Fortbildungsdidaktik“<sup>35</sup>. Die Auswertung der Veranstaltungen aus der Perspektive der VeranstaltungsplanerInnen erfolgte dabei unter mehreren Aspekten. Die Informationen aus den einzelnen Volkshochschulen machten grobe Einsortierungen möglich, wie das Anforderungsprofil der hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen in

der Realität aussah, welche Handlungsprobleme in der Praxis dominierten und wie das Verhältnis VHS und relevante Außenwelt einzuschätzen war. Sie erzeugten so etwas wie „kognitive Landkarten“ der Volkshochschultypen und Handlungsprobleme. Dies wiederum war die Voraussetzung dafür, Richtungen und Zeitphasen des Umbruchs- und Veränderungsprozesses feststellen und darauf mit weiteren Planungen reagieren zu können. Der Umgang mit den unterschiedlichen Evaluationsinstrumenten vermittelte latent oder manifest die Reaktionen der TeilnehmerInnen auf die Veranstaltungsplanung.

Probleme der beruflichen Orientierung und des beruflichen Selbstverständnisses stellten sich im Zeitverlauf jeweils anders dar. Idealtypisch könnte man einen Verlauf der dominanten Handlungsprobleme folgendermaßen konstruieren: Im Herbst 1991 und über die Jahreswende hinaus bestand das Hauptproblem darin, die Anforderungen der Programmplanung zu erkennen und umzusetzen. Dabei ging es mehr oder weniger darum, die VHS als Erwachsenenbildungseinrichtung zu konstituieren und die ersten Phasen dieses Konstitutionsprozesses erfolgreich zu bewältigen.

Befand sich die Volkshochschule dann auf dem „Markt“ der Weiterbildungsanbieter, mußte sie sich, neben den alltäglichen Handlungsanforderungen, mit Konkurrenz und Kooperation als zentralen, den Rahmen der Arbeit bestimmenden Anforderungen beschäftigen und darüber ihr Selbstverständnis entwickeln. Für die östlichen VHS waren in der Vergangenheit sowohl Konkurrenz in dieser Intensität als auch Kooperation in dieser Form keine institutionellen Notwendigkeiten gewesen. Im Rahmen der früher herrschenden regionalen Abstimmungsprozesse ließ sich Kooperation durchaus minimieren, ein struktureller alltäglicher Druck zu kooperativem Handeln, wie in der neuen westlich orientierten Institutionengemengelage, war ein neues Phänomen.

Mit dem Ende des Jahres 1992 trat für die VHS die Notwendigkeit zutage, als hauptsächlichstes Handlungsproblem die Entwicklung der eigenen Institution zu begreifen und diese Entwicklungsaufgabe „anzunehmen“. Entwicklung soll in diesem Zusammenhang nicht unbedingt einen linearen Prozeß bezeichnen, der strategisch geplant und „controlled“ werden kann. Für eine Vielzahl von Einrichtungen waren die Rahmenbedingungen legislativer, administrativer und regionalpolitischer Art noch „im Fluß“ bzw. Veränderung schien die einzige Konstante zu sein. Ein Beispiel dafür ist die Kreisgebietsreform, die in den neuen Bundesländern mit ihren Veränderungen sehr ausgeprägte Folgen für die VHS hat, weil diese als ehemalige Einrichtungen des Kreises auch häufig in einem simplen Umwandlungsverhältnis nach der Wende in

Kreisvolkshochschulen in Trägerschaft der Landkreise sich wiederfinden.

Entwicklung der Volkshochschule in diesem Argumentationszusammenhang soll heißen, daß sich die je einzelne VHS nunmehr in einem Veränderungs- und Anpassungsprozeß befand und befindet im Hinblick auf: Programmpalette, inhaltliche Qualität des Programms, Differenzierung der Angebotsformen, Öffentlichkeitsarbeit, Adressatenbezug, kommunale Funktion, interne Organisation und Arbeitsteiligkeit, Selbstqualifizierung und Qualifizierung der KursleiterInnen, Entwicklung regionaler Zusammenhänge, „Wecken“ von Bildungsbedürfnissen durch Angebotsprofile. Unter dem Aspekt der professionellen Programmplanung wäre dies die idealtypische Phase der „entwickelnden Programmplanung“<sup>36</sup>.

Indikatoren für die wechselnden Befindlichkeiten waren jeweils die Reaktionen der TeilnehmerInnen auf die Evaluationsformen, die im Rahmen der Projektarbeit angewandt wurden. „Mit pädagogischer Evaluation ist immer die Ankoppelung erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis an eine mehr oder weniger problematische oder krisenhafte Realität in der Erziehungspraxis gemeint“<sup>37</sup>. Dabei kann mit Gerl/Pehl davon ausgegangen werden, daß mit Evaluation all jene Handlungen bezeichnet werden, die dazu dienen, den Grad der Reflexivität von oder in Lernsituationen zu erhöhen<sup>38</sup>.

Bei den Fortbildungsveranstaltungen im Kontext der Arbeit für die neuen Länder handelte es sich in den meisten Fällen um Lernprozesse, bei denen neue Informationen gegeben, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen gesteigert, aber eben auch Reflexionsprozesse angestoßen wurden – Reflexionsprozesse, die wiederum zu „erfolgreichem“ beruflichen Handeln führen sollten. Jedoch: Welcher Erfolg war jeweils der wichtigste? Der Maßnahmeerfolg, bei dem es um die Zufriedenheit des Teilnehmers geht, der Lernerfolg, der das Behalten neuen Lernstoffs mißt, oder der Transfererfolg, was heißt, daß es um die Übertragung des Seminarwissens auf den eigenen Arbeitskontext geht? Oder ist als Erfolg nur der Lernprozeß zu werten, der eine Kongruenz zwischen strategischen Zielen der Einrichtung und des Seminars herstellt<sup>39</sup>?

Das am häufigsten in der Weiterbildung angewandte Instrument ist der schriftliche Fragebogen, ausgeteilt und ausgefüllt am Ende einer Veranstaltung. Dieses Verfahren hat den Nachteil, daß die Beurteilung am Ende des Seminars die Erwartung, nicht aber die Erfahrung des Mitarbeiters bei der Anwendung<sup>40</sup> des „Gelernten“ erfaßt. Neben der Tatsache, daß diese Erwartungen über die Anwendbarkeit des „Gelernten“ häufig fehlgehen, spielt in unserem Erfahrungszusammenhang die Tat-

sache eine Rolle, daß Erwartungen auf Strukturen und Inhalte eines als bekannt vorausgesetzten Arbeitshandelns üblich sind – eine Prämisse, die für bestimmte zeitliche Phasen oder bestimmte Inhalte im beruflichen Neuorientierungsprozeß der pädagogischen MitarbeiterInnen nicht zutraf. Nicht allein individual-psychologische Gründe oder Faktoren der ostdeutschen Mentalität, sondern strukturelle Ursachen haben in unserer Interpretation zu dem Phänomen beigetragen, daß die KollegInnen eigentlich bis 1991 kaum explizite Kritik an unseren Veranstaltungen einbrachten. So schmeichelhaft es für VeranstalterInnen auch immer sein mag, ausschließlich positive Bewertungen der eigenen Bemühungen um die Organisation eines Lernprozesses zu hören, so kippt diese positive Anerkennung ins Unheimliche, wenn eigene widersprüchliche Eindrücke zu dieser hermetisch-positiven Bilanz nicht passen. Konträr zu sonstigen Erfahrungen mit Veranstaltungsauswertungen stellte sich bei den VeranstaltungsplanerInnen Erleichterung über die ersten manifesten kritischen Äußerungen ein, signalisierte dies doch nicht nur, daß die angestrebte dialogische Kommunikationsstruktur „in den Köpfen“ angekommen war, sondern daß auch über die Inhalte der Kritik in einen Auseinandersetzungsprozeß eingetreten werden konnte oder doch zumindest, daß Befindlichkeiten, Urteile, Meinungen und Vergangenheden offengelegt wurden.

Exemplarisch dazu einige Äußerungen zu dem, was bei den Veranstaltungen zur Programmplanung nicht gefallen hat:

- „Manche Diskussionen sind zu lang und auch ohne klares Ergebnis.
- Bei manchen Aufgabenstellungen war mir nicht klar, was als Ergebnis rauskommen sollte.
- Wir konnten zu lange im eigenen Saft schmoren, präzisere Anleitung hätte Irrwege erspart“.

Bezeichnend war, daß derartige Äußerungen erst auftauchten, als wir auf die Fragebögen der ersten Phase verzichteten und nur noch nach positiven oder negativen Schlüsselsituationen, Anmerkungen, Bilanzierungen fragten. Je häufiger das „Instrument“ des schriftlichen Feedback eingesetzt wurde, desto eher lassen die Rückmeldungen erkennen, daß sie als direkte kommunikative Mitteilungen an uns adressiert wurden, und dies machte deutlich, daß der prinzipielle Perspektivenwechsel zwischen TeilnehmerInnen-Sicht und PlanerInnen-Sicht mittlerweile eingeübt worden, daß die Perspektivendifferenz etwas Vertrautes geworden war. Die kritischen Kommentare spiegelten eben auch die eigenen pädagogischen Erfahrungen wider, verdeutlichten zunehmend das Mitdenken von kompetenten KollegInnen. Wenn in einer der letzten Veranstaltungen dann gefordert wurde: „Gruppen öfter mischen, um Vielfalt

der Kontakte zu verbessern, Redezeit für Arbeitsgruppen-Leiter im Plenum begrenzen“, oder zu langes und zu intensives Arbeiten bemängelt wurde, dann entsprachen diese Bewertungen durchaus den selbstkritischen Auswertungen der VeranstalterInnen.

Die Überlegungen zum „erfolgreichen beruflichen Handeln“ wurden zwar in der Form des „werkstattförmigen Seminars“ operationalisiert, gingen aber keineswegs nur darin auf.

Das Kriterium des erfolgreichen beruflichen Handelns ist zunächst einmal nicht als Widerspruch zur Praxisreflexion zu begreifen. Schäffter hat darauf hingewiesen, daß „kritische Praxisreflexion eine voraussetzungsvolle Distanzierungsleistung darstellt, die als wesentliche Bedingung ein intensives Engagement innerhalb eines lebensweltlichen Sinnzusammenhangs pädagogischer Praxis verlangt. Reflexion als Distanzierungsleistung ist daher notwendigerweise der komplementäre Ausdruck einer konkreten Lebenslage, die zunächst einmal empirisch realisiert und hinreichend komplex entwickelt sein will. Reflexion ist somit das höchst voraussetzungsvolle Ergebnis einer zunächst spontan verlaufenden Lebenspraxis, die immer schon deshalb „erfolgreich“ ist, weil sie im Gegensatz zu unrealisierten Vorhaben und Wunschbildern in der Lage war, sich als faktisches Handeln zu realisieren“<sup>41</sup>.

Wendet man diese Überlegungen zum „komplementären Verhältnis von Engagement und Distanzierung“ auf die Konzeption der berufsbegleitenden Fortbildungen der hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen der Ost-VHS im Umstrukturierungsprozeß an, tritt das eigenartige Verhältnis zwischen „Rezeptweitergabe“ und Reflexion als „Zurückfragen auf die Voraussetzungen des eigenen Denkens und Handelns“ deutlich hervor. Die in Fortbildungsveranstaltungen erfahrene Unterstützung bei dem „Erfinden von Bildungspraxis“ führte zu dem Einüben von erfolgreichen Routinen – eine Prämisse für individuelle wie auch kollektive Entwicklung von Professionalität. Dieses „erfolgreiche Handeln“ war gleichzeitig die Voraussetzung für die Reflexion vergangener Praxisroutinen bzw. zur Distanzierung von den bisherigen Schemata beruflichen Handelns als LehrerIn. Die Einbeziehung reflexiver Elemente in die Fortbildungsveranstaltungen war notwendig, wäre doch sonst die „berufliche Umorientierung“ lediglich die erfolgreiche Adaption von neuartigem Handlungs- und Regelwissen, nicht aber „Verarbeitung“ des Umbruchs gewesen.

Die Frage, welche Elemente wohl erfolgreiches berufliches Handeln konstituieren, stellt sich im Kontext des Umbruchs anders als im Kontext der bisherigen westdeutschen Professionalitätsdiskussion. Dennoch erscheint es sinnvoll, als Orientierung an der Unterscheidung von Qualifikationsebenen für „professionelles pädagogisches Handeln“ anzuknüpfen:

- multidisziplinäres Orientierungswissen zur Begründung von Zielen
- interdisziplinäres Bedingungswissen über die Menschen und Institutionen, mit und in denen man arbeitet
- pädagogisches Handlungswissen über Möglichkeiten und Methoden der Bildungsarbeit
- konstruktive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um tatsächlich pädagogisch so handeln zu können, wie man es für richtig hält,
- Wissen über sozialwissenschaftliche Evaluationsverfahren und Fähigkeiten zu deren Anwendung<sup>42</sup>.

Auf diesen Qualifikationsebenen kann sich der-/diejenige bewegen, der/die professionell handelt. Für berufsbegleitende Fortbildungsabsichten gilt auf jeden Fall, daß Qualifikationen zu diesen Ebenen nicht systematisch erzeugt werden können, sondern daß sie – idealtypischerweise – vorausgesetzt werden müssen. Hier kommt für den Umorientierungsprozeß der pädagogischen MitarbeiterInnen an VHS durchaus eine Analogie mit den alten Bundesländern zum Tragen. Auch dort existierte für die HPM an VHS z.B. das vertrackte Verhältnis, daß professionelle Kompetenz in der Erwachsenenbildung nicht qua Studienabschluß vorausgesetzt werden kann, obzwar sie zu denjenigen Kompetenzarten gehört, die eine „tätigkeitsfeldspezifische Sozialisation und Enkulturation verlangen, wie sie in anderen Professionen über spezifische Ausbildungsarrangements (Referendariat, Ausbildungsstationen etc.) hergestellt werden“<sup>43</sup>. Damit soll die Bedeutung der universitären Erstausbildung keineswegs geleugnet werden, aber ihre Begrenzungen im Hinblick auf die Herausbildung eines „professionellen Habitus“ liegen auf der Hand<sup>44</sup>.

Gieseke hat für die alte BRD darauf hingewiesen, daß nach ihren Untersuchungen „neu eingestellte Erwachsenenpädagogen in der schwierigen Lage sind, sowohl einen wesentlichen Teil der pädagogisch makrodidaktisch-inhaltlichen Qualifikationen wie auch die institutionsspezifischen extrafunktionalen Qualifikationen parallel während des Berufseinstiegs erwerben zu müssen“<sup>45</sup>. Vergegenwärtigt man sich die typische Erwartungssituation, in der sich ein neu eingestellter HPM befindet, daß er nämlich sich das systematische Wissen zum Berufsfeld, die institutionellen Regularien sofort aneignet, gleichzeitig aber sofort verantwortlich handelt, „als sei bereits eine antizipatorische Sozialisation erfolgt“, dann erinnert das sehr wohl an die Situation der ostdeutschen HPM. Gegenüber der Einstiegssituation der Gruppe der westdeutschen HPM, so wie sie systematisch untersucht wurde, hätten die ostdeutschen Kollegen sogar einen beträchtlichen Vorsprung gehabt, da sie in der überwiegenden

den Mehrzahl über pädagogische –, wenn auch ausschließlich fachspezifische unterrichtende Qualifikationen verfügten<sup>46</sup>.

Auf die unzureichende „Passung“ zwischen (pädagogischer) Fachqualifikation und den Anforderungen des Arbeitsplatzes, aber auch den von den MitarbeiterInnen formulierten pädagogisch-inhaltlichen Ansprüchen, haben Forschungsarbeiten hingewiesen. In dieser Situation kommt den normativen Leitprämissen, die sich im kollegialen Zusammenhang herausbilden, u. a. durch Fortbildungsveranstaltungen, besondere Bedeutung zu, weil sie das eigene Handeln in einer Form stabilisieren, wie es sonst die Funktion des beruflichen Fachwissens ist. „Die Integration von Berufseinführung und Fortbildung könnte dazu beitragen, „professionsinterne Maßstäbe zu entwickeln, zu halten und zu gestalten, die nicht in der Modernitäts- und Trendhetze, d.h. der Flüchtigkeit des Tagesgeschehens, untergehen“<sup>47</sup>.

Die Fortbildungsinitiativen im Projektkontext haben sicherlich dazu beigetragen, der beruflichen Neuorientierung der Volkshochschul-MitarbeiterInnen Richtung zu geben, „normative Leitprämissen“ für Qualitätsstandards und das „Handwerkszeug“ der planend-disponierenden Tätigkeit zu verankern und damit zur Stabilisierung von Selbst- und Aufgabenverständnis beizutragen.

Zwischen den beschriebenen Qualifikationsebenen professionellen Handelns und den Fortbildungsinhalten und -verfahren lassen sich zahlreiche Bezüge herstellen. Damit wurde eine Fülle von Bedarfen befriedigt, die u.U. in den alten Bundesländern ebenfalls bestehen, dort aber mit „Routine“, wachsender Verweildauer in der Institution und „Selbstdarstellungszwängen“ zgedeckt werden, so daß sie nicht öffentlich werden können.

### **„Fortbildung vor Ort“ und „Pädagogische Organisationsberatung“ – die lernende Einrichtung Volkshochschule**

Im Verlauf des Jahres 1992 und in vollem Ausmaß dann 1993 wurde der soziale Strukturwandel in den neuen Ländern offensichtlich. „Die Ungleichzeitigkeiten der Transformationsprozesse bei einem vorschleibenden politischen System und zusammenbrechenden ökonomischen und zurückbleibenden psycho-sozialen Strukturen erzeugen notwendig unharmonisierbare Paradoxien“<sup>48</sup>. Aus einer systembezogenen Perspektive betrachtet, „gleicht die Weiterbildung einem Januskopf: Sie ist Markt und Staat in einem, wirkt systemintegrierend wie auch in gegenteiliger Richtung; bringt Re- wie Dequalifizierung gleichermaßen. Zu den inten-

dierten treten die nicht-intendierten Folgen; zu den manifesten Funktionen die latenten Dysfunktionen<sup>49</sup>.

Auf der Ebene der Weiterbildungsinstitutionen wurde eine neue Phase sichtbar. „In der ersten Phase wurden die traditionellen Weiterbildungsstrukturen zerschlagen; in der zweiten Phase erfolgte eine Etablierung und Konsolidierung westlicher Weiterbildungsstrukturen, die mit einer schnellen Expansion des Angebots und der Trägerzahl verbunden war. Drittens scheint seit dem Frühsommer 1992 das Weiterbildungssystem von einem verstärkten Verdrängungswettbewerb gekennzeichnet zu sein, der zu einer schnellen ‚Marktbereinigung‘ zu führen scheint“<sup>50</sup>.

Betrachtet man die Situation der Weiterbildung in den neuen Ländern mit den Augen von Programmplanenden, lassen sich die beschriebenen Widersprüchlichkeiten übersetzen als „Differenzierung und Heterogenisierung der Weiterbildung“ im Sinne differenzierter subjektiver Erwartungen und objektiver Anforderungen an die Gestaltbarkeit von Bildungs- und Berufskarrieren<sup>51</sup>. Die unterschiedliche Verarbeitungsfähigkeit des Umbruchs im Hinblick auf generationen- und geschlechtsspezifische Deutungsmuster, die Ausdifferenzierung sozialer Lagen im Sinne des Offenbarwerdens sozialer Schichten auf der Seite der Adressaten trugen mit dazu bei, daß sich die Anforderungen an Weiterbildungsangebote sukzessive verändern. Damit gerieten und geraten VHS zunehmend in die Situation, daß sie pädagogische Antworten geben sollen auf einen sich ausweitenden Orientierungs-, Qualifizierungs- und Bildungsbedarf, während sie gleichzeitig in ebenso starkem Maße selber unter Veränderungsdruck stehen.

Im Hinblick auf den Veränderungsdruck, der auch als Entwicklungsbedarf der Einrichtungen beschrieben werden kann, erwiesen sich überregional organisierte Fortbildungsveranstaltungen in mehrfacher Hinsicht als „unzureichende Entwicklungsmethode“. Auf Fortbildungsveranstaltungen Gelerntes muß in einem zusätzlichen Transformationsschritt auf die Alltagsrealität der Einrichtungen und die geltenden Aufgabendefinitionen und Problemlösungen der MitarbeiterInnen bezogen werden. Besucht nur ein Teammitglied eine Fortbildungsveranstaltung, so ist es i.d.R. danach auch mit diesem Transformationsschritt alleingelassen.

Umgekehrt schwächte sich die explorierende Funktion, die Fortbildungsveranstaltungen für die zukünftige Programmgestaltung hatten, zunehmend ab. Das lag zum einen daran, daß sich der Entwicklungsstand der Einrichtungen (innere Organisation und äußere Leistung in bezug auf das Programm) höchst unterschiedlich, in Abhängigkeit von strukturellen Rahmenbedingungen, darstellte. Die Umfeldbedingungen wur-

den gleichzeitig immer „komplexer“ und damit für unsere Programmplanungen undurchsichtiger, da je spezifische situative Faktoren in immer höherem Maße berücksichtigt werden mußten. Zum anderen entfiel aber auch die Möglichkeit, unterschiedliche Begriffsverständnisse, Grundüberzeugungen und Praxiserfahrungen durch die sprachlichen Ausdrucksdifferenzen zu „evaluieren“, da die KollegInnen den westdeutschen Erwachsenenbildungsjargon übernommen hatten. Nur Besuche „vor Ort“ machten hinreichend deutlich, in welchen Bereichen sich etwas verändert hatte, wo Probleme angesiedelt waren, und sie verwiesen in der Regel auf einen erheblichen Kommunikations-, Beratungs- und Orientierungsbedarf im Hinblick auf die Entwicklungsrichtungen und -perspektiven der einzelnen Einrichtung.

Die Entwicklungslogik der einzelnen VHS nach der Wende hing nicht nur mit den äußeren Rahmenbedingungen (den gesetzlichen, kommunalpolitischen Strukturen, der Situation auf dem Arbeitsmarkt, den vorhandenen Kooperationspartnern und Verbündeten) zusammen, sondern auch mit einer Vielzahl von „internen Faktoren“, die die Art, die Richtung, die Dynamik und den Inhalt der Veränderung der Institution VHS (mit-)bestimmte. Dieser Wandel ist auf der Ebene der einzelnen Institutionen bisher kaum erforscht worden, ebenso wie auch die Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung in den alten Bundesländern schon einen „blinden Fleck“ darstellte. Um einen Eindruck von den verschiedenartigen internen Bedingungen zu vermitteln, sollen einige Interviewäußerungen wiedergegeben werden<sup>52</sup>.

Vorsichtige Modernisierung durch einen „Newcomer“ ist das Leitmotiv in einem Fall, in dem ein Lehrer sich auf die Position des Leiters der Volkshochschule bewirbt, allerdings zu einem Zeitpunkt, als die „schwierigsten Jahre“ schon erfolgreich überstanden waren, weil der Vorgänger in dieser Position vieles geregelt hatte. Motiv dieser persönlichen Umorientierung war der in der Unsicherheitssituation, in der sich Lehrer zu diesem Zeitpunkt in bezug auf ihre Übernahme befanden, gewachsene Mut, auch „sich selber weiterzuentwickeln, und das ist eine Art Grundeinstellung. Ich finde, daß man von Zeit zu Zeit, wann das auch immer ist, irgendwann etwas Neues anfangen soll, und ich war, wie gesagt, 31 Jahre alt und war neun Jahre lang Lehrer an einer Polytechnischen Oberschule und habe schon die nächsten Jahre voraussehen können und fand das vielleicht ein klein wenig simpel und wollte mehr“. Mehr wovon? „Von neuen Inhalten, neuen Situationen, neuen Anforderungssituationen“. Die Absicherung des Schritts ins Unbekannte wurde zwar sorgsam vorbereitet, aber die dann zu vollziehenden Lernschritte wurden in ihrer Radikalität nicht antizipiert. „Ich hätte

mir das Ganze nicht so radikal vorgestellt. Dann hätte ich mich erschreckt. Ich kann vieles von dem, was ich vorher beherrscht habe, doch einfach nicht verwenden, sondern lerne Sachen, neue, für diese Tätigkeit, die ich jetzt ausübe“.

Im Vergleich zu anderen geriet der Kollege in eine geordnete Situation: Die Rahmenbedingungen der Arbeit waren bekannt, er wurde bei der Übergabe der Leitungstätigkeit in die Grundstrukturen, die im Landkreis herrschen, eingewiesen, die wichtigsten Kontakte wurden noch mit vermittelnder Hilfe geknüpft, und das Kollegium hat ihn in keiner Situation während seiner Anfangsphase enttäuscht, sondern ihm im Gegenteil geholfen, diese schwierige Zeit zu überstehen. Vorsichtige Veränderung kennzeichnet die Art, mit der er das Programm umgestaltete: „Ich hab mir das Programm angesehen, was machbar ist und was nicht, ich habe nichts in dem Programm gefunden, was ich rausgenommen hätte, weil ich es abgelehnt habe. Was bewährt ist, wurde fortgeführt. Wir haben versucht, das zu ergänzen mit Neuem, mit praktikablen Sachen. Andere Sachen, die sich überlebt haben oder die sich aus anderen Gründen erledigt haben, sind dann aus dem Programm ‚rausgenommen‘ worden. Aus seiner Sicht war die Leitungstätigkeit völlig neu für ihn. Dabei faßt er sie einerseits als Vermittlung und Entscheidung von internen Interessenkonflikten auf, andererseits spricht er ihr eine fachliche Dimension des „Leitens mit Haushalt, Haus, Budget“ zu, und eine dritte Dimension besteht für ihn in der fachlichen Gesamtverantwortung für das Programm, um den Grundsätzen der Volkshochschularbeit zu entsprechen. Diese Grundsätze beschreibt er als Verantwortung für die Weiterbildungssituation im Landkreis. „Man sollte versuchen, an der Volkshochschule den Anspruch, Bildung für möglichst breite Bevölkerungsschichten, möglichst für jeden anzubieten, erreichbar zu machen, greifbar zu machen“. Obwohl er die „alte Volkshochschule“ kaum kennt, ist ihm das Problem präsent, daß die VHS sich gegen alte Typisierungen durchsetzen muß. „Ich spüre manchmal in der Bevölkerung, wenn das Programm aufgeschlagen wird, ein gewisses Erstaunen, was man denn in der Volkshochschule eigentlich alles macht. Vorschnell und unabsichtlich wird Volkshochschule immer noch mit dem Zweiten Bildungsweg gleichgesetzt und mit einigen Kursangeboten im allgemeinen Freizeitbereich. ... Das ist dann einfach ein Stück harte Arbeit, die hier geleistet werden muß, wirklich immer und immer wieder klar zu machen, daß man hier mehr zu bieten hat. Ja, man muß einen langen Atem haben“.

Würde man aus dieser Perspektive heraus versuchen, Fortbildungsangebote zu konzipieren, die auf den Entwicklungsbedarf der Einrichtung bezogen sind, würden sie kaum vermittelbar sein mit jenen Anforderungen, die im zweiten Fall dargestellt sind:

Hier könnte die Situation aus der Perspektive der Leiterin beschrieben werden unter dem Motto: „Aus der zweiten Reihe ins Rampenlicht“. Aus der Position der „Bereichsleiterin“ Kultur, in einem Ort, wo sich der politisch linientreue Leiter mit der Kulturvermittlung schmücken konnte, wurde sie in die Funktion der Leiterin „geschoben“. Sie brachte gute Voraussetzungen für den Wandel der VHS-Arbeit mit, hatte sie den Übergang vom Lehren zum Planen doch teilweise schon vor der Wendezeit vollziehen müssen, um ihre hauptberufliche Anstellung an der VHS abzusichern, die sonst durch die zurückgehende Nachfrage im Schulabschlußbereich gefährdet gewesen wäre. Ihre Veränderungen beschreibt sie so: „Ich habe natürlich ein viel größeres Maß an Verantwortung bekommen, als ich die Leitung der VHS übernommen habe. Ich habe lernen müssen, mit Konkurrenz umzugehen. Ich habe lernen müssen, mich einzugliedern in einen Verwaltungsapparat und dort eben auch bestimmte Interessen zu vertreten, die die Einrichtung betreffen, aber natürlich auch zu sehen, in welchem Maß man die Interessen vertreten kann, inwiefern da Grenzen, aber auch Spielräume vorhanden sind. Dann habe ich natürlich lernen müssen, mich mit haushaltsrechtlichen Dingen zu beschäftigen und vor allen Dingen mit sehr viel Bürokratie. Wichtig vor allen Dingen für mich war etwas, was ich früher nicht gemacht habe, ich habe mich früher eigentlich sehr ungern in der Öffentlichkeit präsentiert. Ein Beispiel nur, ich habe eben sehr ungern mit meinem Namen irgendeine Artikel in der Zeitung unterschrieben oder mich fotografieren lassen. Und das hat sich geändert. Das sehe ich einfach ein, daß das sein muß, und das mache ich jetzt auch.“ Die Rolle der Leiterin, die sie auch neu hat lernen müssen, faßt sie kooperativ auf, so wie früher auch. „Wenn ich mal was zu kritisieren habe an einem Mitarbeiter, sage ich dann auch meine Kritik. Aber nach außen hin versuche ich natürlich das Positive der Mitarbeiter herauszustellen, das ist dann ja auch klar. Wir sind ja auch wirklich alle aufeinander angewiesen. Das habe ich auch gelernt, daß es eben nur als Teamarbeit geht“. Obwohl der Bereich, in dem sie früher tätig war, durchaus in einem doppelten Sinne eine „Nischenfunktion“ hatte und in ihm eine Halböffentlichkeit hergestellt worden war, erlebt sie die neuen inhaltlichen Spielräume als sehr charakteristisch für die Situation heute und als sehr positiv. Da sie ebenso wie die FachbereichsleiterInnen Programmbereichsarbeit leistet, wird von ihr und den MitarbeiterInnen ihre Funktion definiert als Gesamtverantwortung für das Programm und Gesamtüberblick, was auch ihre Entscheidungsgewalt begründet. Die Gesamtverantwortung des Teams liegt in dem Entwickeln einer gemeinsamen Linie, hinter der dann auch alle stehen. Leitungsaufgabe ist dann das Verhandeln mit Ämtern und „höheren“ Ebenen.

Nicht so sehr die inhaltliche innovative Veränderung des Programms ist das Problem, sondern die noch fehlende Professionalität bei der Teilnehmer-Gewinnung, der Öffentlichkeitsarbeit, der mangelnden Unterstützung der inhaltlichen Arbeit durch Sachbearbeitung, die fehlende Ruhe, um sich auf das Programm konzentrieren zu können, und die noch verbesserungswürdige Zusammenarbeit mit Kursleitern. Wirklich infrage gestellt sind aber die Fortschritte der VHS lediglich durch die noch unbekannteren Verfahren bzw. Auswirkungen der Kreisgebietsreform, sowohl was die personelle Besetzung als auch was den Sitz, die Schwerpunkte der VHS und die kommunalen Entscheidungsstrukturen angeht.

In beiden skizzierten Fällen ist die Perspektive im Hinblick auf Fortbildungsbedarf vollkommen unterschiedlich; es wäre jeweils auch eine „Fortbildung vor Ort“ vorstellbar gewesen. Fortbildung vor Ort meint in diesem Fall eine im Projektkontext gemeinsam mit O. Schöffter entwickelte Fortbildungsvariante, die zwischen institutionsbezogener Fortbildung und gezielter Organisationsentwicklung anzusiedeln ist. Angesprochen werden sollten nicht Einzelpersonen, sondern Volkshochschulen als gesamte Einrichtung. Das Konzept sollte nicht nur den zunehmend komplexer werdenden Problemlagen der einzelnen Einrichtung Rechnung tragen, sondern es erfüllte auch im Verhältnis zu den anderen Fortbildungsangeboten die ergänzende Funktion, einzelnen Volkshochschulen spezifischere und intensivere Unterstützung anzubieten, aus den Erfahrungen mit den Fortbildungssituationen vor Ort aber wiederum Planungen für überregionale Fortbildungsveranstaltungen ableiten zu können. Die Fortbildung vor Ort hatte für die Veranstaltungsplanerinnen also eine heuristische Funktion zu einem Zeitpunkt, als sich Verallgemeinerungen und Typisierungen als immer weniger tragfähig erwiesen. Was prinzipiell für jede institutionsbezogene Fortbildung im Rahmen von Prozessen der Organisationsentwicklung zutrifft, galt in besonderem Maße für die pädagogisch-fachlichen Hilfestellungen für die VHS in den neuen Bundesländern: Befolgt wurden die Prinzipien der strikten Orientierung an der konkreten Situation vor Ort, des Entwickelns einer methodisch angeleiteten gemeinsamen Problemdiagnose aus der Sicht der MitarbeiterInnen, der Beteiligung der unmittelbar Betroffenen an der Problemdefinition und Problemlösung, der Freisetzung der Selbsterneuerungskräfte des kasuistischen und pragmatischen Vorgehens vor dem Hintergrund fachlich-professioneller Mindeststandards und der Klärung der verfügbaren Ressourcen<sup>53</sup>. Das Konzept der Fortbildung vor Ort wurde auf mehreren Informationsveranstaltungen zunächst vorgestellt und erläutert, danach hatten einzelne Volkshochschulen die Möglichkeit, externe Beratung anzufordern. Bestimmte, weiterreichende Perspektiven dieses Konzepts wurden sicherlich wenig beachtet bzw. waren von den Problemsi-

tuationen und dem Erfahrungshintergrund der Einrichtungen in den neuen Bundesländern zu weit entfernt. Erkennbar wurde den Einrichtungen allerdings, daß dieses Konzept die Chance für eine institutionsbezogene Beratung bot. Dabei schälten sich typische Erwartungsprofile heraus: ein allgemeiner Orientierungsbedarf, ob die eigene Einrichtung sich noch innerhalb der Norm eines ständig im Fluß befindlichen Anspruchsniveaus befindet, Entwicklungsbedarf, bei dem es schon um definierbare Fortbildungs- oder Problembereiche ging, und ein Unterstützungsbedarf, der sich auf akute Veränderungskrisen bezog. Beratungen vor Ort entwickelten sich ausschließlich aus Anfragen, die als Entwicklungsbedarf charakterisiert werden können. Die Beratungsthemen, zu denen eine Fortbildung vor Ort stattfand, waren weit gespannt und reichten von der Fragestellung, warum gut geplante Veranstaltungen keine Nachfrage fanden, bis hin zu spezifischen Problemen, die aus der Zusammenlegung von Kreisvolkshochschulen im Zuge der Kreisgebietsreform resultierten. Deutlich wurde aber der Nutzen einer Verbindung von Fortbildung und institutionsbezogener Beratung als Vorform oder Zwischenschritt zur offenen Organisationsentwicklung. Berücksichtigen muß man sicherlich, daß auf der einen Seite alle non-direktiven Beratungsformen wie auch Beratung als professionelle Dienstleistung bisher aus dem Erfahrungszusammenhang der Ost-KollegInnen kaum bekannt waren, wobei letzteres für diese Art von externer Beratung durchaus auch für die Volkshochschulen in den alten Bundesländern zutrifft. Auf der anderen Seite hatten viele VHS-MitarbeiterInnen sehr positive Erfahrungen mit der direkten, kollegialen Beratung und Unterstützung der Partnernvolkshochschulen aus dem Westen gemacht. Auch dies färbte sicherlich ihre Wahrnehmung der Beratungsangebote und der Beratungssituation.

Das Potential, das in diesen Formen der Entwicklungsunterstützung liegt, konnte sicherlich im Rahmen dieses Pilotprogramms nicht ausgeschöpft werden. Aber der Zusammenhang von Fortbildung, Beratung und Organisationsentwicklung wurde von einigen VHS zumindest situativ erfahren. Die externen BeraterInnen wurden einbezogen in Gründungs- bzw. Konstituierungsprozesse der Volkshochschulen, die Parallelen aufweisen zu denen der ‚neuen Selbständigen‘.

„Im Gründungsprozeß mobilisieren die Gründer in der Regel das, was man in der DDR ‚kollektive Weisheit‘ nannte, auch quer zu rechtlich fixierten Verantwortlichkeiten. „Ich bin zwar hier der eigentliche Besitzer, aber ... ich würde niemals entscheiden, ohne meine Mitarbeiter befragt zu haben“. „Es ist hier niemals eine Einzelleistung gewesen, wir haben immer zu viert oder fünft ... diskutiert und beraten“<sup>54</sup>. Diese Äußerungen könnten ebensogut von VHS-LeiterInnen stammen, bei denen

wir „Fortbildung vor Ort“ durchgeführt haben. Auf einem derartigen Erfahrungshintergrund mit DDR-typischen Sozialformen und Arbeitszusammenhängen wurden auch die externen BeraterInnen mit ihrem Beratungsangebot wahrgenommen.

Am Ende dieser resümierenden Auswertung der Erfahrungen mit den VHS-KollegInnen aus den neuen Bundesländern angelangt, drängt sich nun die umgekehrte Blickrichtung auf: „Was verhindert den Innovations-transfer von Ost nach West“<sup>65</sup>? Die Begründung, die Strukturen und Rahmenbedingungen seien zu wenig vergleichbar, trägt schon länger nicht mehr. Eher mag das Bedürfnis eine Rolle spielen, sich von Krisen und Krisenerfahrungen distanzieren zu wollen, obwohl Symptome hier bereits zu bemerken sind. Innovationen, die aus dem produktiven Umgang mit dem Systemwechsel resultieren, verwandeln einen historischen Nachteil in eine zukünftige Chance. Ich vermute, daß der ‚Westen‘ sich mit seinem Desinteresse auch vor der Erkenntnis schützen will, daß der eigene Systemvorsprung nur eine zeitlich begrenzte Wirksamkeit haben wird.

#### **Anmerkungen**

- <sup>1</sup> U. Beck: Zurück in die Zukunft. In: Der Spiegel 47/1993
- <sup>2</sup> Adolf-Grimme-Institut (Hrsg.): Unsere Medien – unsere Republik 2. Deutsche Selbst- und Fremdbilder in den Medien von BRD und DDR (Titel des 7. Heftes). Marl 1994
- <sup>3</sup> Vgl. L. Pongratz: Zeitgeistsurfer. Oder: Die Legende vom Ende emanzipatorischer Erwachsenenbildung. Eine Antwort an Jochen Kade. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ) 3/1994, S. 122–124
- <sup>4</sup> Vgl. R. Arnold: Lebensweltbezogene Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 1/1989, S. 29–51
- <sup>5</sup> Vgl. H.-J. Petsch/H. Tietgens: Allgemeinbildung und Computer. Bad Heilbrunn 1989
- <sup>6</sup> R. Arnold: Lebensweltbezogene Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 33
- <sup>7</sup> Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart 1972, S. 51
- <sup>8</sup> W. Thomssen: Zur Bedeutung der Sozialwissenschaften für die Professionalisierung von Weiterbildungern – Kommentierte Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: REPORT 25/1990, S. 41
- <sup>9</sup> Vgl. z.B. J. H. Knoll: Alte Begriffe neu gedacht: Pluralismus, Subsidiarität, Marktorientierung. In: Bildung und Erziehung 1/1988, S. 31–49
- <sup>10</sup> K. A. Geißler: Es bleibt alles beim Neuen – Erwachsenenbildung zwischen Marktorientierung und Aufklärung. In: EB – Berichte und Informationen der Erwachsenenbildung in Niedersachsen 2/1993, S. 3
- <sup>11</sup> Vgl. J. Kade: Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 6/1989, S. 789–808
- <sup>12</sup> K. Meisel: Marketing für Erwachsenenbildung in der Diskussion. In: ders. u.a.: Marketing für Erwachsenenbildung? Bad Heilbrunn 1994, S. 17

- 13 R. Brödel: Erwachsenenbildung am Beginn der Transformation. In: ders. (Hrsg.): Erwachsenenbildung am Beginn der Transformation. Theorie und Praxis, Band 16. Universität Hannover 1993, S. 13
- 14 R. Brödel: Erwachsenenbildung am Beginn der Transformation, a.a.O., S. 14
- 15 H. Siebert: Erwachsenenbildung in Ostdeutschland – was bleibt? In: R. Brödel (Hrsg.): Erwachsenenbildung am Beginn der Transformation, a.a.O., S. 39
- 16 Vgl. F. von Küchler u.a.: Berufsbegleitende Fortbildungen für das hauptberufliche pädagogische Personal an Volkshochschulen in den neuen Bundesländern. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/M. 1994
- 17 Vgl. U. Sauer/V. Schindler: Bildungsarbeit mit Frauen in Ostdeutschland. In: R. Brödel (Hrsg.): Erwachsenenbildung am Beginn der Transformation, a.a.O., S. 130–157
- 18 Vgl. H.-D. Hartwich: Durch den Dschungel von Behörden und Ämtern. Szenenwechsel im Alltag. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/M. 1994
- 19 Vgl. F. von Küchler: Frauenbildung und Frauenpolitik im vereinten Deutschland – Welchen Ort hat dabei die Volkshochschule? In: Hessische Blätter für Volksbildung 4/1991, S. 300–315
- 20 Vgl. den Beitrag von Ch. Bannuscher in diesem Band
- 21 Vgl. F. von Küchler/S. Kade: Das Bildungs- und Weiterbildungssystem der ehemaligen DDR. In: dies. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Übergang. Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M. 1992, S. 13–37
- 22 Vgl. z.B. den Beitrag von B. Meier in diesem Band
- 23 H. Tietgens: Erwachsenenbildung der DDR in der Perspektive des erzählenden Rückblicks. In: K. Meisel u.a.: Erwachsenenbildung in den neuen Ländern. Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M. 1993, S. 19
- 24 H. Tietgens: Erwachsenenbildung der DDR ..., a.a.O., S. 19
- 25 H. Siebert: Erwachsenenbildung in Ostdeutschland – was bleibt? a.a.O., S. 40
- 26 Vgl. Siebert: Theorien für die Bildungspraxis. Bad Heilbrunn 1993, S. 114 ff.
- 27 Vgl. F. von Küchler: Berufsbegleitende Fortbildungen ..., a.a.O., S. 18 ff.
- 28 A.-E. Möller: Referat auf der Abschlusstagung des Projekts am 30.11.1993 in Magdeburg
- 29 Vgl. E. Schlutz: Erschließen von Bildungsbedarf; H. Müller/V. Otto: VHS im Gefüge der kommunalen Selbstverwaltung; H.-H. Schauerte: Haushaltsrecht und Haushaltspraxis; H. Gerl: Lernen als Kommunikation; H. Siebert: Didaktische Planungsperspektiven. Sestmat-Einheiten der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M. 1991
- 30 Vgl. den Bericht von H. Rübeling in diesem Band
- 31 Vgl. W. Mattl: Wie Lehrende Bildungsangebote entwerfen – Probleme der didaktischen Planung. DIFF, Tübingen 1993, S. 93 ff. – Eine nähere Darstellung der Seminarreihe findet sich in dem Beitrag von H. Kolbenschlag in diesem Band
- 32 Vgl. dazu den Beitrag von H. Rübeling in diesem Band
- 33 Vgl. W. Gieseke: Habitus von Erwachsenenbildnern. Oldenburg 1989, S. 31 f.
- 34 W. Mattl: Wie Lehrende Bildungsangebote entwerfen, a.a.O., S. 92
- 35 F. von Küchler: Berufsbegleitende Fortbildungen ..., a.a.O., S. 80
- 36 Vgl. F. von Küchler: Angebotsplanung und Programmentwicklung – Ansätze zu einem veränderten Bildungsangebot der Volkshochschulen in den neuen Bundesländern. In: Hessische Blätter für Volksbildung 3/1993, S. 219–224

- 37 H. Kordes: Evaluation. In: D. Lenzen (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 2. Stuttgart 1984, S. 361
- 38 H. Gerl: Lernsituationen – Ein Beitrag zu reflexivem Lernen. In: H. Gerl/K. Pehl: Evaluation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1983, S. 19
- 39 Jagd auf einen Unsichtbaren. Erfolgskontrolle oder Transfererfolg? In: Lernfeld Betrieb 5/1993, S. 10
- 40 Jagd auf einen Unsichtbaren ..., a.a.O., S. 11
- 41 O. Schäffter: Rezeptartiges Erfahrungswissen der Bildungspraxis, eine Herausforderung für Fortbildung und Erwachsenenbildungswissenschaft. In: REPORT 24/1989, S. 117
- 42 Vgl. H. Buschmeyer: Wissenschaftliche Ausbildung als Voraussetzung professionellen pädagogischen Handelns in der Erwachsenenbildung. In: W. Mader u.a.: Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft. Bad Heilbrunn 1991, S. 102–111
- 43 Vgl. die zahlreiche Literatur zur Frage der Professionalisierung der Erwachsenenbildung, wie z.B. K. Harney/D. H. Jütting/B. Koring (Hrsg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1987; W. Gieseke: Habitus von Erwachsenenbildnern. Universität Oldenburg 1989
- 44 Vgl. dazu D. Nittel: Die Relevanz des erziehungswissenschaftlichen Studiums im Professionalisierungsprozeß von Erwachsenenpädagogen. Vortragsmanuskript für die Tagung der DGfE, Kommission Erwachsenenbildung, vom 16. bis 18.9.1994
- 45 W. Gieseke: Habitus von Erwachsenenbildnern, a.a.O., S. 24
- 46 Vgl. W. Gieseke: Habitus von Erwachsenenbildnern, a.a.O., S. 28. – An dieser Stelle fehlen systematische Untersuchungen der ostdeutschen Weiterbildnerinnen, die sich mit den beruflichen Vorerfahrungen und Qualifikationen beschäftigen
- 47 W. Gieseke: Habitus von Erwachsenenbildnern, a.a.O., S. 262
- 48 P. Faulstich: Weiterbildung in den fünf neuen Ländern und Berlin. Düsseldorf 1993, S. 95
- 49 A. Meier: Die Probe aufs Exempel: Weiterbildung im sozialen Strukturwandel Ostdeutschlands. In: A. Meier/U. Rabe-Kleberg (Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied 1993, S. 183–198
- 50 Vgl. H. Siebert: Ostdeutsche Erwachsenenbildung aus westdeutscher Sicht, oder: Von der Bildungspflicht zur Qualifizierungsnotwendigkeit. In: K. Derichs-Kunstmann u.a. (Hrsg.): Perspektiven und Probleme der Erwachsenenbildung in den Neuen Bundesländern. Beiheft zum REPORT, Frankfurt/M. 1994, S. 35–51
- 51 Vgl. A. Weymann/U. Weymann: Weiterbildung zwischen Staat und Markt. In: A. Meier/U. Rabe-Kleberg (Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel, a.a.O., S. 13
- 52 Unveröffentlichte Interviews im Rahmen des Projekts „Hilfe zur Selbsthilfe für die Volkshochschulen in den neuen Bundesländern“
- 53 Vgl. dazu O. Schäffter/F. von Küchler: Pädagogische Organisationsberatung für die Volkshochschulen. In: K. Meisel u.a.: Erwachsenenbildung in den neuen Ländern, a.a.O., S. 127–140
- 54 Th. Koch: Von der Solimarke zum Solidarpakt. Szenenwechsel im Alltag. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/M. 1994, S. 94 f.
- 55 H. J. Buggenhagen: Zwischen Machtanspruch und Helfersyndrom. In: Quem-Bulletin 2/1994, S. 1



## II. Fortbildungskonzepte und Erfahrungen

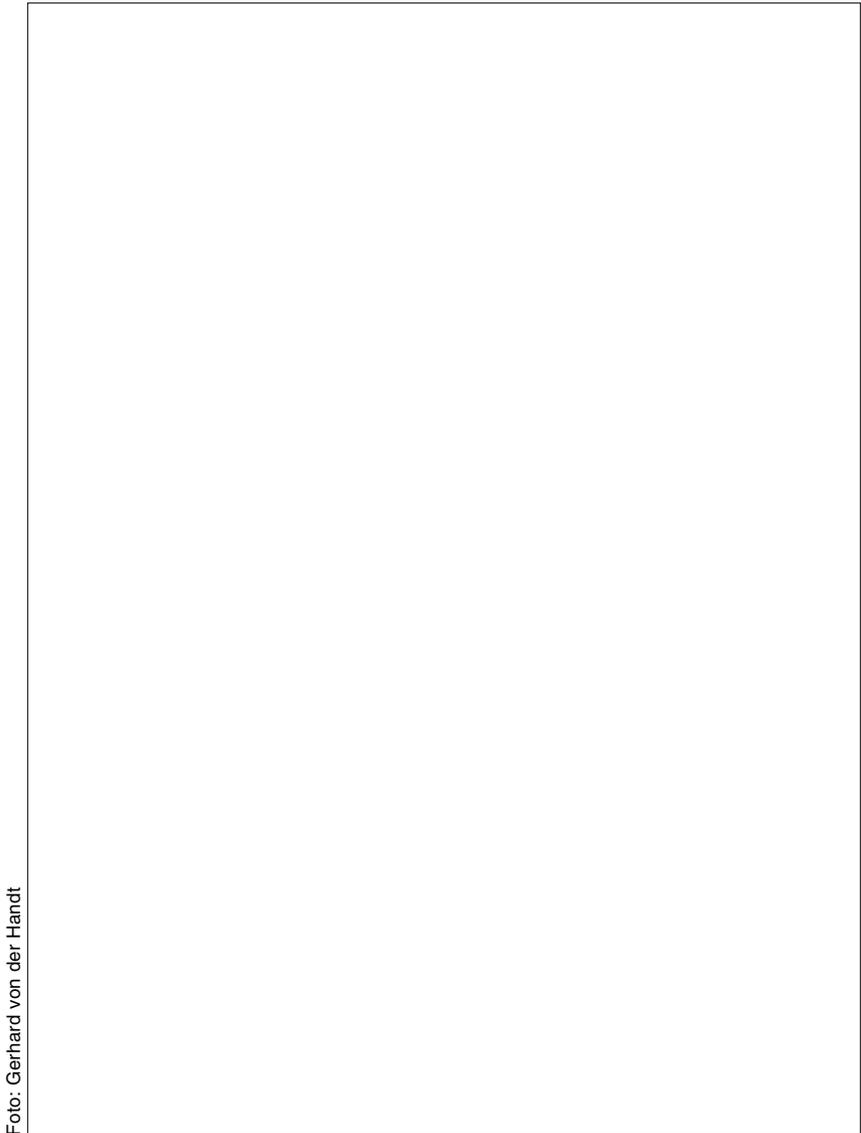


Foto: Gerhard von der Handt

**Lernzwang und Lernwunsch**

## Zur Arbeit mit pädagogischen MitarbeiterInnen in Sprachenbereichen\*

Der Sprachenbereich war und ist der größte Bereich von VHS-Arbeit in der ehemaligen DDR und in der ehemaligen Bundesrepublik<sup>1</sup>. Er bildet auch einen der zentralen Arbeitsbereiche des Projekts „Hilfe zur Selbsthilfe für die Volkshochschulen in den neuen Bundesländern“ (HSV).

Das Projekt veranstaltete über zwanzig mehrtägige Sprachen-Fortbildungsseminare mit einer Belegzahl von über 500 SeminarteilnehmerInnen. Viele von ihnen nahmen mehr als einmal an Fortbildungen des Projekts teil. Dies war auch beabsichtigt und geplant, um eine Kontinuität der Kontakte zwischen einer größeren Gruppe von MitarbeiterInnen untereinander, zum Projekt und der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV herstellen zu können. Hierdurch wurden über 250 MitarbeiterInnen aus Sprachenbereichen der Volkshochschulen in Fortbildungen erreicht. Aus dieser Gruppe wurden ca. 75 MitarbeiterInnen im Laufe der Projektdauer, d.h. in der Zeit vom Sommer 1990 bis zum Jahresende 1993, hauptberufliche pädagogische MitarbeiterInnen in Sprachenbereichen. Diese Zahl ist bemerkenswert hoch, denn nicht alle der knapp über 200 Volkshochschulen in den neuen Bundesländern haben hauptberufliches pädagogisches Personal ausschließlich für den Sprachenbereich. Die Zahl von ca. 75 MitarbeiterInnen umfaßt dementsprechend fast alle Sprachen-BereichsleiterInnen, die in den neuen Ländern an VHS arbeiten. Das bedeutet auch, daß fast alle Sprachen-BereichsleiterInnen in den Volkshochschulen der neuen Länder durch die Fortbildungen des Projekts miteinander in Verbindung kamen und im Anschluß an die Fortbildungsveranstaltungen regionale und überregionale Kontakte aufbauen konnten, die nur in der Anfangsphase noch durch das Projekt finanziell und personell unterstützt wurden. So nahmen im Jahr 1994 diese berufsfachlichen Kontakte eine wichtige Stelle im weiteren Ausbau der sprachlichen Weiterbildung an Volkshochschulen ein. Die Kontakte ermöglichen den fachlichen Austausch zur gegenseitigen Bereicherung und tragen somit dazu bei, eine professionellere Organisationsstruktur in den Volkshochschulen zu erhalten, die sich im Kursangebot und in der Kursqualität niederschlägt. Im Lichte dieser vielfäl-

---

\* Dieser Beitrag erschien bereits in: F. von Küchler u.a.: Berufsbegleitende Fortbildung für das hauptberufliche pädagogische Personal an Volkshochschulen in den neuen Bundesländern. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/M. 1994

tigen Aktivitäten kann nicht oft genug darauf verwiesen werden, wie sehr die hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen in einer sehr kurzen Zeit einen enormen Umstellungs- und Umwandlungsprozeß bewältigten, der von allen, die die Tätigkeitsmerkmale dieses Berufsfeldes kennen, nicht hoch genug eingeschätzt werden kann<sup>2</sup>.

Die durchgeführten Sprachen-Fortbildungsseminare teilten sich in zwei Gruppen:

Zum einen wurden Informationsveranstaltungen zu den im ICC/VHS-Sprachen-Zertifikatssystem<sup>3</sup> implizierten Lernzielen<sup>4</sup>, der Systematik der ICC/VHS-Sprachen-Zertifikatsprüfungen<sup>5</sup> sowie den grundsätzlichen didaktisch-methodischen Überlegungen im modernen Fremdsprachenunterricht für Erwachsene durchgeführt.

Zum anderen organisierte das Projekt berufsbegleitende Fortbildungsveranstaltungen ausschließlich für hauptberufliche pädagogische MitarbeiterInnen aus Volkshochschulen, um auf die spezifischen Bedürfnisse der sich in einem Umwandlungs- und Umorientierungsprozeß befindenden VHS-Sprachen-MitarbeiterInnen mit einem Fortbildungsangebot zu reagieren.

## **Informationsveranstaltungen zum ICC/VHS-Sprachen-Zertifikatssystem**

Das Projekt organisierte über zehn mehrtägige Informationsveranstaltungen über das ICC/VHS-Sprachen-Zertifikatssystem zu den in den neuen Bundesländern am stärksten nachgefragten Sprachen Englisch und Deutsch als Fremdsprache. Die Informationsveranstaltungen zum ICC/VHS-Zertifikat Deutsch als Fremdsprache wurden mit den Themen „Interkulturelles Lernen“ und „Aussiedlerkurse“ inhaltlich erweitert, um auf die spezifisch neuen und anderen Aufgaben der Volkshochschulen in den neuen Ländern einzugehen. Die Veranstaltungen zu Deutsch als Fremdsprache waren daher mehr als nur ein Austausch über didaktisch-methodische Fragen und Fragen zur Zertifikatsprüfung. Zu den anderen ICC/VHS-Zertifikaten veranstaltete das Projekt je ein Informationsseminar (Russisch, Französisch für den Beruf, Italienisch, Spanisch) bzw. zwei Informationsseminare (Französisch). Gegenstand der Informationsveranstaltungen waren:

- die im Laufe der ICC/VHS-Zertifikatsentwicklung entstandenen und präzisierten, nach Fertigkeiten differenzierten pädagogischen Lernziele für erwachsene Sprachenlernende,

- die Organisationsstruktur der ICC/VHS-Zertifikatsprüfungen und
- der Aufbau der Prüfungen (Lese- und Hörverstehen, Schriftlicher Ausdruck, Strukturen und Wortschatz, Mündliche Einzelprüfung).

Die mit der Einführung des ICC/VHS-Sprachen-Zertifikatssystems implizierten Konsequenzen für den Sprachenunterricht waren ein weiteres Hauptthema der Veranstaltungen.

Thematisiert wurden auch die neuen Lehrwerke, die unmittelbar nach der Wende in die Volkshochschulen der neuen Bundesländer kamen und umgehend anstelle der „veralteten“ DDR-Lehrmaterialien eingesetzt wurden. Die neuen „westlichen“ Lehrwerke der großen westdeutschen, britischen und französischen Verlagshäuser, die teilweise schon in der Zeit kurz vor der Wende in wenige Sprachenabteilungen von Ost-Volkshochschulen kamen, waren bunter, waren auf besserem Papier gedruckt und waren – und dies war das Entscheidende – befreit von der sozialistischen Sprachgebung, die in den DDR-Lehrwerken durchgängig vorzufinden war.

Bei den Informationsveranstaltungen wurde die europaweite Ausrichtung der ICC/VHS-Zertifikate sehr positiv aufgenommen<sup>6</sup>. Die Idee der International Certificate Conference (ICC), gleiche Leistungsstandards in ganz Europa durchzusetzen, von Oslo bis Barcelona oder von Le Havre bis Warschau, war vor dem Hintergrund der eingegrenzten DDR-Erfahrung sehr überzeugend. Auch die Vergleichbarkeit der Sprachenkompetenz der Teilnehmenden verschiedener Sprachen-Zertifikate untereinander (Deutsch mit Englisch, Französisch mit Deutsch etc.) traf von Anfang an auf positive Einschätzungen bei den VHS-LehrerInnen bzw. KursleiterInnen. Kritisiert wurden jedoch einzelne Teile der ICC/VHS-Zertifikatsprüfung. Besonders der Teil „Mündliche Einzelprüfung“, der von den PrüferInnen das Ablesen eines vorgegebenen Textes im Prüfungsgespräch verlangt und somit konträr zu den Erfahrungen der mündlichen Sprachkundigen-Prüfung steht, bei der der/die prüfende LehrerIn in einem freien Gespräch mit den PrüfungskandidatInnen deren Sprachkompetenz beurteilt, wurde mit massiver Kritik belegt. Kritisiert wurden auch die Beurteilungsrichtlinien für den Teil „Schriftlicher Ausdruck“ (Brief), da hier besonders stark das kommunikative Element berücksichtigt wird und Orthographie und Grammatik dem kommunikativen Element untergeordnet werden.

Die zum Ende einer jeden ICC/VHS-Informationsveranstaltung von den VeranstaltungsteilnehmerInnen geführte Diskussion über die Konsequenzen für den Sprachenbereich an Volkshochschulen und für den eigenen Unterricht bewegten sich bei allen ICC/VHS-Informationsveranstaltungen in die gleiche Richtung:

- die Unterrichtenden in Volkshochschulen in den neuen Bundesländern müssen innovativer mit dem Sprachen-Lehren und -Lernen umgehen;
- die Unterrichtenden müssen verstärkt kommunikative und interaktive Unterrichtssequenzen in ihre Unterrichtsgestaltung einbeziehen, so daß die angestrebten Lernziele der ICC/VHS-Zertifikatsprüfungen von den TeilnehmerInnen erreicht werden können.

## **Berufsbegleitende Fortbildungsreihen zur Qualifizierung für die Tätigkeiten der Bereichsleitung Sprachen**

Das Veranstalterteam bestand aus ost- und westdeutschen Volkshochschul-KollegInnen. Im Rückblick fassen sie ihre Erfahrungen zusammen:

„... Als wir, Westdeutsche, im Frühjahr 1992 von dem Projekt der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) ‚Hilfe zur Selbsthilfe für die Volkshochschulen in den neuen Bundesländern‘ (HSV) gefragt wurden, ob wir bei der Planung und Durchführung einer berufsbegleitenden Fortbildungsreihe für FachbereichsleiterInnen Sprachen aus den neuen Bundesländern mitwirken wollten, war die Entscheidung trotz aller sonstigen beruflichen Belastungen schnell positiv getroffen, und dies aus mehreren Gründen:

- Anfang der achtziger Jahre waren wir, Dieter Lurz und Ernst J. Scheiner, selbst als ‚Neulinge‘ Teilnehmer berufseinführender Seminare für pädagogische MitarbeiterInnen, die die PAS damals im Rahmen des BEMA-Projektes durchführte. Während des Seminars hatten wir viel von den erfahrenen Kollegen gelernt, und sie waren uns eine große Hilfe in den ersten Jahren unserer disponierenden Tätigkeit an Volkshochschulen. Jetzt selbst für eine ähnliche Zielgruppe eine Fortbildungsreihe durchzuführen, würde uns eine Reflexion unserer eigenen beruflichen Entwicklung in den vergangenen 10 bis 15 Jahren ermöglichen, zumal nicht nur wir uns in dieser Zeit verändert haben, sondern auch das Berufsbild des/der pädagogischen Mitarbeiter/in wie auch die Volkshochschulen an sich.
- Aus sporadischen Kontakten war uns bekannt, daß es in der DDR ebenfalls Volkshochschulen gab, die stark auf das Nachholen von Schulabschlüssen orientiert waren und Sprachkundigen-Prüfungen durchführten. Uns war bekannt, daß es kaum planend-disponierend Tätige gab, dafür aber viele WeiterbildungslehrerInnen mit der Durchführung der Unterrichtskurse beschäftigt waren. Wir wußten auch, daß sich diese Strukturen weitgehend in der Auflösung befanden und einem an den westlichen Bundesländern orientierten Modell von

Volkshochschulen Platz machen mußten. Zum Teil waren aus WeiterbildungslehrerInnen FachbereichsleiterInnen, also disponierend-verwaltend Tätige geworden (allerdings, wie wir lernten, oft in sehr ungesicherten Beschäftigungsverhältnissen), zum Teil wurden in der Erwachsenenbildung bisher Unerfahrene erstmals mit der Funktion eines Fachbereichsleiters konfrontiert.

Somit gab es gewisse Ähnlichkeiten, aber auch einige wesentliche Unterschiede zu einer Berufseinführung für neue pädagogische MitarbeiterInnen an Volkshochschulen im Westen. Während im Westen bei aller Dynamik der Entwicklung der Institution Volkshochschule doch einige Eckpunkte in ihrer Tätigkeit unbestritten sind, auf die sich alle pädagogischen MitarbeiterInnen einlassen müssen, schien uns im Osten der weitere Weg der Volkshochschulen geprägt von grundlegender Infragestellung des Bisherigen, manchmal allzu schneller Übernahme westdeutscher Modelle, finanziellen und personellen Schwierigkeiten.

- In diesen Prozeß des schnellen Wandels unsere (durchaus nicht immer positiven) Erfahrungen aus der täglichen Arbeit an einer westdeutschen Volkshochschule einbringen zu können und zu sehen, ob sie überhaupt bzw. in welchem Umfang sie vermittelbar sein würden, darin sahen wir eine große Herausforderung ...“

„... Als wir, Ostdeutsche, von dem Projekt der Pädagogischen Arbeitsstelle ‚Hilfe zur Selbsthilfe für die Volkshochschulen in den neuen Bundesländern‘ (HSV) gefragt wurden, ob wir bei der Planung und Durchführung dieser berufsbegleitenden Fortbildungsreihe für FachbereichsleiterInnen Sprachen aus den neuen Bundesländern mitwirken wollten, war es für uns einerseits eine reizvolle Herausforderung, andererseits aber auch eine von Zweifeln an der eigenen Kompetenz durchsetzte Entscheidungsfindung. Sollten wir es wirklich wagen, uns als TeamerInnen vor unsere eigenen ostdeutschen KollegInnen zu stellen?

Die Entscheidung für uns, Beate Vogelsberger und Dieter Herrmann, fiel erst, nachdem wir 1991 und 1992 selbst TeilnehmerInnen an berufsbegleitenden Fortbildungsseminaren des PAS-Projektes ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ waren. Diese Seminare orientierten sich so nah an der Praxis, stark geprägt durch kollegiales, partnerschaftliches und überaus hilfsbereites Verhalten der West-TeamerInnen, daß die anfänglichen Zweifel nach und nach dem Bedürfnis, sich als Ost-TeamerInnen einzubringen, Platz machten. Die ersten Kontakte mit den BereichsleiterInnen aus den alten Bundesländern hatten die Neugier und das Bedürfnis nach Informationen zur Tätigkeit der HPM und zu den Zielen im VHS-Sprachenbereich geweckt. In dem aktiven Einbringen in die Seminarreihe haben wir eine echte Her-

ausforderung gesehen, die ein tieferes Eindringen in die unterschiedlichen Erfahrungswelten der pädagogischen MitarbeiterInnen aus Ost und aus West ermöglichten. Zu DDR-Zeiten waren nur sporadische Kontakte mit VHS-MitarbeiterInnen auf Bezirksebene vorhanden. In dieser Seminarreihe ergab sich erstmalig die Chance, eigene Erfahrungen, kritische Fragen und positive Ansatzpunkte in der Phase der Umstrukturierung der VHS mit BereichsleiterInnen zu diskutieren und innovative Lösungen gemeinsam zu finden. Die bereits Ende der 80er Jahre gesammelten Erkenntnisse aus organisatorisch-planender Tätigkeit ermöglichten eine Reflexion der eigenen Arbeit und das Vermitteln von Ideen und Anregungen bei der Vorbereitung und Durchführung der Seminarreihe. Entscheidend für unsere Mitarbeit als TeamerInnen bei der Seminarreihe waren auch die Erfahrungen als TeilnehmerInnen bei anderen Veranstaltungen des Projekts ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘, wo uns die Kompetenz und Lockerheit in der Seminarführung reizte, diese erwachsenpädagogischen Methoden selbst auszuprobieren und sich von den althergebrachten, nicht selten passiven, wenig schöpferischen Formen in der Weiter- und Fortbildung zu lösen.

Unsere gleichberechtigte Zusammenarbeit, besonders in den Planungsabschnitten, erwies sich nicht nur als eine nützliche Befruchtung der eigenen Arbeit, sondern auch als ein Stück Annäherung und Abbau von leider existierenden Vorurteilen zwischen Deutschen aus Ost und West. Wohltuend war, daß man nicht ‚Patentrezepte‘ oder ‚letzte Weisheiten‘ übergestülpt bekam, sondern daß wir gemeinsam nach Lösungsansätzen und -hilfen unter den konkret vor Ort gültigen Bedingungen suchten. Die berufsbegleitenden Fortbildungsseminare von 1992/93 für uns pädagogische MitarbeiterInnen aus den neuen Bundesländern, die wir uns in einem ‚rasend schnellen‘ Prozeß von alten, gewohnten Normen und Tätigkeiten lösen mußten, gaben uns Mut und vor allem das Gefühl, wirkliche ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ und Unterstützung durch die PAS und unsere westdeutschen Teamer-Kollegen zu bekommen, ohne unsere eigene Identität aufgeben zu müssen. Gleichzeitig empfanden wir die Einbeziehung ostdeutscher MitarbeiterInnen sowohl bei der Planung als auch später bei der Semindurchführung als Anerkennung der nach der Wende von uns unter oftmals sehr ungewissen Bedingungen geleisteten Arbeit.“

## **Konzeption, Ziele, Themen, Methoden**

Aus westlicher und östlicher Sicht war es deshalb sehr zu begrüßen, daß die Planung der berufsbegleitenden Fortbildungsreihe für SprachbereichsleiterInnen paritätisch mit Ost- und West-KollegInnen ausge-

führt wurde. Unsicherheiten, Wissensdefizite, Mißverständnisse konnten somit bereits im frühen Planungsstadium ausgeräumt werden. Ausgehend von unseren jeweiligen westlichen und östlichen Erfahrungspotentialen versuchten wir, uns den Bedürfnissen unserer Zielgruppe zu nähern und ihre Bedarfe zu erkunden.

Das Projekt beabsichtigte, ein Fortbildungsangebot zu konzipieren, das die berufliche örtliche Arbeitssituation der KollegInnen in den neuen Bundesländern zum Ausgangspunkt der thematisch-inhaltlichen Konzeption machen sollte. Die Konzeption dieser SprachenbereichsleiterInnen-Fortbildungsreihe sollte eine sehr praxisnahe Fortbildung sein, die es ermöglichen sollte, daß das neue Tätigkeitsprofil mit den zentralen Aufgaben der Fachbereichsleitung umrissen, gewichtet und diskutiert werden konnte. Die Konzeption forcierte interaktive und aktivierende Methoden, die von den SeminarteilnehmerInnen sehr gewürdigt wurden. Sie sind Ausdruck von selbstbestimmtem Lernen und somit als Transfer-Erfahrung für die eigene Arbeit in Einrichtungen der Erwachsenenbildung sowohl im Umgang mit den vielen MitarbeiterInnen im Gefüge einer VHS bzw. einer kommunalen Einrichtung, aber auch im Umgang mit KursleiterInnen und schließlich mit TeilnehmerInnen eines der zentralen Merkmale. Gemeint ist, daß die TeilnehmerInnen der berufsbegleitenden Fortbildungsseminare ihre beruflichen Vorerfahrungen und ihre pädagogisch-planerischen Gestaltungsideen mit Hilfe vieler gruppenteiliger Seminararbeitsschritte (Simulation von TeilnehmerInnen-Beratungsgesprächen, Besprechungen mit KooperationspartnerInnen vor Ort) in den Prozeß der Fortbildungsveranstaltung einbeziehen und ihre eigenen Einarbeitungsprozesse und ihre Erfahrungen in ihren Volkshochschulen mit den Erfahrungen anderer KollegInnen kontrastieren konnten. Dieser Einarbeitungsprozeß vollzog sich auf der Folie eines Wandlungsprozesses von einer mehrheitlich unterrichtenden zu einer mehrheitlich unterrichtsplanenden Tätigkeit in der Erwachsenenbildung. Begleitet waren diese Wandlungsprozesse von massiven Veränderungen der Organisations- und Personalstruktur in den Volkshochschulen (Loslösung von den Bezirksschulämtern und, in den meisten Fällen, Übernahme durch die Stadt oder den Kreis). Für die Konzeption der berufsbegleitenden Fortbildungsreihe mußte es folglich heißen: Kein Präsentieren vermeintlich fertiger Konzepte für das pädagogische Management eines Sprachen-Fachbereichs, sondern kleinschrittiges, praktisches Erarbeiten der vielfältigen Tätigkeiten der BereichsleiterInnen in Volkshochschulen der neuen Bundesländer.

Die Themen der Fortbildungsveranstaltung umschlossen:

- TeilnehmerInnenbedarfsermittlung,
- TeilnehmerInnenberatung,

- Programmplanung und Programmstruktur,
- Bedeutung und Gewichtung der pädagogischen konzeptionellen Planungsarbeit,
- Auswahlkriterien für neue Mitarbeiter- bzw. KursleiterInnen,
- Mitarbeiter- bzw. KursleiterInnen-Fortbildung,
- Öffentlichkeitsarbeit des Fachbereichs und der VHS,
- rechtliche Fragen der BereichsleiterInnentätigkeit (Honorarverträge, Sprachreisen etc.).

Die hauptberuflich beschäftigten Sprachen-MitarbeiterInnen aus den neuen Bundesländern erkannten die Einmaligkeit dieser Fortbildungsreihe, die ihnen die Chance bot, weit über den eigenen Arbeitshorizont hinaus Kontakte zu knüpfen und einen Erfahrungsaustausch aufzubauen, etwas, was zu DDR-Zeiten bestenfalls begrenzt auf Bezirksebene in Ansätzen stattfand. Zu den überregionalen Fachtreffen konnte man nur in großen zeitlichen Abständen fahren. Ein Beispiel: Ein populäres Fortbildungsangebot für Englischlehrer in Potsdam konnte nur alle fünf Jahre von einem Fachkollegen aus einem Bezirk (aus allen Schultypen) wahrgenommen werden! Auf der anderen Seite: Fachinformationen und Fachaustausch für die Unterrichtenden in Volkshochschulen der ehemaligen DDR wurden durch die Arbeitszirkel der Lehrer häufiger als in der ehemaligen BRD angeboten.

Da nach der ersten Seminarreihe 1992 sehr positive Rückmeldungen das Projekt erreichten, mit der gezielt geäußerten Bitte, diese Fortbildungsreihe erneut durchzuführen, erfolgte ein zweiter Durchlauf. Für die BereichsleiterInnen, die bereits mehrmals an Veranstaltungen teilgenommen hatten, wurden Workshops zur Erarbeitung berufsübergreifender Bildungsangebote veranstaltet. Der Hintergrund der bereichsübergreifenden Workshop-Konzeption war die Tatsache, daß am Ende des Jahres 1992 in den meisten der ca. 200 Volkshochschulen in den neuen Bundesländern Sprachen-BereichsleiterInnen beschäftigt waren, die nicht nur ausschließlich Sprachen, sondern auch andere VHS-Angebotsbereiche zu betreuen hatten. Die bereichsübergreifende pädagogisch planende Tätigkeit war für die BereichsleiterInnen also keine vollkommen neue Denkweise, sondern war – zumal aus der Not der Wendezeit geboren – in ihrem Arbeitsalltag bereits tagtäglich anzuwenden.

Bei der berufsbegleitenden Fortbildungsreihe für SprachenbereichsleiterInnen im Jahre 1993 trafen wiederum ca. 25 TeilnehmerInnen aus den neuen Ländern zusammen. Allerdings unterschieden sich die beiden Gruppen (Fortbildungsgruppe 1992 und 1993) in vielerlei Hinsicht. Waren

im Jahre 1992 alle TeilnehmerInnen ehemalige Volkshochschul-LehrerInnen in der DDR gewesen, so waren viele SprachenbereichsleiterInnen in der Gruppe 1993 Menschen mit anderen Berufsbiographien. Viele waren in anderen Lehrberufen tätig gewesen (Hochschulen, Fortbildungsakademien etc.). Hatten die TeilnehmerInnen der 92er Gruppe den Wandel der VHS von einer Schule unter der Regie des staatlichen Bezirksamtes zu einer Erwachsenenbildungseinrichtung in kommunaler Verantwortung zum Teil selbst mitbestimmt und organisatorisch mitvollzogen, so waren in der 93er Gruppe viele, die erst Ende 1992 oder Anfang 1993 VHS-Arbeit kennengelernt hatten. Fiel der 92er Gruppe beim ersten Fortbildungsseminar im Frühjahr 1992 das Erstellen von VHS-Arbeitsplänen, Werbe-Handzetteln, Postern, Pressemitteilungen etc. nicht leicht, so gingen die TeilnehmerInnen der 93er Gruppe anders, zum Teil sicherer und zielstrebig, da eventuell nicht vorgeprägt durch die früheren VHS-Organisationsformen, mit den typischen Tätigkeitsfelder hauptberuflich Tätiger um (Programm-/Arbeitsplanerstellung, Skizzen zu KursleiterInnen-Fortbildungen, Gestaltung von Handzetteln, Skizzen zu Öffentlichkeitsarbeit).

### **Workshops zur Vertiefung der planend-disponierenden Tätigkeit am Beispiel von bereichsübergreifenden Planungsszenarien**

Zwei Workshops zum Thema bereichsübergreifende Planungsszenarien aus der Perspektive von Sprachen-BereichsleiterInnen ergänzten die in der berufsbegleitenden Fortbildungsreihe begonnene und von den teilnehmenden BereichsleiterInnen gewünschte weitere Erarbeitung der pädagogisch planenden BereichsleiterInnentätigkeit. In Form eines völlig offenen Workshop-Ansatzes mit Elementen der Zukunftswerkstatt wurde über Unerwünschtes, Wünschenswertes und Realisierbares diskutiert. In Kleingruppen entwarfen die Workshop-TeilnehmerInnen Kooperationskonzepte mit Partnern vor Ort und skizzierten Kooperationen mit Partnern in der eigenen Einrichtung. Es entstanden Skizzen zu

- Qualifizierungsangeboten für Frauen im Büro mit Anteilen von sprachlicher, kaufmännischer und gesundheitlicher Bildung,
- Angeboten im Bereich der sprachlichen, kulturellen und beruflichen Weiterbildung,
- Kooperation vor Ort im Bereich der Drittmittelfinanzierungen (AFG).

Die teilnehmenden BereichsleiterInnen schätzten die praktische Ausrichtung des Workshops sehr positiv ein. Sie betonten ausdrücklich, daß sie einen Teil ihrer ohnehin notwendigen pädagogisch-planenden Bereichs-

leitertätigkeit für neue Kursideen an ihren Volkshochschulen während des Workshops mit anderen BereichsleiterkollegInnen erledigen konnten. So war es ein sehr hoch einzuschätzendes Ergebnis, daß einige Ideen von simulierten Planungswerkstätten Einzug in die Herbst- und Winterpläne 1993 einzelner Volkshochschulen fanden, obwohl viele der teilnehmenden BereichsleiterInnen die bittere Erfahrung machen mußten, daß zwischen fundierter pädagogisch-planender Arbeit und deren Umsetzung in tatsächlich laufende Bildungsangebote noch Welten liegen. Realität und Berufserfahrung hauptberuflich tätiger BereichsleiterInnen an Volkshochschulen und anderen Erwachsenenbildungseinrichtungen zeigten, daß nicht alle konzeptionell hervorragend geplanten Bildungsangebote von potentiellen KursteilnehmerInnen angenommen werden, obwohl eine gründliche Bedarfsanalyse vorliegt und obwohl in Gesprächen mit bereits vorhandenen KursteilnehmerInnen deren mögliche Bedürfnisse erfaßt wurden. Die gesamte pädagogisch-planende Tätigkeit hat eine große Unbekannte: die TeilnehmerInnen, die bereit sind, ein Bildungsangebot zu buchen und letztendlich zu bezahlen – oder auch nicht. Diese Erkenntnis wurde eine weitere wichtige Berufserfahrung von BereichsleiterInnen in den neuen Bundesländern.

## **Interkulturelles Lernen in Volkshochschulen der neuen Bundesländer**

Unter dem Veranstaltungstitel „Chancen und Schwierigkeiten Interkulturellen Lernens in der Weiterbildung“ wurde im November 1993 in der Heimvolkshochschule Glienecke eine Wochenendveranstaltung für 20 VHS-Kurs- und FachbereichsleiterInnen aus den neuen Bundesländern und aus Berlin organisiert und durchgeführt. Die SeminarteilnehmerInnen kamen hauptsächlich aus dem Angebotsbereich Deutsch als Fremdsprache an Volkshochschulen. Bereits im September 1991 und im September 1992 hatten sich VHS-LehrerInnen aus den neuen Bundesländern bei Fortbildungsveranstaltungen des Projekts mit ähnlich gelagerten Veranstaltungsschwerpunkten getroffen, um über interkulturelle Prozesse in Deutsch-als-Fremdsprache-Kursen mit Aussiedlern zu diskutieren.

Bei der Planung der Wochenendveranstaltung zum Thema „Interkulturelles Lernen“ konnte auf Gespräche und Seminararbeitsabschnitte während vieler Veranstaltungen für den VHS-Sprachenbereich in den neuen Bundesländern zurückgegriffen werden. Schwerpunkt der Fortbildungsangebote für „Sprachler“ waren die ICC/VHS-Sprachenzertifikate und die pädagogische Programmplanung des VHS-Fachbereichs Sprachen. Die Frage nach dem Prozeß eines interkulturellen Verstehens in der Weiter-

bildung bei TeilnehmerInnen und Bereichs- und KursleiterInnen rückte im Verlauf der Projektarbeit zunehmend ins Zentrum der Diskussion um didaktisch-methodisch gut fundierte und bedarfsgerecht geplante erwachsenengerechte Sprachangebote. Der Umgang mit Menschen aus anderen Regionen der Welt und aus anderen kulturellen Lebenszusammenhängen war nach dem Umbruch für viele Bürgerinnen und Bürger in den neuen Bundesländern geprägt durch die DDR-Doktrin zum Umgang mit Menschen aus anderen Ländern. Der sozialistische Internationalismus hatte die Völkerfreundschaft von oben verordnet, sie aber auf einer zwischenmenschlichen Ebene nicht geduldet und sich verwirklichen lassen, z.B.: Gingen vietnamesische Arbeiterinnen oder Arbeiter während ihrer Vertragszeit in der DDR engere Freundschaften zu Deutschen ein, wurden sie umgehend abgeschoben.

Die Konzeption der Veranstaltung im November 1993 basierte auf einem offenen Seminaransatz in Anlehnung an die Zukunftswerkstatt. Die Zukunftswerkstatt beachtet drei separate Phasen: 1.) Die Phase der Beschreibung/ des Ist-Zustands, 2.) die Wunsch-/Phantasiephase und 3.) die Phase der Suche nach Realisierungswegen und -chancen. Bei den Vorplanungen erschien es wichtig, darauf zu achten, keine Veranstaltung zum Thema Interkulturelles Lernen mit scheinbar fertigen Konzepten und erprobten Lehr- bzw. Lernformen zu präsentieren, sondern alle SeminarteilnehmerInnen in ihrer Diskussionsbereitschaft zu fördern und alle zu befähigen, sich selbst zu hinterfragen, wo Ängste und Befürchtungen, aber auch Chancen im Dialog mit „anderen“ liegen. Eine weitere Grundhaltung in der Planungsphase war, keine Veranstaltung über Interkulturelles Lernen zu organisieren, ohne die Begegnung mit „den, der, dem Fremde(n)“ bereits in die Planung, Durchführung und Auswertung mit einzubinden. So fanden ausgiebige Vorgespräche mit gelernten „DDR-Ausländern“ aus Vietnam und anderen DDR-Vertragsländern statt. Während der Veranstaltung besuchten die TeilnehmerInnen eine Beratungsstelle für ausländische MitbürgerInnen in Berlin-Friedrichshain, eine vom Berliner Senat geförderte Einrichtung. In den Räumen der Beratungsstelle fand ein Teil der Seminargespräche mit Berliner Kubanern und Vietnamesen statt.

Die SeminarteilnehmerInnen formulierten als Erwartung einen regen Austausch von Erfahrungen über Interkulturelles Lernen: praktische Tips und Ratschläge, Empfehlungen, Planungsbeispiele, Organisationshilfen, Finanzierungshinweise etc. Nicht alle Erwartungen konnten erfüllt werden, da die Zukunftswerkstatt ihre eigene Dynamik entwickelte. Die hier durchgeführte Mini-Zukunftswerkstatt war ein methodisches Hilfsmittel, um einen Problemaufriß zu erarbeiten und zu diskutieren. Beim ersten

Schritt der Zustandsbeschreibung war es wichtig, keine Gegen- oder Verbesserungsvorschläge, keine fertigen Lösungskonzepte, keine Unterbrechungen zuzulassen, wenn ein/e SeminarteilnehmerIn im Begriff war, kritische Äußerungen zu formulieren. Beim zweiten Schritt der Phantasiephase war darauf zu achten, keine einschränkenden, destruktiven Bemerkungen, wie: „Das läßt sich nicht machen!“, „Das klappt doch nie!“, „Das wurde dort in Hamburg versucht, aber lief daneben!“ oder „Wer soll denn das bezahlen?“ zu äußern, damit möglichst viele Ideen auf den Tisch kamen. Erst später sollten die Beiträge der einzelnen TeilnehmerInnen ausgewählt und gewichtet werden. Beim letzten Schritt der Mini-Zukunftswerkstatt wurde versucht, konkret das abzusprechen, was jede/r TeilnehmerIn glaubte, vor Ort in Bewegung setzen zu können.

## **Beschreibung des Ist-Zustands**

Aus den Diskussionen in den Kleingruppen entstanden mehrere Wandzeitungen, über deren Eintragungen in der Seminargruppe nicht immer Konsens bestand und die heftig diskutiert wurden.

### **Wandzeitungen:**

#### **Probleme der Interkulturellen Erwachsenenbildung**

- Nicht ausreichendes Wissen über den Begriff Interkulturelles Lernen
- Bestimmung der eigenen Befindlichkeit zum „Fremden“
- Dominanz einer Kultur, die Lernen und Verhalten bestimmt
- Unsicherheit bei Lehrenden gegenüber dem Fremden, anderen, gegenüber Rassismus, „Rechten“
- Umgang mit dem „Eigenen“ und mit dem „Fremden“
- Unterschiedliches Bildungsniveau bzw. Verhaltensweisen (geblitzt!!!)
- Geringe Erreichbarkeit der ausländischen Teilnehmer
- Wissen über fremde Kulturen und Mentalitäten
- Öffentlichkeitsarbeit, mangelnde Sensibilität der Öffentlichkeit
- Mangelnde Kontinuität der Arbeit, Abbruch der Kontakte
- Schwierigkeiten, Deutsche und Nichtdeutsche gemeinsam zu erreichen und zusammenzubringen – was spricht beide an?
- Mangelnde Zahl qualifizierter und engagierter MitarbeiterInnen
- Ängste auf beiden Seiten

- Fehlende Sensibilität von MitarbeiterInnen in der Weiterbildung
- Finanzierungsprobleme/Fördermittel
- Mangelnde Bereitschaft von Fremden, sich den Gepflogenheiten in Deutschland anzupassen (geblitzt!!!)
- Andere Sitten, die auf Ablehnung/Unverständnis stoßen (geblitzt!!!)
- Egoismus – fehlende Bereitschaft zu teilen
- Mühevoller, schwieriger, sich auf die „anderen“ einzulassen
- Soziales Gefälle
- Es gibt zu wenig Möglichkeiten für AusländerInnen/Behinderte, selbst initiativ zu werden und andere dafür zu interessieren
- Randgruppen werden nicht ernst genommen, keine partnerschaftliche Zusammenarbeit, sondern „kreative“ Vereinnahmung.

Die Diskussionen zu den Eintragungen auf den Wandzeitungen wurden sehr engagiert und teilweise sehr emotional geführt. Die Eintragungen, die mit einem (geblitzt !!!) versehen sind, weisen auf strittige, aber höchst produktive Diskussionen hin, bei denen über „Ängste“, über „Anpassung“, über die Aussage: „die Fremden müssen sich den Gepflogenheiten bei uns anpassen“, heftig diskutiert wurde. Dies wurde mit Kontroversen über die Rolle von Minderheiten in unserer Gesellschaft (Ausländer, Behinderte, Asylsuchende, Frauen etc.) fortgesetzt. Viele SeminarteilnehmerInnen sprachen von einer „verrohten Gesellschaft“, die diese Ausgrenzungen von Minderheiten hervorbringe.

Im nächsten Schritt der Mini-Zukunftswerkstatt wurden Vorstellungen von „idealen“ Bildungsstätten skizziert. Im Anschluß daran wurde gefragt, wie die Weiterbildungseinrichtung auszusehen habe, die in idealer Weise den partnerschaftlichen, interkulturellen Dialog fördern hilft. Eine Stunde lang debattierten die TeilnehmerInnen über Bedingungen und Gegebenheiten, die in Volkshochschulen und anderen Bildungseinrichtungen selten oder nicht vorhanden, aber dem Dialog zwischen den Menschen unterschiedlicher Herkunft und Neigung dienlich sind. In Stichpunkten hielten die Gruppen ihre Gesprächsergebnisse fest:

### **Die ideale Weiterbildungseinrichtung**

- Selbstdarstellung einzelner ethnischer Gruppen
- Mitbestimmungsgremium
- Für alle Bevölkerungsgruppen aktive Mitbestimmung
- Förderung von Neugier, Interesse, aufgeschlossen für Fremdes

- Angebot von Workshops zur Selbsterfahrung im Umgang mit Fremden
- Supervision für MitarbeiterInnen
- „Multikulturelle“ Raumgestaltung
- Infos, Schilder in mehreren Sprachen und Blindenschrift
- Multikulturelles Personal
- Mehrsprachiges Personal, auch Gebärdensprache
- Kooperation mit nicht-deutschen Gruppen und Initiativen im Inland und Ausland
- Finanzierung- und Rechtslage kein Problem!
- Nachbarschaftshaus (24 Stunden geöffnet)
- Gegenseitige Beratung – gegenseitige Hilfe
- Viele Freiräume für alle Gruppen anbieten.

In der Seminargruppe fiel auf, daß „westdeutsche“ (West-Berliner) TeilnehmerInnen und „ostdeutsche“ TeilnehmerInnen anders auftraten und eine andere Sicht der Dinge zum Tragen brachten. „Westdeutsche“ traten sicherer auf, wußten, was zu tun ist, hatten Erfahrung im Umgang mit den Nicht-Deutschen. Sie machten die Ignoranz der Politiker für ausländerfeindliche, frauenfeindliche, behindertenfeindliche, rassistische Ausschreitungen und Attentate in jüngster Zeit verantwortlich. Die „Ostdeutschen“ waren eher suchend, unsicher, denn viele Entwicklungen seien zu schnell gekommen. Die Erfahrungen in Westdeutschland seien nicht einfach auf den Osten zu übertragen, schließlich herrsche im Osten Deutschlands eine andere soziale und wirtschaftliche Situation vor als in Westdeutschland vor zwei oder drei Jahrzehnten (Arbeitslosigkeit, Wohnungssuche, Verlust der während der DDR aufgebauten sozialen Kontakte, wie Partei und Betriebsgruppen). Die Fremden, die seit 1989 nach Ostdeutschland kämen, seien andere Fremde als die, die in früheren Jahren nach Westdeutschland kamen (Polen, Rumänen, „Zigeuner“/Roma und Sinti, Russen etc.). Hier wurde auf die vielen FremdarbeiterInnen/VertragsarbeiterInnen aus Vietnam, Kuba, Angola und Moçambique verwiesen, die seit 1989 mit der ständigen Last der Abschiebung konfrontiert sind und zum Stichtag 17. Dezember 1993 entweder eine Wohnung oder eine Arbeitsstelle (ein wahrer Teufelskreis) nachweisen mußten. Der Stichtag wurde nochmals auf den 17. April 1994 verschoben.

Eines von vielen Beispielen wurde von einer Vietnamesin eindrucksvoll erzählt. Sie hatte in Südvietnam Musik studiert. Sie wollte unbedingt ins Ausland und kam als Näherin 1988 in die DDR, da sie von ihrer Mutter Nähen gelernt hatte. Während der Wendezeit wurde sie arbeitslos und sollte abgeschoben werden. Die Heirat mit einem Deutschen war die Rettung für sie. Ein weiteres Beispiel berichtete eine philippinische Sozialwissenschaftlerin. Sie kam 1986 in die DDR, nachdem die DDR vom Marcos-Regime anerkannt wurde und die beiden Staaten partnerschaftliche Verträge abgeschlossen hatten. Sie wurde in der Wendezeit aus der Universität entlassen und war somit arbeitslos. Sie sollte abgeschoben werden, konnte jedoch bleiben, da die Bundesrepublik die ehemaligen VertragsarbeiterInnen bis zum Ablauf einer gesetzten Frist im Land duldeten. Ein kubanischer Migrant, der schon seit 1970 in der DDR lebt und arbeitet, konnte ebenfalls nur durch die Ehe mit einer Deutschen in der Bundesrepublik bleiben.

In den Gesprächen mit den gelernten „DDR-Ausländern“ über Asyl und Fremdenfeindlichkeit wurde allen SeminarteilnehmerInnen deutlich, wie spezifisch jedes Einzelschicksal ist. Allen wurde die Gefahr von Vereinheitlichungen und Generalisierungen bewußt. Konkret nach Möglichkeiten gefragt, was Volkshochschule den „DDR-Ausländern“ bieten kann, wurden hauptsächlich verwaltungsmäßige und behördliche Erleichterungen eingefordert. Hilfreich in der Situation Ende 1993 war schlicht die Einschreibung in einem Langzeit-VHS-Kurs, der gegenüber den Behörden helfen kann, die Abschiebung aus der Bundesrepublik hinauszuzögern.

Am Ende der Veranstaltung sprachen alle TeilnehmerInnen von einer Bereicherung, die durch ehrliche, offene und strittige Gesprächsrunden erzielt wurde. Viele Facetten der „Schwierigkeiten und Chancen interkulturellen Lernens in der Weiterbildung“ wurden beleuchtet. Dies wurde ermöglicht durch tolerante, kooperationsbereite und aufgeschlossene TeilnehmerInnen aus West und Ost, die alle in der VHS-Bildungspraxis stehen und tagtäglich den Dialog zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft und Neigung begleiten.

## **Schlußbetrachtung**

Zusammenfassend läßt sich bilanzieren, daß in der Zeit der Förderdauer des Projekts (1990–1993) das unterrichtende Personal an Volkshochschulen zum Teil ein zu geringes methodisches Repertoire an mikrodidaktischen und methodischen Schritten zur ständigen Verfügung hatte, um eine abwechslungsreiche, teilnehmerInnenorientierte und -aktivie-

rende sowie die sprachliche Kommunikation und TeilnehmerInneninteraktion fördernde Kurs-/Unterrichtsgestaltung zu moderieren. Zusammenfassend läßt sich ebenfalls konstatieren, daß das unterrichtsplanende Personal an Volkshochschulen aufgrund nicht vorhandener Erfahrungen aus der Zeit der DDR-Volkshochschule ein zum Teil geringes Repertoire an organisatorischen und pädagogisch-planenden Handlungsschritten einsetzen konnte. Dieses Manko an methodischer Vielfalt bei der Unterrichtsgestaltung und bei der pädagogischen Organisationsplanung wirft Licht auf die wie im Zeitraffer vorbeieilenden strukturellen Veränderungen der Volkshochschul-Landschaft in den neuen Bundesländern. Es deutet aber auch an, wie außerordentlich schnell die VHS-MitarbeiterInnen in den Sprachenbereichen in der Lage waren, sich dem veränderten Sprachenlern- und -lehrumfeld und den veränderten Lerninteressen bzw. Lernerwartungen der TeilnehmerInnen anzupassen und dem Sprachenbereich eine eigene VHS-Prägung zu geben, so daß die sprachliche Weiterbildung in kommunaler Verantwortung gewährleistet und eine solide pädagogische Kompetenz in den Sprachenbereichen ausgebaut werden konnte.

#### **Anmerkungen**

- <sup>1</sup> Vgl. Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, 31.Folge, Arbeitsjahr 1992.
- <sup>2</sup> Vgl. Christ, Herbert, Der Fremdsprachenlehrer in der Weiterbildung. Tübingen 1990, S.32–43. Hier wird eine lange Liste von Tätigkeiten für Sprachen-BereichsleiterInnen aufgeführt, die eine gute Grundlage für Fortbildungen für die „Hauptberufler“ bieten.
- <sup>3</sup> Von 1968, dem Beginn des Zertifikatssystems, bis zum Ende des Jahres 1993 haben über 300.000 TeilnehmerInnen ein ICC/VHS-Sprachenzertifikat abgelegt.
- <sup>4</sup> Die Lernziele und alle Inventarien der ICC/VHS-Zertifikate werden in den Lernzielkatalogen bzw. Lernzielbroschüren dargelegt, so z.B. in: Deutscher Volkshochschul-Verband und Goethe-Institut, Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache, Lernziele, Modelltest. Wortliste, Wortbildungsliste, Syntaktische Strukturen, Frankfurt/M. 1972.
- <sup>5</sup> Prüfungsordnung und Durchführungsbestimmungen für die Volkshochschul-Zertifikate, Prüfungszentrale des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt/M. 1988.
- <sup>6</sup> ICC/VHS-Sprachen-Zertifikate werden in Deutschland, Frankreich, in den skandinavischen Ländern, in Spanien, in der Schweiz, in Österreich, in Holland, in Großbritannien und seit kurzem in einigen osteuropäischen Ländern (Polen, Ungarn, Slowenien, Bulgarien) durchgeführt.

## Reminiszenz an eine Ost-West-Begegnung

Während der ruhigen Tage des Jahresendes 1992, angetan, gedanklich Rückschau zu halten und Bilanz zu ziehen, wurden für uns das sommerliche Willebadessen, Helmstedt im Frühherbst und das schon in Novemberstimmung erlebte Eschwege lebendig. Dorthin hatte die Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, im Rahmen des Projekts „Hilfe zur Selbsthilfe“, FachbereichsleiterInnen Sprachen aus den neuen Bundesländern zu jeweils dreitägigen berufsbegleitenden Orientierungsseminaren eingeladen. Uns, den ungefähr zwanzig TeilnehmerInnen, bot sich damit erstmals Gelegenheit, uns wertvolles, unverzichtbares Wissen für die jetzt überwiegend disponierende pädagogische Tätigkeit anzueignen. Eine Befähigung dahingehend zu erwerben, war in der Vergangenheit nur in der praktischen Arbeit als HPM, ohne Kontaktpflege zu anderen Sprachenbereichen und somit auch eingeschränkt auf eigene gedankliche Reflexion, möglich. Hinzu kam, daß Unterrichtstätigkeit, unterschiedlich im Umfang zwar, aber doch für alle verbindlich, einen wesentlichen Inhalt der Arbeit ausmachte. Bedingt durch grundsätzliche strukturelle Veränderungen, den Wandel des Bildungsauftrages, seiner Inhalte und Organisationsformen, verschoben sich Prioritäten in den Tätigkeitsmerkmalen, und gänzlich neue Aufgabenfelder kamen hinzu. Die früher so ersehnte Möglichkeit zu kreativem, eigenverantwortlichem Handeln ist unabdingbare Voraussetzung geworden, um einen Sprachenbereich kompetent zu leiten und zu entwickeln.

So lösten die Einladungen und das Programm lebhafte Resonanz aus. Fast wie in Erfüllung eines Wunschzettels fanden wir unsere dringendsten Anliegen und Fragen in der weit gefaßten thematischen Anlage bedacht:

1. Die pädagogischen MitarbeiterInnen und ihre TeilnehmerInnen
2. Die pädagogischen MitarbeiterInnen und ihre KursleiterInnen
3. Die pädagogischen MitarbeiterInnen und ihre Institution VHS/ihre Bildungseinrichtung.

Unsere Erwartungen waren nicht überhöht, sowohl gebotene Inhalte, methodische Gestaltung wie auch die Begegnung mit den Teamern und den KollegInnen der Volkshochschulen betreffend. Anfangs gehegte Befürchtungen, nach anstrengendster Arbeitswoche nun referierend zugeschüttet oder gar belehrt zu werden, waren völlig unbegründet. Den Mo-

deratoren Heinrich Rübeling, Ernst J. Scheiner, Dieter Lurz und Dr. Dieter Hermann lag spürbar daran, uns hineinzunehmen ins gemeinsame Tun, „Eis schon in den ersten Minuten zu brechen“ und das belastende Empfinden der Schräglage West-Ost gar nicht erst aufkommen zu lassen.

Bereits das unbefangene Aufeinanderzugehen, die ausgelassene Fröhlichkeit beim abwechslungsreichen „warming up“ hoben Distanz auf, ließen den äußerlich sichtbaren auch zu einen innerlich spürbaren Kreis werden. Die natürliche Art der Teamer, ihr ungezwungener Umgang miteinander übertrugen sich auf uns. Ihrem Sinn für Humor, ihrer eigenen Freude an spielerischen Elementen, am Ausprobieren der – für uns mit scheinbar unerschöpflichem Reichtum an Phantasie – erdachten Aktivitäten konnte sich wohl niemand entziehen. So, aufgeschlossen und inspiriert durch vielfache Anregungen und eine angenehme Atmosphäre, mangelte es auch uns nicht an Ideen, die vergebenen Aufträge zu interessanten Ergebnissen zu führen. Dies geschah in Arbeitsgruppen, nach unterschiedlichen Gesichtspunkten variabel zusammengesetzt. Erfahren konnten wir auch, wie anregend einerseits, dann wieder mühsam, nicht konfliktfrei, ein Zusammenarbeiten in der Gruppe sich gestaltet. Wer hatte es schon zuvor so konzentriert üben müssen, sich partnerschaftlich zu verhalten, weder zu dominieren noch zurückzuweichen, sich mit seinen Möglichkeiten einzubringen? Auch das ist, so meinen wir, eine wichtige Erfahrung, die näher zueinander führte, was nach langjährig praktiziertem Abstand voneinander froh stimmt und unsere Arbeit in den Volkshochschulen der neuen Bundesländer wechselseitig befruchten wird. Die während der Seminare angebahnten Kontakte sind uns allen wichtig geworden. Neben fachlichem Austausch geben sie in der gegenwärtig so komplizierten und auch verunsichernden Phase der Neustrukturierung an den Volkshochschulen ein Gefühl von gegenseitigem Gehaltensein. Vielleicht darf man es sogar als Zeichen für ein sich entwickelndes Volkshochschulbewußtsein verstehen. Auf das sich regelmäßig anschließende Vorstellen, Kommentieren und Diskutieren der Ergebnisse im Plenum war zwar keineswegs zu verzichten, nicht selten ergaben sich interessante Dispute, zugleich wurde jedoch deutlich, wie schwierig es ist, solche Runden nicht ausufern zu lassen und konsequent zum eigentlichen Thema zurückzuführen. Verständlich ist die Scheu der Moderatoren, dringendes Mitteilungsbedürfnis und brennende Fragen von KollegInnen, die ansonsten kaum Gelegenheit zum Austausch haben, abzuweisen. In diese Phase der Auswertung, gelegentlich auch in eine solche der Selbstverständigung, vor Beginn der Aktivitäten, gelang es den Teamern, unaufdringlich und angemessen ihr Wissen und ihre reichen Erfahrungen einfließen zu lassen. Besonders „wis-

senshungrig“ waren wir bei Themen und Aufgaben, die bislang, wenn überhaupt präsent, ihrer Bedeutung gemäß zu wenig Beachtung im Sprachenbereich der Volkshochschulen der neuen Bundesländer gefunden haben: z.B. Programmgestaltung, Öffentlichkeitsarbeit, Beratungsgespräche, Fortbildung von Kursleitern, innerbetriebliche Beziehungsstrukturen und Rechtsfragen.

Um dem Prinzip des „learning by doing“ bei der gebotenen Programmfülle genügend Zeit einzuräumen, andererseits aber dem Informationsbedürfnis der TeilnehmerInnen auch gerecht zu werden sowie gemeinsam Erarbeitetes festzuhalten, wurde zu jeder Seminarreihe eine Materialiensammlung ausgegeben. Diese wird, dessen sind wir sicher, begleitend durch das Studienjahr, von jedem gerne als Informationsquelle, zur Beratung und als Anregung in die Hand genommen.

Zur Illustration der Arbeitsweise in den Seminaren soll hier die Simulation eines Beratungsgesprächs dargestellt werden:

Nachdem alle Beteiligten ihre Auffassungen über die Wertigkeit solcher Gespräche für beide Seiten schriftlich fixiert und sichtbar ausgehängt hatten, begann die Gruppenarbeit nach folgendem Plan:

#### *Gruppenarbeitsauftrag:*

Sie sollen im folgenden Arbeitsabschnitt zwei TeilnehmerInnen beraten, die Fragen zum Kursprogramm haben.

Versuchen Sie bitte zunächst, das Sprachenprogramm einer VHS in seiner Struktur zu erfassen, damit Sie jemanden, der dieses Programm nicht kennt, angemessen informieren bzw. beraten können.

Bestimmen Sie dann zwei BeraterInnen, die das erste bzw. das zweite Beratungsgespräch stellvertretend für die Arbeitsgruppe führen. Die anderen AG-Mitglieder beobachten die Gespräche.

Auswertungsfragen nach dem ersten Gespräch:

- War die Beratung sachgerecht?
- Verhielt sich der/die BeraterIn adressatengerecht? Wie stellt er/sie sich dar?

Nach dem zweiten Gespräch:

- Wie hätten Sie geantwortet?
- Wie hätten Sie reagiert?

Insgesamt (gleichzeitig Diskussionspunkte für das abschließende Plenum):

- Bericht über die Beratungsinhalte und -fragen
- Wie stellte sich der/die HPM bzw. die VHS dar?
- Wozu ist Beratung gut? Für TeilnehmerInnen, HPM, VHS?

Die Situationsvorlage lautet im ersten Schritt:

1. Ein Teilnehmer will möglichst schnell Französisch für den Urlaub in Frankreich lernen.
2. Ein Teilnehmer muß Latein für das Studium lernen.
3. Ein Teilnehmer braucht Englisch, da er eine neue Stelle angetreten hat.
4. Ein Teilnehmer braucht Englisch, da er auf das Gymnasium gehen möchte.

Die Beratungssituation war für die Gruppe ähnlich. Sie stand unter der Frage:

„Ein Teilnehmer möchte eine Sprache lernen, um sich persönlich und beruflich zu verändern. Welche Sprache würden Sie ihm empfehlen?“

Innerhalb der einzelnen Gruppen entspann sich ein lebhafter Disput zur Vorbereitung der Beratungen; die Teamer simulierten die zu beratenden Teilnehmer. Die ausgewählten Berater bemühten sich, unterschiedlich sachkundig und wortgewandt, aber alle mit Engagement, den jeweils optimalen Weg zum Besuch eines Sprachlehrganges aufzuzeigen. Spaß hatten alle dabei, ebenso bei der anschließenden Auswertung im Plenum, die von kontroversen Auffassungen gekennzeichnet war und damit Impulse zum Überdenken eigenen Handelns und der ihm zugrundeliegenden Ansichten gab; auch Mangel an Kenntnis wurde signalisiert. Die dazu bereitliegenden Materialien waren hilfreich, sich in dieser Problematik umfassender sachkundig zu machen. Die Bedeutung von Beratungsgesprächen hat, so unser Eindruck, eine höhere Wertigkeit in unserem Verständnis erlangt, zumal die sich durch sie bietende Möglichkeit der Außendarstellung des Bereiches nicht überall gebührend gesehen wurde. Den für uns noch wunden Punkt des Wirkens nach außen führte vor allem Ernst J. Scheiner in einer so bunten, attraktiven Palette vor, daß es zum Nachmachen und Ausprobieren drängte, wenn nicht finanzielle Gründe dabei momentan enge Grenzen setzten.

Eine weitere Seminaraufgabe war das Entwerfen von wirkungsvollen Texten für Lehrprogramme und die Presse. Wir schossen dabei, im

Hinterkopf die eigene Vorgabe, es möge „anmachen“, auch über das Ziel hinaus oder genauer gesagt, daran vorbei. Wie leicht man in die Gefahr eines Boulevardstils gerät und solide, notwendige Informationen ausläßt, auch das erfuhren wir voneinander, nicht ungerne, weil manche Formulierung belustigte. Die Teamer bemühten sich, uns ein Gespür für Ausgewogenheit, immer mit konkretem Bezug auf unsere Texte, zu geben. Verfolgen wir in den nächsten Programmen und anderen nach außen gerichteten Aktionen, ob und wie sich das Erfahrene niederschlägt.

Unbedingt der Erwähnung bedarf der gesamte Themenkreis, der die Beziehung HPM–Kursleiter umspannt. Es machte schon Freude, aus den vorgegebenen Eigenschaften des idealen Kursleiters die nach eigener Beurteilung wichtigsten auszusuchen, in der Vorstellung die gewünschte Person entstehen zu lassen und danach seine Wahl zu begründen. Nachdem hauptsächliche Mängel benannt und aus der jeweiligen Erfahrung besprochen waren, wandten wir uns, bestens motiviert, dem Auftrag zu, eine Kursleiterfortbildung inhaltlich, methodisch und organisatorisch zu planen. Es war dieses sicherlich eine der interessantesten Aktivitäten. Bezeichnend in jedem Vorschlag war der hohe Anteil von „learning by doing“. Teilnehmerfreundlichkeit durch kleine Gesten war allen wichtig, auf spielerische Elemente wollte niemand verzichten. Autoritäre Formen in Anlage und Führung stießen beim Auswertungsgespräch auf heftige Kritik. Wie ist das anders zu erklären, als daß wir selbst Sinnhaftigkeit, Inspiration und Wohlgefühl in der Situation des autonomen, angstfreien Lernens im Seminar dankbar erlebt hatten.

Last not least möchten unsere zurückgewandten Gedanken verweilen in den abendlichen, fröhlichen, wortreichen und auch sangesfreudigen Runden. Wir erinnern uns gerne an die in Bild, Wort und mit flüssiger Gaumenfreude „simulierten Reisen“ nach Frankreich und Schottland. Als wir ein letztes Mal beisammen saßen, wurde uns sehr bewußt, daß wir auf die gegenwärtig so häufig zitierten Gräben zwischen Ost und West nicht getroffen waren. Im Gegenteil, so empfinden wir es, ist es uns gemeinsam gelungen, in die Brücke des Zueinanderfindens einen Stein einzufügen.

*Helga Kolbenschlag*

## Entwicklungen im Verständnis von Volkshochschulen

### Reflexionen zu drei Fortbildungsveranstaltungen\*

Wenn ich zurückdenke an den Winter 1989/90, ist mein dominierender Eindruck ein ungläubiges Staunen über die Kritiklosigkeit der Ostdeutschen gegenüber dem Westen. Das hat sich schnell geändert. Es wurde recht bald klar, daß wir Ost- und Westdeutsche Zeit brauchen, uns gegenseitig kennenzulernen, uns zu akzeptieren und schließlich voneinander zu lernen.

In meiner Tätigkeit als Fachbereichsleiterin für Sprachen, Schulabschlüsse und Gesellschaft wurde ich im Zuge der ersten grenzüberschreitenden Kontakte zur Ansprechpartnerin für Kollegen und Kolleginnen aus den neuen Bundesländern. Ich selbst hatte ebenfalls das Bedürfnis zu berichten, zu informieren und zu diskutieren. Keineswegs wollte ich lediglich vorschreiben, wie VHS zu sein hat, was dort getan werden muß, welches Lehrwerk das richtige ist usw.

Auf regionaler Ebene nahm ich von Anfang an an den deutsch-deutschen Kontakten teil, soweit das für mich zeitlich überhaupt möglich war. Mit der von mir beabsichtigten Problematisierung des ungleichen Verhältnisses Ost-West hatten die KollegInnen Schwierigkeiten.

In der Folgezeit führte ich mit Felicitas von Küchler drei Seminare des Projekts „Hilfe zur Selbsthilfe für die VHS in den neuen Bundesländern“ der Pädagogischen Arbeitsstelle durch. Ich konnte einerseits strukturierter meine langjährige Berufserfahrung als hauptberufliche pädagogische Mitarbeiterin einbringen und hatte gleichzeitig die Möglichkeit, die Entwicklungen im Verständnis von VHS in den neuen Bundesländern zu beobachten. Die drei von mir mitgeleiteten Seminare fanden jeweils im Abstand von einem Jahr zwischen 1991 und 1993 statt. Dies bedeutete zum einen, daß die Anforderungen an VHS jeweils andere waren, da sich die politischen und gesellschaftlichen Umstände weiter entwickelt hatten; zum anderen, daß auch die TeilnehmerInnen der Seminare in der Zwischenzeit neue Erfahrungen sammeln konnten. Die

---

\* Dieser Beitrag erschien bereits in: F. von Küchler u.a.: Berufsbegleitende Fortbildung für das hauptberufliche pädagogische Personal an Volkshochschulen in den neuen Bundesländern. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/M. 1994

Themen und die Konzeption der Seminare bezogen sich auf die aktuellen Bedürfnisse der VHS in den neuen Bundesländern, sie bauten aufeinander auf, waren jedoch auch als einzelne Veranstaltungen sinnvoll. Die SeminarteilnehmerInnen waren jeweils ungefähr zur Hälfte Männer und Frauen, die zum Zeitpunkt der Seminare als LeiterIn oder hauptberufliche pädagogische MitarbeiterInnen an einer VHS der ehemaligen DDR arbeiteten.

Intention der Veranstaltungen war, die hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen bei der subjektiven und beruflichen Umorientierung zu unterstützen, indem die Anforderungen der planend-disponierenden Tätigkeit transparent gemacht und die Handlungsfelder und Handlungsprobleme verdeutlicht werden. Nur mit einer Um- bzw. Neudefinition des Selbstverständnisses der pädagogischen MitarbeiterInnen ließen sich auch ein verändertes Profil des VHS-Programms und die veränderte Funktionsbestimmung der Volkshochschule als kommunales Weiterbildungszentrum erreichen, so war die zentrale Planungsüberlegung.

Die erste Veranstaltung beschäftigte sich mit der „Programmplanung an VHS“. Die TeilnehmerInnen bestanden erstens aus Personen, die bereits vor der Wende in leitender Funktion an einer VHS der ehemaligen DDR tätig waren und in dieser Position weiter beschäftigt wurden, zweitens aus Personen, die als LehrerInnen vor der Wende an der VHS arbeiteten und danach als LeiterIn oder pädagogische MitarbeiterIn übernommen wurden, und drittens aus Personen, für die die VHS ein neues Arbeitsfeld darstellte. Diese unterschiedliche Verbundenheit mit und Erfahrung in der VHS erforderte von den einzelnen TeilnehmerInnen ein jeweils anderes Maß von Anpassungsarbeit an „das Neue“. Ihre Gemeinsamkeit war der Erfahrungshintergrund des sozialistischen Gesellschaftsgefüges, wie es in der ehemaligen DDR existierte und die Menschen in besonderer Weise prägte. Um den Neuanfang zu verdeutlichen, mußten Aktivitäten, die von westdeutscher Seite ausgehen, diese historische Vergangenheit berücksichtigen. Alle TeilnehmerInnen kamen aus einer VHS, deren Institutionalisierung, sprich Kommunalisierung, erfolgt war. Dadurch war eine Konzentration auf VHS-Arbeit nach innen im allgemeinen möglich. Diese Tatsache war aber für die berufliche Wirklichkeit der LeiterInnen und pädagogischen MitarbeiterInnen an VHS in den neuen Bundesländern zum damaligen Zeitpunkt nicht repräsentativ.

Im ersten Arbeitsabschnitt wurde versucht, mit der Methode des „brainstorming“ eine erste Bewußtmachung der Unterschiede zwischen früher und heute zu erreichen. Deutlich wurde dabei, daß die TeilnehmerInnen aus festen, geordneten Lebenszusammenhängen gerissen wurden und alles Neue bedrohlich wirkte.

„Früher war alles besser ....“ muß dann als „früher wußte ich, wie's geht“ interpretiert werden. Mit dem nachfolgenden „... aber“ wiesen die TeilnehmerInnen jedoch darauf hin, daß sie mit der neuen Realität bereits zurechtkommen bzw. lernen, die Problematik des für sie „Neuen“ zu erkennen.

Die Zusammensetzung des Kollegiums hatte sich dahingehend geändert, daß anstelle von LehrerInnen und einem Stamm jahrelang beschäftigter Nebenberufler nunmehr wenige hauptberufliche pädagogische MitarbeiterInnen mit zahlreichen und wechselnden Honorarkräften zusammenarbeiten, die erst angeworben werden müssen. Die frühere materielle Absicherung der eigenen Arbeit durch eine staatliche Finanzierung als „Schule“ wurde ersetzt durch Eigenverantwortlichkeit im Sinne eines Wirtschaftens nach dem Einnahme-Ausgabe-Prinzip. Die Programmgestaltung, die einstmals durch die staatlichen Lehrpläne vorgegeben war, konnte und sollte plötzlich eigenständig vorgenommen werden; gleichzeitig wurde die Konkurrenz erkannt, die der freie Bildungsmarkt mit sich bringt, und der Bedeutungsverlust (z.B. ihrer Sprachprüfungen) registriert. Zur Verdeutlichung der Arbeitsanforderungen der hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen an VHS und gleichzeitig zur Einschätzung des eigenen Arbeitsplatzes wurden von den Teilnehmern „Zeitkuchen“ erstellt. Die Auswertung zeigte eine erste Aneignung der neuen planend-disponierenden Aufgaben. Die PädagogInnen begannen, sich auf das neue Aufgabengebiet zu konzentrieren, blieben aber teilweise mit einer hohen Unterrichtsverpflichtung noch ihrer tradierten Lehrerrolle verhaftet. Als nächster Schritt auf dem Weg der Umwandlung von einer von „außen“ und „oben“ gelenkten VHS-Planung zu einem teilnehmerorientierten, bedarfsgerechten VHS-Programmangebot wurden die subjektiv-thematischen Interessen der SeminarteilnehmerInnen erarbeitet. Damit wurde ein doppelter Zweck verfolgt: Einerseits sollte verdeutlicht werden, daß Programmangebote der VHS eben auch an den subjektiven Interessen der TeilnehmerInnen anknüpfen und nicht nur gleichsam „objektive“ Qualifizierungsbedarfe in Kursangeboten aufnehmen. Zum anderen sollten sich in der anschließenden Bündelung der Wünsche an VHS Themen für Schwerpunkte eines Programmangebots ergeben, die im weiteren Verlauf des Seminars durch die Simulation einer Planungskonferenz erarbeitet werden sollten.

Die Methode des „brainstorming“ bewährte sich, da sie eine Teilnehmerorientierung des Seminarprogramms im Verlauf der Diskussion erfahrbar machte. Die subjektiven Ansprüche an ein VHS-Programm betrafen alle Fachbereiche. Themen und Fragen der Politik und des Rechts, der Ökologie und der Ökonomie wurden ebenso spontan formuliert wie

Themen der Psychologie, Philosophie und Pädagogik. Tägliche Lebensgestaltung, Theorie und Praxis kulturellen Schaffens, Gesundheitsbildung verdeutlichten die Suche nach dem Individuellen, Fragen zu Heimat und Umgebung die Suche nach dem Standort. Es fiel auf, daß die auch in der ehemaligen DDR klassischen Bereiche der Sprachen und Schulabschlüsse bei der Auflistung fehlten. Ebenso fehlte der Bereich der beruflichen Bildung. Dies wurde so interpretiert, daß die Selbstverständlichkeit dieser Bereiche für VHS vorausgesetzt wurde und die Ansprüche eben das „Neue“, das bisher noch „Fehlende“ thematisierten. Es ließ sich eindeutig ein Schwerpunkt zu Fragen der individuellen Lebensgestaltung, die immer wieder auch die spezielle Situation der Frauen hervorhob, erkennen.

Die nachträgliche Ergänzung der subjektiven Wünsche an Programmplanung in den Bereichen Sprachen und Berufliche Bildung ergab am Ende der Arbeitsphase ein Gesamtbild der Arbeitsfelder von VHS, das „Neue“ und das „Traditionelle“. Ein Ergebnis des „brainstorming“ war die umfassende Diskussion von Themen wie Gesundheit, Geschichte, Natur und Umwelt. Sobald aber die Person im Schnittpunkt der Fragestellung erschien und nicht ausschließlich die Vermittlung objektiven Faktenwissens im Mittelpunkt stand, etwa bei Umwelt- und Lebensfragen, wurde diese Problematik nur zögernd angenommen. Derartige Fragestellungen wurden mit dem Argument ausgegrenzt, daß deren angemessene Behandlung von der Qualität des/der Lehrenden abhängig sei und derart kompetente KursleiterInnen schwer zu finden seien.

Dem setzten wir entgegen, daß VHS sich aber gerade dadurch definiere, daß sie mehr sei als ein Ort bloßer Wissensvermittlung. Sie sei ein Ort der sozialen Orientierung und Betreuung, die den Menschen Selbstfindung ermöglichen solle. VHS leiste Kulturarbeit und habe mehr im Programm als schulische Unterweisung. Zudem werfe die VHS als Erwachsenenbildungseinrichtung Probleme auf, die über den Alltag hinauswiesen, Probleme, die die Sinnggebung des Lebens tangieren. VHS sei ein sozialer Ort, wo der/die mündige BürgerIn im Mittelpunkt stehen solle.

In den neuen Ländern mußte als „Neues“ ein Pluralismus toleriert werden, der ungewohnt war und Verhaltensunsicherheit hervorrief. Die gemeinsamen, geteilten Werte sind als Kitt einer Gesellschaft zerfallen, das entstandene Vakuum mußte vom einzelnen selbst gefüllt werden. Der Pluralismus hat aber auch Spielregeln, die von allen eingehalten werden müssen.

Die völlig neue Anforderung bestand darin, sich vom schulischen Lernen wegzubewegen zu einer Form, in der der/die KursleiterIn die Funk-

tion des kompetenten Lernbegleiters übernimmt. Sowohl auf die Lehrenden, die sich umstellen und zusätzlich zur inhaltlichen Komponente des Lehrens die soziale vermitteln mußten, wie auf die Teilnehmenden, die nicht mehr als pure Wissensempfänger, sondern vielmehr als soziale PartnerInnen angesprochen wurden, kamen neue Aufgaben zu.

Um das neue Profil von VHS nochmals zu verdeutlichen und um die Frage nach dem Bildungsverständnis zu stellen, wurde als nächster Arbeitsschritt eine Textanalyse ausgewählter Kursankündigungen aus Ost- und Westprogrammen vorgenommen. Dabei zeigte sich (nochmals) deutlich, daß VHS im Westen keine „höhere Lehranstalt“ sein will, sondern sich an den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen orientiert und sie direkt anzusprechen versucht, daß aber auch dort Unterschiede im Bildungsverständnis und in der Qualität der Programmtexte sichtbar werden. Der Prozeß einer gemeinsamen Programmplanung wurde in der ganztägigen Arbeitsgruppenarbeit zu zwei unterschiedlichen Themenschwerpunkten simuliert und dabei von den beiden Teamerinnen beobachtet. Die Arbeitsgruppe mit dem Thema „Miteinander leben“ hatte einen Leiter gewählt, der auch an seiner VHS diese Funktion innehatte. In der Anfangsphase wurde die neue Verortung der VHS, die nicht mehr die einzige „Schule für Erwachsene“ ist, sondern sich im Geflecht zahlreicher Konkurrenten behaupten muß, diskutiert. Die Neuprofilierung sollte u.a. mit dem Semesterschwerpunkt „Miteinander leben“ gelingen. Im Verlauf der Arbeitsgruppenarbeit zeigte sich, daß das Thema in der Gruppe nicht umfassend definiert worden war. „Miteinander“ wurde als soziales Verhaltensmuster nur auf der Ebene der TeilnehmerInnen wahrgenommen, die in den entsprechenden Kursformen miteinander lernen sollten. Die VHS als sozialer Ort des Miteinander stand im Blickfeld. „Miteinander“ als umfassender gesellschaftlicher Anspruch nach „Solidarität“ und „Interessenausgleich“ wurde im präsentierten Lehrplan nicht evident. Unterschiedliche Gründe mögen dabei ausschlaggebend gewesen sein. Sicherlich trug die von der Gruppe nicht vorgenommene Klärung des Oberbegriffs „Miteinander leben“ zu einer Diffusität des Programms bei. Die auffällige Ausklammerung gesellschaftlicher, öffentlicher Themen wie Arbeitgeber-Arbeitnehmer, Geschichtsinterpretationen oder unterschiedliche Interessenkonstellationen kann entweder als gewohnheitsmäßige Beschränkung auf den sozialen Nähebereich interpretiert werden oder aber Ergebnis von Politikmüdigkeit sein, die im Rückzug ins Private mündet.

Ein weiteres Problem wurde bei der Präsentation des Schwerpunktthemas deutlich. Die Fachbereichsleiterinnen sahen sich nach wie vor in der Rolle der kompetenten Kursleiterin. Themen, die sie selbst qua Wissen und Vorbildung in dem Programm nicht bewältigen konnten, wur-

den ausgeklammert. Ihre Aufgabenebene wäre es aber gewesen, die Thematik zu definieren und sie mit KursleiterInnen zu entwickeln bzw. diese darauf vorzubereiten. Der/die FachbereichsleiterIn in der neuen VHS-Struktur kann nicht mehr der Fachmann/die Fachfrau für alles sein.

Die zweite Arbeitsgruppe hatte das Schwerpunktthema „Gesunde Lebensführung“ gewählt. Ein „Newcomer“ an der VHS wurde zum Leiter der Gruppe gewählt. Deutlich sichtbar war, daß in dieser Gruppe ein Rückgriff auf bereits in den einzelnen VHS Erarbeitetes erfolgte. Die analysierten Programmtexte spornten zu Verbesserungen an. Zur Sprache kam gleich zu Beginn der Erarbeitungsphase die Intention, die mit dem Semesterschwerpunkt verbunden war. Sie wurde bei der Präsentation der rote Faden, der sich durch das gesamte Programm zog. Man verständigte sich auch über die Rahmenbedingungen der VHS und die Fachbereichsauswahl sowie über Form und Inhalt des gesamten Programms. Die Präsentation der VHS wurde erarbeitet, das Programmheft, die Faltblätter und Plakate mit identischen Emblemen versehen, um sie sofort als zueinander gehörig zu identifizieren. Kooperationen galten als abgeklärt. Das Thema „Gesunde Lebensführung“ fand seinen Niederschlag in den relevanten Fachbereichen. Als Fazit erkannte die Gruppe selbst, daß die Teamarbeit zu einem umfassenden und durchdachten, für alle befriedigenden Ergebnis geführt hatte. Im Vergleich zur anderen Arbeitsgruppe wurde außerdem eingeräumt, daß die Themenstellung in dieser AG einfacher gewesen sei.

Auch in dieser Arbeitsgruppe war als Problemfeld die für die TeilnehmerInnen neue Unterscheidung der Rolle und Funktion von Fachbereichs- und KursleiterInnen aufgetreten, konnte in dieser Gruppe aber diskutiert und ansatzweise geklärt werden. Problematisch erschienen den TeilnehmerInnen allerdings die Hierarchieebenen und Verantwortungsbereiche, die mit den unterschiedlichen Funktionen verbunden sind, da sie in der neuen Struktur von den bisher bekannten Mustern abweichen. Diese Spannungsfelder werden auch in Zukunft noch zum Thema werden. Die TeilnehmerInnen sahen zwar bereits das Spezifische ihrer Arbeit, hatten eigene Ansätze, aber noch nicht den Mut, dies eigenverantwortlich umzusetzen. Als Fazit für die TeilnehmerInnen der Fortbildungsveranstaltung ließ sich festhalten, daß die dort erarbeiteten Ergebnisse dann effektiv umsetzbar waren, wenn am eigenen Arbeitsplatz die planend-disponierende Tätigkeit im Zentrum steht. Dabei zeigten sich gerade die Neuanfänger als wichtige Impulsgeber. Fremdheit als Faktor hat unterschiedliche Konsequenzen im Privaten und Beruflichen. Ein „Früher“ ist als solches erkennbar (auch als eigene Betriebsblindheit) und verlangt u.a. eine Ursachenforschung, die sich mit der Vergangenheit befaßt.

Das zweite von mir mitbetreute Seminar fand ein Jahr später statt. Thema der Veranstaltung war „Kooperation“. Dabei wurde von der These ausgegangen, daß Kooperation nicht nur als wesentlich für das Arbeitsleben zu betrachten ist, sondern daß besonders für VHS Kooperationen (über-)lebensnotwendig sind, daß VHS nur fortbestehen können, wenn sie nach innen und außen in vielfältiger Form kooperieren. Kooperation in diesem Ausmaß stellt dann aber auch eine neue Anforderung für die VHS in den neuen Bundesländern dar.

Die in der Kennenlernphase benutzte Form bestand darin, das eigene Bild von der VHS zu zeichnen, wobei die Fülle der im Herbst 1992 anstehenden Probleme zutage gebracht wurde. Die Gruppe bestand wiederum aus zu je 50 Prozent Männern und Frauen, die teils als LeiterIn oder DirektorIn, teils als pädagogische MitarbeiterInnen arbeiteten. In der Vorstellungsphase wurde Kooperation als nach außen und innen wirkende Kraft dargestellt. Strukturelle Probleme nahmen einen breiten Raum ein. Die damals anstehende Gebietsreform spiegelte sich in der Sorge um den Erhalt der eigenen Einrichtung bzw. Arbeitsstelle wider. Für einen Teil war die räumliche Situation völlig offen, d.h. der Ort VHS unsicher. Die überwiegende Mehrzahl der TeilnehmerInnen beschäftigte aber die Frage, was für eine Einrichtung die VHS eigentlich ist und wie die eigentlichen Aufgaben der dort Tätigen zu beschreiben sind. Für fast alle war inzwischen VHS etwas anderes und mehr als das, „was früher lief“.

Da die TeilnehmerInnen das Seminarthema „Kooperation“ teilweise schon in ihr „Vorstellungsbild“ mit eingebracht hatten, wurden viele Problemstellungen des Seminars bereits in der Anfangsphase angedeutet. Beschrieben wurden die teils gespannten, aber unumgänglichen Verhältnisse zu Landratsämtern und Kommunalverwaltungen in den Städten, zu Arbeitsämtern und privaten Bildungsträgern. Erkennbar wurde der Wille, diese Spannungen auszuhalten und positiv umzusetzen. Die TeilnehmerInnen wünschten sich eine zentrale Stellung in der Kommune: „wie eine Spinne im Netz“ mit allen verbunden zu sein.

Im folgenden wurde versucht, die VHS-Sicht von innen mit der Sicht von außen zu kontrastieren um die daraus resultierenden Probleme zu erkennen und zu bearbeiten. Zunächst wurde eine Bestandsaufnahme bestehender Kooperationen vorgenommen, um die Anbindungsichte festzustellen. Dabei zeigte sich, daß die Kooperationen nach „außen“ bis dahin relativ wenig ausgebaut waren.

Klar wurde dabei, daß Kooperationen erst möglich sind, wenn die Einrichtung weiß, wer sie ist und was sie will, daß der Mangel an Koope-

ration auf ein unsicheres Selbstverständnis verweist. Zwar wurde eine Vielzahl von Kooperationen genannt mit Schulen, Kulturhäusern und Bibliotheken, die Räume zur Verfügung stellten, mit Schulämtern, Krankenkassen und Gemeinden, die Gelder zur Verfügung stellten, mit Arbeitsämtern, Gleichstellungsbeauftragten und Ausländerbeauftragten, mit denen zusammen Lehrgänge durchgeführt wurden. Aber es ging mit diesen Schilderungen ein Unbehagen einher, da sich die VHS-Tätigen nirgends in einer „echten“ Kooperation sahen. Eine „echte Kooperation“ wurde als ein gegenseitiges Geben und Nehmen bezeichnet, das auf Inhalten beruhe, wobei die vielen organisatorischen Fragen erst in zweiter Hinsicht interessant seien.

Es bestand weitgehende Einigkeit darüber, daß Kooperation nicht um jeden Preis angestrebt werden darf. Bei Kooperationen auf der Angebotsebene muß ein Angebot nach wie vor für alle Erwachsenen offen sein, es muß überparteilich und überkonfessionell gestaltet sein. Auf der Strukturebene müssen die Verantwortungen der Kooperationspartner klar und die finanzielle Absicherung der VHS gegeben sein. Echte Kooperation gründet auf Vertrauen, auf einer gleichen Repräsentation der Kooperationspartner bei dem Kooperationsvorhaben. Das Ziel einer Kooperationsveranstaltung – wie jeder anderen VHS-Veranstaltung – ist es, einem Bildungsbedarf gerecht zu werden, d.h. ein Bildungs-, ein soziales und ein kommunikatives Bedürfnis zu bedienen.

Nach dieser Klärung von idealtypischer Kooperation wurde ein Planspiel durchgeführt, und die TeilnehmerInnen wurden schnell von der Wirklichkeit eingeholt. In der Rolle verschiedener InstitutionsvertreterInnen in einer fiktiven Kommune, die sich um die sinnvolle Nutzung freier Lehrräume auseinandersetzten, mußten die TeilnehmerInnen erleben, daß Inhalte von Bildung allzu leicht an den Rand gedrängt wurden, daß mit geschickter Rhetorik Macht und Einfluß gesucht wurden. Die Ergebnisse der zwei Gruppen waren ein Hinweis darauf, wer jeweils redegewandt und lautstark aufgetreten war. Eine Gruppe konnte sich noch auf ein Projekt einigen, hatte aber organisatorische und finanzielle Fragen nicht bearbeitet, mit denen Machtstrukturen festgelegt wurden.

Die andere Gruppe hatte Zuständigkeiten ausgehandelt, wobei jeder mit einer Aufgabe betraut wurde. Es wurden aber keine Inhalte festgelegt. Dabei war nicht in Betracht gezogen worden, daß Zuständigkeiten Konsequenzen in Form von Macht hatten bzw. Bedeutung für das Gesamtvorhaben definierten. Der Grad der Einflußnahme auf die Inhalte, der mit den jeweiligen Zuständigkeiten verbunden war, wurde nur von einigen intuitiv gesehen. Die anderen hatten nicht erkannt, daß man versuchte, sie zu dominieren.

Der anschließende Vergleich zwischen der zuerst abgefragten Bestandsaufnahme von Kooperationen an den VHS in den neuen Bundesländern und dem Plan-/Rollenspiel legte mehrere Punkte offen. Fast alle TeilnehmerInnen erkannten den positiven Effekt des Ausprobierens im Plan-/Rollenspiel. Ausprobiert wurde nicht nur die eigene Argumentationsfähigkeit als VertreterIn der Institution VHS, das Darstellen ihrer Ziele und Ansprüche, sondern auch die Fähigkeit zur situativen Reaktion. Dabei verwischte sich für einige durchaus die Grenze zwischen „Simulation“ und Realität, da sie entweder den „Stil“ oder aber die Argumente, die ihnen „vor Ort“ Schwierigkeiten machten, in die Auseinandersetzung einbrachten. Das Plan-/Rollenspiel hatte hier durchaus die Funktion, Probleme der Selbstdarstellung der VHS, der Orientierung in neuen kommunalpolitischen Konstellationen, des eigenen Selbstverständnisses zu bearbeiten.

Andererseits bot das Plan-/Rollenspiel aber auch die Gelegenheit, neue Formen der Selbstdarstellung und des bildungspolitischen Anspruches auszuprobieren, die Reaktionen der anderen InstitutionenvertreterInnen zu „testen“.

Auch in dieser Hinsicht war das Spiel „wie im richtigen Leben“. In der Auswertung der Plan-/Rollenspielerfahrungen – in die übrigens alle TeilnehmerInnen verwickelt wurden, was zum Gelingen sicher beigetragen hat – wurden die spezifischen Schwierigkeiten sehr deutlich. Die Praxis war nach Meinung der TeilnehmerInnen von einem starken Egoismus der Kooperationspartner geprägt. Ein Ergebnis war, daß Kooperationsverhandlungen der genauen Vorbereitung bedürfen und immer eine Überzeugungsarbeit für die eigene Sache sind, denn alle Partner kommen mit der Überzeugung der besonderen Wichtigkeit ihrer Institution. Es gelte, sich bemerkbar zu machen. Dazu sei es notwendig, im Interesse der eigenen Sache argumentieren und auch taktieren zu können. Die VHS-eigenen Inhalte sollten für die VHS-VertreterInnen im Zentrum stehen und dürften nicht marginalisiert werden. Reine Sachlichkeit genüge angesichts unterschiedlicher Interessen aber auch nicht. Geschickte Rhetorik, so wurde deutlich, war den Ost-KollegInnen sehr schnell verdächtig als unsachliches Taktieren, das eigentlich verpönt ist.

Alle TeilnehmerInnen stimmten darüber überein, daß in der Konfrontation mit anderen das Selbstbild der VHS klarer zu Tage tritt. Als Fazit wurde die Gleichzeitigkeit von Profilierung, Konkurrenz und Kooperation als charakteristisch für die Situation der VHS in den neuen Bundesländern erkannt und als Herausforderung begriffen.

Der letzte Teil der Veranstaltung thematisierte Kooperation der VHS nach „innen“. Von den TeilnehmerInnen sollten Darstellungen angefertigt wer-

den, die die Struktur der VHS und die dazugehörigen Kooperationsbeziehungen zeigten. Für alle ersichtlich zeigten sich jetzt große Spannungsfelder, die nicht nur nach außen wirkten. Die Einbeziehung aller Beteiligten im VHS-internen Prozeß fiel schwer. Nur wenigen gelang es, den Blick über das eigene Büro mit LeiterInnen, hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen und VerwaltungsmitarbeiterInnen auf KursleiterInnen und TeilnehmerInnen zu lenken.

Daran zeigten sich die Unklarheiten des Berufsbildes und die teilweise unklaren Beziehungen der LeiterInnen, pädagogischen MitarbeiterInnen, KursleiterInnen und TeilnehmerInnen zueinander.

Danach wurde in einem Rollenspiel zwischen Leiter und pädagogischem Mitarbeiter, Kursleiter und pädagogischem Mitarbeiter erneut zu klären versucht, was jeder vom anderen erwarten kann und darf. Daran zeigten sich Verantwortlichkeiten und Reibungsflächen, Gestaltungschancen und Notwendigkeiten der Zusammenarbeit. Eine abschließende Betrachtung des Seminargeschehens ergab, daß die KollegInnen aus den neuen Bundesländern sich gerne auf neue Formen des Lernens eingelassen haben und die Seminare als „Übungssituationen“ des Lernens für ihre Berufsrolle für sich nutzten. Teilnehmerorientierung wurde bewußt erlebt und als angenehm empfunden. Teilnehmerorientierung bedeutete auch, Spontanes zuzulassen und zu thematisieren.

Zu denken gab mir aber doch die Meinung, daß „nur unter Osis ein gutes Arbeiten“ möglich sei, da man sich unter den „Wessis“ minderwertig fühle. „Die wissen immer alles besser, aber so ‘ne tolle Arbeit machen die auch nicht, wenn man sich anschaut, was VHS sein kann“.

Im dritten Seminar im Herbst 1993 wurde „Das Arbeitsfeld der Volkshochschule und das Arbeitsfeld ihrer hauptberuflich pädagogisch Tätigen“ aufgegriffen.

Zum einen sollte mit dieser offenen Formulierung die Bearbeitung unterschiedlicher Berufsrollenprobleme ermöglicht werden. Zum anderen sollte der Umgang mit KursleiterInnen als Hauptanforderung an die pädagogischen VHS-MitarbeiterInnen im Mittelpunkt stehen. Dadurch sollte dieses Berufsbild sowohl hinsichtlich der Personalführungskompetenz als auch auf der Inhaltsebene schärfer gefaßt werden. Im Hintergrund stand dabei die Einschätzung, daß im Herbst 1993 der Druck auf pädagogischer, organisatorischer und politischer Ebene in den VHS in den neuen Bundesländern eher noch größer als vorher, daß die Gewöhnung an die Rollen aber auch vorangeschritten war, mit der Gefahr, sich auf Routinen zu verlassen. Ziel des Seminars war es, das Berufsbild zu konturieren und vor allem ein Qualitätsbewußtsein anzuregen. Der alte

Bildungsbegriff der DDR hatte seine Gültigkeit verloren, ein neuer verbindlicher war noch nicht definiert. Das Verhältnis zu den KursleiterInnen stellte nach wie vor die pädagogischen MitarbeiterInnen vor große Schwierigkeiten. Die praktischen Unzulänglichkeiten verlangten Handeln, über dessen Notwendigkeit, Ausmaß und Gestaltung große Unsicherheit herrschte.

Uns erschien es wichtig, die didaktischen Handlungsebenen von VHS-Tätigen in Erinnerung zu rufen und ihre jeweilige Relevanz für die hauptberuflich pädagogisch Tätigen zu untersuchen; nicht zuletzt deshalb, weil wir es wieder sowohl mit „alten“ VHS Leuten zu tun hatten als auch mit den „neuen“, von außen gekommenen.

Dabei hatten die ehemaligen hauptberuflichen VHS-LeiterInnen schon gelernt, daß sie zur Erfüllung ihrer neuen Tätigkeit als hauptberufliche pädagogische MitarbeiterInnen die Ebene der Verfahrensdidaktik weitgehend den KursleiterInnen überlassen müssen und ihr Arbeitsfeld vornehmlich im Bereich der Aufgabenbereichs- und Institutionsdidaktik liegt. Sie wußten, daß ständiger Einsatz auf der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Ebene notwendig ist. Für die „Neuen“ in der VHS bedeutete die Darstellung der didaktischen Handlungsebenen einen Hinweis auf erwachsenenbildnerische Tätigkeiten, die bisher nicht zu ihrem Aufgabenfeld gehörten. Die TeilnehmerInnen sollten lernen, daß sie pädagogisches, organisatorisches und bildungspolitisches Handeln integrieren müssen. Es sollte aber auch deutlich werden, daß VHS-Arbeit mehr ist, als „den Laden zum Laufen zu bringen.“

Mit einer Fallschilderung und Falldiskussion, in der eine VHS wegen des Kurses „Bauchtanz“ unter Druck von seiten der kommunalen Geldgeber gesetzt wird, wurde die Frage nach dem Handlungsbedarf auf den verschiedenen Ebenen behandelt. Das Spannungsverhältnis zwischen dem Aufgabenfeld der VHS, die den Bauchtanz im Rahmen des Gesundheitsrahmenplans veranstaltet und dabei wegen der großen Nachfrage auch finanziell nicht schlecht abschnitt, und der Macht der Kommunalpolitiker, die aufgrund der finanziellen Zuwendungen Einfluß auf das Programmangebot der VHS nehmen wollten, wurde deutlich. Daß der Kurs „Bauchtanz“ letztlich nur dazu dient, der VHS den finanziellen Rahmen zu verkleinern, da den Kommunen die Mittel ausgehen, wurde zwar erkannt, aufgrund der finanziellen Abhängigkeit der VHS von den Kommunen war dem politischen Einflußversuch aber schwer zu begegnen. Bei solchen Konfrontationen zeigte sich jeweils, wie sicher das eigene Rollenverständnis als hauptberuflich pädagogisch Tätige/r ist, wie genau man eigene Leitziele und pädagogische Prinzipien im eigenen Fachbereich abgesteckt, d.h. den eigenen Aufgabenbereich definiert hatte.

Dieser Aufgabenbereich der hauptberuflich pädagogisch Tätigen umfaßt auch und vor allem den Umgang mit KursleiterInnen. Dabei muß jeweils in Erinnerung gerufen werden, daß nicht FachbereichsleiterInnen oder VHS-LeiterIn für durchschnittliche TeilnehmerInnen entscheidend sind, sondern die KursleiterInnen die RepräsentantInnen der VHS nach „außen“ sind. Die Einflußnahme der hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen auf das Kursgeschehen, die Kursplanung, den Kursverlauf ist jeweils eine indirekte, nur möglich gemacht durch die Kooperation mit den KursleiterInnen. Die unterschiedlichen Anlässe und die Gespräche mit den KursleiterInnen wurden dargestellt und anhand faktischer Problemschilderungen bearbeitet.

Den KollegInnen aus den neuen Bundesländern fällt es immer noch schwer, sich auf die planerisch-organisatorische Ebene zurückzuziehen und die KursleiterInnen als FachexpertInnen anzunehmen. Dabei war es dann zu berücksichtigen, daß der unterschiedliche Status von KursleiterInnen auch jeweils variable Formen des Umgangs verlangte. Grundsätzlich läßt sich sagen, daß die Formen des Umgangs mit KursleiterInnen beim Kennenlernen und Prüfen entscheidend für die weitere Zusammenarbeit sind. Die Frage ist, inwieweit es den pädagogischen MitarbeiterInnen gelingt, das Arbeitsfeld VHS mit seinen Implikationen zu transportieren, und ob sie selbst einem erwachsenenbildnerischen Anspruch im Hinblick auf die KursleiterInnen als Erwachsene gerecht werden. Für fast alle SeminarteilnehmerInnen hieß dies, Mitarbeiterführungs Kompetenzen zu entwickeln, die bis dahin in dieser Form nicht zum Arbeitsfeld der meisten SeminarteilnehmerInnen gehörten. In der Reflexion wurden auch bei diesem Arbeitsschritt des Seminars die Spannungsmomente im Umgang mit KursleiterInnen deutlich, wenn Fragen des Grades der Sachlichkeit, der Nähe und Distanz, des Grades der Lenkung und Führung auf inhaltlicher wie auf organisatorischer Ebene thematisiert wurden.

Der Umgang mit KursleiterInnen kann als die Schlüsselsituation der hauptberuflich pädagogisch Tätigen gesehen werden. Er erfolgt auf der Basis von Inhalten. Deshalb schloß sich an den Themenkomplex „KursleiterIn“ die Planung eines fachbereichsübergreifenden Angebotes an, um noch einmal Kooperationen auf diesen inhaltlich-planerischen Arbeitsschwerpunkt der hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen zu beziehen. Wichtig in dieser Seminarphase war die Einsicht, Themen von einem situativen Ansatz aus anzugehen. Die Realität vor Ort eines/r jeden KollegIn ist nicht nur eine Einschränkung, sondern eben die Umsetzungsvoraussetzung für (fast) jedes Thema.

Erstaunlicherweise thematisierte sich eine daraus entwickelnde Diskussion über politische Bildung als zentrale Aufgabe der VHS. Politische Bildung wurde dabei als eine dem VHS-Programm immanente wirkende Kraft ausgemacht.

Vor dem Hintergrund der vorhandenen Politikmüdigkeit der Ost-Deutschen und ihrer spezifischen Erfahrungen mit allgegenwärtigen politischen Parolen war das Aufgreifen des bildungspolitischen Anspruchs „aufklärerischer“, für alle verfügbarer, auch sozial Benachteiligte einbeziehender VHS-Angebote eine neue Entwicklung.

Alle Seminare basierten auf den Realitäten der VHS in den neuen Bundesländern. Vor diesem Hintergrund müssen die Selbstansprüche gesehen werden. Nicht „irgendetwas machen“ bewegt die KollegInnen aus den neuen Bundesländern, sondern vielmehr die Suche nach einem neuen Bildungsbegriff für ihre eigene Institution, die sie mit großem Einsatz erhalten und voranbringen wollen. Die TeilnehmerInnen erkannten im Laufe der jeweiligen Seminare die Möglichkeiten von VHS-Arbeit als Bildungseinrichtung, die gesellschaftlich wirkt, auf den einzelnen eingeht und nicht nur zweckrationale Qualifizierung betreibt. Bilanziert man die Entwicklungen, die in diesen drei Jahren von den SeminarteilnehmerInnen durchgemacht wurden, so läßt sich dieser Prozeß kennzeichnen als Weg der Übernahme einer „fremden“ VHS-Struktur hin zum bewußten „Gestalten“ der neuen Rollen und der Institution VHS. Heute, nach Abschluß der Seminare, habe ich den Eindruck, daß die KollegInnen aus den neuen Bundesländern auf dem besten Wege sind, den ganzheitlichen Bildungsbegriff der VHS zu vertreten und im Programm zum Ausdruck zu bringen. In diesem Engagement könnten sie Vorbild für uns im Westen sein.

## Eine Brücke zu neuen Ufern\*

Die Schwedter Volkshochschule war im August 1991 zum ersten Mal mit einem an den neuen Inhalten orientierten erweiterten Programm an die Öffentlichkeit getreten. Diese erweiterte Angebotspalette wurde im wesentlichen aus den Lehrprogrammen des Zweiten Bildungsweges heraus entwickelt (Deutsch, Sprachen, Naturwissenschaften ...). Neu hinzugekommen war mit meiner Planstelle aber auch eine „regelrechte“ Fachbereichsleiterin und somit erstmals ein eigenständiges Kursangebot im kulturellen und kreativen Bereich.

In dieser Frühphase der Umprofilierung spürte ich seitens der „angestammten“ VHS-Lehrer Mißtrauen bis Ablehnung gegenüber einer vorwiegend oder gar „nur“ organisatorischen Tätigkeit und überhaupt dem neuen Aufgabenfeld. Fehlende Motivation, ungenügende Information sowie reichliche Irritationen über den Verbleib des Zweiten Bildungsweges an den VHS förderten, z.T. verständlich, diese negativen Haltungen. So blieb der Integrationsprozeß der neuen Inhalte in vielen Bereichen auf den bloßen Akt der Offerte im Programmheft beschränkt.

Meine Situation war eine andere: Angebahnt vom ehemaligen VHS-Direktor und unterstützt vom Kulturamt und dem Kultur- und Bildungsdezernenten unserer Stadt war meine Stelle einer Leiterin für künstlerisches Volksschaffen am damaligen Kulturhaus im Februar 1991 in die der Fachbereichsleiterin für „Kreativität und Freizeit, Kunst und Kultur“ „überführt“ worden. Ich sah in der Fachbereichsleitung an der VHS für mich eine neue Chance, einerseits meine bisher gewonnenen fachlich-kulturellen Arbeitserfahrungen einbringen und andererseits neue Felder betreten und mich hier ausprobieren zu können.

Im Vergleich zur noch recht verworrenen bildungspolitischen Situation an den übrigen Schulen im Land sah ich auch klare und für mich interessante Ziele für die weitere Entwicklung der Volkshochschulen. Zeitlich konnte ich mich – im Gegensatz zu den Lehrern – vorwiegend auf die neuen Aufgaben konzentrieren. Der Besuch einer Volkshochschule in Berlin-Wedding zum Austausch mit dem dortigen Fachbereichsleiter für Kunst und Kultur hatte mir bereits erste praktische Orientierungen gegeben.

---

\* Der Beitrag wurde im Februar 1994 verfaßt.

So war es für mich persönlich und auch vom Zeitpunkt her betrachtet ein glücklicher Zufall, im Herbst 1991 das Angebot der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV (Projekt „Hilfe zur Selbsthilfe für die Volkshochschulen in den neuen Bundesländern“) zur Teilnahme an der Fortbildungsveranstaltung „Programmplanung an VHS“ wahrnehmen zu können. Bei dieser ersten Begegnung mit dem Projekt fielen mir zunächst besonders die für mich neuen Methoden der Seminargestaltung auf.

Angefangen mit der zunächst schwierigen bildhaften Umsetzung unserer Namen in der Begrüßungsphase bis hin zu Simulationen in Verbindung mit vielen praktischen Arbeitsschritten zum Erstellen und Publizieren eines VHS-Programms hatten sie für mich den Effekt einer wesentlich tieferen und gleichzeitig offeneren, freieren Durchdringung der Inhalte, als ich es von Weiterbildungsveranstaltungen bisher gewöhnt war. Als Teilnehmerin war ich jetzt stärker gefordert, fast schon bis zum Überdruß – besonders in der Gruppenarbeit mit den sich wiederholenden Schritten des Erarbeitens, Darstellens und anschließend (vor anderen Gruppen) Darlegens der Ergebnisse.

Neben diesem methodisch abwechslungsreichen und inhaltlich interessanten Verlauf des Seminars ist mir besonders positiv in Erinnerung, daß die Seminarleiterin es verstand, bei aller thematischen Konsequenz Zeit und Raum für den Austausch uns bewegender aktueller Probleme zu schaffen und sinnvoll in die Seminararbeit einfließen zu lassen. So entstand eine produktive Arbeitsatmosphäre, die dem Seminarverlauf förderlich war.

Insgesamt traf diese Veranstaltung aus meiner Sicht genau den Kern des damaligen Weiterbildungsbedarfs und vermittelte den in der Mehrzahl teilnehmenden VHS-LeiterInnen wie auch MitarbeiterInnen eine Fülle an wichtigen Informationen. Sie gab Aufschluß über die umfangreiche Arbeit eines Leiters und Fachbereichsleiters an der Volkshochschule neuer Prägung. Insbesondere die Notwendigkeit einer steten, möglichst profilierten und weit gefächerten Öffentlichkeitsarbeit wurde deutlich herausgearbeitet – gerade für ehemalige Lehrer ein neues Element ihrer Arbeit.

Ich erhielt auch für mich wertvolle Anregungen und Hinweise, fand in manchem Bestätigung und fuhr aufgetankt mit vielen Erkenntnissen und Ideen, aber auch frischem Mut nach Hause.

Konzentriert habe ich mich in der Folgezeit vor allem auf Fortbildungsangebote im Bereich kultureller Bildung und Kreativität. Auch hier bot das Projekt als Ausgangspunkt der Zusammenkünfte im Rahmen einer Tagesveranstaltung Möglichkeiten zur Darlegung der aktuellen Situation an den

Volkshochschulen der Teilnehmer. Durch den Vergleich, optisch anschaulich herausgearbeitet, konnten Positionen erläutert, eingeordnet und somit ein Überblick gewonnen werden über den Entwicklungsstand der VHS in den neuen Bundesländern. Klassifizierung, auch Relativierung ihrer Probleme war für die Fortbildungsteilnehmer ein wesentlicher Gewinn. Zu danken ist dem Veranstalter also schon für die Organisation einer solchen Möglichkeit. Darüber hinaus konnten meine Erwartungen im Sinne einer effektiven Fortbildung so sehr nicht erfüllt werden. Aber konnte eine Tagesveranstaltung eigentlich mehr bieten als eine Bestandsaufnahme, wenn nicht über die Köpfe der teilnehmenden Fachbereichsleiter hinwegreferiert werden sollte? War mit dem Themenansatz den in vielen unserer VHS erst ganz am Beginn ihrer Entwicklung stehenden Fachbereichen für Kultur und Kreativität zu weit vorgegriffen worden? Die geringe Teilnahme mochte möglicherweise hierfür ein Spiegelbild sein.

Bereits die nächste dieser fachspezifischen Zusammenkünfte für den Bereich Kultur, Kunst und Kreativität im offenbar gezielt engeren Kreis widmete sich konkret der Vorbereitung eines umfassenderen Fortbildungsseminars. Also hatte der Veranstalter Handlungsbedarf erkannt, Schlußfolgerungen gezogen und ging mit der direkten Einbeziehung von Fachbereichs- und Kursleitern der neuen Bundesländer neue Wege der Seminarvorbereitung – sowohl inhaltlich als auch bei der Frage der Teilnehmergewinnung für das bevorstehende Seminar. Richtige Wege, wie sich im Oktober 1993 erwies.

Die Ergebnisse der beiden vorangegangenen Begegnungen als Bausteine nutzend, wurde mit dem Seminar „Kultur und Kreativität“ eine wertvolle dreitägige Weiterbildungsveranstaltung angeboten, die sowohl zeitlich als auch inhaltlich aktuell auf den Weiterbildungsbedarf ihrer Zielgruppe reagierte.

In methodisch wieder originellen, aber auch bekannten Varianten wurden die Teilnehmer (heraus-)gefordert und u.a. gezwungen, sich auch mit unbequemen, wenngleich realistischen Sparmaßnahmen auseinanderzusetzen.

Zu Fragen kommunaler Kulturarbeit und Projektarbeit standen interessante Gesprächspartner Rede und Antwort. Und erfreulich die geplanten, Abwechslung bietenden, niveauvollen Kulturerlebnisse und die Möglichkeit, im Interesse der Teilnehmer einen Programmpunkt auch mal umstoßen und einen wichtigen Diskussionspunkt zu Ende führen zu können. Die gut besuchte Veranstaltung bot eine Fülle von Anregungen für die Arbeit zu Hause – ein nicht zu unterschätzender Wert, besonders in der jetzigen Entwicklungsphase der Fachbereiche.

Gleichzeitig wurden Grenzen deutlich, die sich allein aus der unterschiedlichen Handhabung der Fachbereiche oder Fachbereichsleitung (Unterricht, Belastungen durch weitere Fachbereiche, unterschiedliche räumliche und materielle Voraussetzungen ...) bis hin zu den Situationen der VHS in den jeweiligen Ländern (Gesetzeslage, Größe, Personalstärke ...) ergeben. Die Probleme sind vielschichtiger geworden und erfordern eine entsprechend differenzierte Betrachtungsweise.

Das Projekt hat uns bis hierhin begleitet und seine Aufgaben erfüllt. Die Hilfe zur Selbsthilfe hat für mich stattgefunden. Auswertungen im Kollegenkreis brachten in jedem Fall neue Impulse, Vergleichsmöglichkeiten und Maßstäbe für die weitere Arbeit im allgemeinen. Besonders die erste besuchte Fortbildungsveranstaltung hatte mich z.B. in die Lage versetzt, in unserer damals folgenden einjährigen Arbeit ohne Leiter glaubhaft wichtige Grundsätze der Volkshochschularbeit vertreten zu können. Aber auch für meine spezielle Tätigkeit gewann ich neue Erkenntnisse und Ideen und schöpfte Mut zum Anpacken wichtiger Vorhaben. Und schließlich wuchs von Begegnung zu Begegnung der durch keine Studien ersetzbare allgemeine Überblick.

Im Vergleich zu anderen Fortbildungs-Veranstaltungen, die ich allerdings nicht regelmäßig besuchen konnte, wurde sichtbar, daß natürlich eine unter einem Gesamtkonzept stehende Weiterbildungsserie Vorteile gegenüber Einzelveranstaltungen bringt. Allein die wachsende Vertrautheit mit den Seminarleitern und Teilnehmern empfand ich positiv und förderlich für das Seminalgeschehen und bei der Überwindung hemmender Gefühle von Fremdheit.

Das Konzept wirkte inhaltlich konzentriert und stark auf den wirklichen Bedarf orientiert. Besonders positiv empfand ich die ständige Verbindung zur Praxis und das „learning by doing“ (stundenlange Referate gab es nicht), daß die Seminarleitung mit einem feinen Gespür für die Wichtigkeit und Notwendigkeit offen war auch für scheinbare Nebenprobleme der Teilnehmer und vor allem, daß ich in keiner Weise eine „Besser-Wessi“-Haltung zu spüren bekam.

Wie sehe ich in diesem Zusammenhang aus der heutigen Sicht meinen eigenen Lernprozeß? Der Zuwachs an fachlichem Wissen, theoretischen Erkenntnissen und praktischen Erfahrungen innerhalb der letzten zweieinhalb Jahre war naturgemäß groß. Er half, den sogenannten „roten Faden“ für die eigene Arbeit zu finden, sich einen entsprechenden Stil zu erarbeiten, überhaupt insgesamt das „feeling“ für die „große Aufgabe“ zu bekommen. Eine andere Sache ist natürlich: Was sind die eigenen Erfahrungen, das erworbene Wissen und Vermögen heute wert,

wo, ausgelöst durch Gebietsreform, Finanzmittelnot der Kommunen und Kreise und Maßgaben des im Dezember 1993 verabschiedeten Weiterbildungsgesetzes des Landes Brandenburg, die noch mühsam erkämpften Errungenschaften und jetzt sichtbar werdenden Erfolge eines Fachgebietes oder einer Einrichtung keine Gewähr bieten können, dem Planstellen-Rotstift zu entgehen?! Mit unserem Engagement versuchten wir abzufangen, was durch dreimaligen Leiterwechsel bzw. völlig fehlenden Leiter, durch Gebührenerhöhungen, schlechte oder fehlende Räume usw. einer Stabilisierung unserer Lage äußerlich entgegenwirkte. So wurden wir dennoch eine „gute Adresse“ für die Weiterbildungsinteressen der Schwedter und der Bürger des Umlandes.

6.827 erteilten Stunden mit 1.245 Teilnehmern des Schuljahres 1991/92 konnten wir im Schuljahr 1992/93 bereits 7.549 erteilte Stunden mit 1.736 Teilnehmern entgegensetzen! In meinem Hauptbereich, dem Kultur- und Kreativbereich, zeigt sich dieser positive Trend ebenfalls deutlich: 1991/92 wurden 731 Stunden von 200 Teilnehmern besucht, 1992/93 851 von 367 Teilnehmern! Die prozentuale Realisierung geplanter Kursstunden ist hier inzwischen auf 75% im letzten Semester (1.Schulhalbjahr 1993/94) angestiegen.

Aber zurück zu meinen Fortbildungserfahrungen, die ich durchaus im Zusammenhang sehe mit dieser positiven Bilanz, und sei es durch die „Botschaft“, sich zu öffnen, mit seinem Anliegen auf die Menschen zuzugehen und unkonventionell und kreativ alle Möglichkeiten zu nutzen, die dem eigentlichen Sinn unserer Arbeit dienen.

Zu meinen wichtigen „Lernerfahrungen“ gehört schließlich der Kontakt mit den KollegInnen, die die Anfangsschwierigkeiten der erneuerten Volkshochschulen im Osten Deutschlands so schnell wie möglich überwinden halfen. Verständnissvoll, tolerant und großzügig wurde Hilfe zur Selbsthilfe angeboten. Eine Geste, ein Dienst, die trotz der nach wie vor angespannten Situation – oder gerade deshalb – Mut machen! Dafür ein herzliches Dankeschön!

P.S. Doch was bleibt? Werden die von den Projekt-Mitarbeitern des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung gesammelten Erfahrungen auch in Zukunft genutzt und zum Tragen kommen? Nicht „nur“ in Beratungen vor Ort, sondern in der weiteren Betreuung interessierter Leiter, Fachbereichsleiter, Kursleiter, Dozenten und Verwaltungsmitarbeiter, bei Fortbildungsseminaren, Begegnungen zum Erfahrungsaustausch und bei thematischen Veranstaltungen werden sie gebraucht!

## Fortbildung und Öffentlichkeitsarbeit für die ganze Volkshochschule\*

Nach meinem Eintritt in die Kreis-Volkshochschule Hagenow im März 1991 habe ich fast alle Fortbildungsveranstaltungen, die im Rahmen des Projekts „Hilfe zur Selbsthilfe für die Volkshochschulen in den neuen Bundesländern“ veranstaltet wurden, besucht.

Da ich, wie viele der hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen (HPM) an VHS in den neuen Bundesländern, nicht aus der Erwachsenenbildung stamme, gaben mir die Seminare nicht nur Hilfen bei der Selbstbestimmung meines Berufsbildes, sondern auch Einblick in moderne Methoden der Erwachsenenbildung.

Als besonders positiv habe ich zwei Dinge empfunden:

1. Keine Veranstaltung war durch behlegendes, will heißen „Besserwessi“-Verhalten gekennzeichnet und damit dem Titel entsprechend eine wirkliche Hilfe zur Selbsthilfe. Dies betone ich vor allem, weil ich in anderen Fortbildungen (z.B. fachbezogene Zusammenkünfte in der beruflichen Bildung oder kommunalpolitische Veranstaltungen) gegenteilige Erfahrungen gemacht habe.
2. Der besondere Zuschnitt auf die VHS der neuen Bundesländer erwies sich als unbedingt richtig, da die Problematik doch sehr differenziert ist, was sich für mich in Konferenzen mit Kollegen aus den alten Ländern immer wieder bestätigte. Wegen der noch in den Kinderschuhen steckenden Verbandsarbeit ergab sich außerdem nur bei diesen Veranstaltungen die Gelegenheit zu ausgiebigem Erfahrungsaustausch mit KollegInnen anderer VHS.

### Wie sah es an unserer VHS damals aus?

Als mit der Einheit Deutschlands personelle Veränderungen auch an Volkshochschulen eingeleitet wurden, übernahm unser jetziger Leiter, der aus Lüneburg stammt, die Hagenower Kreisvolkshochschule. Das bis dahin gültige Kursprogramm bestand aus einem Faltblatt im A5-Format (siehe Anlage 1) mit 22 Angeboten in drei Fachbereichen. Da-

---

\* Der Beitrag wurde im Januar 1994 verfaßt.

mals waren außer dem Leiter noch ein hauptberuflicher pädagogischer Mitarbeiter und eine Verwaltungskraft (halbtags) an der VHS tätig. Es wurden drei Räume in unserem jetzigen Gebäude genutzt (die anderen waren durch zwei Dienstleistungsunternehmen belegt. Viele Kurse (im Frühjahrssemester 1991 waren es bereits über 40) mußten daher an Schulen der Kreisstadt durchgeführt werden.

Durch die völlig veränderte Situation auf dem „Arbeitsmarkt“ (diesen Begriff kannte ich bis dahin nicht) wurde die Einstellung eines HPM für berufsorientierte Weiterbildung notwendig. Plötzlich gab es Arbeitslose und Fortbildungen, die vom Arbeitsamt bezahlt wurden. Das Arbeitsförderungsgesetz (AFG) war in seiner damaligen Form so abgefaßt, daß so ziemlich jede Fortbildung gefördert wurde, was massenhaft private Bildungsträger auf den Plan rief – nicht immer seriöse, wie wir bald schmerzlich erfahren mußten. Da konnte natürlich der einzige kommunale Bildungsträger mit seinem damaligen Personalstand nicht gegen an. So kam ich an die Volkshochschule. Bis 1988 war ich diplomierter Lehrer für Biologie und Chemie gewesen, hatte dann aus politischen Gründen den Dienst quittiert und mich als freiberuflicher Unterhaltungskünstler durchgeschlagen. So konnte ich zwar mit Menschen umgehen, hatte aber sonst von Erwachsenenbildung nicht die leiseste Ahnung – schon gar nicht von den zu diesem Zeitpunkt besonders gefragten (und AFG-geförderten!) Lehrgängen im EDV- und Verwaltungsbereich. Meine mir beim Bewerbungsgespräch selbstbescheinigte Lernfähigkeit wurde denn auch in den folgenden Wochen auf eine harte Probe gestellt: EDV-Lehrgang besuchen, nebenbei selbst welche organisieren, neuesten Stand der Hard- und Software studieren, Verwaltung davon überzeugen, daß wir eine EDV-Anlage brauchen (bis dahin fanden unsere Lehrgänge in Berufsschulen statt), Förderanträge stellen, Lehrgänge erfinden, „abkupfern“, beschreiben und zur Förderung einrichten, Kursleiter suchen ...

Mein Chef (gelernter Gymnasiallehrer) hatte wenigstens etwas Erfahrung an (immerhin westlichen) Volkshochschulen gesammelt. Natürlich war dennoch auch für ihn vieles neu. Allerdings entwickelten wir einen derartigen Tatendrang und so viele Ideen, daß man uns anfänglich als die „Verrückten von der Volkshochschule“ bezeichnete, wenn wir beispielsweise mit unserem von VHS- und Umweltaufklebern strotzenden Dienstandem durch die Stadt fuhren. Wir wurden später wegen unbeliebten Vorpreschens auch schon mal in die Schranken gewiesen.

Kurzum, wir bauten uns mit dem KGSt-Gutachten<sup>1</sup> unter dem Arm von Satzungen über Entgeltordnung bis zur Struktur- und Stellenbeschreibung eine „neue VHS“. Mein Status als Abgeordneter des Kreistages mag dabei ein wenig geholfen haben.

Inzwischen ist der gesamte Personalbestand neu: Ein Leiter, zwei HPM, zwei Verwaltungskräfte. Das Kursprogramm bekam ein neues „Outfit“ und natürlich ein ständig erweitertes Angebot (siehe Anlage 2). Gegenwärtig bieten wir in 14 Bereichen 97 Kurse und Veranstaltungen an, von denen die meisten auch tatsächlich stattfinden, wenn auch mit recht unterschiedlicher Beteiligung.

Durch den fast völligen Wegfall der AFG-Förderung hat sich für uns vieles verändert. Finanzhilfen mußten anderswo erschlossen werden (Sozial- und Kultusministerium); auf Gebührenerhöhungen konnten wir weitgehend verzichten, weil dem Kreistag der Status der VHS als teilnehmerfreundlicher Bildungsträger klargemacht worden war. Auch mein eigenes Aufgabenfeld hat sich etwas verschoben. Neben der berufsorientierten Weiterbildung bin ich auch für die Umweltbildung zuständig, was meinen Interessen entgegenkommt und sehr viel Spaß macht. So riefen wir beispielsweise alle ehrenamtlichen Naturschützer zusammen und gründeten, dem Grafinger Modell folgend, den Arbeitskreis TU WAS. Man muß dazu wissen, daß der Naturschutz in der DDR völlig anders betrieben wurde und strukturiert war und sich die vielen ehrenamtlichen Helfer nach der Wende übergangen fühlten, denn durch die Einführung westlicher Muster wurden zwar viele hauptamtliche Stellen geschaffen und überwiegend mit Mitarbeitern aus den Altbundesländern besetzt, doch wird seither Naturschutz, so wird häufig angemerkt, vor allem verwaltet und weniger betrieben. So waren die Naturschützer ein guter Grundstock für den Arbeitskreis. Auf meine Initiative wurden zwei ABM-Stellen für Umweltbildung bei uns im Hause eingerichtet und mit zwei sehr motivierten Mitarbeiterinnen besetzt, die unsere VHS als Ansprechpartner für Umweltfragen recht bekannt gemacht haben. Ich selbst habe dem Arbeitskreis TU WAS einen jugendlichen „Ableger“ verpaßt, indem ich eine Arbeitsgemeinschaft gleichen Namens gründete, die sich seither jeden Samstag trifft und aktiven Arten- und Biotopschutz betreibt. Daß es dabei auch zu politischen Gesprächen kommt und von den 18 Jugendlichen zwischen 13 und 17 Jahren bisher keiner an einem rechtsradikalen Übergriff beteiligt war, ist ein erwünschter Nebeneffekt. Leider hat es fast ein Jahr gedauert, bis diese Arbeitsgemeinschaft als VHS-Veranstaltung anerkannt wurde.

Inzwischen sind die ABM-Stellen ausgelaufen und nicht verlängert worden, weil private Bildungsträger massiv Druck dagegen ausübten. So habe ich eine neue AB-Maßnahme initiiert. Sie ist ebenfalls mit zwei Kräften besetzt (eine davon aus der alten Maßnahme), diesmal nicht bei uns, sondern beim Umweltamt angesiedelt, sie hat ihren Sitz bei uns im Haus, nennt sich „Vernetzung ehrenamtlicher Naturschutzarbeit“ und wird von der VHS nur noch fachlich beraten. Und nur so herum geht's.

Dieser kurze Abriß mag zeigen, daß ohne kontinuierliche Fortbildung mit fruchtbarem Erfahrungsaustausch eine solche Entwicklung nicht stattgefunden hätte. Gewisse ‚neuzeitliche‘ Tricks muß man sich erst aneignen, vor allem aber im Austausch mit Kollegen neue Wege suchen und – bitte schön – auch ruhig einmal bestätigt werden, denn das kann man von seinem Dezernenten sicher nicht verlangen. (Schon die Formulierung: „Die VHS ist politisch unabhängig, aber nicht unpolitisch“, wird von vielen Verwaltungsbeamten gar nicht verstanden.) Sich in neuen Gesetzen und Aufgaben zurechtzufinden und seinen Job täglich für sich zu definieren ist eine schwierige und doch so faszinierende Aufgabe. Insofern ist die VHS, obwohl verwaltungsmäßig beim Kreis angebunden, vielleicht noch das am wenigsten starre Gebilde im Landkreis. Befriedigung darin zu suchen, Freiräume für eigene Kreativität zu finden und umzusetzen in Bildungsangeboten, kann einem schon ganz schön die schlechte Laune verderben. Die PAS-Fortbildungsveranstaltungen haben dabei den größten Beitrag geleistet.

Wenn auch nicht alles dort Gelernte und Erfahrene sofort umsetzbar war und viele gemeinsam entwickelte Ideen aus den Veranstaltungen in zähem Verwaltungsbrei steckenblieben – wir bleiben dran!

### **Wie sich die Seminararbeit „zu Hause“ fortsetzen, vertiefen und umsetzen läßt**

Ein Beispiel: Im Juni 1993 besuchte ich zusammen mit meinem Chef das Seminar „Öffentlichkeitsarbeit“ für die VHS in den neuen Ländern in Eschwege. Abgesehen von den interessanten Inhalten und der ausgezeichneten methodischen Gestaltung des Seminars (ich sage nur „wie immer“), wirkte es (ebenfalls wie immer) noch lange nach. Und das ging so:

Bereits auf der Rückfahrt machten wir uns Gedanken zur Umsetzung des Gelernten an unserer Einrichtung. Fortan fand mehrere Wochen lang jeden Montag ein „Corporate Identity“-Seminar mit der ganzen Crew statt. (Teilweise wurde sogar die Reinigungskraft einbezogen!) Mit Flipchart und Videokamera wurde vom Rollenspiel bis zum Situationstraining alles durchgezogen, was uns beiden, aber noch lange nicht den anderen Mitarbeitern geläufig war. Das ging anfänglich nicht ohne Hemmungen und manchmal fast unter Tränen ab, entwickelte sich aber in höchst spannender Weise.

So wurde z.B. „Teilnehmerabfertigung“ (leider war es bis dahin oft eine solche) in der Geschäftsstelle geübt. Jeweils eine Verwaltungskraft wurde durch uns andere einem regelrechten Streßtraining ausgesetzt:

Freundliches Telefonieren, während gleichzeitig TeilnehmerInnen und ein Vertreter, Dezernent oder anderer lieber Zeitgenosse (alle durch uns gespielt) ungeduldig auf Auskunft oder Beratung wartete.

Bei der anschließenden Videoauswertung brauchte gar nicht mehr viel gesagt zu werden. Jeder erkannte an sich selbst gute und weniger gute Verhaltensweisen. Das führte bei allen zu der bis dahin noch nicht so gesicherten Erkenntnis, daß wir uns als VHS generell von anderen Behörden dadurch unterscheiden, etwas von den Leuten zu wollen und nicht umgekehrt. Ergebnis waren unter anderem neue Anredeformen am Telefon, Sitzgewohnheiten in der Geschäftsstelle, eine Kaffeemaschine u.v.m.

Ausgiebige Diskussionen über unser Image schlossen sich an. Es begann damit, daß wir unabhängig voneinander mit „Besucheraugen“ von der Straße aus unser Haus betraten und durch alle Räume gingen. Die anschließende Auswertung fiel katastrophal aus! Sie setzte aber einen Prozeß in Gang, der jeden aktiv, kreativ und trotzdem haushaltsbewußt werden ließ: Vom Eingangsbereich über das Treppenhaus bis in die Unterrichtsräume veränderte sich binnen zwei Wochen das Antlitz des Hauses. Wegweiser, Blumen, Kunstgegenstände usw. wurden mitgebracht, besorgt oder angefertigt. Bis hin zur Raumplanung und zu teilnehmerfreundlicheren Öffnungs- und Seminarzeiten entwickelten wir in echtem Teamwork ein Konzept, woran erstaunlicherweise die beiden Verwaltungskräfte den größten Anteil hatten. Dieses Einbringen eigener Aktivitäten war das eigentliche Ergebnis von „Hilfe zur Selbsthilfe“.

In den folgenden Sitzungen entwickelten wir ein Leitbild und beschlossen, unser Kursprogrammheft zu verändern und anders zu verteilen. Bislang nur durch Werbung finanziert und in viel zu großer Auflage produziert, riß das Programm letztlich niemanden so richtig „vom Hocker“. Das zeigte sich darin, daß 98% aller Kursanmeldungen durch Pressemitteilungen zustande kamen und nicht durch die 12.000 im Landkreis verteilten Programmhefte. Welch eine Verschwendung! Unser Leiter war zwar nicht begeistert von den Änderungsvorschlägen, doch wurde er einfach „überstimmt“. Unsere Sekretärin brachte es auf den Punkt: „Jeder hat einen Versuch!“ Daß dieser Versuch sehr viel Arbeit machte und unsere Schweißperlen oft mit Schmutzeln vom Leiter registriert wurden, machte uns wenig aus. Der Technik gewachsen (ich hatte unsere Verwaltungskräfte gleich bei Dienstantritt erst in einen Schreibmaschinenkurs und anschließend in den gesamten „EDV-Anwenderpaß“-Kurs mit vier Bausteinen geschickt), machten wir vom Entwurf bis zur Druckvorlage alles selbst. Eine Druckerei in der Nähe machte uns einen guten Preis, und so erscheint für das Frühjahrssemester 1994 erst-

mals ein Programm ohne Werbung und dafür mit einem redaktionellen Teil, der vielleicht auch von Leuten durchgeblättert wird, die sich primär nicht für die VHS interessieren und erst später merken, daß sie kein Ort für Menschen ist, die in der Schule nicht aufgepaßt haben. So haben wir auch beim Schreiben des Programmheftes an unserem Eigenbild unbewußt weitergearbeitet<sup>2</sup>.

Man kann die Stimmung und den Kreativitätsschub dabei schlecht beschreiben (eine Kollegin sagte: „Fast wie ‘89“). Für mich jedenfalls kam als wichtigstes Ergebnis heraus, daß inzwischen nicht einfach ein gutes Betriebsklima herrscht (das gab’s vorher schon), sondern echter Teamgeist entwickelt wurde. Das ist durchaus nicht immer bequem (Stichwort „Einmischung“), und unser Chef hat manchmal zu tun, die Kompetenztrennung zu wahren, aber es macht mehr Spaß als vorher, und das zählt viel!

Ich glaube auch, die Leute kommen jetzt lieber und, so hoffen wir, auch gern wieder in die VHS. In einem Landkreis mit sehr dünner Besiedelung halte ich die allmähliche Ausbildung einer Stammhörerschaft für existentiell wichtig. Und wenn sie unser Haus als Begegnungsstätte begreifen, dann macht es ihnen vielleicht eines Tages nichts mehr aus, daß wir ihnen mit dem Überreichen eines Zertifikates nicht gleich einen Job servieren können.

Natürlich sind wir noch lange nicht zufrieden. Unser Haus (schlechte Lage, miserable Bausubstanz, Nachtspeicheröfen, Toiletten aus den 60er Jahren ...), für das wir mit Mühe nun wenigstens neue Möbel bekommen werden, gehört dem Landkreis noch nicht, und angesichts der Gebietsreform werden wir es auch nicht behalten. Da unser Landkreis künftig nicht mehr Hagenow, sondern Ludwigslust heißt und aus zwei ganzen und einem halben Kreis konglomeriert wird, werden wir ab Juni – wenn überhaupt – Arbeitsstelle der VHS Ludwigslust sein. Dann wird sich zeigen, ob unser Einsatz sich nicht nur für heute gelohnt hat. Aber wie sagt das mecklenburgische Sprichwort: „Klagen helpt nicks!“

### **Anmerkungen**

- <sup>1</sup> Gemeint ist das Gutachten der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt): „Volkshochschule“, Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1973
- <sup>2</sup> vgl. dazu Anlage 2

**Kreisvolkshochschule Hagenow**

# **Lehrgangsangebot Herbstsemester 1990/91**

### **Anmeldung:**

Kreisvolkshochschule Hagenow  
Hamburger Straße 22 – Telefon 33 14

### **Allgemeine Hinweise**

Die Kreisvolkshochschule führt Gesamt- und Einzellehrgänge mit und ohne Abschluß auf allen Gebieten der Allgemeinbildung durch.

Die Abschlußlehrgänge finden in der KVHS in Hagenow, Hamburger Straße 22, statt.

Interessenten, die ihre Kenntnisse in Einzelfächern auf den Stand der 8., 10. und 12. Klasse bringen möchten, können in diesen Lehrgängen auch ein oder mehrere Fächer belegen und den Abschluß erwerben.

Einzellehrgänge, in denen keine Anfangsdaten genannt sind, beginnen nach Vereinbarung. Sie können überall im Kreisgebiet durchgeführt werden. Voraussetzung ist eine Mindestteilnehmerzahl von 10 Hörern.

### **I. Gesamtlehrgänge mit Abschluß**

#### **1. Ziel der 8. Klasse**

Besonders für Abgänger der unteren Klassen gedacht, die derzeit ohne Lehr- und Arbeitsverhältnis sind und sich in einem Jahreskurs bei Tagesunterricht auf eine berufliche Ausbildung vorbereiten möchten.

Dauer: 1 Jahr

Unterrichtstage: Montag bis Freitag

#### **2. Abschluß der 10. Klasse**

Voraussetzung für die Teilnahme ist die erfolgreiche Beendigung der 8. Klasse.

Dauer: 2 1/2 Jahre

Unterrichtstage:   Mittwoch           17.00–20.15 Uhr  
                          Sonnabend           7.30–13.10 Uhr

#### **3. Abschluß der 12. Klasse**

Für Interessenten zur Vorbereitung auf ein Hochschulstudium oder Erweiterung der Allgemeinbildung. Auch Lehrlingen mit sehr guten Leistungen ist nach Abschluß des 1. Lehrjahres die Teilnahme möglich.

Dauer: 3 Jahr

## **II. Einzellehrgänge ohne Abschluß**

4. Deutsch  
Wichtige Rechtschreibregeln; Groß- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung, Zeichensetzung  
Dauer: 15 Doppelstunden  
(Bei ausreichender Bewerberzahl auch als Tageslehrgang möglich)
5. Mathematik  
Einführung in die Differentialrechnung: Zahlenfolgen, Grenzwerte von Zahlenfolgen und Funktionen, Ableitung einer Funktion, Differentiationsregeln  
Dauer: 20 Doppelstunden
6. Mathematik  
Einführung in die Integralrechnung: Bestimmtes Integral, Hauptsatz der Differential- und Integralrechnung, Flächeninhaltsberechnungen  
Dauer: 20 Doppelstunden
7. Stenografie  
Einführung in die Notizschrift (Anfängerlehrgang) Erarbeitung der stenografischen Zeichen der Notizschrift.  
Festigung durch Diktate und Übungen.  
Dauer: 30 Doppelstunden
8. Maschinenschreiben  
Üben des Zehnfinger-Tastenschreibens, Erarbeitung des gesamten Tastenfeldes, Hauptteile der Schreibmaschine  
Dauer: 30 Doppelstunden
9. Tips für Kleingärtner  
Anlegen eines Kleingartens, Fruchtfolge, Düngung, Pflege der Zier- und Obstgehölze, Obstbaumschnitt (mit praktischer Lehrvorführung)  
10 Doppelstunden
10. Ratschläge für Imker  
Die erfolgreiche Völkerführung unter Berücksichtigung der gegenwärtigen im Kreis Hagenow vorhandenen Bedingungen  
6 Doppelstunden
11. Informatik  
Einführung in die Grundlagen der Informatik  
Programmiersprache Basic – Aufstellen und Abarbeiten von einfachen Programmen – Arbeit am Kleincomputer KC und am Bildungscomputer BiC  
20 Doppelstunden

## **III. Sprachlehrgänge mit und ohne Abschluß**

12. Russisch (Grundkurs)  
Vermittlung von Grundfertigkeiten im freien Sprechen, verstehenden Lesen und Hören.  
Grundregeln der Grammatik  
Dauer: 20 Doppelstunden
13. Russisch (Aufbaukurs)  
Entwicklung der Fertigkeiten im Sprechen, Lesen, Hören.  
Der Lehrgang kann mit einer Prüfung (10. Klasse) abgeschlossen werden.  
Dauer: 1 Jahr

14. Russisch (Sprachkundigen I)  
Vorbereitung durch Unterricht und Konsultationen auf die Sprachkundigenprüfung I.  
Voraussetzung sind gefestigte Sprechkenntnisse der 10. Klasse.  
Dauer: 2 Jahre
15. Englisch (Grundkurs)  
Vermittlung von Grundfertigkeiten im freien Sprechen, im verstehenden Lesen und Hören.  
Entsprechend dem Lehrstoff der 7. und 8. Klasse, Festigung des Wissens durch Übungen.  
Dauer: 1 Jahr
16. Englisch (Aufbaukurs)  
Entwicklung der Fertigkeiten im freien Sprechen, Lesen und Hören. Voraussetzung für die Teilnahme sind die Kenntnisse des Grundkurses. Der Lehrgang kann mit einer Prüfung (10. Klasse) abgeschlossen werden.  
Dauer: 2 Jahre  
Grund- und Aufbaukurs können als Vormittags- oder Abendkurs durchgeführt werden. Bitte bei der Anmeldung angeben.
17. Englisch (Sprachkundigen I)  
Vorbereitung durch Unterricht und Konsultationen auf die Sprachkundigenprüfung I.  
Voraussetzung sind gefestigte Sprachkenntnisse der 10. Klasse.  
Dauer: 2 Jahre
18. Französisch (Grundkurs) z.Zt. nur in Hagenow  
Vermittlung von Grundfertigkeiten im freien Sprechen, im verstehenden Lesen und Hören.  
Grundregeln der Grammatik  
20 Doppelstunden
19. Französisch (Aufbaukurs) z.Zt. nur in Hagenow  
Entwicklung der Fertigkeiten im freien Sprechen, Lesen und Hören. Voraussetzung für die Teilnahme sind die Kenntnisse des Grundkurses. Der Lehrgang kann mit einer Prüfung (10. Klasse) abgeschlossen werden.  
Dauer: 2 Jahr  
Grund- und Aufbaukurs können als Vormittags- oder Abendkurs durchgeführt werden. Bitte bei der Anmeldung angeben.
20. Polnisch (Grundkurs) z.Zt. nur in Hagenow  
Einführung in die Umgangssprache; einfache Konversation.  
Geeignet für Touristen  
20 Doppelstunden
21. Spanisch (Grundkurs) z.Zt. nur in Boizenburg  
Vermittlung von Grundfertigkeiten im freien Sprechen, im verstehenden Lesen und Hören.  
Festigung des Wissens durch Übungen.  
Dauer: 1 Jahr
22. Esperanto (z.Zt. nur in Hagenow)  
Anhand von 8 bis 10 Lektionen des Taschenbuches werden alle wichtigen Regeln der Grammatik vermittelt. Die Fähigkeit zur Korrespondenz mit dem Ausland und zur selbständigen Arbeit mit dem Lehrbuch werden vermittelt und durch Hör- und Sprechübungen sinnvoll ergänzt. Ziel ist die Fähigkeit, an einem Intensivkurs im Ausland teilnehmen zu können.  
20 Doppelstunden

## **Achtung! Neu!**

Ab September beginnt der Deutsche Fernsehfunk mit der Ausstrahlung **ausgewählter Fächer** aus dem Telekolleg der BRD.

Vorgesehen sind:

### **Telekolleg Englisch**

Ab September 1990 werden 39 Lektionen (mittlere Reife) ausgestrahlt.

Konsultationen zu den Fernsehsendungen in der KVHS 14-tägig mit 2 Unterrichtsstunden, Unterrichtszeit nach Vereinbarung.

### **Telekolleg Wirtschaft**

Konsultationen zu den Fernsehsendungen in der KVHS 14-tägig mit 2 Unterrichtsstunden, Unterrichtszeit nach Vereinbarung.

Abschluß mit Zertifikat

Unser Lehrgangsangebot stellt ein Rahmenprogramm dar. Viele Themen und Sachgebiete sind nicht genannt, viele Ihrer Vorstellungen für eine sinnvolle Freizeitgestaltung bleiben unerwähnt. Dafür gibt es verschiedene Gründe.

Wir könnten unser Angebot mehr Ihren Wünschen annähern, wenn uns diese bekannt wären. Deshalb bitten wir Sie, uns Ihre Gedanken zu unserem Programm darzulegen und Vorschläge zur Erweiterung der thematischen Palette zu unterbreiten, damit wir diese im kommenden Semester berücksichtigen können.

Wir bemühen uns, weitere Lehrgänge anzubieten; achten Sie daher bitte auf diesbezügliche Veröffentlichungen in den Tageszeitungen.

Bitte hier abtrennen

---

## **Anmeldung**

Name:

Vorname:

---

geb. am:

Wohnort:

---

Straße:

Telefon:

---

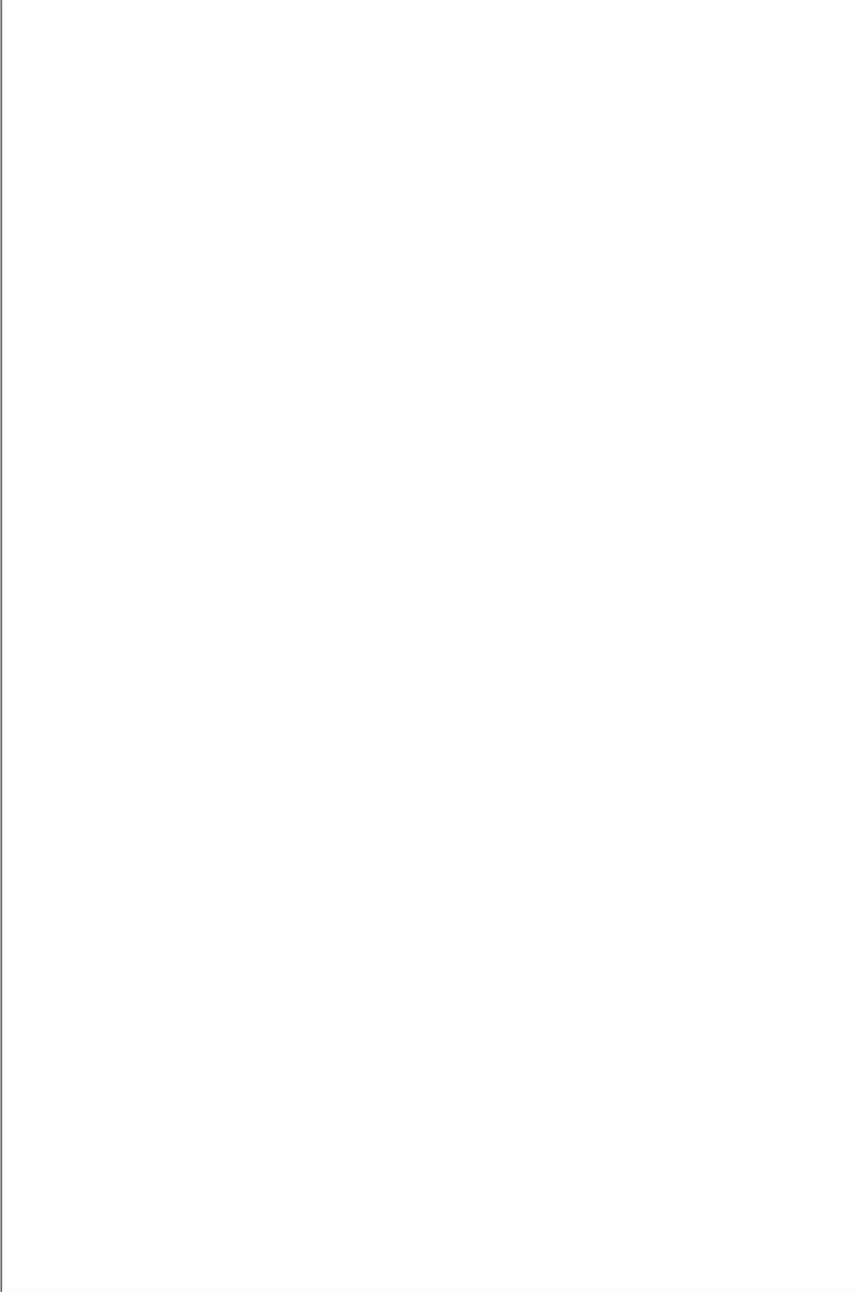
Teilnahme am Lehrgang:

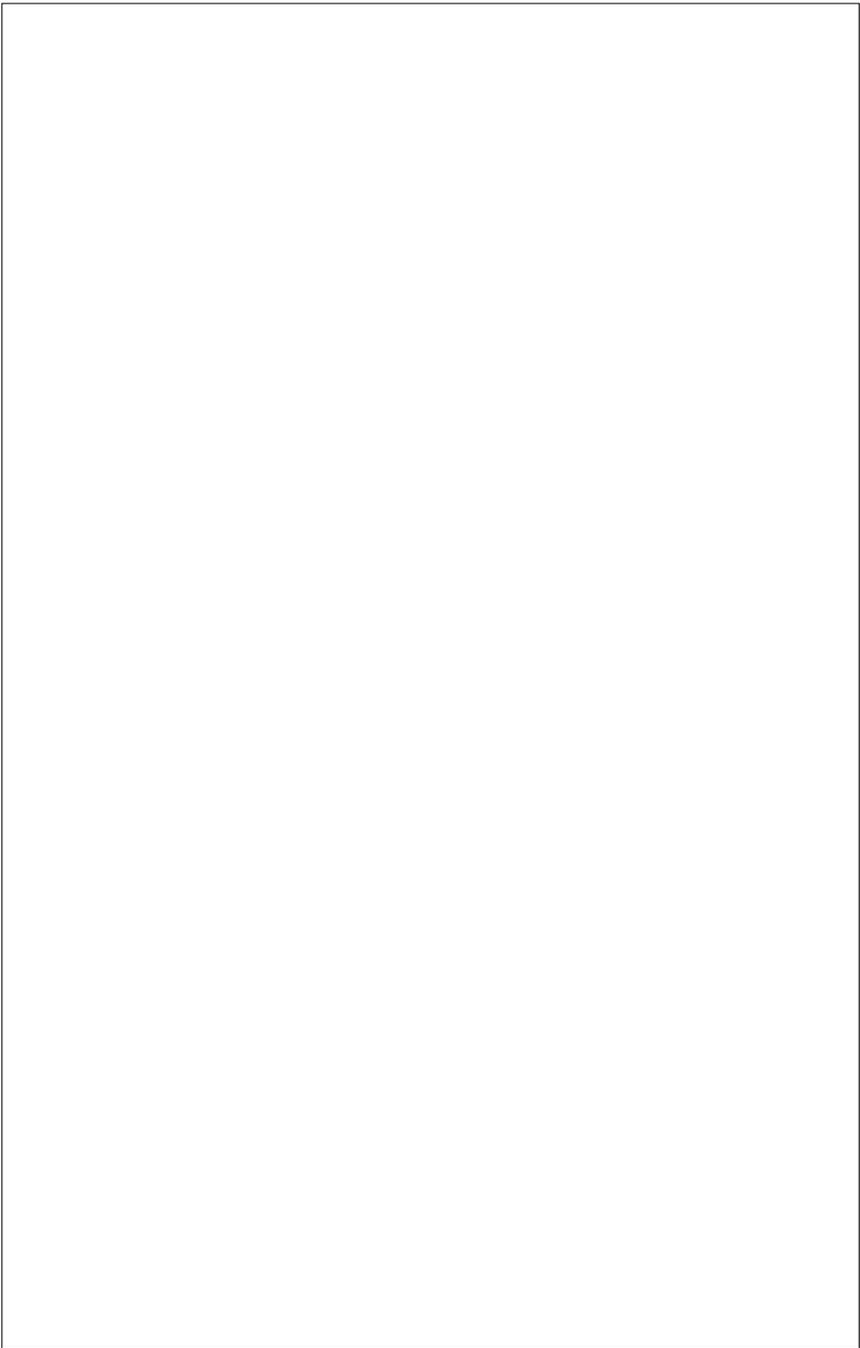
Lehrgangsnummer:

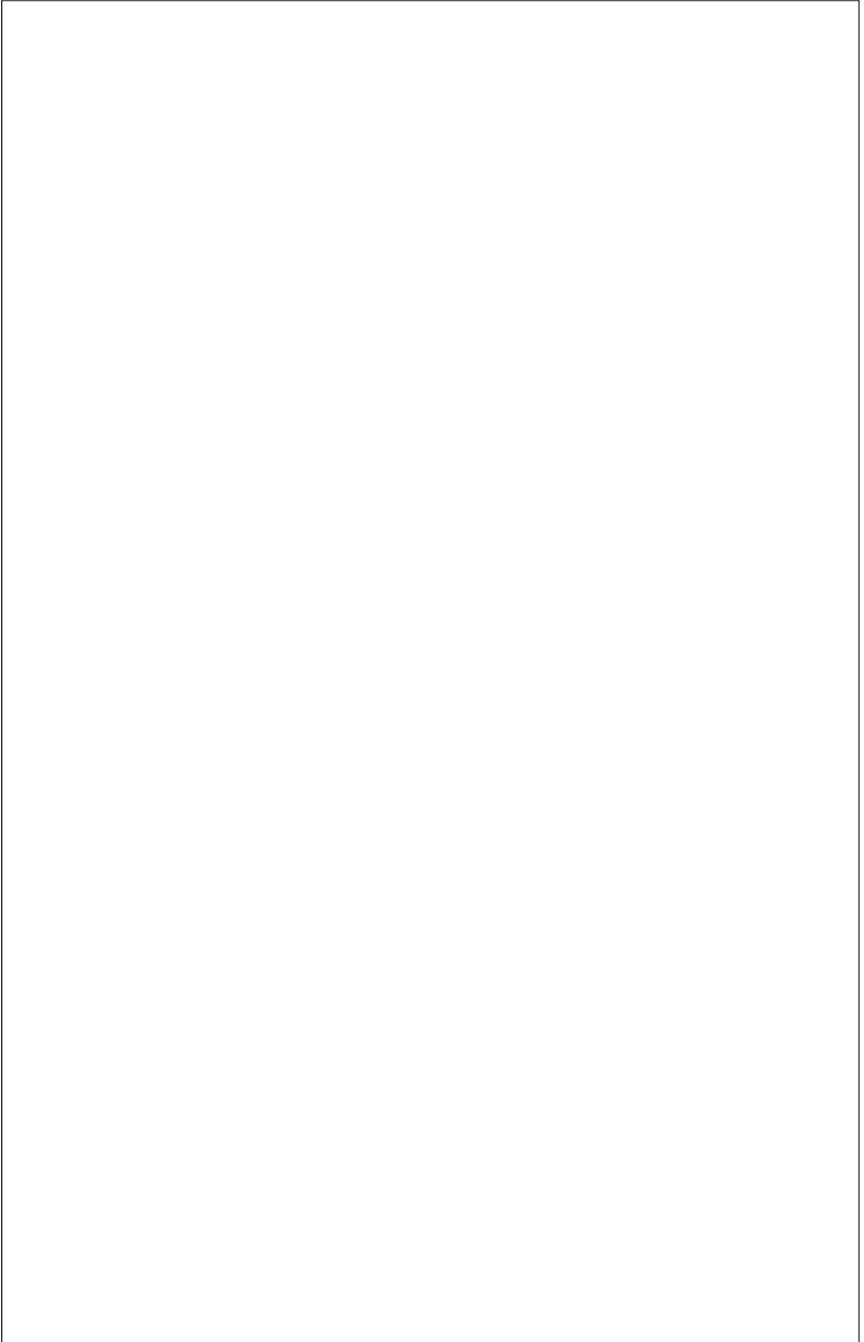
---

Ich wünsche folgendes, im Lehrprogramm nicht genanntes, Thema oder Sachgebiet:

**Anlage 2**







## Erfahrungen mit Fortbildungen – Begleitung durch stürmische Jahre\*

Das war schon eine merkwürdige Situation, als ich im Juni 1991 in Bernau zwei Seminarleiterinnen gegenüber saß, die uns Ostfrauen vor allem einreden wollten, daß Kurse für Frauen nur von Frauen geleitet werden sollten und wir unbedingt auf das -in bei der Berufsbezeichnung von Frauen achten müßten und und und ... Da ich es noch nie mit „Emanzen“ zu tun gehabt hatte, war mein Urteil schnell gefällt: Diese Kolleginnen waren welche. Sie wußten angeblich auch genau, wie unser Leben bis zum Fall der Mauer abgelaufen war, mußten aber überrascht feststellen, daß die anwesenden Ost-Mitarbeiterinnen der VHS durchaus unterschiedliche berufliche Entwicklungen hinter sich hatten, lachen konnten und sowohl das alte als auch das neue System kritisch sahen. Wir Ostdeutschen reagierten (zu) empfindlich auf die kritische Sicht der Moderatorinnen und sahen die berufstätige Frau in der DDR rosa-rot, und fast jeder fiel plötzlich der Frauenförderungsplan ein!

Trotz einer aktiven Arbeitsatmosphäre, in der sichtbar Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Frauen Ost und West herausgearbeitet wurden, spitzte sich die Situation bis zum Abend so zu, daß nicht mehr sachlich diskutiert wurde. Die beiden Seminarleiterinnen wechselten „geschickt“ ihre Unterrichtsmethoden und ließen drei Arbeitsgruppen das Thema „Emanzipation ist, wenn...“ malen. Die sich ähnelnden Ergebnisse der beiden ostdeutschen Gruppen verblüfften alle. Es war jeweils die in der Gruppe diskutierte und von einem Mitglied gemalte Sicht auf die Emanzipation der Frau, die auch den Mann nicht ausgrenzte, weil die Menschen nur im Miteinander eine Chance haben. Die Arbeitsgruppe der West-Frauen löste die Aufgabe individuell, der Mann spielte in ihren Darstellungen keine Rolle.

Spätestens jetzt war allen die doch sehr unterschiedliche Sicht auf die Rolle der Frau klar, und zum damaligen Zeitpunkt war wohl niemandem so recht bewußt, wie schnell die Frauen Ostdeutschlands aus dem Beruf gedrängt würden, welchen Einfallsreichtum die herrschenden Politiker dabei bewiesen.

---

\* Der Beitrag wurde im April 1994 verfaßt.

Wir verständigten uns bei dieser Veranstaltung in Bernau 1991 über Frauengesprächskreise, Selbsterfahrungsgruppen und frauengemäße Angebote als zukünftige Programmperspektiven in Volkshochschulen.

Die vielen praktischen Hinweise zu Planungsprinzipien, Textankündigungen, speziellen Frauenthemen nahm ich gerne an. Zu diesem Zeitpunkt war ich vor allem als unterrichtende Lehrkraft an der Volkshochschule tätig. Die Volkshochschule Wismar beschäftigte 1991 noch sieben hauptberufliche Lehrkräfte, und ich war dankbar für alles Neue, das mir helfen sollte, die Volkshochschule für die Wismarner Bevölkerung zu erhalten. Zum Abschluß dieser Veranstaltung wurde übereinstimmend eine zweite Veranstaltung gewünscht, der eingangs tief aufgebrochene Graben hatte sich schon ein wenig gefüllt.

Zu diesem Zeitpunkt wußte ich noch nicht, daß ich später in Wismar für ca. 500 Krippen-, Hort- und Heimerzieherinnen sowie Kindergärtnerinnen deren „Anpassungsqualifizierung zur staatlich anerkannten Erzieherin“ organisieren und daß mir dabei vieles aus dieser Veranstaltung wieder einfallen würde. Diesen Frauen wurde vom Kultusministerium nur eine berufliche Teilanerkennung bestätigt, und keine von ihnen hätte ohne diese Anpassungsqualifizierung eine Perspektive gehabt.

Kaum zu Hause angekommen, waren erstmal alle guten Vorsätze, die Frauenarbeit betreffend, vergessen. Politische Vertreter der Stadt wollten die Volkshochschule wegen des Personalüberhangs und der „Altlasten“ abwickeln. Meine Bemühungen, eine andere Arbeit zu finden, waren erfolgreich. Traurig machte mich nur, daß es in Wismar keine Volkshochschule mehr geben sollte. Mein Kollege erstritt für sich und eine(n) Mitarbeiter(in) nach zähen Verhandlungen das Bleiberecht. Er bat mich, mit ihm unserer Einrichtung ein neues Profil zu geben. Uns erwartete nicht nur harte Arbeit. Drei unserer noch angestellten Kollegen wurden zwar noch vom Land bezahlt, bekamen aber Hausverbot.

Erschwerend für mich war auch, wöchentlich 12 Stunden Unterricht erteilen zu müssen. Vor allem hatte ich ständig ein schlechtes Gewissen, weil ich mich nicht gründlich genug darauf vorbereiten konnte. Andererseits hätte ich auch gern die angebotenen Fortbildungsveranstaltungen besucht. Es war ein Teufelskreis. Trotzdem organisierte ich mir freie Tage, um an Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen zu können. Wichtig erschien mir, die Veranstaltung „Programmplanung an Volkshochschulen“ mitzerleben, denn so etwas war ja nun meine Aufgabe, um künftige Veränderungen mitgestalten zu können.

Als „Leiterin einer Arbeitsgruppe“ während der simulierten Planungskonferenz auf der Veranstaltung wurde ich erstmalig damit konfrontiert, über

die finanzielle Situation einer Volkshochschule nachdenken zu müssen. Ich war so naiv zu behaupten, bei uns spiele Geld keine Rolle. Meine Hauptsorge war dabei, geeignete Kursleiter zu finden, da viele KollegInnen sich einfach nicht traute, einen Antrag auf Nebenbeschäftigung zu stellen, andere wollten keinen Ärger mit irgendwelchen Ämtern bekommen; keiner kannte sich in der Flut der hereingeschwappten Vorschriften aus. Die in der „Programmplanung“ angewandten vielfältigen Methoden waren interessant für mich, erstaunt mußte ich feststellen, daß einige Männer sich ungern auf die Gruppenarbeit einließen und lieber kurzschrittigen bzw. frontalen Unterricht gehabt hätten. Auch vertraten sie stark die Meinung, an Volkshochschulen müßten vorrangig LehrerInnen tätig sein, d.h., sie gewichteten z.T. die Planungsarbeit geringer als den Unterricht.

Die SeminarleiterInnen begleiteten aus meiner Sicht die einzelnen Arbeitsphasen zurückhaltend, Programmplanung und Vorbereitung waren systematisch, lernförderlich und teilnehmerorientiert. Darüber hinaus wurde mir schmerzlich bewußt, wie wenig wir in Wismar insgesamt auf aktuelle Themen mit erwachsenengerechten Methoden reagieren konnten, weil uns einfach die Professionalität fehlte<sup>1</sup>.

Als ich im November 1991 eine Fortbildungsveranstaltung für RussischlehrerInnen in Darlingerode besuchte, war ich entsetzt, wie phantasieelos von den KollegInnen die Frage „Wie stelle ich mir den zukünftigen Russischunterricht vor?“ diskutiert wurde. Zwar fand ich es auch ärgerlich, daß bewährte Dinge, wie z.B. die Sprachkundigenprüfung, abgewickelt wurden. Aus heutiger Sicht müssen wir uns aber fragen, ob wir genug getan haben, um unser Fach besser einzubringen.

Eine neue Qualität des Miteinander konnten alle Anwesenden während einer Veranstaltung Ende 1991 in Bonn registrieren. Erstmals wurde ausgesprochen, daß sich auch die Bewohner der Altbundesländer verändern müßten, wenn die Einigung von Ost und West in absehbarer Zeit vollzogen werden sollte.

Erst ein Jahr später nahm ich an einer weiteren Veranstaltung „Frauenbildung“ teil. Der Teilnehmerkreis hatte sich deutlich verändert. Für etliche war die berufliche Zukunft weiterhin ungewiß. Trotzdem herrschte ein gutes Arbeitsklima, und es kam auch zum Erfahrungsaustausch untereinander.

Ende 1992 zeichnete sich ab, daß ich ab Januar 1993 als Einzelkämpferin in der Volkshochschule Wismar übrigbleiben würde. Unter den damaligen Bedingungen wäre es mir kaum möglich gewesen, den erreichten Leistungsstandard quantitativ und qualitativ zu sichern. Deshalb

nützte ich die Möglichkeit der „Fortbildung vor Ort“. Ergebnis der „Fortbildung vor Ort“ waren organisatorische Regelungen (FachbereichsleiterInnen auf Honorarbasis beschäftigen zu können, vor Ausschüssen berichten zu dürfen), die diese Übergangszeit etwas erleichterten.

Im März 1993 beschloß die Bürgerschaft der Hansestadt Wismar endlich die Satzung der Volkshochschule.

Der zur Abschlußtagung des Projektes „Hilfe zur Selbsthilfe“ gewählte Titel „Umbruch und Aufbruch“ dokumentiert in knapper Form die Entwicklung: Es ist nicht alles zerbrochen, weil wir gemeinsam verändern wollten und uns allmählich öffneten.

Ich erachte es als unabdingbar, Fortbildungen weiterhin besuchen zu können, auch weil die KollegInnen des Projekts der Pädagogischen Arbeitsstelle bzw. des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung aus meiner Sicht ein wichtiges Bindeglied bei der Annäherung von Ost/West geworden sind; wir haben gemeinsam die Phasen von der Euphorie bis zur Ernüchterung durchgemacht, sie haben unsere vorübergehend stärkere Aggressivität geduldet, und inzwischen ist aus dem Nehmen Kooperation geworden.

Seit Anfang 1993 unterrichte ich nicht mehr, verfolge aber mit geschärftem Blick, mit welchen Methoden unterrichtet wird. Ich habe mein Wissen durch die Fortbildungsveranstaltungen ergänzt und aktualisiert. Froh war ich, daß ich KursleiterInnen zu einzelnen kostenlosen Fortbildungsveranstaltungen schicken konnte. Inzwischen ist es mir gelungen, KursleiterInnen zu gewinnen, die auch auf eigene Kosten an Weiterbildungen teilnehmen.

Die Arbeit der VHS hat sich wie folgt entwickelt:

	1991	1992	1993
<b>Kurse</b>			
Belegungen	1890	2202	2246
davon Frauen	1348	1375	1786
<b>Beschäftigte</b>			
(Lehrer)	7	2	1
Nebenberufliche	48	63	69
Verwaltung	2	1,2	1,6

Im Bereich Deutsch als Fremdsprache arbeiten zur Zeit sieben Fachkräfte, von denen fünf berechtigt sind, alle Prüfungen abzunehmen.

Wenn anlässlich des Bundeswettbewerbes „Vorbildliche Integration von Aussiedlern in der Bundesrepublik Deutschland“ vom Vorsitzenden der Kommission den Lehrern der Volkshochschule Wismar bescheinigt wurde, einfühlsam mit Aussiedlern zu arbeiten, dann trifft das für viele unserer HonorarlehrerInnen in anderen Bereichen auch zu.

Für mich waren die Erfahrungen mit/aus den Fortbildungsveranstaltungen nicht nur eine Hilfe bei meiner eigenen Orientierung, sie haben mir auch geholfen, meine soziale Kompetenz zu erhöhen und meine Leitungsaufgaben besser umzusetzen.

**Anmerkung**

- <sup>1</sup> Dazu zähle ich auch die fehlenden Kenntnisse der vielen publizierten Beiträge der Pädagogischen Arbeitsstelle und des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.

# Zugänge zu einem veränderten Verständnis von Qualität in der Volkshochschularbeit\*

## 1. Aktuelle Situation an der VHS Sangerhausen

Der Trend des (sicherlich richtigen) „gesunden Abspeckens an Personal“ in den kommunalen Verwaltungen läßt natürlich uns als Bildungseinrichtung des Landkreises nicht unberücksichtigt. Fazit: Trotz großzügiger Landesförderung müssen immer weniger immer mehr tun. Die offizielle Sichtweise: Wir sind als kleiner Landkreis bestehen geblieben, wir haben nur „kleine“ Einnahmen, können auch nur „kleine“ Ausgaben tätigen, so also nur einen „kleinen“ Personalbestand halten; diese Durststrecke 1994 müssen wir gemeinsam absolvieren!

Da die kommenden Jahre nicht mehr Mittel bringen werden, denken unsere übrigens äußerst motivierten und flexiblen VHS-Mitarbeiter verstärkt über eine Änderung der Rechtsform nach; Mustersatzungen, Haushaltspläne usw. von VHS-Zweckverbänden liegen ohnehin schon lange in meiner Schublade.

Für uns steht aber zunächst das Problem im Vordergrund, unsere kleine VHS mit dem vorhandenen Personal optimal laufen zu lassen. Das bedeutet, die notwendigen Verwaltungsarbeiten sinnvoller, effizienter zu bewältigen. Und dafür benötigen wir Anleitung und gute Ratschläge. Fortbildungsveranstaltungen haben mir sehr viele Möglichkeiten aufgezeigt, mich aber gleichzeitig deprimiert, weil ich ständig an das bei uns eben nicht Machbare erinnert wurde, an die Bandagen der engen Einbindung in die Kreisverwaltung einerseits, innerhalb deren wir Erwachsenenbildner andererseits mit Kreativität für eine breite Angebotspalette zu sorgen haben. Letzteres tun wir: Umfangreichere Semesterprogramme, zunehmende Akzeptanz in der Bevölkerung und letztlich steigende Zahlen in der Statistik beweisen das.

Ich bin zu der Erkenntnis gelangt, daß wir nun, da man in der Öffentlichkeit die VHS kennt, da viele Bürger unsere Kurse besuchen, weit mehr auf Qualität in der pädagogischen Arbeit achten müssen. Dazu gehören eine intensive „Kursleiterpflege“, Anleitungen, Gespräche – alles wichtige Inhalte unserer Arbeit, für die momentan kaum Zeit bleibt.

---

\* Der Beitrag wurde im Februar 1994 verfaßt.

Das liegt m. E. auch daran, daß bei uns wenige eben zu viel machen, also dem Bedarf entsprechend vorwiegend auf Quantität geachtet wird.

Beweis: 1993 leisteten wir in allen Fachbereichen der DVV-Statistik 12.733 Unterrichtsstunden. Diese verteilten sich so auf unsere Fachbereichsleiter:

1 nebenberufliche Fachbereichsleiterin	Bereich 10	=	1.304 UStd.
1 Maßnahmeleiterin „Deutsch für Aussiedler“	Bereich 7.1.	=	5.496 UStd.
1 hauptberuflicher Fachbereichsleiter	Bereiche 5, 6	=	3.484 UStd.
1 hauptberufliche Fachbereichsleiterin und Direktorin der VHS	Bereiche 1,2,3, 4, 7, 8, 9 (ohne 7.1.)	=	2.415 UStd.

Mit dieser Leistung hätte unsere Einrichtung gemäß EBG<sup>1</sup> Anspruch auf Personalförderung des Landes zu 70% für mindestens fünf Pädagogen. Daß unser kleiner Landkreis aber auch die verbleibenden 30% nur für die beiden hauptberuflichen Pädagogen aufbringen kann, zeigt die derzeitige Ausweglosigkeit, die bestimmt wird vom äußerst beschnittenen Stellenplan der Kreisverwaltung.

Natürlich bin ich, wie schon seit 1990, weiterhin bemüht, für bestimmte Arbeiten ehrenamtlich Tätige zu gewinnen (Fachbereichs- und Außenstellenleiter), für vom Arbeitsamt geförderte Maßnahmen entsprechend befristet eingestellte Pädagogen, Sachbearbeiterinnen und Koordinatorinnen außerhalb des Stellenplans beschäftigen zu dürfen, und schließlich bekomme ich jede Unterstützung durch unseren Träger bei meinen permanenten Anträgen auf Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen an der VHS.

Gleichzeitig zeigt das auch wiederum, daß mir neben diesen und weiteren Leitungstätigkeiten einfach zu wenig Raum für eine qualitativ hochwertige pädagogische Leitung von immerhin sieben Fachbereichen verbleibt. Selbst an der in diesen Bereichen geleisteten Gesamtstundenzahl ist zu erkennen, daß die Angebote sowohl quantitativ als auch (unbedingt) qualitativ verbessert werden sollten.

## **2. Zur Ausgangssituation der VHS**

### **2.1 Die „VHS-Wende“ 1990/91 in Sangerhausen**

Daß sich unsere Arbeit in der VHS sicher genauso ändern müßte wie die Gesellschaft, war den meisten MitarbeiterInnen des kleinen Kollektivs (DDR-Deutsch!) klar. Zunächst mußte die SED-Herrschaft auch bei uns abgelöst werden, das war ein formal-demokratischer Akt, der in allen Schulen vollzogen wurde. Und als eine Schule galten wir damals, als

noch keine Trennung zwischen Schulaufsichtsbehörden und Schulverwaltungsamt existierte. Die Direktoren wurden abgelöst, und die Kandidaten für die von der Schulversammlung zu wählenden neuen Direktoren bewarben sich. Unter drei Kandidaten für die Leitung der Kreisvolkshochschule wurde ich ausgewählt.

Parallel zu diesen Personalfragen drängten sich aber die nach der inhaltlichen Ausgestaltung der Volkshochschule auf. Wie müßte eine moderne, den künftigen Erwartungen entsprechende VHS strukturiert sein? Was sollte im Bildungsangebot bleiben, was müßte verschwinden? Wie könnte man den Elan, das Interesse der Menschen am politischen Geschehen in jener Zeit für unsere Arbeit wachhalten? Zu meinem Erstaunen erfuhr ich während einiger privater Besuche in den „alten“ Ländern, daß Volkshochschulen dort ein hohes Ansehen genießen und gut organisiert sind.

Sehr bald knüpften wir Kontakte zur VHS unseres Partnerschaftskreises Hildesheim, und auch dort bestätigte sich, daß die westdeutschen VHS eine ganz andere, demokratische Entwicklung genommen hatten als wir während der 40 Jahre DDR-Bildungspolitik. Begriffe wie „Kursarbeit“, „Außenstellentätigkeit“, „Fachbereiche“, aber auch „arbeitslose Dozenten“, „Gewinnfordernde kommunale Träger“ usw. waren neu. Unfaßbar und scheinbar nicht realisierbar erschien uns die Tatsache, daß pädagogische Leitungskräfte selbst kaum oder gar nicht unterrichten, während die Unterrichtsarbeit ausschließlich durch Honorarlehrer geleistet wird.

Bereits 1990 waren wir dankbar für einen Ratschlag: Wir sollten als VHS kommunal bleiben, also in Trägerschaft der Kreisverwaltung. Denn öffentliche Weiterbildung braucht einen öffentlichen Träger. Der gut gemeinte Rat, sich dabei relative Selbständigkeit und Freiräume für Neues zu bewahren, wird erst jetzt richtig geschätzt!

Und auch das war bereits 1990 klar: Wenn unsere VHS so ähnlich wie die in Köln oder Hildesheim funktionieren sollte, würde eine Riesenarbeit zu bewältigen sein. Eine Arbeit, die ganz anders organisiert werden müßte als unsere bisherige. Ein neuer Leiter würde benötigt, der neue Strukturen schaffen und kooperativ sein müßte. Damals wußte ich noch nicht, daß diese Aufgabe einmal mir zukommen sollte. Bis 1990 wurde unsere Volkshochschule zentralistisch von einem Direktor geleitet. Es gab eine Sekretärin und zunächst einen hauptberuflich tätigen Fachlehrer für Englisch und Deutsch, der aus gesundheitlichen und Persönlichkeitsgründen für die pädagogische Arbeit mit Kindern nicht geeignet war. Später wurden speziell für die Arbeit in den Abiturklassen

je eine Diplomlehrerin für Russisch und Deutsch und für Mathematik/Physik eingestellt, die ausschließlich für Unterrichts- und Klassenleitertätigkeiten zuständig waren. Zwischen 1980 und 1990 wurden jährlich in unserer VHS in 40 bis 60 Lehrgängen 3.200 bis 4.600 Unterrichtsstunden erteilt. Die Teilnehmerzahlen betragen 700 bis 1.300. Interessant ist, daß damals der Anteil der Teilnehmerinnen meist weit unter 50% betrug. Sicher war eine Ursache dafür der hohe Anteil an berufstätigen Frauen, die sich nach der Arbeit nicht von familiären Pflichten zu entbinden vermochten. Viele Orte des sich über 70 km erstreckenden Landkreises waren nicht ausreichend mit öffentlichen Verkehrsmitteln erreichbar, der Versorgungsgrad mit PKW war sehr niedrig, insbesondere Frauen verzichteten oft auf die eigene Nutzung des Familien-Autos.

In der VHS Sangerhausen wurden bis 1990 hauptsächlich folgende Bildungsleistungen erbracht:

- Schulabschlüsse (Abitur, Kl. 8. Kl. 10)
- Fremdsprachen (Englisch, Russisch, Französisch, Slowakisch, Tschechisch, Ungarisch. In Russisch und Englisch fanden Lehrgänge mit Sprachkundigenausbildung statt, die mit einer staatlich anerkannten Sprachkundigenprüfung endeten).
- Schreibtechnik (Stenografie, Maschinenschreiben)
- Berufliche Fortbildung (Sekretärinnenausbildung)

Bereits 1990 erarbeiteten der damalige Direktor und ich eine Konzeption zur weiteren Arbeit, in der die Schaffung von Außenstellen sowie von zunächst drei Arbeitsbereichen in der VHS festgelegt wurde. Die bisher als Lehrer bzw. Direktor tätigen Pädagogen waren ihrer Ausbildung entsprechend für mehrere Fachbereiche verantwortlich.

Sehr gern nutzten wir damals die Möglichkeit, kostenfrei an Fortbildungseminaren des Partnerlandesverbandes teilzunehmen, wo wir erstmals einige Tips zum erwachsenengerechten Lehren und Lernen, zum Leiten eines Kurses, zum Umgang mit Teilnehmern erhielten. Auch spezielle Anleitungen für die Arbeit in Fachbereichen (Fremdsprachen, Literatur, Seniorenbildung) erhielten Mitarbeiter in diesen Seminaren. Wertvoll waren damals besonders die Informationen zum Zertifikatssystem, denn gleichzeitig absolvierten an unserer VHS zahlreiche Russischlehrer noch einen Intensivkurs mit Sprachkundigenprüfung in Englisch, um an ihren Schulen diese Sprache unterrichten zu können. Das VHS-Zertifikat kam damals für sie noch nicht in Frage, da sie sich für eine höhere Zertifikatsstufe nicht mehr anmelden konnten. Die Nichtvergleichbarkeit

der DDR-Sprachkundigenausbildung mit dem westlichen Zertifikat erkannten wir bereits damals.

### **3. Erfahrungen aus Fortbildungen**

Die MitarbeiterInnen unserer VHS haben an mehreren Fortbildungsveranstaltungen des Projekts „Hilfe zur Selbsthilfe für die VHS in den neuen Bundesländern“ teilgenommen und dort ausschließlich positive Erfahrungen sowie wertvolle Anregungen gewinnen können. Ich konnte bei unseren KollegInnen nach der Teilnahme an Projektveranstaltungen gesteigertes Engagement in der VHS-Arbeit feststellen. Die MitarbeiterInnen waren hoch motiviert, sei es als Fachbereichsleiter oder als Mitarbeiterin für Öffentlichkeitsarbeit. Alle Projektseminare halfen sowohl im offiziellen Teil als auch durch die Möglichkeiten des informellen Beisammenseins mit KollegInnen, Zusammenhänge innerhalb der VHS, die Notwendigkeit der eigenen pädagogischen Verantwortung bei der konzeptionellen und bei der Kursarbeit und schließlich auch die immer notwendiger werdenden Kooperationsbeziehungen zu erkennen.

Ich persönlich nahm an mehreren Veranstaltungen des Projekts teil. Das ermöglichte mir folgende Feststellung:

Es war eine deutliche Veränderung der Teilnehmerhaltung zwischen dem ersten Seminar und den späteren zu bemerken. Im Seminar im Oktober 1991 z.B. fiel mir als „geübter“ Teilnehmerin von „West“-Seminaren auf, daß unsere VHS-Mitarbeiter, ausschließlich ehemalige Russischlehrer wie ich selbst, sich zunächst sträubten, die von den TeamerInnen vorgeschlagene Aufwärmphase in spielerischer Form mitzugestalten. Da zeigte sich eine typische DDR-Abwartehaltung, man fand Spiele zu albern für Erwachsene. Im Frühjahr 1993 konnten aufgeschlossene Fachbereichsleiter „Sprachen“ ganz schnell aktiviert und motiviert werden, ja es wurden sogar durch Gruppenarbeit Konzeptionen für Landes- oder VHS-interne Kursleiterfortbildung entwickelt. Planungsarbeit war das Hauptthema, aber „nebenher“ konnte man beobachten, wie die Teamer erwachsenengerecht und gar nicht steif mit Teilnehmern umzugehen verstehen, ein für mich wichtiges „Nebenprodukt“. Und ein weiterer Fortschritt: Von den vier Teamern waren zwei aus dem Osten. War man im Oktober 1991 in Darlingerode noch abwartend, sehr skeptisch gegenüber dem „Neuen aus dem Westen“ – schließlich sah man nicht ein, ein bewährtes Sprachkundigensystem einfach so aufzugeben, ein System mit hohen sprachlichen Ansprüchen –, war also Darlingerode eine Art „Aufbruch“, trugen spätere Seminare bereits deutlich die Handschrift erfahrener Erwachsenenbildner, die mit

Hilfe moderner Methoden nicht für, sondern mit den Teilnehmern arbeiten.

Auch dem Seminar „Älterwerden und Vorruhestand“ im Juni 1993 war anzumerken, daß die TeilnehmerInnen inzwischen bewußt, zielgerichtet und hochmotiviert ihre Arbeit an den Volkshochschulen machen und gekommen waren, um mitzusprechen, mitzutun und viele Erfahrungen zu sammeln. Gleich zum Auftakt sprühten die Ideen, als man sich selbst als „Alte“ vorstellen und über seine Aktivitäten fortan informieren sollte. Da war in keiner Phase mehr DDR-Passivität („Nun macht mal was mit mir!“) zu spüren. Da war auch keine Fremdheit mehr gegenüber Neuem. Mir persönlich gab gerade dieses Seminar letzte Anregungen vor der Gründung unserer Vorruhestandsgruppe<sup>2</sup>. Diese Gruppe existiert noch immer, trifft sich 14tägig, ist sehr engagiert, „pflegeleicht“ für uns, bringt eigene Ideen, ja sogar Kursleiter hervor.

#### **4. Auswirkungen der Fortbildungserfahrungen auf unsere Arbeit**

Die Teilnahme an den Veranstaltungen wirkte sich positiv auf die Ausgestaltung unserer Volkshochschule aus, denn dort wurde Hilfe zur Selbsthilfe geleistet. Sowohl Pädagogen als auch eine Mitarbeiterin für Öffentlichkeitsarbeit (leider ist diese ABM inzwischen beendet, und ich kann die Mitarbeiterin nur noch einige Stunden auf Honorarbasis beschäftigen!) haben Orientierungen für ihre Arbeit bekommen, können die Bedeutung von Volkshochschularbeit gesellschaftlich besser einordnen, sind stärker motiviert und haben durch das Projekt auch ganz praktische Tips für ihre Arbeit mitnehmen können. Ein Beispiel ist die Arbeit mit Vorruheständlern, aber auch die Veranstaltung zur dringend notwendigen Kooperation hat Spuren bei uns hinterlassen. Wir kooperieren nun mit kommunalen Ämtern (Gleichstellungsamt, Jugendamt, Ordnungsamt), mit Vereinen, Verbänden und Kirchen, um Kursleiter, Räume oder auch gezielt Teilnehmergruppen zu erhalten.

Der Aktionstag am 28. Februar 1994 gegen Ausländerfeindlichkeit wird im Zusammenspiel zwischen VHS, Schulen der Stadt, Jugendämtern unseres und des Partnerkreises, Gewerbeverein der Stadt, evangelischen Kirchengemeinden und Gleichstellungsstelle durchgeführt. Die Kooperationsbeziehungen zu anderen VHS funktionieren bereits sehr gut.

Meine Mitarbeiterin, die zunächst im Rahmen einer Arbeitsbeschaffungsmaßnahme, nun per befristetem Arbeitsverhältnis als Leiterin der Ar-

beisamtsmaßnahmen „Deutsch für Aussiedler“ tätig ist, bestätigt meine Eindrücke von den Veranstaltungen. Auch sie stellt fest, daß die TeilnehmerInnen im Laufe der drei Jahre durchaus aufgeschlossener, aktiver, motivierter und kompetenter wurden.

Im September 1991 empfahl ich ihr, an der Veranstaltung in Dresden zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache (DaF) teilzunehmen. Diese Teilnahme bewirkte soviel Interesse und Engagement, daß wir nun zwei Landesprüferinnen für DaF an unserer Einrichtung haben. Schon im Dezember 1991 war unsere VHS Prüfungsvolkshochschule für AussiedlerInnen. Beide Prüferinnen engagieren sich in der inzwischen gegründeten Sprachengruppe des Landesverbandes. Uns allen fiel außerdem auf, daß während jeder Veranstaltung, völlig unabhängig von der geplanten Thematik, das von mir eingangs geschilderte Problem der VHS-Verwaltung diskutiert wurde. Sicher konnten solche Probleme nicht ausdiskutiert werden, man konnte sich aber zunächst selbst trösten mit der gemachten Erfahrung, daß andere VHS dieselben oder ähnliche Probleme mit der Verwaltungsarbeit haben.

Hier sehe ich ganz dringend zukünftigen Handlungsbedarf für die VHS in den neuen Bundesländern, denn ohne effektiv funktionierende Verwaltung klappt auch das Zusammenspiel mit dem pädagogischen Bereich einer VHS nicht mehr, und was würde dann jede noch so kreative planend-disponierende Tätigkeit wert sein?

Eine Ergänzung des durch die Fortbildungsveranstaltungen ausgelösten und fortgeführten Lernprozesses war für mich persönlich eine individuelle Projekt-Beratung zur Entwicklung eines Werkstattprojektes für arbeitslose Frauen. Die konkreten Anregungen waren wertvoll. An der Bewilligung der Lottomittel ist erkennbar, daß die Konzeption akzeptabel ist. An der Teilnahme zahlreicher interessierter Frauen und vor allem an der neuen Qualität ihrer Einstellung zur Lernarbeit in einer Gruppe ist nachweisbar, daß die Werkstattkurse zur Steigerung der personalen Kompetenz der Teilnehmerinnen beitragen, andererseits aber auch dem Image der Volkshochschulen dienen<sup>3</sup>.

## **5. Persönliche Erfahrungen**

Über den Transfer von Erfahrungen und Erkenntnissen aus den beschriebenen Fortbildungsveranstaltungen auf meine Arbeit an der Volkshochschule hinaus konnte ich persönlich seit der Vereinigung unseres Landes sehr viele Lernerfahrungen machen. Durch zahlreiche Begegnungen mit Menschen, die in der Erwachsenenbildung tätig sind, ge-

langte ich über interessiert Beobachten zu mehr Sicherheit bei eigenen Darstellungen. Als ausgesprochen angenehm und durchaus nicht überheblich habe ich immer wieder Erwachsenenbildner aus dem „Westen“ empfunden, als Leute mit Sachkompetenz und Fähigkeit zuzuhören, ja geradezu als Neugierige, die viel über unsere Probleme im Beruf und im Miteinander der Menschen, über unsere TeilnehmerInnen, aber auch über unser Umfeld erfahren wollten. Und diese Erfahrung hilft mir, in leider viel zu oft geführten „Ossi-Wessi-Diskussionen“ unangebrachte Emotionen abzubauen und die Diskussionen auf den Begriff „gebildete Menschen“ hinzulenken, wobei oft über den ganz weit zu fassenden Begriff „Bildung“ und „Menschlichkeit“ diskutiert wird – ein kleiner Beitrag zur noch ausstehenden wirklichen Vereinigung unserer Menschen.

Aus heutiger Sicht kann ich eine weitere persönliche Bereicherung feststellen: Durch den Umgang mit zahlreichen Erwachsenenbildnern, durch Beobachtungen während Fortbildungsveranstaltungen wurde ich angeregt, über meine eigene Art des Umgehens mit anderen und über mein Wirken auf andere verstärkt nachzudenken. Ich versuche nun, Meinungen, Haltungen, Handlungs- und Lebensweisen anderer Menschen mehr als bisher auch aus der Sichtweise des jeweils anderen zu betrachten, denn das erleichtert mir den Umgang mit „schwierigen“ Charakteren, hilft mir beim Verstehen und erlaubt mir Toleranz in kontroversen Diskussionen.

Ich denke, diese demokratische Form des Miteinander-Umgehens ist unentbehrlich sowohl in unserem Beruf als auch in der kleinsten menschlichen Gemeinschaft. Dieser Erfahrung verdanke ich wertvolle Kontakte, ein sicheres Auftreten und letztlich Erfolg im Beruf, aber auch interessante Beziehungen innerhalb der Familie, des Verwandten- und Freundeskreises.

Es ist kaum zu begreifen, daß eine solche Entwicklung vor der „Wende“ einfach kein Thema war. Ein privates oder ein gesellschaftliches Problem?

### **Anmerkungen**

- <sup>1</sup> EBG = Erwachsenenbildungsgesetz in Sachsen-Anhalt. Vgl. zur näheren Erläuterung Armin-Ekke Moeller: Weiterbildungspolitik im Land Sachsen-Anhalt. In: REPORT 1994, H. 33, S. 147–152
- <sup>2</sup> vgl. dazu die Zeitungsberichte in Anlage 1
- <sup>3</sup> vgl. dazu die Zeitungsberichte in Anlage 2

## Anlage 1

### Ein Signal für Vorruehändler: Fitbleiben in der Gemeinschaft

Sieben Frauen und Männer kamen zur ersten Begegnung – Gemeinsame Aktivitäten geplant

Sangerhausen/MZ/ps. „Soll das schon alles gewesen sein“ – würden viele aktive Frauen und Männer derzeit fragen, die nicht mehr wie gewohnt den Weg zur Arbeit gehen könnten. Sicher würde man vielleicht noch Kontakt zu ehemaligen Kollegen suchen, meinte Bärbel Meier, Leiterin der Kreisvolkshochschule. Leicht könne auch Enttäuschung aufkommen, daß ehemalige Kollegen und Weggefährten keine Zeit mehr haben und sich aus Gesprächen zurückziehen.

Blieben die Fragen: Zurück in die eigenen vier Wände? Den Kindern im Haushalt helfen, den Garten bewirtschaften? „All dies kann natürlich wichtig und sinnvoll sein“ erklärt Bärbel Meier. Man sollte aber ruhig etwas mehr tun, um fit zu bleiben. Wichtig für Zufriedenheit und Selbstbewußtsein seien der Kontakt zu Gleichgesinnten und das Gespräch mit ihnen. Viele Vorruehändler würden sich aktiv im sportlichen Bereich betätigen beziehungsweise Wander- oder Kulturgruppen angehören. Oft fühle man sich jedoch in diesen Kreisen nicht so richtig wohl, wo entweder viel jüngere oder „richtige“ Senioren dominieren.

Gemeinsam mit der Landeszentrale für politische Bildung bietet die Volkshochschule Seminare unter dem Motto „Wissenswertes für Leute ab 55“ an. Eine Teilnehmerin hatte dort soviel Anregungen bekommen, daß sie nun einen ersten Treff ins Leben gerufen hatte.

Am Mittwoch fanden sich sieben Vorruehändler das erste Mal in der Volkshochschule zusammen. Sie machten sich bekannt, diskutierten über persönliche Befindlichkeiten und Interessen. Erste gemeinsame Aktivitäten wurden unter die Lupe genommen. „In Gemeinschaft jung und aktiv bleiben“, so kann man das Motto dieses Projektes überschreiben. Die Mitarbeiter der Bildungseinrichtung würden nun eine Weiterbildung des Volkshochschulverbandes besuchen, die sich mit Gestaltung und Finanzierung derartiger Aktivitäten beschäftigt.

*Quelle: Mitteldeutsche Zeitung, Juni 1993*

## Anlage 2

### Viele Vorruehändler haben die Möglichkeit dieses neuen Lebensabschnittes erkannt:

#### Chance und Herausforderung

Sangerhausen (WS). Seit Jahresbeginn machte auch im Landkreis Sangerhausen eine größere Anzahl von Arbeitnehmern von der Möglichkeit Gebrauch, Altersübergangsgeld zu empfangen. Das bedeutet, ab 55 nicht mehr seinen gewohnten Arbeitsplatz einzunehmen und nur noch für Familie, Haushalt und Hobby da zu sein. Schnell gerät man dann in eine gewisse Isolation. Wie man dem entgegenwirken kann, dazu äußerten sich für den WOCHENSPIEGEL Ilse Schneider, Vorruehständlerin, und Bärbel Meier, Direktorin der Kreisvolkshochschule Sangerhausen.

**WS:** Frau Schneider, wie fühlt man sich im Vorruehstand?

**Ilse Schneider:** Nicht schlecht. Wer aber seit dem 14. Lebensjahr gearbeitet hat, möchte nicht still zu Hause sitzen. Deshalb habe ich gern verschiedene Möglichkeiten der Volkshochschule genutzt, um mein Wissen zu erweitern und im Kreise Gleichgesinnter zu sein.

**WS:** Frau Meier, die Volkshochschule beschäftigt sich mit dem Problem „Isolationsgefahr nach Beendigung des Arbeitslebens“. Wo liegen die Ursachen für dieses Problem?

**Bärbel Meier:** Die Frauen und Männer dieser Gruppe haben nach einem arbeitsreichen Leben endlich einmal Zeit für sich selbst. Auch hat fast jeder ein Hobby. Wichtig für die eigene Entwicklung bleibt jedoch, weiterhin auf andere zuzugehen, sich mitzuteilen, aber auch ein offenes Ohr zu haben. Oft bedeutet das, die neue Freizeit so einzuteilen, daß bei aller Hilfeleistung in der Familie wirklich freie Zeit für die eigene Person bleibt.

**WS:** Nicht jedem gelingt es, nach dem Verlust des vertrauten Kollegenkreises Gleichgesinnte zu finden. Viele resignieren und glauben, nicht die Kraft zu haben, noch etwas bewegen zu können.

**Bärbel Meier:** Deshalb bieten wir den Vorruehändlern und den fitgebliebenen Rentnern an der Volkshochschule Möglichkeiten zu Treffen in gleichgesinnter Runde. Hier kann beraten werden, welche Betätigung sinnvoll wäre, welche Aktivitäten sie selbst entwickeln möchten und welche Angebote von seiten der Volkshochschule für sie interessant wären.

**WS:** Worin sehen Sie den Sinn dieser Gesprächskreise?

**Bärbel Meier:** Aus den regelmäßigen Begegnungen sollen entscheidende Ideen hervorgehen, die das Bildungsangebot der Volkshochschule bereichern könnten. Außerdem werden sicher einige der „Junggebliebenen“ Mut bekommen, selbst als Kursleiter ihr Wissen oder ihre Hobbykenntnisse weiterzuvermitteln.

**WS:** Frau Schneider, gibt es bereits Ideen in dieser Richtung?

**Ilse Schneider:** Im April besuchte ich ein Seminar der Landeszentrale für politische Bildung in Schierke unter dem Motto „Wissenswertes für Leute ab 55“. Hier habe ich viel Interessantes zu Rechtsfragen und zu politischen Zusammenhängen erfahren. Noch interessanter waren jedoch die Begegnungen mit Menschen in der gleichen Situation wie ich.

**WS:** Und welche konkreten Erfahrungen haben Sie mitgebracht?

**Ilse Schneider:** Überall gibt es Menschen, die sich nach der Phase der Berufstätigkeit neu orientieren wollen. In Leuna und Bitterfeld gründeten sie deshalb einen „Verein Vorruehstand Chemie“, der inzwischen Landesfördermittel erhält. Gruppen dieses Vereins gibt es in Halle, Merseburg, Dessau und anderen Städten. Dort verbringt man einen Teil der Freizeit, hilft sich auch mal privat und trifft sich alle zwei Wochen im Gesprächskreis.

**WS:** Wäre ein solcher Verein auch für Sangerhausen denkbar?

**Ilse Schneider:** Das könnte ein Fernziel sein. Uns geht es darum, den Vorruehständlern Mut zu machen, aus ihrer eventuell selbst geschaffenen Isolation herauszukommen, neue, gute Bekannte zu finden.

**Bärbel Meier:** Wir bieten in unseren Räumen die Möglichkeit zur Begegnung mit Gleichgesinnten. In dieser Gemeinschaft könnten Lebensfreude und Unternehmungsgeist wieder geweckt werden. Das sind schließlich die Voraussetzungen für weitere Aktivitäten in Kursen der Volkshochschule, aber auch in Vereinen und Sportgruppen.

**WS:** Und wie soll es in Sangerhausen weitergehen?

**Ilse Schneider:** Ursula Weidner und ich möchten gemeinsam mit der Volkshochschule zu einem Treffen für Vorruehständler einladen. Dazu erwarten wir alle interessierten Bürgerinnen und Bürger ab 55 Jahre am Mittwoch, dem 9. Juni, um 14.30 Uhr in der Kreisvolkshochschule Sangerhausen, F.-Thälmann-Str. 49, zu einer ersten Begegnung.

*Quelle: WochenSpiegel Sangerhausen und Umgebung, Juni 1993*

### **Arbeitslose Frauen bezahlen für Kurse in Floristik und Yoga keinen Pfennig**

Gemeinsame Initiative von Gleichstellungsamt und Kreisvolkshochschule – 15.000 Mark Lotteriezweckerträge eingesetzt

Von unserer Redakteurin Helga Koch

Sangerhausen/MZ. Die Plätze im Café im Haus der Lebenshilfe reichten diesmal nicht aus, so groß war das Interesse arbeitsloser Frauen an den neuen Kursen. Fast 40 Frauen aller Altersgruppen – und längst nicht nur aus der Kreisstadt – kamen zur Auftaktveranstaltung.

Bärbel Meier, Direktorin der Kreisvolkshochschule, freute sich sichtlich. Schließlich hatte sie vor einem Jahr gemeinsam mit der Gleichstellungsbeauftragten der Kreisverwaltung Sangerhausen, Barbara Jäckel, die Idee „ausgebrütet“. „Wir wollen den arbeitslosen Frauen aus der Region etwas anbieten, um sie aus ihrer Isolation herauszuholen“, betonte Frau Meier. Mit Hilfe des Volkshochschulverbandes wurde das Projekt ins Laufen gebracht. Das Anliegen fand auch bei der Lotto GmbH Sachsen-Anhalt Unterstützung, die 15.000 Mark Lotteriezweckerträge für vier Kurse zur Verfügung stellte. Somit brauchen nämlich die arbeitslosen Frauen keine Teilnahmegebühren entrichten.

Nachdem im letzten halben Jahr bereits zwei Kurse, Patchwork und Rückenschule, für arbeitslose Frauen angeboten worden waren, stehen auch jetzt wieder Kreativität und Gesundheit im Mittelpunkt. Bisher haben sich zehn Frauen für Yoga und 26 für Floristik angemeldet. Weitere Teilnehmerinnen seien willkommen, so Frau Meier.

Gertrud Alfter aus Hettstedt wird den Floristik-Kurs leiten. Wegen der großen Nachfrage arbeitet sie mit zwei Gruppen, denn die Floristen-Meisterin will sich um jede Teilnehmerin intensiv kümmern können. Gestern morgen trafen sich die Frauen zum ersten Mal. Mit Hilfe von Gartenschere und scharfen Messern zauberten sie aus Weiden- und Birkenzweigen und verschiedenstem Trockenmaterial die ersten Kunststücke. Ein Versuch, den Frühling herbeizulocken, wie Frau Alfter formulierte. Der Kursleiterin geht es allerdings nicht darum, perfekte Floristinnen auszubilden. Vielmehr will sie den Frauen die Augen für die Natur öffnen und zeigen, aus welchen einfachen Mitteln mit etwas Phantasie und Kreativität Schmuckstücke fürs eigene Heim oder zum Verschenken entstehen können. Die Kurse finden das nächste Mal am 10. März um 8 Uhr bzw. um 10.30 Uhr und dann jeweils donnerstags zur selben Zeit statt.

Zum Gleichgewicht von Körper, Geist und Seele will Ingrid Burock ihren Teilnehmerinnen im Yoga-Kurs verhelfen. Sie zerstreute gleich einige Befürchtungen der Frauen, welche komplizierten „Knoten“ und Verrenkungen angeblich bei Yoga aus Armen und Beinen vollführt werden müßten. Einzelne ihrer bisherigen Kursteilnehmer seien schließlich älter als 60 Jahre und hielten gut mit. Es handele sich vor allem um relativ langsame Dehn- und Gleichgewichtsübungen, wobei gleichzeitig Atemtechnik und Entspannung trainiert würden. Manchem Fettpölsterchen könne man übrigens während der 90 Minuten jede Woche zu Leibe rücken. Körperliches Wohlbefinden solle erreicht, psychische Belastung abgebaut und den Teilnehmerinnen zum inneren Gleichgewicht verholfen werden. Der Kurs findet jeden Montag ab 9 Uhr statt. Die Teilnehmerinnen benötigen nur eine Decke oder Gymnastikmatte sowie legere Kleidung, z.B. einen Jogginganzug.

Doch die Kurse sollen nicht einzig und allein aus Floristik oder Yoga bestehen. Deshalb wird sich Heidemarie Weidling um die soziale Betreuung kümmern. Schließlich verfügt sie als Leiterin des Frauentreffs „Wir“ über Erfahrungen in der Arbeit mit einer Selbsthilfegruppe, der ausschließlich arbeitslose Frauen angehören.

*Quelle: Mitteldeutsche Zeitung, Februar 1994*

# III. Entwicklung von Angebotsbereichen

Foto: Reinhard Sellnow



## Der Sprachenbereich an Volkshochschulen\*

### **Sprachliche Weiterbildung an Volkshochschulen**

Die über vierzigjährige Teilung der beiden deutschen Staaten hat ein geteiltes Sprachen-Bildungssystem hervorgebracht<sup>1</sup>. Dies war nicht nur die durch die Blockpolitik der Großmächte bedingte Ausrichtung auf Russisch hier und Englisch dort, sondern betraf auch die Gewichtung der Fertigkeiten beim Sprachenlernen. Hier die Betonung eines differenzierten Hör- und Leseverstehens sowie auf einer stärkeren Beachtung der grammatikalischen und orthographischen Korrektheit; dort die vorrangige Betonung der kommunikativen Sprachkompetenz und eine geringere Wertschätzung der Schreibkompetenz. Für den Bereich der sprachlichen Weiterbildung für Erwachsene zeigte sich diese geteilte Entwicklung an den in der Erwachsenenbildung angebotenen Prüfungsabschlüssen, hier die Sprachkundigenprüfung (SKP) und dort die ICC<sup>2</sup>/VHS-Sprachenzertifikatsprüfungen<sup>3</sup> sowie andere Sprachen-Abschlußprüfungen (Goethe-Institut, Cambridge, TOEFL<sup>4</sup>, London Chamber of Commerce, Institut Français, Alliance Française etc.).

Aus der Perspektive des Projekts stellten die von den westdeutschen Volkshochschulen und der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV<sup>5</sup> entwickelten ICC/VHS-Sprachenzertifikate<sup>6</sup> den ersten Anknüpfungspunkt mit den in Ost-Volkshochschulen unterrichtenden Mitarbeitern dar. Für die Entwicklung der Sprachenbereiche an Volkshochschulen in der alten Bundesrepublik war die Einführung der ICC/VHS-Sprachenzertifikate am Anfang der 70er Jahre ein sehr einschneidendes, die VHS-Sprachenfachbereiche strukturierendes neues Element gewesen. Als stabilisierender Faktor wirkten die ICC/VHS-Sprachenzertifikate auf die gesamte Einrichtung Volkshochschule als öffentlich geförderte kommunale Erwachsenenbildungseinrichtung. Durch die Einführung der ICC/VHS-Sprachenzertifikate als Qualitätsnachweis wurden Fragen der KursleiterInnen-Einführungs- und -Fortbildungsveranstaltungen, des professionellen Handelns der Einrichtung Volkshochschule und der hauptberuflichen Bereichsleitertätigkeit in den Mittelpunkt der Diskussion gestellt. Die ICC/VHS-Sprachenzertifikate beeinflussten nachhaltig die Publikationsstrategien für Sprachen-Lernbücher der großen westdeutschen Ver-

---

\* Dieser Beitrag erschien bereits in: F. von Küchler u.a.: *Berufsbegleitende Fortbildung für das hauptberufliche pädagogische Personal an Volkshochschulen in den neuen Bundesländern*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/M. 1994

lagshäuser. In vielen Sprachen-Lehrwerken für die Erwachsenenbildung werden die ICC/VHS-Sprachenzertifikate als Grundlage für das Konzept der Lehrwerkserarbeitung zitiert.

Eingebettet in diese positive Erfahrung im Rückblick auf die Einführung der ICC/VHS-Zertifikate wird es verständlich, warum bei den ersten Ost-West-Kontakten von VHS-MitarbeiterInnen das Thema ICC/VHS-Sprachenzertifikate als ein zentrales Anliegen auf der Tagesordnung stand. Ein erstes „Kennenlernen“-Begegnungsseminar von Sprachen-Mitarbeitern aus den Volkshochschulen in der Ex-DDR und von PAS-Sprachen-MitarbeiterInnen zum Thema der ICC/VHS-Englisch-Zertifikate führte 1990 39 VHS-Sprachler aus West und Ost zusammen. Dann, im folgenden Jahr 1991, im Fortgang der Projektarbeit, wurde vom Projekt für die Sprachenbereiche der Volkshochschulen in den neuen Bundesländern durch Rücksprache mit Sprachen-BereichsleiterInnen und ostdeutschen Sprachen-ReferentInnen der VHS-Landesverbände eine Reihe von Problemfeldern abgesteckt, die für Fortbildungsangebote für VHS-MitarbeiterInnen in dem Sinn interessant waren, daß aus diesen unterschiedlichen Perspektiven Veränderungswünsche für die Problemfelder formuliert wurden. Zudem wurden und werden diese umrissenen Problemfelder fortlaufend neu bewertet und mit neuen Lösungsansätzen versehen, die mit der Hoffnung verknüpft sind, die Einrichtung Volkshochschule durch wirtschaftlich und politisch angespannte Zeiten bringen zu können. Diese Problemfelder werden unten näher ausgeführt. Um aber eine eventuelle Kritik vorwegzunehmen, ist ausdrücklich darauf verwiesen, daß diese Problemfelder nicht nur in Volkshochschulen der neuen, sondern auch in Volkshochschulen der alten Bundesländer existieren. Es ist auch darauf hinzuweisen, daß hier versucht wird, verallgemeinerbare Tendenzen aufzuzeigen, auch auf die Gefahr hin, den einen oder anderen Fachbereich Sprachen oberflächlich und eventuell wenig differenziert zu beschreiben. Die Aussagen stützen sich auf die Erfahrungen im Rahmen der dreijährigen Projektdauer.

## **Veränderte Wahrnehmungen von Sprachkursangeboten an der Volkshochschule**

Im Arbeitsjahr 1990/91 hatten Volkshochschulen in den neuen Bundesländern gegenüber potentiellen TeilnehmerInnen und gegenüber möglichen Kooperationspartnern ein sehr unklares Erscheinungsbild. Viele VHS-MitarbeiterInnen identifizierten sich selbstverständlich noch mit dem Bild der Volkshochschule, wie es sich in der DDR herausgebildet hatte. Auch die potentiellen TeilnehmerInnen und KooperationspartnerInnen (Firmen, andere kommunale und öffentliche Einrichtungen, Arbeits-

ämter etc.) sahen in der Volkshochschule eine staatlich-schulische Einrichtung, die mit dem vergangenen System der DDR eng verknüpft war. Verstärkt wurde dieses Bild durch die Tatsache, daß viele frühere VHS-LehrerInnen ihre VHS-Tätigkeit selbstverständlich weiter ausgeübt haben. Im Mittelpunkt vieler Diskussionen der VHS-MitarbeiterInnen stand die Frage, ob die Ost-Volkshochschulen weiterhin schulabschlußbezogene Kurse oder zukünftig verstärkt sogar nur „freie“ Kurse<sup>7</sup> anbieten werden. Die schulabschlußbezogenen Kurse (in etwa gleichzusetzen mit dem Zweiten Bildungsweg in Westdeutschland) waren für viele DDR-Volkshochschulen die Hauptaufgabe. Sie etablierten auch das Bild der Volkshochschule als Abend-(Regel-)Schule, wo man Schulabschlüsse nachholen kann. Man muß allerdings darin erinnern, daß die DDR-VHS vielen jungen DDR-Bürgern eine Art Nischen-Schule anbot. Es gab z.B. vielschichtige Gründe, warum ein Schüler in der Regelschule am Vormittag nicht das Abitur erreichen konnte. Einer der Gründe war – unter anderen – auch die Auswahl durch die Schulverwaltung. Gehörte der Schüler der „Arbeiterklasse“ an, wurde er leichter gefördert als ein Schüler aus der „Intelligenz“. In der DDR-VHS konnten Schulabschlüsse (Abschluß Polytechnische Oberschule (POS), gleichzusetzen mit 10 Jahren Regelschule; und Abschluß Erweiterte Oberschule (EOS), gleichzusetzen mit 12 Jahren Regelschule oder dem Abitur) nachgeholt werden.

Die Frage vieler VHS-MitarbeiterInnen nach der Zukunft der Schulabschlüsse an VHS wurde in den meisten neuen Bundesländern 1992 durch neue Schulgesetze entschieden. Für die Volkshochschulen in der Mehrheit der neuen Bundesländer bedeutete dies den Verlust des Bereiches Zweiter Bildungsweg und damit den Wegfall vieler Lehrerstellen, die in der Wendezeit noch von den Ländern finanziert wurden. Besonders hart wurden hier die Russisch-Lehrer getroffen, da das Unterrichtsfach Russisch in der Regelschule der DDR Pflichtfach war. Nach der Wende wurde in den Köpfen der meisten Bürger der ehemaligen DDR Russisch radikal durch Englisch ersetzt.

Für die „freien“ Sprachkurse an Volkshochschulen zeigten sich noch Anfang 1992 unklare Schwerpunkte. Nur eine Tendenz war überaus deutlich zu erkennen: Wenn sprachliche Weiterbildung nachgefragt war, dann war es Englisch<sup>8</sup>. Das Fach Englisch ließ auf große Teilnehmerzahlen hoffen. Den angenommenen großen Teilnehmerzahlen stand ein Defizit der VHS im Weg: In den meisten Volkshochschulen gab es kein deutliches Angebotsprofil. Es gab kein erkennbares Kernprogramm im Sprachenbereich und zu viele Angebotsbezeichnungen, z. B. Touristenkurs, Konversationskurs, Abschlußkurs, Cambridge-Kurs, Zertifikatskurs, Englisch für Tramper, Spanisch für den Urlaub etc. Angeboten wurde alles, was Teil-

nehmerzahlen bringen konnte, und das bedeutete – wie oben erwähnt – vor allem Englisch. Was jedoch den TeilnehmerInnen fehlte, waren klare Kursstrukturlinien, die Orientierung vermitteln, wie sie etwa durch die Einteilung in Grund-, Aufbau- und Ausbaukurse je nach Sprache erreicht werden können. Die VHS-Programmerstellung basierte in den Jahren 1990/91 in vielen Volkshochschulen, besonders den regional und mittelstädtisch arbeitenden, noch zum überwiegenden Teil auf der Einteilung, wie sie in einer Regelschule üblich war. Die ostdeutschen Volkshochschulen verfügten daher 1990/91 und Ende 1991 trotz der positiven Programm- bzw. Arbeitsplanentwicklung über eine sehr unflexible Kursorganisation. Ihnen fehlte eine ausgewogene erwachsenengerechte Angebotsstruktur. Die meisten Kurse waren zu langfristig angelegt und noch zu stark den „Schul“-Jahresplänen oder Semesterplänen angepaßt. Sie waren nicht an möglichen Zeitvariablen orientiert (Kurse mit zwei mal drei Unterrichtsstunden, Wochenkompaktkurse mit zwanzig bis vierzig Unterrichtsstunden, zweiwöchige, vierwöchige Kurse, Wochenendkurse mit 15 oder 20 Unterrichtsstunden (z.B. viermal im Oktober und November), Samstagvormittagskurse, Wochenvormittagskurse etc.).

Darüber hinaus gab es vielerorts keine Angebote in einem möglichen Rahmenprogramm, um SprachenkursteilnehmerInnen ein Angebot über das kulturelle und soziale Umfeld der Zielsprachen zu unterbreiten. VHS-Kurse wurden „zielgerichtet“ geplant und in das Programm aufgenommen. Für ergänzende Angebote im Sprachenbereich im Sinne des europäischen Verständigungs- und Einigungsprozesses (Fragen über europäische und außereuropäische Regionen der Zielsprachen) und im Sinne von interkulturellem Lernen war angesichts dringender, den eigenen Arbeitsplatz Volkshochschule betreffender Fragestellungen vorerst kein Raum und keine Zeit.

Im Herbst 1993 fanden wir eine veränderte Situation vor. Viele Volkshochschulen zeigten im Sprachenbereich eine teilnehmerInnenorientierte und -freundliche Gliederung ihrer Programme nach Lernschwerpunkten (Grundkurs, Aufbaukurs, Spezialgebiete, z.B. berufsbezogenes Fremdsprachenlernen). Sowohl die Angebotsbreite als auch die Angebotstiefe verfestigten sich. Die Sprachen stellten Ende 1992 laut DVV-Statistik mit ca. 32% – dies ohne den Sprachunterricht in den schulabschlußbezogenen Kursen – den größten Bereich an ostdeutschen Volkshochschulen dar. Die Sprache Englisch nahm davon mit ca. 74,2% aller Sprachenangebote den größten Anteil ein. Russisch beschränkte sich auf 0,7%. Englisch wurde überdominant nachgefragt und angeboten und lag noch weit über dem prozentualen Anteil, wie er an westdeutschen Volkshochschulen in den letzten Jahren üblich war (ca. 40% aller Sprachenangebote)<sup>9</sup>.

## **Differenzierungen des Unterrichtens in der Erwachsenenbildung und der Regelschule**

Die Sprachenbereiche der Volkshochschulen mußten sich auch noch 1993/1994 auf Lehrkräfte stützen, die vormittags in der Regelschule unterrichteten und selten oder überhaupt nicht an einer andragogischen Aus- oder Fortbildung teilgenommen hatten. Daraus ergibt sich das Problem einer fehlenden Differenzierung zwischen dem Unterricht mit Kindern/Jugendlichen einerseits und mit Erwachsenen andererseits. Ist der Lehrer im Unterricht mit Kindern sowohl verantwortlich für Informationsvermittlung, Vermittlung von Fertigkeiten, dem Aufrechterhalten von 'Disziplin' als auch Erzieher im weitesten Sinn und Vorbild, so ist die Rolle des Erwachsenenpädagogen ganz anders gestaltet. Beim Unterricht mit Erwachsenen kommt es viel eher darauf an, eine moderierende, die Autonomie des Lernenden fördernde Haltung einzunehmen, die Rolle des Lehrenden ist nicht per se die eines Vorbildes und Erziehers. Oft herrscht bei den Unterrichtenden aus der Regelschule wenig Einsicht in die Notwendigkeit, sich in Fortbildungsveranstaltungen für die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung zusätzlich zu qualifizieren und ihr Unterrichtsverständnis zu verändern. Nicht zuletzt existiert das Problem der verfügbaren Zeit, da die hauptberuflichen RegelschullehrerInnen nicht nur in ihrer Freizeit an der VHS unterrichten, sondern zusätzliche Belastungen auf sich nehmen, wenn sie an Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen.

## **Eine Leerstelle: berufsbezogenes Sprachenlehren und -lernen**

Die Sprachenbereiche der Volkshochschulen hatten 1990/91 und auch noch im Herbst 1993 eine unzureichende Anzahl bedarfsgerecht qualifizierter Lehrkräfte für bestimmte Kurstypen. Mit qualifizierten Lehrkräften ist hier nicht die formale Qualifizierung qua Universitäts-, Hochschul- und Lehrerfachausbildung angesprochen, denn diesbezüglich waren die DDR-VHS-LehrerInnen in der Regel wesentlich höher qualifiziert als ihre westdeutschen, oft nebenberuflich tätigen KollegInnen. Viele ostdeutsche VHS-LehrerInnen waren in dem ersten Jahr nach der „Wende“ überrascht, als sie mit westdeutschen nebenberuflichen KursleiterInnen zusammentrafen, denn viele von den westdeutschen seien „typische Hausfrauen gewesen, die ihr Familieneinkommen durch VHS-Kurse aufbesserten.“ Demgegenüber konnten alle DDR-VHS-LehrerInnen auf eine fundierte fachliche Sprachenlehrausbildung zurückgreifen, die ihnen didaktisch-methodische Kenntnisse und Fertigkeiten des Fremdsprachenlehrens vermittelt hatte.

An Volkshochschulen in Ostdeutschland fehlten in den ersten beiden Jahren nach dem „Umbruch“ bedarfsgerecht qualifizierte Lehrkräfte für bestimmte, von TeilnehmerInnen nachgefragte Kursangebote. Dies galt nicht nur für das Gebiet der berufsbezogenen Fremdsprachen (Wirtschaftsenglisch, Englisch für das Büro, Englisch am Computer, Englisch für Studenten, berufsbezogenes Französisch, Französisch für das Hotel- und Gaststättengewerbe etc.), sondern auch für das Gebiet der allgemeinsprachlichen Weiterbildung im Bereich von Aufbaukursen. Nicht alle Lehrkräfte im Osten Deutschlands waren in der Lage, einen auf Alltagskommunikation und Aktualität basierenden Fremdsprachenunterricht anzubieten, weil ihnen schlichtweg die praktische Erfahrung im Land der Zielsprache fehlte. Der teilweise beklagte Mangel an bedarfsgerecht qualifizierten Lehrkräften verschob sich zwar stark je nach Kommune und Region, war aber für fast alle kursplanenden VHS-MitarbeiterInnen ein schwer zu lösendes Problem. Großstädtische Volkshochschulen und solche in Universitätsstädten konnten leichter auf fachkompetente Fremdsprachen-Dozenten zurückgreifen bzw. neue Dozenten für nachgefragte Kursangebote gewinnen (z.B. Berlin, Jena, aber auch das relativ kleine Weimar hatte es wegen der Universität leichter).

## **Einrichtungsbezogene Fortbildungsangebote**

Volkshochschulen hatten 1990/91 unzureichende oder nicht vorhandene einrichtungsbezogene Fortbildungsangebote für das Lehrpersonal, welche speziell organisatorische und didaktisch-methodische Fragestellungen des Sprachenlehrens und -lernens für Erwachsene aufgriffen, die für die Volkshochschulen relevant sind (berufliche, schulische, psychologische, gesellschaftliche Einflüsse auf das Lernen Erwachsener). Diese neue Tätigkeit, die charakteristisch ist für hauptberuflich planend-disponierend tätige PädagogInnen in der Erwachsenenbildung, wurde in der DDR-Volkshochschule nur eingeschränkt von den BereichsleiterInnen verlangt. 1990/91 hatten die hauptberuflichen MitarbeiterInnen der Sprachenbereiche an Volkshochschulen folglich eine nur in Ansätzen vorhandene und zum Teil unzureichende Qualifizierung als Multiplikatoren und Fortbildner, um die Qualifizierung des eigenen Lehrpersonals (KursleiterInnen) durchführen zu können. Im Jahre 1990/91 wurden einrichtungsinterne Fortbildungen für die Lehrkräfte/KursleiterInnen kaum durchgeführt. Dies war Ausdruck des allgemeinen Umorientierungsprozesses, der einen erheblichen Anteil Unsicherheit seitens der Noch-VHS-Hauptberufler hervorbrachte und der das zukünftige Anforderungsprofil von hauptberuflichen pädagogischen Sprachen-BereichsleiterInnen noch nicht klar erkennen ließ. Die Fortbildung der Lehrkräfte/KursleiterInnen

wurde zu oft mit externen „Experten“, häufig ko-finanziert durch Verlags-häuser, durchgeführt, weil das, was man als hauptberufliche Sprachen-BereichsleiterIn in interne Fortbildungen einbringen konnte, vorschnell als zu gering eingeschätzt wurde. Einige SprachenbereichsleiterInnen haben selbstverständlich ihre KursleiterInnen auf neue Lehrwerke und andere Materialien hingewiesen. Diese Kontakte waren aber eher sporadisch und hielten sich im Rahmen absolut notwendiger Arbeitskontakte zwischen BereichsleiterIn und KursleiterIn zur Klärung der Fragen: Welche Kurszeiten? Welches Lehrwerk? Welche Teilnahmelisten? Welcher Unterrichts-ort? etc. Sie konnten eine geplante, systematische und äußerst notwen-dige Fortbildung für MitarbeiterInnen bzw. KursleiterInnen im Sprachen-bereich nicht ersetzen.

Über das pädagogische Gespräch zwischen BereichsleiterIn und Kurs-leiterIn hinaus helfen einrichtungsbezogene Fortbildungen, die beson-dere Angebotsstruktur der VHS vor Ort mit den KursleiterInnen zu dis-kutieren und zu klären. Einrichtungsbezogene Fortbildungen können das besondere Erscheinungsbild der VHS am Ort positiv verändern und festigen helfen. Sie haben somit eine hohe Bedeutung für Image und Erscheinungsbild der VHS am Ort.

Sehr positiv ist zu vermerken, daß 1993 an einer Reihe von Volkshoch-schulen, z.T. abgestimmt mit den VHS-Landesverbänden, KursleiterIn-nen-Einführungs- bzw. Fortbildungsveranstaltungen erfolgreich stattge-funden haben und die SprachenbereichsleiterInnen für das Jahr 1994 weitere Fortbildungsveranstaltungen planen. Viele konstruktive Ansätze sind vorhanden und werden von den Sprachen-BereichsleiterInnen in Absprache mit der Leitung der VHS verfolgt. Leider stehen jedoch für die einrichtungsbezogenen Fortbildungsangebote nur sehr geringe Finanzmittel zur Verfügung. Den nebenberuflichen Lehrkräften können solche zusätzlichen Aktivitäten oft nicht bezahlt werden.

## **Umgang mit Lehrwerken und mit Lehrmaterialien**

Das Kernproblem der hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen und KursleiterInnen an Volkshochschulen war in den ersten beiden Jah-ren nach der Wende eine unzureichende Passung von neueingeführten Lehrwerken/Unterrichtsmaterialien und den erlernten, erprobten und zur Verfügung stehenden Sprachen-Lehr-/Lernmethoden, so daß die Nach-frage nach Lehrwerkskriterien und nach einer Lehrwerksdiskussion 1991 sehr groß war. Die hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen und KursleiterInnen drückten oft ihre Unsicherheit mit den in ihren Augen unverständlich konzipierten und oft verwirrend gestalteten Lehrwerken

aus. Wie kann man eine effiziente Unterrichtssequenz gestalten, wenn im Lehrwerk nur Diagramme, Bilder und Cartoons zu finden sind? Wie kann Sprachenunterricht gestaltet werden, wenn im Lehrwerk nur ein Photo zu sehen ist? Wie können TeilnehmerInnen eine Sprache lernen, wenn im Lehrwerk kein längerer Lesetext vorzufinden ist? Wie sinnvoll sind Hörtexte, wenn die TeilnehmerInnen - wegen der schlechten Tonqualität der Kassetten - nichts verstehen? Es gab nicht nur viele kritische Äußerungen zu den neuen Lehrwerken, sondern die neuen Lehrwerke lösten wahrlich eine enorme Verunsicherung bei den hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen und KursleiterInnen aus, auch wenn dies nicht immer gleich offen ausgesprochen wurde. Demgegenüber lobten auch viele der hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen und KursleiterInnen die schnellen Veränderungen nach der Wende. Die neuen westdeutschen und westeuropäischen Lehrwerke mit schönem, buntem und anregendem Layout und authentischen Hörtexten eröffneten die Möglichkeit, einen Unterricht zu verantworten, der befreit war von vielen verkrusteten und abgedroschenen Phrasen.

Die Entwicklung der Sprachen-Lehr-/Lern-Kursmaterialien in West-Deutschland und in West-Europa wurde seit Beginn der 70er Jahre maßgeblich durch die Lernzielkataloge und curricularen Rahmensetzungen der ICC/VHS-Sprachenzertifikate mitbestimmt. Die Weiterentwicklung der erwachsenengerechten Sprachendidaktik und -methodik schlug sich in fast allen Sprachen-Lehrwerken der west-deutschen und westeuropäischen Lehrbuchverlage nieder (kommunikative Wende, Alltagsorientierung). Die Schwerpunkte dieser didaktischen Konzepte liegen in dem Versuch, die Sprachen-KursteilnehmerInnen als lernende, selbstbestimmte Subjekte mit ihren eigenen individuellen und gesellschaftlichen Gestaltungsideen stärker in den Lehr-/Lernprozeß einzubeziehen. In VHS-Kursen in der ehemaligen DDR überwog dagegen der traditionelle Grammatik- und Übersetzungsunterricht mit starken Anteilen eines frontal dozierenden Lehrers/Kursleiters. Die in den westlichen Konzepten beabsichtigte Förderung einer freien, individuellen Entfaltung des einzelnen in einem Lehr-/Lernprozeß konnte in einem zentralstaatlich gelenkten und kontrollierten Bildungswesen nur schwer toleriert werden.

Diese lediglich in Konturen zu erkennenden Unterschiede zwischen traditionellerem und teilnehmerInnenaktivierendem Unterricht in Sprachenkursen sind in keinerlei Hinsicht eine Besonderheit des ehemals real existierenden sozialistischen Bildungssystems, sondern kommen auch in Kursen an Bildungseinrichtungen in anderen westeuropäischen Ländern vor. Die besondere Situation im real existierenden Sozialismus bestand in dem unausgesprochenen Verbot, Kurskonzepte anzubieten,

deren Verlauf durch die KursteilnehmerInnen mitbestimmt und daher inhaltlich und formal unvorhersehbar gewesen wäre.

Dennoch: Es gab an DDR-Volkshochschulen auch den von vielen in Westeuropa geforderten „modernen“ Sprachunterricht. Das bedeutete nicht, einen im Sinne von Westdeutschen akzeptierten „westlich“ orientierten Sprachunterricht zu gestalten. Aber das bedeutete beispielsweise,

- daß die TeilnehmerInnen mit Gruppen aus dem Land der Zielsprache zusammentrafen,
- daß die TeilnehmerInnen authentische Materialien aus dem Land der Zielsprache in gruppenteiligen Arbeitsschritten bearbeiteten,
- daß sie mit authentischen Hörtexten aus dem Radio oder Fernsehen übten,
- daß sie sich konkret auf eine fremdsprachliche, praxisnahe Fertigkeit (Übersetzungen bei dem Besuch einer Gastdelegation) vorbereiteten,
- daß sie gemeinsam mit TeilnehmerInnen aus dem Land der Zielsprache Theatersequenzen und Lieder einstudierten,
- daß sie viele „moderne“ interaktive Lehr- und Lernformen praktizierten.

Alle diese „modernen“ und praxisorientierten Lehr- und Lernmethoden wurden auch an Volkshochschulen in der ehemaligen DDR eingesetzt. Nur: Die KollegInnen, die die Sprachen der „imperialistischen Klassenfeinde“ unterrichteten, wurden stets mit gewisser Skepsis beobachtet<sup>10</sup>. Aber die Sprache des „imperialistischen Klassenfeindes“ (Englisch) wurde natürlich auch von den „Arbeiterklassen“ in diesen Ländern und von den „Brüdern und Schwestern“ in sozialistischen Freundschaftsländern (z.B. Indien) gesprochen, in denen es starke kommunistische bzw. sozialistische Parteien gab. Ein weiteres absurdes Beispiel: Die staatlichen „Bildungsaufpasser“ kamen in große Erklärungsengpässe, als mit der Wende in der ehemaligen Sowjetunion einige russische Pressepublikationen in der DDR nicht mehr verkauft oder abonniert werden durften. Plötzlich wurden auch die Russisch-KursleiterInnen in Volkshochschulen mit Mißtrauen betrachtet, die mit ihren KursteilnehmerInnen die Pravda oder andere „Glasnost“-Publikationen aus der zusammenbrechenden Sowjetunion lasen<sup>11</sup>. Manchmal, aber das war selten, planten VHS-KursleiterInnen ihre Unterrichtsstunden natürlich auch mit Hilfe von westlichen Lehrwerksmaterialien, die sie sich „unter der Hand“ besorgt hatten. Bereits vor dem Fall der Mauer waren viele VHS-KollegInnen im Besitz der gängigen West-Lehrwerke, weil sie offener, bunter und auf qualitativ hochwertigerem Papier gedruckt waren.

## Anmerkungen

- <sup>1</sup> Vgl. Christ, Herbert/Kersebaum, Anja: Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung in den neuen Bundesländern. Eine explorative Studie. Bonn, BMBW Konzertierte Aktion Weiterbildung 1992; Raasch, Albert/Herold, Dieter/Kiupel, Cläre (Hrsg.), Fremdsprachenunterricht in der (ehemaligen) DDR, Die Öffnung. Saarbrücken, Universität des Saarlandes 1991
- <sup>2</sup> ICC steht für **I**nternational **C**ertificate **C**onference, ein Zusammenschluß von 16 Erwachsenenbildungsverbänden in Europa mit dem Ziel, die Qualität von sprachlicher Weiterbildung in der Erwachsenenbildung zu gewährleisten. Der Deutsche Volkshochschul-Verband war mit seinen Ende der 60er Jahre entwickelten VHS-Zertifikaten einer der Hauptinitiatoren und Gründungsmitglied der ICC.
- <sup>3</sup> Während in der DDR die SKP ein schulischer Abschluß war und auch in der Volkshochschule von Erwachsenen und jungen Erwachsenen abgelegt werden konnte, sind die ICC/VHS-Zertifikate nicht mit einem schulischen Abschluß gleichzusetzen. Nur in wenigen Ausnahmefällen werden die ICC/VHS-Zertifikate von Schulbehörden als Nachweis von Sprachkenntnissen auf Realschulniveau anerkannt. In Sachsen gilt das ICC/VHS-Zertifikat für die Lehrerausbildung als Qualifizierung zum Unterrichten des Faches „Kontaktsprache“.
- <sup>4</sup> Die Prüfung „Test of English as a Foreign Language“ ist wichtig für die Aufnahme eines Studiums in den USA.
- <sup>5</sup> Viele VHS-MitarbeiterInnen in Westdeutschland waren über den Deutschen Volkshochschul-Verband und seine Landesverbände über Jahre hinweg an der Zertifikatsentwicklung beteiligt. Die Koordination dieser Zertifikatsentwicklung lag bei der Pädagogischen Arbeitsstelle.
- <sup>6</sup> Die ICC/VHS-Sprachen-Zertifikate wurden Ende der 60er Jahre mit den Zertifikatsprachen Englisch, Französisch, Deutsch als Fremdsprache und Russisch begonnen. Später folgten weitere Sprachen und Aufbau-Zertifikate sowie berufsbezogene Zertifikate (z. B. English for Business Purposes).
- <sup>7</sup> Kurse, die von TeilnehmerInnen belegt werden, ohne bestimmte Lehrgangabschlüsse damit erzielen zu wollen, jedoch mit konkreten Lernzielvorstellungen, wie z. B. sich sicherer und kompetenter in einer Fremdsprache unterhalten zu können und somit beruflich eventuell bessere Chancen zu haben.
- <sup>8</sup> In den großstädtischen ostdeutschen Volkshochschulen (Leipzig, Dresden etc.) organisierten die BereichsleiterInnen bereits für das Frühjahrssemester 1992 mehr als 100 Englischkurse!
- <sup>9</sup> Vgl. Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, 31. Folge, Arbeitsjahr 1992.
- <sup>10</sup> In vielen informellen Gesprächen bei Veranstaltungen des Projekts wurde eine Reihe ähnlicher Aussagen getroffen, so daß wir hier durchaus von einer verallgemeinbaren Tendenz ausgehen dürfen.
- <sup>11</sup> Bei einigen VHS-MitarbeiterInnen hatte diese Kontrolle zu Überlegungen geführt, aus der SED auszutreten, was enorme persönliche und berufliche Konsequenzen bedeutet hätte.

## Zur Spezifik der Frauenbildung in den neuen Ländern

Mit dem Abschluß des Projekts „Hilfe zur Selbsthilfe für die Volkshochschulen in den neuen Bundesländern“ entsteht erneut ein Anlaß, über die unterschiedlichen Lebenssituationen und dementsprechende Lebensorientierungen von Frauen in den neuen und alten Bundesländern nachzudenken und über Erfahrungen in der praktischen Bildungsarbeit zu berichten. Das möchte ich mit diesem Beitrag aus der Sicht einer Teilnehmerin an diesem Projekt tun.

Im Rahmen dieses Projektes wurden Fortbildungsveranstaltungen initiiert, Kontakte geknüpft, Kooperationen aufgebaut, die nicht nur im Volkshochschulbereich blieben, sondern auch andere PartnerInnen in der Erwachsenenbildung erreichten.

Durch diese Zusammenarbeit wurde Verständigung geübt, der nicht selten große Differenzen durch die unterschiedlichen Wahrnehmungen und Vorstellungen von Frauen in den alten und neuen Ländern vorausgingen. Diese begründeten dann auch die Auseinandersetzung mit solchen Begriffen wie Frauenbildung, Frauenpolitik, Emanzipation und Gleichberechtigung, um nur einige wichtige zu nennen.

So kann ich mich noch sehr gut an die Diskussion über die erste Veranstaltung zum Thema „Frauenbildung an Volkshochschulen in Ost und West“ 1991 in Bernau erinnern, wo wir z.B. dem Begriff „Frauenbildung“ mit Befremden begegnet sind oder auf die Frage „Emanzipation ist, wenn ...?“ sichtbar und erlebbar mit deutlich anderen Argumenten antworteten<sup>1</sup>. Unsere Auffassungen lassen sich zusammenfassen mit den Worten von Ingrid Arélin und Carola Grunert: „Sie (die Frauen) wollen keine Sonderbehandlung als Frauen, sie wollen sich integrieren und integriert sein“<sup>2</sup>. Wir hatten doch faktisch die Gleichberechtigung erreicht und somit auch Frauenbildung nicht als Notwendigkeit erkannt. Frauenbildung in der DDR hieß lediglich, den Frauen durch organisatorische und arbeitszeitpolitische Maßnahmen Unterstützung zu geben, Familie und Beruf, Haushalt und Schule gleichzeitig zu meistern.

Die reale Lebenssituation veränderte sich aber in den neuen Bundesländern, besonders für uns Frauen, schneller, als wir es überhaupt glauben und fassen konnten. Auf einmal setzte der Veränderungsprozeß auf dem Arbeitsmarkt ein, in dem Zusammenhänge mit Geschlechtsunter-

schieden deutlich wurden. An ihnen wurden nicht zuletzt auch Fragen der Verfügbarkeit und Mobilität für den Arbeitsmarkt festgemacht. Und damit war die „alte“ Frage nach der Zuständigkeit für die Haus- und Familienarbeit wieder ganz neu auf der Tagesordnung.

Anfangs gab es sicherlich auch Frauen, die sich freuten, wenn sie für eine „gewisse“ Zeit arbeitslos waren und zu Hause bleiben konnten, um sich auch mal etwas von der Doppelbelastung durch Beruf und Familie erholen zu können. Sie ahnten noch nicht, daß es so schwierig sein wird, wieder in Arbeit zu kommen, wieder den „Fuß in die Tür“ zu bekommen. Die Konsequenzen von Arbeitslosigkeit waren in diesem Moment noch nicht klar. Es gab ja auch noch keine Erfahrungen im Umgang mit dieser Lebenssituation. Da die Orientierung auf die Berufstätigkeit in den Lebensentwürfen der meisten Frauen in den neuen Bundesländern einen festen Platz einnahm, waren über die Arbeit auch viele soziale Kontakte, Freund- und Bekanntschaften entstanden, die durch die Erwerbslosigkeit mitunter sehr schnell wegbrachen. Frauen in den alten Bundesländern sind mit Phänomenen wie Arbeitslosigkeit oder mit Verdrängungsprozessen aufgrund der Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht groß geworden. Sie können sich Rat bei Frauen holen, die sich ihr Leben lang schon mit diesen Problemen auseinandergesetzt haben und dementsprechend über Erfahrungen bei der Bewältigung verfügen.

Daraus abzuleiten sind dann auch die Aufgaben, denen sich die Frauenbildung in den alten Bundesländern annehmen mußte. Sie hat daher schon mehr Tradition. Impulse für Veränderungen in der sozialen Stellung der Geschlechter gingen von den Frauen selbst aus, in den letzten zwei Jahrzehnten zunehmend von Frauengruppen, -bewegungen und -organisationen in den verschiedenen Bereichen von Gesellschaft, Kultur, Wirtschaft und Politik<sup>3</sup>. Vielleicht sind das auch Erklärungsansätze für die Feststellung, daß die Frauen in den neuen Bundesländern mit der politischen Vereinigung Deutschlands verstummt sind: „War und ist dieses Verstummen bereits Resignation“<sup>4</sup>? Hatten Frauen in den alten Bundesländern Angst davor, mühsam errungene Fortschritte im Bereich der Frauenpolitik zu verlieren, so war die Befürchtung des „Überstülpens“ bei den Frauen in den neuen Bundesländern vorherrschend. Das unterschiedliche Verstehen von Frauenbildungsarbeit mußte die unterschiedliche Lebenslage und Sozialisation von Frauen in beiden Teilen Deutschlands einfach zum Gegenstand der Diskussion machen, und das ging nicht ohne die Berücksichtigung von gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Bedingungen. Das hieß, sich in die Lebenssituation der anderen Frau im anderen Teil

Deutschlands zu versetzen, sich hineinzudenken bzw. Entscheidungen zu tolerieren oder zuerst einmal ernstzunehmen und zu akzeptieren. Da fiel es z.B. schon schwer, daß sich Frauen aus der Verantwortung heraus für ein Leben ohne Kinder entschieden haben. Das paßte einfach nicht in „unsere“ Vorstellung von Leben und Glück. Der Neuorientierungsprozeß im Rahmen des gesamtgesellschaftlichen Umbruchs war nicht ohne ein „gemeinsames Lernen an wahrnehmbaren Unterschieden der deutsch-deutschen Identitäten“<sup>45</sup> zu vollziehen.

Es ist schon wichtig, sich dies immer wieder vor Augen zu führen. Für mich bedeutete gemeinsames Lernen gleichberechtigtes Teilhaben aller an diesem Prozeß Beteiligten. Und das zu realisieren ist nicht einfach. Lief es nicht in vielen anderen Bereichen ganz anders ab? In einem Resümee zur zweiten Veranstaltung zum Thema „Frauenbildung“ 1992 in Mainz schrieb ich damals: „Noch vor anderthalb Jahren glaubte die Mehrheit unserer Teilnehmerinnen, daß wir doch ‚eigentlich‘ gleichberechtigt sind bzw. waren. Die aufgezeigten Veränderungen machen aber deutlich, daß dies nicht mehr der Fall ist“<sup>46</sup>.

War hier ein wachsender Widerstand gegenüber einer Entwicklung, „die Frauen plötzlich zu Ungleichem und Benachteiligten macht“<sup>47</sup>, erkennbar? Ja, das war er. Was hatte sich verändert? Im Zuge der wirtschaftlichen Umstrukturierung kam es in den Bereichen Landwirtschaft, Leichtindustrie, in den Dienstleistungs-, Verwaltungs- und sozialen Berufen zum verstärkten Abbau von Arbeitsplätzen. Hier waren Frauen besonders stark betroffen, weil es Bereiche waren, in denen sie überwiegend tätig waren. Verdrängungsprozesse zugunsten von Männern setzten ein, und somit kam es zu einer verstärkten Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt. Frauen waren inzwischen schon überproportional von der Arbeitslosigkeit betroffen.

Wie im Bereich der Landwirtschaft bedeutete Arbeitslosigkeit für Frauen nicht nur Verlieren der Arbeit, sondern auch Verlieren jeglicher Chance, in ihrem Beruf wieder Arbeit zu finden. Nicht wenige Frauen resignierten. Weiterhin veränderten sich in diesem Zusammenhang auch die Bedingungen für die Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Die neu aufgeworfene Forderung nach Verfügbarkeit und Mobilität auf dem Arbeitsmarkt war für Frauen nicht nur genauso aktuell wie für Männer, sondern hatte auch andere Konsequenzen. Frauen ermöglichen, wenn sie verheiratet sind oder in einer Lebensgemeinschaft leben, ihren Männern, den o.g. Forderungen gerecht zu werden. Sie „halten ihnen den Rücken frei“, nach dem Motto „Hauptsache, mein Mann hat Arbeit“. Hierdurch liegt die Verantwortung für Haus- und Familienarbeit noch mehr auf den Schultern der Frauen. Sie haben daher viel weniger Zeit für eine etwaige berufliche Tätigkeit.

Alleinerziehende Frauen können den Anforderungen nur in Ausnahmefällen genügen. Die Frage der Kinderbetreuung wird fast wieder zur Privatsache erklärt, die relativ hohen Elternbeiträge für öffentlich „geförderte“ Kindereinrichtungen sind kaum zu bezahlen. Frauen sind hier einem Teufelskreis ausgesetzt, der sich mit folgenden Sätzen beschreiben läßt:

- Hast du keine Arbeit, kannst du es dir auf Dauer nicht leisten, den Kindergartenplatz zu bezahlen.
- Geben zu viele ihre Kindergartenplätze auf, wird ein Großteil der noch relativ zahlreichen vorhandenen Kindergärten geschlossen.
- Hast du dein Kind nicht „untergebracht“, bist du für das Arbeitsamt nicht vermittelbar.
- Solltest du trotzdem eine Stelle in Aussicht haben, gibt es kaum noch Kindergartenplätze.

## **Aufgaben der Frauenbildung**

Wie sieht nun angesichts dieser Veränderungen das Selbstbild der Frauen aus? Mit dem Ansteigen der Frauenarbeitslosigkeit in den neuen Bundesländern tauchte immer wieder der Gedanke auf, daß Frauen unter der Arbeitslosigkeit weniger als die Männer leiden und daß sie sich bewußt für das Hausfrau- und Muttersein entschieden haben. So hat man es dann auch geschafft, Probleme bei der Vereinbarkeit von Beruf und Familie mit dem Argument zu lösen: Frauen sind froher, wenn sie eine Belastung verlieren, d.h. von ihrer beruflichen Arbeit befreit werden. Doch sie verlieren mehr, als ihnen vielleicht im ersten Moment bewußt ist. Bei der Erarbeitung von Bildungskonzepten muß dies berücksichtigt werden. Dabei kann frau sicherlich auf die jahrzehntelangen Erfahrungen in den alten Bundesländern zurückgreifen.

Eine andere Aufgabe, der sich Frauenbildungsarbeit annehmen muß, ist die folgende: Will frau Unterstützung und Hilfe bei der Bewältigung von heutigen Lebenssituationen geben, so muß frau eine differenzierte Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Lebenssituationen von Frauen zu DDR-Zeiten führen, also die historischen Gründe für heutige Zustände betrachten.

Das oft angeführte „Argument“, daß Frauen in der DDR nur arbeiteten, weil das Einkommen des Mannes zur Sicherung des Lebensstandards nicht ausreichte, wird dieser Forderung nicht gerecht. Die Frage „Familie *oder* Beruf“ gab es nicht, höchstens Probleme in Beruf *und* Familie.

lie. Geißler spricht von einem Gleichstellungsvorsprung der DDR gegenüber der BRD, obwohl die „Emanzipation von oben“ auch den Frauen in der DDR keine Gleichstellung gebracht hat<sup>8</sup>. Für das Mehr an Gleichstellung führt er stärkere ideologische und ökonomische Schubkräfte an. Vornean stand ein Frauenleitbild, nach dem die Frau nicht nur Mutter und Hausfrau, sondern auch gut qualifiziert und berufstätig sowie gesellschaftlich und politisch aktiv sein sollte<sup>9</sup>.

Der Anschluß der DDR beeinflusste die im westlichen Deutschland laufende Diskussion zu einigen Fragen von Beruf und Familie, z.B. des Anspruchs auf Kinderbetreuung. Die Gesetze der Marktwirtschaft ließen die Unterstützungen, die bis dahin zugunsten der Frauen in den neuen Ländern in Kraft waren, wegfallen (z.B. Haushaltstag, Ehekredit, Geburtenbeihilfe, verkürzte Arbeitszeit im Vergleich zu Männern).

Eine tiefgründige Analyse schärft aber auch den Blick dafür, daß sich trotz dieses Gleichstellungsvorsprungs in der DDR keine Aufhebung der geschlechtsspezifischen Rollenmuster im privat-familiären Bereich vollzogen hatte, wie in Untersuchungen zur Familie in den neuen Bundesländern festgestellt wird. Jedoch kann man bei der Betrachtung der Situation der Frauen keinesfalls von nur einem Typ „DDR-Frau“ ausgehen, denn das Wesen „Frau“ war hier genauso „unergründlich“ wie überall auf der Welt.

Das traditionelle Rollenverständnis und die oft auch unbewußte Umsetzung in Sozialisation und Erziehung muß uns noch mehr in der Frauenbildungsarbeit beschäftigen. Dann wird die Befreiung von der Mehrfachbelastung auch nicht als Alibi für die Frauenarbeitslosigkeit benutzt. Den Frauen würde dies helfen, vielleicht schon ad acta gelegte Karrierepläne wieder zu aktivieren.

Da sich die objektive Situation der Frauen in beiden Teilen Deutschlands immer mehr annähert, wird das Defizit an „Frauenbewegung von unten“ beseitigt werden. Dazu hat auch das in den alten Bundesländern neue Leitbild der weiblichen Selbständigkeit beigetragen, welches nicht mehr das „Drei-Phasen-Modell“ als Normalbiographie deklariert. Die Berufstätigkeit auch für Ehefrauen und Mütter wird immer selbstverständlicher zu einem Kennzeichen der ökonomischen, sozialen und psychologischen Unabhängigkeit von Frauen. Das Problem des permanenten Betreuungsbedarfs von Babys und Kindern kann durch das historische Erbe der neuen Bundesländer einer Lösung nähergeführt werden.

## **Erfahrungen aus Projekten für Frauen in den neuen Ländern**

Ich möchte abschließend auf Erfahrungen aus zwei Projekten der Frauenbildungsarbeit eingehen.

### *1. Eine berufsbegleitende Qualifizierung für die Tätigkeit im sozialen Bereich*

Die Idee zu diesem Projekt entstand im Sommer 1992, als in mehreren Handlungs- und Arbeitsfeldern der Sozialpädagogik/Sozialarbeit zahlreiche Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen vergeben wurden.

Überwiegend waren es Frauen, die in betreuenden und beratenden Einrichtungen wie im Frauenhaus, Obdachlosen- oder Asylantenheim, in der Altenhilfe bzw. beim Landfrauenverband oder im Gleichstellungsbüro tätig waren. Für die Bewältigung der Arbeitsaufgaben benötigten sie eine Ausbildung. Trotz einer in der Regel sehr hohen Motivation und Einsatzbereitschaft traten zusätzliche Defizite auf, wenn die ABM-lerinnen aus artfremden Bereichen wie der Landwirtschaft kamen.

Ziel des Projektes war ursprünglich, eine Maßnahme speziell für Frauen zu organisieren. Da bei der Vorstellung des Projektes fördernde Einrichtungen jedoch Vorbehalte gegenüber diesem Vorhaben äußerten, ist es eine Maßnahme für 18 Teilnehmerinnen und vier Teilnehmer geworden, was für die Ausbildung keinesfalls ein Nachteil war.

Ein starkes Motiv für die Teilnahmeentscheidung zu diesem Lehrgang war für die meisten nicht nur, bestehende Wissens-Defizite zu Grundlagen der sozialen Arbeit, zu Gesprächsführung und Beratungstätigkeit sowie zu juristischen Kenntnissen abzubauen, sondern auch mit Hilfe dieses Lehrgangs wieder in reguläre Arbeit zu kommen.

Ein Teil der TeilnehmerInnen war bereits regulär beschäftigt. Sie vertraten die Meinung, daß sie ihre Arbeitsplätze nur behalten werden, wenn sie sich in ihren Arbeitsfeldern entsprechend den veränderten Bedingungen weiterbilden. In der Lehrgangsguppe bestand ein sehr gutes Zusammengehörigkeitsgefühl, welches einen entscheidenden Einfluß auf den Erfolg der Maßnahme hatte. Dies heißt jedoch nicht, daß es keinerlei Probleme oder Konflikte gab, nur konnten diese kooperativ bewältigt werden.

Von Anfang an haben wir die Erwartungen der TeilnehmerInnen und die sich entwickelnden Gruppennormen diskutiert und korrigierend eingegriffen, wie z.B. bei der Frage: „Wie gehen wir miteinander um?“ oder wenn es um das Prinzip der Verschwiegenheit und seine Umsetzung in der Lehrgangsguppe ging.

Ein weiterer fördernder Einfluß, der allerdings erst im Laufe der Maßnahme allen Beteiligten deutlich wurde, war die Heterogenität der praktischen Arbeitsgebiete. Durch die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Arbeits- und Handlungsfeldern der sozialen Arbeit konnten die TeilnehmerInnen viel voneinander lernen und Einblicke in ihnen weniger vertraute Tätigkeitsfelder gewinnen. Dieser Umstand förderte nicht nur die Aneignung des vermittelten Wissens, sondern natürlich auch die Motivation der TeilnehmerInnen.

Die Praxisbegleitung nahm innerhalb dieser Maßnahme einen wichtigen Platz ein, ging es doch nicht nur um die Vermittlung von notwendigen Kenntnissen, sondern auch um die Entwicklung und Förderung von Kompetenzen für das Management von konkreten Projekten der sozialen Arbeit, wie z.B. Gründung und Aufbau von Vereinen und Selbsthilfegruppen. Dieses waren Ziele, die den organisatorischen Rahmen eines herkömmlichen Unterrichtes sprengten und die außerdem andere Formen der Kooperation der TeilnehmerInnen untereinander wie auch mit den Lehrkräften verlangten.

Durch die Arbeit kleinerer Gruppen entstanden unter Anleitung der Lehrkräfte abrechenbare Vorhaben in mehreren Arbeitsfeldern. Große Aufmerksamkeit mußte hierbei der Bewältigung der Alltagsaufgaben, der Beratung und Supervision gewidmet werden.

Auf einer speziell vorbereiteten Projektkonferenz stellten die Projektgruppen ihre Ideen und Vorhaben sowie deren Entwicklungsstand den anderen TeilnehmerInnen und sämtlichen Lehrkräften vor. Sie erhielten hierbei wertvolle Hinweise und Anregungen für ihr weiteres Vorgehen. Es ist wichtig festzuhalten, daß die während der Fortbildung initiierten und begonnenen Projekte nach der Beendigung der Maßnahme durch die TeilnehmerInnen fortgeführt werden.

Nicht unerwähnt bleiben darf die Exkursion nach Bremen in den „Martinshof“ und den „Hoppenbank e.V.“. Hier konnten wichtige Erfahrungen und Vergleiche gewonnen werden. Die unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkte dieser Einrichtungen wie Resozialisation und die Arbeit mit Drogenabhängigen verdeutlichten eindringlich die Komplexität der Anforderungen an die Mitarbeiter dieser Einrichtungen.

Die TeilnehmerInnen legten am Ende der Maßnahme eine mündliche Abschlußprüfung ab und fertigten zusätzlich eine schriftliche Arbeitsfeldanalyse an. In diesen Analysen konnten die TeilnehmerInnen neben ihren praktischen Arbeitserfahrungen nachweisen, wie weit sie die in der Maßnahme vermittelten Kenntnisse und Fähigkeiten beherrschen. Große Aufmerksamkeit galt auch der Selbsteinschätzung bzw. -reflexion im Umgang mit alltäglichen Arbeitsaufgaben.

Neben der Entstehung von Projekten der sozialen Arbeit ist auch die Gründung von zwei Vereinen als ein Ergebnis der Maßnahme zu nennen.

Von den Projekten seien stellvertretend genannt:

- die psychosoziale Betreuung von Seniorinnen und Senioren im Alten- und Pflegeheim,
- Aufbau einer zentralen Beratungsstelle nach § 72 BSHG,
- Nachbetreuung von Frauen nach einem Aufenthalt in einem Frauenhaus,
- ABM-Projekt „Lebenshilfe – konkret“
- Verbesserung sozialer Dienste auf dem Lande,
- Aufbau einer Kinderspielstube mit Tagesmuttervermittlung.

## *2. Umschulung zur Kommunikationselektronikerin*

Bei der Konzipierung dieses Vorhabens ließen wir uns von folgenden Gedanken leiten: Diese Umschulung von Frauen muß Aspekte der Frauenerförderung aufgrund ihrer Mehrbelastung durch Beruf und Familie beinhalten. Sie soll ein Beispiel geben für den Versuch, frauenspezifische Hemmnisse, besonders in gewerblich-technischen Berufen, abzubauen. Aus diesem Grund wurden thematische Module innerhalb der Umschulung entwickelt, wie z.B. zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie, zur Förderung des beruflichen Aufstiegs bzw. Wiederaufstiegs, zu Frauen und Technik. Außerdem sollten die Teilnehmerinnen realistisch auf die berufliche Situation „Frau als Kommunikationselektronikerin“ vorbereitet werden. Erfahrungen in laufenden Umschulungen haben gezeigt, daß Frauen es schwerer haben als Männer, diese Berufssituation zu bewältigen.

Warum ist dieses Projekt bis jetzt gescheitert? Obwohl das Tätigkeitsfeld Zukunftschancen bietet, finden wir keine Teilnehmerinnen. Die Frauen wollen diese Umschulung nicht, Betriebe stellen keine Plätze für Praktika bereit, es mangelt an Akzeptanz bei potentiellen Arbeitgebern. Das Arbeitsamt hat die Maßnahme abgelehnt, weil kein Bedarf bestehe. Aus diesen Erfahrungen heraus sollten für die Frauenbildung in den neuen Ländern folgende Thesen Berücksichtigung finden:

1. Frauenbildung darf geschlechtsspezifische Sozialisation nicht noch verstärken, sie muß unbewußtes Einfügen in traditionelle Rollen aufhalten.
2. Frauenbildung nicht nur für den zweiten Arbeitsmarkt! Frauen müssen in Berufe, die ihre soziale Stellung deutlich verbessern.

## **Anmerkungen**

- <sup>1</sup> Vgl. Felicitas von Küchler/Sylvia Kade: Dokumentation der Veranstaltung „Frauenbildung in Ost- und Westdeutschland“ vom 24.–25. Juni 1991 in Bernau. Hrsg.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/Main 1991.
- <sup>2</sup> Ingrid Arélin/Carola Grunert: Verliererinnen der Wende? Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/Main 1993, S. 9.
- <sup>3</sup> Vgl. Rainer Geißler: Soziale Ungleichheit zwischen Frauen und Männern im geteilten und vereinten Deutschland. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 1991, B14–15, S. 13–24.
- <sup>4</sup> Felicitas von Küchler: Veränderungen der Lebenssituation von Frauen in den neuen Bundesländern – Konsequenzen für die Weiterbildung. In: von Küchler/Kade 1991, S. 32.
- <sup>5</sup> Felicitas von Küchler: Vorwort zu Arélin/Grunert 1993, S. 5.
- <sup>6</sup> Christiane Bannuscher: Was hat sich verändert? Zur Situation von Frauen in den neuen Bundesländern. In: von Küchler/Kade 1991, S. 25.
- <sup>7</sup> Vgl. Felicitas von Küchler: Vorwort zu Arélin/Grunert 1993, S. 5.
- <sup>8</sup> Vgl. Rainer Geißler, a.a.O.
- <sup>9</sup> Vgl. ebenda.

# Vom künstlerischen Volksschaffen zur kulturellen Weiterbildung

## Erfahrungen beim Aufbau des Fachbereiches Kulturelle Bildung an der Volkshochschule Berlin-Mitte\*

„Kulturelle Weiterbildung ist den Dimensionen einer freizeitorientierten Bildung entwachsen, sie ist zu fördern als Bildung zur kreativen Mitgestaltung auf subjektiver, sozialer und politischer Ebene“<sup>1</sup>.

Der vorliegende Erfahrungsbericht zum Aufbau des Fachbereiches Kulturelle Bildung an der VHS Berlin-Mitte erhebt nicht den Anspruch der Allgemeingültigkeit. Die Entwicklung verlief eingebettet in regionale Rahmenbedingungen, die sich für jede VHS anders darstellen. Vielleicht skizzieren jedoch die hier gemachten Erfahrungen grob das Problemfeld, in dem sich die meisten Volkshochschulen in den neuen Bundesländern bei der Installation des Fachbereichs Kulturelle Bildung bewegen und bewegen.

### Rückblick

Als Einstimmung und zum besseren Verständnis der Ausgangssituation beim Aufbau eines kulturellen Bildungsprogramms an den Volkshochschulen in den neuen Bundesländern soll ein kurzer Rückblick auf die DDR-Kulturvergangenheit dienen.

Es gibt kaum einen aufschlußreicheren Beleg für die Organisation der kulturellen Freizeitgestaltung/Kulturellen Bildung in der DDR als die kleine Broschüre „Kultur in unserer freien Zeit“ aus der Reihe „Recht in unserer Zeit – Nr. 47“ (1984, Staatsverlag der DDR). In ihr wird das gesamte Spektrum der Laienkultur in der DDR vom Veranstaltungswesen bis zum künstlerischen Volksschaffen auf eindrucksvolle Weise beschrieben.

Neben Regelungen zur

- „Auftrittsberechtigung von Schallplattenunterhaltern“
- „Mitgliedschaft in einer Kapelle oder in einem Diskokollektiv“

erfährt man auch, wann ein Veranstalter den Besuchern wegen ihrer Kleidung den Zutritt zur Veranstaltung verweigern kann: „Ohne überspitzte

\* Der Beitrag wurde im März 1994 verfaßt.

Forderungen zu stellen, dürfte es selbstverständlich sein, daß der Veranstalter Besuchern mit stark verschmutzter Kleidung (schon aus hygienischen Gründen), mit Badebekleidung (außer bei entsprechenden Veranstaltungen im Freien) oder mit sittenwidriger Bekleidung den Zutritt verwehrt. Es kommt natürlich immer auf den Charakter der Veranstaltung an, beim Karneval gelten andere Maßstäbe als bei einem Konzert.“

Weniger grotesk lesen sich allerdings die Ausführungen zum System der Einrichtungen, die der kulturellen Weiterbildung der Bürger dienen. Sie „ermöglichen es jedem Werktätigen, sich unabhängig von seiner sozialen Lage kulturelle Werte anzueignen, sich kulturell zu betätigen oder auf andere Weise am kulturellen Leben der Gesellschaft teilzunehmen.“ Als Organisationsformen unterschied man „Volkskunstkollektive“, „Zirkel“ und „Interessengemeinschaften“.

Zu den wesentlichen Trägern dieser Art Kulturarbeit zählen hauptsächlich staatliche Kulturhäuser und Klubs, deren ausdrückliche Aufgabe es war, „... entsprechend den vielseitigen Interessen und Neigungen der Bürger, das künstlerische Volksschaffen zu fördern, neue Interessen zu wecken, künstlerische Fähigkeiten sowie Fertigkeiten auszubilden und Ergebnisse dieses Schaffens öffentlich vorzustellen.“ Als weitere Träger werden Kombinate, Betriebe, Produktionsgenossenschaften, gesellschaftliche Organisationen, Schulen, Hochschulen, Kreiskabinette für Kulturarbeit und Hausgemeinschaften (!) genannt.

„Der Träger stellt dem Volkskunstkollektiv Räumlichkeiten, Inventar, Ausrüstungsgegenstände und Materialien zur Verfügung. Proben- und Umkleideräume (einschließlich Heizung und Beleuchtung), Mobiliar, Dekoration, Requisiten, Ausrüstungsgegenstände u.a. werden dem Volkskunstkollektiv zur gemeinschaftlichen Nutzung bereitgestellt.“

Es fällt auf, daß die Volkshochschulen als Träger kultureller Weiterbildung nicht erwähnt werden und tatsächlich auch keine Rolle spielen. Das war jedoch nicht immer so. Beim Studium alter Semesterprogramme der VHS Berlin-Mitte stößt man in den Jahrgängen ab 1948 bis zum Anfang der siebziger Jahre auf Angebote wie Theaterspiel, Fotografie, Malen und Zeichnen, Aktzeichnen, Wandzeitungsgestaltung (!), Sprechbildung, kunsttheoretische Betrachtung, Buchbesprechungen, Gymnastikkurse (getrennt für Frauen und Männer), Kochkurse u.ä.

Mit der zunehmenden Bedeutung der VHS als Institution des Zweiten Bildungsweges verkümmerten diese Angebote bis auf vereinzelte Zeichenkurse und Kurse zur Kunsttheorie. Die ausgewiesenen Träger kultureller Weiterbildung haben hingegen eine breite Angebotsvielfalt entwickelt. Zum Kurs- und Zirkelprogramm des Kreiskulturhauses Mitte zählten 1989: Tanz

(Steptanz, Flamenco, Jazzdance, Bühnentanz), Theater (Pantomime, Darstellendes Spiel), Musik (Chor, Gitarre), Plastisches Gestalten (Keramik, Objektkunst), Malen, Zeichnen, Jonglieren, Zaubern, Fotografie.

Es zeigten sich bereits deutliche Ansätze zu einem differenzierten Lehrgangsangebot, das frei von ideologischen Zwängen auf den Bedarf der Bürger zugeschnitten war. Es kann in diesem Zusammenhang nicht verschwiegen werden, daß das künstlerische Volksschaffen in der DDR bis zum Einsetzen der inneren Krise Mitte der achtziger Jahre vielfach politisch mißbraucht wurde. In den Genuß einer umfangreichen Förderung kamen ausschließlich systembejahende, ideologisch unbedenkliche „Volkskunstkollektive“:

## **Die Ausgangssituation**

Mit dem im Einigungsvertrag besiegelten Ende der DDR setzte eine beispiellose Demontage der kulturellen Basis ein. Die im Artikel 35, Absatz 2, formulierte Forderung „Die kulturelle Substanz (auf dem Gebiet der ehemaligen DDR) darf keinen Schaden nehmen“ wurde praktisch nicht umgesetzt. Die 1991 von der Bundesregierung bereitgestellten 1,2 Mrd. DM zur Subventionierung der Kultur in den neuen Bundesländern (Substanzerhaltungs- und Infrastrukturprogramm) reichten nicht einmal zur Aufrechterhaltung der etablierten Hochkultur.

Die Kleinkunst verlor ihre materielle und finanzielle Basis. Die alten Träger der kulturellen Bildung (Klubs, Kulturhäuser, Betriebe, Schulen und Hochschulen) mußten marktwirtschaftlichen Zwängen gehorchend abspecken. Ehemals leistungsstarke Betriebe und Kombinate stellten die Kulturförderung ein, und die kommunalen Kultureinrichtungen standen vor leeren Kassen. Für Laientheater, Tanzstudios, Kabarets, Musikgruppen, Zirkel und Interessengemeinschaften bedeutete dies das sichere Ende.

Diese resignativ anmutende Situation barg aber auch gleichzeitig den Keim des Neuanfangs. Als einer der ersten Ostberliner Stadtbezirke wurde in Mitte auf diese Situation reagiert. Mit kultur- und bildungspolitischem Weitblick sahen die verantwortlichen Kommunalpolitiker bereits im Herbst 1990 die Chance in einer Volkshochschule neuen Typs; in einer Volkshochschule weg von einer einseitig durch Zweiten Bildungsweg, Sprachen und Berufliche Bildung geprägten Institution hin zu dem modernen Weiterbildungszentrum, das berufliche, allgemeine, politische und kulturelle Bildung unter einem Dach vereint. Die politischen, strukturellen, personellen und finanziellen Rahmenbedingungen waren, verglichen mit denen anderer neuer Bundesländer, günstig.

Mit der Schaffung eines einheitlichen Berliner Bildungssystems nach Westberliner Vorbild stand den ehemaligen Ostberliner Volkshochschulen eine in sich geschlossene Organisationsstruktur zur Verfügung: Verwaltungsvorschriften wie Honorarordnung, Entgeltordnung, Geschäftsbedingungen u. a. lagen vor. Personell erfolgte eine Ausstattung mit vier hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitern. Die Bereitschaft vieler West-Berliner Fachkollegen, ihren Erfahrungsschatz zu teilen, half orientieren.

## **Organisationsschwerpunkte im Strukturwandel**

1990 verkörperte die Volkshochschule im Stadtbezirk Mitte, einem der kulturell wohl reizvollsten Verwaltungsbezirke in Deutschland, kulturelles Niemandsland. In dem etwas voreilig veröffentlichten 2-Jahres-Programm (1990–92) aller 11 Ostberliner Volkshochschulen (zusammengefaßt in einer Einzelbroschüre von 58 Seiten) findet sich für die VHS Mitte nicht einmal ein Zeichenkurs. Dies in einer Atmosphäre, in der zur gleichen Zeit 250 freie Kulturinitiativen entstanden, in der es wimmelt von kulturellen Einrichtungen vom Deutschen Theater über das „Facheles“ bis zur Stadtbibliothek, in der für die 78.000 Einwohner des Bezirkes Mitte ca. 3.000 Menschen in der Kultur arbeiten, in einer Landschaft also, die geprägt ist von multikultureller Offenheit. So war es geradezu zwangsläufig, daß der Trägerwechsel in der Kulturellen Bildung keinen Zeitaufschub duldete. Schließlich galt es, ein neu entstandenes, in einzelnen Ansätzen bereits artikuliertes Bildungsbedürfnis zu bedienen. Es erwies sich als begünstigender Begleitumstand, daß die VHS-Leitung einem neuen Programmprofil gegenüber aufgeschlossen war und daß der VHS für das Jahr 1991 Honorarmittel zur Verfügung standen, die jene für dezentrale Kulturarbeit und kommunale Kulturaktivitäten des Kulturamtes um ein Mehrfaches übertrafen. Zwei wesentliche Elemente spielten eine zentrale Rolle bei der organisatorischen und inhaltlichen Gestaltung des Fachbereiches:

- Das Knüpfen eines engmaschigen Kooperationsnetzes zwischen Kultur- und Bildungsträgern im Stadtbezirk und darüber hinaus, eines kulturellen Netzwerkes also, mit dessen Hilfe die Lösung wesentlicher organisatorischer Probleme vereinfacht wird und das einen existentiellen Informationsaustausch gewährleistet. Zum Kooperationsverbund in Mitte zählen u. a.: das Kulturamt mit seinen Einrichtungen (Kulturhaus, Galerien, Studios, Heimatmuseum, Klubs), Kulturplenum (ein Zusammenschluß freier Kulturinitiativen), gemeinnützige Vereine des kulturellen Lebens (Theaterverein), Bibliotheken, Buchhandlungen, Freizeiteinrichtungen und kommerzielle Kulturein-

richtungen (Tanzstudios). Selbstverständlich fallen hierunter auch die fachlichen und partnerschaftlichen Kontakte zu den Fachkollegen der anderen Berliner Volkshochschulen.

- Die Konzentration existenter kommunaler Konstruktionen kultureller Bildung auf die Institution Volkshochschule. Das heißt, die VHS Mitte übernahm in der Gründerphase des Fachbereiches Kurse und Zirkel (Dozenten, Teilnehmer und Inventar) aus dem Verantwortungsbereich des Kulturamtes und integrierte damit von vornherein einen wichtigen Teil des ein kulturelles Bildungsbedürfnis verkörpernden Teilnehmerpotentials in Mitte.

Vor diesem Hintergrund erfolgte der systematische Aufbau des Fachbereiches. Im Mittelpunkt stand die Installation eines differenzierten Bildungsprogramms, das bedarfsdeckend und bedürfnisweckend alle künstlerischen Genres bedient und den Teilnehmern je nach Bildungsmotivation (freizeitorientiert, qualifikations-/berufsorientiert) spezifische Niveaustufen bis zur öffentlichen Präsentationsreife anbietet.

Zur Umsetzung dieses Konzepts wurden folgende Organisationsschwerpunkte realisiert:

#### *Auswahl der geeigneten Veranstaltungsform*

Neben dem herkömmlichen Kursmodus werden Einzelveranstaltungen, Wochenendveranstaltungen, Einführungsworkshops, Exkursionen, Kompaktseminare, Projekte und Präsentationen angeboten. In der Experimentierphase haben sich Einführungsworkshops als wirkungsvolles Instrumentarium erwiesen.

#### *Gewinnung qualifizierter Kursleiter*

Um qualifizierte Kursleiter für eine Dozententätigkeit an der VHS zu gewinnen, hat sich ein gezieltes Ansprechen von Berufskünstlern, Tanz- und Theaterpädagogen, Kunsthandwerkern u.ä. Berufsgruppen bewährt. Hierbei sind Kenntnisse des künstlerischen Potentials im engeren und weiteren Umkreis äußerst hilfreich. Verwiesen werden muß auch in diesem Zusammenhang auf das oben erwähnte Kooperationsnetz. Eine zweite Säule der Dozentengewinnung bilden Kursleiterbewerbungen.

#### *Teilnehmergewinnung durch effiziente Öffentlichkeitsarbeit*

Hier konnte auf umfangreiches Material der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV zurückgegriffen werden. Als lobenswert erwiesen sich auch

Recherchen exemplarischer Semesterprogramme profilbestimmender Volkshochschulen in der Kulturellen Bildung. Dieser Planungsschwerpunkt erweist sich als Prozeß und unterliegt ständigen Modifizierungen.

### *Materiell-technische Umsetzung des Programms (Fachräume, Ausstattungen)*

Gerade im kreativitätsfördernden Bereich haben die Teilnehmer Anspruch auf eine niveauvolle Arbeitsatmosphäre. Provisorien sind von vornherein zu vermeiden, da sie den schöpferischen Prozeß behindern und zum Kursabbruch führen können. Leider müssen in diesem Punkt aus objektiven Gründen allzu oft Abstriche in Kauf genommen werden. Dennoch sollte dieser Anspruch Maß aller Dinge bleiben. Trotz eines eigenen VHS-Hauses wurde das kulturelle Bildungsprogramm ausschließlich außerhalb des Schulgebäudes realisiert. An 30 Veranstaltungsorten im Stadtbezirk und außerhalb fanden die Teilnehmer angemessene Bedingungen vor: In den Kultureinrichtungen des Stadtbezirkes, Künstlerateliers und -werkstätten, Tanzstudios, in den Räumlichkeiten freier Kulturinitiativen, Turnhallen, Kleinkunst-Bühnen, aber auch im Friedrichspalast und auf einem Bauernhof. Von existentieller Bedeutung: das Kooperationsnetz! Der preiswerte, mitunter kostenlose Erwerb von Ausrüstungsgegenständen und Inventar aus dem Nachlaß abgewickelter Kultureinrichtungen (Fernsehen der DDR, Haus der Jungen Talente ...) half, eine Grundausstattung anzulegen. Dieser Grundstock wird nun systematisch aus Haushaltsmitteln der VHS ausgebaut.

Weitere organisatorische und inhaltliche Details (Erstellen von Bedarfsanalysen, Planung von Honorar- und Sachmitteln u.a.) sind nicht minder wichtig, sollen an dieser Stelle aber nicht Gegenstand der Betrachtung sein. Wichtig ist das Erkennen der Komplexität, des Ineinandergreifens aller organisatorischen und inhaltlichen Realisierungsschritte. Das Vernachlässigen eines der aufgeführten Kriterien kann den gewünschten Erfolg deutlich beeinträchtigen.

## **Der Fachbereich Kulturelle Bildung von 1991–1993**

Unter den erwähnten spezifischen Rahmenbedingungen verlief der Transformationsprozeß an der VHS Berlin-Mitte etappenweise. Für den Fachbereich Kulturelle Bildung waren insbesondere zwei Entwicklungsphasen charakteristisch, die Aufbau- bzw. Gründerphase (Ende 1990–1992) und die Konsolidierungs- bzw. Profilierungsphase (ab 1993).

Flankiert von den oben geschilderten Organisationsschwerpunkten präsentierte sich der Fachbereich in der Aufbauphase als breites Experimentierfeld, gekennzeichnet vom Trägerwechsel bestehender Kurse und Zirkel an die VHS einerseits und den Versuchen einer klaren Strukturierung, verbunden mit dem Setzen neuer Akzente, andererseits.

Die Entwicklung verlief vor dem Hintergrund einer aus heutiger Sicht nahezu optimalen Planungssicherheit. In einer Ende 1990 getroffenen Vereinbarung sicherte das Kulturamt Mitte der VHS bei der Einführung des Fachbereiches Kulturelle Bildung eine breite Unterstützung zu: Als Starthilfe stellte das Kulturamt der VHS Honorarmittel für die übernommenen Kurse zur Verfügung, Werkstätten und Räume der Kultureinrichtungen des Stadtbezirkes konnten (und können) vorzugsweise von der VHS genutzt werden, und zur öffentlichkeitswirksamen Präsentation des neuen VHS-Programms wurden Herstellung, Druck, Plakatierung und Vertrieb von Handzetteln und Plakaten durch das Kulturamt realisiert.

Zusätzlich wirken sich die VHS-seitigen Faktoren, wie

- eine zur damaligen Zeit übliche Semesterlänge von 15–17 Wochen,
- ein Teilnehmerentgelt von 1,80 DM/Doppelstunde (ermäßigt 0,90 DM/Doppelstunde) und
- eine Mindestteilnehmerzahl von 10 Teilnehmern pro Kurs,

positiv auf die Gründung des Fachbereiches aus.

Da die VHS zu diesem Zeitpunkt auch materiell nicht auf die spezifischen Anforderungen des Fachbereiches eingestellt war, erfolgte die Kursdurchführung in den ersten Semestern fast ausschließlich in Fachräumen, Werkstätten, Bühnen und Ateliers außerhalb des Schulgebäudes. Ein breites kulturelles Netzwerk im Stadtbezirk bot hierfür die Basis. Diese Startbedingungen in ihrer Komplexität ließen alle Zweifel am Erfolg der Umstrukturierung des VHS-Profiles gegenstandslos werden.

Im Frühjahrssemester 1991, dem ersten Semester mit kultureller Bildung an der VHS Mitte, wurden in diesem Fachbereich bereits 40 Kurse angeboten, von denen 23 realisiert wurden, darunter zu 70% „übernommene“ Kurse. Der Angebotsumfang entwickelte sich kontinuierlich und lag im Herbst 1992 bei 94 Kursen und Workshops, von denen 75% mit insgesamt 950 Teilnehmern belegt wurden (der Anteil an übernommenen Kursen lag nur noch bei 30%). Die Initialwirkung des Trägerwechsels, der damit verbundene Popularitätsschub für die VHS und die kulturell aufgeschlossene Atmosphäre im Stadtbezirk forcierten die Entwicklung.

Anfänglich unklare Vorstellungen vom kulturellen Bildungsbedarf führten zu einer für die Testphase typischen uneingeschränkten Angebotsvielfalt, aus der sich aber schon bald ein deutliches Nachfrageverfahren herauskristallisierte. Der hohe Anteil an Teilnehmern unter 35 Jahren (Studenten, Schüler, Azubis) prägte wesentlich die Struktur. Das Angebotsspektrum bediente alle künstlerischen Genres. Neben einem differenzierten Standardprogramm erfreuten sich neue, teils ungewöhnliche Angebote einer massiven Nachfrage. Kurse in Schmieden und Schweißen, Schmuckgestaltung, afrikanische Trommelworkshops, internationale Tänze (Flamenco, Salsa, afrikanischer Tanz u.a.) und Theaterworkshops seien hier als Beispiele genannt. Im Gegensatz zu den kreativen Kursen bestand wenig Bedarf an Veranstaltungen zur Kunsttheorie, Kunstgeschichte und Literatur.

Der der Gründerstimmung geschuldete Drang zur Angebotsfülle barg allerdings auch die Gefahr, an der Nachfrage vorbeizuplanen. So wurden z.B. Programmpunkte wie Märchenerzählwerkstatt, Mail Art, Strohkunst, Drachenbau, Schiffchenspitze (Textilgestaltung), Sternstunden der spanischen Literatur, Aktfotografie als Regiearbeit u.ä. wieder aus dem Lehrplan genommen.

Nach den ersten „Experimentiersemestern“ zeichnen sich zum Ende der Gründerphase klare Konturen ab. Das Programm ist geprägt durch spezifische Veranstaltungsformen. Kurse im Sinne von offenen Werkstätten, in denen Anfänger und Fortgeschrittene gemeinsam kreativ arbeiten (z.B. Keramikwerkstatt), und Kurse mit einem definierten Ziel, gliedert in einzelne Niveaustufen von Grundlagenkursen bis zu Fortgeschrittenenkursen bzw. Ensemblekursen (z.B. Malen/Zeichnen, Theaterspiel, Flamencotanz, Bildhauerei), bestimmen das Basisprogramm. Im Zusatzprogramm, in dem differenzierte künstlerische Techniken/Spielweisen und experimentelle Angebote vorgestellt werden, dominieren Workshops, Einführungsveranstaltungen und Kurzurse. Eine Belegungsquote von durchschnittlich 14 Teilnehmern/Veranstaltung unterstreicht die Akzeptanz des Programmprofils.

In den wesentlichen Punkten ist der Strukturwandel der VHS Berlin-Mitte Ende 1992 vollzogen und die VHS als kompetenter Träger kultureller Bildungsarbeit im Stadtbezirk anerkannt.

Stand in der Gründerphase die strukturelle Aufbauarbeit im Mittelpunkt, so galt es, mit der 1993 einsetzenden Konsolidierungsphase den erreichten Stand zu sichern und zunehmend Qualitätskriterien in den Vordergrund der Arbeit zu rücken. Dies um so mehr, als sich gleichzeitig die äußeren Rahmenbedingungen drastisch verschlechterten. Die Euphorie

des Aufschwungs wich den bitteren Zwängen des Sparens: Honorarmittelkürzung, Entgelterhöhung, Anheben der Mindestteilnehmerzahl auf 12 und der Wegfall der Zweitermäßigung sprechen eine deutliche Sprache. Hinzu kommt, daß die kulturelle Infrastruktur im Stadtbezirk zu dieser Zeit geprägt wird durch Stellenabbau im öffentlichen Bereich und das Auslaufen eines Großteils von kulturellen und sozialkulturellen Projekten auf ABM-Basis. Die innere Zielsetzung der Volkshochschule richtet sich ab 1993 auf eine uneingeschränkte Teilnehmerorientierung. Kriterien wie Qualität, Transparenz, Kontinuität und Attraktivität bilden das konzeptionelle Gerüst aller Fachbereiche. Die Reflexion der äußeren Rahmenbedingungen in Kombination mit den internen Zielsetzungen der VHS in bezug auf die weitere Profilierung des Fachbereiches kennzeichnet den Planungshintergrund der Konsolidierungsphase.

Eine effiziente Umsetzung der aktuellen Erfordernisse ist nicht verlustneutral zu planen. Maßnahmen wie Kurszusammenlegungen und Semesterverkürzung (auf durchschnittlich 10 Wochen) sind notwendige Reaktionen auf die neue Situation. Das Programm des Fachbereiches wird entflochten und klarer strukturiert. Zur Sicherung und Verbesserung des Basisprogramms müssen eher experimentelle Zusatzangebote, die auf einen eingeschränkten Teilnehmerkreis ausgerichtet sind, weichen. Das Angebot konzentriert sich nunmehr auf qualitative Schwerpunktsetzungen. Nicht alle künstlerischen Teilbereiche bedienen diese Maxime, so werden z.B. Fotografie, Videoarbeit und Textilgestaltung mit Blick auf alternierende Schwerpunktsetzungen benachbarter Volkshochschulen auf ein Minimum reduziert („Grundversorgung“). In den als Schwerpunkt klassifizierten Bereichen Theater, Tanz, Malen/Zeichnen und Plastisches Gestalten werden differenzierte Programme mit Aufbau- und Fortsetzungsmöglichkeiten bis zur Präsentationsreife angeboten. Von zunehmender Bedeutung sind interdisziplinäre Verflechtungen. Beispielsweise werden zum Themenkomplex Theaterarbeit Kenntnisse in mehreren künstlerischen Disziplinen vermittelt:

- Schauspielkurse bis zur Bühnenreife
- Vermitteln von handwerklich-gestalterischen Techniken am Beispiel der Theaterwerkstatt. (In Zyklusform werden Dekorationsbau, Bühnenbildmodellbau und Theaterplastik vorgestellt.)
- Interpretationsworkshops für Sprache und Gesang
- Workshop: Grundlagen der Maskenbilderei
- Exkursionen in das Innenleben eines Theaters (Führungen durch Berliner Theater mit Gesprächsangeboten).

Neben den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen steht die methodische: Die produktorientierte, kurs- und semesterüberprüfende Projektarbeit wird als attraktive kulturelle Bildungsmethode gefördert. Hierzu zählen Produktionsworkshops, in deren Verlauf gezielt künstlerische Produkte entstehen: Objekte, Skulpturen, Bilder, Inszenierungen, Choreografien u.ä., die im Rahmen von Ausstellungen und Aufführungen öffentlichkeitswirksam präsentiert werden. Hiermit setzt die VHS eigene Akzente in der bezirklichen und überbezirklichen Kulturarbeit, und die Teilnehmer werden aktiv in künstlerische Prozesse einbezogen. Ergebnis von projektorientierten Kursen und Workshops sind z.B.:

- die Mitwirkung von Theatergruppen der VHS Mitte (Ensemblekurse) mit eigenen Inszenierungen am 5. Theatertreffen der Berliner Volkshochschulen (01.–05. Juni 1994) unter professionellen Theaterbedingungen;
- die Vorbereitung und Realisierung der Nordberliner Kunst- und Kulturtage, ein Projekt mit Festivalcharakter (18.–20.6.1993), getragen von 4 kooperierenden Volkshochschulen, bei dem Teilnehmer und Dozenten Bühnenprogramme (Tanz/Theater), Ausstellungen (Plastik/Malerei/Fotografie), Kunstmarkt und Workshops mit einer großen Publikumsresonanz gestalteten;
- die Produktion einer 4 m hohen Stahl- und Großplastik im Rahmen eines Produktionsworkshops (Schweißen) als zentrales Element eines interdisziplinären Projektes zur Innenhofgestaltung der VHS Mitte (April 1994);
- die öffentliche Präsentation von Tanzkursen innerhalb des Tanzfestes „Step by Step“ der VHS Mitte (Flamenco, Jazzdance) und die Aufführung des „New African Dance and Drums Projects“ als Ergebnis eines Produktionsworkshops (12. Dezember 1993).

Die pädagogische Effizienz der Projektarbeit resultiert aus dem hohen Identifizierungsgrad aller Projektbeteiligten mit den Projektzielen. Prägend für die neue Qualität des Fachbereiches Kulturelle Bildung ist die Projektarbeit als ein vernetztes System von Kursen, Veranstaltungen und Dokumentationen. Ab dem Herbstsemester 1993 ist ein VHS-bezogener Veranstaltungskalender integrierter Bestandteil der Programmbroschüre.

Weitere elementare Kriterien der Qualitätssicherung sind Ausstattungsniveau und Fachräume. Das Sich-Begeben in Abhängigkeiten durch permanente Nutzung von Fremdräumen provoziert Konfliktpotential. Bei einer ursprünglichen Realisierung des kulturellen Bildungsprogramms

der VHS Mitte an 30 Veranstaltungsorten außerhalb der VHS (= 100%) waren kleine bis mittelschwere Katastrophen vorprogrammiert. Stichworte wie Hausmeister, Schlüssel, Doppelbelegungen, Terminversäumnisse, Raummieten und Rücksichtnahmen auf kurzfristige Nutzungsvorbehalte der Raumbetreiber bei Eigenbedarf skizzieren nur grob das unerschöpfliche Reservoir an Konfliktherden. Die Übernahme von zusätzlichen Raum- und Werkstattkapazitäten durch die VHS Ende 1992 führte zu einer spürbaren Entspannung der Raumsituation. Begünstigende Umstände ermöglichten einen kurzfristigen, fachspezifischen Umbzw. Ausbau der Räume. Eine zeitweilige Prioritätensetzung hinsichtlich der Verwendung von Haushaltsmitteln der VHS zugunsten der kulturellen Bildung, die Inventarübernahme abgewickelter Kultureinrichtungen und die materielle Unterstützung durch Kooperationspartner verhalfen zu einer ansehnlichen Grundausstattung. Nunmehr verfügt die VHS über einen eigenen Werkstattkomplex für künstlerisches Gestalten mit Keramikwerkstatt, Bildhauerei und Schmuckwerkstatt, einen Zeichensaal, Probephöhne für Theaterarbeit und ein provisorisches Fotolabor. Weitere Räume sind multifunktional nutzbar. Im 2. Semester 1993 liegt der Anteil außerschulischen Raumbedarfs nur noch bei ca. 45%. Betroffen sind vor allem Tanz- und Musikurse.

Die Profilierung des Fachbereiches ist 1993 somit durch die Betonung der qualitativen Komponente charakterisiert. Teilnehmerorientierte Qualitätsmerkmale wie Teilnehmerberatung und -service, Dozentenauswahl und -betreuung, Methodenvielfalt, Bedarfsanalysen, visuelles Erscheinungsbild u.a. werden auch in den nächsten Jahren eine zentrale Rolle im Entwicklungsprozeß der gesamten VHS spielen.

Ein im Vergleich zum Herbstsemester 1992 schlankerer Fachbereich Kulturelle Bildung präsentiert sich im Herbstsemester 1993 mit 65 Angeboten (22% des Gesamtangebotes). Mit einem Anteil von 18% am Unterrichtseinheiten-Aufkommen und 950 Teilnehmern (23% vom Gesamtaufkommen) ist die Kulturelle Bildung innerhalb des Programmprofils der VHS Mitte fest installiert. Eine durchschnittliche Belegung von 18 Teilnehmern pro Kurs/Workshop und die mit 93% hohe Realisierungsquote des Programms reflektieren die Akzeptanz des nachfrageorientierten Angebots. Erfreulicherweise werden durch neue Veranstaltungsformen die kunsttheoretischen Veranstaltungen neuerdings stark nachgefragt. Aber auch die Schattenseite dieser insgesamt positiven Entwicklung sollen Erwähnung finden: Inzwischen kann die quantitative Nachfrage nicht mehr gedeckt werden. Als Folge dieser Entwicklung sind Kursüberbelegungen kaum vermeidbar. Dies jedoch steht im krassen Widerspruch zu den o.g. Qualitätskriterien. Als Indikator für die Nach-

frageentwicklung geben nun zusätzlich Wartelisten Auskunft über die Bedarfsstruktur.

Aus den Erfahrungen der Jahre 1991–1993 enthält das Anliegen der kulturellen Bildungsarbeit an der VHS Mitte heute folgende Bestandteile:

- Förderung von kreativer Selbsttätigkeit und künstlerischer Produktivität als Beitrag zur ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung für alle sozialen Schichten im Stadtbezirk;
- Integration von Elementen des „Künstlerischen Volksschaffens“ (Zirkel, IGs, AGs) der ehemaligen DDR in das kulturelle Bildungsprogramm;
- Förderung von jungen Künstlern, Künstlergruppen und -initiativen des Stadtbezirkes durch:
  - Bereitstellung von Räumen
  - Vermittlung von Dozententätigkeit als Kurs- und Workshopleiter bei pädagogischer Eignung
  - Schaffung von Ausstellungs- und Aufführungsmöglichkeiten.

Durch das Aufnehmen von Impulsen aus dem kulturellen Umfeld der VHS und das Setzen eigener Akzente durch Projekt- und Veranstaltungstätigkeit versteht sich die VHS Mitte als integrierter Bestandteil der kommunalen und dezentralen Kulturarbeit.

„Wenn wir davon ausgehen, daß die Menschen durch die Arbeit der Volkshochschulen und die des Kulturamtes mit neuen, bislang unbekanntem Dingen des Lebens konfrontiert werden und zur Auseinandersetzung mit Fremdem gezwungen sind, dann leisten beide Einrichtungen vor dem Hintergrund des zunehmenden Fremdenhasses einen wichtigen und wie ich denke sehr effizienten Beitrag dazu, daß die Menschen im Bezirk Fremdem, Andersseiendem gegenüber offener und aufnahmebereiter sind. Und die Art von Kulturarbeit, die Volkshochschule und Kulturamt hier leisten, ist zwar unauffälliger, aber viel wirkungsvoller und anhaltender als jeder moralische Aufruf zu gegenseitiger Toleranz“<sup>2</sup>.

#### **Anmerkungen**

<sup>1</sup> Hans Schwier, Kultusminister NRW, auf dem 12. Soester Weiterbildungsforum, 8.10.–10.10.1992.

<sup>2</sup> Thomas Liljeberg, Leiter des Kulturamtes Mitte, vor der Fachkommission Kulturelle Bildung der Berliner Volkshochschulen am 17.9.1992

# IV. Bilanzierungen

© VG Bild-Kunst, Bonn 1994



## „Bodenlos“

Das Foto wurde auf der 45. Biennale der Kunst 1993 in Venedig aufgenommen und zeigt einen Ausschnitt des von Hans Haacke gestalteten zentralen Raumes des deutschen Pavillons. Haacke gab seiner Arbeit den Titel „Bodenlos“.

Um eine rote Stellwand herumgehend, auf der ein überdimensionales vergrößertes Foto von Hitler und Mussolini angebracht ist (aufgenommen auf der Biennale 1993) über dem am Portal eine große, goldglänzende Deutsche Mark prangt, steht man vor den Scherben eines aufgerissenen Bodens. Uneben, zerstört, unordentlich läßt er die eigenen Schritte unsicher werden. Hans Haacke hat die Marmorplatten, mit denen der Boden bedeckt war, aufgerissen und dabei zerbrochen. Nicht mehr kühle Eleganz, sondern zerstörerisches Chaos. Der Boden unter den Füßen weggerissen, keinen festen Halt bietend. Unsicherheit hat die Sicherheit abgelöst. Man fühlt sich „bodenlos“, jeder Schritt verursacht ein knirschendes Geräusch, verschiebt den Boden erneut, macht Unsicherheit fühlbar und deutlich. Ein Synonym für die ältere und neueste deutsche Geschichte, auf die auch das Foto und die Deutsche Mark am Eingang Bezug nehmen.

Das Gefühl der Bodenlosigkeit hat sich zuletzt seit der Vereinigung ausgebreitet und beginnt sich erst langsam in Richtung Sicherheit zu verändern. Der aufgerissene Boden von Hans Haackes „Bodenlos“ und die Balken, die die oben beschriebene Stellwand abstützen, wären dann Symbol für den Verlust bisheriger Lebensmuster und -planungen und den Versuch, dem Gefühl der Bodenlosigkeit stützend entgegenzuwirken.

Foto und Text: Barbara Meyer

# Pädagogisch begleitete Organisationsentwicklung in der Erwachsenenbildung

## Perspektiven einer selbstreflexiven Fortbildungsdidaktik

### **I. Die Ausgangsproblematik: Orientierungsnot**

Wir durchleben gegenwärtig in immer neuen Schüben gesellschaftlicher Differenzierung und politischer Umbruchsituationen eine „reiche Epoche“, d.h. eine komplexe Entwicklungsphase, die weit mehr Optionen und offene Perspektiven bereithält, als von den Akteuren sinnvoll genutzt werden kann. Diese sich ausweitende Potentialität wird aber überwiegend als Überforderung erlebt. Das vorherrschende Zeitgefühl spiegelt denn auch den Kontrast wider zwischen dem, was grundsätzlich an Optionen und Gestaltungsmöglichkeiten erkennbar ist, und dem, was sich im konkreten Fall auch tatsächlich realisieren läßt. Hier ist der Ursprung zu vermuten für die Erfahrung von zunehmendem Beschleunigungsdruck und von Zeitnot, für wachsende Orientierungslosigkeit und persönliche Ohnmacht angesichts unüberschaubarer und außer Kontrolle geratener Entwicklungen. Die Kluft zwischen gesellschaftlicher Potentialität und schrumpfenden Beteiligungschancen baut eine psychische, soziale und politische Spannungsstruktur auf, die nach aggressiver und destruktiver Entladung drängt, wenn sie nicht produktiv genutzt werden kann. In diesem Zusammenhang lassen sich die Transformationsprozesse in der Folge der staatlichen Vereinigung Deutschlands als ostdeutsche Spielarten eines übergreifenden Entwicklungstrends sehen, der in anderer Weise und mit zeitlicher Verzögerung ebenfalls im Westen zum Ausdruck gelangt. Insofern ist es wichtig, die Erfahrungen und Umgangsweisen mit Strukturwandel in den neuen Bundesländern vor dem Hintergrund einer gemeinsamen epochalen Entwicklung zu sehen, deren Signatur erst in groben Umrissen erkennbar wird und die ständig Anlässe kollektiven Lernens hervorbringt.

Im Vergleich zu früheren Epochen gesellschaftlichen Wandels speist sich die heutige Spannung weniger aus blockierten Entwicklungen, sondern aus einer sich in ungewohntem Maße steigernden Freisetzungsproblematik. Die Mauern mannigfaltiger Reglementierungen sind gefallen; damit gingen aber auch wichtige Stabilisierungsfaktoren verloren.

Heute stellt sich daher nicht mehr die Aufgabe, wünschenswerte Veränderungen gegenüber „beharrenden Kräften“ durchzusetzen und „erstarrte Strukturen aufzubrechen“. In einer Zeit des allgemeinen Strukturverfalls geht es statt dessen darum, eine außer Kontrolle geratende Veränderungsdynamik bewußt nachzuvollziehen und auf sie steuernd Einfluß zu nehmen.

Das gesellschaftliche Problem, mit dem man es gegenwärtig in den neuen Bundesländern, zunehmend aber auch in allen anderen Regionen der Bundesrepublik zu tun bekommt, besteht daher in dem Unvermögen, eine generelle Unbestimmtheit der gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse als aktuelle Gestaltungsmöglichkeiten für Personen, Gruppen, Organisationen und Institutionen aufgreifen und produktiv nutzen zu können. Wie aber lassen sich verlorene Sicherheiten und stabile Rahmenbedingungen wiedergewinnen? Zeiten des Übergangs „im Zwielficht der Ordnung“ (Waldenfels) machen traditionelle Planungskonzepte problematisch und setzen bewährte Steuerungsmechanismen außer Kraft. Das Verlangen nach Planungssicherheit erweist sich dabei als Problemverschärfung, weil es den elastischen Mitvollzug der noch unbegriffenen Veränderungen beeinträchtigt und ständig Mißerfolge hervorruft. In zunehmend mehr Lebensbereichen müssen daher bislang gesichert erscheinende Vorgaben ersetzt werden durch flexible Orientierungsrahmen, die einerseits vor dem „freien Fall“ in Strukturlosigkeit schützen, andererseits jedoch Anschlußfähigkeit an neuartige Gestaltungsmöglichkeiten ermöglichen helfen. Die Bearbeitung von Freisetzung und Kontrollverlust kann nicht mehr auf eine Wiedergewinnung „objektiver“, extern vorgegebener Ordnungsstrukturen abzielen, sondern muß Gelegenheiten bieten, in denen bislang noch unbestimmte Potentialität in experimentelle Gestaltungsspielräume, d.h. in lernbereite Suchbewegungen, transformiert werden kann.

Diese allgemeine Einschätzung gilt gesellschaftsweit und hierbei ebenso für individuelle Freisetzungprobleme und ihren subjektiven Orientierungsbedarf im Lebenslauf oder in der Berufsbiographie wie darüber hinaus auch für Selbststeuerungsanforderungen an Gruppen, Organisationen, Wirtschaftsunternehmen, Verbände oder an gesellschaftliche Funktionssysteme. Es kann daher nicht überraschen, daß auch in dem sich schrittweise ausdifferenzierenden Weiterbildungssystem unserer Gesellschaft die strukturelle Spannung zwischen vielfältig angewachsenen Optionen und einem im konkreten Fall verengten Gestaltungsspielraum nach produktiver Bearbeitung verlangt. Vieles, was früher eindeutig festgelegt schien, wird nun als nur eine Variante

unter vielen anderen Möglichkeiten erkennbar, es erweist sich als „kontingent“ und entwicklungsbedürftig. Wie reagiert man auf diese Situation? Ähnlich wie in anderen Bereichen neigt man auch im Bildungssystem dazu, den beschriebenen Kontrast ökonomisch zu deuten und ihn letztlich sogar auf eine monetäre Problembeschreibung zu reduzieren: „Was kostet uns die deutsche Vereinigung?“ ist dabei eine ähnlich (verengte) reduktionistische Problembeschreibung, wie wenn man fragt: „Können wir uns Weiterbildung der erwachsenen Bevölkerung in dieser Überforderungssituation noch leisten?“ Der ökonomische Reduktionismus zeigt sich in seiner Bornierung daran, daß er strukturelle Strategien der Problemlösung, d.h. Möglichkeiten der Selbstveränderung, verstellt und nicht mehr die Frage zuläßt, welche Möglichkeiten ein Systemwandel für neuartige Problemlösungen eröffnet; also für Lösungen, die gleichzeitig auch wirtschaftliche sein können. Weiterführende Entwicklungsmöglichkeiten orientieren sich nicht an Restriktionen, sondern erfordern strukturelle Innovation durch Selbstveränderung auf einer höheren „Lern-Ebene“<sup>1</sup>. Schaut man hingegen nur darauf, daß vor dem Hintergrund einer Fülle denkbarer Möglichkeiten die Gestaltungsmöglichkeiten im einzelnen geringer zu werden scheinen, so unterliegt man einer optischen Täuschung: Gestiegene gesellschaftliche Potentialität wird einseitig unter dem Vorzeichen begrenzter Ressourcen wahrgenommen und daher das Anwachsen von Optionen als Knappheit der verfügbaren Mittel erlebt. So führt ökonomisches Denken zu Wahrnehmungsverzerrungen, die Freiheit nicht mehr als Produktivkraft deuten können. Gesellschaftliche Entwicklungsoffenheit (Kontingenz) und der sich hierdurch unüberschaubar ausweitende Möglichkeitsraum werden so zum Zwang zu verschärfter Wirtschaftlichkeit umgedeutet und machen in dieser Sicht paradoxerweise ebenso weitreichende Restriktionen erforderlich. An diese restriktive Problemdeutung schließt die gegenwärtige Renaissance wirtschaftsliberalistischer Lösungskonzepte an, die den Spannungsausgleich konsequent über den Marktmechanismus und das Medium „Geld“ herbeiführen wollen. Eine in ihrem engeren Horizont stimmige Perspektive, die auf Knappheit abstellt, ist jedoch nicht mehr in der Lage, gesellschaftliche Potentialität als darüber hinausweisende Entwicklungschance aufzugreifen. Eine an betriebswirtschaftlichen Kategorien orientierte Wirklichkeitsbeschreibung macht blind für das strukturelle Steigerungsverhältnis der Gesamtentwicklung, d.h. für die Tatsache, daß sich die Entwicklungsmöglichkeiten bereits auf einem höheren Niveau befinden, als aus einzelnen Umsetzungsproblemen erkennbar wird.

In Phasen wachsender gesellschaftlicher Kontingenz, d.h. beim Überhandnehmen von Entscheidungsalternativen mit nicht einschätzbaren Folgewirkungen, lassen sich nämlich handlungssteuernde und sinnstiftende Zusammenhänge immer seltener über objektive und konsensfähige Vorgaben externer Instanzen wie Kirche (Wertbindung), Staat (Macht über Ressourcen) oder Wirtschaft (ökonomische Anreize) herstellen. Kein gesellschaftliches Funktionssystem kann daher noch den Anspruch erheben, für das Gesamtsystem oder für andere Teilsysteme eine Leit- oder Orientierungsfunktion wahrzunehmen. Dies gilt bereits seit längerem für das Religionssystem, seit geraumer Zeit auch für das politische System, und gegenwärtig treten Überforderungserscheinungen auf, die aus der Verabsolutierung ökonomischer Sinnkontexte erwachsen. Will man in dieser Situation die Gestaltungsmöglichkeiten realistisch wahrnehmen, so verlangt dies ein geschärftes Bewußtsein, das zwischen differenten Sinnzusammenhängen zu unterscheiden vermag. Für den jeweiligen funktionalen Teilkosmos, hier für den Sinnkontext von Weiterbildung, bedeutet dies, daß er im Zuge verschärfter gesellschaftlicher Differenzierung bei seiner Orientierungssuche radikal auf sich selbst zurückgeworfen und zur Herausbildung „reflexiver Mechanismen“<sup>2</sup> gezwungen wird. Darunter sind rückbezügliche Prozesse der Selbstvergewisserung zu verstehen, mit denen im System die Differenz zwischen der eigenen Prozeßlogik und davon zu unterscheidenden Fremdreferenzen radikalisiert wird<sup>3</sup>. Der Verlust an verlässlichen Außenorientierungen wird durch reflexiven Rückbezug über prozeßbegleitende Selbstdeutung und interne Positionsbestimmung kompensiert. Man sucht nicht mehr vergeblich nach externen Orientierungshilfen, sondern macht die intern geteilten Deutungen zum Ausgangspunkt von Problemdeutung und Problemlösung. Erst in diesem (selbstreflexiven) Reaktionsmodus auf turbulente Systemumwelten erhalten Konzepte einer strategischen Entwicklungsplanung und selbstreflexiver Organisationsentwicklung die Bedeutung einer höherstufigen Entwicklungslogik, die über instrumentelle Anpassung an ökonomisch definierte Restriktionen hinausreicht. Es geht nicht mehr um die Alternative zwischen Wachstum und Restriktion in einem quantitativen Sinn, sondern um eine strukturelle Erweiterung des Systems.

Die heutigen Gesellschaftsordnungen können nicht mehr von einem privilegierten Punkt aus in ihrer Gesamtheit verstanden und gesteuert werden, sie sind polyzentrisch. In ihnen kann nur aus einer Vielzahl getrennter, aber prinzipiell gleichberechtigter Positionen heraus das gesellschaftliche Umfeld rekonstruiert werden. Gesellschaft läßt sich

daher nur über positionsgebundene Reflexion bestimmen. Diese Orientierungszumutung und der strukturelle Zwang zu reflexiver Standortbestimmung stellen sich für alle ausdifferenzierten Funktionssysteme in ähnlicher Weise dar, müssen jedoch unter den spezifischen Ausgangsbedingungen jeweils unterschiedlich beantwortet werden.

Vor dem Hintergrund dieser allgemeinen Problembeschreibung interessiert hier das sich gesellschaftsweit herauskristallisierende Funktionssystem der Weiterbildung. In den folgenden Überlegungen zu einer selbstreflexiven Fortbildungsdidaktik wird dabei die Auffassung vertreten, daß der gegenwärtige Strukturwandel der Weiterbildung und die dabei auftretenden Orientierungsstörungen und Steuerungsprobleme nur unzureichend über nicht-pädagogische Systemreferenzen, z.B. über politische oder ökonomische Logik, verstanden werden können. Externe Regelungsmechanismen schreiben der Weiterbildung immer nur Teilfunktionen im Rahmen ihres (politischen oder ökonomischen) Relevanzsystems zu und neigen dazu, sie hierfür zu instrumentalisieren. Erforderlich wird daher ein Perspektivwechsel, mit dem die gesellschaftliche Funktion, aus der heraus sich Weiterbildung systemisch organisiert, in den Mittelpunkt rückt. Worin diese Funktion besteht, ist bisher weder im professionellen Selbstverständnis noch unter einer systemtheoretischen Fragestellung befriedigend geklärt. Die genauere (Selbst-)Bestimmung gehört daher mit zu den erforderlichen Reflexionsleistungen bzw. akuten Reflexionsproblemen im Erziehungs- und Bildungssystem<sup>4</sup>. Eine solche systeminterne Reflexionsleistung bekommt es mit dem Problem zu tun, wie eine professionelle Selbstvergewisserung und institutionelle Strukturentwicklung mit den „Bordmitteln“ des eigenen Sinnsystems geleistet werden kann. Es fragt sich, welches systeminterne Reflexions- und Steuerungsinstrumentarium der Weiterbildung hierfür zur Verfügung steht. Auf welche erwachsenenpädagogischen Problemdefinitionen, auf welche Reflexionsmechanismen zur gesellschaftlichen Orientierung, auf welche pädagogischen Planungs- und Entwicklungsverfahren kann man zur Klärung und Bearbeitung der eigenen institutionellen Strukturentwicklung zurückgreifen?

Bei einer ersten Sichtung wird überraschenderweise erkennbar, daß im Weiterbildungssystem bereits eine Fülle an Reflexions- und Steuerungskompetenz vorhanden ist, die bislang ausschließlich der Bildungsarbeit für externe Adressatenbereiche zufließt, für die Bearbeitung der eigenen institutionellen Situation jedoch kaum in Betracht gezogen wird. So ließe sich auf tätigkeitsfeldbezogene Konzeptionen beruflicher Bildung und institutsbezogener Fortbildung, aber auch auf Ansätze politischer

bzw. sozialwissenschaftlicher Bildung zurückgreifen, wenn es um die Bearbeitung der eigenen institutionellen Entwicklungsprobleme geht. Außerdem wurde mittlerweile ein breites Spektrum erwachsenenpädagogischer Planungs- und Handlungskompetenzen innerhalb der verschiedenen Tätigkeitsbereiche entwickelt, in denen strukturelle Orientierungsprobleme als Lernanlässe gedeutet und in Lernmöglichkeiten transformiert werden<sup>5</sup>. Warum sollte das, was man für andere gesellschaftliche Bereiche als Service-Leistung zur Verfügung stellen kann, nicht auch für die Bearbeitung der eigenen Situation nutzbar zu machen sein?

Dies sind Fragen von grundsätzlichem Interesse, wobei bisher noch ungewohnt ist, daß Veränderungsagenturen wie Weiterbildungseinrichtungen, wenn sie selbst unter gesellschaftlichen Druck geraten, nun ebenfalls hierauf mit organisiertem Lernen antworten: Erweist sich Lernorganisation als institutionalisiertes System in ähnlicher Weise lernfähig, wie man dies von anderen Organisationsvarianten erwartet, oder benötigt Lernorganisation keine strukturelle Veränderungskompetenz? Was aber bedeutet strukturelle Lernbereitschaft in bezug auf das systematische Klären von Bildungsbedarf, für das Konzipieren, Organisieren, Durchführen und Auswerten von Weiterbildungsprogrammen? Lösen Lernzumutungen bei der Lernorganisation Reaktionen aus, die eher zu Blockierungen als zu Innovationen führen? Eines wird bei derartigen Fragen bereits erkennbar: Der Veränderungsdruck zwingt die Organisation von Weiterbildung dazu, klassische Strukturprobleme tätigkeitsfeldbezogener Weiterbildung, die bisher weitgehend über Außenreferenz definiert und bearbeitet wurden, auf sich selbst zurückzubeziehen und nun am eigenen Fall in einer Verknüpfung von Binnenperspektive und Außensicht zu bearbeiten. Dies bringt das Weiterbildungssystem auf eine neue Ebene der Problemdefinition und Problemlösung. Zurückgeworfen auf ihre eigenen Bedingungen, sehen sich nun Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung bereits im eigenen Haus konfrontiert mit dem ungeklärten Verhältnis zwischen der Lernsituation pädagogischer Fortbildung und den Veränderungsprozessen der institutionalisierten Weiterbildungspraxis. In einer systemtheoretischen, an Niklas Luhmann orientierten Formulierung klingt das so: Die Außensicht von Weiterbildung: Bildungsadressat und Aneignungsseite von Lernorganisation wird in einem „Re-Entry“ in die Bildungsorganisation hineingeholt und ihr hierdurch verfügbar gemacht<sup>6</sup>. Die Spielart des Rückbezugs hat weitreichende Konsequenzen für die Weiterentwicklung einer Fortbildungsdidaktik der Erwachsenenbildung. Pädagogische Fortbildung wird nun zu einer systeminternen Refle-

xionsinstanz, von der aus sich der Strukturwandel und die Organisationsentwicklung in der Weiterbildung erwachsenenpädagogisch reflexiv begleiten und durch pädagogische Steuerungsinstrumente unterstützen lassen. Das Weiterbildungssystem differenziert nun nicht nur für externe Adressaten pädagogische Fachlichkeit aus, sondern leistet dies auch für seine interne Strukturentwicklung und erschließt sich über fachliche Dauerreflexion reflexive Mechanismen pädagogischer Selbststeuerung.

Was damit gemeint ist, soll an zwei Aspekten einer reflexiven Fortbildungsdidaktik gezeigt werden. Dabei geht es um das Verhältnis von Organisationsentwicklung und Fortbildung und um Merkmale selbstreflexiver Fortbildung in der Erwachsenenbildung.

Beides läßt sich schließlich im letzten Abschnitt an Zielen und an ersten Erfahrungen einer pädagogischen Begleitung des Strukturwandels von Volkshochschulen in den neuen Bundesländern verdeutlichen.

## **II. Das Verhältnis von Organisationsentwicklung und Fortbildung**

Während im Begriff „Strukturentwicklung“ ein Verständnis von übergreifenden, nicht willentlich zu steuernden Wandlungsprozessen mitschwingt, wird „Organisationsentwicklung“ bei aller Unschärfe des Begriffs enger mit den konkreten Akteuren in Verbindung gebracht. Daher lassen sich mögliche Bedeutungen an der Frage unterscheiden, ob und inwieweit auf die eigene Entwicklung Einfluß genommen werden kann. Es geht somit um etwas, was man „institutionelles Kontrollbewußtsein“ nennen könnte:

- Organisationsentwicklung im Verständnis eines *beiläufigen*, wenig beachteten Wandels der institutionellen Bedingungen wird sowohl im Binnenverhältnis als auch in Beziehung zu Außenbereichen aus einer Latenz heraus wirksam. In diesem Verständnis findet Organisationsentwicklung immer und in jedem Fall als ein sich natürlich vollziehender Prozeß statt.
- Als *reflexiv begleiteter* und dadurch auch *bewußt mitvollzogener Wandlungsprozeß* wird Organisationsentwicklung in Bezug gesetzt zu einer spezifischen Beobachterperspektive und zu Bewertungen aus der Position externer oder interner Akteure. Reflexiv mitvollzogene Entwicklung wird daher häufig teleologisch gedeutet. Ihr wer-

den dabei „Ziel“-Richtungen zugeschrieben im Sinne von angestrebten oder befürchteten Strukturveränderungen, was in Begriffen wie Innovation, Veränderungsresistenz, Reformbereitschaft, strukturelle Lernfähigkeit, Flexibilität oder Stabilität zum Ausdruck kommt. Die Reflexion der Beteiligten auf die strukturellen Wandlungsprozesse kann selbst wiederum indirekte Auswirkungen auf die beobachteten Prozesse haben, insoweit hierdurch erwünschte Entwicklungen bewußt wahrgenommen und ausgestaltet und problematische Tendenzen konterkariert werden; es lassen sich aber auch gegenteilige Effekte beobachten. Grundsätzlich ist von Bedeutung, welche der organisatorischen Wandlungsprozesse überhaupt als zusammenhängende „Entwicklung“ gedeutet, wie sie einer institutionellen Öffentlichkeit zugänglich und aus welcher Beobachterperspektive sie nachvollziehbar werden. Ins Spiel kommt daher die strukturelle Reflexionsfähigkeit von Organisationen für den eigenen Strukturwandel, d.h. Selbstreferenz.

- Im Sinne von initiierten und planvollen Einflußnahmen wird Organisationsentwicklung als Systemsteuerung verstanden und erhält hier den Charakter eines Führungsinstrumentariums. Dies kommt u.a. in Begriffen wie strategisches Management, Reorganisation, Prozeßoptimierung, Rationalisierung, Controlling, Qualitätssicherung u.ä. zum Ausdruck. Mögliche Steuerungsmodelle unterscheiden sich strukturell darin, in welcher Weise das Verhältnis zwischen den zu beeinflussenden Organisationsstrukturen und den jeweiligen Steuerungsinstanzen konzipiert wird; so z.B. als Subjekt-Objekt-Beziehung, externe versus interne Einflußnahme, Veränderung top-down bzw. bottom-up oder als systematischer Selbststeuerungsprozeß nach dem kybernetischen Paradigma.

Welche der skizzierten Auffassungen von Organisationsentwicklung zugrundegelegt wird, hat erhebliche Konsequenzen für die mögliche Funktion institutionsbezogener Fortbildung. Insofern ermöglicht eine differenzierte Sichtweise von Organisationsentwicklung ein genaueres, vielfach auch ein neuartiges Verständnis von Fortbildung. Organisationsentwicklung bietet einen übergeordneten Rahmen zur Analyse bereits vorhandener Fortbildungsansätze, stellt aber auch eine Dimension dar, die zu ihrer Kombination bzw. zur Erarbeitung neuer Ansätze befähigt.

Grundsätzlich ist zu berücksichtigen, daß Fortbildungskonzepte sowohl eine Reaktion auf institutionellen Wandel darstellen als gleichzeitig immer auch Antriebsmoment für die Entwicklung sind:

- Im Zuge einer latenten Entwicklung, die in der Organisation „beiläufig“ nachvollzogen wird, erhält Fortbildung in ihren möglichen Spielarten „Symptomcharakter“: In ihr gelangt in Form von Qualifizierungszumutungen operationalisiert zum Ausdruck, was sonst nur als diffuser Veränderungsdruck spürbar ist. Insofern können die bereits vorhandenen Fortbildungsaktivitäten bzw. der geäußerte „Fortbildungsbedarf“ auch zur (Selbst-)Diagnose von latenten Entwicklungsprozessen herangezogen werden. Bislang praktizierte Fortbildung ist hierbei als Bestandteil des „institutionellen Selbstausdrucks“ aufzufassen und zu deuten.
- Fortbildung kann aber auch die Funktion eines kritischen Mitvollzugs von Veränderungsprozessen im Rahmen einer professionellen Analyse übernehmen und hierbei organisatorische Gestaltungsspielräume und Einflußmöglichkeiten im Zuge dieser Strukturentwicklung konzeptionell erschließen. Gehen dabei Fortbildungskonzepte über Einzelmaßnahmen zur personalen Qualifizierung hinaus und werden systematisch zu einem internen Fortbildungssystem ausgebaut, so übernimmt das Fortbildungscurriculum implizit die Funktion einer institutionellen Selbstbeobachtung.
- Im Sinnkontext von strategischem Management, Personalentwicklung und Qualitätssicherung erhält Fortbildung institutionelle Steuerungsfunktion. Hierbei ist allerdings von ausschlaggebender Bedeutung, welche Leitungsphilosophie der Systemsteuerung zugrunde gelegt wird.

An den skizzierten Auffassungen von Organisationsentwicklung wird nachvollziehbar, daß sich Fortbildung in ihren zahlreichen Varianten bereits heute an sehr unterschiedlichen Perspektiven orientiert und daß beim Aufbau eines weiterbildungsinternen Fortbildungssystems genauer geklärt werden muß, welche Fortbildungsstrategien jeweils verfolgt werden. Um hierbei das jeweilige Verhältnis von Fortbildung und Organisationsentwicklung genauer zu bestimmen, wird eine übergeordnete Reflexionsebene erforderlich: eine institutionelle Fortbildungsdidaktik für die Erwachsenenbildung.

In diesem Zusammenhang stößt man auf ein Defizit pädagogischer Fortbildung. Im Zusammenspiel zwischen Fortbildung und der jeweiligen Strukturentwicklung wird noch nicht hinreichend berücksichtigt, daß institutionsbezogene Fortbildung nicht zureichend über eine additive Reihe möglicher Einzelmaßnahmen strukturelle Wirkung zu erzielen vermag, sondern daß sie dazu selbst eine institutionelle Struktur hervorbringen muß. So ist anzunehmen, daß Fortbildung immer nur auf

solchen Organisationsebenen Wirkungen in den Tätigkeitsfeldern erzielen kann, auf denen sie strukturelle „Einflußmedien“ zu organisieren vermag.

Fortbildungskonzepte, die über die Interaktionsebene und über interpersonale Kommunikation hinaus auch Funktionen der Systemreflexion, der Entwicklungsbegleitung und der strukturellen Systemsteuerung übernehmen sollen, müssen hierfür ihrerseits geeignete Formen der Fortbildungsorganisation entwickeln und institutionalisieren. Strukturentwicklung auf der Seite der Fortbildung hat dabei in einem reflektierten Verhältnis zur Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen zu stehen, aus der sie ihre Funktion ableitet; Strukturentwicklung pädagogischer Fortbildung unterliegt daher den Anforderungen einer „Ko-Evolution“. In den Blick kommen hierdurch Prozesse einer funktionalen Binnendifferenzierung im Weiterbildungssystem, bei denen Fortbildung als teilautonomes System zwar eng verbunden ist mit Entwicklungen auf der Ebene der „primären Bildungspraxis“, gleichzeitig aber auch ein spezifisches berufliches Selbstverständnis und ein eigenes Tätigkeitsprofil herausbilden muß. Erwachsenenpädagogische Fortbildung als Berufsfeld und Berufsbild für Fachexperten für die Organisation von Lernen mit Erwachsenen erhält jedoch erst im Gesamtkontext einer Systementwicklung von Weiterbildung ihren professionspolitischen Stellenwert. Was dies bedeutet, soll im folgenden Abschnitt an Merkmalen einer „reflexiven Fortbildungsdidaktik“ erläutert werden.

Festzuhalten ist an dieser Stelle, daß Organisationsentwicklung in der Weiterbildung als eine übergreifende Dimension erwachsenenpädagogischer Fortbildung verstanden wird, mit der sich Fragen der professionellen Selbstvergewisserung und der gesellschaftlichen Funktionsbestimmung mit den „Bordmitteln“ des Weiterbildungssystems bearbeiten lassen. Pädagogische Fortbildung läßt sich in diesem Zusammenhang weiterentwickeln, aber auch danach befragen, mit welchen erwachsenenpädagogischen Zielen, Institutionsformen, begrifflichen Instrumenten, Verfahren und Methoden sie latente oder manifeste, unbeabsichtigte oder intendierte Strukturentwicklungen in der Weiterbildung begleitet. Zu ihrer eigenen Ausdifferenzierung und Institutionalisierung benötigt diese pädagogische Entwicklungsbegleitung und Prozeßsteuerung ihre besondere Theorie und Praxis, nämlich eine „reflexive Fortbildungsdidaktik der Erwachsenenbildung“.

### **III. Merkmale einer selbstreflexiven pädagogischen Fortbildung für die Erwachsenenbildung**

Selbstbezüglichkeit führt rasch zu Strukturen, die sich sehr bald einer mentalen Rekonstruktion widersetzen und zu Verwirrung führen. Dies mag u.a. ein Grund sein, weshalb es so schwer fällt, in Lernorganisation Instanzen strukturellen Lernens einzubauen. Soll Lernorganisation durch die Hereinnahme von zusätzlicher „Lernorganisation“ zu einer strukturell „lernenden Lernorganisation“ erweitert werden, so muß – um Verwirrung und paradoxe Effekte zu vermeiden – die Differenz zwischen beiden „Ebenen“ von Lernorganisation erkennbar bleiben. Es müssen „Interdependenzunterbrechungen“<sup>7</sup> vorgesehen werden. Lernprozesse auf den verschiedenen Ebenen dürfen einander nicht überlagern und vermischen. Gleichzeitig aber muß auch die Strukturanalogie zwischen pädagogischer Fortbildung und „primärer“ Weiterbildungspraxis in ihren Spiegelungsverhältnissen beachtet und fortbildungsdidaktisch genutzt werden.

Was meint in diesem Problemzusammenhang nun „selbstreflexive Fortbildungsdidaktik“?

Strukturell gilt es zu unterscheiden zwischen beruflicher Fortbildung, die sich an nichtpädagogische Tätigkeitsfelder richtet, und Fortbildung für Tätigkeitsfelder, die ebenfalls einer pädagogischen Handlungsstruktur unterworfen sind. Blickt man über den engeren Horizont der Pädagogik hinaus, so handelt es sich um eine ähnliche Problematik wie die medizinische „Behandlung“ von beruflich bedingten Problemen bei Ärzten oder Krankenschwestern, die Seelsorge von Pastoren und Priestern im Amte, Psychotherapie im Berufsfeld des Therapeuten, die soziale Unterstützung von professionellen Helfern oder den Rechtsbeistand bei fachlichem Fehlverhalten von Juristen. Ähnlich wie in der Diskussion um das „gesundheitsfördernde Krankenhaus“ als Leitziel einer Organisationsentwicklung im Gesundheitssystem<sup>8</sup> wird hier das Relevanzsystem „Lernorganisation“ unter Selbstanspruch gestellt. So wie die Organisationsentwicklung im Krankenhaus das Ziel verfolgen muß, daß nicht nur die Krankheit der Patienten verwaltet wird und die Mitarbeiter dabei ihre Gesundheit gefährden, so gilt es, daß Einrichtungen der Erwachsenenbildung in dem Sinne fehlerfreundlich werden, daß sie in ihren Organisationsformen auch ihren MitarbeiterInnen Lernanlässe und Lernmöglichkeiten bieten. Weiterbildungsorganisation sollte daher nicht Lerndefizite ihrer Teilnehmer über Marketingstrategien ausbeuten und die eigenen Mitarbeiter nicht dümmer, sondern lernfähiger und klüger machen. Was ist nun genau unter „pädagogi-

schem Selbstanspruch“ zu verstehen, der in der Forderung nach einer lernförderlichen Organisation von Weiterbildung gipfelt? Es gilt zunächst, hierbei genauer auf die Differenz zwischen einer Fortbildung für nicht-pädagogische und für pädagogische Tätigkeitsfelder zu achten:

Für beide Verwendungsbereiche lassen sich fortbildungsdidaktische Überlegungen zur Analyse des Lernbedarfs und der Rahmenbedingungen, zur Fortbildungsplanung und -durchführung und zur Evaluation im Sinne einer allgemeinen „Fortbildungsdidaktik“ formulieren. In einer übergreifenden (erziehungswissenschaftlichen) Sicht sind sie beide gleichermaßen fortbildungsbedürftige Praxisfelder.

Für nicht-pädagogische Praxis haben fortbildungsdidaktische Überlegungen jedoch nur eine instrumentelle Bedeutung. Als Bestandteil einer externen Dienstleistung bieten sie den konzeptionellen Rahmen, über den die gewünschte tätigkeitsfeldbezogene Qualifizierung bestimmbar und erreichbar werden kann. Um wirksam zu werden, brauchen die Lernenden das fortbildungsdidaktische Konzept nicht notwendigerweise in ihrem pädagogisch-didaktischen Entscheidungszusammenhang verstehen und beurteilen zu können, sondern können dies den Fortbildnern als deren professionelles Problem überlassen. Statt dessen geht es z.B. bei berufsfeldspezifischen Einstellungen, Wissensbeständen oder besonderen Handlungskompetenzen vor allem darum, daß sich die vermittelten Kompetenzen später auch praktisch anwenden lassen.

Hierfür haben die Fortbildner ihre berufspädagogische Kompetenz einzusetzen. Fortbildungsdidaktik bezieht sich daher auf problematische Beziehungen zwischen Bedarfsermittlung, Kompetenzerwerb und Lerntransfer für konkrete Praxissituationen. Wie immer derartige pädagogische Entscheidungen getroffen werden, die Teilnehmer der Fortbildung und das von ihnen repräsentierte Praxisfeld interessiert letztlich die Wirkung, die von der Fortbildung ausgeht, und sie beurteilen diese an den jeweiligen (fachlichen oder sozialen) Kriterien ihre Tätigkeitsfeldes. Fortbildungsdidaktische Gesichtspunkte haben daher für außerpädagogische Bereiche notwendigerweise eine nur instrumentelle Bedeutung, wenn sie überhaupt in Betracht gezogen werden.

Eine weitgehend andere Situation trifft man an, wenn sich Fortbildung auf pädagogische Tätigkeitsfelder bezieht. Nun bekommt man es mit Strukturanalogien zwischen unterschiedlichen Ebenen pädagogischen Handelns zu tun. „Pädagogische Fortbildung“ meint daher, daß sich eine

pädagogische Struktur wiederum auf ein pädagogisch strukturiertes Handlungsfeld richtet, auf Lernorganisation wird mit Lernorganisation Einfluß genommen. Hierdurch kommt eine Wechselseitigkeit zum Tragen, die keineswegs durch Gleichartigkeit charakterisiert sein muß, sondern auch als Gegensätzlichkeit, Widersprüchlichkeit, Konfrontation, als strukturelle Spiegelung, als Interferenzstörung oder als paradoxe Blockierung zum Ausdruck gelangen kann. Wie auch immer, entscheidend bleibt, daß sich Fortbildungsdidaktik ihrer immanenten Struktur-analogie nicht entziehen kann, sondern zu berücksichtigen hat, daß sie ein „fachliches Modell im Modell“ darstellt.

Wie läßt sich nun diese Verdoppelung der „fachlichen“ Wirkungsebene genauer fassen?

Pädagogische Fortbildung hat in pädagogischen Praxisfeldern das als Lernanlaß aufzugreifen und dafür zu qualifizieren, was sie selbst mit dem Praxisfeld tut. Das Zusammenspiel von Erschließung des Lernbedarfs, Formulierung von Lernzielen und Lerngegenstand, Stoffreduktion und -rekonstruktion sowie Begleitung und Auswertung von Lernprozessen und ihren Umsetzungsschwierigkeiten ist also gleichermaßen für die Fortbildungspraxis gültig, wie es gleichzeitig auch den (inhaltlichen) Lerngegenstand der pädagogischen Fortbildung darstellt. Diese Entsprechung kann Fortbildung unter Selbstanspruch stellen. So z.B. bei der Vermittlung von Methodenkompetenzen, wo es besonders überzeugt, wenn Lehrmethoden, wie sie später in der Praxis der Fortbildungsteilnehmer Anwendung finden sollen, bereits in der Fortbildungssituation als Bestandteil der Fortbildung eingesetzt werden – und nicht nur in gesonderten Anwendungsübungen. Dies ist jedoch keineswegs immer sinnvoll und möglich, vor allem, wenn sich die pädagogische Praxis der Fortbildungsteilnehmer (Primärebene) in pädagogisch wichtigen Aspekten von der Fortbildungssituation unterscheidet. Umstandslose Selbstanwendung ist daher als Sonderfall des reflexiven Rückbezugs zu betrachten. Als besondere Voraussetzung ist hierfür anzusehen, daß es auch für die Fortbildungsteilnehmer lernförderlich ist, in der Fortbildung einmal die Rolle zu übernehmen, in der sonst ihre Teilnehmer sind. Der reflexive Anteil führt daher in Prozesse der Rollenübernahme und daran anschließende Lernanlässe: Bin ich bereit, das, was ich mit meinen Teilnehmern mache, auch mit mir als Lerner machen zu lassen?

Wenn man jedoch bedenkt, daß Lerngegenstand und Lernvoraussetzungen der Fortbildungsteilnehmer nur im Ausnahmefall mit den Lernzielen, Inhalten und TeilnehmerInnenvoraussetzungen der „pri-

mären Bildungspraxis“ übereinstimmen, hat Fortbildungsdidaktik die besondere Differenz zwischen der Fortbildungssituation und der Weiterbildungspraxis der Fortbildungsteilnehmer zu reflektieren. Voraussetzung hierfür ist allerdings, daß Fortbildung für ihren eigenen Kontext eben den professionellen Anforderungen gerecht wird, wie sie analog auch in der Bildungspraxis der Fortbildungsteilnehmer realisiert werden sollten. Dieser Anspruch wird hier als „paradigmatische Funktion“ pädagogischer Fortbildung bezeichnet, durch die sie sich von nicht-reflexiven Fortbildungskonzepten unterscheidet. In vergleichbarer Weise kann dieser Anspruch auf unterschiedliche Curriculumelemente pädagogischer Fortbildung bezogen werden: Die Vermittlung von Ansätzen der Bedarfsermittlung setzt voraus, daß auch der Fortbildungsbedarf mit geeigneten Verfahren der Bedarfsermittlung geklärt und begründet wird. Die Einführung in Verfahren und Kompetenzen der Programmentwicklung und Veranstaltungsplanung wird umso wirkungsvoller und professioneller, je deutlicher derartige Kompetenzen und Verfahren auch für die Fortbildung genutzt werden können. Abermals gilt es hierbei jedoch zu berücksichtigen, daß es nur ausnahmsweise um eine gleichsetzende Selbstanwendung gehen kann und daß Planungsverfahren für die Konzipierung von Fortbildung nicht notwendigerweise mit den Bedingungen identisch sind, wie sie z.B. für die Planung von Lehrgängen im Zweiten Bildungsweg oder in gemeindebezogener Familienbildung entwickelt wurden. Gemeinsam ist ihnen jedoch die professionelle Anforderung an fachlich reflektierte und pädagogisch begründbare und damit nachvollziehbare Entscheidungsverläufe, die nicht über Konventionen und Ritualisierungen gesteuert werden, sondern einer bewußten Modifikation und Gestaltung verfügbar sind. Erst bewußtes Handeln läßt Fehler erkennen und stellt somit die Voraussetzung für lernfähige Handlungsstrukturen dar.

Aus den Überlegungen dürfte deutlich geworden sein, daß eine Didaktik pädagogischer Fortbildung die Strukturanalogie in bezug auf Gleichheit und Differenz zwischen Fortbildungspraxis und pädagogischer Verwendungssituation zu klären und konzeptionell zu berücksichtigen hat. Hierdurch kann Erwachsenenbildung über Fortbildungsdidaktik selbst-reflexiv werden. Sie analysiert mit erwachsenendidaktischen Kriterien ihre eigene Praxis und konzipiert daran anschließend pädagogische Lernanlässe.

Gelingt es dabei, pädagogische Fortbildung zu institutionalisieren, d.h. sie über Einzelangebote hinaus selbst zu einer professionellen Struktur zu verknüpfen, so bildet sich hierbei eine übergeordnete Steuerungs-

ebene heraus, die eng mit der Strukturentwicklung des gesamten Weiterbildungssystems verzahnt ist.

Eine Fortbildungsdidaktik, die sich als Begleitung von Prozessen der Organisationsentwicklung in der Weiterbildung definiert, wird zu drei Eckpunkten konzeptionell Stellung zu beziehen haben:

- zu „pädagogischer Fachlichkeit“ und Professionalität
- zur paradigmatischen Funktion pädagogischer Fortbildung
- zum Praxisfeldbezug und Transferproblem.

#### (1) Entwicklung von erwachsenenpädagogischer Professionalität

Erwachsenenpädagogische Fortbildung beschränkt sich nicht mehr auf unverbundene Einzelkonzepte, sondern institutionalisiert sich als ein curricular strukturierter Kontext, dessen Einzelentscheidungen aus einem professionspolitischen Begründungszusammenhang abgeleitet werden. Fortbildungsdidaktische Konzepte stellen also eine Verbindung her zur erziehungswissenschaftlichen Theoriediskussion und beteiligen sich an der Entwicklung einer erwachsenenpädagogischen Bezugsdisziplin.

#### (2) Paradigmatische Funktion pädagogischer Fortbildung

Fortbildungskonzeptionen beschränken sich nicht auf einen instrumentellen Nutzen für ausgewählte pädagogische Praxisfelder, sondern erzielen dadurch eine Steigerung ihrer Wirksamkeit, daß die Fortbildungsstruktur selbst ein paradigmatisches Modell für das (Selbst-)Verständnis von „erwachsenenpädagogischer Fachlichkeit“ bietet. Paradigmatisch meint hierbei, die Strukturanalogien pädagogischen Handelns auf unterschiedlichen Praxisebenen in ihren Unterschieden und Gemeinsamkeiten zu reflektieren, ohne sie jedoch in ihren inhaltlichen Entscheidungen und methodisch-didaktischen Konsequenzen gleichzusetzen. Ein wichtiges Prinzip stellt dabei der wechselseitige Spiegelungseffekt dar, ähnlich wie dies auch in selbstreflexiven Lernverfahren aus dem therapeutischen oder sozialpädagogischen Feld bekannt ist. Selbstreflexiv bedeutet hierbei, daß auf erwachsenenpädagogische Praxisprobleme nicht sozialpädagogisch oder therapeutisch, sondern mit erwachsenenpädagogischer Kompetenz geantwortet wird. Hierfür sind die „endogenen Ressourcen“ der Weiterbildungspraxis auf ihre jeweilige Eignung zu sichten. Bereits eine solche Sichtung führt zur Verstärkung des professionellen Selbstkonzepts von Erwachsenenbildung. Paradigmatisch meint nicht „vorbildlich“ im Sinne konkreter Problemlösungskompetenz für ausgewählte Verwendungssituationen. Von

Bedeutung ist jedoch, daß an der Art und Weise, wie die Fortbildung konzipiert und ausgestaltet wird, gleichzeitig auch Prinzipien und Verfahren erfahrbar und lernbar werden, die auf die eigene Weiterbildungspraxis analog übertragbar sind. Über dieses Wechselverhältnis wird ein Reflexionsprozeß innerhalb der Erwachsenenbildungspraxis angeleitet, der berufssozialisatorische Wirkung hat.

### (3) Praxisfeldbezug und Transferproblematik

Die Entwicklung einer erwachsenenpädagogischen Fortbildungsdiaktik und ihre Verzahnung mit Prozessen der Organisationsentwicklung konfrontieren Theorie und Praxis der Weiterbildung am eigenen Fall mit den Strukturproblemen tätigkeitsfeldbezogener Qualifizierung. Hieraus gehen Lernanlässe und Anstöße zur fachlichen Reflexion hervor, vor allem in bezug auf die Problembeschreibung, auf die Entwicklung neuer Lehrkonzepte und auf ein ausdifferenziertes Verständnis von Lernen und Bildung. Wurde vorher Weiterbildung ausschließlich aus der Anbieterperspektive definiert, so wird man nun in die Lage versetzt, das Zusammenspiel von Bedarfsklärung, Angebotsentwicklung, Veranstaltungsplanung und Begleitung der Lernprozesse als einen strukturellen, personenübergreifenden Lernprozeß nachzuvollziehen, der Lernsituationen mit Alltagssituationen im Praxisfeld verknüpft. Praxisfeldbezogene Fortbildung bekommt es im Verlauf von Prozessen der Organisationsentwicklung nicht nur mit einer Vielzahl individueller Einzellerner zu tun, sondern zusammen mit ihnen auch mit Kontextbedingungen, die als Bedarfslage, als Motivhintergrund und als Anwendungsfeld in gleicher Weise Rahmenbedingung wie Verwendungsbereich von Fortbildung darstellen. Diese Kontexte sollen hier mit der Metapher „kollektiver Adressat“<sup>9</sup> tätigkeitsfeldbezogener Fortbildung bezeichnet werden. Wenn Fortbildung als symptomatischer Ausdruck dieses kollektiven Adressaten und gleichzeitig auch als gezielte Intervention in ein institutionalisiertes Tätigkeitsfeld verstanden wird, so hat das erhebliche Konsequenzen für ihre Konzipierung: bei der Bestimmung und Weiterentwicklung der Bedarfslage, für die konkrete Angebotsgestaltung, für die Rolle der Teilnehmer im Lernprozeß und für die Beurteilung möglicher Lerneffekte. Die Beschränkung auf individuelles Lernen im Sinne personaler Einzelqualifizierung erweist sich als Ursache für die bekannten Transferprobleme. Notwendig wird statt dessen ein erweiterter Lernbegriff, der über personale Veränderungs- und Aneignungsprozesse auch überindividuelle Formen einer produktiv gestaltenden Aneignung

und Verarbeitung systemrelativer Umwelten zu berücksichtigen vermag.

Ein umfassendes Konzept von Lernen beschränkt sich somit nicht auf menschliche Individuen, sondern beschreibt auch die strukturelle Adaptions- und Verarbeitungsfähigkeit von Gruppen, Arbeitsteams, Arbeitsbereichen oder komplexen Institutionen in bezug auf ihre jeweiligen Umwelten. Wesentlich ist hierbei jedoch, daß die Lernprozesse auf verschiedenen Lernebenen weder gegeneinander ausgespielt noch deterministisch aufeinander bezogen werden. Individuelle Lernprozesse und Prozesse der Organisationsentwicklung setzen vielfach einander voraus, ohne daß ihre Beziehung bislang auch nur annähernd geklärt ist. Lernen in und von Organisationen umfaßt daher ein hochkomplexes Bedingungsgefüge, bei dem auf verschiedenen Ebenen grob gesprochen vier Teiloperationen ineinandergreifen müssen:

- *Perzeptionsleistungen*  
von Individuen, Gruppen und Institutionen als Wahrnehmungsfähigkeit für Neuartiges und bisher nicht Bekanntes
- *Rezeptionsleistungen*  
von menschlichen Kognitionen, Gruppenstrukturen und organisationalen Wirklichkeiten bei der Unterscheidung zwischen bedeutsamen und weniger relevanten Ausschnitten der Umwelt
- *Verarbeitungskapazitäten*  
im Sinne eines sinnverleihenden Strukturierungsvermögens in Gestalt von Wissensbeständen, Deutungsmustern, Verarbeitungsroutinen und kontextspezifischen Tatbeständen, Axiomen und Erfahrungsweisen
- *Produktivität*  
als Vermögen zur Anwendung, Umsetzung und Leistungsabgabe bei Personen, Gruppen und Institutionen an ihre jeweils spezifischen Umwelten in einer Weise, daß diese Leistungen dort anschlussfähig sind.

Fortbildung, die sich an kollektive Adressaten wendet, hat sich aller vier Dimensionen strukturellen Lernens zu vergewissern und auf sie mit geeigneten konzeptionellen Ansätzen Einfluß zu nehmen.

#### IV. Konsequenzen und Entwicklungsperspektiven

In den vorangegangenen Überlegungen wurde die These vertreten, daß sich die gegenwärtigen Veränderungen in der Weiterbildung nur in einem größeren – möglicherweise sogar epochalen – Entwicklungszusammenhang verstehen und bewältigen lassen. Daher schien es wichtig, zunächst die Grundmuster dieser Wandlungsprozesse herauszuarbeiten und hierbei das Erfordernis selbstreferentieller Ansätze der Problemlösung als allgemeines Entwicklungsphänomen zu beschreiben.

Dabei ist jedoch zu beachten, daß sich Strukturverlust und Orientierungsnot je nach Kontextbedingungen und Ausgangssituation unterschiedlich darstellen und daß daher der reflexive Rückbezug in seinen inhaltlichen, substantiellen Erscheinungsformen sehr verschieden ausfallen muß. So wäre es ein Mißverständnis, wenn man auf universelle Lösungsmuster hoffte, die sich auf inhaltlich unterschiedliche Problemlagen gleichermaßen übertragen ließen. Das Scheitern derartiger Bemühungen zeigt sich gerade an politischen Strategien, die davon ausgehen, daß mit ökonomischen Steuerungsmechanismen ein generelles Selbststeuerungsinstrument für gesellschaftliche Institutionen jeglicher Provenienz gefunden sei, und dabei übersehen, daß durch eine ökonomistische Reduktion der Problembeschreibung gerade das Selbststeuerungsvermögen des jeweiligen Funktionssystems entscheidend geschwächt wird. Der sogenannte „Pflegetotstand im Krankenhaus“ ist dafür nur ein besonders auffälliges Symptom.

Ist man bereit, von dieser systemtheoretischen Deutung auszugehen, so stellt sich daran anschließend die Frage, wie sich Einsichten mit derart hohem Abstraktionsgrad für alltägliche Problemlagen spezifizieren lassen und schließlich praxisrelevante Handlungsorientierungen bieten können. Es geht um die Operationalisierung selbstreferentieller Orientierungsleistungen, d.h. um die genauere Entwicklung von Verfahren und Zielen, wie jeweils mit den eigenen Kompetenzen und spezifischen Stärken eines Funktionssystems die eigene Problemsituation geklärt und professionell bearbeitet werden kann. Vor diesem Hintergrund ist in der gegenwärtigen Entwicklungsphase von hohem Interesse, daß der Rückbezug auf ihre spezifischen Eigenarten für die von Ökonomisierung betroffenen Funktionssysteme von besonderer Dringlichkeit geworden ist. Dies stellt sich jedoch auf eine inhaltlich je unterschiedliche Weise dar: als rückbezügliche Selbstanwendung in der Institution Krankenhaus auf Prinzipien der Gesundheitsförderung (Heilen), in der institutionalisierten Sozialarbeit in dem Rekurs auf autonome

Selbsthilfebewegungen und professionelle Formen ihrer Unterstützung (Helfen) oder in Bildungsinstitutionen auf das Prinzip einer produktiv-gestaltenden Umweltaneignung autonomer Lernsubjekte (Lehren). Die Unterschiedlichkeit der strukturellen Rückbindung macht sie bei aller Analogie, die man in der Art der Vorgehensweise feststellen kann, dennoch auf einer inhaltlichen Ebene unvergleichbar.

Bezogen auf die derzeitige Problemlage der Weiterbildung in Deutschland führt dies zu der Einsicht, daß ihre pluralen Institutionenformen zwar insgesamt einem übergreifend wirksamen Veränderungsdruck ausgesetzt sind, daß sich praktisch relevante Antworten darauf jedoch nicht mehr über politische Globalsteuerung oder über zentrale Reorganisationsmaßnahmen finden lassen. Anzustreben sind vielmehr Problemlösungen auf einem „mittleren Niveau“ (Faulstich). Aufzubauen oder zu fördern sind daher Handlungsebenen der Strukturentwicklung, über die eine intermediäre Steuerung zwischen den Weiterbildungsträgern einschließlich ihrer Einrichtungen einerseits und übergreifenden Großstrukturen und gesellschaftlichen Funktionssystemen andererseits liegen. Die Bemühung um eine Reflexionsebene, die weder zu global noch zu spezifisch ist, hat u.a. dazu geführt, daß Konzepte regionaler Vernetzung und überhaupt die Bestimmung von Regionalität eine wichtige Rolle in den gegenwärtigen strukturpolitischen Überlegungen erhalten.

Derartige Überlegungen sind von großem Interesse für pädagogisch begleitete Organisationsentwicklung. Referenzbereiche reflexiver Fortbildung scheinen weniger (als z.B. in den siebziger Jahren) bildungspolitische Entscheidungen auf der bundes- oder landespolitischen Ebene zu sein. Ansatzpunkte zeigen sich statt dessen überall dort, wo strukturelle Transformation einen manifesten Orientierungsbedarf hervorruft, d.h. jeweils an Schnittstellen zwischen didaktischen Entscheidungsebenen: innerhalb der Einrichtungen zwischen Veranstaltungsgestaltung und Programmplanung (Mikro- und Makrodidaktik), zwischen Einrichtungen und Adressatenbereichen, zwischen den Einrichtungen und ihren Trägern sowie zwischen den Weiterbildungsträgern und anderen gesellschaftlichen Funktionsbereichen. Das Gesamt dieser Schnittstellen ergibt das (regionale) Netzwerk struktureller Beziehungen innerhalb des Weiterbildungssystems und seiner relevanten Umweltbereiche.

In diesem Zusammenhang lassen sich je nach Verortung in diesem strukturellen Netzwerk recht deutliche Unterschiede in bezug auf die jeweils aktuellen Anlässe und inhaltlichen Ansatzpunkte für eine erforderliche institutionelle Selbstvergewisserung feststellen.

In den westlichen Bundesländern stellt sich (trotz einer wichtigen Nord-Süd-Differenzierung) das Problem aus der Sicht relativ gefestigter Institutionalformen dar. Sie bekommen es seit gut zehn Jahren mit zunehmend unübersichtlichen und auch z.T. existenzbedrohenden Rahmenbedingungen zu tun, wobei auch weiterhin eher mit wachsender Unsicherheit als mit einer Restabilisierung ihres Innen-Außen-Verhältnisses zu rechnen ist. Selbstreferentielle Strategien beziehen sich daher darauf, sich vor unmittelbarer Einflußnahme durch Außeninstanzen abzuschirmen und gleichzeitig die interne Wahrnehmungsfähigkeit und flexible Reagibilität in bezug auf unvorhersehbare Situationen zu verstärken. Rückbezug auf das spezifische „Profil“, mit dem in erkennbarer Weise auf externe Veränderungen reagiert werden kann, verlangt daher strukturell die Hereinnahme von Entscheidungsdruck in die Organisation. All das, was früher im Rahmen anerkannter Zielbeschreibungen und standardisierter Erwartungen an Themen, Inhalte und Arbeitsformen sowie durch einschätzbare Finanzierungsmodalitäten in Gestalt relativ gesicherter Rahmenbedingungen vorgegeben war, steht heute ständig zur Disposition und muß im Zuge der Veränderungen intern abgearbeitet werden. Eben dies wird gegenwärtig als ein sich ständig verstärkender Außendruck erlebt, der nicht über eine einmalige Anpassung zu bewältigen ist, sondern neue (reflexive) Binnenstrukturen erforderlich macht. Um dieser Problemlage gerecht zu werden, geht es für die Einrichtungen in den alten Bundesländern vor allem um eine Reorganisation ihres Verhältnisses zur gesellschaftlichen Umwelt und ihren verschiedenen Teilöffentlichkeiten. Dabei steht bislang noch die Verlagerung von Finanzierungsentscheidungen in die Weiterbildungsinstitutionen hinein (z.B. Budgetierung) im Blickpunkt des Reorganisationsinteresses, wobei schon erkennbar ist, daß daran eine Fülle impliziter pädagogischer Entscheidungen geknüpft ist. Auf diese anstehenden Reorganisationsbemühungen sind die Weiterbildungseinrichtungen weder personell noch fachlich vorbereitet. Wenn daher die offenen Prozesse der Organisationsentwicklung nicht auf Kosten der bisher erreichten Professionalität und Qualität der Angebote gehen sollen, so verlangt dies eine externe Begleitung und Beratung, die erwachsenenpädagogische Gestaltungsprinzipien mit organisationstheoretischen und betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten zu verbinden vermag.

In den östlichen Bundesländern hat man es statt dessen mit weitgehend anders gearteten Anlässen zur institutionellen Selbstvergewisserung zu tun. Hier durchdringen und überlagern sich Phasen der Strukturauflösung und Strukturbildung in einem raschen Wechsel, und dies

sowohl intern in der Aufgabenstellung und den Arbeitsabläufen wie extern in den kommunalen, regionalen und staatlichen Kontextbedingungen.

Dies bedeutet, daß bei Prozessen der Organisationsentwicklung auf der Ebene der Einzeleinrichtung kaum noch sinnvoll zwischen internem und externem Strukturwandel unterschieden werden kann. Greift man nun in diesem Zusammenhang auf die Unterscheidungen zurück, wie sie oben als Varianten von Organisationsentwicklung beschrieben wurden, so wird ein doppelter Veränderungsdruck erkennbar, dem die östlichen Weiterbildungsinstitutionen gegenwärtig ausgesetzt sind: Einerseits erleben sie sich als Objekte von umfassenden und weitgehend undurchschaubaren Auflösungs- und Umstrukturierungsprozessen, die sich nur ansatzweise rational nachvollziehen lassen und Gefühle von Ohnmacht und Kontrollverlust auslösen. Diese bedrohliche Situation muß hinreichend distanziert wahrgenommen werden, damit durch die Problemanalyse die laufende Arbeitsfähigkeit nicht gefährdet wird. Andererseits stellt sich die Aufgabe, den Anschluß an eine längerfristige Entwicklung aufrechtzuerhalten und den berufspolitischen Wandlungsprozeß in bezug auf erwachsenenpädagogische Professionalität und fachliche Qualität mitzuvollziehen. Die Institutionen sind daher gezwungen, die weitere Entwicklung zu antizipieren; sie müssen, um anschlussfähig zu bleiben, Prozesse der Reorganisation in der Aufbauorganisation und der Verlaufsstruktur strategisch vorantreiben.

Aus der wechselseitigen Überlagerung beider Antriebsmomente erklärt sich, weshalb in den neuen Bundesländern der Anpassungsdruck an das westliche Modell synchron mit einem übergreifenden, auch im Westen manifesten Strukturwandel verläuft. Ihre Situation ist daher durch eine verwirrende Doppelanpassung gekennzeichnet: Man übernimmt z.T. noch Strukturen, die sich gleichzeitig bereits in rasantem Umbruch befinden. Während in den westlichen Ländern die Institutionen der Weiterbildung sich vor dem Hintergrund einer gefestigten Ausgangslage auf die „Freisetzung“ einzustellen haben und dies im besten Fall zu einer Optimierung ihrer internen Reaktions- und Verarbeitungskapazität führen kann, müssen sich die Einrichtungen in den östlichen Ländern mit einer permanenten Strukturkrise auseinandersetzen und hierfür strukturelles Lernen ermöglichen. Organisationsentwicklung läßt sich bei ihnen daher nicht auf (punktuelle) Maßnahmen der Reorganisation von Teilaspekten oder Teilbereichen eingrenzen, sondern umfaßt in dem ständigen Wechsel zwischen Strukturauflösung und Restrukturierung vor allem Lernprozesse der Krisenverarbeitung. Dies enthält die Chance, daß sich gegenwärtig in den östlichen Bundeslän-

dern Kompetenzen im Umgang mit Strukturkrisen herausbilden, also Fähigkeiten, wie sie zukünftig gesellschaftsweit zur Schlüsselqualifikation werden. Voraussetzung hierfür ist allerdings, daß die Transformationsprobleme als strukturelle Lernanlässe begriffen und über institutionsbezogene Fortbildung produktiv verarbeitet werden können. Externe pädagogische Begleitung dieser komplexen Prozesse hat daher weit weniger als gewohnt mögliche strukturelle Veränderungen zu verstärken und weit mehr darauf zu achten, daß Organisationsentwicklung durch neue Formen pädagogischer Fortbildung begleitet wird, die stabilisierende und schützende Wirkungen bieten. Reflexive Fortbildung für Einrichtungen in den neuen Ländern hat „paradigmatisch“ mit erwachsenenpädagogischen Verfahrensweisen die akuten strukturellen Krisen als institutionellen Lernprozeß in und von Einrichtungen der Erwachsenenbildung zu konzipieren.

## **V. Erste Erfahrungen mit der Verbindung von Fortbildung und Organisationsentwicklung**

Für die Weiterbildungseinrichtungen in den neuen Bundesländern bedeutet die gegenwärtige Situation, daß es nicht notwendig ist, Prozesse der Organisationsentwicklung erst in Gang zu setzen. Man steht statt dessen unter der Anforderung, die bisher als Umbruchserfahrung mitvollzogene und dabei eher erlittene Veränderungsdynamik aus einer inneren Distanz heraus wahrzunehmen, dem weiteren Verlauf der Entwicklung Zeit und Kraft zuzuwenden und ihn möglicherweise zum Ausgangspunkt bewußter Gestaltung mit externer Unterstützung zu machen. Pädagogische Fortbildung bietet in diesem Zusammenhang Hilfen zur produktiven Krisenverarbeitung. Orientierung an Organisationsentwicklung trägt in diesem Fall nicht notwendigerweise zu einer weiteren Dynamisierung bei, sondern schließt sich – nolens volens – an Prozesse der Strukturentwicklung an, die auch ohne Fortbildung in Bewegung sind, die es aber zu verstehen, zu verarbeiten und in ihren Gestaltungsspielräumen zu erkennen und zu nutzen gilt. Es geht darum, auf dem „Tiger“ einer freigesetzten Entwicklung reiten zu lernen, ohne ihm „in die Fänge“ zu geraten. Dieser riskante Ritt benötigt externe Unterstützung, an der – wie erste Erfahrungen gezeigt haben – in unterschiedlicher Weise Bedarf besteht<sup>10</sup>.

- 1) Pädagogische Fortbildung nimmt Einfluß auf das „*institutionelle Kontrollbewußtsein*“ einer Weiterbildungseinrichtung und hilft dabei, unterscheiden zu lernen zwischen dem Erfordernis struktureller Anpassung und einer notwendigen Gegensteuerung. Dies kann z.B. da-

durch geschehen, daß der gegenwärtige Veränderungsprozeß in bezug auf wichtige Einflußfaktoren im kommunalen oder regionalen Kräftefeld reflektiert wird. Krisenverarbeitung als struktureller Lernprozeß bedeutet dann, daß bewußt entschieden werden kann, welche der Entwicklungsstränge reaktiv nachvollzogen, aktiv mitvollzogen und welche Entwicklungen unter eigene Kontrolle gebracht und gestaltend vollzogen werden können. Grundsätzlich gesehen wendet sich hier praxisbegleitende Fortbildung Aufgaben einer institutionellen Selbstvergewisserung zu. Mit der Entscheidung über wünschenswerte oder abzuwehrende Entwicklungen kommen vor allem Fragen der institutionellen Ziele und der professionellen Identität ins Spiel.

- 2) Über den Aspekt der Krisenverarbeitung hinaus kann sich Fortbildung grundsätzlich als verbandspolitische oder professionspolitische Unterstützung verstehen, etwas, was sich als „*institutionelle Supportfunktion*“ etikettieren ließe.

Fortbildungsangebote wie z.B. die Beratungstätigkeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes und erste Veranstaltungen zur Kontaktaufnahme unmittelbar nach der „Wende“ sowie das daran anschließende PAS-Projekt „Hilfe zur Selbsthilfe für die Volkshochschulen in den neuen Bundesländern“ boten den Volkshochschulen in der ehemaligen DDR gezielte institutionelle Unterstützung, damit sie in den nachfolgenden Transformationsprozessen ihre Position behaupten und verbessern konnten.

Pädagogische Fortbildung im Sinne einer institutionsbezogenen Unterstützung übernahm dabei in einer bisher nicht gekannten Weise eine Integrations- und Stabilisierungsfunktion auf wohl allen „didaktischen Handlungsebenen“. Diese Funktion wurde offensichtlich von den Beteiligten so verstanden<sup>11</sup>.

Unterstützende Fortbildung muß in derartigen Umbruchzeiten notwendigerweise prozeßbegleitend angelegt sein, auch wenn dies in der Veranstaltungsorganisation und in der Fortbildungsdidaktik nicht sofort zum Ausdruck gelangt ist. Der erkennbare Bedarf an entwicklungsbegleitender Qualifizierung und kollegialer Fortbildung ließ sich in dem Projekt „Hilfe zur Selbsthilfe“ in einem späteren Entwicklungsschritt mit spezifischen Fortbildungsangeboten aufgreifen, in denen der institutionellen Stabilisierungsfunktion gezielt entsprochen werden konnte. Zu einer permanenten Aufgabe pädagogischer Fortbildung kann dies allerdings erst dann werden, wenn die verschiedenen Vorhaben zu einer übergreifenden Beratungs- und Supportstruk-

tur für den Bereich der Volkshochschulen oder der Weiterbildung insgesamt verknüpft würden. Institutionen der Fortbildung benötigen daher ebenfalls Prozesse der Organisationsentwicklung, wenn sie ihrer Supportfunktion nicht nur inhaltlich, sondern auch mit strukturellen Innovationen entsprechen wollen. Entsprechende Pläne zur institutionellen Vernetzung sind zur Zeit in der Diskussion.

- 3) Die *paradigmatische Funktion* der Fortbildungsdidaktik verlangt, daß erwachsenenpädagogische Professionalität oder, wenn man will, das „volksbildnerische Credo“ auch in der Fortbildung persönlich erfahrbar wird. Die Auffassung, wie Erwachsenenbildung an der Volkshochschule bildungspolitisch legitimiert, konzeptionell durchdacht, erwachsenendidaktisch ausgestaltet werden kann, wurde daher in der Fortbildung für Volkshochschulen in den neuen Ländern nicht nur als Anforderung an die Praxis formuliert und auf der Ebene normativer Setzungen diskutiert. Entscheidend war vielmehr, daß im Sinne eines „Lernens am Modell“ gemeinsam mit den FortbildungsteilnehmerInnen versucht wurde, dies bereits in der Fortbildungssituation einzulösen. Auch hierbei treten kaum vermeidbare Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Anforderungen wie Lebensweltnähe, Toleranz, Einsatz erwachsenengerechter aktivierender Lernverfahren usw. auf, die so vergegenwärtigt und zum gemeinsamen Lernanlaß werden können. In der Art und Weise, wie Fortbildung im Projekt „Hilfe zur Selbsthilfe“ aufgefaßt und praktisch realisiert wurde, sollte daher ein Bildungsverständnis nachvollziehbar werden, das sich prinzipiell von Verfahren der Schulung und einer auf das Technisch-Funktionale verengten Qualifizierung unterscheidet. Es ließ sich jeweils am eigenen Fall exemplarisch verdeutlichen, daß Teilnehmerorientierung und Lebensweltbezug einen Balanceakt zwischen Lernzumutungen und der Gewährung eines offenen Rahmens der Auseinandersetzung und Verarbeitung verlangen; eine riskante Balancierung, deren Erfolg immer auch von der konstruktiven Mitarbeit der Lernenden abhängig ist.

In der Auseinandersetzung mit Lebenserfahrungen und einer gesellschaftlichen Situation, die für viele FortbildnerInnen, die im Westen aufwuchsen, nur schwer nachzuvollziehen war, stellte sich aber auch die Frage, wie lernbereit sie selber sind und ob ihre Fortbildungsorganisation in der Lage ist, sich auf einen zunächst schwer zu ermittelnden Informations- und Beratungsbedarf einzustellen. Pädagogische Fortbildung mußte sich daher selber auch als „lernfähiges System“ bewähren; sie mußte ihre Fähigkeit unter Beweis stellen, neuartige Situationen und Problemlagen und fremdartige Sichtwei-

sen nachzuvollziehen, diese produktiv als Lernanlaß aufgreifen und dabei vielfach auch das gesichert erscheinende (westlich geprägte) Selbstkonzept in Frage stellen lassen. Die Selbstklärungsprozesse, wie sie in den Weiterbildungseinrichtungen in den östlichen Ländern geführt werden, stellen daher wichtige Impulse für Fortbildungsträger dar, denen hierbei so etwas wie eine Mittlerfunktion zwischen westlichen und östlichen Erfahrungswelten, sozialen Milieus, Biographien und Mentalitätsstrukturen zuwächst.

Wenn sich dies jedoch nicht nur „mikro-didaktisch“ auf der Ebene von Einzelangeboten oder in der Themenwahl niederschlagen und damit für die Organisation insgesamt folgenlos bleiben soll, so muß diese Mittlerfunktion auch in den Strukturen der Fortbildung zum Ausdruck gelangen und fortbildungsdidaktisch berücksichtigt werden: von der Bedarfsermittlung über die methodisch-didaktische Konzipierung bis zur Art der Ansprache der Adressaten der Fortbildung und den Veranstaltungsformen bei der Durchführung.

- 4) Wird Fortbildung als pädagogische Begleitung von Prozessen der Organisationsentwicklung verstanden, so erhält sie auch in ihren institutionellen Strukturen eine „paradigmatische Funktion“. Im Projekt „Hilfe zur Selbsthilfe“ wurde dies u.a. mit dem Konzept „Fortbildung vor Ort“ versucht. Man versuchte, die Beschränkung auf individuelle Adressaten pädagogischer Fortbildung zu überwinden, und wählte einen zusätzlichen, intensiveren Fortbildungsansatz, der sich an ausgewählte Volkshochschul-Einrichtungen in ihrer Gesamtheit richtete.

Erst bei diesem Direkt-Kontakt zwischen Fortbildungssituation und institutionellem Alltag in einer Einrichtung wird das in aller Schärfe erkennbar, was als grundsätzliches Problem zwar bekannt ist, mit dem Fortbildner normalerweise aber nie unmittelbar konfrontiert werden. Angesprochen ist das Transferproblem zwischen Fortbildung und Berufsalltag. Die im Projekt mögliche Gegenüberstellung zwischen den (erfolgreichen) Lernprozessen in den regionalen und überregionalen Fortbildungsveranstaltungen mit der realen Situation, die die FortbildungsteilnehmerInnen schließlich daheim in ihrer Volkshochschule vorfinden, macht die Zerreißprobe nachvollziehbar, in die die VHS-MitarbeiterInnen durch Fortbildung geraten können. Der auch andernorts bekannte Kontrast zwischen formulierter Selbstbeschreibung und ernüchternd profaner Alltäglichkeit erhält im Zuge der „doppelten Anpassungsproblematik“ in den östlichen Ländern, aber auch vor dem Erfahrungshintergrund mit schönfärberischer Polit-

Rhetorik eine gefährliche Note. Der Kontrast zwischen offiziöser, mit westlichen Sprachspielen angereicherter Außendarstellung und den miserablen Ausgangsbedingungen, von denen her professionell gearbeitet werden soll, war für die beratenden Fortbildner erst in unmittelbarem Kontakt mit der gesamten Einrichtung erfahrbar und führte bisweilen bei ihnen zu heftiger Bestürzung. Dieser Riß zwischen nicht zu vereinbarenden Wirklichkeitsbeschreibungen kann sehr schnell zu „Ausbrenn-Effekten“ bei den MitarbeiterInnen und zu Legitimationsverlust der Institution Volkshochschule führen.

Gleichzeitig wurde unübersehbar, daß sich eine realistische Unterstützung von Weiterbildungseinrichtungen in dieser Situation nicht auf einrichtungsübergreifende, personenbezogene Qualifizierung beschränken darf, so wichtig dies auch als Rahmenbedingung ist. „Fortbildung vor Ort“ ist daher eine wichtige Ergänzung, mit der das „Realitätsprinzip“ in der pädagogischen Fortbildung zur Geltung gebracht werden kann. Die Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen (Selbst-)Anspruch und Wirklichkeit verlangt daher, daß die je spezifische Bildungsrealität und Organisationskultur einer Weiterbildungseinrichtung in ihren Stärken und Schwächen beschreibbar und damit beeinflussbar wird. Erst so lassen sich von den MitarbeiterInnen Entwicklungsziele und Lernanlässe benennen, für die sie geeignete Fortbildungsmöglichkeiten nutzen können. Fortbildung vor Ort kann hier auch die Funktion von Fortbildungsberatung übernehmen.

Ein intensiver interner Lernprozeß kommt schließlich der Volkshochschule auch in ihrer Angebotsstruktur zugute. Hält man die eigene Einrichtung selbst für eine „lernende Organisation“<sup>12</sup>, die externe Fortbildungsmöglichkeiten auf den jeweiligen Stand der eigenen Entwicklung beziehen und für sich zu nutzen versteht, so verändert sich auch das Verhältnis der gesamten Weiterbildungseinrichtung zu ihren Bildungsadressaten. Sie erscheinen in der Planung nicht mehr allein als individuelle Abnehmer marktfähiger Weiterbildungsprodukte. Statt dessen wird die Sensibilität der Einrichtung wachsen für die Vielfalt gemeinsamer Lernanlässe und für die unterschiedlichen Entwicklungsvorhaben von Einzelpersonen, Zielgruppen, Betrieben usw. im kommunalen und regionalen Umfeld, die es pädagogisch zu begleiten gilt. Derartige personengruppen- oder institutionsbezogenen Entwicklungsbedürfnisse sind von der Einrichtung differenziert wahrzunehmen, für die eigene Angebotsplanung aufzugreifen und in attraktive Lernangebote zur Begleitung und Unterstützung umzusetzen. Auf diese Weise werden sich bisher blind und beiläufig verlaufende Veränderungspro-

zesse im kommunalen und regionalen Umfeld mit Prozessen der internen Strukturentwicklung in der Weiterbildung zu einem übergreifenden „lernenden System“ einander verstärkender Passungsfähigkeit verknüpfen lassen.

### **Anmerkungen**

- <sup>1</sup> Vgl. Bateson 1972
- <sup>2</sup> Luhmann 1970, Schäffter 1984
- <sup>3</sup> Vgl. Luhmann 1984
- <sup>4</sup> Vgl. Luhmann/Schorr 1979, Schäffter 1984
- <sup>5</sup> Vgl. z.B. Mader 1990
- <sup>6</sup> Vgl. Luhmann 1988
- <sup>7</sup> Vgl. Luhmann 1984
- <sup>8</sup> Vgl. Borsi 1994, Pelikan u.a. 1993, WBO-Team 1993
- <sup>9</sup> Vgl. Schäffter 1992a
- <sup>10</sup> Vgl. Schäffter/v.Küchler 1993
- <sup>11</sup> Vgl. v.Küchler 1994
- <sup>12</sup> In diesem Aufsatz wird leitmotivisch versucht, Fragen der Strukturentwicklung der Weiterbildung mit dem Diskurs des radikalen Konstruktivismus und dem Konzept selbstorganisierender Sinnsysteme zu verknüpfen. Diese theoretischen Anschlußversuche können hier jedoch nur Verweischarakter haben, mit entsprechend knappen Literaturangaben. Ausführlichere Darstellungen finden sich in Schäffter 1992b

### **Literatur**

- Bateson, G.: Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In: ders.: Ökologie des Geistes. Frankfurt/M. 1983, S. 362–399
- Borsi, G.: Das Krankenhaus als lernende Organisation. Heidelberg 1994
- Geißler, H.: Die Grundlagen des Organisationslernens. Weinheim 1994
- von Küchler, F.: Berufsbegleitende Fortbildung für das hauptberuflich pädagogische Personal an Volkshochschulen in den neuen Bundesländern. Frankfurt/M. 1994
- Luhmann, N.: Reflexive Mechanismen. In: ders.: Soziologische Aufklärung Bd.1, Opladen 1970, S.92–112
- Luhmann, N.: Soziale Systeme. Frankfurt/M. 1984
- Luhmann, N.: Frauen, Männer und George Spencer Brown. In: Zeitschrift für Soziologie 1988, H.1, S.47–71

- Luhmann, N./Schorr, K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979
- Mader, W.: Adressatenforschung und Zielgruppenentwicklung. In: Grundlagen der Weiterbildung Praxishilfen, Textziff. 8.40, Neuwied 1990
- Pelikan, J./Demmer, H./Hurrelmann, K.: Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung. Weinheim, München 1993
- Schäffter, O.: Gruppendynamik und die Reflexionsfunktion von Erwachsenenbildung. In: Gruppendynamik 1984, H.3, S. 249–271
- Schäffter, O.: Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie. Frankfurt/M. 1992a
- Schäffter, O.: Kollektive Adressaten in der beruflichen Weiterbildung. Der Bedarf an einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1992b, H.1, S. 33–39
- Schäffter, O./von Küchler, F.: Pädagogische Organisationsberatung für die Volkshochschulen. Pilotprojekt zur Klärung von Beratungsbedarf in den neuen Bundesländern. In: Meisel, K., u.a.: Erwachsenenbildung in den neuen Ländern. Frankfurt/M. 1993, S.127–140
- WBM-Team (Hrsg.): Krankenhaus als soziales System. Hildesheim 1993
- Watzlawick, P./Weakland, J.H./Fish, T.: Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. Bern u.a. 1974

## Subjektiver Rückblick zum Projekt „Hilfe zur Selbsthilfe“

1.

Die ersten Gäste aus der Noch-DDR waren in der PAS intensivst beachtet, um nicht zu sagen beobachtet worden. Was machte die besondere Qualität der ersten Begegnungen aus? Sicherlich der gesamte gesellschaftliche Rahmen. Ein ambivalentes Kopf- und Gefühlsgeschehen: Die Freude über den Wegfall der Mauer, den Niedergang der SED-Diktatur, Bedenken vor aufkeimendem, überzogenem Nationalismus, eine Hoffnung auf die Demokratiebewegung. Bei mir, geboren in den fünfziger Jahren, großgeworden in der Bundesrepublik-West, war nach jahrelanger kritischer Grundhaltung gegenüber dem Staat dann doch bei immer mehr Demokratisierung (der ein neuer Schub aus der Spiegelung der östlichen Demokratiebewegung ganz gut getan hätte) eine Identifikation mit dem Land gewachsen. Das Interesse an den „fremden“ Deutschen war immer auch gepaart mit der Frage, wie sich denn nun unser Land verändern würde. Dieses persönliche Interesse überlagerte lange Zeit die professionsorientierte Anteilnahme. Die VHS-Arbeit in der DDR war mir nicht bekannt. Ein schnelles Lesen in der wenigen Literatur als Vorbereitung auf Gespräche war wichtig. Es war der ernsthafte Versuch einer gedanklichen Annäherung und gab eine gewisse Selbstsicherheit für die Erstgespräche. Bei all den unterschiedlichen Gesprächsverläufen der ersten Wochen gab es doch gemeinsame Auffälligkeiten, wie z.B. die gegenseitigen sprachlichen Irritationen. Wie bezeichnen wir unseren Arbeitsort, unseren Beruf, unsere KollegInnen, die technischen Ausstattungen? Und es war immer auch ein – gegenseitiges – politisches „Beriechen“. Wo stand oder steht mein Gegenüber? Was wird wie bewertet? Welche Urteile und Verurteilungen werden gefällt? Darüber hinaus: ein schnelles Erkennen – trotz äußerst vorsichtigem Gesprächsverhalten – wie groß die Unterschiede im Lebensalltag, in der Sprache, im Beruf sind.

Noch ein Eindruck, der mir in Erinnerung blieb: Meine Instituts-KollegInnen ohne deutsche Staatsangehörigkeit beobachteten die Entwicklung sensibel. Sie hatten einen zusätzlichen „fremden Blick“. Ihre Rückmeldungen waren mir wichtig. Wie wird die deutsche Einigung in Europa gesehen? Wie erleben unsere KollegInnen die ersten deutsch-deutschen Gespräche? Wie sehen sie uns? Welche Rolle haben sie sich

zugeschrieben, wie werden sie von den östlichen KollegInnen wahrgenommen? Was bewegt sie nun innerlich?

2.

Verunsichernd und z.T. auch abstoßend war, was sich in den nächsten Monaten abspielte. Abstoßend auf „westlicher“ Seite: Kollegen, die sich die Hände rieben und meinten, jetzt gäbe es endlich wieder etwas zu tun. Gab es vorher nichts zu tun? Ohrenzeuge bei einem West-Ost-Gespräch: „Nein – bei uns spielt die Mitgliedschaft in einer Partei so gut wie keine Rolle bei der Besetzung von Stellen, da geht es um Qualifikation, Kompetenz und neuerdings Geschlecht“. Nicht zu fassen! Auch andersherum: Ein Ostkollege beteuert mir zu oft, daß er schon mehrfach mit den Spitzen im Verband gesprochen hat und daß ich ihm doch dementsprechend zu helfen hätte. Da sperrt sich etwas in mir – bei allem Verständnis für das „Sozialisationsgepäck“. Die Szenerie unterscheidet sich nicht von der anderer Professionen: Polittourismus, Felder besetzen, Claims abstecken, Gelder akquirieren. Aber auch weiterhin ein ernsthaftes Interesse an Verständigung und gemeinsamer Entwicklung. Und eine ehrliche politische Einschätzung im Westen: Was sich nun auf dem bildungspolitischen Experimentierfeld der „ehemaligen DDR“ abspielt, hat Rückwirkungen auf uns. Hilfsbereitschaft aus dem Westen ist nicht altruistisch. In den Institutskonferenzen tauschen wir Informationen aus, bauen Informationsdefizite ab, können Bedarfs- und Bedürfnisstrukturen noch nicht so recht einschätzen. Nachförderung, um den VHS-Kollegen Bücher, Studienmaterialien, Zertifikatsunterlagen zuzusenden. Wir wollen aber keine „andragogischen Carepakete“ verschicken. Die „neuen“ Kolleginnen und Kollegen sollten selbst auswählen – eine in diesem Stadium der deutsch-deutschen Kooperation wichtige Vorgehensweise, weil sie signalisiert, welchen Umgang wir mit unseren neuen Partnern pflegen wollen.

3.

Nach einer ganzen Reihe von Gesprächen, Konferenzteilnahmen, Besuchen, Hospitationen kristallisierte sich das Grundkonzept für das erste Projekt zur Förderung der Erwachsenenbildung in den neuen Bundesländern heraus. Der Schwerpunkt wird auf die Fortbildung gelegt. Gedacht wird an Multiplikatoren Ausbildung in möglichst vielen Arbeitsbereichen der Erwachsenenbildung. Der Titel „Hilfe zur Selbsthilfe“ sollte ausdrücken, daß das Institut keine „Kolonialisierungsabsichten“ hegte. Daß der aus der Entwicklungshilfe und der Sozialpädagogik entlehnte Terminus später – bei Außenstehenden – Irritation ausgelöst hat, ver-

wundert nicht. Für diejenigen, die direkt mit dem Projekt – und das waren auf der einen Seite ca. 100 VHS und auf der anderen Seite letztlich das gesamte Institut – zu tun hatten, wurden die Intentionen erfahrbar: aktive Begleitung bei der Neuorientierung der Profession, Reaktion auf geäußerte Bedarfe, keine Defizitzuschreibung, Austausch von Erfahrungen und Kompetenzen, kein Transfer von Westkonzepten auf Ostbedarfe, sondern Entwicklung von professioneller Kompetenz, adäquat auf Bedarfe eingehen zu können. Nicht zuletzt auch eine Verständigung über Geschichte, Alltag, Politik und Profession – wenn man so will: ein Nachdenken über Deutschland im Medium der Erwachsenenbildung.

#### 4.

Die ersten Seminare in Bernau beschäftigten sich mit dem Thema „Berufliche Weiterbildung“. Die Anfahrt war spannender als geplant, da wir durchaus verzweifelt nach einer Tankstelle mit bleifreiem Benzin suchen mußten. Auffällig wenige Wegweiser abseits der Autobahn, ausweichende Antworten bei Befragten erschwerten den Zugang. Ankunft in der späteren Heimvolkshochschule Bernau nach einer Irrfahrt durch eine Obst-LPG. Ein ehemaliges Objekt der Staatssicherheit – auch das noch. Wie wirkt sich das auf die Arbeitsatmosphäre aus? Zwanzig Prozent der TeilnehmerInnen sind von uns aus angesprochene „Wessis“. Sie sollten unterschiedliche Orientierungen in der Erwachsenenbildung des Westens repräsentieren. Die OstkollegInnen kennen sich untereinander nicht. Wir praktizieren traditionelle Methoden der Erwachsenenbildung: Partnerinterviews, Kleingruppenarbeit, Referat mit Diskussion, Streitgespräche. In Moderationsphasen legen die TeilnehmerInnen die Themen fest. Ebenso wichtig wie die interessante inhaltliche Arbeit und zunehmende Diskussion ist das persönliche Gespräch. Bis spät in die Nacht tauschen wir Erzählungen aus, versuchen Perspektiven des anderen einzunehmen, unterscheiden und suchen Übereinstimmung. Ein gemeinsames Thema ist die Frage nach Anpassung und Widerstand und nach der Funktion der Erwachsenenbildung. Alle Gespräche werden überlagert und belastet von den Auseinandersetzungen mit den sich beschleunigenden Veränderungen, denen die KollegInnen der neuen Länder ausgesetzt sind. Wir hören verständnisvoll zu – uns hatte der Veränderungsprozeß noch nicht erfaßt. Wir reden und fühlen aus der sicheren Position heraus. Ich entwickelte ein sicherlich absurdes Szenario, um die fachliche wie sozialpsychologische Situation nachvollziehen zu können: Aufgrund der massiven Hochrüstung und der sich zuspitzenden Massenarbeitslosigkeit ist der Kapitalismus kurz vor dem Realsozialismus am Ende. Die Mauer fällt. Die Ex-BRD wird real-so-

zialistisch. Die Volkshochschulen werden staatlich und haben sich auf den Zweiten Bildungsweg und Fremdsprachen zu konzentrieren. Nur diejenigen, die viel unterrichten, haben Chancen, hauptberuflich bei der VHS zu bleiben. Die HPM müssen sich ein völlig neues Berufsbild zulegen. Die Bewältigung der beruflichen Situation wäre wahrscheinlich so schwierig nicht, wenn sich nicht alles verändert hätte: Man muß in der Öffentlichkeit anders auftreten, hat Angst um die Zukunft der Kinder, muß seinen Alltag vollkommen neu gestalten, sich ständig mit seiner eigenen Vergangenheit beschäftigen ...

5.

In der Fortbildungsarbeit selbst tauchen schwierige Situationen auf, die wir im Team intensiv nachbesprechen. Unser mit Fachterminologie gespickter Sprachgebrauch wird zur Verstehenshürde – meist überflüssigerweise. Die Informationsfülle verunsichert. Wir können zu dieser Zeit noch gar nicht richtig einschätzen, was alles für die FortbildungsteilnehmerInnen neu ist. Eine Reihe von Ambivalenzen beschäftigt uns. Wir wollen informieren, nicht vorschreiben in einer Zeit, in der die Ostkollegen untereinander ironisieren: „Wie im Westen, also auch auf Erden“. Persönlich gemeinte Einschätzungen von Problemsituationen werden von den TeilnehmerInnen z.T. anders gewichtet, als vom „Westsprecher“ beabsichtigt. Der Umgang mit Kritik erweist sich als schwierig. Kritische Einschätzungen unsererseits zu strategischen Grundlinien der Kollegen, wie z.B. zu der passiven Bestandserhaltung im Bereich des Zweiten Bildungsweges, gehen an die Grenze der Belastungsfähigkeit der Kommunikation. Wir stellen einen Grundpfeiler ihrer Berufsbiographie in Frage, müssen es tun.

Angetreten mit der Absicht, die KollegInnen bei der Weiterentwicklung ihrer Gestaltungskompetenzen zu unterstützen, sehen wir uns nach einigen Monaten Fortbildungsarbeit mit einem scharfen Wettbewerb auf einem rapide wachsenden Weiterbildungsmarkt in den neuen Ländern konfrontiert. Jede obskure West-Weiterbildungs-GmbH mit Hochglanz-Selbstdarstellungs-Faltblatt ist in Konkurrenzsituationen der „alten Dame“ VHS überlegen. Das Know-how und die Kompetenzen zur Konkurrenzfähigkeit müssen wir als aktuell erforderliche „Schlüsselqualifikation“ mit vermitteln.

Fortbildungssituationen implizieren meist eine Form der Hierarchiestruktur. Der Fortbildungsteamer hat einen Vorsprung, den er dem Lerner vermitteln will. Zu Beginn der Projektarbeit sind immer West-Teamer und Ost-Lerner in den Seminaren. Eine Ost-Kollegin, die wir schon bald mit einer Teamerrolle betrauen wollen, war nicht nur spaßeshalber mit der

Zuschreibung „Held der Arbeit“ bezeichnet worden. Eine Zurückhaltung, tragende Seminarrollen zu übernehmen, wird sichtbar. Wir vereinbaren, unsere Methoden so anzulegen, daß die Gruppe stets ein hohes Maß an Mitspracherecht zur Semingestaltung erhält.

In späteren Veranstaltungen rückt eine andere Ambivalenz in den Vordergrund. TeilnehmerInnen aus den neuen Ländern wollen „gleichbehandelt“ werden. Es soll nicht immer über ihre Probleme geredet werden: „Wir sind doch nicht nur Problemfälle“. Nach Erfahrungen mit gemischten Konferenzen heißt es dann gleichzeitig aber auch: „Wir besprechen unsere Probleme lieber unter uns“. Die Selbstdarstellungskünste von Westkollegen zeigen Wirkung. Auch wenn sich in den gesamten PAS-Fortbildungsinitiativen eine m.E. eigene Form der Fortbildungs- und Verständigungskultur entwickelt hat, die auf Wertschätzung trifft, bewegen wir uns nicht im luftleeren Raum.

## 6.

Der Verlauf der deutsch-deutschen Verständigung insgesamt, aber auch der Verständigung zwischen unterschiedlichen Erwachsenenbildungskulturen speziell findet seinen Niederschlag in dieser Fortbildungsarbeit. Auf die Erwachsenenbildung bezogen unterscheidet sich aus der Retrospektive mindestens vier Phasen: Die erste Phase war durch eine ungeheure Neugierde gekennzeichnet, die mit Aktionen des Polittourismus befriedigt (oft damit auch beendet) wurde oder zu wirklichen Partnerschaften führte. Eine zweite Phase der Verständigung war durch eine „Enttarnung“ der Westkollegen bestimmt. Ein tieferer Einblick in deren Wirken zeigte, daß auch hier nur „mit Wasser gekocht wurde“, das eine oder andere Angebot aus dem schönen Programm gar nicht zustande kommt, viel über die „Rosinen“ des Programms gesprochen wird etc. In der dritten Phase wurden Entwicklungen sichtbar, die ein Denken und Handeln in den Kategorien „Hüben“ und „Drüben“ verunmöglichten. Die Landschaft differenziert sich aus. Nicht wenigen Ost-Einrichtungen waren qualitative Sprünge gelungen. Andere treten auf der Stelle, geschwächt von ständigen personellen Veränderungen oder gehemmt vom politischen Umfeld. Einzelne West-VHS fühlen sich in Partnerschaften ausgenutzt und ziehen sich zurück. Andere haben eigene institutionelle Probleme und sind mit sich selbst beschäftigt. Nach vielfach erduldeten West-Überheblichkeiten wird der Umgangston miteinander rauher, aber ehrlicher. Die vierte Phase ist für mich in erster Linie durch das gewachsene Selbstvertrauen der KollegInnen in den neuen Ländern gekennzeichnet. Es ist ein professionelles Selbstvertrauen. Krisen wurden gemeistert, Einrichtungen erneuert. Eigener Fortbildungsbedarf läßt

sich genau definieren. Zunehmend rücken wieder gemeinsame Themen in den Mittelpunkt von Verständigungsabsichten: Marktverhalten, Teilnehmerinteressen, institutionelle Umstrukturierungen etc.

7.

Von einem ausländischen Kollegen nach den mir wichtigsten Erfahrungen aus dem Projekt „Hilfe zur Selbsthilfe“ gefragt, nenne ich fünf Punkte, die mir auch auf den zweiten Blick hin wichtig sind:

- I. Auch bei uns hat sich auch viel verändert. Was mir abstrakt gleich nach der deutschen Einigung klar wurde, daß nichts mehr so sein wird wie früher – eben auch im Westen –, hat sich rasch gezeigt. Ein intensives Engagement und die Kenntnis der Problemsituation in den neuen Ländern über drei Jahre hinweg haben den Blick für die Wahrnehmung des stärker werdenden Veränderungsdrucks im Westen geschärft. Mit der indirekten Teilhabe an den grundlegenden Veränderungen im Osten sind wir im Institut mit viel Krisenerfahrungen für die neuen Anforderungen im Westen bereichert worden. Aus meiner Sicht können heute West-VHS durchaus auch von Ost-Einrichtungen lernen.
- II. Die Prognostizierbarkeit von zukünftigen Entwicklungen des politischen Umfeldes, des Marktes, der Konkurrenz, der Bedürfnisse wird insgesamt schwieriger. An die Einrichtungen werden ständig hohe Flexibilitätsanforderungen gestellt. Es bleibt keine Zeit, sich auf Erfolge auszuruhen. Mir scheint, daß eine wichtige gesellschaftliche Schlüsselqualifikation, die Oskar Negt beschrieben hat, nämlich der Umgang mit gebrochener Identität, zunehmend auch für Institutionen gilt.
- III. Die Überlegenheit der westlichen Marktwirtschaft über die realsozialistische Planwirtschaft führt zu einer ideologischen Glorifizierung des Marktes und der Ökonomie. Nur was sich rechnet, hat Existenzberechtigung. Bildung rechnet sich aber nicht. Und: Öffentlich geförderte Erwachsenenbildung jenseits beruflicher Qualifizierung steht unter Legitimationsdruck wie nie zuvor.

Erwachsenenbildner neigen unter eigenen professionellen Interessen dazu, gesellschaftliche Probleme in pädagogische Anforderungen umzudefinieren. So wird dann aus dem Problem der Massenarbeitslosigkeit ungebrochen eine Qualifizierungsaufgabe. Unbestrittenerweise waren und sind die Erweiterung personeller Kompetenzen und Weiterentwicklung fachlicher Qualifizierung notwendige Voraussetzungen für die Reintegration in die Arbeitswelt. Hier wird

eine einseitige Orientierung der Einrichtungen an der beruflichen Weiterbildung wegen der eingeschränkten gesellschaftlichen Wirksamkeit der Qualifizierungsoffensive Ost die institutionellen Legitimationsprobleme nicht lösen können. Wichtig war, daß sich die Volkshochschulen die Frage stellten, welche berufliche Qualifizierung sie durchführen wollen.

- IV. Daß auch kulturelle Verständigungsprobleme zwischen Deutschland Ost und Deutschland West bestehen, ist nach vier Jahren gemeinsamer Auseinandersetzungsprozesse nicht zu leugnen. Allein das Ausmaß mag überraschen. Was in der anfänglichen „Umarmungsphase“ nicht deutlich werden konnte, kann bei zunehmender Nähe nicht übersehen werden. Die Intensität der Fremdheit stellt sich erst durch Nähe dar. 40 Jahre getrennte Systementwicklung führten auch zur kulturellen Differenz im Sinne eines Verlustes gemeinsamer Wertmaßstäbe und Mentalitäten. Die Wiederbegegnung – auch in der Erwachsenenbildung – wird, wie Hans Tietgens es formuliert hat, zur interkulturellen Begegnung. Nichts – so die Erfahrungen aus der Projektarbeit – erschwert den Verständigungsprozeß so erheblich wie die vordergründige Zuschreibung: Ossi gleich Ossi und Wessi gleich Wessi. „Hier Offenheit der Kommunikation zu wahren, gehört zu einer sich entfaltenden Wiederbegegnungskultur. Diese Entfaltung kann nur gelingen, wenn der Sinn für Zwischenstufen und Zwischenformen entwickelt wird. Zwischen Hochgelobtem und tief Verachtetem spielt sich die soziale Wirklichkeit ab, mit ihren Berechnungen und Chancen. Hier ist beiderseitiges Lernen angezeigt. Im Entweder-Oder-Muster oder von den Eckdaten her zu denken ist hüben wie drüben an der Tagesordnung. Gradualistisches erscheint immer wieder als verunsichernd. So wird der Hang zum Digitalen als Drang zur Vergewisserung begreiflich. Demgegenüber gilt, den Sinn für die Kategorie des Möglichen und der Annäherung zu fördern. Denn ein Gelingen der Wiederbegegnung hängt nicht zuletzt davon ab, inwieweit die Differenzierung der Wahrnehmung bei den Beteiligten entwickelt ist“<sup>1</sup>.
- V. Zum Zeitpunkt des Projektendes, ca. vier Jahre nach der deutschen Einigung, besteht in der Politik die Neigung, spezifische Ostprobleme auch in der Bildungsarbeit entweder zu ignorieren oder oberflächlich zu leugnen. Die professionelle und institutionelle Entwicklung ostdeutscher Erwachsenenbildung kann zu der Fehleinschätzung führen, daß keine spezifische Förderung mehr notwendig ist. Sicherlich tut es der VHS-Landschaft insgesamt nur gut, sich mit zentralen gemeinsamen Problemen zu beschäftigen. Gleichwohl kann nicht übersehen werden, daß es auch spezifische Anforderungen gibt: Das

bestehende Reservoir und die vorhandenen Kompetenzen der KursleiterInnen sind anders als in der ehemaligen Bundesrepublik; das Ausmaß und die Qualität der Vorrueständlerproblematik sind anders als im Westen; aus der veränderten Lebenssituation von Frauen entstehen andere Orientierungs- und Artikulationsbedürfnisse; eine politische Weiterbildung hat ihre anderen Probleme etc.

8.

Die inhaltliche Akzentuierung der Projektarbeit, die m.E. fachlich geglückte Begleitung der Umorientierung einer ganzen Professionsgruppe, die spannenden sachbezogenen Diskussionen zentraler Schlüsselbegriffe der Erwachsenenbildung, die non-direktive pädagogische Organisationsberatung in einzelnen Einrichtungen, die Implementation der VHS/ICC-Zertifikate – diese Aktivitäten standen im Mittelpunkt der Projektarbeiten. Sie waren aus meiner Sicht deshalb so erfolgreich und fruchtbar, weil über das engagierte Projekt letztlich das gesamte Institut aktiv in die Arbeit einbezogen wurde. Dabei ist es gelungen, auch unseren Zugang zu den KollegInnen kritisch zu überdenken. Das Wichtigste für mich war in der Projektarbeit, daß ständig vorhandene Selbstgewißheiten infrage gestellt wurden. Eigene Positionen mußten wieder begründet und dabei nicht selten revidiert werden. Paradoxien der Profession Erwachsenenbildung wurden ungeschminkt sichtbar und konnten dementsprechend offen bearbeitet werden.

Als ein gemeinsamer roter Faden der Fortbildungsarbeit und der Entwicklungsforschung des Instituts kristallisierte sich die gleichrangige Berücksichtigung von Thema, Person, Profession und Institution heraus. Die zahlreichen Fortbildungsinitiativen des Projekts „Hilfe zur Selbsthilfe“ lassen sich im Kern genau damit charakterisieren. Entstanden ist eine Kommunikations- und Fortbildungskultur, die hoffentlich mit Projektende nicht verschwindet. Entstanden sind Arbeits- und Diskussionszusammenhänge, die sich jenseits der institutionellen und professionellen Bestandssicherung mehr und mehr auf die Zukunftsfragen der Erwachsenenbildung beziehen.

#### **Anmerkung**

- <sup>1</sup> Tietgens, H.: Erwachsenenenddidaktische Überlegungen zur Wiederbegegnung. In: Strunk, G., u.a.: Wiederbegegnung. Herausforderungen an die Politische Bildung. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1990, S. 72

# Kommentare zur Wiederbegegnung

## 1. Zu den Intentionen dieses Beitrags

Die Intentionen und Erfahrungen, von denen in diesem Buch berichtet wird, stehen in gesellschaftlichen und erwachsenendidaktischen Kontexten, die wiederum miteinander verflochten sind und auf Kommunikationsprozesse verweisen, deren erkenntnisanthropologische Voraussetzungen bedacht sein wollen. Es geht dabei um die Frage, wie Erwachsenenbildungsangebote dazu beitragen können, daß aus dem Wieder-zusammengeführt-Sein der Menschen beiderseits einer 45 Jahre währenden Grenze ein einander achtendes Zusammenleben wird. Wenn ein solches eigentlich selbstverständliches Bemühen vor besonders schwerwiegenden Problemen steht, so ist dies zum einen in der aktuellen Politik begründet, in der, „westmehrheitlich“ gestützt, ein Stil vorherrscht, der die Mentalitäten der Vereinnahmten mißachtet, und zum anderem in der inneren Zwiespältigkeit dieser Mentalitäten. Die „Entwicklung zum Zuhören“, von deren Notwendigkeit ich in der Einleitung zu der ersten Publikation des Instituts zum Thema im März 1990 gesprochen habe, ist auf der politischen Ebene nicht in Gang gesetzt worden<sup>1</sup>. Um so wichtiger, aber auch schwieriger ist es, im Bereich der Erwachsenenbildung etwas für die „Wiederbegegnungskultur“<sup>2</sup> zu tun. Wie dies auf der Ebene der Mitarbeiterfortbildung vorbereitet und auf der Ebene der Basisveranstaltungen geschehen kann, darüber gibt es inzwischen etliche Berichte, zum Teil sehr unmittelbarer Art, d.h. Ausschnitte einer Begegnungsdokumentation.

Was einem Leser wie mir, zugleich problemvertraut und doch inzwischen beruflich distanziert, dabei auffällt, was eindrucksvoll oder fragwürdig erscheint und was deutlich macht, warum und wie auf diesem Feld weitergearbeitet werden müßte, dazu soll im folgenden einiges skizziert werden.

Neben den hier angedeuteten Erschwernissen gibt es für ein solches Vorhaben allerdings auch förderliche Momente. Es sind dies das steigende Interesse an der Biographieforschung, der Stellenwert, der heute der Deutungsabhängigkeit zugesprochen wird, und die Anerkennung des narrativen Interviews als relevant für die Bildungsarbeit. Wie sich Zeitgeschichte im Lebensgeschichtlichen widerspiegelt und ablagert, erscheint vor allem dann von besonderem Interesse, wenn die Zeiten von Umbrüchen und gebrochenen Lebensläufen bestimmt sind. Es ist so

nicht zufällig, wenn Klaus Wippermann in der Wochenzeitung „Das Parlament“<sup>43</sup> drei Veröffentlichungen unter der Überschrift „Gesamtdeutsche Lebensgeschichten“ kommentiert, die er mit dem Untertitel „Berichte, Protokolle und Dokumente über den Alltag in der Bundesrepublik und der DDR“ vorstellen kann. Die durch interpretative Forschungsansätze gekennzeichneten Publikationen bieten Ergebnisakzente, die der Erwachsenenbildung wohl vertraut und die mit dem Stichwort „einseitige Veränderung“ signalisiert sind. Damit werden auch aus der Distanz Probleme deutlich, deren sich Erwachsenenbildung annehmen und für die sie angemessene didaktisch-methodische Formen finden muß. Dabei steht im Mittelpunkt die Frage, wie eine moderate Korrektivfunktion gegenüber den herrschenden Trends wirksam werden kann. Ob und auf welche Weise dies möglich ist, haben einige von öffentlichen Händen geförderte Projekte reflektieren und erproben können. Zu dem, was davon veröffentlicht ist, möchte ich einiges Bemerkenswerte und Anregende hier zur Sprache bringen.

Es ist dies so einfach nicht, wenn man sich bewußt macht, auf welche grundlegenden Mißlichkeiten die Problematik zurückgeht. Über sie ist auch in einer anderen Nummer der Wochenzeitung „Das Parlament“<sup>44</sup> nachzulesen. Da heißt es, mit einem Blick auf den historischen Hintergrund: „Die einen durften nicht auffallen, die anderen mußten auffallen. Deshalb lernten die einen sich anzustellen, die anderen sich vorzudrängen. Die einen durften nichts falsch machen, die anderen sollten flexibel, dynamisch und voller Initiative sein“<sup>45</sup>. Und zur gegenwärtigen Befindlichkeit wird festgestellt: „Nach einer Emnid-Umfrage im Frühjahr dieses Jahres ... stufen sich in den neuen Bundesländern 82% als Bürger zweiter Klasse ein“<sup>46</sup>. Eine solche Selbsteinschätzung hängt wohl damit zusammen, daß nach einer Umfrage des Instituts für Demoskopie Allensbach „55% der Befragten ab 16 Jahre Durchsetzungsvermögen und Ehrgeiz auf die Plätze eins und zwei bei der Frage ‚Was braucht man zum Berufserfolg?‘ gesetzt haben“<sup>47</sup>. Dazu paßt es dann recht gut, wenn F. Schorlemmer für die östliche Seite feststellt: „Wer von den ehemals Verantwortlichen öffentlich zugibt, beteiligt oder gar mitschuldig geworden zu sein, ist in der Regel schlechter dran als derjenige, der die Auseinandersetzung verweigert, in der freien Wirtschaft abtaucht, ‚sein Geld macht‘ und schweigt“<sup>48</sup>. Auf diesem Hintergrund scheint es einigermaßen schwierig, Einsichten von einer Subtilität zu vermitteln, wie sie in der Erwachsenenbildung angestrebt ist, die in den herangezogenen Projekten vertreten werden und in der schon zitierten Nummer der Wochenzeitung „Das Parlament“ in Rücksicht auf die östliche Perspektive folgendermaßen exemplarisch formuliert sind: „Vieles, was sich als Anpassung ausnimmt, trägt bei näherem Hinsehen Züge der

Selbstbehauptung, und nur diese Einsicht kann die Menschen in den neuen Ländern von dem fatalen Druck befreien, sich sozusagen für ihr Leben in der DDR beständig entschuldigen zu sollen“<sup>9</sup>.

## **2. Zur Symptomatik individueller Äußerungen**

Wer Angebote wahrnimmt, von denen hier berichtet wird, kann nicht als typisch gelten für die Gesellschaft, in der wir leben. Wo aber keine verallgemeinernden Schlüsse gezogen werden können, lassen sich doch Äußerungen anführen, die Momente der Gesamtheit benennen und über den Fall hinaus zum Nachdenken veranlassen können. Mit der Wiedergabe solcher „Lesefrüchte“ möchte ich deshalb beginnen. Was in diesem Sinne als symptomatisch herausgestellt wird, ist immer eine subjektive Entscheidung, kann aber Facetten der Alltagswirklichkeit wiedergeben und nachvollziehbar machen. Die Zitate sind zudem so ausgewählt, daß es auch jeweils andere gibt, die sinngemäß für sie stehen könnten. Dabei bleibt allerdings ein Problem der Asymmetrie, das auf die anfangs angesprochene Feststellung ungleicher Selbstveränderungsbereitschaft in Ost und West zurückgeht. Dem entsprechen ein unterschiedliches Selbstdistanzierungspotential und eine ungleichmäßige Äußerungsdichte in den Projekten bzw. Dokumenten. Insofern die Mentalitätsstruktur der Menschen in den neuen Bundesländern aber weniger bekannt ist, erscheint dies nicht nur von Nachteil. Indes will immer daran erinnert werden, daß das Maß einer selbstkritischen Einstellung auf beiden Seiten sich die Waage halten muß, wenn etwas im Sinne des wechselseitigen Bildungs- und Verständigungsprozesses erreicht werden soll. Von daher ist auch das „Asymmetrische der Beziehungen zwischen Ost und West“<sup>10</sup>, ist die „Schieflage“<sup>11</sup> oftmals auch ausdrücklich thematisiert worden.

Sollen Gespräche zur deutsch-deutschen Verständigung zustande kommen, setzt dies ein Mindestmaß an Ehrlichkeit voraus. So mag eine Aussage wie: „Obwohl auch ich an den Leipziger Montagsdemos teilgenommen habe, war es doch nicht mein erklärtes Ziel, die Mauer fallen zu sehen“<sup>12</sup>, im ersten Augenblick irritierend wirken, kann aber gerade deshalb dann Motivationszusammenhänge und sonst nicht reflektierte Verhaltensweisen bewußt machen. Dies gilt erst recht, wenn die Verhaltensmechanismen thematisiert werden, die gemeinhin als kennzeichnend für Mitläufer gelten: „Obwohl ich prinzipiell ‚dagegen‘ war, habe ich doch nichts dagegen getan, es nicht einmal versucht. Im Gegenteil, es gab während der Zivilverteidigungsausbildungen immer Phasen, in denen es mir Spaß machte, entweder, weil ich z.B. gerne schoß oder

gern im Freien war und dann von den militärischen Inhalten abstrahierte, oder häufiger, weil ich mich als Mitglied einer verschworenen Gruppe fühlte, die ‚denen da oben‘ eins auswischte, und wenn es auch nur passiver Widerstand war oder Lästern hinter vorgehaltener Hand“<sup>13</sup>. Einen etwas bewußteren und zugleich distanzierteren Akzent bekommt dies im Schulischen, wenn von „Nachplappern für eine gute Zensur“ erzählt wird<sup>13a</sup>. Und eine Schulpfängerin sagt dazu: „Der Vorwurf, den ich mir mache, ist, daß wir uns haben disziplinieren lassen und dann weiter diszipliniert haben. Vielleicht war ich zu naiv oder zu sehr auch doch der ganzen Idee verbunden. Ich habe immer gesagt, an einzelnen Dingen darf es doch nicht scheitern. Manchmal habe ich auch gedacht, das sind doch Personen, die jetzt hier mit dir oder denjenigen so verfahren, das ist doch so nicht gewollt“<sup>14</sup>. Differenzierter erscheint die Problematik noch, wenn es heißt: „Das Lachen hat sich hier keiner verbieten lassen. Aber die Scherze hatten eine Grenze, und die war bei uns enger“<sup>15</sup>. Daß diese indes nicht eindeutig definierbar oder feststellbar war, wird immer wieder als Belastungsfaktor eines Lebens in der DDR genannt, der aber doch für sehr viele mit der Zeit zu einem Gewohnheitsfaktor abgeschliffen war. Außerdem ist die Erfahrung, sich einen „blutigen Kopf vor unsichtbaren Wänden zu holen“, für Mitarbeiter der Erwachsenenbildung der alten Bundesländer keineswegs unbekannt<sup>16</sup>.

Zur Ehrlichkeit gehört aber vor allem auch, auszusprechen, welche Ambivalenzen das Leben derer bestimmen können, die die Wiedervereinigung aus ostdeutscher Sicht erfahren haben: „Der Verlust der deutsch-deutschen Mauer – von manchen als Beginn der Freiheit/Befreiung interpretiert – ist mir zuerst ein symbolischer und realer Vorgang der Entgrenzung: Der Damm ist gebrochen – das Wasser kann frei fließen – so sagen die einen, das bestreite ich nicht. Ich sehe aber auch Vorgänge des Zerfließens, der Entleerung, der Entthemung, anders gesagt: Erosionsprozesse bei den Wertvorstellungen“<sup>17</sup>. Dazu paßt dann der Kommentar: „Wie gehen wir innerlich, psychisch, seelisch damit um, daß wir wenig Wahlmöglichkeiten haben? Das ist ein ganz anderes Thema für Beziehungen als: Wie gehen wir damit um, so viele verschiedene Möglichkeiten zu haben? Ich glaube, wir müssen hier vorsichtig sein und uns davor hüten, dies als einen Vorwurf oder Mangel zu begreifen. Die Menschen hatten vielmehr andere Fähigkeiten entwickelt, die mehr dem damaligen System entsprachen. Heute müssen sie andere Fähigkeiten lernen, die alten wirken einfach nicht mehr, sie sind nicht mehr relevant“<sup>18</sup>. Oder an anderer Stelle die Bemerkung, wieviel Schwierigkeiten es macht, „mit der Vielfalt umzugehen“<sup>19</sup>. An derartigen Nebensätzen wird oftmals plötzlich deutlich, was den Kern der vorsichtigen, manchmal verfestigten Zurückhaltung bei Menschen mit Erfahrungen

aus den neuen Bundesländern ausmacht. Denn: „Nach gestandenen Berufsjahren nachsitzen müssen, nicht mehr gebraucht werden, das wirkt als subtile Entmündigung der Menschen“<sup>20</sup>, und ebenso, „sich anhören zu müssen, arbeiten müßten wir ja erst einmal lernen“<sup>21</sup>. Wobei die Fähigkeit zum „Mangelmanagement“ meist unterschätzt wird<sup>22</sup>. Demgegenüber zeigen sich dann gelegentlich auch ins Offensive übergehende Widerstände, wenn es beispielsweise heißt: „Das Ost-West-Getrente geht einfach nicht auf“<sup>23</sup>, oder wenn gesagt wird: „Die (Wessis) wissen immer alles besser, aber so tolle Arbeit machen die auch nicht“<sup>24</sup>.

Was ich hier punktuell herausgegriffen habe, verweist auf eine relative Konvergenz der Stimmungslage der Beteiligten aus den neuen Bundesländern. So kommt in individuellen Äußerungen eine Mischung aus Verunsicherung und Trotz zum Ausdruck. Es erscheint dies als Symptom einer vergleichsweise hohen Verarbeitungsbereitschaft, für die man aber einen unzureichenden Respekt erfährt. Verunsicherung ergibt sich aus dem Herausgestoßensein in ungewohnte Strukturen und der Nötigung zu andersartigen Verhaltensmustern und Normen. Widerstand entsteht dann, wenn das Neue Absolutheitsanspruch erhebt, nichts anderes mehr gelten soll. Neben den schnell Angepaßten, die den ersten Zug zur neuen Spitze zugleich besetzt haben, gibt es die, denen es ernst ist mit der Vergangenheit in der Gegenwart, die der scheinbar altmodischen Vorstellung anhängen, daß Nachdenklichkeit eine spezifisch menschliche Eigenschaft ist. Dies sind die, die Angebote der Erwachsenenbildung wahrnehmen, deren Verwendungszweck nicht unmittelbar gesichert erscheint, die aber ein wie immer geartetes Unbehagen zur Kommunikationssuche motiviert. Entsprechende Symptome treten einzeln auf, das Bedürfnis nach informellen Gruppenkontakten ist meist damit verbunden und die Bereitschaft, zu akzeptieren, daß etwas offen bleibt. Denn ernst will wohl auch die Bemerkung genommen werden: „Früher war die Mauer – heute liegen Welten zwischen uns – so oder ähnlich könnte man das momentane Verhältnis zwischen Ost- und Westdeutschen charakterisieren“<sup>25</sup>.

### **3. Problematik der kommunikativen Verständigung**

Man kann diese Zwischenüberschrift auch einfacher formulieren. Es wäre dann die Frage: Wie kommt das von der einen Seite Gesagte auf der anderen an und umgekehrt? Wird ihr unbefangen nachgegangen, kann es zu mancherlei Überraschungen kommen, aber das ist bei jeglicher menschlichen Kommunikation so, kein spezieller Fall, der sich aus der Wiederbegegnung ergibt. Hier aber interessiert, was unter ihrer Vor-

aussetzung die besonderen Faktoren des Aneinander-vorbei-Redens ausmacht. In einem der Berichte heißt es ausdrücklich: „In dem Projekt soll Raum sein für die Erfahrung des Nicht-Verstehens und Nicht-Verstandenwerdens, für das Benennen von Fremdheit und für das Entdecken der Qualität unserer Unterschiede. Gleichberechtigte Kommunikation und wechselseitiges Lernen sollen erlebbar werden“<sup>26</sup>. Zweifellos ist dies deshalb so deutlich formuliert, weil allzu oft die Erfahrung zu machen ist, daß ein Nicht-Verstehen gar nicht zur Sprache kommt, Rückkoppelung vermieden, ein Verstanden-Haben vorgetäuscht wird. Die sprachlichen Verständigungsschwierigkeiten sind aber nicht, wie vielfach angenommen wird, allein eine Anfangerscheinung gewesen. Beachtet werden sollte vielmehr auch, inwieweit unterschiedliche Sprachstile irritieren<sup>27</sup>. Wenn es einmal heißt: „Die Ost-Kolleginnen hatten viel zu berichten, wir viel zu lernen“<sup>28</sup>, dann ist Zuhören gelernt worden. Dies wiederum erscheint unabdingbar, weil allzu oft „die Verschiedenheit zwischen Menschen aus Ost (DDR) und West (BRD) bei mancher Vertrautheit so befremdend ist, daß dafür die Begriffe fehlen, unpassend sind oder nicht verständlich“<sup>29</sup>.

Andererseits ist auch zu beobachten, wie nicht schon die unterschiedliche Ost-West-Vergangenheit zu Verständigungsproblemen führt, sondern erst die besondere Problematik, die mit den Diskrepanzen zwischen Komplexität der gesellschaftlichen Lebensverhältnisse und menschlichem Klarheitsbedürfnis gegeben ist. Nicht die Entfernungen der Positionen sind dann das Verstehenshindernis, sondern das Mißverhältnis von Verarbeitungsanforderungen und Verarbeitungspotential, das die Unterschiede nur in Bildern wie „Netz“ und „Käfig“ erfassen läßt und das unterschiedliche Erkenntnishorizonte überschattet. Es bleibt so unreflektiert, wie sie sprachlich bewältigt werden können. In diesem Zusammenhang werden nichtsdestoweniger „Sinnfragen“ angemeldet, „Loyalität“ beansprucht, womit aber auch noch kein Näherkommen auf dem Wege der Verständigung erreicht ist. Dies gelingt umso eher, wenn Gespräche im Konkreten bleiben. Das aber kann die Befindlichkeit östlicher Gesprächsteilnehmer meist nicht befriedigen. Verständigungsknäuel entstehen dann vor allem bei Vorhaltungen vom Typus: „Bei dir, bei dem anderen ist es ja auch nicht besser“, nach dem Muster: Wo auf der einen Seite die Partei das Sagen hatte, da hat es auf der anderen das Geld. Soviel Richtiges damit getroffen ist, so führt es doch mehr zu Beharrungsstrategien als zu Problembewältigungshilfen.

Was diese behindert, das ist auf den ersten Blick die Vorstellung des „Rechtfertigungszwanges“<sup>30</sup> insbesondere aber, daß „die sich immer

rechtfertigen für Sachen, die wir ihnen gar nicht vorwerfen<sup>31</sup>. Die Frage muß offen bleiben, was hier mehr mitspielt, die Erfahrung eines tatsächlichen Vorhaltungsklimas oder das Phänomen der vorweggenommenen Selbstzuschreibung, das keineswegs auf Probleme der Wiedervereinigung beschränkt ist. Die Gründe für diese Art der Verkrampfung dürften darin aber nicht liegen, denn ansonsten ist zu beobachten, wie relativ entkrampft mit der eigenen DDR-Vergangenheit umgegangen wird. Distanz und Bekenntnis zur Vergangenheit bleiben in intersubjektiv nachvollziehbarem Rahmen. Auch die Opfer-Täter-Diskussion, die in der Publizistik eine so große Rolle spielt, wird vergleichsweise souverän behandelt. Dabei ist den an den Veranstaltungen Teilnehmenden sehr wohl bewußt, wie leicht jeder unter der Hand zum Täter oder zum Mitläufer definiert werden kann, welche Fülle der Varianten von Opfern benennbar ist, für die Entschädigungen aber nicht disponierbar sind. Es kann aber auch sehr wohl sein, daß Menschen aus der ehemaligen DDR ihre Schädigung nicht bewußt ist<sup>32</sup>.

Bemerkenswert ist aber auf jeden Fall, wie vergleichsweise selten im Unterschied zu westlichen Erben, Ansprüche erhoben werden. Inwieweit dies an einem Beteiligungsfiter liegt, der Bedürfnis- und Argumentationsbreite konzentriert hat, oder an der demonstrativen Ignoranz westlicher Politik gegenüber östlicher Psyche, muß offen bleiben. Sehr wohl wird viel von Verletzungen gesprochen, aber die beziehen sich auf die „Nachbehandlung“ und verweisen zugleich auf den Kern der Verständigungsschwierigkeiten.

Diese ergeben sich nicht schon aus inhaltlichen Meinungsverschiedenheiten, ja nicht einmal aus der jeweiligen Perspektivenbegrenzung selbst, sondern immer erst dann, wenn diese aus westlicher Sicht unerkannt bleibt oder gar geleugnet wird. Es kommt dann zu affektiven Aufladungen, die Gesprächsbarrieren hervorrufen, Bildungsprozesse blockieren. „Was den West-Ost-Dialog behindert, sind emotionale Untergründe der Selbstachtung, diese machen sich noch nicht geltend, wenn mißverständener Sprachgebrauch, Unkenntnis mitbestimmender Faktoren oder vergangenheitsbestimmte Ausblendung des Denkens als momentane Kommunikationshindernisse auftreten. Anders wird dies dann, wenn Anzeichen in den Gesprächen auftauchen, die zu dem Vorwurf des mangelnden Interesses an der Situation des anderen führen<sup>33</sup>. Es wirkt vor allem deshalb provozierend, „weil verletzende Erfahrungen im Einigungsprozeß und in der westlichen Gesellschaft bisher ungesagt geblieben<sup>34</sup>. Es wird damit eine nachträgliche Identifizierung mit der DDR angestoßen, die nicht eigentlich ein Ja zu ihr ist, sondern vielmehr eine Verwahrung gegen die Art und Weise, wie sie

von westlicher Seite pauschal abgewertet wird, denn „es war doch nicht alles schlecht“<sup>35</sup> – mit der Betonung auf „alles“. Der Interaktionsstil ist hier das Entscheidende, nicht der Inhalt. Wenn ein appellatives Moment in die Diskussion kommt, dann ist meist der Augenblick da, wo es schwierig wird mit der Verständigung.

#### **4. Perspektiven differenzierender Beobachtung**

Was bedeuten Beobachtungen, wie sie aus der Fülle der Dokumentationen herausgegriffen und hier stichwortartig wiedergegeben wurden, für didaktisch-methodische Überlegungen? Nicht selten bestehen Meinungsverschiedenheiten darüber, ob ein direktes oder indirektes Vorgehen das Geeigneterere ist. Die Argumente für beide erscheinen plausibel. Wenn Offenheit auf Gegenseitigkeit das Interaktionsklima bestimmen soll, können methodische Umwege als deplaziert empfunden werden. Andererseits kann eine wie immer geartete Inhaltsbezogenheit oftmals erst die Stimmungsvoraussetzungen für die gewünschte Offenheit schaffen. Die Frage nach den zu bevorzugenden Verfahrenskonzepten ist also kaum generell zu beantworten. Sie verlangt vielmehr situationsbezogene Entscheidungen. Dafür ist es nötig, sich vorab zu vergegenwärtigen, was mit Begegnungsangeboten im Rahmen der Erwachsenenbildung intendiert ist. Dies wiederum ist nicht unabhängig von der jeweiligen Einschätzung der gesellschaftlichen Lage, ihrer Strukturauswirkungen und deren Folgen für das Verhalten der Menschen. Dazu gibt es höchst unterschiedliche Einschätzungen und Auslegungen. Ein vergleichender Blick auf die relevante Literatur zum Thema läßt es aber berechtigt erscheinen, einen verbalen Konsens in der Zielvorstellung anzunehmen. Er geht von einer Voranfrage aus, die G. Strunk am Anfang der Publikationsreihe der PAS zu diesem Thema folgendermaßen formuliert hat: „Können und wollen wir Bundesdeutsche so weiter leben wie bisher, oder haben wir Anlaß, die gewohnte Gestaltung unseres persönlichen wie gesellschaftlichen Lebens zu ändern? Können wir wollen, daß die Deutschen in der DDR, die unter völlig anderen Bedingungen zu leben hatten, einfach unsere gänzlich andersgearteten Lebensformen zu übernehmen haben? Was bedeutet dies für die Identität des vereinten Deutschland?“<sup>36</sup>. Zur Antwort zieht er K. Biedenkopf heran, wenn er später sagt: „Diese in der Bundesrepublik eingeschlifene Dominanz des Ökonomischen nämlich bringt die Gefahr mit sich, daß wir auch den Prozeß der Einheit vorwiegend oder gar ausschließlich unter ökonomischen Gesichtspunkten sehen“. Es ist also alles zu tun, um zu verhindern, „daß die Eindimensionalität unseres staatlichen Provisoriums, unserer wirtschafts- und sozialpolitischen Legitimation auf

den Prozeß der Einheit und damit auf das zukünftige Deutschland übertragen wird<sup>37</sup>.

Auf das Erwachsenendidaktische bezogen, bedeutet es die Anforderung, dazu beizutragen, „differenzierter urteilsfähig zu werden“<sup>38</sup>, und dabei zu bedenken: „Vor dem Urteilen steht noch das Sprachfähigwerden. Es muß erst einmal eine Sprache gefunden werden für diese Situation, eine Kommunikation erfunden oder ausprobiert werden. Ein ganz wichtiges Ziel ist auch, daß überhaupt eine Gruppe von Leuten erlebt: Es ist möglich, über die Lage miteinander ins Gespräch zu kommen, darüber zu arbeiten. Wir können das auch äußern“<sup>39</sup>. In Konsequenz dessen ist eine Projektbeschreibung exemplarisch, in der es heißt: „In dem Projekt soll Raum sein für die Erfahrung des Nicht-Verstehens und Nicht-verstanden-Werdens, für das Benennen von Fremdheit und das Entdecken der Qualität unserer Unterschiede. Gleichberechtigte Kommunikation und wechselseitiges Lernen sollen erlebbar werden“<sup>40</sup>. Das gleiche gilt für einen Projektbericht, in dem zu lesen ist: „In dieser Situation entschieden wir uns zur Offenlegung der jeweils unterschiedlichen Verunsicherungen und Suchbewegungen. So entstand eine Sammlung kontrastreicher persönlicher Beschreibungen von Wahrnehmungen und Erlebnissen, beim Zusammentreffen von Ost- und Westdeutschen in relativ geschütztem Raum“<sup>41</sup>. Auf eine allgemeinere Ebene übertragen kann dann gesagt werden: „Die Rolle der Erwachsenenbildung wird mehr und mehr darin gesehen, den Menschen zu helfen, ihre eigene Geschichte zu finden und eigene Geschichte zu machen. Das heißt: Menschen zu helfen, herauszufinden, wie sie im Leben stehen, was ihre Interessen sind und Werte, und die zentrale Methode für diese Aufgabe ist das Gespräch, der Dialog, denn im Gespräch wird uns klar, wie unser unbewußter Lebensentwurf aussieht und in welchem Maße wir nicht identisch sind mit unserer eigenen Geschichte“<sup>42</sup>.

Wenn bei der praktizierten Umsetzung eines solchen Konzepts Schwierigkeiten entstanden sind, so dürfen sie als symptomatisch für Mißverständnisse bei der Form des Umgangs miteinander angesehen werden, wie sie hier schon einmal als Folge der Asymmetrie der Ausgangslage angedeutet worden sind. Vor allem am Anfang konnte nicht immer das Empfinden verhindert werden, auch die Kommunikation in den Veranstaltungen sei Ausdruck des westdominanten Prozesses der deutschen Vereinigung<sup>43</sup>. Es wurde vom Eindruck des Zoo-Charakters gesprochen, selbst wenn alles andere als ein Vorgeführt-Werden beabsichtigt war. Daß hier Gestaltungsspielräume der Erwachsenenbildung fallweise unabhängig sein können von gesellschaftlich-politischen Maßgaben, erwies sich zunächst einmal als schwer vermittelbar und unterlag dem

Mißtrauen Geschädigter. Von daher ist es zu verstehen, wenn „ostdeutsche SeminarteilnehmerInnen auf neue Lernformen skeptisch reagierten“<sup>44</sup>. Dahinter steckt eine vielschichtige, nicht immer erkannte Problematik. Zum einen gilt: „Ein verrückter Tisch macht eben noch keinen anderen Unterricht“<sup>45</sup>. Manche vielberufenen beweglichen Arbeitsformen sind im Alltag äußerlich geblieben. Zum anderen können Vorgehensweisen, die eine Einbahnkommunikation vermeiden, bei einer Ankündigung von Veranstaltungen zum Ost-West-Gespräch als Manipulation ausgelegt werden. Dies wiederum ist Produkt einer eingewöhnten Verdachtshaltung, die sich bislang als hilfreich erwiesen hatte. So bleibt jedenfalls darauf zu achten, daß nicht der Transfer von Fallgeschichten zu einer Verfestigung gegenseitiger Vorurteile führt. Das Zwischenschalten von Medien, gleichviel ob sprachlich oder optisch, als distanzierendes Drittes oder als subjektiver Anstoß, kann inzwischen wohl mehrheitlich öffnend wirken, aber doch auch zum Blockieren und Ablenken führen. So will mit Rollenspielen und Planspielen vorsichtig umgegangen sein. Es ist deshalb schon viel erreicht, wenn partnerschaftliches Umgehen nicht zu Mißverständnissen führt und in einer Rückschau gesagt wird: „Ich hatte das beruhigende Gefühl, nichts unfreiwillig von mir preisgeben zu müssen, sondern mich akzeptiert auch zurückziehen zu dürfen“<sup>46</sup>.

Das Problem der Asymmetrie der Ausgangssituation erhält dann noch einen besonderen Akzent, wenn es um die Fortbildung hauptberuflicher Mitarbeiter in der Volkshochschule geht. So kann als eine Anpassungsnotwendigkeit an ein zur Herrschaft gelangtes politisches System angesehen werden, was nach bestem Wissen und Gewissen didaktisch-methodisch als Änderung des Lehrverhaltens empfehlenswert erscheint. Zwar mag der Stellenwert selbsttätigen Lernens noch einleuchten, aber die Umsetzung des methodischen Paradigmenwechsels in die Praxis erfordert eine Situationssensibilität für die Dosierung des Vorgehens, eine Relevierungskompetenz, die nicht von heute auf morgen nebenbei angeeignet werden kann. Noch schwerwiegender ist es, den Funktionswandel in der hauptberuflichen VHS-Tätigkeit zu vollziehen. Dies wird gemeinhin auf die Formel vom Wechsel einer vorrangig lehrenden zu einer vorrangig planenden Tätigkeit gebracht. Auch das aber ist komplexer, als es im ersten Augenblick erscheint. Die berufsnotwendige Verhaltensänderung ist schon treffender in dem Satz gefaßt: „Der Übergang von einer nachvollziehenden zu einer initierenden Planung in der Erwachsenenbildung ist in vollem Gange“<sup>47</sup>. Damit ist die Fortbildungsaufgabe verbunden: „Die Teilnehmer sollen lernen, daß sie pädagogisches, organisatorisches und bildungspolitisches Handeln integrieren müssen“<sup>48</sup>. Erleichtert wird dies höchstens dadurch, daß in dieser Hin-

sicht auch die Mitarbeiter aus den westlichen Bundesländern einen beträchtlichen Nachholbedarf haben, der aber von ihnen nicht immer gesehen wird. Erschwerend wirkt indes, daß in den neuen Bundesländern bislang noch nicht bekannte Angebotsformen entwickelt werden müssen, die „nicht nur das Lernen an sich, sondern auch die Einbeziehung der Persönlichkeit und der persönlichen Entwicklung umfassen“<sup>49</sup>.

Angesichts dieser Problemsituation bei der Fortbildung der hauptberuflich Tätigen an der Volkshochschule muß es bemerkenswert erscheinen, wenn die positive Resonanz der an den Veranstaltungen Teilnehmenden sich gerade auf das bezieht, was von den Planenden als besonders wichtig und zugleich schwierig zu realisieren angesehen wurde. Dabei haben sicherlich die „kollegiale Atmosphäre“<sup>50</sup>, die betont worden ist, und die „gleichberechtigte Zusammenarbeit“<sup>51</sup> mitgespielt. So wurde bestätigt, daß „Unsicherheiten abgebaut“ wurden<sup>52</sup>, daß die Veranstaltungen „gedanklich weiterbrachten“ und daß sie „unserem Bestreben nach Selbständigkeit in der Arbeit sehr entgegenkamen“<sup>53</sup>. Hervorgehoben wurden die „Möglichkeit der Reflexion der eigenen Arbeit“<sup>54</sup> und vor allem der Verzicht auf „Patentrezepte als letzte Weisheiten, die man übergestülpt bekam“<sup>55</sup>. Zu dieser positiven Resonanz hat sicherlich vor allem beigetragen: „Gerade in denjenigen Fortbildungsveranstaltungen, die sich mit Angebotsplanung auseinandersetzen, wurde ein werkstattförmiges Arbeiten praktiziert, das als modellhaft angesehen werden kann für eine Fortbildungsdidaktik für MultiplikatorInnen“<sup>56</sup>.

Werkstattförmige Arbeit im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen heißt die Vermittlung von Erfahrungen und was es bedeutet, Probiebewegungen zu machen auf ein Unbekanntes hin. Dies bringt auch Improvisationserfahrung ein, hier ein wichtiges Moment, das aber eine Orientierung an didaktischen Prinzipien verlangt. Diese laufen darauf hinaus,

- „die Informationsvermittlung zu verbinden mit kommunikativer Auseinandersetzung zwischen Ost und West
- über erwachsenengerechte Lehr- und Lernformen nicht zu dozieren, sondern sie situativ erfahrbar zu machen
- die Umorientierung des Berufsverständnisses im Kontext der Biographie und neuer institutionaler Anforderungen als subjektive Orientierungsleistung bewußt zu machen“<sup>57</sup>.

Das zuerst genannte Kriterium verweist auf die Besonderheit der politisch entwickelten Situation, wobei die Formulierung „Auseinanderset-

zung zwischen Ost und West“ offen läßt, welches Gewicht eine grundlegende Reflexion bekommt, welche Gewichtung die einen oder anderen konkreten Erfahrungen erhalten und in welchem Maße die persönliche Dimension eingebracht wird. Der zweite Aspekt betrifft eine auch außerhalb der Ost-West-Situation zu hörende Empfehlung, die inzwischen fast so selbstverständlich ist, daß man sich ein weiteres öffentliches, auf Konkretes bezogenes Nachdenken darüber wünschen möchte. Der dritte Aspekt betrifft das zu erwartende Spannungsverhältnis von subjektiven Potentialen und institutionellen Bedingungen. Hier ist vor allem auch das Lernen in und von Institutionen gefragt und damit Kooperationsfähigkeit gefordert. Nicht zufällig ist an dieser Stelle von der Notwendigkeit und den Aufgaben eines weiteren Projekts zur Anregung des „Lernens vor Ort“ zugunsten einer Planungskompetenz für die Schlüsselsituation des beruflichen Handelns die Rede.

Aufs Ganze gesehen scheint bei den Berichten das auch anderwärts immer wieder genannte Hauptproblem annähernd gelöst, nämlich der Transfer von Einsichten und Vorstellungen aus den Fortbildungsveranstaltungen in die Alltagsrealität. Es ist nicht, so läßt sich wohl sagen, bei einer persönlichen Gruppenselbstbefriedigung geblieben. Dafür war wohl die Lage zu ernst. Aber wenn auch vor dem Hintergrund der Ausgangsbedingungen und trotz der ursprünglich erwarteten Schwierigkeiten Erstaunliches geleistet erscheint, so wird doch für den nicht nur oberflächlichen Betrachter bemerkbar, wie vieles noch unbearbeitet ist, sowohl im Bereich der Begegnungskultur als auch auf dem Felde der Fortbildung der Hauptberuflichen. Dies gilt im Hinblick auf die bisher begrenzte Breitenwirkung wie auch für die Tiefendimension der untergründigen Konflikte. Daran zu erinnern und damit darauf zu verweisen, daß die sogenannte „Anschubförderung“ nicht problemangemessen ist und daß hier ein Nachholbedarf einer langfristigen öffentlichen Förderung bedarf, wird erst recht vordringlich, wenn man bedenkt, mit welcher Brutalität sich bewahrheitet hat, worauf G. Strunk vor vier Jahren zum Thema Wiederbegegnung hingewiesen hat: „Das Selbstverständnis der Mitglieder marktwirtschaftlich organisierter Staaten reduziert sich darum weitgehend auf die Dimension des Wirtschaftsbürgers, der mit seinesgleichen in einem oft erbarmungslosen Wettbewerb steht. Ökonomischer Erfolg wird zum Instrument eigentümlich privatistischer und damit scheinbar unpolitischer Lebensgestaltung“<sup>58</sup>. Die Beobachtung beinhaltet auch, daß offenbar für nicht marktkonforme Bildungsangebote keine Chancen bestehen, sich öffentlich bemerkbar zu machen oder gar zu wirken. Es erscheint bildungsangemessen und weltfremd zugleich, wenn bei einer Veranstaltung einmal gesagt wurde: „So etwas Wichtiges wie Bildung kann ich nicht verkaufen, der einzelne muß

doch selbst wissen, wie wichtig Bildung für ihn ist, Bildung muß doch etwas Nachgefragtes sein, nicht etwas, was ich wie ein Produkt anpreisen muß<sup>59</sup>.

Angesichts der totalen Kapitulation der Politik vor der Wirtschaft und des Überrollt-Werdens der Individuen von einer technisch und psychologisch perfektionierten Welle der Illusionserzeugung mag es absurd erscheinen, noch einmal eine Stimme für die Förderung von Reflexion und Selbstreflexion zu erheben. Was aber mit gezielt unterstützten Projekten in der Phase des Zusammenführens der beiden deutschen Staaten eingeleitet wurde, betraf noch die Dimension menschlicher Verarbeitungsschwierigkeiten, unabhängig von Justiz und Kirchenamt, und bedarf weiterer Förderung, wenn nicht eine Leere entstehen soll, die letztendlich zu fixierenden Ressentiments, zu Kurzschlußreaktionen oder zu einer verblendenden Resignation führt. Es ist also im Interesse der Gesellschaft insgesamt, hier ein Problem von langfristiger Dauer zu sehen, das der Reflexion und forschenden Begleitung bedarf. Es wäre eine Fehleinschätzung mit unübersehbaren Folgen, die Krisenerscheinungen der Wiedervereinigung als momentane Anfangsschwierigkeiten aufgrund des Überraschungsfaktors hinzustellen und sie wie eine Krankheit zu behandeln, die nur der richtigen Spritze für eine schnelle Heilung bedarf. Zwar sind einseitige Anpassungsprozesse unter strukturellem Druck relativ schnell in Gang gekommen, aber es sollte nicht verkannt werden, welche Verwundungen geblieben sind. So gibt es immer noch Wahrnehmungsblockaden, und es bedarf des Bemühens um Differenzierung des Alternativdenkens. Was dabei Schwierigkeiten macht, ist vor allem die westliche Problemlblindheit, die durch den derzeitigen Wahlkampf noch einmal bestärkt wird. Es ist da nur F. Schorlemmer beizupflichten, wenn er in der Süddeutschen Zeitung schreibt: „Müßte man sich nicht fragen, ob die ganze Debatte nicht dazu dient, einen Feindbildverlust auszugleichen, nachdem der Kommunismus als der Kitt der Demokratie weg ist? Da polemisiert man ‚auf Deibel komm raus‘ und braucht nicht mehr zu argumentieren ... Wir Deutschen hatten nicht die Kraft zur Selbstbefreiung vom Faschismus. Im Schoße vieler Deutscher schlummert noch immer Schlimmes, und dieses Schlimme ist braun und nicht rot“<sup>60</sup>.

Diese Belastung unserer Vergangenheit, die immer wieder als Gegenwart aufscheint, will bedacht sein, wenn „man spürt, daß in dieser Demokratie das Privateigentum das höchste Gut ist und der bezahlbare Anwalt faktisch rechts sitzt. Ist es verwunderlich, wenn einige radikal werden, wenn sie hören, wie deutsche Richter ... einem Rechtsextremen lobende Worte für lautere Absichten und damit ein mildes Urteil atte-

stieren?“<sup>61</sup>. Darüber sollte aber nicht für den Bereich der Erwachsenenbildung vergessen werden, wie die Chancen des gegenseitigen Lernens erhalten bleiben können, die „in erster Linie darin zu sehen sind, daß Anstöße gegeben werden, vertraut gewordene Einstellungen und langjährig betretene Wege in Frage zu stellen und das jeweils Veränderungsbedürftige durch die Modelle der anderen Seite zu erkennen“<sup>62</sup>.

In diesem Sinne ist in den von mir berücksichtigten und von mir zitierten Projekten viel getan, zugleich ist aber erkannt, was weiterhin getan werden müßte. Zwar wird schon generell von „Indikatoren der Renaissance ostdeutschen Wir- und Selbstbewußtseins gesprochen“<sup>63</sup> und nach konkreter Kurserfahrung „davon, daß die Frauen selbstsicherer geworden sind“<sup>64</sup>. Aber es bleibt doch punktuell und bedürfte vertiefter Erprobung von Weiterungen. So wäre eine kommunikative Forschung am Platze, die beispielsweise den Stellenwert der Utopie, die Funktion der Kritik, die Spezifika von Kohortenbewußtsein, die Bearbeitungsmöglichkeiten von Schlüsselerlebnissen zum Thema hat. Es sind dies für mich jedenfalls Problemperspektiven, die sich aus den bisherigen Projekterfahrungen ergeben und weiter verfolgt werden sollten.

In ähnlicher Weise lassen sich Folgerungen für die Mitarbeiterfortbildung ziehen. Auch hier möchte ich nur vier Aspekte anvisieren. Durchweg werden in den Berichten Notwendigkeit und Vorteil der Realitätsnähe bzw. Vollzugsnähe gesehen. Wie sie unter dem Horizont einer zu entwickelnden Begegnungskultur erreicht werden kann, dafür bedarf es aber weiterer Erprobungen dessen, was gemeinhin als „Sensitivitätstraining“ bezeichnet wird, das aber kein Training im Sinne des Alltags-sprachgebrauchs sein kann. Dies gilt sowohl bei einer Tätigkeit direkter sozialer Interaktion als auch im Kontext von Planungsaufgaben. Für diese Funktion erscheint es noch nötiger, etwas für das Bewußtsein zu tun, daß es sich dabei um keine isolierten formalen Akte handelt, vielmehr der Interpretationsspielraum der jeweils anderen immer mitgedacht sein will. Es gilt also, Didaktisches und Organisatorisches in ihrem Zusammenhang zu sehen bzw. sehen zu lernen. Ein dritter Aspekt ist der, wie die Schnittmenge von beruflicher Qualifikation und personbezogener Bildung, von der behauptet wird, daß sie größer werde, didaktisch entfaltet werden kann. Hier hätte das, was als Schlüsselqualifikation zerredet worden ist und als Erschließungskompetenz seine Bedeutung behält, einen Schwerpunkt, der auch fortbildungsdidaktisch erprobt und ausgelotet werden kann. Und schließlich wäre auch zu thematisieren, wie mit Äußerungen umgegangen werden kann, wie sie ein Projektmitarbeiter „im Alltag“ gefunden hat<sup>65</sup>:

Kinder  
und Narren  
Brauchen die  
Freiheit, lieben  
die Wahrheit,  
die Sonne  
das Licht

Nur Kinder  
und Narren  
Spielen mit Träumen  
Sprechen mit Bäumen  
wissen, daß  
mensch das kann

Kinder und  
Narren  
verlachen das  
Gold, verachten  
die Macht,  
die mensch ihnen  
verspricht

Nur Kinder  
und Narren  
Leben im Märchen  
in Zauberwelten  
und Glauben daran.

### Anmerkungen

- <sup>1</sup> vgl. G. Strunk u.a.: Wiederbegegnung. Herausforderungen an die politische Bildung. Reihe: berichte materialien planungshilfen, Frankfurt/Main: PAS/DVV 1990, S. 1
- <sup>2</sup> ebd., S. 72
- <sup>3</sup> Das Parlament, Nr. 29–30/1994, S. 18
- <sup>4</sup> Das Parlament, Nr. 24/1994
- <sup>5</sup> P. Bender, ebd., S. 1
- <sup>6</sup> G. Helwig, ebd., S. 17
- <sup>7</sup> Süddeutsche Zeitung vom 9.3.1994
- <sup>8</sup> Das Parlament, Nr. 24/1994, S. 2
- <sup>9</sup> H. Rudolph, ebd., S. 1
- <sup>10</sup> G. Sept-Hubrich/A. Messerschmidt: Mancher Abschied ist schön. DEAE Karlsruhe 1994, S. 9
- <sup>11</sup> H. Behrens-Cobet: „Nutzen und Nachteil“ der biographischen Methode in der politischen Erwachsenenbildung am Beispiel eines Projekts mit Teilnehmern aus Nordrhein-Westfalen und Brandenburg. In: Bios 2/1993, S. 271
- <sup>12</sup> J. Ensel: Warum wir uns nicht leiden mögen. Münster 1993, S. 30
- <sup>13</sup> ebd., S. 157
- <sup>13a</sup> H. Tietgens, unveröffentlichtes Manuskript, S. 28
- <sup>14</sup> C. Schlegelmilch: Generationen im Gespräch. Reihe: Szenenwechsel im Alltag. Frankfurt/Main: DIE 1993, S. 148
- <sup>15</sup> J. Ensel, a.a.O., S. 169
- <sup>16</sup> G. Reutter/G. Brüning/Ch. Röseler: „In die Tiefe, in die Breite“, Abschlußbericht des EFP-Projekts, Manuskript. Frankfurt/Main: DIE 1994, S. 46
- <sup>17</sup> G. Sept-Hubrich/A. Messerschmidt, a.a.O., S. 27

- 18 C. Lay: Medienbaukasten, Familienkommunikation – Familienthemen – Familienkonflikte. Reihe: Szenenwechsel im Alltag. Frankfurt/Main: DIE 1994, S. 46
- 19 H. Tietgens, a.a.O., S. 23
- 20 G. Sept-Hubrich/A. Messerschmidt, a.a.O., S. 28
- 21 J. Ensel, a.a.O., S. 44
- 22 G. Reutter/G. Brüning/Ch. Röseler, a.a.O., S.
- 23 G. Sept-Hubrich/A. Messerschmidt, a.a.O., S. 147
- 24 F.v. Kuchler: Berufsbegleitende Fortbildungen für das hauptberufliche pädagogische Personal an VHS, Frankfurt/Main: DIE 1994, S. 5
- 25 G. Sept-Hubrich/A. Messerschmidt, a.a.O., S. 181
- 26 ebd., S. 102
- 27 G. Reutter/G. Brüning/Ch. Röseler, a.a.O., S.
- 28 ebd., S.
- 29 G. Sept-Hubrich/A. Messerschmidt, a.a.O., S. 56
- 30 J. Ensel, a.a.O., S. 121
- 31 H. Tietgens, a.a.O., S. 11
- 32 J.L. Kuppe: Wer waren die Opfer? In: Das Parlament, Nr. 24/1994, S. 8
- 33 H. Tietgens, a.a.O., S. 17
- 34 G. Sept-Hubrich/A. Messerschmidt, a.a.O., S. 57
- 35 C. Schlegelwild, a.a.O., S. 42
- 36 G. Strunk u.a., a.a.O., S. 20
- 37 K. Biedenkopf: In: Strunk u.a., a.a.O., S. 20
- 38 G. Sept-Hubrich/A. Messerschmidt, a.a.O., S. 71
- 39 ebd., S. 71
- 40 ebd., S. 102
- 41 W. Nitsch, in: Ensel, a.a.O., S. 204
- 42 G. Sept-Hubrich/A. Messerschmidt, a.a.O., S. 98
- 43 J. Ensel, a.a.O., S. 52
- 44 F.v. Kuchler, a.a.O., S. 15
- 45 F.v. Kuchler, a.a.O., S. 15
- 46 G. Reutter/G. Brüning/Ch. Röseler, a.a.O.
- 47 Projekt Alltagsorientierung: Dokumentation der ersten Projektkonferenz, Frankfurt/Main: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV 1993, S. 18
- 48 ebd., S. 96
- 49 ebd., S. 74
- 50 ebd., S. 57
- 51 ebd., S. 50
- 52 ebd., S. 17
- 53 ebd., S. 49
- 54 ebd., S. 49
- 55 ebd., S. 50

- <sup>56</sup> ebd., S. 80
- <sup>57</sup> ebd., S. 119
- <sup>58</sup> Strunk u.a., a.a.O., S. 24
- <sup>59</sup> G. Reutter/G. Brüning/Ch. Röseler, a.a.O.
- <sup>60</sup> F. Schorlemmer in: Süddeutsche Zeitung vom 14.9.1994
- <sup>61</sup> ebd.
- <sup>62</sup> G. Reutter/G. Brüning/Ch. Röseler, a.a.O.
- <sup>63</sup> Th. Koch: Von der Solimarke zum Solidarpakt. Reihe: Szenenwechsel im Alltag. Frankfurt/Main: DIE 1994, S. 115
- <sup>64</sup> M. Meinel (Hrsg.): Frauengesprächskreise: Konzeptionen und Veranstaltungsbeispiele. Reihe: Szenenwechsel im Alltag. Frankfurt/Main: DIE 1994, S. 50
- <sup>65</sup> P. Rytz: Durch Bilder neu sehen und sprechen lernen. Reihe: Szenenwechsel im Alltag. Frankfurt/Main: DIE 1994, S. 18

# AutorInnen

Dr. Christiane Bannuscher, Mitarbeiterin am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Rostock

Christine Buzanciç, Fachbereichsleiterin an der Volkshochschule Dresden

Wolfgang Kniep, Fachbereichsleiter an der Kreis-Volkshochschule Hagenow

Helga Kolbenschlag, Fachbereichsleiterin an der Volkshochschule Coburg Stadt und Land

Felicitas von Kuchler, wissenschaftliche Mitarbeiterin des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Frankfurt am Main

Bärbel Meier, Leiterin der Kreis-Volkshochschule Sangerhausen

Klaus Meisel, Stellvertretender Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Frankfurt am Main

Heike Müller, Fachbereichsleiterin an der Volkshochschule Schwedt/Oder

Dr. Nadja Naumann, Fachbereichsleiterin an der Volkshochschule Dresden

Dr. Ekkehard Nuissl, Professor an der Universität Marburg und Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Frankfurt am Main

Heinrich Rübeling, wissenschaftlicher Mitarbeiter des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Frankfurt am Main

Dr. Ortfried Schäffter, Professor für Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin

Burkhardt Steinke, Fachbereichsleiter an der Volkshochschule Berlin-Mitte

Dr. Hans Tietgens, ehemaliger Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes und Honorarprofessor der Universität Marburg

Marianne Trampe, Leiterin der Volkshochschule Wismar

