

**Projekt**

Hilfe zur Selbsthilfe für die Volkshochschulen  
in den neuen Bundesländern

Felicitas von Küchler u.a.

**Berufsbegleitende Fortbildungen  
für das hauptberufliche  
pädagogische Personal  
an Volkshochschulen  
in den neuen Bundesländern**

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

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung, die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft und der Länder institutionell gefördert. Es vermittelt als wissenschaftlicher Dienstleistungsbetrieb zwischen Forschung 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.

Der Bericht „Berufsbegleitende Fortbildungen für das hauptberufliche pädagogische Personal an Volkshochschulen in den neuen Bundesländern“ erscheint im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft geförderten DIE-Projekts „Hilfe zur Selbsthilfe für die Volkshochschulen in den neuen Bundesländern“.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

**Berufsbegleitende Fortbildungen für das hauptberufliche pädagogische Personal an Volkshochschulen in den neuen Bundesländern** : [im Rahmen des DIE-Projektes: „Hilfe zur Selbsthilfe für die Volkshochschulen in den neuen Bundesländern“] / Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Felicitas von Küchler u.a. – Frankfurt (Main) : DIE, 1994

ISBN 3-88513-463-2

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

Satz und Umschlaggestaltung: Grafisches Büro H. Engels, Bad Vilbel

© 1994 Deutsches Institut für Erwachsenenbildung **DIE**, Frankfurt/M.

# Inhalt

Vorbemerkungen ( <i>Klaus Meisel</i> ) .....	5
0. Einleitung ( <i>Felicitas von Küchler</i> ) .....	7
1. Deutsche Ost-West-Begegnungen .....	11
1.1 Die Ausgangssituation an der Pädagogischen Arbeitsstelle ( <i>Felicitas von Küchler</i> ) .....	11
1.2 Der fortbildungsdidaktische Ansatz und die Schwerpunkte der ersten Fortbildungsveranstaltungen ( <i>Felicitas von Küchler</i> ) .....	11
1.3 Berufliche Weiterbildung als Arbeitsbereich an den Volkshochschulen in den neuen Bundesländern – Erfahrungen von einer Veranstaltung in westdeutscher Perspektive ( <i>Felicitas von Küchler</i> ) .....	12
1.4 Subjektive Bemerkungen West ( <i>Sylvia Kade</i> ) .....	15
1.5 Subjektive Bemerkungen Ost ( <i>Christa Röseler</i> ) .....	17
1.6 Profilvergleiche der VHS – Arbeit in Ost- und Westdeutschland – Statistische Angaben ( <i>Felicitas von Küchler</i> ) .....	18
1.7 Das Bildungs- und Weiterbildungssystem der ehemaligen DDR ( <i>Felicitas von Küchler, Sylvia Kade</i> ) .....	21
2. Thematische Fortbildungsveranstaltungen .....	37
2.1 Sicherung, Ausweitung und Veränderung des Angebotsprofils an Volkshochschulen .....	37
2.2 Der Sprachenbereich an VHS ( <i>Heinrich Rübeling</i> ) .....	38
2.3 Zur Arbeit mit den pädagogischen MitarbeiterInnen in Sprachenbereichen ( <i>Heinrich Rübeling</i> ) .....	44
2.4 Den Sprachenbereich kompetent leiten – eine berufsbegleitende Fortbildungsreihe Subjektive Bemerkungen Ost, West und gemeinsame Zielsetzungen ( <i>Dieter Herrmann, Dieter Lurz, Heinrich Rübeling, Ernst Scheiner, Beate Vogelsberger</i> ) .....	48
3. Neue Angebote als Reaktion auf den Systemwandel .....	59
3.1 Frauenbildung und Frauenpolitik im vereinten Deutschland Welchen Ort hat dabei die Volkshochschule? ( <i>Felicitas von Küchler</i> ) .....	60

---

3.2	Verliererinnen der Wende? Eine explorative Untersuchung an Volkshochschulen ( <i>Felicitas von Küchler</i> ) .....	69
3.3	Die Seminarreihe „Frauenbildung an Volkshochschulen“ ( <i>Felicitas von Küchler</i> ) .....	74
3.4	Älterwerden und Vorruhestand ( <i>Felicitas von Küchler, Sylvia Kade</i> ) .....	80
4.	Neuorientierung in der Berufsrolle. Professionalität der Arbeit an VHS .....	83
4.1	Fortbildung, Programmentwicklung und Organisationsentwicklung als Instrumente der Qualitätssicherung .....	83
4.2	Fortbildung in den neuen Bundesländern. Zur veränderten Arbeitssituation der hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen an ostdeutschen Volkshochschulen ( <i>Felicitas von Küchler</i> ) .....	83
4.3	Zur Angebotsstruktur der Volkshochschulen in den neuen Bundesländern – Trends und Entwicklungen ( <i>Klaus Meisel</i> ) .....	86
4.4	Entwicklungen im Verständnis von VHS-Reflexionen zu einer Fortbildungsreihe für die hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen ( <i>Helga Kolbenschlag</i> ) .....	89
4.5	Berufsbegleitende Fortbildungsreihen zur Qualifizierung für die Tätigkeiten der Bereichsleitung Sprachen ( <i>Heinrich Rübeling</i> ) .....	98
4.6	Angebotsplanung und Programmentwicklung. Ansätze zu einem veränderten Bildungsangebot der Volkshochschulen in den neuen Bundesländern ( <i>Felicitas von Küchler</i> ) .....	99
4.7	Das Spannungsverhältnis zwischen Organisationsstruktur und Arbeitsformen der Volkshochschulen in den neuen Bundesländern ( <i>Klaus Meisel</i> ) .....	103
5.	Fortbildung vor Ort – ein Fortbildungs-, Forschungs- und Entwicklungskonzept .....	109
5.1	Pädagogische Organisationsberatung für die Volkshochschulen ( <i>Ortfried Schöffter, Felicitas von Küchler</i> ) .....	109
5.2	Ansätze pädagogischer Organisationsberatung in Einrichtungen der Erwachsenenbildung in den neuen Bundesländern ( <i>Felicitas von Küchler</i> ) .....	118
6.	Rückblick und Resümee .....	124
	AutorInnen .....	126
	Verzeichnis bereits veröffentlichter Beiträge .....	127
	Übersicht über die Veranstaltungen des Projekts .....	128

# Vorbemerkungen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung **DIE**, die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, hat frühzeitig beschrieben<sup>1</sup>, nach welchen Prinzipien Wiederbegegnungen der beiden Teile Deutschlands für das Feld der Erwachsenenbildung organisiert werden sollten: nämlich als „Kommunikation auf Gegenseitigkeit“ und „Verständigung“. Dieses Prinzip der „Verständigung“ hat die Arbeiten des Projektes „Hilfe zur Selbsthilfe für die Volkshochschulen in den neuen Bundesländern“ von Anfang an geprägt. Im Vorfeld zum Projekt wurde das **DIE** durch das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft in die Lage versetzt, den VHS in den neuen Bundesländern Literatur zur Erwachsenenbildung zukommen zu lassen. Das Institut hat daraufhin keine „erwachsenenpädagogischen Carepakete“ verschickt, sondern den Kolleginnen und Kollegen die Auswahl überlassen. Das DIE-Projekt war der erste Arbeitszusammenhang des Instituts, in dem eine systematische, kontinuierliche und bereichsübergreifende Auseinandersetzung mit den Strukturen der Erwachsenenbildung in der ehemaligen DDR, mit den Volkshochschulen und ihrem hauptberuflichen pädagogischen Personal stattgefunden hat. Der Kern der Projektarbeit lag in der Entwicklung und Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen. Arbeitsfelder, die sich die meisten VHS neu erschließen mußten, und für die das Projekt Informations- und Fortbildungsveranstaltungen umsetzten, waren

- Sprachen-Zertifikatskurse
- Berufliche Bildung
- Frauenbildung
- Bildungsarbeit und Vorruhestand
- Gesundheits- und Umweltbildung
- Zweiter Bildungsweg unter neuen Bedingungen
- VHS als Bürgerforum.

Aufgrund der geäußerten Bedarfe wurden die thematisch konzentrierten Fortbildungsbausteine ergänzt durch eine Fortbildungsreihe, in deren Mittelpunkt die „Schlüsselsituationen“ pädagogisch disponierender Tätigkeit in der Erwachsenenbildung stand. Auf die Situation in den östlichen Bundesländern hin überarbeitete Selbststudienmaterialien dienten der berufsbegleitenden Neuorientierung der hauptberuflich pädagogischen Mitarbeiter der VHS. Ergänzt wurden diese Angebotsformen durch Initiativen „Fortbildung der Volkshochschule als ganze Einrichtung vor Ort“, die sich

- auf die konzeptionelle Aufgabenentwicklung der Volkshochschularbeit als Ganzes
- auf die gemeinsame Klärung des beruflichen Selbstverständnisses und
- auf die Beschäftigung mit bestimmten Problem-bereichen der Arbeit vor Ort bezogen.

Mit den vielfältigen Projektarbeiten ist eine zentrale Aufgabe des **DIE** für die VHS der neuen Bundesländer exemplarisch umgesetzt worden: Fortbildungen für die Professionellen in der Erwachsenenbildung zu konzipieren und durchzuführen, um damit zur Weiterentwicklung der Professionalität beizutragen. Verschränkt damit waren Feldexplorationen, die das Institut in die Lage versetzten, Forschungsdesiderate zu formulieren, gezielte Entwicklungsforschungs-Vorhaben durchzuführen und die neuen Anforderungen an die Professionalität in der Lehre an den Universitäten zu vermitteln. Über die verschiedenen Arbeitsschwerpunkte hinaus war das Projekt ein wichtiger Kristallisationspunkt der deutsch-deutschen Verständigung zur Entwicklung der Erwachsenenbildung.

Das erfolgreiche Wirken des **DIE**-Projektes ist sicherlich auf sehr verschiedene Faktoren zurückzu-

führen. Hervorzuheben ist das engagierte und konstruktive Mitwirken einer Vielzahl von Kolleginnen und Kollegen aus Volkshochschulen und deren Verbänden. Eine wichtige Grundlage für die Zusammenarbeit seitens des Projektes war, daß dort die „menschliche Verarbeitungsfähigkeit von Veränderungen“ als Planungskriterium für Fortbildungsveranstaltungen systematisch berücksichtigt wurde.

Mit dem Projektende verbinden sich zwei Hoffnungen. Erstens ist zu wünschen, daß die aufgebaute Kooperationsstruktur zwischen der VHS-Erwachsenenbildungslandschaft in den neuen Ländern auch in Zukunft so ertragsreich wirken kann.

Zweitens ist zu hoffen, daß die erfahrungsbegründeten zukünftigen Anforderungen in Zeiten angespannter Finanzlage nicht vollständig übersehen werden.

*Klaus Meisel  
Stellvertretender Direktor  
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung  
Pädagogische Arbeitsstelle  
des Deutschen Volkshochschul-Verbandes*

<sup>1</sup> Vgl. das Vorwort von H. Tietgens, in: G. Strunk u.a.: *Wiederbegegnung – Herausforderung an die Politische Bildung*, Frankfurt/M. 1990.

# 0. Einleitung

*Felicitas von Küchler*

Auszug aus den Thesen des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft zur Weiterbildung vom 9. Mai 1985

Grundsätze für eine Zukunftsorientierte Weiterbildung

*Weiterbildungsangebote müssen sich an der Nachfrage und am Bedarf orientieren.*

Leitbild der Weiterbildung ist der selbstverantwortliche, freie und mündige Erwachsene. Durch seine Entscheidung, ob er sich weiterbildet und was er aus dem Angebot auswählt, bestimmt er mit über Form und Inhalt des Weiterbildungsangebots. Ein Merkmal besonders der beruflichen Weiterbildung ist darüber hinaus die enge Verknüpfung mit den Anforderungen des Beschäftigungssystems. Die Freiwilligkeit der Teilnahme, die Einsicht in ihre Notwendigkeit ist eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg einer Weiterbildung.

(in: Anweiler, Fuchs, Dorner, Petermann (Hrsg.) Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990, Opladen 1992, S. 303)

Auszug aus:

Für eine weitere Erhöhung des Niveaus der Erwachsenenbildung

Aus dem gemeinsamen Beschluß des Ministerrats der DDR und des Bundesvorstandes des FDGB vom 21. Juni 1979

(...) Das Anliegen der Erwachsenenbildung in der DDR ist es, die allseitige Entwicklung der Persönlichkeit fortzusetzen, die Fähigkeiten, die Initiativen und die Schöpferkräfte aller Bürger weiterzuentwickeln, die allgemeine und berufliche Bildung zu vertiefen, Kenntnisse über Marxismus-Leninismus und alle anderen Wissenschaften, progressive Traditionen und kulturelle Werte zu vermitteln und anzueignen, Interessen zu erweitern sowie das sozialistische Bewußtsein und die sozialistischen Verhaltensweisen auszuprägen. Die Erwachsenenbildung trägt dazu bei, den sozialistischen Patriotismus und proletarischen Internationalismus zu vertiefen und die Verteidigungsbereitschaft zu festigen.

(in: Anweiler, Fuchs, Dorner, Petermann (Hrsg.) Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990, Opladen 1992, S.308)

Die beiden Zitate deuten die in West- und Ostdeutschland unterschiedlichen Weiterbildungsstrukturen vor der Vereinigung an und vermitteln einen Eindruck von den Gegensätzen, die aufeinanderstießen, als der Beitritt Ostdeutschlands vollzogen wurde. Der Transformationsprozeß im Osten Deutschlands hat „die Erwachsenenbildung als Ganzes mit einer doppelten Grundproblematik konfrontiert: die Gleichzeitigkeit von expandierenden und neuartigen Bildungsaufgaben einerseits

und andererseits die Tatsache des Umbaus im Bildungswesen selbst. Im quartären Bildungsbereich sollen nun neue Strukturen herausgebildet werden, während die gleichzeitig laufende Umgestaltung von Wirtschaft, Regierungsform, Rechtssystem, Arbeitsmarkt, sozialer Sicherung und Lebensweise ein ganzes Bündel außergewöhnlicher Anforderungen an Bildung und Weiterbildung evoziert. Es zeichnet sich eine insgesamt paradoxe Konstellation ab, weil die Bewältigung der pädagogischen Aufgaben ei-

gentlich ein intaktes und eingespieltes Bildungssystem voraussetzen müßte.“<sup>1</sup>

Treffender kann kaum die Situation beschrieben werden, in der das Projekt „Hilfe zur Selbsthilfe für die Volkshochschulen in den neuen Bundesländern“ seine Aktivitäten zwischen 1990 und 1993 verorten mußte. Dabei blieben die Rahmenbedingungen der Arbeit keineswegs immer die gleichen: Angefangen mit den wechselnden Arbeitsschwerpunkten, die sich nicht nur aus der zweimaligen Verlängerung, sondern auch aus dem „Transformationsprozeß an sich“ ergaben, über die administrativen, bildungspolitischen, finanziellen und kommunalpolitischen Rahmenbedingungen der Erwachsenenbildung an VHS bis hin zum Charakter der Institution VHS selbst, gab es so gut wie keine Konstanten, auf die die Projektarbeit sich beziehen konnte; außer dem kontinuierlichen Interesse, der hohen Lernbereitschaft und Motivation der VHS-MitarbeiterInnen und LeiterInnen, ihrer Selbstreflexion im Hinblick auf ihre Vergangenheit und ihrer Initiative im Hinblick auf die Bewältigung des Umbruchs und nicht zuletzt ihren Mut, die Institution VHS für die Zukunftsanforderungen zu gestalten.

Dies ist sicherlich einer der Gründe, warum die Volkshochschulen als Institution den „Strukturcrash“, der auch das gesamte Bildungs- und Weiterbildungssystem der ehemaligen DDR betraf, überlebt haben. Weitere Gründe sind zu nennen:

- Die VHS in der ehemaligen DDR waren „flächendeckend“ vorhanden und nahmen wichtige Funktionen im Bereich Zweiter Bildungsweg wahr.
- Die VHS waren nicht zu eng in das SED-Regime integriert, sie unterlagen nicht dem Verdacht der „Kaderschmiede“, selbst wenn dieser Vorwurf an einzelne MitarbeiterInnen gerichtet werden konnte.
- Die VHS erhielten frühzeitig erhebliche finanzielle Mittel sowohl von der letzten DDR-Regierung als auch z.T. von westlichen Kooperationspartnern.
- Die VHS bekamen in einem hohen Umfang bi-

laterale und direkte kollegiale Hilfen im Rahmen von Partnerschaften. Bei diesen kollegialen Hilfen ging es innerhalb der entstehenden kommunalen Strukturen vor allem darum, die östlichen VHS als bundesweit anerkannte Einrichtungen zu profilieren.

- Der Aufbau von verbandlichen Strukturen in den östlichen Bundesländern und die Aufnahme der Landesverbände in den Deutschen Volkshochschul-Verband bedeutete eine große, auch politische Unterstützung der VHS<sup>2</sup>.

Insgesamt spielte eine wichtige Rolle, daß VHS im Westen existieren und die VHS in den neuen Ländern sich an diesem Strukturmodell orientieren konnten, um dann auch an der öffentlichen Akzeptanz der westlichen VHS zu partizipieren.

In diesem vielfältigen Kooperationsgeflecht hat das Projekt seinen Part gespielt, indem es in Form einer „Prozeßbegleitung“ wechselnde Schwerpunkte betreute und variable Unterstützungsangebote in Form von Fortbildungen für die MitarbeiterInnen und LeiterInnen der VHS entwickelte. Wesentliche Grundzüge der vielseitigen Projektarbeiten sollen in diesem Bericht dokumentiert werden, wobei auf Vollständigkeit der Darstellung auch aus Gründen der Lesbarkeit und der Seitenzahl verzichtet werden mußte. Interessierte LeserInnen können zusätzlich zu diesem Bericht noch einige schriftlich vorliegende Ergebnisse und Materialien bei uns anfordern<sup>3</sup>.

Der vorliegende Bericht ist sowohl durch die Chronologie der Arbeiten als auch durch die unterschiedlichen Arbeitsfelder des Projekts gegliedert.

Die erste Arbeitsphase im deutsch-deutschen Kontakt haben wir mehrfach als „Pionierphase“ gekennzeichnet, in der ein wichtiger Gesichtspunkt für uns die Auseinandersetzung mit den z.T. vergangenen, z.T. noch bestehenden DDR-Strukturen im Alltag, im Bildungs- und Weiterbildungsbereich war. Auseinandersetzung hieß in diesem Fall zunächst auch erst einmal, Informationen über das „andere System“ zu sammeln und interpretieren zu lernen.

Aber nicht nur die Systemunterschiede interessierten uns; die Begegnungen mit den Kolleginnen



und Kollegen brachten neben vielen Überraschungen auch immer ein Moment der „Anspannung“ mit sich, da der Druck zum „Übersetzen“ alltäglicher Rede und alltäglicher Handlungsmuster ganz beträchtliche Irritationen auslösen konnte. Beiträge, die diesen Ausgangspunkt markieren, sind im ersten Kapitel zusammengefasst.

Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit dem einen großen „Standbein“, mit dem die VHS die Umbruchphase überstehen konnten, dem Sprachenbereich. In diesem Bereich, dem im Projekt von Anfang an eine besondere Bedeutung zugemessen wurde, fand exemplarisch für andere (Fach)Bereiche eine „Sicherung, Ausweitung und Veränderung des Angebotsprofils“ statt. Die Beiträge beschäftigen sich mit der Beschreibung der Unterschiede der Sprachenbereiche an Ost-VHS, mit den vielfältigen Fortbildungsangeboten, die in der kontinuierlichen Kooperation entwickelt wurden und beschreibt die unterschiedlichen Perspektiven und gemeinsamen Zielsetzungen einer berufsbegleitenden Fortbildungsreihe, die von ost- und westdeutschen Teamern geleitet wurde.

Schon in diesem Kapitel, weit stärker noch aber im dritten Kapitel, geht es bei den Aktivitätsfeldern des Projekts auch um die (Neu)Entwicklung von „Praxisreflexion“, bzw. von reflexiven Ansätzen, die erst die „konzeptionellen, didaktischen und methodischen Angebotsreaktionen auf den Systemwechsel“ ermöglichen. Beispielhaft werden die unterschiedlichen Arbeitsfelder des Projekts im Bereich der Frauenbildung dargestellt und um den Bericht über eine Fortbildungsveranstaltung zum Thema „Älterwerden und Vorruhestand“ ergänzt.

Die Auseinandersetzung mit dem neuen Strukturmodell VHS und den damit implizierten veränderten Anforderungsprofilen der hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen und LeiterInnen nahm von Anfang an einen hohen Stellenwert bei allen Fortbildungsveranstaltungen ein.

Unser Hauptaugenmerk richteten wir auf diese Problemkonstellation allerdings erst, nachdem die MitarbeiterInnen schon praktische Erfahrungen mit

der Arbeit unter neuen Strukturbedingungen gewonnen hatten. Erst dann entwickelten wir eine ganze Reihe von Fortbildungsangeboten, die in die neue Berufsrolle noch einmal (theoretisch) einführen und Erfahrungen der Reflexion zugänglich machten.

In diesem vorletzten Abschnitt sind aber auch diejenigen Beiträge enthalten, die, im Projektkontext entstanden, sich mit allgemeinen Fragen der neuen Standards der Professionalität, des kompetenten erwachsenenpädagogischen Handelns in den nach „innen“ und nach „außen“ gerichteten Aktivitäten der VHS beschäftigen.

Es fehlen Berichte zu Fortbildungsveranstaltungen, die in diesem Kontext zwar eine große Rolle spielten, aber nicht gesondert dokumentiert wurden wie z.B. die Bemühungen des Projekts um die Betonung der Notwendigkeit der kulturellen Bildung als Bestandteil des Angebotsprofils der VHS und die Veranstaltungen, die zur „Öffentlichkeitsarbeit an VHS“ durchgeführt wurden.

Im letzten Kapitel vor dem Rückblick wird der Ansatz der „Fortbildung vor Ort“ dargestellt, der in dieser spezifischen Form für die Bedingungen der neuen Bundesländer zwar entwickelt und erprobt wurde, in seiner Anwendbarkeit aber nicht allein auf diese zu beschränken ist; ist er doch potentiell ein Fortbildungsansatz zwischen einrichtungsbezogener Fortbildung und gezielter Organisationsentwicklung.

Der Rückblick versucht noch einmal eine Bilanzierung der Aktivitäten und eine Auflistung der offenen Fragen, die an die künftige Entwicklung zu stellen sind.

Wir danken dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, das diese Vorhaben für drei Jahre gefördert hat, denn ohne diese Förderung hätten die Aktivitäten des Projekts nicht stattfinden und die Erfahrungen nicht gemacht werden können.

Besonders in der durch Organisationsprobleme ungewohnter Art gekennzeichneten Anfangsphase (keine Telefonverbindungen, wechselnde Adressen)

ist deutlich geworden, daß das Projekt ohne die engagierte Mitarbeit der beiden Sachbearbeiterinnen Barbara Meyer und Marita Kramer nur halb so effektiv und längst nicht so reibungslos „gelaufen“ wäre. An dieser Stelle sei ihnen auch für ihre Geduld bei der Erstellung dieses Textes gedankt.

Den Autorinnen und Autoren ist sehr zu danken. Die Aufnahme ihrer Texte bedeutet entweder, daß sie im Rahmen des Projekts beschäftigt waren (Heinrich Rübeling, Sylvia Kade) sich in den Aktivitäten institutionell besonders engagiert (Klaus Meisel) oder aber spezielle Vorhaben des Projekts entwickelt haben (Ortfried Schöffter), bzw. an der Entwicklung und Umsetzung von Fortbildungskonzepten beteiligt waren (Ernst J. Scheiner, Dieter Lurz, Dieter Hermann, Beate Vogelsberger, Helga Kolbensschlag).

Dank auch für die Arbeit von Valerie Müller, die hier mit keinem schriftlichen Beitrag vertreten ist, zu Beginn der Projektarbeit aber bleibende Strukturen für die Sprachenfortbildungen entwickelte.

*Frankfurt am Main, Juni 1994*  
*Felicitas von Kuchler*  
*Projektleiterin*

#### Anmerkungen

- 1 Vgl. Rainer Brödel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung am Beginn der Transformation*, Hannover 1993, S. 8
- 2 Vgl. E. Nuissl, *Erwachsenenbildung in einer Transformationsgesellschaft*, Vortrag gehalten auf der Abschlußkonferenz des Projektes am 30.11.1993 in Magdeburg
- 3 Nicht mehr erwähnt werden in diesem Zusammenhang z.B. die revidierten Selbststudien-Materialien (Sestmat), die redaktionell von Sylvia Kade in der Zeit ihrer Projektmitarbeit betreut wurden:
  - V. Otto, Volkshochschule im Gefüge der kommunalen Selbstverwaltung
  - H.-H. Schauerte, Haushaltsrecht und Haushaltspraxis
  - E. Schlutz, Erkundung des Bildungsbedarfs
  - H. Siebert, Didaktische Planungsperspektiven
  - H. Gerl, Lernen als Kommunikation.
 Außerdem entstanden im Projektkontext noch eine ganze Reihe anderer Publikationen, die in die hier gewählte Schwerpunktsetzung nicht hineinpaßten. Die TeilnehmerInnen unserer Fortbildungsveranstaltungen erhielten in der Regel gleichzeitig einen Reader, der Informationen zu dem jeweiligen Veranstaltungsthema enthielt. Diese „Reader“ sind mittlerweile in der Regel vergriffen. Um die Arbeitsergebnisse, die während der Veranstaltung entstanden, für die weitere Arbeit zu sichern, wurden eine ganze Reihe von Veranstaltungsdokumentationen erarbeitet und im Anschluß an die TeilnehmerInnen versandt. Veranstaltungsdokumentationen, die u.a. für Bildungspraktiker noch von Interesse sein könnten, sind z.B.
  - *Der zweite Bildungsweg* an VHS, Mai 1991
  - *Zukunftswerkstatt – Bürgerforum*, August 1991
  - *Frauenbildung* an VHS I, Juni 1991
  - *Frauenbildung* an VHS II, Oktober 1992
  - *Frauenbildung* an VHS III, Oktober 1993
  - *Älterwerden und Vorruhestand*, Juni 1993

# 1. Deutsche Ost-West Begegnungen

*Felicitas von Küchler*

## 1.1 Die Ausgangssituation an der Pädagogischen Arbeitsstelle

Bereits nach der Wende und vor der deutsch-deutschen Vereinigung hatten sich zahlreiche Kontakte zwischen der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) 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. Überdies war bereits antizipierbar, daß über die bloße Informationsvermittlung hinaus, und trotz der wenig einschätzbaren künftigen politischen und strukturellen Entwicklung im Gebiet der ehemaligen DDR, eine große Nachfrage nach Fortbildungsveranstaltungen der PAS bestand.

Aus westdeutscher Perspektive wurde auch überaus deutlich, daß die bislang vorhandenen Informationen über das ostdeutsche System der Weiterbildung, die Funktion und die Aufgaben der VHS darin sowie die Realitäten und Rahmenbedingungen der VHS-Arbeit äußerst punktuell und dementsprechend unzureichend waren und im Kontext des deutsch-deutschen Zusammenwachsens dringend ergänzt werden mußten.

Aus den beschriebenen Gründen ergab sich die Notwendigkeit, auf die überraschende politische Entwicklung mit den Aktivitäten eines Projekts zu reagieren. Es hatte die doppelte Funktion, einerseits die Strukturen, Traditionen und Bedingungen der ostdeutschen Weiterbildung zu explorieren, andererseits

Fortbildungsveranstaltungen und Materialien zu entwickeln und bereitzustellen, die den Fortbildungsbedürfnissen und -bedarfen der ostdeutschen VHS-MitarbeiterInnen entsprechen, um sie bei der aktiven Bewältigung des Systemwandels zu unterstützen. Angestrebt wurde also auch eine deutsch-deutsche Verständigung über Erwachsenenbildung, die den Titel des Projekts „Hilfe zur Selbsthilfe“ programmatisch umsetzen sollte.

Mit der Bewilligung des Vorhabens durch das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft zum 1.8.1990 war für das Projekt allerdings zunächst einmal die Situation geschaffen, sich trotz vorhandener Vorinformationen weitgehend in einer „terra incognita“ bewegen zu müssen.

## 1.2 Der fortbildungsdidaktische Ansatz und die Schwerpunkte der ersten Fortbildungsveranstaltungen

Sehr schnell war deutlich geworden, daß ein besonderes Interesse der Volkshochschulen in der ehemaligen DDR an dem Volkshochschul-Zertifikatssystem bestand. Die politischen Öffnungs- und Umstrukturierungsprozesse und die erhofften beruflichen Chancen beförderten insbesondere ein Interesse an den westlichen Fremdsprachen Englisch und Französisch und an dem gegenüber der Sprachkundigenprüfung andersartigen Ansatz der Zertifikate in diesem Bereich. Der technologische Rückstand der DDR führte dazu, daß außerdem ein besonders ausgeprägter Bedarf an den naturwissenschaftlich-technischen Zertifikaten formuliert wurde. Die mit der Einführung der Marktwirtschaft stattfindenden Veränderungsprozesse auf dem Arbeitsmarkt, die

dar aus resultierenden neuen Anforderungen in Beruf und im Alltag, die Antizipation von Massenentlassungen und der generellen Umstrukturierung von Qualifikationsanforderungen hatten dazu geführt, daß Fragen der beruflichen Weiterbildung nicht nur für die Volkshochschulen, sondern ganz generell für die Bürger und Bürgerinnen der ehemaligen DDR im Zentrum standen. Damit sind schon die Themenfelder der ersten Veranstaltungen des Projektes angesprochen. In Zusammenarbeit mit den jeweiligen Arbeitsbereichen der PAS wurden zu diesen Themenschwerpunkten mehrtägige Veranstaltungen durchgeführt.

Ausschlaggebend für die Veranstaltungsplanung waren dabei folgende Gesichtspunkte:

- 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 in den neuen Bundesländern sollte mit berücksichtigt werden.

### **1.3 Berufliche Weiterbildung als Arbeitsbereich an den Volkshochschulen in den neuen Bundesländern – Erfahrungen von einer Veranstaltung in westdeutscher Perspektive**

Das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) faßte 1990 die Bedeutung von beruflicher Weiterbildung in den neuen Bundesländern folgen-

dermaßen zusammen:

„In den neuen Bundesländern bedarf zwar die bereits vorhandene Qualifikation der Ergänzung, Anpassung und Neuorientierung, sie ist aber von allen Standortfaktoren der mit dem größten Entwicklungs- und Produktionspotential. Nicht nur Investitionen in das Sachkapital, sondern auch die in das Humankapital werden den Strukturwandel zu einer wettbewerbsfähigen Wirtschaft entscheidend vorausbringen.“<sup>1</sup>

Die Relevanz dieser Anforderungen für die zukünftige Arbeit der Volkshochschulen in den neuen Bundesländern, der große Bedarf an Fortbildungsangeboten, die auch den Qualitätskriterien teilnehmergerechter *und* transferfähiger Qualifizierung genügen, hatten dazu geführt, daß Informationen, Planungshilfen und Erfahrungen zu diesem Bereich ein dominantes Interesse der neuen KollegInnen darstellten. Im Rahmen des vom BMBW geförderten Projekts der Pädagogischen Arbeitsstelle „Hilfe zur Selbsthilfe für die Volkshochschulen in der ehemaligen DDR“ fand im November 1990 eine erste Veranstaltung zur beruflichen Weiterbildung statt.

Über den aktuellen Informationsbedarf und Handlungsdruck hinaus sollten Überlegungen zu mittelfristigen Entwicklungsperspektiven der konzeptionellen Planung und didaktischen Vermittlung in diesem Arbeitsbereich thematisiert werden, um erste Orientierungen für die selbständige Profilierung und Aufgabenbestimmung der VHS in den neuen Ländern in der Zukunft zu ermöglichen.

#### ***Thematische Schwerpunkte***

Die Veranstaltung wurde eingeleitet mit einer ausführlichen Phase der Vorstellung der TeilnehmerInnen in bezug auf

- ihre Erfahrungen mit dem Arbeitsbereich berufliche Weiterbildung
- ihre aktuellen Arbeitsvorhaben und Interessen
- ihre Erfahrung mit der Realisierung von Angeboten zur beruflichen Weiterbildung.

Schon in der Vorstellungsrunde wurde deutlich, wie unterschiedlich im Augenblick die Arbeits-Aus-

gangsbedingungen der einzelnen VHS sind. So produziert die ungeklärte Rechtsträgerschaft der Volkshochschulen zwar einerseits existentielle Verunsicherungen, hat aber andererseits bereits zu vielen Versuchen geführt, Kooperationen zur Kommunal- und Arbeitsverwaltung aufzunehmen. Ein nicht unbeträchtlicher Anteil der TeilnehmerInnen verfügte zwar über kaum/wenig Erfahrungen mit der planend-disponierenden Tätigkeit im Bereich der beruflichen Weiterbildung, fast alle jedoch konnten auf langjährige eigene Unterrichtserfahrungen mit Erwachsenen zurückgreifen. Als Problemschwerpunkte schälten sich an dieser Stelle heraus

- Kooperations- und Austauschbeziehungen der VHS einer Region bzw. eines Landesverbandes waren noch nicht habitualisiert, existierten vielmehr eher mit westdeutschen VHS oder Landesverbänden.
- Die Förderungsbedingungen nach dem AFG waren zwar nicht unbekannt, die Beantragung einer Maßnahme stieß aber auf vielfältige Schwierigkeiten: überforderte MitarbeiterInnen der Arbeitsverwaltung, unklare Durchführungsbestimmungen, wechselnde West-Berater und nicht zuletzt auch Konkurrenz Nachteile gegenüber privaten Anbietern und unklare Vorurteilsstrukturen gegenüber den Ost-VHS.

Im Anschluß daran gab es einen Überblicksvortrag über die Angebotsformen, Ansprüche und didaktisch-methodischen Prinzipien der beruflichen Bildung in den alten Bundesländern. Dies hatte, neben der Vermittlung übergreifender Informationen, u.a. die Funktion, den TeilnehmerInnen eine Interessendifferenzierung für die folgenden Arbeitsschritte zu ermöglichen. In unterschiedlich thematisch strukturierten Arbeitsgruppen wurden am zweiten Tag Planungsszenarien verschiedener Angebotsformen entwickelt. Im Mittelpunkt standen dabei Ausbaumöglichkeiten berufsbegleitender Angebote im KBV-Bereich wie auch die bausteinartig bzw. kompakt angelegten Lehrgangssysteme einzelner Landesverbände, Fortbildungsmaßnahmen bzw. Orientierungsangebote im Bereich gesundheits- bzw. pflege-

rischer Berufe. Die Ergebnisse der Arbeitsgruppen wurden dem Plenum präsentiert, um den TeilnehmerInnen die Gelegenheit zu geben, zusätzliche Planungsvarianten kennenzulernen. Die von den TeilnehmerInnen aufgegriffenen zukünftigen Arbeitsvorhaben entsprachen durchaus den vom IAB prognostizierten Bedarfen und Handlungsfeldern einer situationsadäquaten Qualifizierungspolitik.<sup>2</sup>

Der sehr intensiven Arbeitsgruppenarbeit folgte das Aufgreifen eines „heißen Eisens“ nämlich die Etablierung und Bewertung der notwendigen Kooperationsbeziehungen im Bereich der beruflichen Bildung, ihre Gestaltung oder Nichtgestaltbarkeit am vorgetragenen Beispiel einer realisierten Zusammenarbeit zwischen der VHS Köthen und dem Bildungswerk Niedersächsischer Volkshochschulen. Als Resultat kontroverser Pro- und Contra-Diskussionen im Plenum entwickelte sich als mögliche Position, mit der für Ost-VHS neuen Anforderungen Kooperation umzugehen: Modalitäten einer Kooperation im dialogischen Prozeß auszuhandeln, eigene Interessen dabei abzusichern, ohne auf komplette Absicherung zu vertrauen, und die im besten Fall vorhandene relative Autonomie der VHS dabei selbstbewußt zu vertreten.

Informationen zu den Finanzierungsmöglichkeiten des AFG und des europäischen Sozialfonds standen im Mittelpunkt des 3. Seminartages. Beendet wurde die Veranstaltung durch die Diskussion und Zusammenstellung unterschiedlicher vorstellbarer und geplanter Entwicklungsperspektiven und Profile der VHS in den neuen Bundesländern in Arbeitsgruppen.

### *Erfahrungen und Einschätzungen*

Neben die seminaroffiziellen Themen, Diskussionen und Gespräche trat als ebenso bedeutsamer Anteil die informelle Verständigung, ermöglicht durch die relativ großzügigen zeitlichen Rahmenbedingungen. Die Abendgespräche erst vervollständigten die „Bruchstücke“ der Wahrnehmung und Einschätzung, die zunächst einmal geprägt waren von der Erfahrung gegenseitiger Fremdheit, Distanz, asym-

metrischer Erwartungshaltungen und Rollenbeziehungen. Erst das Einbeziehen auch biographischer Hintergründe und Berufsverläufe, subjektiver Ansprüche an die Sinnhaftigkeit der eigenen Arbeit, individueller Interpretationen des rasant ablaufenden gesellschaftlichen Veränderungsprozesses schufen die Voraussetzungen für ein kooperatives Arbeiten am Thema der weiteren Entwicklung der beruflichen Weiterbildung an Volkshochschulen in den neuen Ländern. Dabei kristallisierten sich die spezifischen Ausgangsbedingungen und gegenwärtigen Probleme der VHS in den neuen Bundesländern in ihrer Differenz zu den Verhältnissen in Westdeutschland heraus. Trotz der schwierigen z.T. ungeklärten institutionellen und existentiellen Situation hatte bei zahlreichen Kollegen und Kolleginnen bereits ein Umorientierungsprozeß stattgefunden, der die neuen Arbeitsbedingungen in Rechnung stellte. Zahlreiche VHS hatten bereits Fortbildungsmaßnahmen konzipiert, die eine AFG-Förderung erlaubten, ohne jedoch den Ausbau der berufs begleitenden Weiterbildung im KBV-Bereich nachrangig zu behandeln. Über die ursprünglich vorhandenen Angebote zu Steno- und Maschineschreiben, der Ausbildung zum Facharbeiter für Schreibtechnik hinaus, hatte sich das Programm ausgeweitet, um dem Bedarf an Lehrgängen zum Rechnungswesen, Steuerrecht, kaufmännischer EDV, „marktwirtschaftlichen“ Kenntnisse etc. nachzukommen.

Dennoch blieb die Notwendigkeit zur weiteren Unterstützung bei der Veränderung des „nachvollziehenden zum initiativen Planungshandeln“ bestehen. Das betraf zum einen die inhaltliche Ebene, nämlich die Realisierung adressatengerechter und teilnehmerorientierter Lehrgänge, zum anderen aber auch die organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen von Planungsprozessen. So deuteten sich z.B. Notwendigkeiten zur Veränderung der Kooperationsbeziehungen und Organisation der Arbeit in den Einrichtungen an, aber auch Proble-

me, im Spannungsfeld unterschiedlicher Kooperationsbeziehungen die eigene Arbeit zu verorten. Die Profilierung der VHS als kommunale Weiterbildungseinrichtung war nicht nur durch die faktisch noch häufig nicht vollzogene institutionelle Einbindung in die Kommunalverwaltung behindert, sondern setzte auch eine Veränderung des Aufgabenverständnisses der VHS voraus bzw. in Gang.

Verfolgte man kontinuierlich die in der Presse publizierten Nachrichten aus der ehemaligen DDR, so wurde auch deutlich, daß sich die dominierende Einschätzung im Westen Deutschlands zu Beginn des Vereinigungsprozesses nicht bestätigt hatte. „Die Angleichung der Arbeits- und Lebensverhältnisse schien (...) fast wie ein technisches Problem: Die Bundesrepublik würde die hier bewährten Spitzentechniken und Organisationskonzepte exportieren und damit in relativ kurzer Zeit die Volkswirtschaft der DDR auf das gleiche Weltniveau bringen.“<sup>3</sup> Statt dessen wurde sichtbar, daß, – selbst wenn es um einen bloßen Aufholprozeß ginge, was zu bezweifeln war, – dies jedenfalls nur vor Ort, orientiert an den konkreten lokalen und regionalen Gegebenheiten, zu initiieren wäre. Und: Was sich in den neuen Ländern tatsächlich wie bewegen wird, ist letztlich von einer Fülle von Einzelentscheidungen abhängig – aber auch von grundsätzlichen politischen Planungsentscheidungen. Dabei gilt noch immer, daß die Menschen in den neuen Bundesländern die Angebote einer öffentlich verantworteten Weiterbildung brauchen, um von den Umstrukturierungsprozessen nicht überrollt zu werden.

#### Anmerkungen

- 1 Vgl. Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Qualifizierung in den neuen Bundesländern, S.8, Nr. 7/1990. Hrsg. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg
- 2 Vgl. Mario Helfert, Arbeitspolitische Aspekte industrieller und sozialer Modernisierung der DDR, S. 678, in: WSI-Mitteilungen 10/1990.
- 3 Vgl. Mario Helfert a.a.O., S. 670

## 1.4 Subjektive Bemerkungen West

*Sylvia Kade*

Das Abendessen verläuft zunächst unerwartet ruhig, nachdem das Eis zuvor aufgetaut schien. Im Speisesaal (mit Büfett) herrscht tiefes Schweigen. Es bildet sich ein Frauentisch, der am ehesten wieder ins Gespräch kommt, ehe auch an den langen Männertafeln allmählich das Eis schmilzt. Im Bierkeller, in dem der Wein unbezahlbar ist, bilden sich später naturwüchsig Tischbesetzungen aus, die auch am folgenden Abend weitgehend beibehalten werden. Kaum einer der Teilnehmer war sich vor dieser Fortbildung bekannt, was auch die Spannung untereinander erhöht hat, bei der Frage *who-is-who?*

Als dann an einem Tisch die Teamer auf SED-Mitglieder trafen, herrschte dort großes Erstaunen, da erwartet wurde, auf „kalte“ kapitalistisch orientierte Westler zu treffen, die nur ihr Marktmodell verbreiten wollen. Wir waren vor der Fortbildung übereingekommen, ohne Ansehen der Parteizugehörigkeit grundsätzlich mit jedem zu kooperieren, der seine Kooperationsbereitschaft zeigt und sich auf die neuen Spielregeln einzulassen bereit ist. Doch Erwartungshaltungen sind nicht zu überspringen und es bleibt die unausgesprochene Frage offen, wer den „Tätern“ und wer den „Opfern“ zuzurechnen sei. Diese Frage hält uns auch noch im Nachgespräch gefangen, in dem eine Zuordnung und die eigene Grundhaltung im Umgang damit strittig bleibt. Wir erinnern uns an die Spiegelfunktion: „Unsere eigene Unsicherheit hier und jetzt ist Spiegel der Problematik im Seminar.“

Kommentar: Unterschätzt haben wir, daß nicht nur wir einen Mißtrauensvorschuß als Erwartungshaltung mitbringen, sondern auch die wechselseitigen Erwartungen der „Ossis“ von Zweifeln gekennzeichnet sind. Daher das Schweigen im Speisesaal. Nur direktes Nachfragen hilft, das Klima der Unterstellungen zu überwinden.

Ein Gesprächspartner (Herr A.) beklagt zunächst die tabuisierten Beziehungen und Themen unter „Ossis“: „Wie werden wir mit den neuen Anforderungen fertig?“ Darüber spreche keiner unter den Kollegen auf Tagungen. Es ginge primär um den Erwerb handfesten Wissens, um die eigene Haut zu retten. Aber die eigentlichen Probleme, die jeder einzelne mit dem „Umschwenken“ habe, kämen nicht auf den Tisch, die Kränkungen, Ängste und Zweifel. Daher die schnellen Versuche der Umorientierung, an der zunächst einmal alle scheitern. In seiner VHS sei Frontalunterricht über Nacht „verpönt“, die Tische seien umgestellt worden, das große O oder U ein „Muß“. Zunächst hätten die Putzfrauen die Neueinführung bestreikt, dann seien auch die Kursleiter nachgezogen, die die Reform nicht akzeptieren konnten, weil ihnen das entsprechende Wissen im Umgang damit fehlt. Ein verrückter Tisch macht eben noch keinen anderen Unterricht. Partizipation und Teilnehmerorientierung können nicht über Nacht gelernt werden. Alles bleibt zuerst einmal, wie es war. Doch A. betont, daß bis zur Wende Psychologie-Kurse stets überfüllt waren (z.B. Gordon: Familienkonferenz), deren Nachfrage nach der Wende total zurückgegangen sei, weil die Menschen andere Probleme hätten. Was fehle, sei weniger die Nachfrage (die nur vorübergehend eingestellt sei), sondern weit eher ein Angebot an Fortbildungen für Kursleiter im psycho-sozialen Bereich: Wo kann ich dazu etwas lernen? Welche Ausbildungen sind möglich?

An dieses Gespräch schließt sich Frau C. an, die sich als überzeugtes Parteimitglied zu erkennen gibt. Sie sieht optimistisch in die Zukunft und plädiert für die Erhaltung von „Errungenschaften“, beklagt den Verlust von Sicherheiten: „Ich fühle mich als Analphabetin.“ Nichts sei mehr, was es war, alles müsse neu erlernt werden, im Alltag wie im Beruf. Renten- und Steuerrecht, der Aufbau des Wirtschaftssystems, die neuen Bücher und Methoden. Nur auf dieser Ebene sei

sie schon ganztags beschäftigt, das alles in den Kopf zu bekommen. Hinzu käme, daß die Existenzsicherung im Alltag praktisch dahin sei. Als Lehrerin habe sie zwar wenig verdient, aber die Gewißheit gehabt, daß sie sich im Alter etwas leisten kann. Die Lebenssicherheit sei nun in Frage gestellt, obwohl sie die neuen Fragen, das neue Wissen spannend findet, sei die existentielle Unsicherheit kaum aushaltbar.

Daran knüpft Herr B. an, der bedauert, daß er praktisch nicht mehr zum Lesen komme, weil ihm die „Muße“ für Belletristik abhanden gekommen sei. Das viele Neue hätte ihn überschwemmt. Der Rückzug in Innenwelten ist dann nicht mehr gegeben, wenn die Ereignisse in der Außenwelt sich überstürzen. Doch erst als wir darauf zu sprechen kommen, daß hier wie da viele an den Sozialismus glaubten, an seine Utopie, und es noch immer, trotz des allgemeinen Zwangs zum Widerruf tun, erst als Herr B. ein Entgegenkommen erfährt, das als Freispruch von kollektiver Verurteilung und Verdammung erlebt wird, kommt er auf auf seine persönliche Vergangenheit, die Zugehörigkeit zur SED zu sprechen. Vertrauen scheint nur da möglich zu sein, wo Akzeptanz, Anerkennung des Gewordenen erfahrbar wird, das ein Eingeständnis von Scham, Schwäche, Schuld und Verstrickung zuläßt. Herr B. bekennt, bis zur Wende an den Sozialismus geglaubt zu haben. Zwar sah er Probleme, aber er übersah sie, solange er daran glaubte, individuell etwas verbessern zu können. Er war Direktor einer Schule, stieg auf der Leiter der Parteikader auf, war zuletzt Kommissar, doch mit jedem Aufstieg hätte er Freunde verloren, zuletzt „war es nur noch einer“, der zu ihm hielt. Als er erneut vor zwei Jahren versetzt werden sollte, habe er sich erstmals geweigert, woraufhin ihm formell ein Mißtrauensvotum übersandt und alle Privilegien aberkannt wurden. Argumentiert wurde mit der „gesellschaftlichen Verantwortung“, der er sich nicht habe stellen wollen. Um so schlimmer und folgenreicher war für ihn die

Wende, wo er von der Findungskommission seiner Funktionen als Schuldirektor enthoben wurde und zu einem einfachen Mitarbeiter der Volkshochschule – „6 Stufen niedriger“ – degradiert worden ist.

Herr B. erzählt vom 9. November, einem Zeitpunkt, wo ihm der Streik noch als falsches Mittel erschien, um eine Demokratisierung in Gang zu bringen. Doch habe ihn „über Nacht“ die Vielfalt der Meinungen überzeugt, die nun unüberhörbar und nachlesbar wurden. Von diesem Punkt an habe er laufend hinzugelernt. Nie wieder wolle er einer Partei angehören und jedes System sei ihm heute suspekt, in dem die Meinung des Einzelnen durch die kollektive Gruppendisziplin gebeugt werden solle. Zum Glück, so seine Meinung heute, kann man ein Volk nicht „erziehen“.

Kommentar: Die persönliche Erschütterung, die jeden einzelnen durch die Wende getroffen hat, ist mir in diesem Fall am deutlichsten geworden, in ihrem Schrecken wie in ihrer Chance zu einem Umdenken. Herr B. war derjenige, der in der Schlußrunde am stärksten beeindruckt war, beeindruckt war von dem offenen Umgang miteinander, den er bisher nicht kannte, und von dem sich Öffnen und der Vielfalt der Meinungen „zwischen ‘Ossis’ und ‘Ossis’ und zwischen ‘Wessis’ und ‘Ossis’“. Wir kommen überein, daß biographische Gespräche in der Phase des Übergangs existentiell notwendig sind und diese auch systematisch in der Fortbildung einbezogen werden sollten, nicht nur am Rande, wie in diesem Fall, in dem die tabuierten Beziehungen ansatzweise aufgebrochen werden. Gerade die konkreten Erfahrungen mit einzelnen hätten bewußt gemacht, daß die Verarbeitung der Wende bei den einzelnen weit komplexer verlaufen sei als vermutet und allein aus der Parteizugehörigkeit keine Konsequenzen gezogen werden können. Das Davor und Danach wie das dazugehörige Selbstverständnis heute müßten eine Chance bekommen, gehört und ausgetauscht zu werden.



## 1.5 Subjektive Bemerkungen Ost

*Christa Röseler*

In bleibender Erinnerung wird mir Bernau bleiben – nicht nur wegen der im Wald versteckten Tagungsstätte und der Schwierigkeit des Hinfindens, sondern aufgrund der inhaltlichen Gestaltung und der persönlichen Ost-West-Begegnungen.

Thematisch ging es um den Aufbau beruflicher Bildung an Volkshochschulen, und Informationen, Planungshilfen und Erfahrungen zu diesem Bereich waren für unsere Einrichtung sehr wichtig.

Schon die erste Veranstaltung im November 1990 vermittelte eine Fülle neuer Ideen, ließ mich bei der Erarbeitung von Planungsszenarien sicherer werden, verstärkte meinen Überblick über Finanzierungsmöglichkeiten nach dem AFG und machte mich in Anfängen mit den Zielen und der Handhabung des Europäischen Sozialfonds vertraut.

Doch durch die breite Palette aufgezeigter Varianten wuchs auch wieder meine Verunsicherung. Mir fehlte sichere Gesetzeskenntnis, alles war nur oberflächlich und bruchstückhaft, Wege zur Durchsetzung schienen verschleiert, die Profilsuche mußte ständig neu durchdacht werden.

Und noch etwas fällt mir zu Bernau ein: Es ist das Gefühl der anfänglichen Fremdheit und Distanz, eine voneinander abweichende Erwartungshaltung und eine extrem polarisierte Rollenverteilung. Wir, die Nehmenden, die „Unwissenden“, dagegen die Kollegen aus den Altbundesländern die Gebenden, die „Wissenden“. Erstaunlich, daß trotzdem das Gefühl vermittelt wurde, wir seien Partner.

Die heiß diskutierten Abendthemen waren ein zusätzlicher Gewinn; sie förderten durch Einbeziehung von Lebensläufen und Eckdaten beruflicher Entwicklung die eigene Auseinandersetzung, brachten aber auch mehr Verständnis füreinander und damit geistige und persönliche Annäherung. Das wieder wirkte sich auf die Seminargestaltung

der folgenden Tage aus, in denen Aufgeschlossenheit und Offenheit merklich wuchsen. Sogar das anfangs gespürte Unbehagen, wenn trotz gleicher Sprache Verständigungsschwierigkeiten durch unterschiedliche Interpretation gleicher Begriffe auftraten, wich einer stärkeren Hinterfragung.

Alles in allem war Bernau ein guter Startschuß – auch für die innerdeutsche Verständigung!

Ausgehend von den guten Erfahrungen der ersten Veranstaltung bewarb ich mich sehr schnell für das März-Seminar am selben Ort.

Und wieder half es mir, in Fragen AFG und Finanzierung voranzukommen, Weiterbildungsangebote zu entwickeln und im Kalkulieren von Maßnahmen sicherer zu werden.

Stellenweise ungewohnt war das didaktisch-methodische Vorgehen. Den Einsatz der „farbigen Zettelchen“, anfangs von mir als spielerisches Element betrachtet, begriff ich sehr schnell als aussagekräftige Übersicht, die bei der Erstellung Raum für eigene Gedanken und Ideen ließ.

Demgegenüber habe ich mich mit dem Rollenspiel bis heute noch nicht anfreunden können. Als sehr brauchbar und zeitsparend empfand ich auch die Arbeit in Kleingruppen und die Präsentation der Ergebnisse im Plenum, weil ich hier zusätzliche Planungsvarianten kennenlernen konnte. Und was besonders wichtig war – über erwachsenengerechte Methodik wurde nicht doziert, sie wurde praktiziert.

Ein Auszug aus einem Brief an die PAS mag zusammenfassend darstellen, was mir Bernau bedeutete: „... Ich profitierte sehr von den Veranstaltungen, weil Theorieverständnis, gesetzliche Grundlagen und Praxisnähe gleichermaßen beachtet und vermittelt wurden. Sie und Ihre Mitarbeiter verstanden es auch ausgezeichnet, eine herzliche, aufgeschlossene, berufsfreudige Atmosphäre zu schaffen. Die Lehrgänge vermittelten also viel Neues, bauten Unsicherheiten ab und brachten uns gedanklich näher ... Insgesamt ist das Projekt „Hilfe zur Selbsthilfe für die VHS der ehemaligen DDR“ eine ausgezeichnete Sache – kommt es doch unserem Bestreben nach Selbständigkeiten in der Arbeit sehr entgegen.“

## 1.6 Profilvergleiche der VHS-Arbeit in Ost- und Westdeutschland – Statistische Angaben

*Felicitas von Küchler*

### **Unterschiede**

Die **unterschiedlichen Profile** der VHS-Arbeit in Ost- und Westdeutschland sind mittlerweile auch einer breiteren Öffentlichkeit bekannt. Für die Volkshochschulen Ostdeutschlands dominierte die Sichtweise, Volkshochschulen seien Schulen für den zweiten Bildungsweg bzw. Schulen zum Erwerb von Schulabschlüssen durch Erwachsene.

Durch die Übernahme der westdeutschen Gesetze, Strukturen und Regelsysteme ist sehr schnell offensichtlich geworden, daß die VHS in den neuen Ländern ihre Aufgaben verändern müssen. Die Dominanz der Schulabschlüsse an den VHS-Angeboten, die durch die Einführung der föderalistischen Länderstruktur ihre gesetzliche Grundlage verlieren wird, muß einem ähnlichen Profil wie dem der West-Volkshochschulen weichen.

Das bedeutet, daß sich die Angebote der VHS zu einem breiten Profil der Weiterbildung in allen Bereichen entwickeln müssen. Das bedeutet aber auch, daß sich das Selbstverständnis der pädagogischen Mitarbeiter in dieser Richtung verändern muß.

Ihren Ursprung hatte die Auseinanderentwicklung der VHS in Ost- und Westdeutschland in der Verfügung, die VHS in allgemeinbildende Schulen für Erwachsene umzuwandeln, sowie in den darauffolgenden Ausführungsbestimmungen des Ministeriums für Volksbildung (Umgestaltung der Volkshochschulen nach sowjetischem Vorbild: systematische Lehrgänge nach den Lehrplänen der allgemeinbildenden Schule mit Prüfungsabschluß, Lehrgänge ohne Prüfungsabschluß, z.B. aber auch an den Schullehrplänen orientiert).

In den 60er Jahren ist eine, trotz aller Systemunterschiede, **ähnliche bildungsbezogene Modernisierung** unter dem Aspekt der wissenschaftlich-technischen Revolution in beiden Teilen Deutschlands eingeleitet worden. Sowohl in der BRD als auch in der DDR waren die 60er Jahre das Jahr-

zehnt der Reformen, der politischen Priorität von Bildungsfragen, sogar einer gewissen Konvergenz in den Zielsetzungen bildungspolitischer Veränderungen z.B. durch die Idee wissenschaftlicher Bildungsplanung als Instrument für eine zukünftige Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Für die DDR war die Leitidee der „Meisterung des technischen Wandels“ beherrschend und schlug sich in der Absicht nieder, das Bildungswesen entsprechend den Erfordernissen und Veränderungen der gesellschaftlichen Entwicklung der nächsten 10 bis 15 Jahre umzugestalten. In beiden Teilen Deutschlands spielte das Verständnis von Bildung als einer auszunutzenden, volkswirtschaftlichen Ressource eine Rolle wie auch der Wunsch, davon auch die Generationen profitieren zu lassen, die kurz nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs **keine Möglichkeit hatten, sich ihren Vorstellungen entsprechend und den Bedingungen des Beschäftigungssystems gemäß** weiterzubilden.

In der BRD führte dies u.a. zu einem Ausbau des Zweiten Bildungsweges und dem Ansteigen der Teilnehmerzahlen.

**1970** gab es der DVV-Statistik zufolge 110.000 Kurse an bundesdeutschen Volkshochschulen mit 2.230.000 Belegungen bzw. TeilnehmerInnen, davon entfielen 53.000 auf den Bereich Schulabschlüsse. Vergleicht man diese Zahlen mit denen von **1988**, als es an bundesdeutschen Volkshochschulen insgesamt 399.000 Kurse mit 5,6 Mio Belegungen gab, von denen rd. 60.000 Belegungen auf die Schulabschlüsse entfielen, so wird deutlich, daß die absoluten Zahlen nur geringfügig gestiegen sind, daß aber der Anteil des Zweiten Bildungsweges am allgemeinen Kursangebot der VHS signifikant geringer geworden ist.

Ähnliche statistische Daten besitzen wir im Augenblick für die Volkshochschulen der DDR noch nicht. Aber wir haben die Daten des Statistischen Amtes der ehemaligen DDR für die Volkshochschulen im Schuljahr 1989/90 und andererseits die Statistischen Mitteilungen des Deutschen Volkshoch-

schul-Verbandes für das Kalenderjahr 1989 verglichen. (Dafür ist Klaus Pehl/PAS zu danken.)

Dabei müssen im Vergleich die unterschiedlich verwendeten Kategoriensysteme **vergrößert** werden. Es wird dabei eine Variante benutzt, die die Pädagogische Arbeitsstelle zum Zweck der Profilvergleiche entwickelt hat. Dazu werden fünf große Bereiche gebildet:

#### I Sozio-Kulturelle Bildung

Dazu gehören

- Teile des Bereichs Erweiterung und Vertiefung der Allgemeinbildung (DDR)
- die Stoffgebiete „Gesellschaft/Geschichte/Politik/Erziehung/Psychologie/Philosophie/Kunst (BRD)

#### II Berufliche Bildung

Dazu gehören

- Teile des Bereichs „Erweiterung und Vertiefung der Allgemeinbildung“ und der Bereich „Beruflich-fachliche Bildung“ (DDR)
- die Stoffgebiete Mathematik/Naturwissenschaften/Technik/kaufmännische Büro- und Verwaltungsberufe

#### III Sprache

Dazu gehören

- der Bereich Fremdsprachen und „Deutsche Sprache“ als Teil von „Erweiterung und Vertiefung der Allgemeinbildung“ (DDR)
- das Stoffgebiet Sprachen (BRD)

#### IV Schulische Abschlüsse

Dazu gehören

- der Bereich „Gesamtlehrgänge der Allgemeinbildung“ und der Bereich „Lehrgänge mit Abschluß“ (DDR)
- das Stoffgebiet „Vorbereitung auf Schulabschlüsse“ (BRD)

#### V Andere Bereiche

Dazu gehören

- der Bereich „übrige Lehrgänge“ aus dem Bereich „Erweiterung und Vertiefung der Allgemeinbildung“ (DDR)
- die Stoffgebiete Hauswirtschaft/Künstlerisches und handwerkliches Gestalten/Gesundheitsbildung/Sonstige bzw. Stoffgebietsübergreifende Kurse (BRD)

Im folgenden zunächst einmal ein Überblick über Kurse, Unterrichtsstunden und Belegungen.

Der Vergleich macht den Profilunterschied überaus deutlich. Betrachtet man die Belegungen der einzelnen Abteilungen für die alte **Bundesrepublik** so zeigt sich, daß die **wenigsten Belegungen** in den schulischen Abschlüssen vorhanden sind, sie bilden nur 1% des Gesamtangebots. Dann folgen die Belegungen im Bereich der soziokulturellen Bildung mit 9,5%, danach die in der beruflichen Bildung mit 13,1%. Hier prägt sich allerdings stark aus, daß es um statistische Mittelwerte geht und gerade im Bereich der beruflichen Bildung ist das Angebot der Volkshochschulen in der alten BRD sehr unterschiedlich: in einigen VHS zahlreich und gut ausgebaut, in anderen VHS dagegen gibt es nur wenige Kurse. Der Mittelwert ist für das Profil einzelner Volkshochschultypen dementsprechend nur bedingt aussagefähig.

Einen bedeutsamen Anteil an den Belegungen nehmen die Sprachen mit 30,0% ein, und in der Abteilung „andere Kurse“ sind 46,3% Belegungen, was deutlich macht, daß in den Volkshochschulen der alten BRD hier viele Angebotsschwerpunkte enthalten sind. Geht man für die VHS der **ehemaligen DDR** von den Belegungen aus, so ergeben sich für den Bereich der schulischen Abschlüsse ebenfalls die geringsten Anteilswerte von 7,9%, danach folgt die soziokulturelle Bildung mit 14,9%, andere Kurse sind mit 20,6% vertreten und die höchsten Belegungszahlen haben Sprachen mit 24,2% und berufliche Bildung mit 32,4%.

In der Aufstellung der Unterrichtsstunden für die einzelnen Bereiche und ihrer Visualisierung als Bal-

Tabelle 1

Kurse, Unterrichtsstunden und Belegungen an Volkshochschulen in den alten und neuen Bundesländern 1989 nach Bereichen

	Kurse	U.-Stunden	Belegungen	Kurse	U.-Stunden	Belegungen
	Alte Bundesrepublik			Ehemalige DDR		
I Sozio-kulturelle Bildung	33.306 8,2%	673.599 5,0%	527.899 9,5%	2.571 13,9%	61.678 4,9%	53.341 14,9%
II Berufliche Bildung	50.706 12,4%	1.942.358 14,5%	727.289 13,1%	6.392 34,5%	345.150 27,2%	116.005 32,4%
III Sprachen	127.551 31,3%	5.144.781 38,1%	1.659.625 30,0%	5.044 27,3%	363.325 28,6%	86.748 24,2%
IV Schulische Abschlüsse	3.598 0,9%	1.014.215 7,5%	56.866 1,0%	1.804 9,8%	424.857 33,5%	28.166 7,9%
V Andere Kurse	192.329 47,2%	4.694.692 34,9%	2.566.853 46,3%	2.691 14,5%	73.459 5,8%	73.661 20,6%
zusammen	407.500 100%	13.439.645 100%	5.538.532 100%	18.502 100%	1.268.469 100%	357.921 100%

Tabelle 2

Unterrichtsstunden von Kursen im Vergleich

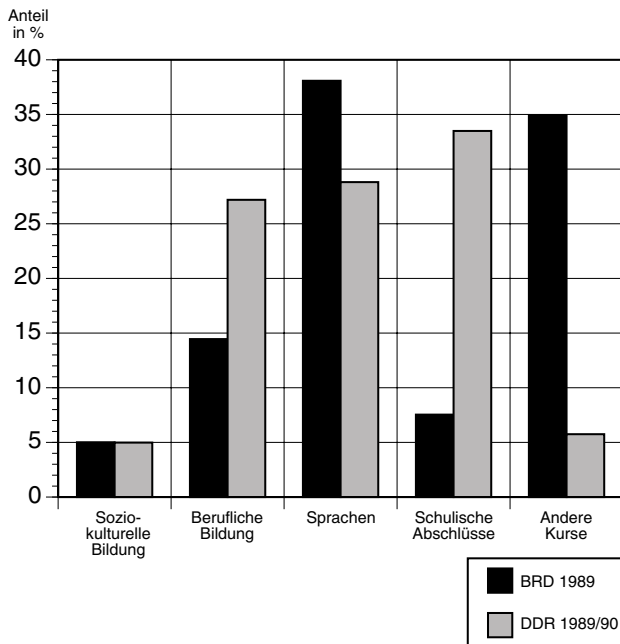
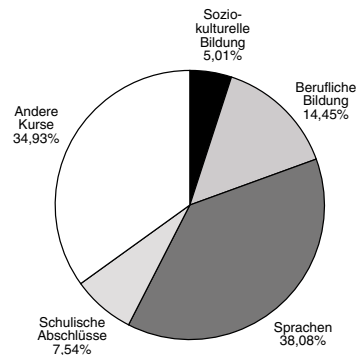
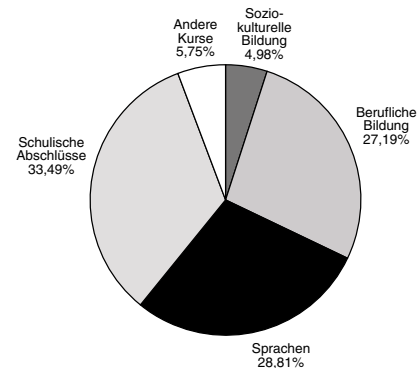


Tabelle 3

Unterrichtsstunden BRD 1989/90



Unterrichtsstunden DDR 1989/90



kendiagramm zeigt sich der signifikanteste Unterschied zwischen Ost- und West-Volkshochschulen an dem Stundenvolumen im Bereich der schulischen Abschlüsse, das in der DDR sehr hoch war. Umgekehrt ist in der BRD das Stundenvolumen in den Sprachen deutlich höher.

Im „Tortendiagramm“, das nach Unterrichtsstunden aufgebaut ist, wird das Profil der jeweiligen VHS-Arbeit in sich und im Ost-West-Vergleich gut sichtbar.

Für das Profil der bundesdeutschen Volkshochschulen zeigt sich, daß es dominiert ist von der Kategorie „andere Kurse“ und Sprachen, gefolgt von der beruflichen Bildung.

Im Tortendiagramm der DDR-Volkshochschulen dagegen ist fast genau eine Drittelung zwischen schulischen Abschlüssen, Sprachen und beruflicher Bildung abzulesen.

Selbst wenn man den Hinweis berücksichtigt, daß mit der Abrechnung der Meisterausbildung an den DDR-Volkshochschulen, die von anderen geplant wurde, die Stundenzahlen im Bereich der beruflichen Bildung künstlich hochgeschraubt wurden, bleibt nach Abzug der in dieser Kategorie ausgewiesenen 99 Klassen mit insgesamt 1.979 TeilnehmerInnen und 27.412 Unterrichtsstunden doch noch ein beträchtlicher Anteil von beruflicher Bildung übrig.

Was sind die Konsequenzen dieses Profilvergleichs?

Die Außenwahrnehmung und Selbstdarstellung der DDR-Volkshochschulen als Institutionen zum Nachholen von Schulabschlüssen entsprach nicht den Realitäten, zumindest nicht mehr den Realitäten Ende der 80er Jahre. Vermutlich ist schon Anfang der 80er Jahre eine Umorientierung erfolgt, eine Diversifizierung der Angebote und eine Erweiterung des Spektrums.

In der Anordnung über Aufgaben und Arbeitsweisen der Volkshochschulen vom 5. Mai 1982 der Deutschen Demokratischen Republik im Sonderdruck Nr. 1.094 des Gesetzblattes wird das Programmangebot der VHS charakterisiert: „Das Lehr-

gangsangebot der Volkshochschule hat den gesellschaftlichen Erfordernissen und den wachsenden Weiterbildungsbedürfnissen der Bevölkerung zu entsprechen. Die Volkshochschule hat den gesellschaftlichen Erfordernissen und den wachsenden Weiterbildungsbedürfnissen der Bevölkerung zu entsprechen. Die Volkshochschule führt vor allem Lehrgänge durch:

- zum Erwerb des Abschlusses der 10-klassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule und zum Erwerb der Hochschulreife,
- zur Vermittlung fremdsprachlichen Wissens und Könnens,
- zur Erweiterung und Vertiefung der Allgemeinbildung auf mathematischem, naturwissenschaftlichem und kulturell-ästhetischem Gebiet,
- zur Ausbildung von Grundfertigkeiten im Stenografieren und Maschineschreiben“ (§ 2, 3).

Eine Veränderung der Schwerpunkte der faktischen VHS-Arbeit ist sicher auch durch die Tatsache gefördert worden, daß der Nachholbedarf in bezug auf die Schulabschlüsse der 8. und 10. Klasse durch das gestiegene Bildungsniveau der jüngeren Generationen sehr viel geringer geworden war.

Die These von der Umorientierung und Diversifizierung des VHS-Angebots gilt auch dann, wenn man berücksichtigt, daß sich unter den hier erfaßten statistischen Mittelwerten höchst unterschiedliche regionale Profile und Schwerpunktsetzungen verbergen können.

## 1.7 Das Bildungs- und Weiterbildungssystem der ehemaligen DDR

*Felicitas von Küchler, Sylvia Kade*

Das Bildungswesen der DDR existiert nicht mehr. In der öffentlichen Diskussion dominiert immer mehr die Einschätzung, daß die Institutionen und Strukturen aus qualitativen Gründen auch nicht zu „retten“ waren. Die Faktizität des Neuaufbaus von Strukturen verhindert aber eine nachträglich mögliche differenziertere Einschätzung des „inneren Be-

dingungsgefüges“ und führt dazu, daß der Vergangenheit anheimgegeben wird, was jedoch im Bewußtsein der ostdeutschen Bevölkerung weiterhin eine Rolle spielen wird: Erfahrungen, Einstellungen und Deutungsmuster in bezug auf Bildung und Weiterbildung.

Dieser Überblick versucht, die wesentlichen Strukturen des Bildungs- und Weiterbildungssystems der untergegangenen DDR nachzuzeichnen. Damit soll ein Beitrag geleistet werden, das „fortwirkende Erbe“ dieser Zeit, seine Bedeutung für die gegenwärtigen Weiterbildungs-Aktivitäten und die Probleme im Ost-West-Dialog ins Bewußtsein zu rücken. Schon aus Gründen der Zukunftsfähigkeit eines politisch vereinten, aber nicht zusammengewachsenen Deutschlands müssen die Kenntnisse aus und die Erfahrungen mit der DDR stärker als bisher Bestandteil eines gemeinsamen deutsch-deutschen Alltagswissen werden. Erst auf dieser Grundlage ist ein perspektivischer und gleichberechtigter Dialog möglich.

### ***Grundzüge und Prinzipien des Bildungssystems***

Stärker als zu Zeiten der zwei deutschen Staaten ist mittlerweile deutlich geworden, daß Untersuchungen aus west-deutscher Perspektive der Gefahr unterliegen, die ohnehin nur unzureichend vorliegenden Quellen, Daten und Texte verkürzt zu interpretieren, weil nicht unterschieden werden kann zwischen der Realität und der offiziell inszenierten „simulierten Realität“ und damit die Vielfalt und Eigenart der Lebenspraxis nicht wahrgenommen wird. Wenn im folgenden trotz dieser Vorbehalte Bezug genommen wird auf die als Gesetz kodifizierte Bildungsverfassung der DDR, dann unter dem Aspekt, daß das „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ (Bildungsgesetz) vom Februar 1965 eine Form der programmatischen Selbstbeschreibung des Bildungswesens darstellte. Zwar spiegelte es als offizieller Verlautbarungstext die vielfältigen Praxen nicht wider, formulierte aber die Ansprüche der real-sozialistischen Bildungspolitik zu einem Zeitpunkt, als von einer

Konsolidierung des Staates ausgegangen werden konnte, in einer konsistenten Form und vermittelt einen Einblick in grundlegende Prinzipien und Mechanismen. Zumindest in Teilbereichen kann davon ausgegangen werden, daß diese Prinzipien den Perspektiven, normativen Wertvorstellungen und Deutungsmustern der Gesellschaftsmitglieder auch entsprachen. Dies gilt zumindest für die Periode der Staatsgeschichte, als es bei der Wahrnehmung von Widersprüchen um systemimmanente Kritik mit der Zielsetzung der Weiterentwicklung des Sozialismus ging.

Das Bildungsgesetz enthielt grundlegende Entscheidungen und Zielsetzungen, aus denen weitere Einzelregelungen ableitbar waren. Bildung und Erziehung waren durchgängig als Einheit gefaßt. Bildung wurde verstanden als die „Vermittlung und Aneignung von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, die Ausbildung von Erkenntnisinteressen und Begabungen, eingeschlossen die Vorbereitung auf die berufliche Tätigkeit“. Dagegen wurde unter dem Begriff Erziehung eine spezifische soziale Tätigkeit gefaßt, die auf die Entwicklung von Menschen im Sinne gesellschaftlich bedingter Ziele einwirkt, damit Einstellungen, Überzeugungen und Charaktereigenschaften herausbildet und ein entsprechendes weltanschauliches, soziales und moralisches Verhalten entwickelt (vgl. Bramer 1991, S. 426).

Der erste Grundsatz der Einheit des Bildungssystems bezog sich auf die einheitliche Zielsetzung, die Einheit des Bildungsweges und des Bildungsträgers und die „Gleichheit“. Übergreifendes Bildungs- und Erziehungsziel war die „allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeit“.

Die Einheit des Bildungsweges bezog sich sowohl auf die einzelnen Bestandteile des Bildungssystems von der Vorschulerziehung bis zur Erwachsenenbildung als auch auf die einheitliche Strukturiertheit des Bildungsprozesses. Dieser wurde fortlaufend, und zwar einschließlich der Erwachsenenbildung, in Allgemeinbildung und Spezialbildung aufgeteilt. Die Einheit wurde durch die „leitende, kulturell-

erzieherische Funktion des sozialistischen Staates“ und durch die SED mit ihrer politischen Vorrangrolle gesichert (Ramm 1990, S. 43).

Da Interessenidentität zwischen staatlicher und politischer Macht vorausgesetzt wurde, existierte nur ein Bildungsträger. Die Gleichheit der Bildungsmöglichkeiten war formuliert als „Schaffung realer Voraussetzungen der Chancengleichheit für alle Kinder des Volkes“. Um dies zu gewährleisten, wurden drei Prinzipien für den Übergang zur nächsthöheren Bildungsstufe als Voraussetzung formuliert: das Leistungsprinzip, die gesellschaftlichen Erfordernisse, die die Kapazitäten der Ausbildung festlegen, und als drittes die Berücksichtigung der sozialen Struktur der Bevölkerung.

Im zweiten Grundsatz, der Einheit von Bildung und Erziehung, wurde die Bedeutung des Kollektivs aufgegriffen als die Instanz, die die „gegenseitige Förderung in der sozialistischen Gemeinschaftsarbeit“ gewährleistet und auf die der einzelne stets bezogen wurde. Lediglich für die rechtlichen Möglichkeiten der Eltern wurde zwischen Bildung und Erziehung getrennt. Elternrechte bezogen sich nur auf die Erziehung zu „tüchtigen Menschen, zu guten Staatsbürgern“, wobei auch hier eine Interessenidentität zwischen den gesellschaftlichen und den elterlichen Bildungs- und Erziehungszielen vorausgesetzt wurde.

Im dritten Grundsatz wurde auf das enge Zusammenwirken von staatlichen Institutionen, gesellschaftlichen Organisationen und der Familie eingegangen, und deren Verantwortungsbereiche wurden festgelegt. Die Planungs- und Leistungsstrukturen der verschiedenen Bildungsinstitutionen wurden in weiteren Abschnitten detailliert. Aus diesem dritten Grundsatz geht aber auch hervor, daß neben dem staatlichen Bildungswesen faktisch eine zweite Struktur der gesellschaftlichen Erziehung, repräsentiert von den gesellschaftlichen und den Massenorganisationen, bestand.

In den Gesetzesformulierungen fällt durchgängig die Verschränkung von Rechten und Pflichten der Bürger auf. Die Hinnahme der Leistungen des Staa-

tes begründete die Pflicht zur Mitarbeit als Gegenleistung.

„Die Bildungsverfassung der DDR ist klarer, umfassender und uniformer, und sie kann dies auch sein, weil alleiniger Träger der Staat ist und auf ihn die Regelungen bezogen werden. Die Bildungsverfassung ist am Staatswohl orientiert, in welchem das individuelle Wohl aufzugehen hat. Da zwischen beiden ein prinzipieller Gegensatz geleugnet wird, bedarf es daher auch nicht des Rechtsschutzes gegen staatliche Akte“ (Ramm 1990, S. 54).

### ***Bildungspolitik und Entwicklungen im allgemeinbildenden Schulwesen***

Während sich in den Westzonen als Reaktion auf den nationalsozialistischen Einheitsstaat und als Folge des Einflusses der westlichen Besatzungsmächte eine föderalistische Ordnung etablierte, bildete sich in der sowjetisch besetzten Zone sehr schnell eine deutsche Verwaltung für Volksbildung mit Kompetenz für das gesamte Gebiet. Der zentralistische Charakter der Bildungspolitik verstärkte sich mit dem seit 1948 proklamierten Monopolananspruch der marxistisch-leninistischen Parteideologie und durch die rasche Verknüpfung von Bildungsbereichen mit zentraler staatlicher Wirtschaftsplanung. Im Postulat der Einheit von Ökonomie und Bildung fand seinen programmatischen Ausdruck, daß Bildungspolitik auch der Lenkung und Steuerung des beruflichen Nachwuchses nach den Bedürfnissen der Planwirtschaft diene. Die Bildungspolitik in den Anfangsjahren war inhaltlich geprägt durch ein egalitäres gesellschaftspolitisches Programm, das exemplarisch in der Etablierung der „Einheitsschule“ seinen Ausdruck fand. Schon im Mai/Juni 1946 wurde von den Volksbildungsverwaltungen der fünf Länder das „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ beschlossen, das die Errichtung einer für alle Kinder gemeinsamen, acht Schuljahre umfassenden Grundschule vorsah. Daran schloß sich die als Oberstufe bezeichnete schulische Weiterbildung in Berufsschulen, Fachschulen oder der zum Abitur

führenden vierjährigen Oberschule an (vgl. Anweiler 1990, S. 15).

Das Strukturmodell der demokratischen Einheitsschule sollte das bisherige Bildungsmonopol bestimmter Bevölkerungsschichten brechen und die bisher Benachteiligten besonders fördern, für die auch spezielle Vorstudienanstalten zur Erleichterung des Hochschulzugangs eingerichtet wurden; diese wurden dann 1949 in Arbeiter- und Bauernfakultäten umbenannt.

Das Schulsystem der DDR erlebte in der 50er Jahren eine Phase von organisatorischen und inhaltlichen Experimenten, die erst ab 1959 in eine vorläufige Konsolidierung mit der Formulierung eines neuen Schulgesetzes mündete. Von den strukturellen Veränderungen waren die einzelnen Bereiche des Bildungswesens unterschiedlich stark betroffen. Prägenden Einfluß auf alle Bereiche hatten aber die Anwendung sowjetsozialistischer Theorie- und Organisationsgrundsätze, die Etablierung einer gemeinsamen normativen Zielvorstellung der Entwicklung zur „sozialistischen Persönlichkeit“, die Einbindung der – zu zwei Dritteln ausgetauschten – Lehrerschaft in die Ziele der SED und die gezielte Besetzung von Schlüsselpositionen. In dem Versuch der SED, die DDR in einen geschlossenen Weltanschauungsstaat (vgl. Anweiler 1990, S. 13) umzuformen, hatte das Bildungswesen eine zentrale Funktion. Als wichtigste strukturelle Neuerung erwies sich nachträglich die Einführung eines ursprünglich gar nicht vorgesehenen Schultyps, der 10-Klassen-Schule seit 1950/51, die ab 1956 als Mittelschule und seit 1959 mit der Einführung des obligatorischen Lernbereichs Polytechnik als Polytechnische Oberschule (POS) bezeichnet wurde. Ihr gezielter Ausbau zur künftigen obligatorischen allgemeinbildenden Jugendschule wurde schon 1955 beschlossen, als in der BRD neun Schuljahre noch nicht verbindlich in allen Ländern eingeführt waren.

Mit der Verabschiedung des Bildungsgesetzes wurde die POS zum Kernstück des Bildungssystems. Sie gliederte sich in die Unterstufe (Klasse 1 bis 3), die Mittelstufe (Klasse 4 bis 6) und die Ober-

stufe (Klasse 7 bis 10). Der Fachunterricht begann schrittweise ab der 5. Klasse mit der Einführung des obligatorischen Russischunterrichts und einer ersten Naturwissenschaft. Mit der Einführung dieser Fächer wurde auf das Fachlehrerprinzip übergegangen. Der Unterricht wurde durch ein detailliert ausgearbeitetes „Lehrplanwerk“ gesteuert, das auf der Grundlage der Ziel-Inhalt-Methode-Relation strukturiert war und neben den Zielvorgaben detaillierte Stoffpläne, Stoffverteilungspläne, didaktisch-methodische Hinweise, zum Teil verbindliche Unterrichtsmittel und andere Unterrichtsmaterialien enthielt. Das Lehrplanwerk stellte zunächst den Anspruch der Wissenschaftsorientierung in den Vordergrund, erst in den Lehrplanrevisionen der 80er Jahre wurde diese Wissenschaftsorientierung zugunsten einer stärkeren Schülerorientierung zurückgenommen. Die zweite Fremdsprache, die die Voraussetzung für den Übergang in die Abiturstufe bildete, wurde von der 7. Klasse an fakultativ unterrichtet. Gegenüber den Lehrplänen in der BRD gab es eine stärkere Betonung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Lernbereichs und des polytechnischen Unterrichts.

Die Notengebung diente nicht nur der Leistungsmessung, sondern wurde auch ausdrücklich als Mittel positiver Motivierung eingesetzt. Gleichzeitig maß die Schulverwaltung die Leistungen der Lehrer am Notendurchschnitt der Schüler, mit dem Argument, daß sich in den guten Noten der Arbeiter- und Bauernkinder das Engagement der Lehrer für ihre Förderung und damit die Anerkennung des Schulsystems und des Staates ablesen lasse, so daß die Lehrer ein ausgeprägtes Eigeninteresse hatten, gute Zensuren zu geben und möglichst keinen Schüler „sitzenbleiben“ zu lassen (vgl. Waterkamp 1987, S. 122). Aber auch die Pioniergruppen bzw. die FDJ-Gruppen der Klassen waren verpflichtet, sich um Mitschüler intensiver zu kümmern, sobald diese Leistungsschwächen oder Verhaltensauffälligkeiten zeigten. Die Abschlußprüfung umfaßte wie die Abiturprüfung auch eine schriftliche Prüfung mit zentraler Aufgabenstellung, bei der die Lehrer aller-



dings einen Ermessensspielraum für die Benotung hatten. Da nichtbestandene Teilprüfungen wiederholt werden konnten, war die Durchfallquote vergleichsweise gering. Die Vorbereitung auf den Hochschulzugang erfolgte in der Abiturstufe, eine Sammelbezeichnung, die alle damit beauftragten Bildungsinstitutionen umfaßte: die erweiterte Oberschule (EOS), die Abiturklassen in Einrichtungen der Berufsschule, die Spezialschulen und -klassen, die Abiturlehrgänge an Volkshochschulen und Lehrgänge zum Erwerb der Sonderreifeprüfung.

Die erweiterte Oberschule (EOS) war seit 1966 die Hauptform für die Erreichung des Abiturs. Zwar wurde bereits 1965 beschlossen, daß sie nur zwei Klassen umfassen sollte, aber bis 1982 waren ihr zweijährige Vorbereitungsklassen vorangestellt, so daß erst danach ein unmittelbarer Anschluß von POS an EOS möglich war. Die Aufnahme von Schülern in die EOS war zahlenmäßig begrenzt, vom Umfang her an den Kapazitäten der Hochschulen orientiert und durch spezifische Zugangsbedingungen geregelt. Nach dem Inkrafttreten des Bildungsgesetzes 1965 nahmen die Zulassungszahlen bis 1971 zu, erreichten 11 % eines Altersjahrganges, gingen danach aber bis auf ca. 8 % zurück. Den Auswahlbestimmungen lagen das Leistungsprinzip, die politisch-ideologische Zuverlässigkeit, der Aspekt der sozialen Zusammensetzung (d.h., „ein entsprechender Anteil von Kindern von Angehörigen der Arbeiterklasse“ sollte vertreten sein) und die Orientierung an sozio-ökonomischen Erfordernissen auf der Grundlage der Festlegung im Volkswirtschaftsplan zugrunde. Das Aufnahmeverfahren als formale Prozedur kam auf Vorschlag der Direktoren der POS oder auf Antrag der Schüler der 10. Klasse zustande. Der Vorschlag der Schule wurde nach einer Beratung der Direktoren mit dem Klassenleiter, den Fachlehrern, dem Vorsitzenden des Elternbeirates und der FDJ-Leitung entwickelt. Über die gesamten Bewerber wurde von einer Kommission unter Leitung des zuständigen Schulrates entschieden. In den 80er Jahren konnten aufgrund der geringen Aufnahmequote jeweils nur zwei Schüler einer 10.

Klasse auf die EOS übergehen.

Bildungsziele der EOS waren die Erweiterung, Vertiefung und Vervollkommnung der Allgemeinbildung sowie die Weiterentwicklung der sozialistischen Eigenschaften und Grundüberzeugungen. In der Vorbereitung auf den Hochschulbesuch sollte sie nicht nur das notwendige fachliche Wissen, sondern auch hochschulgemäße Formen des Lernens und des selbständigen Arbeitens vermitteln. Der Lehrplan war allerdings durch einen hohen Anteil des obligatorischen Unterrichts gekennzeichnet, der fakultative Unterricht umfaßte nur drei Wochenstunden. Unter Einbeziehung einer zweiten Fremdsprache und eines musischen Faches wurden alle allgemeinbildenden Fächer und, mit veränderter Akzentsetzung, der polytechnische Unterricht fortgeführt. Dies wurde ergänzt durch die inhaltlich zu wählende, obligatorische wissenschaftlich-praktische Arbeit. In der Stundentafel nicht aufgeführt, dennoch obligatorisch, waren die vormilitärische Ausbildung für Jungen und die Sanitätsausbildung für Mädchen.

Auch in der Überarbeitung der Lehrpläne der EOS in den 80er Jahren ging es um die Ermöglichung einer größeren Selbständigkeit der Schüler unter Beibehaltung der Grundstruktur (vgl. Baske 1990, S. 214). Abiturklassen in der Berufsausbildung wurden bereits 1959/60 eingeführt. Ziel dabei war es, einen größeren Anteil von „Kindern der Arbeiterklasse“ zum Hochschulstudium, insbesondere in den technischen Fächern, zu führen, damit den Mangel an qualifizierten Arbeitskräften zu beseitigen und eine technische Elite, „den Kern der Intelligenz der Arbeiterklasse“, hervorzubringen. Durch das andersartige Anforderungsprofil (Verzicht auf die zweite Fremdsprache in der Anfangsphase) erwiesen sie sich als Alternative zur EOS und ermöglichten die gezielte Förderung bestimmter Gruppen (z.B. von Frauen). Die Institutionalisierung der Berufsausbildung mit Abitur vollzog sich in der ersten Zeit nur langsam. Die Zahl der jährlichen Aufnahmen stieg bis 1970 kontinuierlich an und erreichte mit 5,6 % des Altersjahrganges einen

Höhepunkt. Danach pendelte sich die Zulassungsquote bei etwa der Hälfte der EOS-Zulassungen ein (vgl. Schäfer 1990, S. 352).

Die Zulassung zu den dreijährigen Abiturklassen in der Berufsausbildung wurde im Prinzip nach denselben Kriterien wie beim Übergang in die EOS geregelt. Das inhaltliche Profil der Abiturklassen in der Berufsausbildung, die auf 86 Ausbildungsberufe vorbereiteten, bestand in einem kontinuierlichen Anteil von allgemeinbildenden Fächern, berufstheoretischem und berufspraktischem Unterricht, der tageweise konzentriert wurde. Ein starkes Gewicht lag auf Maschinenbau, Fertigungstechnik, Elektronik und verwandten Fächern. Inwieweit dies ein Resultat einer Vorselektion der Bewerber nach Interessengebieten oder Konsequenz der Mechanismen der Berufslenkung war, bleibt eine offene Frage. Die Einführung der Berufsausbildung mit Abitur wurde zu Beginn durchaus mit der Perspektive verbunden, sie nicht nur zum zusätzlichen Korrektiv, sondern als Regelform zu etablieren, um damit eine Idealvorstellung der Ausbildung von „Kopf und Hand“ zu realisieren. Diese weit gespannten Perspektiven haben sich nicht erfüllt.

Für den Auf- und Ausbau sowie die Legitimation des allgemeinbildenden Schulwesens in der DDR spielte der Topos der „Chancengleichheit“ eine zentrale Rolle. Das Bildungsgefälle zwischen den sozialen Schichten, zwischen den Geschlechtern und zwischen Stadt- und Landbevölkerung sollte entscheidend abgebaut werden. (Spätere Kurswechsel der Bildungspolitik stellten die zentralen Legitimationsmuster nie offen in Frage, ebensowenig war eine offene Auseinandersetzung über die tatsächliche Realisierung dieser programmatischen Ansprüche möglich.) Die ungleichen regionalen Bildungschancen verringerten sich zwar, wurden aber nicht beseitigt. 1949 war noch ein Fünftel aller Schulen in der gesamten DDR einklassig, die Hälfte bestand aus nicht mehr als sieben Klassen. Durch den forcierten Ausbau der POS waren Anfang der 80er Jahre selbst dünn besiedelte Regionen auf dem Lande mit dieser Schulform versorgt. Das Angebot von

erweiterten Oberschulen blieb dagegen unzureichend. Eine flächendeckende Versorgung mit diesem Schultypus wurde nur im industrialisierten Süden und in den großen Städten erreicht.

Die Berufsausbildung mit Abitur sollte u.a. auch diese regionalen Disparitäten beseitigen. Dies ist jedoch nicht gelungen: Eine exemplarische vergleichende Regionalanalyse konnte die These belegen, daß die Berufsausbildung mit Abitur die Ungleichheit der Bildungsangebote zwischen Stadt- und Landkreisen noch verstärkt hat (vgl. Schreier 1990, S. 82).

Das Bildungsgefälle zwischen den sozialen Schichten wurde insbesondere in den beiden ersten Nachkriegsjahrzehnten durch die planenden und steuernden Eingriffe des Staates verringert. Danach setzte allerdings eine Entwicklung ein, die eine „zunehmende soziale Schließung der Hochschulen“ im Sinne der Selbstrekrutierung der Intelligenz, eine zunehmend „schichtspezifische Ungleichheit der Bildungschancen“ und eine starke Tendenz zur Reproduktion der Sozialstruktur, insbesondere bei der Intelligenz und den Un- und Angelernten, mit sich brachte (Geißler 1990, S. 103). Wesentliche Erfolge im Abbau ungleicher Bildungschancen wurden in der DDR in der Durchsetzung der Geschlechterparität in Schule und Hochschule erzielt. Bereits 1964 – und damit 15 Jahre früher als in der BRD – war der Anteil der weiblichen Abiturienten auf 50 % gestiegen, und schon 10 Jahre später war auch an der Hochschule eine paritätische Beteiligung der Frauen erreicht. Die hohe Bildungsbeteiligung von Frauen erklärt sich nicht allein aus den staatlichen Quotenregelungen für Frauen, sondern war auch Resultat der umfangreichen Fördermaßnahmen, Infrastruktureinrichtungen (Kinderbetreuung) und Sonderregelungen (vgl. Geißler 1990, S. 185).

In der BRD gab es eine breite Thematisierung der Chancengleichheit erst im Rahmen der bildungsbezogenen Modernisierungs- und Reformdiskussion in den 60er Jahren. Nachdem in der Nachkriegszeit das traditionelle dreigliedrige Schulwesen eingerichtet wurde und damit eine gewisse

Restauration konservativer Bildungsvorstellungen stattgefunden hatte, wurden in dieser Reformphase sowohl das „Bürgerrecht auf Bildung“ und bessere Bildungschancen für Frauen und Mädchen angemahnt als auch mit sozio-ökonomischen Argumenten auf die Notwendigkeit einer besseren Ausnutzung von „Bildungsreserven“ hingewiesen.

Auch in der DDR kam es zu diesem Zeitpunkt zu einer Bildungsreformdiskussion unter den Stichworten „Meisterung der wissenschaftlich-technischen Revolution“ und „Steuerbarkeit zukünftiger gesellschaftlicher Entwicklungsetappen“. Nach dieser bildungspolitischen Reformdiskussion kehrten sich die Entwicklungen in beiden deutschen Staaten tendenziell um. In der BRD fand als Folge der bildungspolitischen Tendenzwende eine „evolutive Umgestaltung der Sekundarschulbildung“ mit einem deutlichen Zuwachs an Abiturienten und Hochschülern statt, der sich auch auf die bisher benachteiligten Gruppen positiv auswirkte, so daß von einer sozialen Korrekturfunktion der Bildungsreform und vergrößerten sozialen Mobilitätschancen gesprochen werden kann.

Umgekehrt kam es in der DDR zu einem Absinken der Abiturienten- und Hochschülerzahl als Folge verringerter Zulassungsquoten. Das Bildungswesen verlor dadurch langfristig seine sozialmobilisierende und egalisierende Funktion. In beiden deutschen Staaten wurde Ende der 70er Jahre eine erneute Akzentverlagerung der Diskussion sichtbar, das Beschäftigungssystem und ökonomische Probleme rückten auch in der Bildungspolitik in den Vordergrund.

Ebenfalls annähernd parallel verlief die in der Folgezeit verstärkt geführte Diskussion um „Begabtenförderung“: „Begabtenförderung als bildungspolitische Leitvorstellung ist die logische Folge einer vorausgegangenen egalisierenden Bildungspolitik, der damit verknüpften allgemeinen Expansion des Bildungsbereichs und der beträchtlich gestiegenen Bildungsbeteiligung“ (Anweiler 1990, S. 687).

### ***Berufsausbildung, Fachhochschulen und Universitäten***

In der DDR wurde unter Berufsausbildung ausschließlich die Ausbildung für Facharbeiterberufe verstanden, die in der Systematik der Facharbeiterberufe zusammengefaßt waren. Die Lehrlingsausbildung enthielt einen berufspraktischen Anteil, der im Rahmen eines Arbeitsverhältnisses erfolgte, und einen berufstheoretischen Anteil, der in kommunalen Berufsschulen, in der Mehrzahl aber in Betriebsberufsschulen, erteilt wurde, die der Leitung der Kombinate/Betriebe direkt unterstellt waren.

Das Bildungsgesetz faßte Berufsausbildung und die „Aus- und Weiterbildung für Werktätige“ (AWW) in der Berufsbildung zusammen, d.h., daß die Vermittlung von Erstqualifikationen an Erwachsene, z.B. für ältere Werktätige ohne Ausbildung, oder Abiturienten, die kein Hoch- oder Fachhochschulstudium aufnahmen, in die Berufsbildung integriert war.

Der Begriff Facharbeiter als Bezeichnung für eine qualifizierte Berufsausbildung wurde nicht nur auf die traditionellen Arbeiterberufe angewandt, sondern auf alle handwerklichen, kaufmännischen und verwaltenden Berufe ausgedehnt. Die Ausbildungswege und ihre Dauer richteten sich nach dem Niveau und dem Typ des Ausbildungsberufes und der Vorbildung der Lehrlinge.

Im Anschluß an die POS konnten die Abgänger unter 238 Berufen wählen, die in der Mehrzahl in zwei Jahren erlernt werden konnten. Verbunden mit diesem Facharbeiterabschluß war die Fachschulreife, die die Möglichkeit bot, in einem ähnlichen Fach mit dem Besuch der Fachschule i.d.R. auch die Hochschulreife zu erwerben. Direkt die Hochschulreife erwarben die POS-Absolventen, die im Rahmen der Berufsausbildung mit Abitur unter 86 Berufen der Ausbildungssystematik wählen konnten. Abgänger, die die POS vorzeitig nach der 8. Klasse verließen, konnten sich unter 63 Berufen mit verlängerter Ausbildungsdauer von entweder drei oder zweieinhalb Jahren entscheiden. Für alle die Jugendlichen, die ohne den Abschluß der 8. Klasse die all-

gemeinbildende Schule verließen oder Sonderschüler waren, stand eine zweijährige „Teilausbildung“ im Sinne einer Anlernausbildung zur Verfügung. Seit 1984 wurden strukturell zwei Typen von Facharbeiterberufen unterschieden, breitgefächerte und qualifizierte Berufe wurden zu Grundberufen mit mehreren Spezialisierungsrichtungen angehoben, die anderen Berufe boten lediglich eine Spezialisierungsrichtung an.

Im Sinne der planwirtschaftlichen Lenkung und Leitung von Bildung und Ökonomie waren die Ausbildungsbetriebe verpflichtet, den angehenden Facharbeitern nach dem Ausbildungsabschluß qualifikationsgemäße Arbeitsplätze anzubieten, was allerdings in der Realität nicht immer möglich war, so daß von einem beträchtlichen Anteil von Personen ausgegangen werden muß, der nicht qualifikationsgemäß beschäftigt wurde.

Durch Delegation bzw. Befürwortung des Betriebes gab es zudem für besonders qualifizierte und durch „gesellschaftliche Aktivität“ aufgefallene Lehrlinge nach dem Abschluß des ersten Ausbildungsjahres die Möglichkeit, ausbildungsbegleitend an Abiturlehrgängen der Volkshochschulen, Betriebsakademien oder Betriebsschulen teilzunehmen und innerhalb von zwei Jahren die Hochschulreife zu erwerben.

Die Entwicklung der Berufsausbildung war stärker als jeder andere Bildungsbereich gekennzeichnet durch eine hohe Abhängigkeit von wechselnden politisch-gesellschaftlichen Vorgaben, dem Zwang zur Anpassung an die Bedürfnisse der Planwirtschaft und dem Wechsel von staatlichen Zuständigkeiten und ideologischen Positionen. Dennoch wurde ein hohes Qualifikationsniveau der Bevölkerung erreicht, nahezu 91 % verfügten über einen Berufsabschluß. Das Fachschulwesen wurde seit den 50er Jahren sukzessive ausgebaut und umfaßte zwei unterschiedliche Gruppen mit differierendem Niveau: Die Fachschulen im medizinischen, pädagogischen und künstlerischen Bereich, die direkt an die Oberschule anschlossen, führten in drei oder vier Jahren zu einer abgeschlossenen Berufsausbildung, d.h., sie

enthielten allgemeinbildende, theoretische und berufspraktische Anteile.

Eine andere Gruppe von Fachhochschulen bildeten diejenigen, die eine abgeschlossene Berufsausbildung voraussetzten und in einem dreijährigen Studium zu einem qualifikationshöheren Beruf führten, der in der Regel auch zum Hochschulbesuch berechnete. Diese Fachschulen bildeten in erster Linie Ingenieure, Ökonomen und Lehrer für den berufspraktischen Unterricht aus.

Das Studium erfolgte nach einheitlichen Studienplänen, Lehr- und Praktikumsprogrammen. Generell war es in drei Bestandteile aufgeteilt: Allgemeine Grundlagenausbildung (Allgemeinbildung, d.h., erste Fremdsprache, Deutsche Sprache/Kultur und Kunst, Sport und das marxistisch-leninistische Grundlagenstudium), Berufliche Grundlagenausbildung (d.h. die Fächer, die für mehrere Fachgruppen verbindlich waren) und die Fachrichtungsspezifische Ausbildung, auf die mindestens 50 % der Zeit entfiel und die auch das obligatorische Praktikum enthielt.

Der Hochschulsektor erwies sich lange Zeit als der gegenüber ideologischen Steuerungsversuchen resistensteste Bildungsbereich. Der Schwerpunkt der 1. Hochschulreform lag, ähnlich wie im Schulbereich, auf dem personellen Austausch der NS-belasteten Hochschulangehörigen, der ideologischen und fachlichen Weiterbildung von Fachkräften für Parteiarbeit und staatliche Verwaltung, der Ausbildung von schnell einsetzbaren Lehrern und der Öffnung der Hochschulen für Berufstätige ohne Reifezeugnis. Bis 1954 erfolgten zum großen Teil die Wieder- bzw. Neugründungen von Universitäten (mit einem breiten Studienangebot) und Hochschulen (mit einem spezialisierten Angebotsprofil). In dieser Anfangsphase existierten noch traditionelle Universitätsstrukturen und neue Formen, die aus der parteipolitischen Vereinnahmung resultierten, nebeneinander her (vgl. Rytlewski 1990, S. 414).

Dies veränderte sich mit der 1951 einsetzenden 2. Hochschulreform, die eine zentrale und einheitliche Lenkung und Leitung des Hochschulwesens

sowie die Einrichtung von Prorektoraten für die Aufgaben des gesellschaftswissenschaftlichen Studiums vorsah und ein einheitliches Studienjahr von 10 Monaten, einheitliche Studienpläne sowie das marxistisch-leninistische Grundstudium einführte. Das marxistisch-leninistische Grundstudium nahm 20 % der Zeit der ersten Studienphase in Anspruch. Dies und die Etablierung der FDJ an den Hochschulen, die mit einer ideologischen Wächterrolle gegenüber den Hochschullehrern ausgestattet wurde (vgl. Waterkamp 1988, S. 303), provozierte auf Seiten der Hochschulen beträchtliche Kritik und führte dazu, daß erst Ende der 50er Jahre Universitäten und Hochschulen dieses Wissenschaftsverständnis akzeptierten.

Die 3. Hochschulreform betonte die Gesichtspunkte der Reorganisation der internen Hochschulverfassung und die „Konzentration des wissenschaftlichen Potentials“, verbunden mit einer stärkeren Profilbildung einzelner Hochschulen und einer Studienreform. Seit 1963 wurde eine stärkere Bindung der Hochschulforschung an die wirtschaftsleitenden Ministerien und großen Betriebe, die für die Finanzierung aufkamen, forciert. Das bedeutete eine Marginalisierung der Grundlagen- und Universitätsforschung, die erst wieder seit dem Ende der 60er Jahre eine höhere Bedeutung zugesprochen bekam. Um eine gezieltere und effektivere Nachwuchspolitik betreiben zu können, wurden 1969 zehn Ingenieurschulen vom Status der Fachschulen zu Hochschulen angehoben sowie das Fern- und Abendstudium ausgeweitet (vgl. Rytlewski 1990, S. 417).

Nach dem politischen Führungswechsel von Ulbricht zu Honecker in den 70er Jahren wurde auf der einen Seite die Grundlagenforschung gestärkt, da mangelhafte Resultate der universitären Forschungstätigkeit in der DDR selber kritisiert wurden, auf der anderen Seite wurden die Zulassungsquoten massiv gesenkt und die ideologische Erziehung in der Abgrenzung gegenüber der BRD verstärkt.

Im Übergang zu den 80er Jahren wurden die Studienpläne so verändert, daß die bisherige Zweistu-

figkeit von grundlegender und spezieller Bildung aufgehoben wurde und Elemente des Grundlagenstudiums, z.B. das marxistisch-leninistische Grundlagenstudium, sich über die gesamte Studiendauer erstreckten. Mit der größeren politischen Akzeptanz der faktischen Sozialstruktur und der stärkeren Betonung von Leistungskriterien gewann auch das neue Idealbild des „selbständigen, fachlich und regional mobilen Studierens“ als Zielvorstellung an Bedeutung (Rytlewski 1990, S. 418).

Fachliche Kompetenz, Selbständigkeit und Initiative sollten den Hochschulabgänger charakterisieren, das Idealbild des jederzeit von oben einsetzbaren guten Genossen sollte der Vergangenheit angehören. Im Rahmen dieser neuen Entwicklungen wurde den Hochschullehrern nicht nur die Funktion von Lehre und Forschung zugewiesen, sondern auch die Doppelrolle des Lehrers und Erziehers, d.h., die Lehre diene nicht nur der Berufsvorbereitung des Fach- und Führungspersonals, sondern auch dem weltanschaulichen Auftrag der kommunistischen Erziehung.

„Dem Sinne nach – nicht der Selbstbezeichnung – wurden die Universitäten und Hochschulen seit dem Führungswechsel 1971 verstärkt und in mehrfacher Hinsicht zu Dienstleistungszentren“ (Rytlewski 1990, S. 419). Als Zentren der medizinischen Betreuung der Bevölkerung und in der öffentlichen Nutzung ihrer Sammlungen, Vortragsreihen, Bibliotheken, Sport- und Erholungsstätten boten sie Impulse für das „geistig-kulturelle Leben“ des Ortes.

Trotz der Entwicklung eines neuen Leitbildes der Kreativität, Selbständigkeit, Innovationsfreude und Mobilität blieb die Studienorganisation in hohem Maße verschult, dominiert von Vorlesungen, strukturiert durch eine feste Abfolge von Lern-, Praktikums- und Prüfungsphasen, eine generell kanonisierte und standardisierte Wissensvermittlung. Die soziale Einheit im Studium bildeten die im ersten Semester eingerichteten Semestergruppen, die bis zum Ende des Studiums bestehenblieben und auch die soziale Basis für den politisch-ideologischen Erziehungsauftrag abgaben.

Die Bereitstellung materieller Anreize und der Versuch, mehr Zeit für die selbständige Problembearbeitung und -lösung in den Studienordnungen zu verankern, änderten nichts an der Kritik, die bereits zu DDR-Zeiten am Hochschulwesen formuliert wurde: zu geringes wissenschaftliches Niveau der Abschlüsse, zu lange und ineffektive Promotionszeiten, eine geringere Publikationstätigkeit der Hochschulangehörigen. Studenten begriffen, als Konsequenz der internen Studienorganisation, der fehlenden Lehr- und Lernfreiheit und der grundlegenden Verpflichtung auf die marxistisch-leninistische Weltanschauung im Zusammenhang mit der zunehmenden Erosion der staatlichen Legitimationsmuster in den 80er Jahren, ihr Studium nicht mehr als besondere und auch biographisch bedeutsame und privilegierte Lebens- und Bildungsphase, sondern als eine Art vorgezogener Berufstätigkeit (vgl. Rytlewski 1990, S. 471).

### ***Erwachsenenbildung/Weiterbildung***

Die Erwachsenenbildung in der DDR hatte von Beginn an die Funktion, bei der antifaschistisch-demokratischen Umerziehung der Bevölkerung mitzuwirken. Schon 1946 stellte die sowjetische Militäradministration mit einem Befehl die Arbeit der Volkshochschulen in der SBZ sicher; 53 Volkshochschulen, die von 54.000 Teilnehmern besucht wurden, waren bereits wiedergegründet (Siebert 1990, S. 86).

Die Leitfunktion, die die Volkshochschulen in diesem Prozeß zunächst innehatten, war vermutlich in ihrer unbelasteten Tradition, dem Engagement vieler erfahrener Volksbildner aus der Weimarer Zeit, die sich beim Wiederaufbau beteiligten, und in dem Wunsch begründet, das Bürgertum in den Prozeß der politisch-ideologischen Umerziehung einzu beziehen. Bereits nach kurzer Zeit wurde den Volkshochschulen ein zweiter Aufgabenbereich zugeordnet: die Verbesserung der beruflichen Qualifikation und der Arbeitsmoral der Arbeiter in den Betrieben und die Förderung ihres sozialistischen Bewußtseins. Begonnen wurde mit der Einrichtung speziel-

ler Betriebslehrgänge, die ausgebaut wurden zu VHS-Außenstellen in den Großbetrieben, die sich in der Folgezeit zu eigenständigen Betriebsvolkshochschulen weiterentwickelten. Aus ihnen entstanden später die Technischen Betriebsschulen, die dann in Betriebsakademien umgewandelt wurden.

Die sehr schnelle Einbindung der Volkshochschulen in die staatliche Politik der Umerziehung und Erwachsenenqualifizierung führte zu einer gravierenden Struktur- und Konzeptionsveränderung, gemessen an ihren ursprünglichen Zielvorstellungen: „Beschleunigt wurden eine Verstaatlichung und Verschulung der Erwachsenenbildung, ihre Vergesellschaftung und Instrumentalisierung für sozial- und arbeitsmarktpolitische Zwecke. Aufgehoben oder zumindest eingeschränkt wurden die Lehrplanfreiheit der Einrichtungen, der Verzicht auf Prüfungen, die Freiwilligkeit der Teilnahme, die Distanz zum Staat und zum staatlichen Schulsystem sowie die parteipolitische Neutralität“ (vgl. Siebert 1990, S. 86).

Andererseits wurden die Volkshochschulen dadurch zu notwendigen und in ihrem Bestand gesicherten Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Sie hatten seit dem Beginn der Wirtschaftsplanung 1948 in den Betriebs-Volkshochschulen ein breites Spektrum von Lehrgängen zur Erlangung der Hochschulreife, zu gesellschaftswissenschaftlichen Fragen und zur beruflichen Qualifizierung angeboten und Schulungen durchgeführt, die Verständnis für die Neuorganisation der Wirtschaft und die Erfüllung der Planziele wecken sollten. In den 50er Jahren wurden sie jedoch aus diesem Bereich verdrängt. Das Ministerium für Arbeit übernahm 1953 die gesamte Kompetenz für die fachliche Fortbildung, richtete die Technischen Betriebsschulen für alle Aufgaben der beruflichen Qualifizierung ein und unterstellte sie den Betriebsleitungen. Die politische Schulungsarbeit und die Propagierung der neuen Wirtschaftsmethoden wurden Aufgabengebiete der Gewerkschaften.

Ab 1954 verloren die Volkshochschulen auch die Kompetenz für allgemeine kulturelle Bildungsange-

bote durch die Einrichtung des Ministeriums für Kultur, das den Aufbau von Kulturhäusern, Klubhäusern und Volkshochschulen förderte. Zwei Jahre lang arbeiteten die Volkshochschulen noch am Angebot der Kulturhäuser mit und hatten dabei die doppelte Funktion als Stätten „massenkultureller Bildung“ und als „Abendschule für Erwachsene“. Nach 1956 wurden sie aber mit der Unterstellung unter das Ministerium für Volksbildung auf die Aufgabe der nachholenden schulischen Qualifizierung der Erwachsenen beschränkt. Andere Bereiche und Arbeitsformen der Erwachsenenbildung wurden anderen Institutionen und Einrichtungen übertragen. Die Popularisierung wissenschaftlicher Erkenntnisse, primär durch Vortragsabende, wurde z.B. 1954 zum Aufgabengebiet der Gesellschaft zur Verbreitung wissenschaftlicher Kenntnisse, später Urania genannt (vgl. Waterkamp 1987, S. 229).

Die Kammer der Technik übernahm die fachliche Weiterbildung der Ingenieure und Ökonomen, die seit den 80er Jahren auch an der Weiterbildung der Facharbeiter und Meister beteiligt werden sollten (vgl. Schäfer 1990, S. 386).

Einen wichtigen Beitrag für die fachliche Weiterbildung zahlreicher Berufsgruppen leisteten die rund 100 wissenschaftlichen Gesellschaften. Aspekte der allgemeinen und kulturellen Erwachsenenbildung kennzeichneten die Arbeit einer Vielzahl von „Massenorganisationen“, z.B. der Gewerkschaften und des Deutschen Frauenbundes.

Die neuen Einrichtungen der Erwachsenenbildung konnten, wie auch die neugeschaffenen Massenorganisationen, den verordneten politisch-ideologischen Erziehungsauftrag besser, und das heißt auch umfassender realisieren, als dies im Rahmen der Institution Volkshochschule möglich erschien. Die Einrichtung Volkshochschule stabilisierte sich nach der vorgenommenen Profilverengung; als Domäne verblieben ihr die allgemeinbildenden schulischen Lehrgänge zum Erwerb des Abiturs oder der „Mittleren Reife“, Lehrgänge in den einzelnen Schulfächern und Kurse zur Vorbereitung auf ein Fach-, Hochschul- oder Hochschulfernstudium.

Ihre Bedeutung wuchs in den 60er Jahren noch einmal an, als nach der Einführung der zehnjährigen allgemeinen Schulpflicht die kompensatorische Funktion der Schulabschlußlehrgänge an den Volkshochschulen stieg, weil es ein großes staatliches Interesse einerseits an der Arbeitstätigkeit der „Werk-tätigen“ gab, andererseits das allgemeine Bildungsniveau gehoben werden sollte und die berufsbegleitenden Abendlehrgänge an den Volkshochschulen beide Zielsetzungen ideal verbanden. Davon abgesehen gerieten die Volkshochschulen nach der Einrichtung der differenzierten Erwachsenenbildungsinstitutionen mit jeweils spezialisiertem Bildungs- und Erziehungsauftrag generell in eine „Randstellung im Spektrum der Einrichtungen für die Erwachsenenbildung“ (Waterkamp 1987, S. 230).

Die *berufliche Weiterbildung* in den Betrieben wurde bis zum Ende der 50er Jahre aus ökonomischen Zwängen auf die Form „produktionstechnischer Schulungen“, also auf die Anpassungsqualifizierung am jeweiligen Arbeitsplatz verkürzt und inhaltlich auf die Anforderungen der jeweiligen Lohngruppenkataloge bezogen.

Danach wurde, nach weiteren Veränderungen der staatlichen Zuständigkeit für berufliche Weiterbildung, einerseits die Umwandlung der Technischen Betriebschulen in Betriebsakademien mit der Aufgabe der Erhöhung der fachlichen und allgemeinen Bildung der „Werk-tätigen“, andererseits das System der „systematischen Stufenqualifizierung“ durchgesetzt. Sie wurde unter der Bezeichnung der „abschnittswisen Ausbildung“ 1960 vom Minister-rat der DDR beschlossen (vgl. Schäfer 1990, S. 379).

Zielsetzung war dabei die Entwicklung einer anspruchsvollen Weiterbildungskonzeption, die jedem Werk-tätigen in jedem Beruf einen Aufstieg von einer ungelerten Tätigkeit bis zum Hochschulstudium ermöglichen sollte. Für alle Qualifikationsebenen und Wirtschaftszweige wurden entsprechende staatliche Rahmenlehrpläne und Berufsrichtlinien entwickelt. Diese Qualifizierungslehrgänge orientierten sich erneut an den Anforderungen der Be-

rufsbilder und wurden von den Betriebsakademien durchgeführt, die damit ein nahezu vollständiges Bildungswesen bis hin zum Fachschul- und Hochschulstudium als Fern- oder Abendstudium im Betrieb durchführten. Als Konsequenz dieser staatlichen Propagierung beruflicher Weiterbildung verdreifachten sich die Teilnehmerzahlen zwischen 1961 und 1964.

Die Schwierigkeiten vieler Betriebe bei der Realisierung der staatlichen Rahmenlehrpläne führten zur Aufgabe dieses Systems. Es folgte ab 1976 eine Periode, in der die „ständige Weiterbildung im Prozeß der Arbeit“ als Hauptform der beruflichen Weiterbildung propagiert wurde. Inhaltlich verbarg sich in erster Linie hinter diesem Motto das Ziel, die ausgeübte Tätigkeit durch Weiterbildung effektiver zu gestalten. Anfang der 80er Jahre erfolgte wiederum eine inhaltliche Korrektur der beruflichen Weiterbildung. Diese sollte sich stärker an den künftigen Anforderungen der Schlüsseltechnologien orientieren, die „Werk tätigen rechtzeitig auf die Einführung neuer Erzeugnisse und Technologien, auf Rationalisierungsmaßnahmen und Strukturveränderungen vorbereiten und zu diesem Zweck auch die Grundlagenbildung auf den Gebieten Mikroelektronik, Informatik etc. intensivieren“ (Schäfer 1990, S. 380).

Die rechtlichen Grundlagen der beruflichen Weiterbildung waren überwiegend im Arbeitsgesetzbuch niedergelegt, das

- das Recht und die Pflicht zur Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen fest schrieb,
  - die Bindung an die Betriebe und deren qualifikatorische Anforderungen regelte,
  - den Betrieb zur Führung von Qualifizierungsgesprächen mit den Werk tätigen verpflichtete,
  - die Schließung von Qualifizierungsverträgen zwischen Betrieb und Teilnehmern geplanter Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen als Bestandteil des Arbeitsrechtsverhältnisses auswies,
  - den qualifikationsgerechten Einsatz nach der Weiterbildung zusicherte
- (vgl. Schäfer 1990, S. 381).

Das auch in der DDR schwer überschaubare Feld der beruflichen Weiterbildung hatte sich in den letzten Jahren vor der Wende stark ausgeweitet. 1986 besuchte rund ein Fünftel der „Werk tätigen“ eine organisierte Aus- und Weiterbildungsmaßnahme, die meisten eine berufliche Weiterbildung im engeren Sinne (vgl. Schäfer 1990, S. 386). Die Ausbildung der Werk tätigen zu Facharbeitern als nachholende und berufsbegleitende Qualifizierung war aufgrund der Industrialisierung in der DDR und der Kriegsfolgen im Hinblick auf die Allgemein- und Berufsbildung bestimmter Generationen bis in die 60er Jahre der qualitativ bedeutendste Bereich der beruflichen Weiterbildung. In den 70er Jahren erfolgte die Schwerpunktverlagerung hin zur berufsbegleitenden Weiterbildung der Facharbeiter, in den 80er Jahren wurden Maßnahmen der Aufstiegsqualifizierung und der Qualifizierung für einen Berufswechsel (im Rahmen einer sechsmonatigen Umschulung) zunehmend relevant.

Ein dritter traditioneller Bereich der beruflichen Weiterbildung war die Aus- und Weiterbildung der Meister. Meister waren fachliche und politische Leistungsträger, denen in den 80er Jahren verstärkt die Funktion zugewiesen wurde, die neuen Schlüsseltechnologien durchzusetzen. Dementsprechend sollte Aus- und Weiterbildung zur „Entfaltung der Innovationsfreudigkeit“ und zu einer „aktiven Mitgestaltung der Einführungsprozesse und der Weiterentwicklung der Informationsverarbeitung“ (Schäfer 1990, S. 389) beitragen.

Der Professionalisierungsgrad des Personals in der beruflichen Weiterbildung war relativ gering: 70.000 nebenberuflichen Lehrkräften standen 4.084 Hauptberufliche bei einer Gesamtzahl von 1.259 Betriebsakademien bzw. Abteilungen für Aus- und Weiterbildung gegenüber. Das hatte nicht nur eine Erhöhung der Anforderungen zur Folge, sondern auch eine Veränderung ihrer Tätigkeitsschwerpunkte „vom Unterricht zunehmend in Richtung Organisation und Programmarbeit“ (Schäfer 1990, S. 391).

Zunehmende Koordinierungsaufgaben, die neben der Erfüllung der staatlichen Lehrpläne und



Programme zu leisten waren, führten zu diesem veränderten Aufgabenprofil. Insbesondere für die beschriebenen Bereiche der beruflichen Weiterbildung in der DDR galt, daß sie an einem verengten Begriff von „Leistung und Beanspruchungsbewältigung“ (Achtel u.a. 1990, S. 2), d.h. dem aktuellen Nutzen des Betriebs unter Ausklammerung individueller, nicht instrumenteller Motive der Teilnehmer und langfristiger Entwicklungsperspektiven des Betriebs orientiert waren. Die der beruflichen Weiterbildung zugeordnete Funktion, die Wirtschafts- und Arbeitskräftepolitik zu beeinflussen und z.T. zu steuern, hat sie in den 80er Jahren z.B. bei der Durchsetzung der Schlüsseltechnologien immer weniger bewältigt, Qualifikationen der Beschäftigten und Anforderungen des Beschäftigtensystems entwickelten sich auseinander. Für die mangelnde Flexibilität und Differenzierung der beruflichen Weiterbildung war u.a. das Prinzip der „Delegierung“ zur Weiterbildung durch den Betrieb verantwortlich. Dadurch ergab sich nicht nur eine Einschränkung der Zugangschancen zur beruflichen Weiterbildung durch das Kriterium des politischen Wohlverhaltens, das für den einzelnen aufgrund der hohen Bedeutung von Weiterbildung als Mittel der sozialen Selektion und Plazierung gravierende Konsequenzen hatte, sondern auch die Instrumentalisierung der Weiterbildung durch den Betrieb, um beispielsweise Lohnerhöhungen zu begründen (vgl. Schäfer 1990, S. 392).

Bedeutende Institutionen und Bereiche der beruflichen Weiterbildung in den 80er Jahren waren Universitäten und Hochschulen. Die Einrichtungen, die für die Weiterbildung der „leitenden Kader“ zuständig waren, bildeten noch einen Sonderbereich. Im Bereich der Wirtschaft stand das Zentralinstitut für sozialistische Wirtschaftsführung an der Spitze, dem 14 branchenbezogene Institute und etwa 150 Akademien zugeordnet waren.

Die Weiterbildung der Staatsfunktionäre in Justiz, Bildung, Kultur, territorialer Leitung der Bezirke, Kreise und Gemeinden war ähnlich hierarchisch-pyramidenförmig gegliedert und nach ein-

heitlichen Grundsätzen geregelt; an der Spitze stand die Akademie für Staats- und Rechtswissenschaft. Generell ist davon auszugehen, daß das politische Führungswissen nicht in Einrichtungen des staatlichen Bildungswesens, sondern in gesonderten Einrichtungen für leitende Kader der SED, des Staatsapparates, der Sicherheits- und Wirtschaftsorgane, der Gewerkschaften und der FDJ vermittelt wurde. Dieses parteieigene Bildungswesen hatte sich zu Beginn der SBZ bzw. DDR gebildet mit der Funktion, Führungskader auszubilden, die in Schlüsselpositionen versetzt werden konnten. „In dem Maße, in dem das marxistisch-leninistische Wissen auch Gegenstand des staatlichen Bildungswesens wurde und sich an den Universitäten als Wissenschaft etablierte, wurde das parteieigene Bildungswesen institutionell als wissenschaftsgesteuertes Bildungswesen ausgestaltet. Es sollte in die Lage versetzt werden, die Wissensvermittlung auf dem Gebiet des Marxismus-Leninismus innerhalb des staatlichen Bildungswesens zu lenken“ (Waterkamp 1987, S. 248).

Die *Volkshochschulen* waren in den 70er Jahren gezwungen, das Profil ihres Gesamtangebots zu verändern. 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. In der Anordnung von 1982, die die Regelungen des Bildungsgesetzes für die VHS-Arbeit präziserte, ist den Entwicklungen innerhalb der Volkshochschulen schon Rechnung getragen, indem das Programmangebot folgendermaßen beschrieben wird:

- „Erwerb des Abschlusses der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule und der Hochschulreife,
- Vermittlung fremdsprachlichen Wissens und Könnens,
- Erweiterung und Vertiefung der Allgemeinbildung auf mathematischem, naturwissenschaft-

lich-technischem, gesellschaftswissenschaftlichem und kulturell-ästhetischem Gebiet,  
 – Ausbildung von Grundfertigkeiten im Stenografieren und Maschineschreiben“  
 (Siebert 1990, S. 90).

Die Grundstruktur des Bildungsangebots war in allen Volkshochschulen ähnlich. Deutlich unterschiedene Programmschwerpunkte ergaben sich aus der Größe der Volkshochschulen und ihres Einzugsbereichs, aus dem Gesamtangebot der Bildungseinrichtungen einer Region, da die Volkshochschule z.B. berufsqualifizierende Kurse subsidiär für die Berufe anbot, für die am Ort keine Betriebsakademien zuständig waren. Der Volkshochschule kam bis 1962 eine Koordinierungsfunktion für die Bildungsangebote vor Ort zu, und sie war z.T. auch für die erwachsenenpädagogische Qualifizierung der nebenberuflichen Lehrkräfte anderer Bildungseinrichtungen zuständig (vgl. Siebert 1990, S. 92). Die Abstimmung der Veranstaltungen zur Erwachsenenbildung fiel bereits 1970 in die Kompetenz der Räte der Bezirke und Kreise. Sie erarbeiteten auf der „Grundlage der territorialen Erfordernisse und in Übereinstimmung mit den Leitern der Betriebe und Kombinate sowie den Vorständen der Genossenschaftlichen Vorgaben für die Durchführung von Bildungsmaßnahmen der Volkshochschulen“ (Niehuis 1973, S. 124).

Grundlage für die Kooperation der Erwachsenenbildungseinrichtungen und die Abstimmung der Angebote waren die festgelegten staatlichen Beschlüsse, Organisationsstatuten bzw. Definitionen ihrer Grundaufgaben. Im Volkshochschulbereich wurden zuletzt durch die Volkshochschulordnung 1982 präzise Aufgabenbestimmungen definiert. Eine Zusammenarbeit kam dann im „Rat für Erwachsenenbildung“ zustande, der die Zuständigkeit von Einrichtungen für bestimmte Bildungsmaßnahmen festlegte (vgl. Fiedler 1987, S. 39ff.).

Die in den 80er Jahren deutlich ausgeprägte „Mischfunktion“ der Volkshochschulen, Anbieter für schulabschlußbezogene Lehrgänge, aber auch Anbieter für Lehrgänge zur Erweiterung und Vertiefung

der Allgemeinbildung gleichermaßen zu sein, machte die Institution Volkshochschule in Abhängigkeit von je konkreten Bedingungen zu einer der DDR-typischen „Nischen“. Durch die staatliche Prüfungslizenz war sie zwar der allgemeinen Schulaufsicht unterworfen, fiel durch ihren Zeitrhythmus aber aus den üblichen Kontroll- und Prüfroutinen. Das hatte für die Lehrer z.T. zur Folge, daß sie im Rahmen des propagierten Leitbildes als „Staatsfunktionär, Beauftragter der Arbeiterklasse, Fachmann für das Gebiet des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes und politischer Erzieher“ (Schmidt/Schulz 1990, S. 60) ihre Fachkompetenz betonen und sich zu den anderen Funktionen eher distanziert verhalten konnten. Diese Möglichkeiten waren aber auf personale politische Konstellationen in der jeweiligen Volkshochschule ebenso angewiesen wie die Chance, die die Abiturlehrgänge denjenigen – immer jüngeren – Teilnehmern eröffneten, die den Kriterien der offiziellen Zugangsregelungen zum Abitur in der EOS nicht entsprachen.

Durch die Verpflichtung der Volkshochschularbeit auf „territoriale Bedürfnisse“ konnte sie sich gegenüber Teilnehmerbedürfnissen öffnen und z.B. bestimmte Lehrgänge ohne staatliche Rahmenpläne durchführen. Diese umfaßten Lehrgänge zu Ökologie und kultureller Bildung, kreative und Sprachkurse und regionalgeschichtliche Angebote. Wesentlicher als die Variationsbreite der möglichen Themen waren dabei gemeinsame Strukturmerkmale, die die Vermittlung von „Allgemeinbildung“ bestimmten.

Die faktisch vorhandene strikte Abgrenzung der beruflichen Weiterbildung von allgemein-kultureller Bildung führte dazu, „daß allgemeine Erwachsenenbildung nur als eine die Kompetenz erweiternde Zutat oder als ein kompensatorisches Element im Rahmen von Freizeitpädagogik“ erschien (Knoll 1990, S. 497).

In dieser Spannweite der Vermittlung von Allgemeinbildung bestand eine Rückzugsmöglichkeit im Vermitteln eines gesicherten Bestandes von Fertigkeiten oder Kenntnissen z.B. im Bereich der kul-

turellen oder ökologischen Bildung, ohne daß dabei eine realitätsnahe Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit gewagt wurde. Dazu trug auch die didaktisch-methodisch eher konventionelle Form der „frontalen Belehrung“ bei. Sowohl in Schulen wie auch in der Erwachsenenbildung unterlag die Allgemeinbildung dem Anspruch, daß Teilerkenntnisse zu einem geschlossenen wissenschaftlichen Weltbild zusammengefügt werden, daraus eine „ganzheitliche ideologische Position“ und „stabile sozialistische Verhaltensweisen entstehen“ sollten, der Unterricht also als ein „zielgerichteter Prozeß auf ein fixiertes Persönlichkeitsideal hin“ verstanden wurde (Anweiler 1990, S. 695).

Nicht zum Tragen kam das kritische Potential von Allgemeinbildung, auch als Teil eines individuellen Lernvorgangs, der über grundlegendes Allgemeinwissen hinaus auch Überschüsse und schöpferisches Denken produzieren kann. Gleichwohl unterstützte die „Randstellung der Volkshochschularbeit“ die Nischenfunktion der Volkshochschulen, die gegenüber anderen Einrichtungen, z.B. den Klub- und Kulturhäusern, die primär für die allgemeine Weiterbildung zuständig waren, „kleine Anbieter“ darstellten. Die 1522 Klub- und Kulturhäuser erreichten mit ihren Veranstaltungen 1989 rund 48 % der Bevölkerung, die 220 Volkshochschulen lediglich 2 % der Wohnbevölkerung (vgl. Klemm 1992, S.191).

Daß in der Außenwahrnehmung wie auch in der Selbstdarstellung der Volkshochschulen in der DDR die schulabschlußbezogenen Lehrgänge prägend waren, entsprach längst nicht mehr den tatsächlichen Programmprofilen. Für die Aufrechterhaltung dieser dominanten „Binnenperspektive“ gab es allerdings einige reale Anknüpfungspunkte: Das Stundenvolumen etwa für die Abiturlehrgänge war sehr hoch, mit diesen Lehrgängen wurde ein Großteil der Unterrichtszeit des pädagogischen Lehrpersonals abgedeckt, bei Wegfall eines Abiturs war dementsprechend der Personalstand gefährdet. Die festangestellten Lehrkräfte wiederum hatten in den meisten Fällen biographische Gründe, die sie zum

Wechsel aus Jugendschulen in die „Abendschule für Erwachsene“ und damit zu einer Akzentverlagerung im Rahmen der Berufssozialisation und -rolle des Lehrers veranlaßt hatten.

Die Personalstruktur insgesamt war durch eine hohe Anzahl von Lehrern gegenüber einer geringen Zahl von Bereichsleitern mit planenden und organisierenden Aufgaben gekennzeichnet.

Das Selbstverständnis der Pädagogen in der Volkshochschule als „Lehrer“ war zum einen in der Tradition der Einrichtung und der für die einzelnen häufig noch dominierenden lehrenden Tätigkeit begründet. Daß sich aus den veränderten Programmprofilen aber kein neues Aufgabenverständnis entwickelt hat, war zum anderen auch eine Konsequenz des in der gesamten Erwachsenenbildung überwiegenden Deutungsmusters. Schwerpunkt der Erwachsenenbildung war die Vermittlung von Kenntnissen, wissenschaftlichen Erkenntnissen und Fertigkeiten im Rahmen eines Vermittlungsprozesses, der gekennzeichnet war durch eine klare Rollentrennung zwischen Lehrenden und Lernenden. Bildung implizierte gleichzeitig für Erwachsene immer Erziehung. Auch Erwachsene sollten dem Einfluß einer allwissenden Partei- und Staatsführung unterworfen und zum Objekt von allgegenwärtiger Erziehung gemacht werden.

Um mit den Worten eines DDR-Bürgers zu sprechen: „Kommunisten brauchen kein Gespräch, sie belehren, denn sie sind im Besitz der Wahrheit. Sie können zeitweise geduldig zuhören, aber lernen können sie nichts, denn sie wissen das einzig Richtige. Das macht den Glanz in ihrem Auge. Selbst Ex-Kommunisten sprechen noch so, als hätten sie immer recht“ (Mattheuer 1990, S. 228).

Allerdings verfügen die ehemaligen DDR-BürgerInnen mittlerweile über breite Erfahrungen auch mit anderen, die immer Recht haben.

## Literatur

- Achtel, Klaus/Dietrich, Rainer/Pogodda, Gerhard: Zum zukünftigen Beitrag der beruflichen Erwachsenenbildung für höhere volkswirtschaftliche Effektivität. In: *Forschung zur Berufsbildung* 1/1990
- Anweiler, Oskar u.a.: Vergleich von Bildung und Erziehung in der BRD und in der DDR. Köln 1990
- Anweiler, Oskar: Ergebnisse und offene Fragen. In: O. Anweiler u.a., a.a.O.
- Baske, Siegfried: Die erweiterte Oberschule in der DDR. In: O. Anweiler u.a., a.a.O.
- Bramer, Helga: Berufliche Weiterbildung in der DDR vor der Wende. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 2/1991
- Döge, Klaus/Griebe, Hartmut (Hrsg): *Erwachsenenbildung in der DDR – im Umbruch*, Baltmannsweiler 1991
- Fiedler, Herbert: Hinweise zur Leistungstätigkeit für Direktor, stellvertretende Direktoren, Bereichsleiter und Verwaltungsleiterin der Volkshochschule Luckenwalde Teil 1 und 2, Luckenwalde 1987
- Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg): *Bildung und Erziehung in der DDR im Umbruch*, Bonn 1989
- Geißler, Rainer: Soziale Ungleichheiten zwischen Frauen und Männern – Erfolge und Hindernisse auf dem Weg zur Gleichberechtigung in den beiden deutschen Gesellschaften. In: *Sozialwissenschaftliche Informationen* 3/1990
- Geißler, Rainer: Entwicklung der Sozialstruktur und Bildungswesen, in: O. Anweiler u.a., a.a.O.
- Gemeinschaftsarbeit der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, des Zentralinstituts für Berufsbildung, des Instituts für Fachschulwesen, des Zentralinstituts für Hochschulbildung und der Humboldt-Universität: *Das Bildungswesen der Deutschen Demokratischen Republik*, Berlin 1989
- Hörner, Wolfgang: *Bildung und Wissenschaft in der DDR – Ausgangslage und Reform bis Mitte 1990*, Bonn 1990
- Hofmann, Jan: Die Bildungssituation in der DDR – Ergebnis einer bürokratisch-zentralistischen Politik. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 1/1991
- Klein, Peter: Das Bildungssystem der DDR nach der Wende. In: *Vorgänge* 5/1990
- Klemm, Klaus, u.a.: *Bildungsplanung in den neuen Bundesländern*, Weinheim und München 1992
- Knoll, Joachim H.: Erwachsenenbildung: In: O. Anweiler u.a., a.a.O.
- Köhler, Helmut/Schreier, Gerhard: Statistische Grunddaten zum Bildungswesen. In: O. Anweiler u.a., a.a.O.
- Mattheuer, Wolfgang: *Äußerungen*, Leipzig 1990
- Niehuis, Edith: Analyse der Erwachsenenbildung in der BRD und der DDR, Heidelberg 1973
- Ramm, Thilo: Die Bildungsverfassungen. In: O. Anweiler u.a., a.a.O.
- Rytlewski, Ralf: Entwicklungen und Struktur des Hochschulwesens in der DDR. In: O. Anweiler u.a., a.a.O.
- Rytlewski, Ralf: Hochschulverfassung, Planung, Verwaltung und Finanzierung in der DDR. In: O. Anweiler u.a., a.a.O.
- Rytlewski, Ralf: Studienorganisation in der DDR. In: O. Anweiler u.a., a.a.O.
- Rytlewski, Ralf: Forschung an den Hochschulen in der DDR. In: O. Anweiler u.a., a.a.O.
- Schäfer, Hans-Peter: Definition und Entwicklung der Berufsausbildung in der DDR. In: O. Anweiler u.a., a.a.O.
- Schäfer, Hans-Peter: Politische und rechtliche Grundlagen, Planung, Verwaltung und Finanzierung der Berufsausbildung in der DDR. In: O. Anweiler u.a., a.a.O.
- Schäfer, Hans-Peter: Das System der Berufsausbildung in der DDR. In: O. Anweiler u.a., a.a.O.
- Schäfer, Hans-Peter: Vollzeitliche Ausbildungsgänge (Fachschulen) in der DDR. In: O. Anweiler u.a., a.a.O.
- Schäfer, Hans-Peter: Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsbildung in der DDR. In: O. Anweiler u.a., a.a.O.
- Schäfer, Hans-Peter: Berufliche Weiterbildung in der DDR. In: O. Anweiler u.a., a.a.O.
- Schmidt, Gerlind/Schulz, Dieter: Zur Situation des Lehrers in beiden deutschen Staaten. In: *Bildung und Erziehung* 1/1990
- Schreier, Gerhard: Zur Entwicklung der regionalen Bildungsbeteiligung in der DDR. In: *Bildung und Erziehung* 1/1990
- Siebert, Horst: Die Volkshochschule der DDR vor der Wende. In: G. Strunk u.a.: *Wiederbegegnungen*, PAS, Frankfurt 1990
- Volkhard, Peter: Bildungsdiskussion in der DDR zwischen 40. Jahrestag und Beitritt. In: *Pädagogisches Forum* 1/1991
- Waterkamp, Dietmar: *Handbuch zum Bildungswesen der DDR*, Berlin 1987

## 2. Thematische Fortbildungsveranstaltungen

### 2.1 Sicherung, Ausweitung und Veränderung des Angebotsprofils an Volkshochschulen

*Felicitas von Küchler*

In der Situation des Umbruchs, der Auflösung und „Abwicklung“ alter Weiterbildungsorganisationen und -institutionen mußte es für VHS zum einen darum gehen, Arbeitsgebiete wieder für sich zu reklamieren und Schwerpunktveränderungen des Programmprofils vorzunehmen. Zum anderen war mit diesem Prozeß eine Veränderung des Aufgabenverständnisses der VHS sowohl nach innen als auch nach außen verbunden. Nach innen ging es um die Veränderung der Arbeitsorganisation von der Abendschule für Erwachsene zur Weiterbildungsorganisation mit allen Konsequenzen für Arbeitsabläufe, Selbstverständnis der MitarbeiterInnen etc. Nach außen ging es um die Erarbeitung und öffentlichkeitswirksame Darstellung eines veränderten Programmprofils und einer neuen, kommunal-orientierten, Funktion der VHS als „Zentrum der Erwachsenenbildung“.

Die Planung der auf typische Fachbereiche an VHS bezogenen Seminare orientierte sich an mehreren prinzipiellen Erwägungen. Das Spektrum der Angebote der DDR-VHS war im Vergleich zu den westdeutschen VHS schmaler gewesen. Das lag an der strikten, durch eine zentralstaatliche Bildungsplanung durchgesetzten Arbeitsteilung zwischen den Bildungs- und Weiterbildungsinstitutionen, die den VHS bestimmte Aufgabenbereiche wie z.B. kulturelle Bildung, Angebote für bestimmte Zielgruppen, Einzelveranstaltungen zu populärwissenschaftlichen Fragen, verschlossen.

Eine bloße Übertragung westdeutscher Programmprofile und -schwerpunkte sollte aber ver-

mieden werden, weil es um den Aufbau längerfristiger Entwicklungsperspektiven ging. Unterschiedliche Mentalitäten und Bedürfnisse der Bevölkerung in den neuen Ländern, verschiedenartige Lernkulturen konnten mit West-Konzepten nicht antizipiert werden. Darum schloß sich z.B. eine systematisch vorgehende Fortbildungsplanung zu der im Westen Deutschlands an VHS üblichen Fachbereichsstruktur aus. Außerdem sollte es in den Veranstaltungen immer auch um einen Verständigungsprozeß zwischen Ost und West über die Strukturen und Inhalte zukünftiger VHS-Arbeit gehen, auch unter dem Aspekt, daß aus dem Transformationsprozeß in den neuen Ländern Entwicklungen entstehen, die dann auch die Erwachsenenbildung in den westlichen Bundesländern beeinflussen. Schon im Laufe des Jahres 1991 wurde schnell deutlich, wie unterschiedlich sich die Bedingungen für die VHS in den neuen Ländern z.B. im Hinblick auf Personalausstattung, finanzielle und organisatorische Ressourcen, kommunale, gesetzliche Strukturen gestalteten.

Die Fortbildungsveranstaltungen des Projekts und ihre zeitliche Plazierung wollten unterstützen:

- die Existenzsicherung der VHS z.B. durch die Absicherung mit Maßnahmen der AFG-geförderten beruflichen Bildung, durch die starke Konzentration auf die Sprachenbereiche an den VHS, die aufgrund der Vorerfahrungen der Bevölkerung, der fachlichen Kompetenzen der Planenden und Unterrichtenden und der starken Teilnehmernachfrage vor allem in den Weltsprachen den Weiterbestand der VHS sichern helfen;
- „Brücken“ zwischen ‘altem’ und ‘neuem’ VHS-Zuschnitt durch die Diskussion neuer Anforderungen an Angebote des zweiten Bildungswegs.
- die Erschließung neuer und mittelfristiger gera-

de auch unter den Bedingungen der neuen Länder vielversprechender Aufgabenbereiche: z.B. Gesundheitsbildung, Ökologie, EDV, Kulturelle Bildung;

- Reaktionen auf erkennbare soziale „Krisensymptome“ und die Erschließung neuer Zielgruppen für die VHS-Arbeit wie z.B. frauenspezifische Angebote, Bildungsangebote für Menschen im Vorruhestand;
- neue Funktionsbestimmungen von VHS in der kommunalen Öffentlichkeit durch eine Veranstaltung zum Thema „Zukunftswerkstatt-Bürgerforum“.

Die Fortbildungsveranstaltungen richteten sich besonders in der Anfangszeit vor allem an BereichsleiterInnen der VHS, weniger an VHS-Leiter. Das lag vor allem aber 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 Fortbildungsveranstaltungen verfolgten das Ziel, die pädagogischen VHS-MitarbeiterInnen zur mehrfachen Teilnahme zu ermutigen, um eine gewisse Kontinuität des kommunikativen Verständigungsprozesses und auch eine bessere Verarbeitung der Fortbildungsimpulse zu erreichen. Für die MitarbeiterInnen im Projekt war es ebenfalls wichtig, einen gewissen Kreis der BereichsleiterInnen kontinuierlich zu erleben und dabei Probleme und Schwierigkeiten in der Verarbeitung des Fortbildungsstoffes, wie auch Chancen und Risiken der beruflichen und persönlichen Neuorientierung wahrzunehmen und zu begleiten. Die Fortbildungssituationen stellten für die ProjektmitarbeiterInnen immer auch Erkenntnis- und Lernsituationen dar, die genutzt werden konnten, um eine verbesserte, detailliertere und komplexere Einschätzung der Bedingungen für die Erwachsenenbildung in den neuen Ländern zu erarbeiten.

## 2.2 Der Sprachenbereich an Volkshochschulen

*Heinrich Rübeling*

Auf dem Hintergrund der gesamten Arbeit des Projekts „Hilfe zur Selbsthilfe für die Volkshochschulen in den neuen Bundesländern“ wird im folgenden Bericht die Situation der Sprachenbereiche an Volkshochschulen in den neuen Ländern dargestellt. Es wird versucht, vorläufige Einschätzungen zu gewinnen, um eine wirklichkeitsnahe Darstellung der Arbeit in den Sprachenbereichen geben zu können. Es war von Anfang an die Zielsetzung des Projekts „Hilfe zur Selbsthilfe“, die Schwerpunkte der sprachlichen Weiterbildung mit den in Volkshochschulen der neuen Ländern beschäftigten MitarbeiterInnen zu diskutieren und zu reflektieren. Eine weitere Zielsetzung des Projekts bestand auch darin, Mitarbeiterfortbildungen im Sprachenbereich zu entwickeln, um den VHS-MitarbeiterInnen eine berufsbegleitende und berufsqualifizierende Umorientierung zu ermöglichen. Konsequenterweise wurde dies in Hinblick auf eine Sicherung und Festigung von sprachlicher Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung auf kommunaler Basis im Rahmen von Volkshochschulen vorgenommen.

### ***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 auf ein differenziertes Hör- und Leseverstehen sowie auf eine stärkere Beachtung der grammatikalischen und orthographischen Korrektheit; dort die vorrangige Betonung der kommunikativen Sprachkompetenz und einer geringeren 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 Sprach-

kundigenprüfung (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 Verlagshäuser. 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-MitarbeiterInnen 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, wurden 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 umrissenen 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 defizitär zu beschreiben sind. 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, Arbeitsäm-

ter, 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 oben dargestellte 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 ehe-

maligen 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 Sprachbereich und zuviele Angebotsbezeichnungen, z. B. Touristenkurs, Konversationskurs, Abschlußkurs, Cambridge-Kurs, Zertifikatskurs, Englisch für Tramper, Spanisch für den Urlaub, etc.. Angeboten wurde alles, was Teilnehmerzahlen 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 hatten 1990/91 und Ende 1991 trotz der positiven Programm- bzw. Arbeitsplanentwicklung daher eine sehr unflexible Kursorganisation. Der VHS fehlte eine ausgewogene erwachsenengerechte Angebotsstruktur. Die meisten Kurse waren zu langfristig angelegt, dauerten zu lange und waren 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 SprachkursteilnehmerInnen 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 dagegen 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 Sprachenlehrerausbildung

zurückgreifen, die ihnen Kenntnisse und Fertigkeiten über didaktisch-methodische Fragen 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 und 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 Besonderheiten Erwachsener). Diese neue Tätigkeit, die charakteristisch ist für hauptberuflich planend-disponierend tätigen Pädagogen 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-Hauptberuflicher hervorbrachte und der das zukünftige Anforderungsprofil von hauptberuflich pädagogischen Sprachen-BereichsleiterInnen noch nicht klar erkennen ließ. Die Fortbildung der Lehrkräfte / KursleiterInnen wurde zu oft mit externen „Experten“, häufig co-finanziert durch Verlagshäuser, durchgeführt, weil das, was man als hauptberufliche Sprachen-BereichsleiterIn in interne Fortbildungen einbringen konnte, vorschnell als zu gering eingeschätzt wurde. Vereinzelt haben SprachenbereichsleiterInnen 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 Unterrichtsort?, etc. Sie konnten eine geplante, systematische und äußerst notwendige Fortbildung für MitarbeiterInnen bzw. KursleiterInnen im Sprachenbereich nicht ersetzen.

Über das pädagogische Gespräch zwischen BereichsleiterIn und KursleiterIn hinaus helfen einrichtungsbezogene Fortbildungen, die besondere Angebotsstruktur der VHS vor Ort mit den KursleiterInnen zu diskutieren und zu klären. Einrichtungsbezogene Fortbildungen können das besondere Erscheinungsbild der VHS am Ort positiv verändern und festigen helfen. Einrichtungsbezogene

Fortbildungen haben somit eine hohe Bedeutung für Image und Erscheinungsbild der VHS am Ort.

Sehr positiv ist zu vermerken, daß 1993 an einer Reihe von Volkshochschulen, z. T. abgestimmt mit den VHS-Landesverbänden, KursleiterInnen-Einführungs- bzw. Fortbildungsveranstaltungen erfolgreich stattgefunden 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 Jahren nach der Wende eine unzureichende Passung von neueingeführten Lehrwerken / Unterrichtsmaterialien und den erlernten, erprobten und zur Verfügung stehenden Sprachen-Lehr-/Lernmethoden, so daß die Nachfrage nach Lehrwerkskriterien und nach einer Lehrwerksdiskussionen 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 Akustik – 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. Dem gegenüber lobten auch viele der hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen und KursleiterInnen die schnellen Veränderungen nach der Wende. Die neuen, westdeutschen und westeuropäischen Lehrwerke und deren Lehrwerkskonzeptionen mit schönen, bunten und anregenden Lehrwerksseiten 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 maßgeblich durch die Lernzielkataloge und curricularen Rahmensetzungen der ICC/ VHS-Sprachenzertifikatsentwicklung seit Beginn der 70er Jahre 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 / Individuen mit ihren eigenen individuellen und gesellschaftlichen Gestaltungsideen stärker in den Lehr-/ Lernprozeß einzubeziehen. In VHS-Kursen in der ehemaligen DDR überwog 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 schwerlich 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

Bildungssystem, sondern kommen auch in Kursen an Bildungseinrichtungen in anderen westeuropäischen Ländern vor. Die besondere Situation im real existierenden Sozialismus bestand in dem unausgesprochenem 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 gruppen teiligen Arbeitsschritten bearbeiteten,
- daß sie authentische Hörverständnisübungen 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 weitere im Sinne „westlicher“ didaktischer und methodischer Überlegungen zum Sprachenunterricht in der Erwachsenenbildung und „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 den „kapitalistischen“ Ländern (z. B. England; USA; Angela Davis in den 70er Jahren!, etc.) und von den „Brüdern und Schwestern“ in soziali-

stischen Freundschaftsländern (z.B. Indien) gesprochen, in denen es starke kommunistische bzw. sozialistische Parteien gab. Ein weiteres absurdes Beispiel: Die staatlichen „Bildungsaufpasser“ kamen in große Erklärungsgänge, als mit der Wende in der ehemaligen Sowjet-Union einige russische Pressepublikationen in der DDR nicht mehr verkauft oder abonniert werden durften. Plötzlich wurden auch die Russisch-KursleiterInnen in Volkshochschulen mit Mißtrauen versehen, 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 besserem, qualitativ hochwertigerem Papier gedruckt waren.

#### Anmerkungen

- 1 vergl. 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 (Hg.), Fremdsprachenunterricht in der (ehemaligen) DDR, Die Öffnung, Saarbrücken, Universität des Saarlandes 1991
- 2 ICC steht für International Certificate Conference, einem 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.
- 3 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 Lehrerbildung als Qualifizierung zum Unterrichten des Faches „Kontaktsprache“.
- 4 Die Prüfung „Test of English as a Foreign Language“ ist wichtig für die Aufnahme eines Studiums in den USA.
- 5 Viele VHS-MitarbeiterInnen in Westdeutschland waren über den Deutsche Volkshochschul-Verband e. V. und seine Landesverbände viele Jahre hinweg an der Zertifikatsentwicklung beteiligt. Die Koordination dieser Zertifikatsentwicklung lag in der Pädagogischen Arbeitsstelle.

- 6 Die ICC/VHS-Sprachen-Zertifikate wurden Ende der 60er Jahre mit den Zertifikatssprachen Englisch, Französisch, Deutsch als Fremdsprache und Russisch begonnen. Später folgten weitere Sprachen und Aufbau-Zertifikate sowie berufsbezogene Zertifikate (z. B. English for Business Purposes)
- 7 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.
- 8 In den großstädtischen ostdeutschen Volkshochschulen (Leipzig, Dresden etc.) organisierten die BereichsleiterInnen bereits für das Frühjahrssemester 1992 mehr als 100 Englischkurse!
- 9 Vgl. Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, 31. Folge, Arbeitsjahr 1992.
- 10 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.
- 11 Bei einigen VHS-MitarbeiterInnen hatte diese Kontrolle zu Überlegungen geführt, aus der SED auszutreten, was enorme persönliche und berufliche Konsequenzen bedeutet hätte.

### 2.3 Zur Arbeit mit den pädagogischen MitarbeiterInnen in Sprachenbereichen

*Heinrich Rübeling*

Der Sprachenbereich war und ist der größte Bereich von VHS-Arbeit in der ehemaligen DDR und in der ehemaligen Bundesrepublik.<sup>12</sup> Er bildete auch eine 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 TeilnehmerInnen-Belegzahl von über 500 SeminarteilnehmerInnen. Viele von ihnen nahmen mehr als einmal an Fortbildungen des Projekts teil. Dies war auch vom Projekt bewußt 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 Mitarbeiter aus Sprachenbereichen der Volkshochschulen in Fortbildungen erreicht. Aus dieser Gruppe wurden ca. 75 MitarbeiterInnen im Laufe der Projektförderdauer, 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 Volks-

hochschulen in den neuen Bundesländern haben eine hauptberufliche pädagogische MitarbeiterIn 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 bedeutete 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 werden im Jahr 1994 diese berufsfachlichen Kontakte eine wichtige Stelle im weiteren Ausbau der sprachlichen Weiterbildung an Volkshochschulen einnehmen. 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 vielfältigen Aktivitäten kann nicht oft genug darauf verwiesen werden, wie sehr die hauptberuflich 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>13</sup>

Die durchgeführten Sprachen-Fortbildungsseminare teilten sich in zwei Gruppen:

Zum einen wurden Informationsveranstaltungen zu den im ICC/VHS-Sprachen-Zertifikatssystem<sup>14</sup> implizierten Lernzielen<sup>15</sup>, der Systematik der ICC/VHS-Sprachen-Zertifikatsprüfungen<sup>16</sup> sowie den grundsätzlichen didaktisch-methodischen Überlegungen im modernen Fremdsprachenunterricht für Erwachsene durchgeführt.

Zum anderen organisierte das Projekt berufs begleitende Fortbildungsveranstaltungen ausschließlich für hauptberuflich 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 Volkshochschule 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 über das ICC/VHS-Sprachen-Zertifikatssystem waren:

- die im Laufe der ICC/VHS-Zertifikatsentwicklung hervorgegangenen 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-Zertifikatssystem 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 qualitativ 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>18)</sup> Die Idee der International Certificate Conference (ICC), gleiche Leistungsstandards bei der Überprüfung von Sprachkompetenz 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 Sprachkompetenz der Teilnehmenden verschiedener Sprachen-Zertifikate untereinander (Deutsch mit Englisch, Französisch mit Deutsch etc.) traf von Anfang an auf positive Einschätzungen bei den VHS-Lehrern bzw. KursleiterInnen. Kritisiert wurden jedoch einzelne Teile der ICC/VHS-Zertifikatsprüfung. Besonders der Teil „Mündliche Einzelprüfung“, der von den Prüfern das Ablesen eines vorgegebenen Textes im Prüfungsgespräch verlangt und somit konträr zu den Erfahrungen der mündlichen Sprachkundigen-Prüfung steht, bei der der prüfende Lehrer in einem freien Gespräch mit dem Prüfungskandidaten dessen 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.

### ***Fortbildungen für das hauptberufliche pädagogische Personal in Sprachenbereichen***

Zwei berufsbegleitende Fortbildungsreihen für Sprachen-BereichsleiterInnen wurden mit sehr positiven Ergebnissen durchgeführt. Eine Erläuterung der Fortbildungsreihen findet sich in Kap. 2.4 und Kap. 4.5.

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

Zwei workshops zum Thema bereichsübergreifender Kursplanung aus der Perspektive von Sprachen-BereichsleiterInnen ergänzten die in der berufsbegleitenden Fortbildungsreihe begonnene, und von den teilnehmenden BereichsleiterInnen gewünschte, weitere Erarbeitung der pädagogisch planenden Elemente der BereichsleiterInnen-Tätigkeit. 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

- Kooperationen 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 Bereichsleitertätigkeit für neue Kursideen an ihren Volkshochschulen während des workshops mit anderen BereichsleiterkollegInnen erledigen konnten. So war es ein sehr hoch einzuschätzendes workshop-Ergebnis, daß einige workshop-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. Die Realität und Berufserfahrung hauptberuflich tätiger BereichsleiterInnen an Volkshochschulen und anderen Erwachsenenbildungseinrichtungen zeigt, 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 ein Bildungsangebot bereit sind zu buchen und letztendlich zu bezahlen – oder auch nicht. Diese Erkenntnis wurde eine weitere wichtige Berufserfahrung von BereichsleiterInnen in den neuen Bundesländern.

### ***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 mikro-didaktischen und methodischen Schritten zur ständigen Verfügung hatte, um eine abwechslungsreiche, teilnehmerInnenorientierte und -akti-

vierende 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 unwahrscheinlich 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 qualitative pädagogische Kompetenz in den Sprachenbereichen ausgebaut werden konnte.

#### Anmerkungen

- 12 Vgl. Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, 31. Folge, Arbeitsjahr 1992.
- 13 Vgl. Christ, Herbert, Der Fremdsprachenlehrer in der Weiterbildung, Tübingen 1990, S. 32-43, führt eine lange Liste von Tätigkeiten für Sprachen-BereichsleiterInnen auf, die eine gute Grundlage für Fortbildungen für die „Hauptberufler“ bieten.
- 14 von 1968, dem Beginn des Zertifikatssystems, bis zum Ende des Jahres 1993 haben über 300.000 Teilnehmer ein ICC/VHS-Sprachenzertifikat abgelegt.
- 15 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 1972.
- 16 Prüfungsordnung und Durchführungsbestimmungen für die Volkshochschul-Zertifikate, Prüfungszentrale des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt 1988
- 17 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.

## 2.4 Den Sprachenbereich kompetent leiten – eine berufsbegleitende Fortbildungsreihe Subjektive Bemerkungen Ost, West und gemeinsame Zielsetzungen

*Dieter Herrmann, Dieter Lurz, Heinrich Rübeling, Ernst J. Scheiner, Beate Vogelsberger*

„...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 der pädagogischen Mitarbeiters/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 Weiter-



bildungslehrerInnen 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 Fachbereichslei-

terInnen 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-Teamer, so 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 HPMs und zu den Zielen im VHS-Sprachenbereich geweckt. In dem aktiven Einbringen in die Seminarreihe haben wir eine echte Herausforderung 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 Ver-

anstaltungen des Projekts „Hilfe zur Selbsthilfe“, wo uns die Kompetenz und Lockerheit in der Seminarführung reizte, diese erwachsenenpädagogischen 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 „Patentrezpte“ oder „letzte Weisheiten“ übergestülpt bekam, sondern daß wir gemeinsam nach Lösungsansätzen und -hilfen unter den konkret vor Ort gültigen Bedingungen suchten. Die berufs begleitenden 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 Seminardurchführung 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 SprachenbereichsleiterInnen paritätisch mit Ost- und West-KollegInnen ausgeführt 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. Wir beabsichtigten, ein Fortbildungsangebot zu konzipieren, das die berufliche örtliche Arbeitssituation der KollegInnen in den neuen Bundesländern zum Ausgangspunkt der thematisch-inhaltlichen Konzeption machen sollte. Nicht Imponiergehabe und die Attitüde des „Bildungskolonialismus“ sollten die Vorgehensweisen prägen, sondern vielmehr das partnerschaftliche, kollegiale Erarbeiten von Lösungen von Problemfeldern. Aus östlicher Sicht wurden negative Erfahrungen früherer Veranstaltungen anderer Anbieter mahnend berichtet. Deshalb waren wir uns bewußt und einig darüber, daß jede didaktisch-methodische Konzeption, die auf die Verbreitung von „allgemeingültigen Wahrheiten“, die ab sofort in den neuen Bundesländern zu gelten hätten, für unsere Fortbildungsreihe nicht in Frage kommen würde. Für Rechtssysteme mag dies möglich sein – beispielsweise das Steuerrecht –, die von den alten auf die neuen Bundesländer übertragen werden können, so daß sie dort nur rezipiert werden, während sie hier ausgedacht wurden. Für die zukünftige positive Entwicklung der Volkshochschulen kann dies selbst dann nicht gelten, wenn man / frau es wollte, denn die Erwachsenenbildung lebt von denen, die ein Programm entwickeln, und denen, die es annehmen oder auch nicht. Sie lebt von den sozialen Beziehungen der Beteiligten innerhalb und außerhalb der Institution Volkshochschule. Sie wird weiterhin geprägt durch die gesellschaftlichen Lebensbedingungen und ihren daraus formulierbaren aktuellen Fragestellungen. Diese Strukturen sind zwar im Konkreten jeweils unterschiedlich, spielen jeweils von Ort zu Ort eine verschiedenen große Rolle, aber sie sind überall vorhanden. Es schien uns deshalb naheliegend, die Sicht auf die Volkshochschule als ein Beziehungsgefüge zum Ausgangspunkt der didaktischen Konzeption zu machen.

Da es sich hier um eine Fortbildungsreihe für pädagogische MitarbeiterInnen handelte, ergaben

sich drei für diese Gruppe besonders wichtige Beziehungsebenen:

Pädagogische MitarbeiterInnen	<->	(potentielle) TeilnehmerInnen
Pädagogische MitarbeiterInnen	<->	KursleiterInnen
Pädagogische MitarbeiterInnen	<->	Institution VHS

Dieser Ansatz sollte es uns erlauben, die jeweiligen individuellen Erfahrungen aus westlicher und östlicher Sicht in ihrem jeweiligen Kontext weiterzugeben, diese zur Diskussion zu stellen, sie zu relativieren bzw. zu bestätigen. Auf der methodischen Ebene folgte daraus eine Vorgehensweise, die die TeilnehmerInnen dazu ermutigte, ihre eigenen Erfahrungen einzubringen, Eigenes und Neues zu hinterfragen und eine eigene begründete Meinung zu entwickeln. In kollegialer partnerschaftlicher Atmosphäre sollten typische Fragestellungen aus dem Alltag der Volkshochschule problematisiert und deren Lösungen erarbeitet werden. Statt in die Trick-Kiste zu greifen oder Patentrezepte zu verteilen, wie „man“ erfolgreich den Fachbereich Sprachen leitet, sollte also die gemeinsame Erarbeitung eines vielschichtigen Themenfeldes die Arbeit bestimmen.

### **Programm, Themen, Inhalte**

Im folgenden werden die Programme der 1993 in Meißen (fünftägig) und Bernau (dreitägig) durchgeführten Berufseinführungsseminare für SprachbereichsleiterInnen in Kurzform dargestellt. Sie geben einen Überblick über die Themen und Inhalte sowie ihre Methoden. Die im Jahre 1992 durchgeführten Seminare waren auf drei Termine mit insgesamt neun Seminartagen verteilt, hatten aber vergleichbare Inhalte und waren ähnlich strukturiert. Sie bildeten den Erfahrungshintergrund für die Planung des zweiten „Durchgangs“ der Seminare.

Die „Planungsaspekte des Fachbereichs Sprachen im Spannungsfeld zwischen TeilnehmerInnen und KursleiterInnen“ standen beim ersten Seminar im Mittelpunkt. Am Abend des ersten Tages gingen wir nach einigen fast klassisch zu nennenden Varianten von Kennenlern-Aktivitäten (die oft am Anfang von Sprachen-Lerngruppen eingesetzt werden, z.B. „Finden Sie jemanden, der ...“ oder Bilder malen etc.) und nach einem schriftlichen Austauschen und Festhalten von Erwartungshaltungen über diese Seminarreihe zu einem sehr informellen Austausch von Arbeitsplatzerfahrungen über.

Folgende Erwartungen wurden von den SeminarteilnehmerInnen in der Eröffnungspase beim ersten Seminar formuliert:

„...Ich erwarte, daß ich für eine mir unbekannte, neuartige Tätigkeit ein paar gute Voraussetzungen mitbekomme...“  
 „...Erfahrungsaustausch...“  
 „...Finanzielle Betreuung der Aussiedler für kulturelle Veranstaltungen...“  
 „...Anregungen zur KL-Gewinnung...“  
 „...Info-Nachmittage mit KL...“  
 „...Varianten der Kursgestaltung...“  
 „...Anregungen zur fachübergreifenden/fachspezifischen Arbeit mit den KL...“  
 „...Fachliche Anleitung erwachsenengemäßen Unterrichts für neue KL ohne Erfahrung...“  
 „...Anregungen für KL-Fortbildung...“  
 „...Wie beziehe ich KL in Organisation mit ein?...“  
 „...Ideenreiche Öffentlichkeitsarbeit und Programmgestaltung...“  
 „...Wo liegen Reserven in meiner Öffentlichkeitsarbeit?“  
 Arten der TN-„Werbung“, besser: -„Gewinnung...“  
 „...Ist mein Bereich richtig/sinnvoll gegliedert?...“  
 „...Kennenlernen neuer Möglichkeiten der Planung, attraktive und werbewirksame Programmankündigungen...“  
 „...Anregungen zur Werbung für Sprachkurse

und Studienreisen, Hilfe bei der Planung...“  
 „...Anregungen zur Programmgestaltung...“  
 „...Anregungen und Hinweise für die Arbeit mit  
 nebenberuflichen Sprachlehrern (KL)...“  
 „...Wie gestaltet man ein gutes VHS-Programm?  
 Was ist dabei wichtig?...“  
 „...Wie macht man ein gutes Programm, wenn  
 man kein Geld hat?...“  
 „...Tips zur Bedarfserfassung...“  
 „...Teilnehmermotivierung...“  
 „...Teilnehmerberatung...“  
 „...Interessante Gespräche...“

Am zweiten Tag des Seminars reflektierten wir aus sehr unterschiedlichen Blickwinkeln über TeilnehmerInnen in Sprachkursen an Volkshochschulen. Hauptgegenstand der Diskussionen in Kleingruppen war die Auseinandersetzung mit TeilnehmerInnen in Hinblick auf und als Grundlage für die Erarbeitung eines Fachbereichsprogramms Sprachen. Wir als Teamer gaben folgende strukturierende Fragen in die Diskussionen ein:

- Wie muß das Angebot meines Sprachen-Bereiches aussehen, damit den TeilnehmerInnen-Wünschen entsprochen werden kann?
- Wie erarbeite ich mir als BereichsleiterIn mittel- und langfristige Perspektiven?
- Wie kann/soll das didaktisch-methodische Konzept meines Sprachen- Bereichs aussehen?“
- Hilft die klare Trennung in Kernprogramm und Rahmenprogramm?
- Welche Angebote nehme ich schwerpunktmäßig in das Kernprogramm auf?
- Welche Angebote passen in ein Rahmenprogramm meines Fachbereichs?

Nach diesen ersten Schritten eines Herangehens an strukturelle, didaktische Fragen eines Fachbereichsprogramms und nach einer ersten Bestandsaufnahme wurden die SeminarteilnehmerInnen gebeten, auf dieser im Seminar erarbeiteten Folie eine Skizze zu einem Kernprogramm und einem damit abgestimmten Rahmenprogramm zu entwerfen. Diese

Skizze könnte eine mögliche Planungshilfe sein. Der nächste Schritt im Seminar war folglich das Entwerfen von Programmankündigungstexten für den Arbeitsplan der Volkshochschule bzw. des eigenen Fachbereiches. Am Ende dieses Arbeitsabschnittes wurden die Ankündigungstexte präsentiert und in offenen Gesprächsrunden kritisch gewürdigt.

Beispiel für eine Skizze zu Ankündigungstexten:

### DaF für Anfänger

offener Sprachkurs 450 h = 1 Semester  
 GBS (Grundbaustein) Intensivkurs

Inhalt:

Alltagsthemen mit integrierter Grammatik  
 grammatische Systematisierung  
 Landeskunde, Staatsaufbau – Land – Ort  
 Theorie und praktische Übungen

Lehrbuch: „Themen 1 + 2 „

Gebühr: DM 675,- / DM 337,50

Kursleiterin: Lieschen Müller (150 Std. Grammatik)  
 (DM 3.000,-)

Otto Walkes (300 Std.) (DM 9.000,-)

Honorar: DM 20,-

Mindest-Teilnehmerzahl: 15, Max. 20

Ort: Volkshochschule

Beginn: 06.09.94 mo - fr, 8.00 Uhr - 13.30 Uhr

Ende: 21.12.94

Einnahmen: DM 10.125,- bei 15 Tn

Werbung: VHS-Programm

Handzettel, Ämterschreiben, etc.

Beispiel Ankündigungstext für Arbeitsplan:

#### 7.1.1

### Deutsch als Fremdsprache – Intensivkurs für Anfänger, 450 Stunden

Haben Sie Deutschland als neue Heimat gewählt?

Möchten Sie möglichst schnell und gründlich Sprachkenntnisse erwerben?

Wollen Sie sich mit den Gegebenheiten in Deutschland vertraut machen?

Dann sollten Sie sich für diesen Kurs entscheiden. Sie erwerben die Voraussetzungen, Alltagssituationen sprachlich zu meistern. Außerdem erfahren Sie viel Nützliches über Ihre neue Heimat.

Interessenten können am Ende des Kurses die Prüfung zum Grundbaustein des VHS-Zertifikats ablegen.

Termin:	06.09.94 - 21.12.94 montags bis freitags 8.00 - 13.00 Uhr
Ort:	Volkshochschule, Ostfriesenstraße 9
Entgelt:	DM 675,- (Ermäßigt: DM 337,50)
Kursleiter:	Otto Walkes, Lieschen Müller

Bei der späteren Präsentation dieser Skizzen wurde in der Diskussion darauf verwiesen, daß bei dem ersten Beispiel die Grammatik überbetont sei. Auch waren die vorgeschlagene Unterrichtsstundenzahl und die angesprochene Lerngruppe strittig. Es wurden Textstellen vorgeschlagen, die gekürzt werden könnten. Wichtig war auch die Feststellung, daß in diesem Beispiel eines Ankündigungstextes der Hinweis auf Beratung fehlt. Die Seminargruppe erarbeitete im Anschluß an die Aussprache über die Skizzen zu Programmankündigungstexten einen Merkzettel:

### Programmtexte

- Text sollte Interesse wecken (Appellationscharakter)
- Der Text soll übersichtlich, präzise, informativ sein, keine Effekthascherei betreiben, keine rhetorischen Fragen stellen
- Angaben zum Inhalt machen
- zielgruppenorientierte Sprache, Vorgehen
- Voraussetzungen für Kursteilnahme beschreiben
- Methoden benennen
- Ziel (Unterrichtsziele, Lernweg, Abschluß, Zertifikate) beschreiben
- Hinweis auf Beratung durch die VHS
- Teilnehmerzahl (Minimum, Maximum)
- Ort, Zeit, Dauer, Gebühren, Lehrkraft, Lehrmaterial (Bestellnr.) angeben

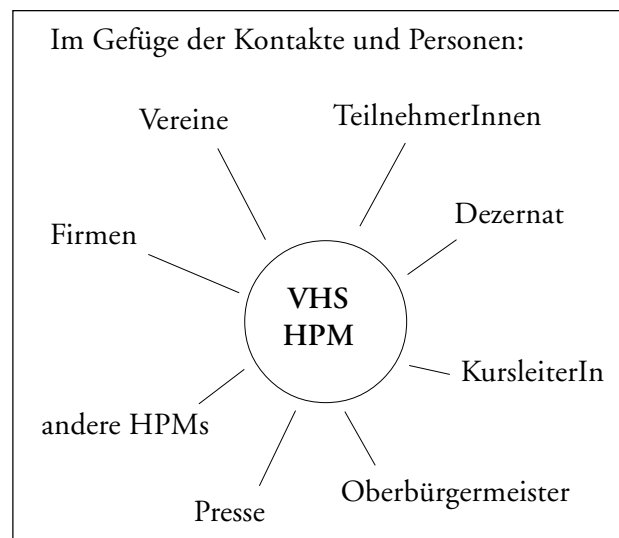
Der zweite große Arbeitsabschnitt während der Veranstaltung war dem Thema der Öffentlichkeitsarbeit des Sprachen-Bereichs gewidmet. Folgende Fragen wurden von uns Teamern als Leitfaden am Anfang von gruppenteiligen Gesprächsrunden zur Diskussion gestellt:

- Wie möchte ich meinen Sprachen-Bereich nach außen darstellen?
- Wie und warum knüpfe ich Kontakte vor Ort?
- Welche Kriterien sind bei Pressenotizen und Hand-/Wurfzetteln zu beachten?
- Welche anderen Medien können zur PR-Arbeit eingesetzt werden?

Die Gesprächsrunden wurden mit einem Input-Referat fortgesetzt, bei dem einer der Teamer folgende Punkte darstellte:

- Werbung und ihre Wirkung auf Menschen,
- Bildersprache und ihre Wirkung auf Menschen,
- Unternehmenskultur und ihre Ziele, ihr Zweck und ihre Grundsätze,
- Corporate Identity und Corporate Design und ihre Bedeutung für die VHS

Ein Schaubild unterstützte den Referenten grafisch:



Auch in diesem Arbeitsabschnitt gaben wir den Kleingruppen viel Raum und Zeit, um nach ausreichenden Gesprächen zum eingegrenzten Thema Öffentlichkeitsarbeit für den Fachbereich Sprachen eigeninitiativ Pressenotizen, Handzettel und Skizzen für öffentlichkeitswirksame Veranstaltungen zu schreiben. Die in Arbeitsgruppen erstellten Ergebnisse wurden später in der Großgruppe beurteilt und nach der Diskussion nochmals modifiziert. Ein Beispiel einer Gruppe:



## Volkshochschule ....

(Anschrift)

Sehr geehrter Herr .... (Name des Geschäftsführers)

die VHS ... als kommunales Weiterbildungszentrum der Stadt ... bietet Ihnen zum Wintersemester 1993/94 berufsbezogene Sprachkurse für Ihre Mitarbeiter an. Wir führen seit Jahren firmeninterne Sprachkurse durch. Unser Wissen, Erfahrung und Flexibilität garantieren Ihnen Effektivität und Professionalität der Bildungsmaßnahmen.

Die vorgesehenen Kursleiter verfügen über langjährige Erfahrungen in der Vermittlung von Fremdsprachen bei Erwachsenen und sind für berufsbezogene Sprachkurse geschult. Wir bieten Ihnen Kurse für verschiedene Mitarbeitererebenen und unterschiedliche Sprachen an:

- Telefonieren und Geschäftspost im Sekretariat
- Verkaufsgespräche und Kundenberatung für Mitarbeiter im Vertrieb

Auf Wunsch können die Kursteilnehmer europaweit anerkannte Zertifikate ablegen. Genauere Einzelheiten entnehmen Sie bitte der Anlage.

Wir konzipieren für Sie auch Maßnahmen entsprechend Ihren Vorstellungen, Wünschen und Bedürfnissen. Gern beraten wir Sie und unterbreiten Ihnen weitere Angebote. Bitte, vereinbaren Sie einen Termin mit uns.

Mit freundlichen Grüßen

Anlage

Am vierten Tag, nachdem alle SeminarteilnehmerInnen zentrale Fragen der Sprachen-Fachbereichsstrukturen, der TeilnehmerInnenbedarfe und -bedürfnisse sowie über weitere Formen der Öffentlichkeitsarbeit bearbeitet hatten, stellten wir als Teamer eine weitere zentrale Aufgabe von Sprachen-BereichsleiterInnen zur Diskussion: die Fortbildung der KursleiterInnen bzw. MitarbeiterInnen. Ausgehend von der fiktiven Annahme der idealen Lehrperson versuchten wir als Teamer die Frage nach den „Qualitäten“ unserer Kursleiter in die Seminargruppe einzugeben. Als weitere strukturierende Hilfen standen die folgenden Fragen im Raum:

- Welche Fähigkeiten und Erfahrungen sollte eine/ein Kursleiter/in haben?
  - Welche Fertigkeiten und Kenntnisse sollte eine/ein Kursleiter/in haben?
  - Wie führe ich eine „Personalplanung“ aus?
- Dieses Thema erschien uns in der Planung besonders brisant, da doch viele KollegInnen in den Jahren 1991 und 1992 von der Funktion hauptberufliche Lehrer mit einem Stundendeputat an Volkshochschulen in die Funktion nebenberufliche KursleiterInnen an Volkshochschulen wechselten, d.h. aus früher gleichberechtigten KollegInnen wurden durch die strukturellen Veränderungen der Volkshochschu-

len ungleiche PartnerInnen am Arbeitsplatz Volkshochschule. Die einen wuchsen nach und nach in die Rolle der FachbereichsleiterIn, wurden schließlich als solche/r bestätigt, die anderen wurden „degradiert“ zu KursleiterInnen, die entweder niedriger eingestuft oder in Teilzeit-Arbeitsverhältnisse abgedrängt wurden. Manche wurden sogar zu den nach westdeutschem Muster klassisch nebenberuflichen KursleiterInnen mit zum Teil nur wenigen Wochenarbeitsstunden. Noch andere verließen die Volkshochschule in Richtung Regelschule oder in die Arbeitslosigkeit bzw. in das FrührentnerInnen-Dasein.

Trotz alledem waren wir uns aber bewußt, daß die in diesem Zeitraum ablaufenden Strukturveränderungen Fakten schufen, die für viele bedauerlich sind, die für andere aber neue Chancen darstellten, sich beruflich und persönlich neu zu orientieren und zu professionalisieren. Schließlich wußten wir, daß fast alle, die dieses Fortbildungsseminar besuchen würden, engagierte FürsprecherInnen ihrer Volkshochschulen und ihrer Fachbereiche waren und zu dieser Seminarbegegnung mit einer hohen Erwartungshaltung kamen, in der Hoffnung, hier didaktisch-methodische Anregungen zur Planung, Durchführung und Evaluation von VHS-Bildungsmaßnahmen diskutieren zu können, damit sie ihre neudefinierten Aufgabenbereiche sicherer und kompetenter bearbeiten können.

In dem weiteren Verlauf zu diesem Themenabschnitt legten wir als Teamer großen Wert darauf, diesem komplexen Bereich Rechnung zu tragen, indem wir genügend Zeit und Raum für Diskussionen einplanten. Die von uns vage formulierte Frage nach der „ständigen Kontaktpflege“ zu KursleiterInnen nahm unsere Bedenken auf. Vorgefiltert durch die von uns intendierte kollegiale, partnerschaftliche Seminaratmosphäre konnten mögliche Befürchtungen angesprochen und ein positive Diskussionsatmosphäre geschaffen werden, die die weiterführende Aufgabenbeschreibung von FachbereichsleiterInnen erleichterte:

- Wie plane ich KursleiterInnen-/MitarbeiterInnen-Fortbildung?

- Was, wie, warum und wann biete ich Fortbildung für meine KursleiterInnen an?
- Wie kann ein Konzept zur Mitarbeiter-Fortbildung aussehen?

Am Ende des vierten Seminartages lagen sehr konkrete Ausarbeitungen von KursleiterInnen-Einführungs- bzw. Fortbildungsveranstaltungen schriftlich vor, so daß fast alle SeminarteilnehmerInnen motiviert und gestärkt wurden, eigene KursleiterInnen-Veranstaltungen konkret zu organisieren und ihren KursleiterInnen anzubieten. Einige SeminarteilnehmerInnen verabredeten sich, dies in ihrer Region gemeinsam zu veranstalten (Brandenburg, Sachsen-Anhalt).

Am fünften und letzten Tag der ersten Seminarwoche boten wir als Teamer den SeminarteilnehmerInnen die Möglichkeit an, sich über unterschiedliche Planungsabläufe / Jahresplanungen im Fachbereich Sprachen auszutauschen. Die Fragen nach dem wann, dem was und dem warum und welche administrativen Schritte zu erfolgen haben, führten die sehr bunte Palette von VHS-Organisationsformen vor: hier Fertigstellung und Abgabe des Programms für das Herbstsemester im April, dort erst im Juni; hier Einschreibungen für die anstehenden Kurse im Juni für das ganze Jahr, dort erst im September mit der Möglichkeit der Nachmeldung; hier die Bezahlung der Gebühren bar an der Kasse; dort nur per Überweisung, etc. Uns war in der Vorbereitungsphase klar, daß wir durch den Austausch unterschiedlicher Organisationsmodelle von VHS- bzw. kommunaler Verwaltung das eine oder das andere zur Verbesserung oder Vereinfachung anregen können. Mehr als eine Anregung konnten wir aber nicht geben, da alle FachbereichsleiterInnen sich ihren kommunalen oder VHS-internen Strukturen mehr oder weniger anpassen müssen.

An zwei Abenden der Veranstaltungswoche wurden praktische Demonstrationen für Lehr- und Lernsequenzen gegeben. Ein landeskundlicher Abend und ein Abend mit interaktiven Lernspielen ergänzten das Programm. Am Ende der Seminarwoche wurden alle während der Woche erarbeiteten



Ergebnisse zur besseren Übersicht und für das Protokoll vorgestellt, anschließend die Themen für die zweite Seminarveranstaltung im Herbst verabredet. Es war signifikant, daß die Themen Kursleiter-Fortbildung und Öffentlichkeitsarbeit erneut gewünscht wurden, mit der Begründung, dies seien zentrale, und für die meisten BereichsleiterInnen neue Aufgaben.

Monate später traf sich die Seminargruppe zum zweiten Seminar, das unter dem Titel „Die hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen im Gefüge ihrer Volkshochschule“ in Bernau bei Berlin stattfand. Bei dem zweiten Seminar wurde am ersten Tag das im Titel erwähnte „Gefüge“ Volkshochschule inhaltlich gefüllt. Die vielfältigen Beziehungen nach innen und nach außen, mit Personen und mit Institutionen wurden mit Hilfe der Metaplan-Methode herausgefiltert und in Bezug zu den Erfahrungen der einzelnen SeminarteilnehmerInnen in ihren Einrichtungen gesetzt.

Der folgende Arbeitsabschnitt bewertete die Tätigkeitsmerkmale und das Selbstverständnis der hauptberuflich tätigen VHS-MitarbeiterInnen. Aus einer schier unendlich scheinenden Liste von möglichen Tätigkeiten in einer VHS wurden einzelne Tätigkeiten auf bestimmte MitarbeiterInnen in der VHS verteilt. Auffällig im Kreise der anwesenden BereichsleiterInnen war, daß sie sehr viele Tätigkeiten sich selbst zuschrieben.

Am zweiten Tag des Seminars wurden die Themen und Bereiche besprochen, die die Gruppe beim ersten Seminar ausgewählt hatte und zu denen viele SeminarteilnehmerInnen eigene Beiträge einbrachten. Es wurden die Konzeptionen und Erfahrungen der bereits durchgeführten Veranstaltungen zur KursleiterInnen-Einführung bzw. Fortbildung von den beteiligten BereichsleiterInnen vorgestellt. Die zweite Hälfte des Tages widmete sich ausschließlich dem Bereich Öffentlichkeitsarbeit unter besonderer Berücksichtigung der Fragen nach Kooperationen zur Stärkung der Öffentlichkeitswirkung von VHS-Bildungsmaßnahmen.

Das von der Seminargruppe gewünschte Thema „Rechtliche Fragen“ war der Inhalt des dritten Tages. Angesprochen wurden:

- VHS-Studien- und Sprachreisen
- Honorarverträge der KursleiterInnen
- Angestelltenverträge der hauptberuflichen MitarbeiterInnen
- Fragen zum Bundesangestelltentarif.

Nach diesem sehr informationsintensivem Seminarabschnitt wurde zum Abschluß ein Rückblick auf die beiden Seminare und auf die eigene Arbeit im Fachbereich Sprachen vorgenommen. Die anonyme Auswertung spiegelt die intensive Auseinandersetzung mit den Seminarthemen und -methoden wider. Sie bestätigt das partnerschaftliche, produktive Klima sowie die kollegiale Atmosphäre, in welcher Seminarleitung, Teamer und TeilnehmerInnen mit hoher Motivation zusammenarbeiten konnten. Sie bestätigt den zielgruppengerechten Ansatz, die ausgewogene teilnehmerbezogene Themenauswahl wie auch ihre methodische Umsetzung. Sie zeigt, daß sich die TeilnehmerInnen selbstverantwortlich in den Lernprozeß einbringen konnten, daß die eigene Erfahrung und Meinung sich relativierten und daß ein neues Selbstverständnis als FachbereichsleiterIn in einer VHS der neuen Bundesländer bewirkt wurde:

„...die Veranstaltung hat meine Erwartungen übertroffen; der Erfahrungsaustausch mit Kollegen anderer VHS wird meine Arbeit befruchten.“

„...ganz gut, man konnte Kontakte knüpfen und sehen, wie es die anderen machen.“

„...nützliche, erfolgreiche Veranstaltung. Nötig: mehr Realismus bei Gruppen- bzw. Typen-Bestimmung (z.B. „der KT“, „der KL“), besonders, da diese Einschätzung ausschließlich von der Warte einer anderen Gruppe, der Bereichsleiter, erfolgte.“

„Ich bin sehr dankbar, daß ich diese Veranstaltung besuchen konnte. Sie hat mir viele Anregungen und Hilfen für die weitere Arbeit gegeben, z.B. Jahresplanung, aber auch für den Umgang mit

den Mitarbeitern, KL, etc.“

„Ort und Zeit des Seminars waren hervorragend gewählt; die Inhalte aus Erfahrungen früherer Veranstaltungen präzisiert! Vielleicht einmal weniger Gruppenarbeit, dafür allgemeingültige Aussagen für Fachbereichsleitung.“

„...Erwartungen wurden erfüllt bzw. teilweise übererfüllt; das Programm war interessant und praxisorientiert; offene, sachliche Atmosphäre hat mir gefallen; Möglichkeit zum Austausch; Zeitplanung war manchmal nicht ausgewogen, für bestimmte Themen wäre eine andere Methode ev. vorteilhafter gewesen (nicht immer in Arbeitsgruppen und Plenum, obwohl mir diese Methode insgesamt doch sehr gefallen hat)...“

„Es war insgesamt eine sehr nutzbringende und notwendige Veranstaltung, die für meine Arbeit vor Ort Maßstäbe setzte. Wichtig sind Zielvorstellungen, doch auch Beobachtung der konkreten Situation.“

„Bitte keine Einengung bei Auswertung durch Vorgabe von Schwerpunkten. Ich werde wieder kommen zu ähnlichen Veranstaltungen und KL motivieren zur Teilnahme. Keine Lernspiele nach 20.00 Uhr oder „Arbeit“ nach 20.00 Uhr.“

„...kollegiale Atmosphäre; wertvolle Hinweise zur Planung und Programmgestaltung; ideenreiche Vorstellungen zur Arbeit mit Erwachsenen.“

„...augenscheinlich bedarfsgerecht geplant, mit Sorgfalt vorbereitet, arbeitsteilig (günstig!) realisiert, helfend, anregend; günstig: kurze Orientierung, dann „Hilfsangebote“ in der Gruppenarbeit, wirkungsvolle Unterstützung der Fachbereichsarbeit...“

„...viel Neues geboten, da sich viele neue Aspekte für die weitere Gestaltung der VHS Arbeit ergeben haben.“

„...sehr gut gefallen. Die Gruppenzusammensetzung war sehr gut (wahrscheinlich Zufall). Eine Fülle von Informationen wurde gegeben. Seminar war sehr gut vorbereitet. Lob an die Teamer.“

„...sehr viele wichtige Informationen vermittelt, die ich umgehend in meiner Tätigkeit umsetzen

kann.“

„Wichtig war für mich der Erfahrungsaustausch u. die Arbeit an den 'fiktiven Projekten' innerhalb der Gruppen. Informelle Gespräche am Rande des Seminars trugen zu einer 'Vernetzung' unter den VHS-Kolleginnen und Kollegen bei.“

„...hat mir sehr geholfen, meine eigene Tätigkeit und die eigene VHS kritisch zu reflektieren.“

„...gefallen hat mir auch die Betreuung durch mehrere Teamer mit Spezialgebieten.“

„Die Teamer haben, zu meiner Überraschung, das Programm arbeitsintensiv u. konzentriert durchgezogen, ... vielseitige kompetente Informationen vermittelt.“

„Das 1. Seminar in Meißen und das 2. Seminar in Bernau waren insgesamt eine gute Bereicherung, ... viele neue Erkenntnisse erworben, teilweise in eigener VHS schon umgesetzt (Kursaufbau).“

„...Habe das Gefühl, daß der angestrebte 'Abnabelungsprozeß' in die letzte Phase tritt und vielleicht die Ost-West-VHS-Beziehungen sich leider ganz auflösen.“

Das letzte hier wiedergegebene Kärtchen aus der Feedback-Phase am Ende der Seminarreihe wiegt schwer. Diesem hier zum Ausdruck gebrachten Gefühl einer Teilnehmerin oder eines Teilnehmers kann nur durch eine Weiterführung von berufs begleitenden Fortbildungsveranstaltungen für Fachbereichsleiter der Volkshochschulen der neuen Bundesländer, die von allen Seminar-TeilnehmerInnen nachdrücklich gefordert wurde, entgegengewirkt werden. Die PAS-Fortbildungsangebote für die VHS-MitarbeiterInnen sollten auch in den nächsten Jahren fortgesetzt werden. Die Fortbildungsangebote der PAS sollten auch fachbereichsübergreifende Aspekte behandeln und dem Spannungsverhältnis Rechnung tragen, daß einerseits die VHS-MitarbeiterInnen aus den neuen Bundesländern Fortbildungsangebote erwarten, die nicht nur für sie, sondern gemeinsam für KollegInnen auch aus den alten Bundesländern organisiert werden, und daß an-

dererseits die Fortbildungsangebote die besonderen Begebenheiten der Volkshochschule im Osten berücksichtigen, und zwar stärker, als dies bei vielen anderen fachbezogenen Veranstaltungen üblich ist.

### Die Seminare 1992:

10. – 12. Juni

Willebadessen

1. Berufsbegleitendes Orientierungsseminar für hauptberufliche pädagogische MitarbeiterInnen im Fachbereich Sprachen der VHS in den neuen Bundesländern  
„Die TeilnehmerInnen“

25. – 27. September

Helmstedt

2. Berufsbegleitendes Orientierungsseminar für hauptberufliche pädagogische MitarbeiterInnen im Fachbereich Sprachen der VHS in den neuen Bundesländern  
„Die MitarbeiterInnen“

05. – 07. November

Eschwege

3. Berufsbegleitendes Orientierungsseminar für hauptberufliche pädagogische MitarbeiterInnen im Fachbereich Sprachen der VHS in den neuen Bundesländern  
„Das Gefüge VHS“

### Die Seminare 1993:

25. – 29. April

Meissen

Berufsbegleitende Fortbildung für Sprachen-BereichsleiterInnen aus den Volkshochschulen der neuen Bundesländer (Teil 1)  
„Planungsaspekte des Fachbereichs Sprachen im Spannungsfeld zwischen TeilnehmerInnen und KursleiterInnen“

27. – 29. Oktober

Bernau bei Berlin

Berufsbegleitende Fortbildung für Sprachen-BereichsleiterInnen aus den Volkshochschulen der neuen Bundesländer (Teil 2)  
„Die hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen im Gefüge ihrer Volkshochschule“

### 3. Neue Angebote als Reaktion auf den Systemwandel

#### *Erschließung neuer Zielgruppen*

In dem Bericht der interministeriellen Arbeitsgruppe „Frauenerwerbstätigkeit in den neuen Bundesländern“ (Februar 1993, Dokumentation BMFJ) wird zur Situation der erwerbstätigen Frauen festgestellt:

Die Erwerbssituation von Frauen in den neuen Bundesländern ist – wie die Arbeitsmarktsituation allgemein – durch den wirtschaftlichen Umstrukturierungsprozeß von der sozialistischen Planwirtschaft zur sozialen Marktwirtschaft geprägt. Dieser Prozeß ist mit einem notwendigen Arbeitsplatzabbau verbunden. Von November 1989 bis November 1991 ging die Zahl der Erwerbstätigen um insgesamt rd. 3 Millionen zurück.

Von dem Beschäftigungsabbau waren zwar Frauen ähnlich stark betroffen wie Männer; sie sind jedoch weniger oft in Kurzarbeit gegangen (jahresdurchschnittlicher Frauenanteil 1991: 45%), sondern häufiger arbeitslos geworden (58%) (Mat AB 5/1992). Auch sind die Wiederbeschäftigungschancen der Frauen nach einer Zeit der Arbeitslosigkeit geringer.

In Treuhandunternehmen haben Frauen größere Beschäftigungsverluste als Männer. Ihr Anteil an den Beschäftigten sank von 37% auf 33% Mitte 1992. – Im 2. Quartal 1992 sind von den aus den Treuhandunternehmen Ausgeschiedenen 52,1% der Frauen, gegenüber 35,9% der Männer, in Arbeitslosigkeit eingetreten.

Der Frauenanteil an den Arbeitslosen liegt nach einem Höchststand von 64,9% (Oktober 1992) gegenwärtig bei 62,2%. Die Arbeitslosenquote der Frauen ist mit 19,6% (Januar 1993) inzwischen fast doppelt so hoch wie die der Männer (11,0%). Be-

sonders betroffen sind die Frauen in den Ländern Sachsen und Thüringen, wo in einigen Arbeitsamtsbezirken der Frauenanteil um die 70% beträgt.

Die hohe Arbeitslosigkeit von Frauen hat verschiedene Ursachen:

- Frauen sind häufig in Wirtschaftsbereichen tätig, die in besonderem Maß von Arbeitslosigkeit betroffen sind, wie z.B. Textil- und Bekleidungsindustrie, Nahrungs- und Genußmittelbereich, Chemie und Leichtindustrie, Landwirtschaft.
- Frauen sind auf weniger qualifizierten Arbeitsplätzen beschäftigt, die in einer marktwirtschaftlichen Wettbewerbssituation einem erhöhten Rationalisierungsdruck ausgesetzt sind.

Einmal arbeitslos geworden, ist es für Frauen schwerer als für Männer, wieder einen Arbeitsplatz zu bekommen. Besondere Schwierigkeiten haben ältere und alleinerziehende Frauen.

- Geringere Mobilität der Frauen; unter den rd. 541.00 West-Pendlern im November 1991 befanden sich lediglich 26% Frauen. In ihrer Mobilität eingeschränkt sind insbesondere Frauen in ländlichen Regionen. Der Frauenanteil an den Westpendlern reduzierte sich im Mai 1992 weiter auf 24%.
- Wirtschaftsbereiche mit zur Zeit in den neuen Bundesländern tendenziell steigender Arbeitskräftenachfrage, wie z.B. der Baubereich, stellen kaum Frauen ein. Zudem übernehmen zunehmend Männer Tätigkeiten in ehemals weiblichen Beschäftigungsbereichen, wie z.B. Banken, Sparkassen.
- Bei Neueinstellungen ist der Anteil der Männer deutlich höher als der Anteil der Frauen. Obwohl das Ausbildungsniveau der Frauen in den neuen

Ländern vergleichsweise hoch ist (90% haben eine Berufsausbildung, viele haben einen doppelten Berufsabschluß), werden Frauen gerade im gewerblich-technischen Bereich nur selten von den Arbeitgebern berücksichtigt.

- Geringe Angebote an Teilzeitarbeitsplätzen; im Januar 1993 suchten rd. 52.000 Frauen eine Teilzeitarbeit. Dem standen insgesamt nur rd. 3.900 Teilzeitstellenangebote gegenüber. Insbesondere Frauen aber suchen aufgrund ihrer familiären Aufgaben und Verpflichtungen häufig um Teilzeitarbeit nach.

Mit der hohen Frauenarbeitslosigkeit in den neuen Bundesländern geht zugleich eine Absenkung des Frauenanteils in den qualifizierten Tätigkeiten einher. Gemäß dem sozio-ökonomischen Panel reduzierte sich der Anteil der Frauen an Leitungsfunktionen und hochqualifizierten Angestelltentätigkeiten überdurchschnittlich. Die Zahl der Facharbeiterinnen sank um ein Viertel, die der Facharbeiter dagegen nur um ein Zehntel. Neben der höheren Frauenarbeitslosigkeit sind Frauen somit auch von einer breiteren Entwertung ihres bisherigen beruflichen Status betroffen als Männer (DIW Wochenbericht 18/92.)“.

Diese Entwicklungen haben sich schon frühzeitig, d.h. im Laufe des Jahres 1991 angedeutet und zu der Überlegung geführt, wie Volkshochschulen auf diesen Aspekt des Systemwechsels reagieren können.

Eine erste Fortbildungsveranstaltung mit pädagogisch tätigen Frauen aus VHS hat zunächst aber deutlich gemacht, daß die Unterschiede der Perspektiven, des Selbstverständnisses und Selbstbildes, der Lebenspläne und Zukunftserwartungen von Frauen in Ost und West ein Kernelement der divergierenden deutsch-deutschen Identität bilden.

### 3.1 Frauenbildung und Frauenpolitik im vereinten Deutschland

#### Welchen Ort hat dabei die Volkshochschule?

*Felicitas von Küchler*

War der Aufbruch der Frauen vor und in der Wendezeit geradezu ein Signum der Bürger/-innenbewegung der DDR, so hat die öffentliche Artikulation einer ostdeutschen Frauenbewegung mit der Vereinigung Deutschlands aufgehört, eine Rolle zu spielen. Andere Themen und Konfliktfelder bestimmen den öffentlichen Diskurs im vereinten Deutschland; in einer Hinsicht allerdings herrscht fast Einigkeit über die alten Grenzen und politischen Fraktionierungen hinweg, daß nämlich die Frauen von den Veränderungen der Lebensverhältnisse in der ehemaligen DDR am stärksten betroffen sind, oder anders formuliert, daß sie die Kosten und Lasten der Einheit tragen (müssen).

Währenddessen entwickeln die deutsch-deutschen Begegnungen eine unvermutete Dynamik. Herrschte zu Beginn noch eine identitäts-entgrenzende emotionale Euphorie, die die These von den komplementär aufeinander bezogenen Identitäten der unterschiedlichen deutschen Gesellschaftssysteme zu bestätigen schien, indem die Auflösung der DDR geradezu als „Krönung der Bundesrepublik“ verstanden werden konnte, da der Fahnenwechsel der DDR auch der BRD ihre Selbstzweifel raubte und ihrer Systemopposition den Boden entzog<sup>1</sup>, sind mittlerweile ganz andere emotionale Strömungen dominant. Die deutsch-deutschen Begegnungen werden nunmehr auch in der Öffentlichkeit als ein Austausch wahrgenommen, der vom Bewußtsein unterschiedlicher Lebens- und Verhaltensweisen, Traditionen und Wertsetzungen geprägt ist.

Erfreulich an dieser Entwicklung ist die realistische Einschätzung eines vereinten Deutschlands als eines Staates mit (noch) zwei Gesellschaften.

Weniger erfreulich ist die mangelnde konstruktive Anerkennung dieser Tatsache, die einen wirklichen Dialog über Unterschiede und Gemeinsamkeiten verhindert. Stattdessen scheint eine Konstellati-

on eingetreten zu sein, in der sich die unterschiedlichen historisch-gesellschaftlichen Identitäten stärker als je zuvor ausprägen und – das ist keine zwangsläufige Folge des Aufeinanderprallens zweier Gesellschaften – wechselseitig negativ etikettiert werden, die Abgrenzungen so weit gehen, daß die Ergebnisse einer Ost-West-Meinungsumfrage so konträr erscheinen, „als würden nicht Teile eines Volkes, sondern verschiedene Völker befragt.“<sup>2</sup>

Die These von den komplementär aufeinander bezogenen deutschen Teilidentitäten erscheint vor diesem Hintergrund ergänzungsbedürftig. Vierzig Jahre unterschiedliche Gesellschaftsgeschichte und -struktur gehen eben nicht am Bewußtsein, an der Identität der Deutschen spurlos vorbei und sind auch nicht voluntaristisch aufzulösen, sie prägen beide nun vereinten Bevölkerungen.

Im folgenden werde ich zunächst die Ergebnisse der ‚Frauen‘diskussion zu den Unterschieden und Gemeinsamkeiten der Lebensverhältnisse von Frauen in Ost- und Westdeutschland resümieren. Dabei wird sich zeigen, daß die Auseinandersetzung sich dann als anregend für beide Seiten erweist, wenn die ‚unterschiedlichen Ungleichheiten‘ anerkannt werden. Im Anschluß daran werde ich kurz die Entwicklung konzeptioneller Ansätze der Frauenbildung an Volkshochschulen skizzieren. Beide Teile bilden den Hintergrund, vor dem ich Erfahrungen aus dem Projekt der Pädagogischen Arbeitsstelle „Hilfe zur Selbsthilfe für die Volkshochschulen der ehemaligen DDR“ und besonders aus einer Veranstaltung zum Thema Frauenbildung interpretiere.

### ***1. Staatlich verordnete Gleichberechtigung versus politisch propagiertes Wahlfreiheitspostulat – die Egalisierung unterschiedlicher Lebenswirklichkeiten von Frauen per Einigungsvertrag?***

Die ehemalige DDR hatte mit über 80% nicht nur eine der höchsten Frauenerwerbsquoten der Welt, sie hatte auch die entsprechenden Rahmenbedingungen geschaffen, um eine dauerhafte Frauen- bzw. Müttererwerbstätigkeit zu institutionalisieren. Die-

se Rahmenbedingungen umfaßten arbeitsrechtliche Regelungen in zwei Schwerpunktbereichen: zum einen die Regelungen zum besonderen Schutz von Frauen (Arbeitsschutzbestimmungen, Schutz bei Schwangerschaft und Mutterschaft, Freistellungsregelungen vor und nach der Geburt bei Garantie des Arbeitsplatzes, Hausarbeitstage und Sonderurlaub bei Krankheit der Kinder); zum anderen zusätzliche Bestimmungen, die die Frauenförderung kodifizierten (Frauenförderungspläne zur Qualifizierung von Müttern sowohl in der beruflichen Aus- und Weiterbildung als auch beim Hochschulstudium). Flankierend kamen vielfältige kostengünstige und flächendeckende Möglichkeiten der Kinderbetreuung dazu sowie die Subventionierung von Kinderkleidung und -nahrung.

Ergänzend zu den Kernbereichen der rechtlichen Absicherung der kontinuierlichen, für die Entwicklung der Volkswirtschaft und für die Familien überlebenswichtigen Frauenerwerbstätigkeit wurden bereits frühzeitig diejenigen Elemente im Ehe- bzw. Familienrecht und im sonstigen Zivilrecht beseitigt, die einer juristischen Gleichberechtigung entgegenstanden. In der DDR galt schon seit 1965 nicht mehr das Schuld-, sondern das Zerrüttungsprinzip bei der Ehescheidung, es wurde auch eine wirtschaftliche Eigenständigkeit radikaler propagiert als im heute geltenden Scheidungsrecht der Bundesrepublik.<sup>3</sup>

In der alten Bundesrepublik hat sich zwar die Struktur der Erwerbstätigkeit in den letzten Jahrzehnten entscheidend gewandelt, bewegt sich aber international gesehen mit 54% nur auf mittlerem Niveau. Ausgehend vom politischen Postulat der individuellen Wahlfreiheit zwischen Berufs- und Familienarbeit, gehört(e) es explizit nicht zu den Zielsetzungen staatlicher Politik, institutionalisierte Rahmenbedingungen zu schaffen, die die Frauenerwerbstätigkeit fördern. Obwohl der Anstieg der Müttererwerbstätigkeit allein schon signalisiert, daß ein hoher Bedarf an Kinderbetreuungsmöglichkeiten besteht, wurden beispielsweise 1986 nur 1% aller Kinder unter 3 Jahren in einer Krippe betreut.

Selbst unter Berücksichtigung einer geschätzten Zahl von nicht genehmigten Plätzen kann davon ausgegangen werden, daß nur für 5 % aller Kinder unter 3 Jahren in der alten BRD Betreuungsplätze zur Verfügung stehen, und das schließt die aus privater Initiative entstandenen Möglichkeiten mit ein.<sup>4</sup>

Bei der Betrachtung anderer rechtlicher Regelungsgebiete in der ‚alten‘ Bundesrepublik fällt auf, daß Gleichberechtigungsvorstellungen allgemein, im Ehe- und Scheidungsrecht sowie im Sozialrecht, viel später Geltung gewannen. Das arbeitsrechtliche Benachteiligungsverbot ist z.B. erst 1980 durchgesetzt worden. Im Vergleich der Rechtsbestimmungen beider deutscher Staaten wird deutlich, daß es im Recht der ‚alten BRD‘ keine aktiven Frauenförderungsbestimmungen und -vorstellungen gibt. Dieser Bereich des DDR-Rechts wurde dementsprechend auch durch den Staatsvertrag beseitigt.<sup>5</sup>

Die hohe Arbeitsmarktpresenz der Frauen in der DDR und ihre rechtlich abgesicherte Stellung hatten zur Folge, daß die eigenständige materielle Existenzsicherung von Frauen auch für alleinerziehende Mütter realisierbar war, während in der BRD ein immer höherer Anteil von ihnen auf Sozialhilfe angewiesen ist. Die SED-Frauenpolitik wird trotz ihrer vielfältigen (Sozial)Leistungen für Frauen in der gegenwärtigen Diskussion dennoch nicht positiv bilanziert, selbst wenn einzelne sozial-politische Maßnahmen und Strategien durchaus anerkanntswert erscheinen.<sup>6</sup>

Die Argumente lassen sich zu zwei wesentlichen Punkten zusammenfassen. Die Frauenpolitik, so wird kritisch eingewandt, war von ‚oben verordnet‘, d.h. Frauen interessierten nicht als Subjekte, konnten sie kaum beeinflussen, sondern wurden auf ihre ökonomische, biologische und politische Funktion reduziert. Der ‚reiche Regen‘ sozialpolitischer Leistungen innerhalb des Systemkontextes des bürokratisch-zentralistischen und bevormundenden Staates, eine gezielte Propaganda mit frauenspezifischen Erfolgskontrollen und die Tabuisierung jeder kritischen Diskussion konnten aber eine wachsende Diskre-

panz zwischen politischer Selbstdarstellung des Systems und der Lebenswirklichkeit von Frauen nicht verhindern. Schwerer wiegt noch der zweite Einwand. Männer und Frauen sind trotz und wegen der administrativen Gleichberechtigungspolitik auch in der DDR-Gesellschaft sozial ungleich geblieben. Es lassen sich drei Entwicklungsphasen der DDR-Frauenpolitik mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen unterscheiden.<sup>7</sup> Lag in der Gründungsphase der DDR der Akzent auf der Integration der Frauen in den Arbeitsprozeß und dem Schutz der Mutter, so wurde damit an die sozialistischen Gleichberechtigungsmotive angeknüpft und die Teilnahme am Arbeitsprozeß als entscheidendes Kriterium für die Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit und die Entfaltung der Gleichberechtigung begriffen (1946-1965).

Der zweite Schwerpunkt der frauenpolitischen Maßnahmebündel in der Zeit von 1963-1972 bezog sich auf die Weiterbildung und berufliche Qualifizierung. Damit wurde auf den anhaltenden Arbeitskräftemangel im Rahmen der anspruchsvollen wirtschaftspolitischen Zielsetzungen reagiert, die die Erwerbsarbeit von Frauen, aber auch ihre Qualifizierung für Leitungspositionen erforderlich machten. Gleichzeitig fand in diesem Zeitraum eine notwendige Modernisierung des Bildungssystems parallel zur westdeutschen Reform des Bildungswesens statt, in der die traditionellen Bildungs- und Ausbildungsdefizite von Frauen und Mädchen durch eine gezielte Förderpolitik im wesentlichen auch beseitigt wurden. So wurden Regelungen zur beruflichen Qualifizierung von Müttern während der Arbeitszeit entwickelt, Frauen-Sonderstudien an Fach- und Hochschulen eingerichtet, eine Sonderaspirantur (Promotion) für Frauen ermöglicht, die Forschung zu Problemen der Entwicklung und Förderung von Frauen und Mädchen aktiviert. In der retrospektiven Betrachtung und Bewertung der SED-Frauenpolitik konzentriert sich die Kritik auf die Periode ab 1971 bis zur Auflösung der DDR, in der es um die „Vereinbarkeit von Beruf und Familie“ als Zielsetzung ging.

Auslöser für die Veränderung der Politik waren unerwartete Probleme im sozialen Bereich, vor allem aber die sinkende Geburtenrate. Da die Gleichberechtigung von Frauen 1972 offiziell für vollzogen erklärt wurde, konnte offensiv Bevölkerungspolitik als neuer Schwerpunkt propagiert werden, zunächst realisiert mit materiellen und danach mit sozial-institutionellen Anreizen. Ob die staatliche Bevölkerungspolitik ursächlich war oder nicht<sup>8</sup>, jedenfalls hatte die DDR zwischen 1975 und 1982 einen merklichen Anstieg der Geburtenzahl zu verzeichnen. Die Quadratur des Kreises schien vollzogen: Neun von zehn Frauen bekamen vor ihrem 40. Lebensjahr mindestens ein Kind, (die Mehrzahl der Geburten fand zwischen dem 20. und dem 25. Lebensjahr statt), waren in der Regel parallel dazu berufstätig, und, falls sie das publizistisch vermittelte Leitbild ernst nahmen, engagierten sich zusätzlich in politischen und sozialen Aktivitäten.

Die ausschließliche Bindung der Maßnahmen zur ‚Vereinbarkeit‘ an Mütter, nicht an Eltern, hat jedoch dazu beigetragen, die Auseinandersetzung über die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in- und außerhalb der Familie zu verhindern, hat zu ihrer Zementierung und Tradierung beigetragen und entließ die Männer aus ihrer Verantwortung für die nachwachsende Generation. Die Stabilisierung traditioneller Geschlechtsverhältnisse wirkte sich öffentlich, privat, aber auch auf den Status der Frauen im Arbeitsprozeß aus. So stellt bereits der Frauenreport fest:

„Tatsächlich liegt zwar die durchschnittliche Ausfallzeit 20- bis 30-jähriger Frauen mit 2 und mehr Kindern sowie aufgrund eigener Krankheit nicht wesentlich über der durchschnittlichen Ausfallzeit älterer berufstätiger Frauen und Männer, dennoch gelten berufstätige Mütter mit kleinen Kindern im allgemeinen von vornherein als wenig leistungsfähig und wurden in den Betrieben nicht selten als ‚ökonomischer Risikofaktor‘ betrachtet.“<sup>9</sup>

Im sozialen Umfeld wurden die Sonderregelungen weniger als Ausgleich der Mehrbelastung, son-

dern eher als unverdiente Privilegien wahrgenommen.

Das Bewußtsein der Alleinzuständigkeit für die Betreuung der Kinder und ihre Antizipation wirkten sich auch in der DDR als Einschränkung der ohnehin eingeschränkten Berufswahlmöglichkeiten, als tendenzieller Verzicht auf anspruchsvolle Weiterbildung und auf die Bereitschaft, Leitungspositionen zu übernehmen, aus. Diese Verhaltensweisen sind, wie auch im Fall der alten Bundesrepublik, als Strategien zu deuten, mit denen den alltäglichen vielfältigen Zumutungen und Anforderungen, resultierend aus Berufs- und Familienpflichten (in der DDR zusätzlich aus Versorgungsmängeln), begegnet wird. Vergleichbare Strategien im Umgang mit der Vereinbarkeitsproblematik kommen auch im Bemühen der Frauen um Teilzeitarbeit zum Ausdruck. In den alten Bundesländern wird die Zunahme der Müttererwerbstätigkeit überhaupt auf wachsende Teilzeitmöglichkeiten zurückgeführt und betrifft dort über 30 % der erwerbstätigen Frauen. In der DDR hatten trotz politischer Gegenpropaganda immerhin noch 27 % der Frauen, wenn auch in geringerem Ausmaß als im Westen, ihre Arbeitszeit reduziert.

Sozial Ungleiche waren die Frauen in der DDR im Hinblick auf horizontal und vertikal segregierte Arbeitsmärkte. Schwerpunkte der Frauenbeschäftigung lagen in Industrie, Handel und im Dienstleistungsbereich (33 %, 15 %, 36 %), während in der alten Bundesrepublik nur 23% in der Industrie, dafür im tertiären Sektor 49% Frauen beschäftigt sind.<sup>10</sup> Betrachtet man die Berufsstruktur, so zeigt sich, daß Frauen in der DDR in einem breiteren Spektrum von Berufen beschäftigt waren, daß sich aber die typischen Frauenberufe in beiden Teilen Deutschlands im Gesundheits-, Erziehungs-, Sozialwesen und im kaufmännischen Bereich bündeln, Optionen für Frauen, in Hochtechnologiebereichen, besonders gut bezahlten Industrieberufen zu arbeiten, auch in der DDR nicht allzu hoch waren.

Ein gut gehütetes Geheimnis war die nach 40 Jahren sozialistischer Arbeitsmarktpolitik immer



noch vorhandene Einkommensdifferenz der Geschlechter. Frauen in der DDR verdienten durchschnittlich rund 25 % weniger als Männer; Frauen in den alten Bundesländern allerdings fast ein Drittel weniger als Männer.

Die Bildungs- und Qualifizierungsbemühungen der Frauen in beiden Teilen Deutschlands haben, auch als Ergebnis staatlicher Politiken, Früchte getragen, in der DDR sogar noch deutlicher: nur noch 6 % der Frauen verfügen über keinen Berufsabschluß (31 % in den alten Bundesländern), und 26 % (BRD: 5 %) haben eine Qualifikation auf der Fachschul-, Meister- und Fachhochschulebene.<sup>11</sup>

Soziale Ungleichheit der Geschlechter, das ist das Fazit, blieb auch in der DDR bestehen. Dennoch ist es ungerechtfertigt, die patriarchalische Struktur und die Ungleichheiten in den beiden Teilen Deutschlands mit ihren unterschiedlichen Gesellschaftssystemen als identische zu behandeln. In vielen Bereichen hatten die Frauen in der DDR ein allgemeines Niveau der „Gleichberechtigung“ erreicht; sozialer Status, materielle Sicherheit, aber auch Selbstdefinition, Selbstkonzept und öffentliche Präsenz unterschieden sich beträchtlich von der BRD. Gegenüber der DDR verschärft sich die Kritik, weil der Anspruch vollzogener Gleichberechtigung zugrunde gelegt wird, der den öffentlichen Verlautbarungen entsprach, und weil die Hoffnungen auf eine, auch „frauen“gerechtere Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung größer war. Gerade aber das gescheiterte Modell der DDR kann dazu dienen, die Bedingungen der alten BRD einer ebenfalls kritischen Überprüfung zu unterziehen und die Forderungen und Zukunftsentwürfe der Frauenpolitik neu zu überdenken.

## ***2. Frauenbildung an Volkshochschulen in den neuen Ländern – Schlaglichter auf Befindlichkeiten***

Das Seminar zur „Frauenbildung an Volkshochschulen“ fand in der Reihe der im Rahmen des Projekts „Hilfe zur Selbsthilfe für die Volkshochschulen in

der ehemaligen DDR“ (HSV) durchgeführten bereichsbezogenen Veranstaltungen erst nach Ablauf der ‚Halbzeit‘, d.h. im Juni 1991, statt.<sup>12</sup> Dies enthielt die Chance, daß der für die VHS der ehemaligen DDR völlig neuartige Angebotsbereich durch die vollzogenen (Neu-)Orientierungsprozesse der Mitarbeiter/innen, aber auch durch die Wahrnehmung der Entwicklung des Vereinigungsprozesses und seiner Dynamik besser einschätzbar war, seine zukünftige Relevanz sich deutlicher abzeichnete. Hinter dieser zeitlichen Positionierung stand aber auch eine gewisse Vorsicht: es sollte von unserer Seite her darum gehen, Frauenbildung als integralen Bestandteil der VHS-Arbeit deutlich zu machen. Ein beherrschendes Thema im professionellen Diskurs der Erwachsenenbildung vor und nach dem Einigungsvertrag war aber die Definition dessen, was nicht vordringlich zu bearbeiten sei, und zu diesen Themen gehörte die Frauenbildung.<sup>13</sup>

Zu Beginn der Projektarbeit gab es zwar das bereits beschriebene Einverständnis über die Verliererinnen der Einigung, jedoch kaum empirische Indikatoren, vielmehr begründete Spekulationen. Mittlerweile ist auch den zu Beginn der Vereinigung optimistisch Gestimmten das Ausmaß des ‚Strukturcrashs‘ der ostdeutschen Wirtschaft wie auch die Tatsache erkennbar geworden, daß die Angleichung der Lebens- und Arbeitsverhältnisse nicht nur kein technisch-organisatorisches Problem darstellt, sondern daß die in der alten BRD erprobten Konzepte keine Garantien für das Gelingen der Transformation von der Plan- zur Marktwirtschaft darstellen. Die prinzipiellen rechtlichen und infrastrukturellen Veränderungen, die besonders in die Lebenssituation von Frauen eingreifen, wurden bereits beschrieben. Zunehmend deutlicher zeigen sich aktuell die schlechteren Chancen der Frauen, auf dem gewandelten Arbeitsmarkt zu bestehen. Lag im Mai letzten Jahres die absolute Anzahl arbeitsloser Frauen mit 692 000 noch geringfügig unter der der Männer (729 000), überholen seitdem die Zahlen der weiblichen Arbeitslosen in raschem Tempo die der Männer.

Im März 1991 wurden 430 000 Frauen gegenüber 356 500 Männern als Arbeitslose gezählt. Mit diesen Daten wurde allerdings, darauf wird zu Recht hingewiesen, lediglich die Hälfte des bisherigen Beschäftigungsabbaus erfaßt, die sogenannte offene Arbeitslosigkeit quantifiziert.<sup>14</sup> Erst nach der Sommerpause sichtbar werden die Effekte, die das Auslaufen zahlreicher tariflicher Regelungen zu Rationalisierungsschutz und Qualifizierung und die Warteschleifenregelung des öffentlichen Dienstes auf die Arbeitslosenzahlen haben; ein weiterer Anstieg kann mit der Beendigung der Kurzarbeiterregelung zum Jahresende erwartet werden. Schon aus diesen Stichworten läßt sich entnehmen, daß berufliche Weiterbildung an VHS der ehemaligen DDR derzeit einen hohen Stellenwert hat. Sie stellt den Bereich dar, in dem die Umstellungserfordernisse, der Handlungsdruck für die Mitarbeiter/innen am größten sind, dessen Angebote von den Teilnehmer/innen mit am stärksten nachgefragt werden und der vielfach zum (finanziellen) Überleben der VHS beiträgt. Aus der Perspektive von Frauen ist zu ergänzen, daß die in Fort- und Weiterbildungsangeboten vermittelten Qualifikationen mitentscheiden, welche Startpositionen auf dem sich neu strukturierenden Arbeitsmarkt eingenommen werden können. Berufliche und allgemeine Weiterbildung für Frauen sollten Gegenstand der Veranstaltung sein.

Die Grundlage für die didaktische Gestaltung bildeten die im Verlauf der Projektarbeit entwickelten Prinzipien der

- Kombination von Informationsvermittlung und kommunikativen Verständigungs- und Auseinandersetzungsprozessen von VHS-Mitarbeitern aus den alten und neuen Bundesländern über unterschiedliche Ausgangsbedingungen und Strukturen der VHS-Arbeit,
- situativen Erfahrbarkeit erwachsenengerechter Lehr- und Lernformen im Sinne von teilnehmerorientierten Verfahren und persönlichkeitsfördernden Lernarrangements,
- Vermittlung des Spektrums möglicher verschiedenartiger Profile der VHS-Arbeit

- Einbeziehung der Neuorientierung des Berufsverständnisses im Sinne einer Veränderung des nachvollziehenden hin zum initiativen Planungs-handeln.<sup>15</sup>

Die Veranstaltung richtete sich an Leiterinnen und Bereichsleiterinnen mit Interesse an Frauenbildungsarbeit aus den neuen Bundesländern.

In der „Eröffnungsbilanz“ dokumentierte sich das Ergebnis der aktuellen Angebotsplanung für Frauen an VHS folgendermaßen:

- Im Bereich der berufsbezogenen Fortbildungs- und Umschulungsangebote sind sehr viele Frauen vertreten; speziell für sie und nur für sie konzipierte Maßnahmen gibt es bisher eher als Ausnahme, dennoch wurden einige Beispiele genannt: im Bereich Hauswirtschaft, Altenpflege. „Computerkurse“ sind faktisch Frauenkurse.
- Es existiert eine Reihe von Gesprächskreisen für Frauen, Kontakten zu Gleichstellungseinrichtungen und zu regionalen bzw. örtlichen Frauengruppen.
- Für bestimmte Zielgruppen von Frauen, z.B. Ausländerinnen, werden spezielle Angebote in Zukunft als notwendig angesehen.
- Einige Angebote für Frauen wurden mangels Teilnehmerinnen nicht realisiert.

Argumente, mit denen die Teilnehmerinnen aus den neuen Bundesländern den Aufbau dieses Angebotsbereiches begründet haben, bezogen sich auf die wachsende Arbeitslosigkeit von Frauen, die sozialen und psychischen Folgen, die mit dem unerwarteten ‚Herausfallen‘ aus Betriebskollektiven verbunden sind, auf die Beobachtung, daß sich viele Frauen auf ihr Heim und an den Herd zurückziehen, auf die resignative Tendenz der in der Wendezeit neu gegründeten Frauenzusammenschlüsse und auf die Notwendigkeit, die VHS-Arbeit insgesamt neu zu profilieren und zu strukturieren. Als Konsequenz der zentralstaatlichen Bildungsplanung der DDR bestand eine strikte Arbeitsteilung zwischen den Bildungseinrichtungen und Weiterbildungsinstitutionen; der Vorrang der Erfüllung von Planvorgaben ließ nur wenig Autonomie in der Programmgestal-

tung und der Orientierung an den Bedürfnissen der Adressaten zu. Der den VHS zugewiesene Ort und die ihnen zugeordneten Aufgaben schlossen „kulturelle Massenarbeit“ (zuständig: Kulturhäuser), Angebote für Frauen (zuständig: Deutscher Frauenbund), Vortragstätigkeiten (zuständig: Urania), beispielsweise aus. Im Gefüge des Bildungs- und Weiterbildungssystems kam den VHS eine eher nachgeordnete Funktion zu, die allerdings auch, besonders in den 80er Jahren, Gestaltungsspielräume in der ‚Nische‘ des Bildungssystems zuließ, unter den gegenwärtigen Bedingungen die VHS aber vor die Aufgabe stellt, eine bisher unbekannte Angebotsvielfalt in Abhängigkeit von der Teilnehmer/innennachfrage und auf einem durch Konkurrenzmechanismen charakterisierten Bildungs‚markt‘ neu zu etablieren.

In einer längeren, intensiven Arbeitsphase in Arbeitsgruppen wurden die (beruflichen) Biographien<sup>16</sup> im Ost-West-Kontext verglichen, um die unterschiedlichen Lebens- und Arbeitsbedingungen für alle Teilnehmer/innen transparenter werden zu lassen. Unvorhersehbar entwickelte sich durch den methodischen Anstoß in den Arbeitsgruppen so etwas wie eine kollektive solidarisierende Rückbesinnung darauf, was an den von der DDR gebotenen Lebens- und Arbeitsbedingungen „doch nicht schlecht war“. Dabei gab es im Detail durchaus unterschiedliche Einschätzungen der ostdeutschen Teilnehmerinnen, atmosphärisch deutlich wurden aber die trotz aller kommunikativen Erfahrungen, trotz der Neugierde aufeinander und des Interesses aneinander vorhandenen Unterschiede der sozialen Identität. Es überwog der Eindruck, daß die größeren Unterschiede zwischen dem Frauenleben hier und dort als zwischen Frauen und Männern in der ehemaligen DDR bestünden.

Relatives Einverständnis herrschte über den Eindruck, daß die Frauen in der Umbruchsituation ‚eigentlich‘ die aktiveren sind, hartnäckiger kämpfen, z.B. zur Volkshochschule kommen, um sich über alle Möglichkeiten zur Fortbildung zu informieren, daß bei ihnen erst dann, wenn die gesamten Lebens-

umstände wieder ‚geordneter‘ sind, die Gefahr der Resignation besteht. In der Bewertung der Leistungen der DDR und in den subjektiven Ansprüchen an die Sinnhaftigkeit der Arbeit und der Qualität des eigenen Lebens prägten sich Unterschiede zwischen der Generation der Frauen, die die VHS (mit) aufgebaut haben, und den jüngeren Bereichsleiterinnen aus. Erstere haben die politischen Risikofaktoren des Arbeiter- und Bauernstaats im eigenen Lebenslauf z.T. erlitten, sie verfügten latent über Konfrontationserfahrungen mit einem mächtigen Staats- und Herrschaftsapparat, hatten aber Bewältigungs- und Verarbeitungsmechanismen entwickelt, die ihre hohe Arbeitsmotivation, – eine Mischung aus Elementen „protestantischer Ethik“ und dem sozialistischen Dienst am Volk, – stabilisierten. Der Beruf war bei ihnen lebensdominierender als die Familienpflichten, Kinder mußten dabei ‚untergebracht‘ werden. War die ältere Generation am Auf- und Umbau der Institutionen aktiv beteiligt, kam die jüngere Frauengeneration eher dazu, von den sozialen Einrichtungen zu profitieren, Ansprüche in bezug auf die eigene Lebensgestaltung zu entwickeln und zu formulieren, ein Prozeß, der, auf den heutigen Generationenunterschied bezogen, folgendermaßen umschrieben werden kann: „Töchter emanzipieren sich in diesem Prozeß auch von den Müttern, die die patriarchalische Gleichberechtigung gezeichnet, oft überfordert hat. Die Töchtergeneration scheint auf ein anderes, vermeintlich leichteres Leben zu setzen und greift dabei auf die alten Geschlechtermuster zurück. Berufsarbeit ist nicht die wichtigste Orientierung in ihrem Leben.“<sup>17</sup>

Auffällig für die Frauen aus dem „Westen“ ist aber, welche geringe Rolle bisher die sonst so virulente Frage nach den organisatorischen Balanceakten zwischen Kind und Beruf spielte, daß sogar die Zeit des Babyjahres zur beruflichen Weiterqualifizierung produktiv genutzt und rückblickend als besonders erfüllte und anregende Lebensphase bezeichnet wurde. Für die Wahrnehmung des spezifischen Lebensgefühls in der DDR wurden – zumindest für die letzten Jahre – Begriffe wie „Gleichmäßigkeit“, „es

ging immer irgendwie weiter“, „keine Höhen und keine Tiefen“ gebraucht. Gemeinsamkeiten zwischen den VHS-Frauen aus Ost und West sind vielleicht in der Eigenart der Institution Volkshochschule in beiden Gesellschaftskontexten begründet. Es gibt keine akademische Ausbildung, die direkt auf diesen spezifischen institutionellen Kontext vorbereitet; die Arbeit an den ostdeutschen VHS implizierte immer auch eigene Anstrengungen zur Bewältigung. Volkshochschule war überdies auch immer ein Beschäftigungsort im Anschluß an biographische Kurven und ungerade Wege. Ähnlichkeiten wurden, über die bisherigen Grenzen hinweg, in der Zuständigkeit der Frauen für den Zusammenhang der Familie besonders für die Bedürfnisse der Kinder, in den von ihnen geforderten besonderen beruflichen Qualitäten, in der ungleichen Geschlechterverteilung auf die Berufe und Berufsfelder gesehen.

Eine Schlüsselsituation für die Notwendigkeit der kommunikativen Annäherung zwischen Ost- und Westdeutschen, die sich nicht darauf verläßt, daß eine gemeinsame Sprache vorhanden ist, sondern die Interpretationen, Deutungsmuster und Weltansichten, die in den jeweiligen gesellschaftlichen Systemen geprägt wurden, entziffert, ergab sich aus der Diskussion der „Frauenförderung“. Für die Frauen aus den alten Bundesländern war dies ein Begriff, eine institutionelle Vorgehensweise, entstanden aus den jahrelangen Diskussions- und Verständigungsprozessen der Frauenbewegung über mögliche Handlungsstrategien zu einem gerechteren Geschlechterverhältnis, die zwar nur eine von möglichen Positionen repräsentiert, aber in jedem Falle doch ein gemeinsames Problem bezeichnet.

Für die Frauen aus den neuen Bundesländern waren die impliziten Voraussetzungen dieses Begriffs völlig anders.

Ihrem Verständnis nach waren sie emanzipierter als die Frauen im Westen. Zudem war dieser Begriff aber auch untrennbar mit der Einschätzung der untergegangenen DDR verknüpft. Er provozierte die Ambivalenz gegenüber der Politik und der Gesellschaftsverfassung der DDR, forderte gerade zur

Nachzeichnung der politischen Geschichte heraus.

Die Frauenpolitik war ein Teil der abgelehnten ‚Politik von oben‘, zum Ritual erstarrt, Mengen der zu fördernden Frauen wurden den Betrieben und Arbeitskollektiven von oben verordnet. Erfolgsmeldungen wurden zu politischen Zwecken instrumentalisiert, Frauen wurden überfordert. Jedoch verwiesen einige Frauen auf die konkreten Auswirkungen der Fördermechanismen für ihre Lebensgeschichte und erinnerten daran, welche zusätzlichen Chancen sich daraus für sie eröffneten.

Eine Intention der Veranstaltung bestand darin, Planungsszenarien für mögliche Angebotsformen der Bildungsarbeit mit Frauen gemeinsam in Ansätzen zu entwickeln. Nicht nur die Vergangenheit trennt die beiden Deutschlands, die gewachsenen Mentalitäten, „Lernkulturen“ und Lebensverhältnisse müssen die Planungsprozesse in der Erwachsenenbildung bestimmen. Die Arbeit der VHS-Mitarbeiter/innen in den neuen Ländern war bis zur Wende durch einen anderen ‚Professionszuschnitt‘ gekennzeichnet, der in der Mehrzahl die direkte pädagogische Vermittlungsarbeit als Lehrende in den Vordergrund stellte, während die Funktion des planenden pädagogischen Mitarbeiters, die im Westen die Professionalisierungsbemühungen bestimmt hat, von wenigen Mitarbeiter/innen und zwar unter einer Vielzahl einschränkender Bedingungen wahrgenommen wurde. Wesentlich für die (Weiter-) Entwicklung der Planungskompetenz der VHS-Mitarbeiter/innen ist, ‚Prinzipien der Planungsfunktion‘ auf die jeweils unterschiedlichen Handlungsebenen und Gegebenheiten beziehen zu können.

Die Diskussion der Planungsszenarien war zunächst von der Offenlegung der jeweils unterschiedlichen Frauensituationen und differierenden Emanzipationsvorstellungen in den alten und neuen Bundesländern geprägt. Die atmosphärisch spürbare Übereinstimmung – bei aller Differenz in den von den ostdeutschen Frauen vertretenen Positionen – bezog sich vor allem auf den Widerstand gegenüber einer Entwicklung, die Frauen plötzlich (erkenn-

bar?) zu Ungleichem und Benachteiligten macht. Dieser Zumutung wurde das Konturieren einer „DDR-Identität“ entgegengesetzt und aus der Perspektive bisher erlebter gleicher beruflicher Teilhabe der dynamische und allgemeine ‚Geschlechterkampf‘ des Westens abgewehrt. Erst nach diesem Prozeß und darüber hinausgehend wurde deutlich, daß die Teilnehmerinnen mit großer Sensibilität die sich unter vielen Aspekten verändernde und verschlechternde Situation der Frauen nach der Vereinigung nicht nur wahrnehmen, sondern auch als Handlungsaufforderung interpretieren.

Perspektivischer Entwicklungsbedarf der VHS im Bereich von Frauenangeboten wurde diskutiert:

- in der berufsbezogenen Weiterbildung, die sich zukünftig stärker auf die überproportionale Arbeitslosigkeit von Frauen beziehen muß, sich dabei aber konkreter als bisher an tatsächlichen Qualitätsbedarfen und längerfristigen Planungen orientieren sollte;
- im Rahmen derjenigen Angebote, die Orientierungen und Hilfestellungen für einen neu definierten und verrechtlichten Alltag geben;
- ‚Überlebenshilfe‘ für Behördengänge, und ‚Rechtsratgeber für Frauen‘;
- bei allgemeinen ‚Frauenthemen‘, die aber nicht unabhängig von den örtlichen Konstellationen „festgesetzt“ werden können, sondern ausgerichtet sein müssen an den erkennbar werdenden Bedürfnissen der Teilnehmerinnen, an den von ihnen vorzunehmenden Neu-Orientierungen und Neu-Definitionen der Identität. „Die ‚DDR-typische‘ Ablenkung vom eigenen Ich wird so nicht weiter bestehen bleiben“;
- für einzelne Zielgruppen wie z.B. Frauen im Vorruhestand oder diejenigen, die vor den Anforderungen des Arbeitsmarktes resignieren und denen deutlich gemacht werden muß, daß es auch ein Leben in der Erwerbsarbeitslosigkeit gibt.

Daß die Frauen aus der ehemaligen DDR eigene Wege in der Entwicklung der Angebotsformen für Frauen gehen müssen, ist beiden Seiten klar geworden. Daß sie dabei auf Planungsprinzipien rekurrie-

ren, die von der Frauenbildungsdiskussion in den alten Ländern als ‚Berücksichtigung der gesamten Lebenssituation von Frauen‘ und als ‚Parteinahme für ihre Interessen‘ bezeichnet werden, entwickelte sich aus ihrer spezifischen Wahrnehmung der Umbrüche, mit denen in den neuen Ländern umgegangen werden muß. Welche institutionelle Form gewählt wird, ob Angebote für Frauen in andere Bereiche integriert oder als eigener Bereich entwickelt, ob als spezifische Veranstaltungsform ohne Männer oder mit ihnen in Zukunft durchgeführt werden, ist, wie im Westen auch, kontrovers geblieben. Was aber wäre die VHS denn ohne Frauen?

#### Anmerkungen

- 1 Ulrich Beck, 1991, S. 25, Opposition in Deutschland, in B. Giesen, C. Leggewie (Hrsg.) Experiment Vereinigung, Berlin
- 2 Der Spiegel, 30/1991, S. 25
- 3 Vgl. Sabine Berghahn/Andrea Fritsche, 1991 Rechtspolitische Entwicklungsprozesse von Frauenrechten in Deutschland, in: Nach der Vereinigung Deutschlands: Frauen fordern ihr Recht, Gesprächskreis Frauenpolitik, Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn
- 4 R. Nave-Herz, 1990, Die institutionelle Kleinkind-Betreuung in den neuen Bundesländern – ein altes, doch weiterhin aktuelles Problem für Eltern, in: Frauenforschung 4/90, Institut Frau und Gesellschaft, Bielefeld
- 5 Vgl. S. Berghahn/A. Fritsche a.a.O.
- 6 Vgl. dazu: Hedwig Rudolph, 1990, Brot und Rosen zu DM-Preisen?, in: Frauenforschung 4/90, Institut Frau und Gesellschaft, Bielefeld Virginia Penrose, 1990, Vierzig Jahre SED-Frauenpolitik, Ziele, Strategien, Ergebnisse, in: Frauenforschung 4/90 Angelika Barbe, 1991, Frauen in den neuen Bundesländern: Rückzug in die Familie oder Aufbruch zur Gleichstellung in Beruf und Familie?, in: Gesprächskreis Frauenpolitik Heft 2, Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn Hildegard Maria Nickel, 1991, Geschlechterverhältnis in der Wende? in: Gesprächskreis Frauenpolitik Heft 2 Marianne Beyer, 1990, Frauenspezifische Forderungen für Gesamtdeutschland aus der Sicht der DDR in: Gesprächskreis Frauenpolitik, Frauenpolitische Forderungen für Ostdeutschland, Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn; Christiane Ochs, 1990, Nicht alles, was die Partei der Frau zusammenbraute, gehört gleich in den Gully der Vereinigung, in: WSI-Mitteilungen 5/1990; 0. Zettel, H. Hoppe, 1990, Lebensmuster von Frauen in der DDR und in der Bundesrepublik – Frauen zwischen Beruf und Familie, in: Gegenwartskunde 3/1990.
- 7 Vgl. dazu: Virginia Penrose, 1990, 40 Jahre SED-Frauenpolitik, a.a.O.
- 8 Ebd S. 71
- 9 Frauenreport 90, hrsg. von G. Winkler, Berlin 1990, S. 82
- 10 Vgl. Hedwig Rudolph, Brot und Rosen zu DM-Preisen?, a.a.O.
- 11 Vgl. Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg, Nr. 77/1990, S. 23
- 12 Es wurde von Sylvia Kade und Felicitas von Küchler vorbereitet und geleitet und fand im Juni 1991 statt.

- 13 Aus jeweils unterschiedlichen Begründungsperspektiven heraus: von der West-Seite wurde, polemisch unterstellt, durchaus auch Erleichterung spürbar, das leidige Thema begründet auf die Seite legen zu können, aus Ost-Perspektive waren es eher Überforderungsmotive.
- 14 Vgl. Zur wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung in den ostdeutschen Ländern, S. 279, in: WSI-Mitteilungen, 5/1991
- 15 Vgl. ausführlicher: Felicitas von Küchler, Berufliche Weiterbildung als Arbeitsbereich an den Volkshochschulen in den neuen Bundesländern, in: VHS Kurs- und Lehrgangsdienst, April 1991
- 16 Die Demonstration der spezifischen Methoden eines Arbeitsbereichs ist immer auch ein Bestandteil der Veranstaltungen
- 17 Vgl. H.M. Nickel, Geschlechterverhältnis in der Wende? a.a.O., S.9.

### 3.2 Verliererinnen der Wende? Eine explorative Untersuchung an Volkshochschulen

*Felicitas von Küchler*

Ziele und Inhalte von Frauenbildungsangeboten hängen immer auch mit grundlegenden bildungs- und frauenpolitischen Positionen zusammen. Darum ist weder die Übertragung westdeutscher Konzepte auf ostdeutsche Bedingungen ein perspektivreicher Weg, noch ist die Entwicklung adäquater Angebote von regionalen Bedingungen unabhängig zu sehen.

Als durch zusätzliche Mittel des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft die Durchführung einer explorativen Untersuchung zur „Veränderung der Lebenssituation von Frauen in den neuen Bundesländern und den Konsequenzen für die Weiterbildung“ möglich wurde, war von Anfang an klar, daß dieses Vorhaben von ostdeutschen Frauen durchgeführt werden sollte. Das Ziel der Untersuchung bestand nicht nur in der Erhebung der veränderten Lebenssituation von ostdeutschen Frauen, sondern damit verbunden war auch die Absicht, die den „Westfrauen“ fremden kulturspezifischen Einstellungen, Befindlichkeiten und Mentalitäten detaillierter und nachvollziehbar zu erfassen und zu beschreiben, um einen gesamtdeutschen Dialog der VHS-Frauen zu ermöglichen. Auf der Basis der bisherigen Erfahrungen mit der ostdeutschen Resonanz auf westdeutsche Frauenbildungsansätze war nicht zu erwarten, daß solche Kurskonzepte schon große Verbreitung gefunden hatten. Um so wichti-

ger erschien es uns, genauer zu erfahren, wo bereits Ansatzpunkte und Erfahrungen vorhanden und verankert sind, in welche strukturellen, (Arbeitsmarkt- und Qualifikationsvoraussetzungen z.B.), organisatorischen, (Zuständigkeiten und Gliederungen innerhalb der VHS bei Angeboten für Frauen, Kooperationspartner z.B.) professionellen (Planungskompetenzen und Konzeptentwicklungsfähigkeiten) und regionalen Bedingungen diese Angebote eingepaßt werden, in welcher Weise innovativ mit Beispielen aus dem Westen umgegangen wird. Gerade im Hinblick auf die erwarteten sehr negativen Arbeitmarkteffekte für Frauen sollte mit dieser Kleinstudie sozusagen die „Topographie“ der VHS erarbeitet werden, die notwendig ist, um **sinnvolle Entwicklungsarbeit im Interesse von Frauen** betreiben zu können.

Die Untersuchung erfolgte in drei Phasen: Zunächst entstand eine Auswertung der zum damaligen Zeitpunkt verfügbaren und relevanten Literatur zu den unterschiedlichen Determinanten der Lebenssituation von Frauen. Danach wurde ein kurzer Fragebogen erstellt, der an alle VHS in den neuen Bundesländern verschickt wurde und unter anderem fragte, wie die Hauptprobleme der Teilnehmerinnen von den pädagogischen MitarbeiterInnen definiert, wie ihr Weiterbildungsbedarf und ihre Bildungsbedürfnisse gesehen werden. Gleichzeitig wurde um die Zusendung der Programmangebote für Frauen gebeten. Die kombinierte Auswertung beider Dokumente, Fragebogen und Programm, erlaubte es, Volkshochschulen auszuwählen, die ein aus unterschiedlichen Gründen interessantes Programm für Frauen entwickelt hatten. Mit pädagogischen MitarbeiterInnen dieser Einrichtungen wurden explorative Interviews geführt und in fünf Fallbeschreibungen von VHS-Programmarbeit dokumentiert. Den Abschluß bilden Überlegungen der Autorinnen zu den Bedingungen, die bei den VHS zu der gelungenen Programmentwicklung geführt haben. Dabei wurde auf Ergebnisse anderer Fragebogenteile sowie auf die Inhalte der explorativen Experteninterviews rekurriert. Im Anhang sind

zusätzlich noch Programmankündigungen für Frauenangebote und zwei Texte zur Programmatik von Frauenbildungsangeboten an VHS dokumentiert. Dies alles fand von Frühjahr bis Sommer 1992 statt. Heißt das nun, daß die hier ein Jahr später vorgelegten Ergebnisse völlig veraltet und der rasanten Weiterentwicklung des Transformationsprozesses in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung gar nicht mehr angemessen sind? Einige der interviewten Kollegen und Kolleginnen haben in dieser Richtung Befürchtungen geäußert, als sie von uns die Darstellung ihrer VHS zugeschickt bekamen. So schrieb mir eine Kollegin: „Heute liest sich die Quintessenz der geführten Gespräche schon so ein bißchen wie der Schnee vom vergangenen Jahr. Es ist korrekt, was da steht, aber einiges hat sich verändert“.

Im folgenden beschreibt sie in Kurzform eine Vielzahl institutioneller Veränderungen, z.B. den erfolgten Abschied des Leiters etc. Wer mit der Situation an den VHS in den neuen Ländern vertraut ist, weiß, was sich hinter diesen knappen Andeutungen alles verbirgt: Zeiten der Unsicherheit bis definitive Entscheidungen getroffen werden, Auflösung vertrauter Kommunikationsmuster, Existenzängste bezogen auf die eigenen beruflichen Perspektiven aber auch im Hinblick auf den Fortbestand der Einrichtung Volkshochschule, da Kreis/oder Kommune dadurch Geld sparen könnten, Überlastung bei dem täglichen „Kleinkram“...etc. Deutlich wird, daß sich in der subjektiven Perspektive in einem Jahr ungeheuer viel verändert hat. Aber gilt dies auch für die Situation von Frauen allgemein in den Neuen Bundesländern und für die VHS-Angebote, die für sie gedacht sind?

Die Ergebnisse dieser Klein-Studie sind u.a. darum so anregend, weil sie das Zwischenstadium, d.h. die Konfrontation langjähriger Überzeugungen und Lebensmodelle. (Emanzipationsvorstellungen von Frauen) mit neuen strukturellen Bedingungen unter grundsätzlich anderen gesellschaftlichen Voraussetzungen, dokumentieren. Den sich daraus ergebenden **Problemen und Chancen für Frauen wer-**

**den in den Umorientierungsprozessen der Weiterbildungseinrichtung VHS** nachgespürt.

Da die langjährigen Meinungen, Überzeugungen und Gewohnheiten von Menschen, sich an vielen Punkten nur langsam oder kaum zu verändern, auch wenn sie öffentlich nicht mehr vertreten werden, weil sie nicht mehr ins „Bild“ passen, denke ich, daß das prinzipielle Problem von Frauenbildungsarbeit, so wie es hier geschildert wird, immer noch Geltung besitzt. Zum einen war in der DDR eine Konzentration und Verengung von Emanzipationsvorstellung auf gleichberechtigte Berufstätigkeit offiziell vorherrschend, wobei mit dem jetzt eingetretenen Verlust von Arbeitsplatz und Arbeitsmarktchancen nie gerechnet werden mußte. Zum anderen wurde die sich in „Frauenquoten“ ausdrückende Sonderstellung von Frauen abgelehnt bzw. die Parole der gelungenen Frauenemanzipation wurde geglaubt.

Die weit höhere Bedeutung von Arbeit, die in stärkerem Maße als in der Alt-Bundesrepublik noch soziale Gemeinschaft implizierte, dem „ganzen“ Menschen eine soziale Heimat gab, Selbstwert, Selbstbewußtsein als Gefühl und gesellschaftliches Gebrauchtwerten verschaffte, Gesprächsrunden zur Bewältigung alltäglicher Probleme ermöglichte, den sozialistischen Alltag häufig noch erträglich machte, läßt die Individuen, die in diesen Strukturen aufgewachsen sind und sie verinnerlicht haben, hilflos zurück, wenn Arbeit wegfällt.

Dies ist aus allen Studien über das Erleben von Arbeitslosigkeit und die Folgen, die diese unfreiwillig „freie“ Zeit für das betroffene Individuum hat, bekannt. Bei den Frauen und Männern in den neuen Bundesländern kommen mehrere Faktoren dazu, die die psychische Anspannung verschärfen. Zu Zeiten des „alten Systems“ war Arbeitslosigkeit, obwohl verdeckt vorhanden, ein strikt tabuisiertes Phänomen, d.h., daß betroffene Menschen in der Regel stark stigmatisiert und ausgegrenzt wurden z.B. in der Fremdwahrnehmung in die Nähe von „Asozialen“ gerieten. Arbeitslose aktualisierten sicherlich derartige Wahrnehmungsmuster in ihrer Selbst-

wahrnehmung, auch wenn derzeit Arbeitslosigkeit in den betroffenen Gebieten kollektives Schicksal ist. Arbeitslosigkeit in den neuen Ländern bedeutet für Frauen noch etwas anderes als für Männer. Sie nehmen in vielen Bereichen grundlegende Veränderungen wahr, die zu einer prinzipiellen Neuverteilung von Arbeitsmarkt- bzw. Erwerbchancen führen.

Sie sehen, daß der Transformationsprozeß in den neuen Bundesländern sich **nicht** geschlechtsneutral vollzieht.<sup>1</sup> Dies wird wahrnehmbar im Entlassungs- und Einstellungsverhalten der Betriebe, die nun offen geschlechtsspezifische Faktoren neu gewichten z.B. unbegrenzte Verfügbarkeit als Einstellungsvoraussetzung, die die Kinderversorgung wieder zur privaten Frauensache erklären, die bei der Zuordnung von Qualifikationen alte Geschlechtsrollenmuster benutzen.

Die auch von der Bundesanstalt für Arbeit gewollte **Fortführung der aktiven Arbeitsmarktpolitik mit Brückenfunktion** und veränderter Akzentsetzung ist politisch aktuell nicht gewollt, da zu kostspielig. Dies führt kurz- und mittelfristig zu einer Verschärfung der Arbeitsmarktprobleme für bestimmte Regionen und Zielgruppen und hat den Aufbau von Langzeitarbeitslosigkeit zur Folge. Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Arbeit der Volkshochschulen – speziell für Frauen?

In der explorativen Untersuchung wird eine hohe Übereinstimmung der Meinung der Autorinnen, der VolkshochschulmitarbeiterInnen und der Einschätzung der beteiligten Teilnehmerinnen in bezug auf die Notwendigkeit berufsqualifizierender Maßnahmen für Frauen deutlich.

Das implizierte und explizierte Hauptargument dafür lautet, daß die künftige Arbeitsmarktposition entscheidend davon bestimmt wird, ob die im Transformationsprozeß neu thematisierten Qualifikationen und Kompetenzen erworben werden konnten. Daß zu einer Verfügung über diese, der Art nach z.T. auch neu geforderten Kompetenzen wie z.B. Selbständigkeit in der Entscheidung, Übernahme von Leitungsverantwortung, etc. auch ihr

Einsatz an Arbeitsplätzen gehört, akzentuiert die Notwendigkeit, nicht einfach nur in „Maßnahmeketten“ zu denken, führt bei Frauen in der aktuellen Situation aber zu schlechten Ausgangsbedingungen in der Geschlechterkonkurrenz um knappe Arbeitsplätze.

Was bedeutet das für die, mittlerweile zahlreich an VHS angesiedelten beruflichen Fortbildungsmaßnahmen, die zum Teil oder überwiegend von Frauen besucht werden?

Die **veränderten Lebens- und Erwerbsverhältnisse von Frauen** müssen zum Gegenstand auch der Qualifizierungsmaßnahmen werden. Ohne die Teilnehmerinnen von außen und „oben“ missionieren oder „emanzipieren“ zu wollen, muß doch mit ihnen ein realistisches Bild über die veränderten beruflichen Anforderungen **und** über die veränderten Arbeitsmarktbedingungen erarbeitet werden. Der „Systemwechsel“ in seinen Auswirkungen auf die Sozialpolitik und die sozialpolitische Lage der Frauen, auf die rechtliche Situation und die rechtlichen Bestimmungen für Frauen, auf die Familien- und Bildungspolitik, von denen Frauen besonders tangiert werden, muß sozusagen gemeinsam „nachgearbeitet“ werden.<sup>2</sup> Dabei wird sich vermutlich zeigen, daß dazu auch gehört, über die im DDR-Sozialismus vorhandenen Widersprüche für Frauen und den damals herrschenden Begriff von Emanzipation nachzudenken bzw. dies miteinzubeziehen. Neben der konkreten Hilfe, die die Information über die rechtlichen, sozialen, institutionellen Aspekte der neuen Gesellschaftsordnung beinhaltet, ist damit auch politische Bildung im Wortsinne intendiert, ohne daß sie allerdings unbedingt so genannt werden müßte. In vielen Berichten aus Lehrgängen wird erwähnt, daß dies durchaus auch dem Mitteilungs- und Verarbeitungsinteresse der TeilnehmerInnen entspricht, aus der Sicht der Lehrgangsdozenten wird dies allerdings häufig nur als Nebeneffekt und nicht als **ein** Hauptbestandteil der beruflichen Qualifizierung gesehen.

Didaktisch-methodisch geht es bei der Vermittlung derartiger Lerngegenstände um das Anknüpfen



an das Bewußtsein der Frauen, was Ingrid Arèlin und Carola Grunert gekennzeichnet haben als: „Sie wollen keine Sonderbehandlung als Frauen, sie wollen sich integrieren und integriert sein“ auf der einen Seite und dem Aufweisen der faktisch vorhandenen Geschlechtsunterschiede u.a. in bezug auf Arbeitsmarkt und Erwerbsperspektiven auf der anderen Seite. Informationsvermittlung soll betrieben, individuelle Urteilsbildung soll gefördert werden, ohne schon Ergebnisse eines solchen Prozesses durch das Lehrpersonal vorwegzunehmen.

Eine weitere, zunehmend betonte Funktion der VHS kann darin liegen, nicht nur auf Regionalentwicklungsprozesse zu reagieren und darauf bezogene (berufliche) Bildungsmaßnahmen anzubieten. Dies ist allerdings ein erster Schritt, der vielfach noch getan werden muß, immer dann, wenn die Richtung der Wirtschaftsentwicklung und der Qualifikationserfordernisse des Arbeitsmarktes noch unklar sind und die Weiterbildungseinrichtungen in ihrer Konzeptplanung und -entwicklung paralytisch. Neben der aktiven ist aber auch die gestaltete Regionalentwicklung für die VHS ein Aufgabenfeld z.B. in der Konstituierung und Mitarbeit in Kooperationszusammenhängen für bestimmte Problemlagen der Region. Hauptsächlich diskutiert wird dies in der beruflichen Weiterbildung, unter dem Stichwort Weiterbildung als Element regionaler Wirtschaftspolitik. Weitgehend unbeachtet bleibt augenblicklich noch die Problemverschränkung von Wirtschafts-, Kultur-, Sozial- und Bildungspolitik.<sup>3</sup>

Gerade am Beispiel der Frauen in bestimmten Regionen der neuen Bundesländer wäre aber die Nützlichkeit eines solchen Kooperationszusammenhangs deutlich zu machen. Dabei kann nur partiell eine Orientierung an Kooperationserfahrungen aus den alten Bundesländern erfolgen. Die Gleichstellungsbeauftragte ist im Westen wie im Osten die häufigste Kooperationspartnerin außerhalb der VHS. Im Westen beruht dies auf einer eingespielten „Arbeitsteilung“. Durch ihre Beratungstätigkeit erfährt die Gleichstellungsbeauftragte häufig ganz konkret, für welche Weiterbildungs-, Informations-

und Entwicklungsbedürfnisse von Frauen kommunal bzw. regional keine Angebote vorhanden sind und kann entsprechende **Planungsprozesse** z.B. bei der VHS anstoßen. Daneben kann sie zu einer **Angebotsabstimmung** der unterschiedlichen Träger beitragen, aber auch **Vernetzungsprozesse** mit bestimmten Institutionen, Ämtern der Verwaltung unterstützen. In den neuen Bundesländern ist diese Funktion der Gleichstellungsbeauftragten aber noch nicht unbedingt schon jetzt in dieser Weise anzutreffen, ist doch auch diese Einrichtung ein Beispiel für den Transfer einer Institution aus dem Westen in den Osten, wobei Arbeits- und Zielverständnis in der Entwicklung sind. Will die VHS kooperieren, mußte und muß sie dies unter der Ansprache von **neuen und alten** Institutionen und Organisationen tun.

Kooperation vieler Einrichtungen kann im besten Fall neue Weiterbildungsbedarfe sichtbar werden lassen, die aus der Perspektive eines einzigen Bildungsanbieters nicht aufgefallen bzw. aufgegriffen worden wären. So wird z.B. an einer Volkshochschule eine berufliche Fortbildung zur Haus- und Familienpfleger/in in Zusammenarbeit mit dem Arbeitsamt angeboten. Zusätzlich findet noch ein Gesprächskreis für pflegende Angehörige statt mit Gastdozenten, die zu unterschiedlichen Aspekten referieren.

Neben die Erhebung und Umformung von Weiterbildungsbedarfen als etwas eher Objektives, auf Qualifikationsstrukturen und betriebliche Erfordernisse Bezogenes müssen in Zukunft aber noch mehr Formen und Varianten der „Erkundung“ von Bildungsinteressen treten.

Neben Maßnahmen und Angeboten der beruflichen Bildung, die als integralen Bestandteil auch die Beschreibung und Reflexion der sozialen Lagen und Lebenssituationen von Frauen unter veränderten strukturellen Bedingung aufnehmen, der Beteiligung und Initiierung von Kooperationszusammenhängen in der Kommune und der Region, bei der unterschiedliche Träger und Einrichtungen Probleme aufgreifen und bearbeiten (z.B. mehrdimensional

nale Ansätze bei der Frauenarbeitslosigkeit), wird als **weitere Funktion der VHS gegenüber Frauen die Bezugnahme auf die veränderten Geschlechterrollen und die Unterstützung von Frauen bei ihrem Versuch der Neuorientierung deutlich.**

Seit der Durchführung der explorativen Untersuchung bis heute sind Angebote zum Selbstsicherheitstraining, zum Bewerbungstraining und generell zur Rhetorik für viele VHS selbstverständlich geworden. Auch wenn sie nach wie vor häufig nicht speziell für Frauen ausgeschrieben sind, werden sie hauptsächlich von Frauen wahrgenommen. Diese Art der Angebote, aber auch Kurse z.B. zur Farb- und Stilberatung machen das Bemühen der Frauen deutlich, neues Selbstbewußtsein zu gewinnen, nach der Zeit der von oben festgelegten Rollenmodelle für Frauen sich in der neuen Offenheit für Lebensmuster neu zu definieren. Stellte eine Teilnehmerin unseres Seminars in Bernau schon fest, „Die DDR-typische Ablenkung vom eigenen Ich wird so nicht weitergehen“, und hatte die Auswertung der explorativen Studie schon die unterschiedlichen Unterstützungsstrategien der VHS für Frauen beschrieben, so zeigt sich mittlerweile eine, wenn auch noch schwache, Tendenz, „Selbstfindung“ für Frauen unterstützen zu wollen. „Selbstfindung“ als Ziel von Frauenbildungsarbeit zu definieren, stellt eine für die neuen Bundesländer neue Form der Bildungsarbeit mit Erwachsenen in den Mittelpunkt. Die damit beschriebene individuumzentrierte Zielsetzung setzt das Mitdenken eines offenen Bildungsprozesses, bei dem die Teilnehmerinnen nicht mehr nur Wissen aufnehmen oder „Objekt“ praktischer Unterweisung sind, voraus. Die Organisation eines derart beschriebenen Bildungsprozesses erfüllt die Kriterien der „Teilnehmerorientierung“. Damit ist eine weitgehende Abkehr von den selbstverständlich in der DDR geltenden Bestimmungen von Bildung/Weiterbildung vollzogen. Die folgende Beschreibung der Lehrerrolle traf, mit Abstrichen, sicherlich auch noch das Selbstverständnis der in der Volkshochschule tätigen Lehrer: „Der traditionale Autoritätsglaube wird ersetzt durch den Glauben an wis-

senschaftlich verbürgte „objektive“ Notwendigkeiten und Gewißheiten. Von ihnen sollen die Unterrichtsziele abgeleitet werden. Erziehungswissenschaftliches Fachwissen soll im Unterricht auf die Schüler angewandt werden, um die Erziehungsziele in ihren Köpfen zu realisieren. Die Lehrer fungieren hier als sachlich versierte Erziehungsexperten im Dienst rein sachlicher Notwendigkeiten und Gewißheiten, und die Schüler bilden das Material, das entsprechend zu formen ist.“<sup>4</sup> Teilnehmerorientierung als Prinzip auf den unterschiedlichen Ebenen von Planung, Organisation, Inhalten, Durchführung zu realisieren, ist sicherlich nicht von heute auf morgen möglich. Aus diesem Grunde verwundert auch nicht, daß die von zahlreichen VHS mittlerweile in ihr Angebot aufgenommenen „Gesprächskreise“ nur mühselig anlaufen. Festzuhalten ist aber weiterhin an der richtigen Einschätzung, daß neben die schulisch definierte Kursform ein offenes Angebot treten soll, das von den Teilnehmerinnen inhaltlich definiert und von einer Kursleiterin lediglich moderiert wird. Damit ist selbstverständlich „Selbstfindung“ noch nicht passiert, wohl aber sind soziale und kommunikative Möglichkeiten gegeben, die eigenen Überlegungen zur Frauenrolle, zu besonderen Problemen und Schwierigkeiten, zu Lebensplänen und Lebensmodellen auszutauschen. Neue Identitätsdefinitionen für sich selber zu entwickeln, ist gerade für diejenigen Frauen wichtig, die nicht ungebrochen im alten Rollenmodell „berufstätige Mütter“ weiterleben können. Dabei spielt nicht nur die zahlreich vorhandene Arbeitslosigkeit eine Rolle, sondern auch die nachträgliche Erinnerung an die eigenen Beschädigungen, Unvollkommenheiten und den Gehorsam, mit dem auf Vorgaben von Staat und Partei reagiert wurde. Diese Reflexion, verbunden mit der Tatsache, daß zahlreiche, bisher selbstverständliche Infrastrukturleistungen des Staats und der Kombinate wegfallen (von der Kinderbetreuung über die Schulspeisung, die Versorgung der älteren Menschen bis hin zu den neuen Wahlmöglichkeiten und Wahlzwingen von Eltern für die Bildungsentscheidung ihrer Kinder<sup>5</sup>), führen

bei vielen zu Versuchen der Neudefinition ihrer Identität als Frau. Orientierungshilfen zu geben für die Neudefinition muß für Volkshochschulen zum selbstverständlichen Bestandteil ihrer Aufgabende-  
 finition werden, denn die (Weiter) **Entwicklung des Geschlechterverhältnisses**, d.h. des Rollenverständ-  
 nisses von Männer und Frauen, ist eben **ein Teil des gesellschaftlichen Veränderungsprozesses, auf den Volkshochschulen sich in ihrem Programmangebot** beziehen müssen. Wie dies im Programm umgesetzt wird, ob eine Erweiterung der kulturellen, gesundheitsbezogenen, kreativen Angebote angestrebt wird, welche Kursthemen und -inhalte in welchen organisatorischen und zeitlichen Rahmenbedingungen und in welcher Form präsentiert werden, kann sicherlich in jeder VHS anders aussehen. Ob Frauen auf dem Lande, in einer Kleinstadt, im ehemaligen Grenzgebiet, in einer Mittel- oder Großstadt leben, hat sicherlich neben anderen Faktoren auch Auswirkungen auf die Art und Weise, wie sie für Angebote der Volkshochschule ansprechbar sind. Daß Überlegungen zur gewandelten Situation der Frauen in den neuen Bundesländern zu einem zentralen Planungs- und Entwicklungskriterium der VHS-Arbeit werden können, demonstriert deutlich der Bericht im Anhang, in dem über die **Entwicklung eines Frauenbereichs** an der Volkshochschule Klingenthal informiert wird.

In den alten Bundesländern hat sich für die Frauenbildungsangebote durchaus so etwas wie ein bestimmtes Methodenrepertoire entwickelt<sup>6</sup>, wobei hauptsächlich Verfahren des aktivierenden, biographischen, kommunikativen und reflexiven Lernens dabei gemeint sind. Allerdings war dies eine Entwicklung über die letzten 20 Jahre hinweg und kann sicherlich nicht in den drei Jahren seit der Vereinigung nachgeholt werden. Eine Aufgabe für die hauptberuflich pädagogisch tätigen **MitarbeiterInnen** an VHS ist es allerdings, **gemeinsam mit KursleiterInnen und TeilnehmerInnen neue Formen** an der Volkshochschule einzuführen, die nicht nur das „Lernen“ an sich, sondern auch die Einbeziehung der Persönlichkeit, und der persönlichen

Entwicklung umfassen. In diesem Sinne haben von der Neuentwicklung derartiger Angebotsformen alle Beteiligten etwas: Sie erleben einen Lernpro-  
 zess.<sup>7</sup>

#### Anmerkungen

- 1 Vgl. z.B. Christiane Ochs und Hartmut Seifert, Frauen und Arbeitsmarktpolitik, in: WSI-Mitteilungen 7/92, S.442
- 2 Dabei kann z.B. gearbeitet werden mit folgenden Materialien: Institut Frau und Gesellschaft (Hrsg.) Frauenforschung Heft 4/ 1990 „Vereinigung der Ungleichheiten – die Frauenfrage im deutschen Einigungsprozeß (Themenschwerpunkt) und Sabine Berg-hahn/Andrea Fritzsche, Frauenrecht in Ost- und West-Deutschland. Bilanz – Ausblick, Berlin 1991
- 3 Im Anspruch wenigstens thematisiert von der GEW, in der GEW-Dokumentation „Weiterbildung als Bestandteil aktiver Sozial-Kultur- und Beschäftigungspolitik in der Region“, Frankfurt/Main Februar 1993 und als konstitutiver Bestandteil der Entwicklung von Erwachsenenbildung. Ortfried Schäffter, Erwachsenenbildung als Non-Profit-Organisation, Manuskript 1993, sowie Klaus Meisel/Godehard Neumann, Identitätsbildung, Sinnstiftung und Zukunftsfähigkeit – mögliche Perspektiven kommunal und regional orientierter Erwachsenenbildung in den neuen Ländern, in: Felicitas von Küchler/Sylvia Kade (Hrsg.), Erwachsenenbildung im Übergang, deutsch-deutsche Dialogversuche, PAS des DVV, Frankfurt 1992
- 4 Vgl. Gero Lenhardt/Manfred Stock/Michael Tiedtke, Zur Transformation der Lehrerrolle in der ehemaligen DDR, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Manuskript September 1991, S.6
- 5 Vgl. Institut Frau und Gesellschaft (Hrsg.) Frauenforschung Heft 3/1992, Sibylle Meyer/Eva Schulze, Wendezeit-Familienzeit. Veränderungen der Situation von Frauen in den neuen Bundesländern
- 6 vgl. z.B. Arbeitsgruppe Frauenbildung und Politik (Hrsg.in), Von Frauen für Frauen – ein Handbuch zur politischen Frauenbildungsarbeit, Zürich, Dortmund 1992
- 7 Die Studie „Verliererinnen der Wende?“ von Ingrid Arèlin und Carola Grunert kann noch angefordert werden.

### 3.3 Die Seminarreihe „Frauenbildung an VHS“

#### *Felicitas von Küchler*

In drei jeweils mehrtägigen Veranstaltungen wurde das Thema „Frauenbildung an VHS“ mit ost- und westdeutschen pädagogischen MitarbeiterInnen bearbeitet. Dabei lassen sich die unterschiedlichen Schwerpunkte der Veranstaltungen den sich entwickelnden Bedingungen und Bedürfnissen der VHS zuordnen.

Alle Seminare versuchten:

- thematische Ansatzpunkte für Angebote für Frauen zu identifizieren
- in Methoden der Frauenbildungsarbeit einzuführen
- über konzeptionelle Rahmenvorstellungen zu diskutieren und zu reflektieren
- Planungsprozesse möglichst inhaltsreich und konkret zu vollziehen oder zumindest zu simulieren
- über verbandliche und regionale Vernetzungsstrukturen zu informieren und sie zu unterstützen.

In der ersten Veranstaltung stand der gegenseitige Dialog, die Identifizierung der jeweils „fremden Muster“ im Hinblick auf die unterschiedlichen Selbstverständnisse, Leitbilder, Lebenspläne und Biographien im Vordergrund.

Dieser in Gang gesetzte Dialog bildete aber auch schon den ersten „Baustein“ für die Vermittlung einer anderen Form der Planung und Durchführung von Angeboten der Erwachsenenbildung. Denn die Orientierung an der Lebenssituation der TeilnehmerInnen, der Einbezug unterschiedlicher biographischer Situationen, das Anknüpfen am Selbstverständnis der TeilnehmerInnen und die Verbindung von Informationsvermittlung, Reflexion und eigenaktiven Arbeitsformen wurden als zentrale Arbeitsprinzipien der Frauenbildung exemplarisch während der Veranstaltung erlebt und gleichzeitig als makrodidaktische Prinzipien in der Entwicklung der unterschiedlichen Angebote in den Arbeitsgruppen schon angewendet.

Außerdem wurde ein breites Spektrum methodischer Arbeitsformen „eingeführt“: biographische Methoden, aktivierende Lernformen, zeichnerisch-visualisierende Gruppenarbeit kamen zum Einsatz.

Die Entwicklung von Planungsideen erfolgte, nachdem sehr komprimierte Informationen aus einer Studie zur Ausbildungs- und Berufssituation von Frauen ohne akademischen Abschluß in der ehemaligen DDR und den Ansatzpunkten für zukünftige Weiterbildungsmaßnahmen vermittelt

wurden. Rückblickend läßt sich feststellen, daß die Diskussion von Planungsideen für neue Kursangebote in Arbeitsgruppen sich als ungemein produktiv erwiesen hat: Viele der erstmals hier im Seminar-kontext entwickelten Ideen wurden auch realisiert, von anderen VHS übernommen, weiterentwickelt etc. In dieser Hinsicht war die Veranstaltung tatsächlich der Ausgangspunkt für eine langsame Entwicklung dieses Arbeitsbereiches. Rückblickend läßt sich auch konstatieren, daß diese Fortbildungsveranstaltung zum ersten Mal in der Fortbildungsarbeit eine gemeinsame Reflexion ermöglichte, die sich nicht nur auf die Situation der Frauen, der VHS und der Erwachsenenbildung insgesamt bezog, sondern im Einbezug der Seminargruppendynamik sich als Meta-Reflexion erwies.

### ***Subjektive Bemerkungen Ost-West***

*Deutungsversuche zu den Plakaten: „Emanzipation ist, wenn...“*

Am Abend wurden nach dem Abendessen drei Gruppen gebildet, die jeweils aus ihrer Sicht spontan das Thema „Emanzipation ist, wenn...“ ausmalen sollten. Gedacht war dabei daran, die sich abzeichnende Polarisierung zwischen Ost- und West-Frauen aufzulösen, die aus der Betonung der Differenz und dem Denken in Schubladen entsprang. Überdies sollte eine Lockerung ermöglicht werden, indem nach dem langen Reden und Sitzen das Medium gewechselt wurde und nun ein spontaner Selbstaussdruck möglich war. In zwei Gruppen befanden sich ausschließlich Ost-Frauen, in einer West-Frauen. Das Gelächter während der Herstellung der Bilder ließ auf eine angeregte Gruppenarbeit schließen. Anschließend wurden die Collagen von den Gruppen vorgestellt und kommentiert. Nur unvollständig kann dieser Deutungsversuch wiedergegeben werden.

Gruppe 1 (West-Frauen) berichtet, daß gleich anfangs jede einzelne ans Werk ging und an ihrer Ecke zu malen begann. Eine Verständigung über einen Gemeinschaftsentwurf fand nicht statt. Eine der Frauen schreibt auf das Blatt „jede meint allein“ und beginnt eine Welle zu zeichnen, die mit dem Zusatz versehen wird „Emanzipation ist, wenn die Welle das Meer verläßt“, das Meer dabei als das Formende, Allgemeinere gedacht, als gesellschaftliche Norm der Frauenrolle. Der Anstoß wird von einer anderen Frau aufgegriffen und ein „loderndes Feuer“ danebengesetzt, das elementare Sinnlichkeit, Erotik und reinigende Kraft ausdrücken soll. Auch dieser Anstoß löst bei der nächsten Frau eine Naturassoziation aus, in der Berg und Wald und Haus vereint werden, und ein windungsreicher Weg „in die Höhe“ führt.

Gegenüber diesen im Dialog entwickelten elementaren Gewalten (Wasser, Feuer, Erde) entsteht stumm ein „Chaos“ aus unzähligen kreisenden Bewegungen, das keine andere Struktur gelten lassen will, als die der „produktiven Unordnung“.

Für sich zeichnet eine andere Frau eine steil nach oben steigende Treppe, die eine Frau zu erklimmen versucht: doch der mögliche Absturz wird bereits mitgedacht und skizziert. Der bis dahin leere Mittelpunkt auf dem Blatt wurde gemieden. Schließlich einigte man sich jedoch noch auf ein Haus an der Leerstelle: „Emanzipation ist, wenn die Frau das Haus verläßt.“

Die Gruppe stellt nachträglich fest, daß sie eine Individualistinnengruppe ist, kein gemeinsames Konzept entwarf, sondern der Eigeninitiative den Vorrang gab. Dennoch wirkten Impulse der einzelnen auf das Handeln ein, wurden im Dialog Anstöße aufgegriffen und vermittelt und der Prozeß in seinem Verlauf kommentierend verändert.

In der anschließenden Diskussion kommt von den Ost-Frauen der Kommentar, „das jede der Frauen gemacht hat, was sie will“, ohne Rücksicht auf den Gesamtentwurf, der unruhig, wider-

sprüchlich und wenig harmonisch wirkt. Vor allem aber springe ins Auge, daß der Realitätsbezug gering sei: Naturmetaphern bestimmten das Bild, das die innere Wirklichkeit der Frauen wiedergebe, gänzlich ausgespart bliebe hingegen die Rolle des Mannes und das Geschlechterverhältnis, stellten die Ost-Frauen zur allgemeinen Verblüffung fest.

#### Gruppe 2 (Ost-Frauen)

Das Plakat findet allgemeinen Beifall in Ost und West, weil es in seiner harmonischen Gestaltung und Einheitlichkeit auf Antrieb besticht: Ein nacktes Paar in der Mitte, das sich an den Händen hält, bestimmt den Gesamtentwurf. Emanzipation kann nur in gemeinsamer Verbundenheit gelingen: Männer und Frauen gemeinsam sind stark. Herzen, Blumen und andere Symbole betonen die emotionale Verbundenheit des Paares, Sonne, Mond und Sterne die Weltverbundenheit. Emanzipation ist nach dieser Definition „das Paradies auf Erden für alle Menschen“. Nicht ausgelassen wurden an der Basis des Blattes die Realitäten des Alltagslebens, wo es stimmen muß, wenn Frauen sich emanzipieren: das Geld, die Gesundheit, die Bildung etc.

Befragt von den West-Frauen nach dem Entstehungsprozeß tritt zutage, daß alle Frauen gemeinsam das Konzept entwickelt haben, aber eine der Frauen die Zeichnung verwirklichte. Eben dies hat die Einheitlichkeit des Entwurfs und der Ausführung zur Folge, daß die Frauen sich auf ein gemeinsames Vorgehen geeinigt haben.

#### Gruppe 3 (Ost-Frauen)

Das zweite Plakat der Ost-Frauen wies gewisse Ähnlichkeiten auf, denn auch hier wurde ein Harmoniesymbol in das Zentrum des Bildes gerückt: eine Waage in der Mitte sollte das Geschlechterverhältnis zum Ausdruck bringen, auf der rechts das Frauensymbol und links das Männersymbol in der Waagschale ein Gewicht bildete. Gelingen kann die Emanzipation nur dann,

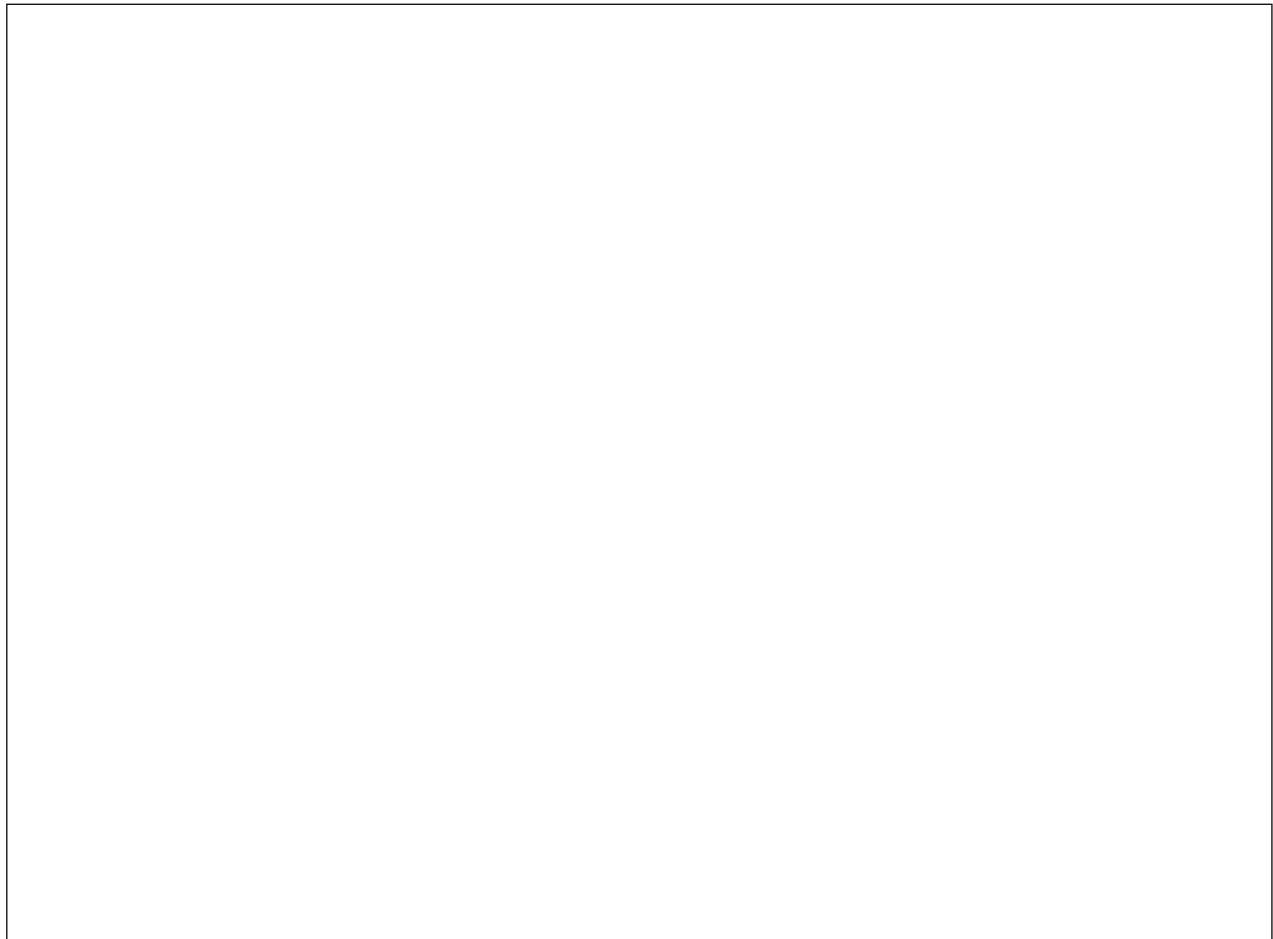
wenn eine Blance zwischen Männern und Frauen gefunden wird. Auffällig ist auch hier der Weltbezug, der durch Mond und Sonne angedeutet wird und die Einheit der Welt betont. Das Bild wurde gemeinsam komponiert in der Gruppe, aber von den Frauen einzeln realisiert. Auch hier fällt die Harmonie der Gesamtkonzeption und die poetische Wirkung der Darstellung auf.

In der anschließenden Diskussion entbrennt jedoch eine heftige Debatte nach dem Kommentar von westlicher Seite, daß das Konsensmodell den Entwurf der Ost-Frauen bestimme, während der Konflikt gänzlich ausgespart sei: Es falle auf, daß jeder „Widerspruch“ als Voraussetzung von Emanzipation ausgeklammert worden sei. Dage-

gen sei für den Entwurf der West-Frauen gerade die Uneinheitlichkeit und Widersprüchlichkeit konstitutiv: Jede der Frauen folge einem anderen Lebensmodell und Emanzipationsbegriff, ohne daß diese Widersprüchlichkeit auf einem gemeinsamen Begriff gebracht werden konnte.

Die Debatte um Einheit versus Widerspruch, um ein Konsensmodell, in das Männer und Frauen einbezogen werden und das Konfliktmodell, das die Konfrontation sucht, bestimmte fortan auch die weitere Diskussion während der Tagung. Die Bilder hatten das Stichwort gegeben und spontan die Differenz zwischen den Ost- und West-Frauen anschaulich zum Ausdruck gebracht.

### Ergebnis der AG der West-Frauen



**Ergebnis der AG der Ost-Frauen**



**Ergebnis der AG der Ost-Frauen**



Ein gutes Jahr später fand die zweite Veranstaltung statt. Die TeilnehmerInnen waren entweder schon beim ersten Mal dabeigewesen oder über Mundpropaganda von den anderen geworben worden, alle Teil von den sich mittlerweile abzeichnenden Kooperationsnetzen.

Thematischer Schwerpunkt war in diesem Seminar das Feststellen der Veränderungen der Lage und Situation von Frauen in den neuen Ländern und die Reaktion der Weiterbildungsanbieter VHS im Vergleich zu dem Jahr zuvor. In einer Gruppendiskussion wurden bereits zahlreiche Aspekte zur Sprache gebracht:

- Frauen in den neuen Bundesländern sind überproportional von der Arbeitslosigkeit betroffen, so sind z.B. in Mecklenburg-Vorpommern 63% der Arbeitslosen Frauen;
- für viele Frauen bedeutet Arbeitslosigkeit, nicht mehr gebraucht zu werden. Sie fühlen eine plötzliche Sinnlosigkeit ihres Lebens, waren sie doch immer gewohnt, Familie und Beruf unter einen Hut zu bringen. Die Frage entweder-oder bestand nie in dieser Schärfe;
- die geschlechtsspezifische Rollenverteilung und Sozialisation erfahren eine neue, verstärkte Ausprägung. Das hat u.a. die Konsequenz, daß Frauen, um die totale Verfügbarkeit ihrer Ehemänner zu gewährleisten, bereit sind, die ausschließliche Hausfrauenrolle anzunehmen. Andere kämpfen um gleiche Chancen auf dem Arbeitsmarkt, ganz nach dem Motto „Wer sich nicht wehrt, zurück an den Herd!“
- der Rückzug in die Familien- und Hausarbeit bedeutet den Verlust der ökonomischen Unabhängigkeit und hat auch Einfluß auf das emotionale und soziale Umfeld in den Familien. Viele dieser Frauen sind Kandidatinnen für ungeschützte Nebenverdienste und Sozialhilfe;
- aufgrund der Unterschiede zwischen Stadt und Land fehlen insbesondere Voraussetzungen für die Landfrauen, an Umschulungen und Lehrgängen zur Fortbildung teilzunehmen. Insofern besteht für sie die Gefahr, von neuen Berufschancen abgekoppelt zu werden.

Die Veränderung des Lebensgefühls von vielen Frauen wird am besten im Diskussionsfazit einer Teilnehmerin ausgedrückt: „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. Wir müssen uns für die Belange von Frauen einsetzen und spezifische Bildungsangebote für sie entwickeln.“

In einem Überblicksreferat wurden die Ergebnisse einer kleinen Studie dargestellt, in der mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft eine Befragung **aller** ostdeutschen VHS zum Thema „Veränderungen der Lebenssituation von Frauen – Konsequenzen für die Weiterbildung“ durchgeführt und ausgewertet wurde. Die Studie ist in enger Kooperation mit dem Projekt konzipiert und durchgeführt worden.

Während der Diskussion und der Arbeit in Arbeitsgruppen wurden alle wichtigen Aspekte der planend-disponierenden Arbeit an VHS behandelt: von den anzusprechenden Adressatinnen, über Themen und Inhalte, die für Frauen interessant sind, über die Frage der Angebotsformen, Methoden des Lernens, bis hin zur Werbung der TeilnehmerInnen, zum Lehrgang mit KooperationspartnerInnen.

Aus der vergleichend-entwickelnden gemeinsamen Analyse kristallisierte sich das Interesse heraus, methodisch offenere Formen der Erwachsenenbildung auszuprobieren wie z.B. Gesprächskreise. Wie sich hinterher herausstellte, war dieses Seminar für einige VHS der Impuls für den Einstieg in die Erprobung von „Gesprächskreisen“ als offener methodischer Veranstaltungsform.

Der Schwerpunkt der dritten Veranstaltung lag, neben der Weiterführung der Diskussion um die Notwendigkeit frauenspezifischer Angebote und der Erprobung bzw. Einführung neuer methodischer Verfahren, auf dem Thema „Gewalt“ als Anlaß für die Entwicklung von Bildungsangeboten. Dabei stand im Hintergrund die aus Arbeitsplanrecherchen und Veranstaltungserfahrungen gewonnene Erkenntnis, daß einerseits seit Beginn der Vereini-



gung Selbstverteidigungskurse stark, auch von Frauen nachgefragt wurden, daß andererseits der ganze Komplex sozialer gewaltförmiger Zusammenhänge bzw. alltäglicher Gewalt, das Thema der politischen Bildung sein könnte, in den neuen Bundesländern aber überwiegend in den „Gesprächen am Rande“, nicht in den dafür gedachten Veranstaltungen stattfand. Daß die Beschäftigung mit und Reaktion auf soziale Problemfelder auch Aufgabe der Erwachsenenbildung ist, war im Kontext der früheren VHS völlig undenkbar und muß auch heute noch argumentativ erarbeitet werden, damit eine derartige Funktion der Erwachsenenbildung auch nach außen dargestellt werden kann.

Frauenbildungsangebote bieten sich dafür an, eine integrative-interdisziplinäre Sicht auf „Gewalt“ als sozialer bzw. gesellschaftlicher Gewalt zu entwickeln und Konzeptionen zu erproben. Die Einbeziehung der Ergebnisse der Frauenforschung wurde selbstverständlich an dem Punkt, an dem es um die Definition der Komponenten sexistischer Gewalt ging.

Im Vergleich der geschlechtsneutralen, körperarbeitsorientierten Angebote zur Selbstverteidigung im Osten mit den Traditionen des reflexiven, die gesellschaftliche Thematisierung betonenden Veranstaltungen zur Gewalt gegen Frauen im Westen wurde deutlich, daß die „gute Mischung“ dieser Elemente vielversprechend für zukünftige Entwicklungen ist. Auch hier wurden im Anschluß an einen Informationsvertrag in Arbeitsgruppen Planungen für Kursangebote entwickelt, die so konkret waren, daß sie eine hohe Realitätschance hatten.

Gerade in denjenigen Fortbildungsveranstaltungen, die sich mit Angebotsplanungen auseinandersetzten, wurde ein werkstattförmiges Arbeiten praktiziert, das als modellhaft angesehen werden kann für eine Fortbildungsdidaktik für MultiplikatorInnen.

Bezogen auf die zu Beginn der Projektarbeit formulierten „Selbstansprüche“ ist nicht nur viel postuliert worden, sondern in den Fortbildungsveranstaltungen ist, so läßt sich feststellen, viel eingelöst worden.

Siebert hatte 1990 davon gesprochen, daß „das Bildungsinteresse in den neuen Bundesländern nicht geringer, sondern eher größer ist als in den alten Ländern. (...) Gleichzeitig scheint ein tiefes Mißtrauen gegenüber den alten doktrinären Institutionen mit ihren administrativen Regelungen, ihren ideologisch-politischen Kontrollen, ihren autoritären Indoktrinations- und Bevormundungsversuchen sowie der Vernachlässigung individueller Bedürfnisse zu bestehen. Um dieses Mißtrauen abzubauen, reicht eine Modernisierung der Themen und Methoden nicht aus, sondern es ist ein tiefgreifender Wechsel von einem normativen zu einem integrativen Paradigma, eine Revision des Rollenverständnisses von „Lehrern“ und erwachsenen „Schülern“, ein Wandel der Umgangsformen und eine Anerkennung der Mündigkeit und des Eigensinns, der Nicht-Verfügbarkeit und Nicht-Steuerbarkeit der TeilnehmerInnen erforderlich.“<sup>1</sup>

Die pädagogischen MitarbeiterInnen, die an dieser Seminarreihe teilgenommen haben, sind jedenfalls ein gutes Stück auf diesem Wege vorangekommen.

#### Anmerkung

- 1 Vgl. Horst Siebert, *Erwachsenenbildung in Ostdeutschland – was bleibt?* In: R. Brödel (Hrsg.) *Erwachsenenbildung am Beginn der Transformation*, Hannover 1993, S. 39

### 3.4 Älterwerden und Vorruhestand

*Felicitas von Küchler, Sylvia Kade*

Eine Veranstaltung zum Thema „Vorruhestand“, eingebettet in den Kontext der Bildungsarbeit mit Älteren, war als Impuls für die VHS gedacht, den latenten „objektiven“ Bildungsbedarf umzuformen in subjektive Bildungsbedürfnisse und d.h. Angebote zu entwickeln, die von dieser Adressatengruppen auch angenommen werden.

Der Vorruhestand ist zwar per se kein Phänomen, das nur in den neuen Bundesländern auftritt, auch in den alten Bundesländern gab es Regionen wie z.B. das Ruhrgebiet, in denen aus krisenhaften industriellen Entwicklungen heraus „Vorruhestand“

gehäuft vorkam. Für die neuen Bundesländer sind zwei Aspekte des Problems spezifisch: Zum einen die Masse der Personen im Vorruhestand. Im Frühjahr 1993 waren 900.000 Personen vom Vorruhestand betroffen, davon ein Drittel Frauen. Frühverrentung vollzog sich quer durch alle Branchen und Berufsgruppen. Die Beendigung der Erwerbsarbeit vollzog sich fast ausschließlich unfreiwillig, mit dem Verlust der beruflichen Tätigkeit verbunden sind soziale Folgeprobleme wie Abbruch sozialer Kontakte und erzwungener Rückzug ins Häuslich-Familiäre; Verlust einer als sinnvoll und persönlichkeitsfördernd empfungenen Tätigkeit und damit verbundener sozialer Anerkennung, Wegbrechen stabilisierender Zeitstrukturen und Muster der Organisation des Alltag, finanzieller Abstieg u.a.

Bildungsangebote und -konzepte für diese Gruppe sind vorab auf zwei Ebenen sinnvoll zu entwickeln:

- als Freizeitangebote, d.h. als Möglichkeit der sinnvollen Gestaltung der freien Zeit und als sozialer Raum zum Aufbau neuer Kontaktstrukturen
- als Angebote zur Bewältigung der neuen Lebenssituation, d.h. als Ort der Auseinandersetzung mit der eigenen Lage und der gezielten Suche nach neuen Lebensinhalten.

Dabei ist der gesamte gesellschaftliche Zustand zu berücksichtigen. Die Synchronizität von biographischem Bruch und totalem gesellschaftlichen Umbruch bürdet den Betroffenen eine doppelte Problemlast auf. Dabei sind diejenigen Kohorten, die in den Vorruhestand gingen, auch diejenigen, die ganz zentral mit dem Aufbau und dem Zusammenbruch der realsozialistischen Gesellschaft verbunden waren.

Im Gegensatz zu der wachsenden Gruppe der Älteren, die sich zunehmend selbstbewußt auch in der Öffentlichkeit bewegt, sich artikuliert und Bildungsmöglichkeiten „einfordert“, begründet die Tatsache der Frühverrentung **keine** Identifikation mit der sozialen Lage und dementsprechend existiert keine spezifische Rolle, die übernommen werden kann.

Bildungsangebote als Freizeitangebote sollten, so lassen sich die bisherigen Erfahrungen interpretieren, überwiegend **interessenspezifisch**, d.h. altersgruppenunspezifisch geplant werden, da sich Frührentner z.B. nicht als Senioren definieren. Bildungsangebote zur Bewältigung des Vorruhestands sind als orientierende Angebote zu planen, die es den Betroffenen ermöglichen, eine individuelle und soziale Neuorientierung vorzunehmen. Dabei ist eine Vernetzung aller relevanten Akteure von besonderer Wichtigkeit. Selbsthilfegruppen, Betriebe, Gewerkschaften, Parteien, öffentliche Verwaltungsgremien und Wissenschaft sollten in die Bedarfsplanung und Angebotsentwicklung der Bildungsträger einbezogen werden. Neben der Beschäftigung mit dem Vorruhestand standen Angebote generell für die Bildungsarbeit mit Älteren im Zentrum der Veranstaltung. Dabei wurden auch bei diesem Thema unterschiedliche Arbeitsformen miteinander verknüpft. Als Einstieg in die Eigenarbeitsphasen wurde eine Passantenbefragung auf der Straße als eine Form der Bedarfserkundung durchgeführt und ausgewertet.

Zu den unterschiedlichen Themenfeldern wurden dann in der werkstattförmigen Arbeit Ideen für Angebotsformen entwickelt und als Projekte gearbeitet. Alle Arbeitsgruppen haben Vorstellungen und Pläne für den Aufbau dieses Arbeitsbereichs für einen längeren Zeitraum entwickelt. Zum Schluß wurden die entwickelten Ideen und Projekte so präsentiert, daß jede/r Teilnehmer/in Planungsanregungen aus allen Gruppen nutzen konnte, bevor zum Schluß noch die Vorstellung des Projekts „ZWAR“ (Zwischen Arbeit und Ruhestand) erfolgte.

### *Subjektive Bemerkungen*

Bei einer Befragung der TeilnehmerInnen vier Monate nach der Veranstaltung zeigte sich, daß der Aspekt zielgruppenspezifische Planungsüberlegungen zu vermitteln, um zu einer zielgruppenorientierten Planungskompetenz hinzuzuführen, nicht nur wahr- sondern auch angenommen wurde.

de. Eine ganze Reihe der Ideen, die in der werkstattförmigen Arbeit entwickelt wurden, wurden in die jeweiligen VHS-Programme übernommen. Daß es auch um die Auseinandersetzung mit dem subjektiven Vorverständnis der planend-disponierenden MitarbeiterInnen ging, zeigen die folgenden Äußerungen:

„Psychologische Aspekte der Problemsituation der Vorruehändler wurden bewußt gemacht.“

„Beitrag zur Identitätsfindung, Anregung zum Finden neuer Altersrollen, Zielgruppenarbeit.“

Exemplarisch ist die Bewertung von zwei unterschiedlichen Resultaten der Werkstattarbeit. Einmal stand im Mittelpunkt die Thematik „Biographie-Lebensphasen“ als Oberbegriff für eine Vielzahl unterschiedlicher Veranstaltungsthemen in unterschiedlichen organisatorischen Varianten. In der zweiten Arbeitsgruppe wurde ein Projekt „Spurensicherung“ entwickelt, bei dem es in komplexer Form um die Beschäftigung mit Regional- und Heimatgeschichte als Eigenaktivität einer Gruppe geht. Letzteres – die Spurensicherung – ist „praktikabel, Aktivitäten der Teilnehmer orientierten sich an Fakten und Konkretem.“ Ersteres – „Biographien-Lebensphasen ist – wenn auch reizvoll, wohl aber kaum in die Praxis umzusetzen, weil viele DDR-Bürger niemand in ihre persönliche Erlebnis- und Gefühlswelt vordringen lassen (Altlasten)“.

Die Methode der „Bedarfserhebung“ mittels „Straßeninterviews“ ist auf unterschiedliche Resonanz gestoßen, zumindest aber ist der kommunikative Impuls aufgenommen worden. Auch die TeilnehmerInnen, die von der Methode selbst nicht so angeregt wurden, haben in ihrer VHS verstärkt Gespräche mit TeilnehmerInnen geführt.

# 4. Neuorientierung in der Berufsrolle Professionalität der Arbeit an Volkshoch- schulen

## 4.1 Fortbildung, Programmentwicklung und Organisationsentwicklung als Instrumente der Qualitätssicherung

*Felicitas von Küchler*

Die zunehmende Bedeutung von Weiterbildung, die Entwicklung eines Weiterbildungsmarkts und die gleichzeitige Veralltäglichsung von Weiterbildung hatten dazu geführt, daß die Diskussion über Qualitätsstandards und Qualitätskriterien in der Weiterbildung sich intensiviert hat. In den meisten Fällen wird zwischen

- Anforderungen an den Träger/die Einrichtung
  - Anforderung an die Maßnahme/das Angebot
  - Anforderungen im Interesse der Teilnehmer
- unterschieden, um dann auf jeder Ebene qualitätssichernde Elemente und Verfahren identifizieren zu können.

Die folgenden Beiträge beschäftigen sich mit Aspekten der Fortbildung, der Angebots- bzw. Programmentwicklung und der Entwicklung der Organisationsstruktur als Voraussetzung für Qualität und Professionalität. Dabei werden jeweils diejenigen Elemente/Aspekte akzentuiert, die sich als unterschiedlich und „sperrig“ im Vergleich zu den VHS in den alten Bundesländern herausgestellt, und damit zum Nachdenken über die Übertragbarkeit und Professionalität westdeutscher Strukturen und Argumentationsmuster geführt haben.

## 4.2 Fortbildung in den neuen Bundesländern.

### Zur veränderten Arbeitssituation der hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter an ostdeutschen Volkshochschulen

*Felicitas von Küchler*

Das Projekt „Hilfe zur Selbsthilfe für die VHS in den neuen Bundesländern“ der PAS/DVV, das mit Mitteln des BMBW gefördert wird, hat seit Beginn der Arbeit im Herbst 1990 eine Vielzahl von unterschiedlichen Fortbildungsveranstaltungen durchgeführt. Dabei wurde, neben der Vermittlung von Informationen, dem Initiieren von Kommunikations- und Kooperationsprozessen von Ost- und West-Volkshochschulen, dem Präsentieren von arbeitsbereichsspezifischen Methoden, auch immer Bezug genommen auf die Arbeitssituation der hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter. Aus der Perspektive dieser kontinuierlichen Begleitung und Wahrnehmung des schwierigen Veränderungsprozesses der VHSn in den neuen Ländern, entstand dann im Herbst letzten Jahres eine Reihe von Fortbildungsveranstaltungen, die die „Programmplanung an VHSn“ und damit auch die Rolle und Funktion der hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter explizit in den Mittelpunkt stellte. Ausgangsüberlegung war dabei die doppelte Funktion, die Erwachsenenbildung in diesem gesamtgesellschaftlichen (bezogen auf die neuen Länder – im Westen bzw. in der alten Bundesrepublik wird dies häufig nicht als gemeinsame Aufgabe definiert) Veränderungsprozeß wahrzunehmen hat: Erwachsenenbildung ist zum einen mit ihren Institutionen, ihrer rechtlichen Verfaßtheit und ihren Strukturen selbst vom Systemwandel betroffen, soll zum anderen aber gleichzei-

tig schon Angebote für die Bevölkerung entwickeln und bereitstellen, die eine lebensbegleitende Orientierungsfunktion zu erfüllen vermögen. Außerdem vermuteten wir, daß nach der Phase der ansatzweisen Neuorientierung und nach der praktischen Erfahrung mit der Erstellung/Erarbeitung von Programmen ein erhöhter Reflexionsbedarf zu den Veränderungen der Berufsrolle bzw. -aufgaben der hauptberuflichen Mitarbeiter vorhanden war. Die Veranstaltungen sollten demzufolge nicht nur retrospektiv und aus dem Dialog heraus alltägliche Entwicklungen des Planungsprozesses transparent machen, zur Entwicklung von Qualitätskriterien für Programmangebote im fachlichen Austausch beitragen, die mehrfachen Funktionen des Programms nach „innen“ und „außen“ deutlich machen, sondern auch Raum geben für die Reflexion der gegenwärtigen Situation und für die Neubestimmung der zukünftigen Arbeit.

### ***Adressaten der Fortbildung***

Adressaten der Veranstaltungen waren die hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter und Leiter von VHSn, sofern sie Bereichsfunktionsfunktionen wahrnehmen. In dem Überblick über die aufgabenspezifische zeitliche Beanspruchung der insgesamt ca. 60 einbezogenen VHSn zeigten sich zwei unterschiedliche Strategien, mit denen den veränderten Rahmenbedingungen der Arbeit an VHSn Rechnung getragen wird. Bei ungefähr einem Viertel der VHSn wurde der Weg eingeschlagen, die bisherigen Mitarbeiter durch eine hohe Lehrverpflichtung in laufenden Angeboten abzusichern, mit dem Hintergedanken, daß zumindest die Lehrtätigkeit auch bei widerstrebenden Kommunal- und Landespolitikern als Aufgabe und konkreter Nutzen der Erwachsenenbildung anerkannt wird, die ansonsten die Erwachsenenbildung inmitten der drängenden Alltagsprobleme als relativ nachrangig ansehen.

Bei den anderen Einrichtungen hatte sich schon eine Orientierung an dem westdeutschen VHS-Modell durchgesetzt und damit eine zeitliche Freistellung der Mitarbeiter für dispositive Aufgaben der

Fachbereichsleitung. Dieser Weg enthält zwar die Chance, durch die gemeinsame Arbeit eine relativ schnelle Veränderung des Profils der gesamten Einrichtung in der Kommune oder im Kreis deutlich zu machen, es zeigte sich aber für kleinere Einrichtungen die Gefahr, daß in der gegenwärtigen Unsicherheit der tariflichen Eingruppierung die Mitarbeiter in ihrer neuen Tätigkeit als Verwaltungsmitarbeiter mißverstanden werden – zusätzliche politische Überzeugungsarbeit also notwendig wird.

### ***Verändertes Berufsverständnis von HPM an Volkshochschulen***

Da die Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Ost- und Westdeutschland in der Vergangenheit sehr unterschiedlich verlaufen ist, spezifische Vorerfahrungen und -bedingungen prägend waren, beinhaltet die Orientierung am Modell der westdeutschen VHSn und des dispositiv arbeitenden „HPM“ eine sehr weitgehende Veränderung des bisherigen Aufgabenverständnisses der Mitarbeiter. Soweit Faktoren und Bedingungen betroffen sind, die individuell subjektiv gestaltbar sind, führt dies durchaus zu einer produktiven Hinterfragung westdeutscher Argumentationsmuster. Zumindest aber werden im Prozeß der Aneignung der Berufsrolle des HPM die einzelnen Komponenten noch einmal deutlich reflektiert.

Die eigene pädagogische Erfahrung und Verantwortung als Lehrer wird abgelöst durch die relativ abstrakte Verantwortung für die Planung und Organisation von Angeboten. Das heißt u.a., daß die Wahrnehmung der spezifischen Fachkompetenz abgelöst wird von einem Überblicks- und Planungswissen, das zunächst eher diffus erscheint und damit auch die Formulierung eigener Qualitätskriterien erschwert. Auffällig und produktiv ist aber der Anspruch, daß trotz dieses Auseinanderfallens von didaktischer Bereichsplanung und Kursdurchführung die pädagogische Verantwortlichkeit der VHS gegenüber den Teilnehmern dezidiert aufrechterhalten wird. In diesem Zusammenhang ergeben sich völlig neu zu definierende Kooperationsbeziehungen

gen zu den Kursleitern. Hatte die VHS-Ost typischerweise in früheren Zeiten einen „Stamm“ von bekannten und bewährten Kursleitern, mit denen eine kontinuierliche Planungsarbeit möglich war, muß heute im Markt verfügbarer Qualifikationen, Kenntnisse und Kompetenzen eine Auswahl getroffen werden.

### ***Kursleiterfortbildung***

Durch die Umstrukturierungsprozesse in andere Bildungsinstitutionen gehen Kursleiter zusätzlich „verloren“. Verändern sich Angebotsprofil der Einrichtung und die Ansprüche der „HPM“, wäre eine Umsetzung dieser Neuorientierung durch gezielte Kursleiterfortbildung notwendig. Für diese Aufgabe fehlen bisher aber weitgehend die personellen, fachlichen und zeitlichen Ressourcen. Eine weitere Dimension, in der berufliches Rollenhandeln neu gelernt werden muß, betrifft die Nachfrageabhängigkeit der VHS. Unter früheren Bedingungen konnten die VHSn mit einem gewissen „Höreranteil“ an der Bevölkerung der Kommune oder des Kreises relativ problemlos überleben. Das heißt nicht, daß nicht auch in den DDR-Zeiten VHSn schon Umorientierungen vollzogen. So fand bereits in den 80er Jahren eine Umakzentuierung des VHS-Angebots statt, ausgelöst durch die schwindende Teilnehmernachfrage für Schulabschlußkurse durch das steigende Bildungsniveau der nachwachsenden Generationen. In Reaktion auf diese Tendenzen wurde der sprachliche und kulturelle Bereich ausgebaut. Eine so weitgehende Abhängigkeit von der Teilnehmernachfrage wie in der aktuellen Situation trifft aber auf keine Vorerfahrung der VHS-Beschäftigten. Dieses Problem wird durch zwei Faktoren potenziert: ein breiteres Angebotsprofil muß fast notwendigerweise im trial-and-error-Verfahren erarbeitet werden, und zwar unter den aktuellen Bedingungen, daß VHSn sich möglichst rasch mit einem veränderten Profil erfolgreich darstellen können.

Gleichzeitig helfen die bisherigen Erfahrungswerte zur Einschätzung von Teilnehmer-Nachfrage bzw. Teilnehmer-Bedürfnissen nicht weiter, da sich

im Zuge des Umbruchs und der existentiellen Unsicherheit von großen Teilen der Bevölkerung das Weiterbildungsverhalten verändert hat.

Dies hatte zur Folge, daß für eine gewisse Zeit diejenigen Angebotsbereiche, die auf Akzeptanz bei der Bevölkerung stießen, vorrangig ausgebaut wurden: EDV-Informatikkurse, Sprachkurse, Kurse zur beruflichen Fortbildung und Umschulung in den verschiedensten Tätigkeitsfeldern.

Ein erstaunliches Ergebnis der Fortbildungsreihe „Programmplanung an VHSn“ war demgegenüber die große Bereitschaft, gegen den Strom der „beruflichen Qualifizierung um jeden Preis“, andere Angebotsbereiche der VHS zu entwickeln. Zunehmend wird als Chance für VHSn in der Konkurrenz zu anderen Weiterbildungsanbietern auf dem „Markt“ der Ausbau von allgemeinbildenden, auf besondere Adressatenbedürfnisse bezogenen Kursen erkannt. Qualitätsargumente und die pädagogische Verantwortlichkeit der VHS gegenüber ihren Teilnehmern für „sinnvolle und zukunftsbezogene“ Angebote werden als Planungskriterien ins Spiel gebracht. Verfahren der Bedarfserschließung neben der Wahrnehmung und Entwicklung von Bildungsinteressen werden zunehmend angefragt. Ein Novum sind auch die Versuche, VHS als sozialen und kommunikativen „Ort“ in der kommunalen Öffentlichkeit z.B. durch Gesprächskreise, Diskussionsforen deutlich zu machen.

### ***Fazit: Pädagogische Verantwortung, Bedarfsorientierung und Qualitätsanforderungen***

Bezogen auf die Neuorientierungs- und Umorientierungsprozesse der pädagogischen Mitarbeiter an VHSn in den neuen Ländern läßt sich folgendes Fazit ziehen:

- Die Erfahrungen mit den mittlerweile selbständig durchgeführten Programmplanungsprozessen hat zu einer Auseinandersetzung mit den neuen Anforderungen der dispositiven Tätigkeit geführt, die der bloßen Imitation von West-Konzepten und -programmen einen weitaus geringeren Raum als vorher zuweist.

- Das Bewußtsein der pädagogischen Verantwortlichkeit und der sozialen Verpflichtung von Erwachsenenbildung an VHSn ist deutlicher Bestandteil des Aufgabenverständnisses der hauptberuflich pädagogischen Mitarbeiter.
- Chancen und Notwendigkeiten für erfolgreiche Profile der VHS-Arbeit werden auch und gerade in Angebotsbereichen gesehen, die über berufsbezogene Angebote hinausgehen: „Die Absicherung des Überlebens allein ist keine Strategie für die Zukunft“.

Für die von den Landesverbänden und den Instituten des DVV zu verantwortende Fortbildungsplanung könnte dies zu einer Akzentveränderung führen. Stärker als bisher kann sich die Planung von Fortbildungsangeboten am konkreten, eingegrenzten Interesse an Arbeitsbereichen orientieren. Wenn nun die Kollegen aus den neuen Ländern formulieren, daß sie Fortbildungsangebote „nur bei Bedarf“ wahrnehmen, sollten sich Fortbildungen auch stärker auf den Bedarf, auch der gesamten Einrichtung VHS, beziehen. Die Orientierungsfähigkeit unter neuen Bedingungen beinhaltet auch die Entwicklung von Qualitätskriterien bei der eigenen Weiterbildung.

### 4.3 Zur Angebotsstruktur der Volkshochschulen in den neuen Bundesländern – Trends und Entwicklungen

*Klaus Meisel*

Was für Arbeitsplananalysen insgesamt gilt, muß bezüglich der Programmübersichten von Volkshochschulen der neuen Bundesländer besonders betont werden: Aus ihnen lassen sich nur Momentaufnahmen der Planungsstrategien erschließen. Das Angebot sagt noch nichts über dessen Annahme seitens der Adressaten aus. Und: Vor dem Hintergrund der schwierigen institutionellen Bedingungen, der personellen Veränderungen, der finanziellen Unsicherheiten der Volkshochschulen und der raschen Veränderungen im Umfeld werden wahrscheinlich auch

nicht alle Angebote im Programm enthalten sein. Gleichwohl: Ein Blick in die Programme spiegelt sicherlich etwas vom Aufgabenverständnis und der Identität der Einrichtungen wider – vielleicht auch in indirekter Weise einen Teil der Verständigungsbemühungen zwischen westlicher und östlicher Volkshochschulbewegung.

Das Arbeitsplanarchiv der PAS/DVV hat auf alle Fälle eine wesentliche Erweiterung hinter sich. Von ca. 150 VHSn der neuen Bundesländer liegen in der Zwischenzeit die Programme aus dem Arbeitsjahr 1991 und aus dem Frühjahr 1992 vor. Trendeinschätzungen und das Aufzeichnen von Entwicklungssträngen lassen sich seitens der PAS natürlich nicht nur auf der Basis von Arbeitsplananalysen treffen. Im Rahmen der gesamten Institutsarbeit, insbesondere im Arbeitszusammenhang des Projekts „Hilfe zur Selbsthilfe“ hat die PAS im vergangenen Jahr ihre Anstrengungen verstärkt, Verständigungen zwischen westlichen und östlichen Volkshochschulen zu initiieren und ein bedarfsgerechtes Fortbildungsangebot für hauptberufliche pädagogische MitarbeiterInnen anzubieten.

Folgende zentrale Entwicklungen lassen sich benennen:

- Die Programme sind geprägt durch die Anstrengungen zur Bestandssicherung (oder auch der Abfederung einer Übergangsphase z.B. im Bereich des zweiten Bildungsweges), durch neue adressatenorientierte Angebote, die in unterschiedlichen Dimensionen Bildungshilfen in der Umbruchsituation darstellen, und durch aus dem Westen „adaptierte“ Angebotsformen.
- Die Angebotsbreite hat erheblich zugenommen. Damit soll nicht das hartnäckige Vorurteil perpetuiert werden, die VHS hätten in DDR-Zeiten „nur den zweiten Bildungsweg betreut“. Dieser Bereich war für die DDR-Volkshochschulen bereits in den siebziger und achtziger Jahren nur ein Standbein. Der Fremdsprachenbereich und Lehrgänge zur Vertiefung und Erweiterung der Allgemeinbildung hatten bereits vor der Wende einen erheblichen Anteil am Gesamtprogramm.

Verändert hat sich das Angebot im allgemeinbildenden Bereich gleichwohl erheblich in Inhalt und Differenziertheit.

- Die Schwerpunkte der Programme lassen sich relativ deutlich ablesen: westeuropäische Sprachen (vorrangig Englisch), berufsbezogene und berufliche Weiterbildung, lebensbegleitende Bildungshilfen zur Neuorientierung sowie Angebote in Bereichen wie Geschichte, Philosophie, Religion, Kulturelle Bildung, Gesundheit, Umwelt und zielgruppenorientierte Angebote.

### ***Überblick über Angebotsbereiche***

Dieser erste grobe Blick auf die Programme soll ein näheres Hinsehen ermöglichen. Entsprechend vorhandener oder antizipierter landesgesetzlicher Regelungen nimmt der zweite Bildungsweg bezüglich seines Unterrichtsstundenvolumens noch einen gewichtigen Teil ein. Im Vordergrund stehen weiterhin Angebote zum Erwerb der Hochschulreife. Im Gegensatz zu den westlichen VHSn sind noch keine Lehrgänge zum nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses zu finden. Bedauerlich bleibt, daß die VHSn in vielen Regionen hier Kompetenzen abgeben mußten. Will Erwachsenenbildung neue Bildungschancen für alle Bürger eröffnen, so ist und war der Erwerb der Hochschulreife im Erwachsenenalter eine kaum zu überschätzende Möglichkeit.

Als ungemein flexibel zeigte sich bislang der Fremdsprachenbereich. Ähnlich wie im Bereich des „marktwirtschaftlichen“ Wissens können, was Englisch und die anderen westeuropäischen Sprachen angeht, mancherorts noch nicht alle Nachfragen befriedigt werden, weil es z.T. noch an kompetenten Kursleiter/-innen mangelt. Was sich in Ankündigungstexten so nüchtern darstellt („Sprachkündigenprüfungen in der bisherigen Form werden wir nicht mehr durchführen“), bedeutet nicht nur für die Einrichtungen einen formalen Kompetenzverlust, sondern erfordert gleichzeitig ungemeine Anstrengungen, ein völlig neuartiges, ausdifferenziertes Kurs- und Lehrgangssystem auszubauen. Daß

die meisten Einrichtungen noch Angebote in Russisch und anderen osteuropäischen Sprachen anbieten, zeigt, daß man daran interessiert ist, vorhandene Kompetenzen nicht ohne Not verkümmern zu lassen.

Ohne Zweifel stark zugenommen hat das berufliche Weiterbildungsangebot. Hervorzuheben ist der gesamte informationstechnische Bereich. Nach anfänglichen erheblichen Schwierigkeiten mit der Sachausstattung, haben zwischenzeitlich wohl viele VHSn einen Zugang zu anforderungsgerechten „Computerkabinetten“ erhalten. Der schreibtechnische Bereich muß nicht besonders erwähnt werden, da er bereits in DDR-Zeiten zum Standardangebot der VHS gehörte. Erhebliche Ausweitung hat der gesamte Bereich des kaufmännischen Büro- und Verwaltungssektors zu verzeichnen. Kaufmännische Grundlehrgänge, Finanzbuchhaltung, Buchführung, Steuerrecht, Betriebswirtschaft, Existenzgründerseminare, Sekretärinnenlehrgänge und andere abschlussbezogene Lehrgänge (z.B. Bilanzbuchhalter, Bürokauffrau, Fremdsprachensekretärin) zeichnen das Programm aus. Sieht man von Vorbereitungslehrgängen auf die Handwerksmeisterprüfung ab, so ist der gewerblich-technische Bereich aufgrund der fehlenden Sachausstattungen als integrales VHS-Angebot selten vertreten. Zahlreiche VHSn führen diesbezüglich Umschulungen und Fortbildungen im Zusammenwirken mit anderen Trägern (insbesondere der VHS-Bildungswerk GmbH) durch. Nicht selten versuchen VHSn auf konkrete kommunale Bedarfe (z.B. im Bereich der Altenpflege, Erzieherinnen) zu reagieren oder zukunftsorientierte „Angebotsnischen“ (z.B. Umweltschutzassistent, Lehrgänge im Touristikbereich) zu füllen.

Wenn weiter oben auf lebensbegleitende Bildungshilfen zur Neuorientierung hingewiesen wurde, dann verbirgt sich hier Vielfältiges dahinter. Einerseits geht es darum, in Bereichen wie Arbeitsrecht, Steuerrecht, Mietrecht, Recht im Alltag etc. ein strategisches Wissen zu vermitteln. Andererseits geht es auch um pragmatische Handlungshilfen wie Verbraucherbildung (Versicherungen, Baufinanzie-



zung, Persönliche Finanzplanung) und allgemeine Orientierungshilfen (z.B. „Arbeitslos – was nun?“, Erziehungsfragen).

### ***VHS als Forum***

Wenn von der Veränderung des allgemeinbildenden Angebots die Rede war, dann bezieht sich das aber auch auf weitere Bereiche. Öfter als allgemein angenommen versucht die VHS ihrer kommunalen Forumsfunktion gerecht zu werden: Kommunalpolitische Foren, Umweltforen, Frauengesprächskreise. Ebenso wie in den alten Bundesländern nimmt die Gesundheitsbildung in den neuen Ländern einen großen Raum ein. Wenn VHS-Programme einen Seismographen für gesellschaftliche Entwicklungen darstellen, lohnt sich auch hier ein genauerer Blick: Antistresstraining, Selbstverteidigungskurse, Informations- und Diskussionsveranstaltungen zur Suchtproblematik stellen fast ein gleichrangiges Angebotsvolumen wie Kurse und Lehrgänge, die auf Gesundheitsprophylaxe zielen.

Bei den Angeboten für besondere Adressatengruppen fallen Aussiedlerkurse (in erster Linie nach dem Arbeitsförderungsgesetz geförderte Deutsch-Lehrgänge), Bildungsangebote für Ältere (in einigen Fällen wird bereits das Thema „Umgang mit dem Vorruhestand“ angesprochen) und spezielle Angebote für Frauen auf. Was die letztgenannten Angebote angeht, läßt sich ein vorsichtiges Herangehen beobachten.

Neben funktionsorientierten Kursen („Typenberatung“, EDV für Frauen, Selbstverteidigung für Frauen) werden offene Angebote unterbreitet. Ohne dies überinterpretieren zu wollen: spezifische Angebotsformen werden noch zu entwickeln sein, jetzt versuchen die KollegInnen erst einmal Kommunikationsräume zu sichern.

### ***Politische Bildung***

Hier läßt sich die Frage nach dem Angebot in der Politischen Bildung anschließen. Und sicherlich läßt sich diese Frage eigentlich nicht beantworten, ohne auf die Problematik der Definition einzugehen.

Unabhängig von der Klärung der Begrifflichkeit: Es finden sich in verschiedenen Variationen zahlreiche Ansätze, wenngleich diese sicherlich nicht die Programme bestimmen. Sichtbar sind die erwähnten Forumsveranstaltungen, Angebote zur institutionellen Grundinformation, Verknüpfen von Umwelt und gesellschaftlicher Bildung, Kurse zur Auseinandersetzung mit Religion(en), das Aufgreifen von kommunalpolitischen Themen und auch Gesprächsangebote über die Vergangenheit bzw. zur zeitgeschichtlichen Reflexion. Diese finden beispielsweise inhaltliche Anhaltspunkte in der Auseinandersetzung mit Literatur (z.B. „Die Literatur als Wegbereiter der Perestroika“), orientieren sich an allgemeinen Sinnfragen (z.B. „Sittliche Verantwortung in einer pluralistischen Gesellschaft“), wollen die kritische Auseinandersetzung mit diktatorischen Gesellschaftssystemen fördern oder konzentrieren sich auf die Möglichkeit des offenen und auch persönlichen Gedankenaustauschs etwa unter dem Thema „Deutschland einig Vaterland“ oder „Was war? – Was ist? – Was wird sein?“. Zur letztgenannten Veranstaltung noch ein Teil des Ankündigungstextes zur Veranschaulichung: „Die Veränderungen der vergangenen zwei Jahre haben die Bürgerinnen und Bürger der ehemaligen DDR unvorbereitet getroffen. Fast über Nacht mußten wir uns mit neuen gesellschaftlichen Bedingungen auseinandersetzen. Dabei waren unsere bisherigen Alltagserfahrungen nur sehr begrenzt anwendbar. Zusätzlich wirkt sich jetzt die einschneidende wirtschaftliche Umgestaltung für viele Menschen krisenhaft aus. Das ‚Alltagsgeschäft‘ hat uns eingeholt, mit der Folge, daß es erheblicher Anstrengungen jedes einzelnen bedarf, um nicht den ‚Boden unter den Füßen zu verlieren‘. Wir wollen uns in einer Gruppe die Zeit nehmen, um die individuellen Erfahrungen der letzten Jahre offen und frei zu diskutieren.“

Der zweite Blick auf die Programme fördert natürlich auch noch mehr das „bloße“ Angebot zutage. Die VHS versuchen offensiv auf das induzierte „Marktprinzip“ in der Weiterbildung zu reagieren. Die Programme haben an professionellem Aussehen

gewonnen. Nicht selten werden noch Unsicherheiten in der grundsätzlichen Struktur erkennbar. Im Extremfall enthält die Gliederung unterschiedliche Ordnungsprinzipien (Fachbereiche, Ortsangaben mit Lernformen). Einem westlichen Beobachter ist nicht immer einsichtig, warum was an welcher Stelle zu finden ist. Letztlich ist damit aber das gemeinsame Problem aller Volkshochschulen angesprochen, ob die Fachbereichsgliederung noch eine adressatengerechte und zeitgemäße Angebotsanordnung darstellt. Unklar bleibt, was sich konkret hinter angegebenen Kooperationen (z.B. mit Unternehmensberatungen, Computerinstituten etc.) verbirgt.

### ***Flexibilität und Neuorientierung***

Insgesamt gesehen: Wenn man sich nicht in einem westdeutschen „Tal der Ahnungslosigkeit“ versteckt gehalten hat, muß man schon erstaunt sein über die Anstrengungen und die Flexibilität der VHSn in den neuen Ländern. Der Übergang von einer nachvollziehenden zu einer initiierenden Planung in der Erwachsenenbildung ist in vollem Gange. Aus vielen Programmen ist ablesbar, daß sich dahinter auch eine berufliche Neuorientierung des Personals verbirgt, das weniger unterrichtet und stärker disponiert. Deutlich sind die Bestrebungen, den aktuellen Bedarfen und Bedürfnissen gerecht zu werden. Sichtbar ist aber auch, daß die VHSn sich nicht allein auf die Bedarfe, überspitzt formuliert, auf „Marktgängiges“ reduzieren. Daß sie vielmehr auch versuchen, „Reflexionsräume“ zu eröffnen, Bildungsangebote über direkt Verwertbares hinaus zu unterbreiten, ein Forum für öffentliche Kommunikation darzustellen, die kulturelle Vitalität des Gemeinwesens zu unterstützen, sozialstaatliche Funktionen in der Erwachsenenbildung wahrzunehmen, sich an in der Region vorfindbaren Problemlagen zu orientieren – das ist es, was die VHS so interessant machen kann.

## **4.4 Entwicklungen im Verständnis von VHS-Reflexionen zu einer Fortbildungsreihe für die hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen**

*Helga Kolbenschlager*

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 West – Deutsche Zeit brauchen, uns gegenseitig kennenzulernen, uns zu akzeptieren und schließlich voneinander zu lernen.

In meiner Tätigkeit als Fachbereichsleiterin 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 Kollegen Schwierigkeiten.

In der Folgezeit führte ich mit Felicitas von Kückler drei Seminare des Projekts „Hilfe zur Selbsthilfe für die VHS der ehemaligen DDR“ 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 sich jeweils geändert hatten, da sich die politischen und gesellschaftlichen Umstände wei-

ter entwickelt hatten; zum anderen, daß auch die TeilnehmerInnen der Seminare in der Zwischenzeit neue Erfahrungen gesammelt hatten. Die Themen und die Konzeption der Seminare bezogen sich auf die aktuellen Bedürfnisse der VHS in den neuen Bundesländern, 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 LeiterInnen oder hauptberuflich 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 ließe 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 tätig waren 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 verdeut-

lichen, 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 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 hinausweisen, Probleme, die die Sinnggebung des Lebens tangieren. VHS sei ein sozialer Ort, in dem der mündige Bürger im Mittelpunkt stehen sollte.

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 Kursleiter die Funktion des kompetenten Lernbegleiters übernimmt. Sowohl auf den Lehrenden, der sich umstellen mußte und zusätzlich zur inhaltlichen Komponente des Lehrens die soziale vermitteln mußte, 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 Teilnehmerebene wahrgenommen, die in den entsprechenden Kursformen miteinander lernen sollten. Die VHS als sozialer Ort des Miteinanders stand im Blickfeld. „Miteinander“ als umfassender gesellschaftlicher Anspruch nach „Solidarität“ und „Interessenausgleich“ wurde im präsentierten Lehrplan nicht evident. Unterschiedliche Gründe mö-

gen 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 Näherbereich 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 des kompetenten Kursleiters. Themen, die sie selbst qua Wissen und Vorbildung in dem Programm nicht bewältigen konnten, wurden 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. Der „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 roten 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 Le-

bensführung“ 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 Arbeitsgruppen wurde außerdem eingeräumt, daß die Themenstellung in dieser einfacher gewesen sei.

Auch in dieser Arbeitsgruppe war als Problemfeld die für die TeilnehmerInnen neue Unterscheidung der Rolle und Funktion von Fachbereichs- und Kursleitern aufgetreten, konnte 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 zur Hälfte aus Männern und zur Hälfte aus 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 aber 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 Kooperation auf ein unsicheres Selbstverständnis verweist. Zwar wurden 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 Ungehagen 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 organisatorische 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 eine gleiche 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 in einer kommunalen Runde 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 Grup-

pen waren ein Hinweis darauf, wer jeweils redege wandt 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 VertreterInnen 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 InstitutionsvertreterInnen zu „testen“.

Auch in dieser Hinsicht war das Spiel „wie im richtigen Leben“. In der Auswertung der Plan-/Rol-

lenspielerfahrungen, – 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 den VHS Vertreter 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, was eigentlich verpönt ist.

Alle TeilnehmerInnen stimmten darin 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 werden, die die Struktur der VHS und die dazu gehörigen 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 aufgegriffen was jeder vom Anderen erwarten kann und darf. Daran zeigten sich Verantwortlichkeiten und Reibungsflächen, Gestaltungschancen und Notwendigkeiten der Zusammenarbeit. Eine abschließende Betrachtung des Seminarsgeschehens zeigte, 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, daß „nur unter Osis ein gutes Arbeiten“ möglich ist, 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 pädagogischen Tätigen“ aufgegriffen.

Zum einen sollte mit dieser offenen Formulierung die Bearbeitung unterschiedlicher Berufsrollenprobleme ermöglicht werden. Zum anderen sollte der Umgang mit den KursleiterInnen im Mittelpunkt stehen und als Hauptanforderung an die pädagogischen VHS-MitarbeiterInnen verdeutlicht werden. Dadurch sollte dieses Berufsbild schärfer gefaßt werden sowohl hinsichtlich der Personalführungskompetenz als auch auf der Inhaltsebene. Im Hintergrund stand dabei die Einschätzung, daß im Herbst 1993 der Druck auf pädagogischer, organisatorischer und politischer Ebene in den VHSn in den Neuen Bundesländern eher noch größer als vorher war, daß die Eingewöhnung an die neuen 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, da 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-LehrerInnen schon gelernt, daß sie zur Erfüllung ihrer neuen Tätigkeit als hauptberuflich pädagogisch MitarbeiterInnen die Ebene der Verfahrensdidaktik weitgehend den KursleiterInnen überlassen müßten 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 Arbeitsfeld 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 wurde, 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 veranstaltete 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 diente, 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 schwer zu begegnen. Bei solchen Konfrontationen zeigte sich jeweils, wie sicher das eigene Rollenverständnis als hauptberuflich pädagogisch Tätiger ist, wie genau man eigene Leitziele und pädagogische Prinzipien im eigenen Fachbereich abgesteckt hatte, d.h. den eigenen Aufgabenbereich definiert hatte.

Der 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 LeiterIn der VHS für durchschnittliche TeilnehmerInnen entscheidend sind, sondern die KursleiterInnen die Repräsentanten 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 fiel es immer noch schwer, sich auf die planerisch-organisatorische Ebene zurückzuziehen und die KursleiterInnen als Fachexperten anzunehmen. Dabei war 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 Prü-

fen entscheidend für die weitere Zusammenarbeit sind. Die Frage war, 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, Mitarbeiterführungskompetenzen 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 als auf organisatorischer Ebene thematisiert wurden.

Der Umgang mit KursleiterInnen kann als die Schlüsselsituation des/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 hauptberuflich pädagogischen MitarbeiterInnen zu beziehen. Wichtig in dieser Seminarphase war die Einsicht, bei 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 eine sich daraus entwickelnde Diskussion politische Bildung an VHS als zentrale Aufgabe der VHS. Politische Bildung wurde 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 VHSn in den Neuen Bundesländer. Vor diesem Hintergrund müssen die Selbstansprüche gesehen werden. Nicht „irgend etwas machen“ bewegt die KollegeInnen 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 gemacht 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.

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

*Heinrich Rübeling*

Ein Typus der Fortbildungsveranstaltungen richtete sich ausschließlich an die hauptberuflichen pädagogisch Tätigen in den Sprachenbereichen der Volkshochschulen. Die Konzeption dieser mehrteiligen SprachenbereichsleiterInnen-Fortbildung zielte auf eine sehr praxisnahe Fortbildung, die ermöglichen sollte, daß das neue Tätigkeitsprofil mit den zentralen Aufgaben der Fachbereichsleitung umrissen, gewichtet und diskutiert werden konnte (vgl. 2.4).

Die Konzeption forcierte interaktive und aktivierende Methoden, die von den SeminarteilnehmerInnen sehr gewürdigt wurde. Sie ist Ausdruck von selbstbestimmten 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 eine 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, Planungsgesprächen mit MitarbeiterInnen, Besprechungen mit KooperationspartnerInnen und mit PartnerInnen 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. Begleitetet 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 für Sprachen-BereichsleiterInnen 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: Fachinformation und Fachaustausch für die Unterrichtenden in Volkshochschulen der ehemaligen DDR wurden durch die Arbeitszirkel der Lehrer häufiger als in der ehemaligen BRD-West angeboten.

Da nach der ersten Seminarreihe 1992 sehr po-

sitive Rückmeldungen das Projekt erreichten, mit der gezielt geäußerten Bitte, diese Fortbildungsreihe erneut durchzuführen, erfolgte ein zweiter Durchlauf dieser berufsbegeitenden Reihe. Für die BereichsleiterInnen, die bereits mehrmals an Veranstaltungen teilgenommen hatten, wurden workshops zur Erarbeitung bereichsübergreifender 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 Sprachen-BereichsleiterInnen 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, 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).

#### **4.6 Angebotsplanung und Programmentwicklung Ansätze zu einem veränderten Bildungsangebot der Volkshochschulen in den neuen Bundesländern**

*Felicitas von Küchler*

In einem ersten Versuch, meine Erfahrungen aus der nunmehr fast dreijährigen Arbeit für die VHS<sup>1</sup> in den neuen Bundesländern zusammenzufassen und zu systematisieren, habe ich Arbeitspläne/Programme von Volkshochschulen aus den zwei Zeitphasen 1992 und 1993 nebeneinandergelegt. Schon der erste optische Eindruck signalisiert Veränderungen, ja Fortschritt im Sinne einer adäquateren visuell-ästhetischen Gestaltung der Programme, aber auch sichtbares Fortschreiten im Umfang und in der Quantität des präsentierten Angebots.

Hinter diesem Zugang zum Thema verbergen sich allerdings auch schon bestimmte Annahmen über die Entwicklung. Zum einen kann es an dieser Stelle nicht darum gehen, die quantitative Entwicklungen an den VHS in den neuen Ländern und die Konstrastierung mit dem Angebot an westdeutschen Volkshochschulen in Gänze darzustellen, auch wenn teilweise darauf eingegangen wird. Auf der anderen Seite ist die Entwicklung selbst gekennzeichnet durch höchst unterschiedliche Trends, einer wachsenden Differenzierung im Um- und Ausbau der VHS und einer zunehmenden Ungleichzeitigkeit struktureller Entwicklungen auf mehreren Ebenen.

Im vergangenen Jahr wurden zentrale Entwicklungslinien der Angebotsstruktur folgendermaßen charakterisiert:

„Die Programme sind geprägt durch die Anstrengungen zur Bestandssicherung (oder auch der Abfederung einer Übergangsphase z.B. im Bereich des zweiten Bildungsweges), durch neue adressatenorientierte Angebote, die in unterschiedlichen Dimensionen Bildungshilfen in der Umbruchsituation darstellen, und durch aus dem Westen adaptierte Angebotsformen“.<sup>2</sup>

Gleichzeitig hatte damals schon die Breite des Angebots erheblich zugenommen, und neue Funktionen der VHS, z.B. als Forum für kontroverse Meinungen in politischen oder kommunalen Fragen waren sichtbar geworden. Diese Tendenzen haben sich zum jetzigen Zeitpunkt noch stärker ausgeprägt, andere sind dazugekommen. Um den stattfindenden Entwicklungsprozeß der Volkshochschulen genauer kennzeichnen und Unterschiede zwischen damals und heute besser konturieren zu können, möchte ich ihn in zwei idealtypische Phasen unterteilen. In der ersten Phase erfolgte die Umorientierung von der „Schule für Erwachsene“ hin zur Volkshochschule westlichen Strukturmusters. Anforderungen aus dieser Entwicklungsphase beziehen sich u.a. auf ein verändertes professionelles Selbst- bzw. Berufsverständnis der hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen, die nicht mehr lehrend-vermittelnde sondern planend-disponierende Tätigkeiten als Kernelement ihrer Berufsrolle definieren. In vielen Volkshochschulen vollzieht sich aktuell erst dieser „Entwicklungs- und Veränderungsschub“, weil die dazugehörigen Strukturen (z.B. die organisatorische und finanzielle Sicherstellung der VHS) vorher nicht vorhanden waren. Zahlreiche VHS haben aber mittlerweile den Prozeß einer eigenständigen Programmerstellung mit den arbeitsteilig differenzierten Funktionen zwischen Leitung, hauptberuflich-pädagogischen MitarbeiterInnen, KursleiterInnen, Verwaltung, durchlaufen. Damit verknüpft waren zahlreiche andere Veränderungen:

- das Auseinanderfallen von lehrenden und planenden MitarbeiterInnen
- die stärkere Trennung zwischen den Funkti-

onsbereichen der pädagogischen MitarbeiterInnen und der KursleiterInnen, der Verlust eines über die Jahre hinweg eingebundenen, festen Stammes nebenberuflicher MitarbeiterInnen,

- die Wahrnehmung der „Wahlfreiheit“ der TeilnehmerInnen und damit erster Versuche, ein nachfrageorientiertes und „marktgerechtes“ Angebot zu entwickeln,
- die Ausdehnung des Angebotsspektrums und d.h. auch das Hineinwachsen der MitarbeiterInnen in neue Inhaltsbereiche,
- der Vergleich mit westlichen Normen und professionellen Standards.

In dieser, hier pointiert beschriebenen Phase, versuchten die VHS neue Felder zu besetzen, die bisher durch Aktivitäten anderer Weiterbildungseinrichtungen versorgt wurden. Die Profilausweitung erfolgte durchaus auch z.B. durch einfache Übernahme von Standard-Angeboten westdeutscher Partner-Volkshochschulen oder auch durch den Import westdeutscher DozentInnen und KursleiterInnen. Dabei blieb die Problematik bewußt, daß importierte Konzepte der VHS unter Umständen keinen Kompetenzzuwachs verschaffen und daß sie keine Garantie für eine dauerhafte Resonanz des „Publikums“ darstellen. Dort, wo Qualifizierungsinteressen der TeilnehmerInnen sichtbar waren, wurden Bereiche schnell ausgebaut: (West)Sprachen, vor allem Englisch, EDV, kaufmännische Kenntnisse und Angebote der beruflichen Bildung, aber auch allgemeine Themen, die den Systemwechsel zur Marktwirtschaft aus der Perspektive des Einzelnen nacharbeiteten, Rechtskenntnisse, Umgang mit neuen Institutionen und der veränderten Bürokratie. In dieser ersten Phase, die sich für viele VHS in etwa mit der Zeit 1991/92 beschreiben läßt (für andere Volkshochschulen aber aufgrund ihrer strukturellen Bedingungen auch heute noch andauert) zeigten sich charakteristische Unterschiede zu den VHS der alten Länder. Betrachtet man die erste gesamtdeutsche VHS-Statistik<sup>4</sup>, werden unterschiedliche Angebotsprofile in Ost und West deutlich. Im Unterschied zu früher besetzten die VHS in den neuen

Ländern zwar alle Stoffgebiete, die in der Statistik genannt werden, hatten ihre eindeutigen Schwerpunkte aber in den Sprachen, der Kurse aus Verwaltung/ kaufmännische Praxis, Mathematik/Naturwissenschaften/Technik und den Schulabschlüssen. Die Verteilung der Unterrichtsstunden ist charakterisiert durch den hohen Anteil, den die Schulabschlüsse einnehmen, danach folgen Kurse aus den Bereichen Sprachen, Verwaltung/kaufmännische Praxis und Mathematik/Naturwissenschaften/Technik.

Die Zeitorganisation der Veranstaltungen unterscheidet sich stark: die Abendkurse machen einen höheren Anteil des Angebots als im Westen aus, sehr viel seltener sind Tageskurse; besondere Organisationsformen wie Tagesveranstaltungen, Wochenendkurse oder Wochenkurse sind sehr schwach vertreten. Die VolkshochschulleitendenInnen in den neuen Ländern sind jünger als im Westen, fast genauso häufig weiblich, dafür arbeiten mehr Frauen (noch?) in leitenden Funktionen in der VHS. Trotz der vielen positiven Effekte, die aus den Veränderungsbemühungen der MitarbeiterInnen der VHS resultierten, lassen sich doch noch einige Problemfelder benennen. Das Kursangebot orientiert sich an einem sehr homogenen „Bild der TeilnehmerInnen“, d.h., unterschiedliche Lebenssituationen und soziale Lagen finden in der Planung kaum Berücksichtigung.

Unklar und unscharf ist das Bildungs- und Institutionenverständnis insgesamt und die Frage danach, welche Bildungsziele und -profile Volkshochschulen vermitteln, welche Aufgaben sie übernehmen wollen und sollen und was für eine Einrichtung sie eigentlich sind. Diese Unklarheiten und Unsicherheiten sind angesichts der zahlreichen strukturellen, finanziellen und gesellschaftlichen Umbauprobeme nur allzu verständlich. Wenn ich, im Blick auf das Bildungsangebot, diese Phase mit der „Dominanz der Angebotsplanung“ charakterisiere, so ist damit der Zwang angesprochen, daß es für die VHS vordringlich war, eine Vielzahl von Kursen anzubieten, fast unabhängig von ihrer Realisierungs-

chance. Damit wird eine Arbeitsplananalyse der Ost-Programme noch schwieriger als im Westen. Auch dort geben sie nämlich idealerweise das **Bildungsverständnis** der Planenden, aber weder Bildungswirklichkeit noch Planungsstruktur i.S. realisierter Veranstaltungsprofile wieder. Bei der Betrachtung der Ost-Programme fiel auf: umfangreiche Programme waren kein Hinweis auf einen entsprechenden Umfang geleisteter Stunden, und umgekehrt konnten schmale Programmhefte z.T. eine Vielzahl von AFG-Maßnahmen mit entsprechend hohen Unterrichtsstundenanteilen verbergen. Angesichts der rasanten Veränderungen des Gesellschafts-systems, des Alltagslebens, des Arbeitsmarkts und der beruflichen Anforderungen und u.a. der nicht vorhandenen Prognoseinstrumente blieb den Volkshochschulen gar nichts anderes übrig, als Bildungsveranstaltungen wie beliebige Waren „anzubieten“, ohne zu wissen, warum oder warum sie nicht vom „Publikum“ angenommen und nachgefragt werden. Beispielhaft für diese Art des Vorgehens sind Äußerungen von LeiterInnen oder pädagogischen MitarbeiterInnen, die feststellen, das ihr neues, gutes, umfangreiches Angebot an Kursen vom Publikum einfach nicht wahr- und angenommen wird. Wenn die Kurse nicht zustandekommen, werden die Bildungsabsichten der VHS nicht realisiert und eine neue Funktionsbestimmung der VHS wird in der Öffentlichkeit nicht bekannt.

Derartige Probleme können in traditionellen Fortbildungsveranstaltungen nur schwer bearbeitet werden. Das Pilotprogramm „Fortbildung vor Ort“ wendet sich an die einzelnen Volkshochschulen als gesamte Einrichtung und „erhebt“ dabei die dort jeweils vorherrschenden Entwicklungsprobleme. Es bietet externe Beratungsmöglichkeiten an, um eine gezielte und organisierte, partizipative Weiterentwicklung der Professionalität der Erwachsenenbildungsarbeit in dieser Einrichtung zu unterstützen. Bei den wenigen, ausgewählten Einrichtungen, mit denen in diesem Feld kooperiert wird, ist deutlich geworden, daß eine wichtige Funktion dieses Ansatzes auch darin besteht, den tatsächlichen

Stand der Professionalität zum Gegenstand zu machen. Dabei zeigte sich, daß eines der wichtigsten, von den VHS nachgefragten Themen überhaupt, die sogenannte Bedarfserkundung ist; d.h. Verfahren, mit denen die Planenden erfahren können, wo subjektive Bildungsinteressen und/oder objektive Bedarfe sich umformen lassen in ein Programmangebot, das seine NutzerInnen findet. Vielfach erscheint dieses Arbeits- und Entwicklungsproblem aber erst, wenn das Defizit einer auch mangelnden Öffentlichkeitsarbeit der Volkshochschulen bearbeitet werden kann und die Erwartungen an die Möglichkeiten von Öffentlichkeitsarbeit auf ein realistisches Maß heruntergeschraubt wurden.

„Programmentwicklung“ als Phase der tatsächlichen, an den Einrichtungen stattfindenden Professionalisierung der Planungsarbeit, der Neubestimmung der Funktionen der VHS und der Versuche, erwachsenengerechtes Lernen auch im Hinblick auf die Einbeziehung von Lebenssituationen und Entwicklungschancen der Individuen zu gestalten, wäre und ist vielfach die zweite, idealtypische Entwicklungsphase der Volkshochschulen. Dabei zeigen sich keine spektakulären Veränderungen, sondern eine kontinuierliche positive Entwicklung in den vorher schon benannten Bereichen. Tendenzen, die vor einiger Zeit eher programmatisch-hoffnungsvoll konstatiert wurden, beginnen sich nun tatsächlich umzusetzen. Nachdem die pädagogischen Mitarbeiter sich in ihren Aufgaben „sicher“ fühlen, können sie ihre Aufmerksamkeit auf die Innenperspektive der Kurse lenken, beobachten, wie die Lehr-Lernwirklichkeit tatsächlich aussieht, und versuchen, positiv modifizierend in Kooperation mit den KursleiterInnen einzugreifen. Erst jetzt hat die systematischere Fortbildung der KursleiterInnen praktische Konsequenzen, die der Einrichtung insgesamt zugute kommen. Das bezieht sich sowohl auf die stark nachgefragten Bereiche als auch auf Angebotsformen, die bisher unbekannt waren, wie Gesprächskreise oder Angebote für bestimmte Adressatengruppen. Damit ist eine weitgehende Abkehr von einem Bildungsverständnis verbunden, das den Er-

werb von Wissen oder Fertigkeiten in den Mittelpunkt stellte. Wird ein offener Bildungsprozeß intendiert, dann stellt das nicht nur an die KursleiterInnen veränderte Anforderungen, die VHS insgesamt muß sich auch als sozialen und kommunikativen Ort darstellen. Versuche, für arbeitslose Frauen, „Senioren“ und für Menschen im Vorruhestand Angebote zu entwickeln, nehmen zu.

Programmentwicklung als professionelles Vorgehen umfaßt eine Vielzahl von Verfahren und Strategien<sup>4</sup>.

Vielfach ungenutzt bleiben noch häufig die Chancen, die aus „Kooperationen“ zwischen unterschiedlichen Weiterbildungs- und anderen Einrichtungen entstehen. Zwar sind in der beruflichen Bildung unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit mittlerweile häufig, aber in anderen möglichen Bereichen werden andere Einrichtungen noch häufig als bloße Konkurrenz wahrgenommen, anstatt die positiven Möglichkeiten, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven auf eine gemeinsame Problemlage ergeben zu nutzen. Allerdings unterscheidet dies die VHS aus den östlichen nicht von denen aus den westlichen Bundesländern. Entwicklungschancen liegen sicherlich in der Zukunft auch weiterhin in der Regionalentwicklung und der Bildung von Kooperationszusammenhängen, um Weiterbildungsbedarfe wahrzunehmen.

„Programmplanung stellt das Bindeglied zwischen dem Lehren und Lernen von Erwachsenen einerseits und bildungspolitischen, betriebswirtschaftlichen und institutionellen Entscheidungen andererseits dar.“<sup>5</sup> Folgt man dieser Betrachtungsweise, dann ist professionelle Programmplanung der Kernbereich erwachsenendidaktischen Handelns. Gemessen an diesem Anspruch, befinden sich zahlreiche VHS in den neuen Ländern in der Phase der Entwicklung hin zur Programmplanung. Die Beispiele für eine derart gerichtete Programmentwicklung werden zahlreicher. Bemerkenswert erscheint, daß in vielen Fällen VHS eine kommunale kulturelle Funktion bekommen haben, die noch vor kurzer Zeit schwer vorstellbar erschien. Literaturle-

sungen, Ausstellungen, Theatergruppen sind an zahlreichen Volkshochschulen zu finden und machen sie z.T. zur kommunalen Kultureinrichtung mit entsprechender Nachfrage durch die Öffentlichkeit einerseits und einem neuen Profil andererseits. Volkshochschulen bieten mittlerweile auch ein „Dach“ für diejenigen selbstorganisierten Gruppen und Vereine, die durch den institutionellen Umbau heimatlos geworden sind. Der höhere Aufmerksamkeitsgrad, den Angebote zum kreativen Gestalten und zur kulturellen Bildung von TeilnehmerInnen und Volkshochschul-MitarbeiterInnen erhalten, hängt sicherlich auch mit gesellschaftlichen Entwicklungen zusammen, die zumindest für einen Teil der Bevölkerung stabilere Lebensverhältnisse und kontinuierliche Lebensperspektiven geschaffen haben. Es scheint, als ob die Menschen im Schockzustand der Vereinigung, dem Verlust der vertrauten institutionellen Bezüge für lange Zeit den Atem angehalten hatten. Jetzt erst beginnt sich wieder eine alltägliche Normalität zu etablieren. Durch die Kontinuität der Institution Volkshochschule und die dort geschaffene planerische Kompetenz ist es möglich geworden, eine breitere Aufgabenbestimmung in der Öffentlichkeit durchzusetzen. Auch innovative Ansätze im Rahmen von Arbeitsbeschaffungs-Projekten tragen zu einer größeren Vielfalt und „Buntheit“ der Volkshochschulen bei. Konzentrierten sich vor einem Jahr noch sehr viele Volkshochschulen auf die berufliche Bildung oder auf die Angebote im Sprachenbereich, so wird mittlerweile gesehen, daß mehrere Bereiche entwickelt werden müssen und zu einseitige Profilbildungen vermieden werden sollten.

Dies sind Ansätze, die hoffen lassen, daß „Programmplanung (...) systematisch die regionalen, curricularen und sozialen Defizite der Bildungsangebote verringert.“<sup>6</sup> Daß die Programme optisch anspruchsvoller geworden sind, ist durchaus Ausdruck auch von fachlich-inhaltlichen Kompetenzzuwächsen.

#### Anmerkungen

- 1 Das Projekt „Hilfe zur Selbsthilfe für die VHS in den neuen Bundesländern“ führt Fortbildungsveranstaltungen hauptsächlich für hauptberufliche pädagogische MitarbeiterInnen durch unter besonderer Berücksichtigung neuer Angebotsbereiche und der Sprachen. Außerdem wird im Rahmen des Projekts die Konzeption einer „Fortbildung vor Ort“ als pädagogische Organisationsberatung in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. O. Schäffter/Humboldt-Universität Berlin entwickelt. Aus diesen beiden Erfahrungsbereichen stammen die hier formulierten Überlegungen.
- 2 Vgl. Klaus Meisel, Zur Angebotsstruktur der VHS in den neuen Bundesländern und Felicitas von Küchler, Fortbildung in den neuen Bundesländern, in: Volkshochschule II 1992.
- 3 Vgl. Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Arbeitsjahr 1991.
- 4 Vgl. E. Schlutz, Erschließen von Bildungsbedarf, revidiertes Selbst-Studien-Material, Pädagogische Arbeitsstelle des DVV 1991.
- 5 H. Siebert, Programmplanung als didaktisches Handeln, in: Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung. Zusammenge stellt von Hans Tietgens, PAS 1992.
- 6 Ebd., S. 107.

#### 4.7 Das Spannungsverhältnis zwischen Organisationsstruktur und Arbeitsformen der Volkshochschulen in den neuen Bundesländern

*Klaus Meisel*

Im Rahmen eines Expertengesprächs zur Erwachsenen-Bildungsforschung Ende 1990 hat Gerhard Strunk akzentuiert auf das Defizitfeld der Institutionenforschung in der Weiterbildung hingewiesen. „Je praxisnäher die Fragestellungen werden, desto geringer die Zahl der Studien und desto bescheidener die Ergebnisse“ (Strunk 1991, S. 55). Da es in der Wissenschaft der Erwachsenenbildung an der empirischen Erkundung des pädagogischen Handelns insgesamt mangelt, ist auch die Frage nach institutionellen Bedingungen pädagogischen Handelns in der Weiterbildung kaum oder nur unzulänglich in den Blick der Wissenschaftler geraten. Vor dem Hintergrund der sich rasant verändernden bildungspolitischen Grundlagen der Erwachsenenbildung beschäftigt man sich neuerdings zwar verstärkt mit der Institution und Organisation der Erwachsenenbildung, doch fehlt weitgehend ein gewachsener und systematischer Erkenntnisstand über die Zusammenhänge von Institution/Organisation der Erwachsenenbildung und dem Lehren und Lernen mit Erwachsenen.



Wenn es nun für die VHS-Arbeit in den westlichen Bundesländern über Evidenzen hinaus kaum leistbar ist, systematisierende Aussagen zum Verhältnis von Organisation und Aufgaben- und Angebotsvielfalt zu machen, dann ist das wohl auch kaum für die VHS in den neuen Ländern möglich. In den Alt-Bundesländern entwickelte Kategorien zum Verständnis von Bildungsorganisation als „locker verkoppeltes soziales System“ greifen zumindest für die Beschreibung der Ausgangslage der VHS in den neuen Bundesländern von 1990 nicht. Und die dynamische, zuweilen hektische und mit erheblichen Friktionen verbundene, zwischenzeitlich sehr unterschiedliche Entwicklung der Einrichtungen in den letzten Jahren macht verallgemeinerbare Aussagen zum hier anstehenden thematischen Zusammenhang tendenziell unmöglich. Deshalb kann es nur darum gehen, Problembereiche zu verorten und Anregungen zur weiteren Perspektivenentwicklung zu geben.

Schäffter hat darauf hingewiesen, daß der Begriff der Organisation den Anschein von Kompaktheit, Eindeutigkeit und Dinghaftigkeit erweckt, gleichzeitig aber ein hochkomplexes Phänomen bezeichnet. Bei der Auseinandersetzung um einen erwachsenenpädagogischen Organisationsbegriff unterscheidet er drei Dimensionen:

- Organisation als Tätigkeit des Organisierens: die Tätigkeit des Planens und Handelns in der pädagogischen Organisation
- Organisation als funktionale Struktur: die makrodidaktische Arbeitsteilung, fachliche Zuständigkeit und festgelegten Entscheidungsbefugnisse
- Organisation als sozio-technisches System: gewinnt seinen Ausdruck in der Form der Binnenkommunikation, der Erwartung von außen, in dem Verhältnis zur Klientel und den Beziehungen zur Umwelt.

(vgl. Schäffter 1993, S. 3)

Wenn im Zusammenhang mit dem hauptberuflichen pädagogischen Personal an westlichen VHSn von „organisieren“ geredet wird, dann ist damit ein zentraler Ausschnitt ihrer disponierenden Tätigkeit

gemeint. Zum Organisieren gehört dann nicht nur eine Kursidee, ein Angebotsprogramm und Teilnehmer/innen. Es gehören Bedarfserkundungen, Gewinnung von Kursleiter/innen, Weiterbildungsberatung, Öffentlichkeitsarbeit, Kostenkalkulation, Absprachen innerhalb der VHS und mit anderen Einrichtungen bis hin zur Organisation entsprechender Räumlichkeiten dazu. Ein solches, tendenziell offenes berufliches Handlungsfeld existierte in dieser Weise an VHS in der DDR nicht oder nicht in diesem Umfang. Die VHS der DDR waren bald nach ihrer Wiedergründung verstaatlicht worden und damit gravierenden Struktur- und Konzeptionsveränderungen unterworfen, die eine gänzlich andere Organisation nach sich zog. Ihre Arbeit wurde verschult und verordnet, die Lehrplanfreiheit stark eingeschränkt, das Prinzip der Freiwilligkeit zu großen Teilen aufgehoben, ganze Bildungsbereiche anderen Einrichtungen zugeordnet (die kulturelle Bildung beispielsweise den Kulturhäusern u.a. vgl. Siebert 1990, S. 87).

Der inhaltliche Schwerpunkt der VHS-Arbeit war die Durchführung schulabschlußbezogener Lehrgänge. Auch wenn die VHS schon in den achtziger Jahren laut staatlicher Anweisung zusätzlich die Vermittlung von Fremdsprachen und die Erweiterung und Vertiefung der Allgemeinbildung zu ihren Aufgaben gemacht hat, war sie eine „schulische“ Einrichtung. „Denn auch wenn von kultureller und politischer Bildung die Rede ist, von psychologischen oder verwandten Themen, geschieht es an der jeweiligen Sache, dem geplanten Thema entlang. Ein stofforientierter, linearer Aufbau erscheint selbstverständlich. Von einem Paradigmawechsel, von einer Hinwendung zum Teilnehmer ist wenig zu bemerken... Die – gerade aus westlicher Sicht stark empfundene – Schulorientierung der DDR-Volkshochschule könnte man auch das Nichtverlassen einer Ordnung vom Vorgegebenen her nennen“ (Tietgens 1993, S. 19). Diese Vermittlungsform der Allgemeinbildung enthielt stets die Rückzugsmöglichkeit auf das Vermitteln eines gesicherten Wissensbestandes, ohne daß dabei eine realistische Aus-

einandersetzung mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit gewagt werden mußte. Das kritische Potential der Allgemeinbildung kam so kaum zum Tragen (vgl. von Küchler/Kade 1992, S. 33). Diese hier sehr verallgemeinerten Aussagen werden sicherlich nicht in jedem Falle der Einzeleinrichtung gerecht. Nach den vorliegenden Erkenntnissen treffen die Aussagen jedoch für das Gros der Einrichtungen zu.

Auf der Folie der drei weiter oben genannten Dimensionen „Organisation als Tätigkeit des Organisierens“, „Organisation als funktionale Struktur“ und „Organisation als soziotechnisches System“ kann grundsätzlich konstatiert werden, daß die Volkshochschule der DDR wie eine Schule organisiert war. Hauptaufgabe des pädagogischen Personals war die Durchführung von Unterricht mit Erwachsenen. Das Professionsbewußtsein war dementsprechend dem eines Lehrers wesentlich näher als dem eines disponierenden Mitarbeiters. Die funktionale Organisationsform war – zumindest im Schulabschlußbereich – die des Lehrerkollegiums. Und bezogen auf die pädagogische Organisation als sozio-technisches System kann gesagt werden, daß die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufgrund eines vergleichsweise geringen Wandels in der Angebotsstruktur ein deutlich geprägtes Erwartungsbild von der VHS hatten: Schulabschlüsse, Fremdsprachen und regional unterschiedlich ausgeprägte Angebotsspektren (z.B. Sekretärinnenlehrgänge, Fahrschule, Allgemeinbildende Kurse). Erst durch diese kurze zeitgeschichtliche Retrospektive wird deutlich, welchen dramatischen Umstellungsprozessen die Organisation Volkshochschule in den letzten Jahren ausgesetzt war. Sie befindet sich insgesamt in einem fundamentalen Wandel. Die Veränderung von einer „Schule für Erwachsene“ zu einer teilnehmer-, bedarfs- und bedürfnisorientierten und kommunal/regional verorteten Einrichtung heißt ja auch hier wesentlich mehr, als ein anderes, „vielfältigeres“ Programm zu entwickeln und vorzulegen.

Die sich durchsetzende Veränderung des Aufgabenverständnisses der Volkshochschule heißt für das darin arbeitende Personal eine vollständige Umori-

entierung in seinem Berufsverständnis, vom nachvollziehenden zum initiierenden Planungshandeln (vgl. von Küchler 1991, S. 85). Sie ist natürlich auch mit Umlernen bzw. der Aneignung notwendig neuer Qualifikationen eng verknüpft. (Diese Prozesse werden seitens der Pädagogischen Arbeitsstelle/DVV mit einer Reihe von Projekten, insbesondere dem Projekt „Hilfe zur Selbsthilfe“, aktiv unterstützt.) Das Herauslösen der VHS aus der staatlichen Trägerschaft und die Übernahme in kommunale Verantwortung, die personelle Fluktuation, insbesondere auf der Leitungsebene, bedeutete und bedeutet für viele Einrichtungen eine durchaus existentielle Krise. Bezogen auf die Organisation als funktionale Struktur heißt dies auf den Punkt gebracht schlichtweg „Neuorganisation“. Dies betrifft die „Formalorganisation“, die Arbeitsabläufe, die organisierte und informelle Binnenstruktur, das Verhältnis zum Träger, die Regelung von Entscheidungskompetenzen u.v.m.

Die Einrichtung Volkshochschule ist nun nur ein winziger Ausschnitt eines tiefgreifenden gesamtgesellschaftlichen, sozialen, ökonomischen und politischen Veränderungsprozesses. „Alles, was unproduktiv im kapitalistischen Sinn war oder nicht nach privatkapitalistischen Gesichtspunkten arbeitete oder Subventionen erforderte oder ideologische Verbindungen zum alten System wach zu halten geeignet ist, das alles wird aufgelöst, zerstört, wegrationalisiert. So verschwinden alte Produktionsbetriebe, LPGs, kleine Läden, Jugendclubs, Kinos im Dorf, betriebliche Kultureinrichtungen samt deren Bibliotheken, Ferieneinrichtungen für Kinder und Familien, Polykliniken, Kinderkrippen und -gärten und tausend Dinge mehr. Das eigene Land wird fremd und verödet, die Biographie, die Erinnerungen werden mit den Abrissen und mit den Umbenennungen gelöscht. Für eine unübersehbare Zahl von Menschen ist dies der Abbruch ihrer Existenz auf Dauer, als Arbeitslose oder Frührentner materiell degradiert, als Person in ihrem Wissen und Können entwertet“ (Bruder-Bezzel 1993, S. 45). Die in einer solchen gesellschaftlichen Situation entstehen-

den Nachfragen nach Informations-, Orientierungs- und Qualifizierungsangeboten stellen hohe quantitative und qualitative Anforderungen an ein Weiterbildungssystem, das selbst gerade seinen Standort zu finden sucht. Die Volkshochschulen müssen auf der Grundlage institutioneller Unsicherheiten hinsichtlich Institutionsform, Programmprofil und personeller Kompetenz also Qualitätssprünge absolvieren (vgl. Schöffter/von Küchler 1993, S. 130).

Und jene Informations-, Orientierungs- und Qualifizierungsbedarfe und -bedürfnisse der Menschen werden erst einmal nicht zuvorderst an die Einrichtung Volkshochschule adressiert. Zum einen galt die VHS – von Ausnahmen abgesehen – den Teilnehmer/innen nicht als typischer beruflicher Qualifizierungsort. Zum anderen muß vor dem Hintergrund der Bildungsgeschichte der Menschen gesehen werden, daß Orientierungsbedürfnisse aus subjektiver Sicht erst einmal nicht als Bildungsbedürfnisse definiert werden. Die pädagogische Organisation als soziotechnisches System ist gerade erst dabei, ihre Organisationsziele zu klären, ihre Beziehungen zur Umwelt, d. h.: auch zu den Adressaten neu zu definieren und mit entwickelten Angebotsprofilen auch Erwartungshaltungen seitens der Adressaten zu erzeugen. Anders formuliert: Wer in seiner Biographie nicht die Erfahrungen machen konnte, aus einem wie auch immer gearteten öffentlichen Gesprächskreis auch Orientierungen zu erhalten, der wird nach einem solchen Angebot kaum Ausschau halten. Noch überspitzter formuliert: So neu bestimmte Arbeitsformen, Lehr- und Lernorganisationsformen für die Einrichtung sind, so neu sind diese auch für die Adressaten, die über eine kulturell anders geprägte Bildungssozialisation verfügen. Dies mag man auf den ersten Blick als Problem wahrnehmen. Beim zweiten Blick kann man darin aber auch eine Chance entdecken. Wenn es der Organisation VHS gelingt, in enge, direkte Kommunikation mit ihren potentiellen Teilnehmer/innen zu treten, dann werden die Teilnehmerbedürfnisse für die Organisationsentwicklung einen höheren Stellenwert haben können, als dies bei ge-

wachsener/tradierter Organisation oft der Fall ist. Hier liegen durchaus Lernpotentiale für westliche Einrichtungen, die über kollegiale Verständigungsprozesse zur „Selbstevaluation“ angeregt werden können.

Auf weitere, äußerst wirksame und sich für die Erwachsenenbildung als Bumerang erweisende Umfeldbedingungen wie den „Berufsbildungsimperialismus“ (Tietgens) und die über Induzierung eines undurchsichtigen Trägermarktes mit entstandener Weiterbildungskriminalität kann hier leider nicht näher eingegangen werden. Ein genauer Blick hierauf wäre dringend notwendig, da damit auch eine institutionell arrangierte Weiterbildungsmotivation und längerfristig wirksame Weiterbildungsenttäuschungen verbunden sind. In der beruflichen Weiterbildung (bei der es nicht um die Frage des „Ob“ sondern des „Wie“ geht) steigt die Kritik an westdeutschen Angeboten für ostdeutsche Lerner: „Eine Ursache dafür ist darin zu sehen, daß die mangelhafte Fachkompetenz vieler westdeutscher Entwicklungshelfer auf längere Zeit nicht überspielt werden kann und die westliche Sozialkompetenz ohnehin nicht auf neue östliche Strukturen paßt“.

Mittelfristig – so ist zu hoffen – wird sich das Engagement der VHS bei Kooperation mit anderen Einrichtungen auszahlen, ein auf den Bedarf der Region und die Lebenssituation der Adressaten zugeschnittenes eigenständiges Angebot zu entwickeln. Im Rahmen des Projektes „Fortbildung des Personals in der beruflichen Weiterbildung“ der PAS/DVV werden die Entwicklung der makrodidaktischen Kompetenzen der zuständigen MitarbeiterInnen gezielt gefördert, die Kooperation in den Regionen unterstützt und die Selbstqualifizierungsprozesse der Kollegen und Kolleginnen begleitet. Auf alle Fälle läßt sich sagen, daß zwischenzeitlich viele Volkshochschulen über fundierte Kompetenzen im Bereich der Planung und Durchführung beruflicher und berufsbezogener Weiterbildung verfügen und nicht mehr auf bloßes Übernehmen von Westkonzepten angewiesen sind, die die spezifischen Lernvoraussetzungen der Ost-TeilnehmerIn-

nen nicht berücksichtigen. Daß nicht einfach westdeutsche Konzepte auf ostdeutsche Bedürfnisse passen, zeigt sich beispielsweise auch in der Frauenbildungsarbeit, in der sich Frauen mit Angeboten nur für Frauen nicht in eine „Frauenecke“ abdrängen lassen wollen (vgl. von Küchler 1993). In diesem Bereich zeigt sich denn auch das, was die Organisationsstruktur der VHS fördert und was als Arbeitsform weiter intensiviert werden muß: das sensible Gespräch mit den Adressaten und Adressatinnen, das Aufspüren von Bedürfniskonstellationen und daraus folgend das Initiieren neuer Angebotsformen. Im Fremdsprachenbereich übersteigt wiederum vielerorts die Nachfrage das Angebot, da es an erwachsenenpädagogisch kompetentem Fachpersonal fehlt.

Bedenkt man die äußerst schwierigen Bedingungen, von denen die VHS ausgegangen sind und unter denen sie arbeiten, dann muß man feststellen, daß viele Einrichtungen in der Entwicklung von neuen Organisationsstrukturen und Arbeitsformen bereits viele wichtige Schritte getan haben: „Deutlich sind die Bestrebungen, den aktuellen Bedarfen und Bedürfnissen gerecht zu werden... Es wird auch versucht, ‚Reflexionsräume‘ zu eröffnen, Bildungsangebote über das direkt Verwertbare hinaus zu unterbreiten, ein Forum für öffentliche Kommunikation darzustellen, die kulturelle Vitalität des Gemeinwesens zu unterstützen, sozialstaatliche Funktionen in der Erwachsenenbildung wahrzunehmen, sich an in der Region vorfindbaren Problemlagen zu orientieren“ (Meisel 1992).

Hier soll nun aber die oft beschriebene „erwachsenenpädagogische Larmoyanz“ nicht durch „professionellen Optimismus“ ersetzt werden. Natürlich haben viele Einrichtungen noch erhebliche grundlegende Probleme in der Organisation zu überwinden. Mit der anstehenden Kreisgebietsreform werden Änderungsperspektiven erneut unter konkreten Handlungsdruck geraten. Die z.T. dramatischen Defizite der öffentlichen Haushalte beschwören die Gefahr einer „Selbstkommerzialisierung“ herauf. Bezüglich der Personalausstattung fehlt es in vielen

Bereichen (z.B. Alltagshilfen) an entsprechend qualifizierten KursleiterInnen. Die politische Bildung ist mit erfahrungsbedingten Konnotationen verbunden, die Umsetzungen nicht gerade erleichtern.

Vor dem Hintergrund der engen Zusammenarbeit mit zahlreichen Volkshochschulen in den neuen Bundesländern sind in der nächsten Zukunft bezüglich des Spannungsfeldes von Organisations- und Arbeitsformen m.E. folgende Aufgaben besonders zu berücksichtigen:

- Pädagogische Organisationsberatung zur weiteren Mobilisierung von „Selbststeuerungskräften“ der Einrichtungen,
- Systematisierung und Verstetigung eines kontinuierlichen berufsbegleitenden Fortbildungsangebotes für hauptberufliches pädagogisches Personal,
- Verbesserung der Verständigung der VHS untereinander über Programmprofile, Angebotskonzepte und Erfahrungen (z.B. auch regionale Planungswerkstätten),
- Entwicklung und Erprobung von Angebotsformen für spezifische Adressatengruppen (z.B. Vorruhestand),
- Gewinnung neuer potentieller KursleiterInnen, gezielte Unterstützung von KursleiterInnen bei ihren „Selbstqualifizierungen“ durch entsprechende Fortbildungsinitiativen.

#### Literatur

- Bruder-Bezzel, A.: Zur politischen Psychologie der deutschen Vereinigung, in: Zeitschrift für Individualpsychologie 1/1993
- Meisel, K.: Zur Angebotsstruktur der Volkshochschulen in den neuen Bundesländern – Trends und Entwicklungen, in: Volkshochschule 11/1992
- Meisel, K. u.a.: Erwachsenenbildung in den neuen Ländern – Recherchen, Momentaufnahmen, Explorationen, PAS/DVV, Frankfurt/M. 1993
- von Küchler, F./Kade, S.: Das Bildungs- und Weiterbildungssystem der ehemaligen DDR, in: von Küchler, F./Kade, S. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Übergang, Frankfurt/M. 1992
- von Küchler, F.: Veränderungen der Lebenssituation von Frauen in den neuen Bundesländern. Konsequenzen für die Weiterbildung, in: Meisel, K. u.a., a.a.O.
- Schäffter, O./von Küchler, F.: Pädagogische Organisationsberatung für Volkshochschulen. Pilotprogramm zur Klärung von Beratungsvoraussetzungen und Fortbildungsbedarf in den neuen Bundesländern, in: Meisel, K. u.a., a.a.O.

- 
- Schäffter, O.: Erwachsenenbildung als Non-Profit-Organisation, Manuskript 1993 (erscheint in: Grundlagen der Weiterbildung/Praxishilfen 1993)
- Siebert, H.: Die Volkshochschule der DDR vor der Wende, in: Strunk, G. u.a.: Wiederbegegnungen, PAS/DVV, Frankfurt/M. 1990
- Strunk, G.: Institutionenforschung in der Weiterbildung – Anmerkungen zu einem vernachlässigten Forschungsfeld, in: Institut für Erwachsenenbildungsforschung (Hrsg.): Erwachsenenbildungsforschung, Stand und Perspektiven, Bremen, 1991
- Tietgens, H.: Erwachsenenbildung der DDR in der Perspektive des erzählenden Rückblicks, in: Meisel, K. u.a., a.a.O.

## 5. Fortbildung vor Ort – ein Fortbildungs-, Forschungs- und Entwicklungskonzept

### 5.1 Pädagogische Organisationsberatung für die Volkshochschulen Pilotprogramm zur Klärung von Beratungsvoraussetzungen und Fortbildungsbedarf in den neuen Bundesländern

*Ortfried Schöffler, Felicitas von Küchler*

#### *Das Beratungskonzept*

Der sich weiterhin beschleunigende gesellschaftliche Wandel und die damit verbundene Unübersichtlichkeit gelangen in der Erwachsenenbildung in doppelter Weise zum Ausdruck:

- Extern hat Erwachsenenbildung in dieser Situation pädagogische Antworten zu geben auf einen sich ausweitenden Qualifizierungs-, Orientierungs- und Bildungsbedarf, der die Einrichtungen konzeptionell und organisatorisch mit immer neuen unvorhersehbaren Anforderungen konfrontiert, ohne daß dabei ihre bisherigen Bildungsaufgaben an Dringlichkeit verlören.
- Intern erfährt das Weiterbildungssystem gleichzeitig eine enorme Ausdifferenzierung in immer neue Arbeitsfelder und Aufgabenbereiche, die sich zunehmend zu Arbeitsschwerpunkten mit „eigener Logik“ verselbständigen.

In den Altbundesländern findet gleichzeitig eine Verlangsamung des institutionellen Ausbaus statt. Projekte, Kooperationsvorhaben und Sonderbereiche werden kompensatorisch dann entwickelt, wenn externe Finanzierungsquellen sich auftun. Auf der Ebene der Programmschwerpunkte ergibt sich eine unmittelbare Abhängigkeit von „Finanzierungsströmen“, für die Beschäftigten führt dies zu nicht vorhandenen Kontinuitäten, zur Notwendigkeit, sich flexibel auf neue Ressourcen einstellen zu müssen. Für die Einrichtungen der Erwachsenenbildung spitzt sich das Problem zu, inwieweit überge-

ordnete Orientierungen für die unterschiedlichen Typen von Mitarbeitern (feste, fremdfinanzierte Projektmitarbeiter, feste „freie“ Kursleiter) noch vorhanden bzw. entwickelbar sind und sich in eine übergeordnete Organisationsentwicklung integrieren lassen.

Häufig wird daher beklagt, daß die Weiterbildungseinrichtung in ihren Strukturen „ausfranst“ und sich in einen nur noch administrativen Verbund heterogener Vorhaben aufzulösen droht.

Von jeher, wenn auch in der aktuellen Situation besonders pointiert, war die Spannung zwischen der Sicherung von Kontinuität in der Grundversorgung einerseits und der Fähigkeit zum flexiblen Aufgreifen ständig neuer Qualifizierungsverlangen andererseits für die offenen Strukturen der Erwachsenenbildung charakteristisch.

Diese Doppelbelastung wird im Arbeitsalltag als permanenter Druck erfahrbar und führt dazu, daß mittelfristige Entwicklungsplanung auf der Ebene der Programmstruktur zu kurz kommt, so daß hierfür in den Einrichtungen nur selten angemessene Planungsinstrumente zur Verfügung stehen. Gleichwohl liegt es fraglos im öffentlichen Interesse, daß die Einrichtungen der Erwachsenenbildung aufgrund dieses permanenten Anpassungsdrucks nicht hinter den bereits erreichten Professionalisierungsstand und die erwachsenenpädagogischen Standards zurückfallen. Dies zwingt sie, analog zu anderen gesellschaftlichen Dienstleistungseinrichtungen, zur Überprüfung ihrer bisherigen Organisationsstruktur und zur Inanspruchnahme externer Reorganisationshilfen.

In diesem Zusammenhang liegt es auf der Hand, daß Anschluß an Konzepte der Organisationsentwicklung (OE) gesucht wird, mit denen ein selbstgesteuerter, gestufter Veränderungsprozeß in Ein-

richtungen der Erwachsenenbildung in Gang gesetzt werden kann. Hierdurch läßt sich die fachliche Selbstvergewisserung und Revision der Aufgabenbereiche mit institutionsbezogener, arbeitsplatznaher Fortbildung konzeptionell verschränken. Solche partizipatorisch angelegten Konzepte gilt es für öffentliche Einrichtungen der Erwachsenenbildung weiterzuentwickeln, modellartig auszuarbeiten und zu erproben. Dabei ist die pädagogische Aufgabenstruktur von Weiterbildungsorganisation in der Weise zu berücksichtigen, daß administrative Probleme als konkreter Ausdruck von Lernorganisation aufgefaßt werden. Erst hierdurch kann Organisationsentwicklung in einen engen Zusammenhang mit erwachsenenpädagogischer Qualifizierung der verschiedenen Mitarbeitergruppen gestellt werden. Eine wichtige Zielvorgabe besteht daher darin, daß Organisationsberatung von Volkshochschulen nicht auf betriebswirtschaftlich definierte Managementaufgaben verkürzt wird, sondern daß sie alle wesentlichen Dimensionen der Professionalisierung von Erwachsenenbildung aufzunehmen und konzeptionell zu integrieren hat. Dieser Aspekt wird hier mit dem Begriff „pädagogische Organisationsberatung“ gekennzeichnet.

### ***Die Problemlage von Volkshochschulen in den neuen Bundesländern***

Unter noch weitaus gravierenderen strukturellen Problemen leiden die Volkshochschulen in den neuen Bundesländern. Ihr Umfeld ist einem tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderungsprozeß ausgesetzt. Die Nachfrage nach Informations-, Orientierungs- und Qualifizierungsangeboten stellt nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ außerordentlich hohe Anforderungen an ein Weiterbildungssystem, das selbst gerade eben erst seinen Standort zu finden sucht. Herausgelöst aus einem früher auch die Weiterbildung umfassenden staatlichen Bildungs- und Erziehungssystem mit staatlichen Direktiven und Kontrollen, stehen z.B. die Volkshochschulen auf allen Ebenen unter Veränderungsdruck:

Ihre Institutionalisierungsform muß neu definiert und geregelt werden, das Programmprofil muß nicht nur die vorher vorhandenen Beschränkungen überwinden, sondern sich an den kaum einschätzbaren Veränderungen der Nachfrage orientieren. Das Anforderungsprofil der hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter verändert sich vom lehrenden zum planenden Handeln, ein Bruch nicht nur in der Aufgabenerfüllung, sondern auch im Selbstverständnis der Beteiligten. Daneben vollzieht sich meist zeitgleich noch der Übergang von einer gesicherten, staatlich zugewiesenen Finanzierung zu einer teilweise vorhandenen Abhängigkeit von sich rasch ändernden Drittmittelressourcen.

Die Leistungsfähigkeit der Volkshochschulen wird daher in hohem Maße davon abhängen, ob es ihnen gelingt, mit dieser Krisensituation produktiv umzugehen. Aus dem derzeitigen Umbruch heraus muß sie ein professionelles Verständnis ihrer Arbeit entwickeln, das an bisherige Erfahrungen anschließt, sensibel die unmittelbare Realität aufgreift und hierdurch zu realistischen Zukunftsentwürfen und Entwicklungsplanungen gelangen kann. Eine solche Aufgabe benötigt, gerade wenn sie professionell angegangen werden soll, ohne Frage eine kompetente Unterstützung von außen.

Fachliche Hilfestellung wird in unterschiedlicher Form und von verschiedenen Institutionen/Organisationen gegeben. In dieser Problemlage, in der sich Volkshochschulen befinden, reicht die Teilnahme einzelner Mitarbeiter an Fortbildungsmaßnahmen allerdings keinesfalls aus. Belehrung von außen kann nicht die Alltagsrealität der Einrichtungen erreichen und verbessert demzufolge auch nicht die selbständige Aufgabendefinition der Mitarbeiter und ihre Fähigkeiten, realisierbare Problemlösungen für ihre spezifische Situation zu finden.

Was daher prinzipiell für jede institutionsbezogene Fortbildung im Rahmen von Organisationsentwicklung zutrifft, gilt in besonderem Maße für pädagogisch-fachliche Hilfestellungen für die Volkshochschulen in den neuen Bundesländern: strikte Orientierung an der konkreten Situation „vor Ort“,

Entwickeln einer methodisch angeleiteten gemeinsamen Problemdiagnose aus der Sicht der Mitarbeiter/innen, Beteiligung der unmittelbar Betroffenen an der Problemdefinition und Problemlösung, Freisetzung der bisher gebundenen Selbsterneuerungskraft innerhalb der Institution, kasuistisches und pragmatisches Vorgehen vor dem Hintergrund professioneller Mindeststandards, Klärung bereits vorhandener, aber bislang unberücksichtigter Kompetenzen, verfügbarer Ressourcen und Aufbau eines regionalen Unterstützungssystems für die Volkshochschule.

### ***Der konzeptionelle Rahmen des Beratungsprogramms***

Das Konzept der „Fortbildung vor Ort“ richtet sich nicht an Einzelpersonen, sondern an die Volkshochschule als Einrichtung. Dabei sollen interne und externe „Hilfsressourcen“ einer Volkshochschule erschlossen werden, die sich bisher noch zu wenig nutzen lassen.

Fortbildung in Form von pädagogischer Beratung bietet hierbei Entscheidungshilfen, um aus der Vielfalt unterschiedlicher Fortbildungsansätze diejenigen auszuwählen, die für die konkrete Situation in einer Einrichtung hilfreich erscheinen. Gleichzeitig soll sie aber auch dazu beitragen, daß man sich untereinander besser über die aktuellen Schwierigkeiten und über die weitere Aufgabenentwicklung verständigen kann.

Aus der Sicht und aus dem Erfahrungszusammenhang der betroffenen Mitarbeiter/innen werden konkrete Alltagsschwierigkeiten herausgearbeitet; sodann wird überlegt, ob in der Einrichtung bereits Kenntnisse und Fähigkeiten vorhanden sind, die sich zur Problemlösung nutzen lassen. Daran anschließend wird gefragt, welche Formen externer Unterstützung bei der Bewältigung einzelner Aufgaben geeignet sind und wie sie für die Verbesserung der pädagogischen Arbeit gewonnen werden können.

Diese Form der Beratung erfüllt mehrere Funktionen und umfaßt demzufolge auch mehrere Auf-

gabenbereiche: Hilfe bei der Selbstdiagnose von Schlüsselproblemen, Formulierung des Unterstützungsbedarfs, Klärung geeigneter Ressourcen und Organisation der Umsetzung neu erworbener Fähigkeiten in die tägliche Arbeit.

### ***Selbstdiagnose und Klärung des Unterstützungsbedarfs***

Der methodisch angeleitete Selbstklärungsprozeß läuft auf die Beantwortung folgender Fragen hinaus:

- (1) Geht es vorwiegend um Informationsbedarf?  
Reicht es zur Lösung des Problems möglicherweise aus, daß geeignete Materialien, Arbeitsblätter, Checklisten, Arbeitshilfen oder Selbststudienmaterial hinzugezogen und genutzt werden? Sind daher Einführungen oder Orientierungshilfen zur Informationsbeschaffung zu organisieren bzw. entsprechende externe Angebote in Anspruch zu nehmen?
- (2) Geht es um Praxisanleitung und um Schulung für spezielle Arbeitsvorhaben?  
Sind für den Umgang mit den Schwierigkeiten oder für das pädagogische Fachproblem bereits bewährte Lösungen und Arbeitsverfahren vorhanden, die sich in Fortbildungsveranstaltungen vermitteln oder für die sich Experten hinzuziehen lassen?
- (3) Geht es um Praxisberatung?  
Sind die Schwierigkeiten in ihren Ursachen oder in ihrer pädagogischen Problematik derartig komplex und undurchsichtig, daß die Problembeschreibung während der Lösungsversuche ständig zu überprüfen ist? Verlangt dies Formen pädagogisch-fachlicher Beratung, die in ihrer inhaltlichen Zielsetzung offen sind?
- (4) Geht es um Praxisreflexion?  
Besteht Bedarf an einer professionellen Überprüfung von bedrängenden Alltagssituationen, in die die Mitarbeiter/innen mehr oder weniger emotional verstrickt sind? Welche Formen gemeinsamen Überdenkens der Probleme sind hierfür zur Verbesserung der Arbeitssituation als fachliche Reflexionshilfe geeignet?



### *Ressourcen-Analyse*

Wenn der Unterstützungsbedarf in einer Einrichtung für die vier Problemfelder geklärt ist, stellt sich neben der Sichtung der extern vorhandenen Fortbildungsmöglichkeiten eine naheliegendere Frage: Inwieweit verfügt die Einrichtung bereits über die erforderlichen Informationsquellen, über brauchbare Lösungskonzepte oder über kollegiale Beratungskompetenz? Der Aufbau von praxisnaher Fortbildung innerhalb einer Volkshochschule braucht daher keineswegs immer nur in Form von externen Veranstaltungen oder Schulungen organisiert zu werden. Gerade wenn die eigenen Ressourcen innerhalb der Einrichtung und in ihrem regionalen Netzwerk erkannt, weiterentwickelt und befriedigend eingesetzt werden sollen, gilt es, hierfür die unterschiedlichen Arbeitsbeziehungen als Unterstützungssystem zu nutzen. Fortbildungsberatung hat in diesem Falle herauszuarbeiten, wie dies im alltäglichen Arbeitszusammenhang bewerkstelligt werden kann.

### *Rückvermittlung*

Fortbildungsberatung übernimmt in diesem Zusammenhang die Aufgabe, die Teilnahme an externen Fortbildungsveranstaltungen in den Rahmen eines internen Unterstützungsprogramms zu stellen. Je deutlicher sich die gemeinsamen Informations- und Beratungsbedürfnisse bestimmen lassen, umso leichter wird es, daß einzelne Mitarbeiter im Namen ihrer Kollegen externe Fortbildungsveranstaltungen besuchen und später die für die Arbeit bedeutsamen Ergebnisse rückvermitteln. Dies setzt einerseits voraus, daß das zu lösende Problem geklärt ist, auf das die Fortbildung bezogen wird. Es verlangt außerdem einen organisatorischen Rahmen (z.B. Entwicklungsgruppe, Projektvorhaben, Arbeitsgruppe oder Mitarbeiterbesprechung), in dem sich das Problem weiter bearbeiten läßt.

### *Das Pilotprogramm*

Konzepte der Organisationsentwicklung, die mit dem hier skizzierten Ansatz pädagogisch akzentuier-

ter Beratung vergleichbar wären, sind in der Erwachsenenbildung bisher noch unbekannt. Zwar wird unter Organisationsberatung sehr Unterschiedliches verstanden, in der Regel wird aber ein administrativ orientierter Reorganisationsprozeß erwartet, der weitgehend auf die Rationalisierung der Formalstrukturen ausgerichtet ist. Wenn daher schon in den alten Bundesländern trotz wachsendem grundsätzlichen Interesse mit mancherlei Mißverständnissen und Fehleinschätzungen gerechnet werden muß, so sind die Beratungsvoraussetzungen in bezug auf Voreinstellungen und Erwartungen bei den Volkshochschul-Mitarbeiter/innen in den neuen Bundesländern noch weit weniger bestimmbar.

Dennoch ist es von bildungspolitischem Interesse, prozeßhaft angelegte partizipatorische Beratungskonzepte zur Diskussion zu stellen und mit den Mitarbeiter/innen praktisch zu erproben, weil sie für praxisbezogene Fortbildung von grundsätzlicher Bedeutung sind.

Da die vorgeschlagenen Methoden und Verfahrensweisen als pädagogische Fortbildungsmöglichkeiten noch unbekannt sind, muß zunächst ein erheblicher Spielraum für Prozesse der Innovation und der Erprobung gegeben werden. Unverzichtbar wird daher eine längere gestufte Einführungsphase, in der sich die wichtigsten Beratungsvoraussetzungen schaffen lassen und das zunächst noch allgemein gehaltene Beratungskonzept auf die spezifischen Bedingungen der Volkshochschulen in den neuen Bundesländern hin konkretisiert werden kann.

Mit dem Pilot-Programm soll daher der aktuelle Bedarf an externer Unterstützung aufgegriffen werden, um modellartig zu verdeutlichen, wie ein langfristiges Programm der Institutionsberatung aussehen könnte (Zielklärung). Bereits durch die Vorgehensweise und durch die methodische Form einer „Fortbildung vor Ort“ soll dabei erfahrbar werden, wie ein Organisationsentwicklungsprogramm in seinen Arbeitsschritten und Fortbildungsbestandteilen so zu konzipieren ist, daß es an den Gegebenheiten, Interessen und Einschätzungen der Mitarbeiter

anknüpft. Hieraus ergeben sich folgende Teilziele des Pilotprogramms:

- Vermittlung von Grundinformationen über Ziele und Ansätze einer institutionsbezogenen Fortbildung
- Klärung des Fortbildungs- und Unterstützungsbedarfs in exemplarischen Einrichtungen
- Verdeutlichung von Ansätzen und Arbeitsformen einer an pädagogischen Zielen orientierten Organisationsberatung von Weiterbildungseinrichtungen und auf sie bezogener arbeitsplatznaher Fortbildung
- Einschätzung der Resonanz auf ein mögliches Beratungsprogramm bei den Volkshochschulen und der spezifischen Struktur der Fortbildungsnachfrage
- Problemdiagnose exemplarischer Einrichtungen in bezug auf die vorfindlichen Beratungsvoraussetzungen und hierfür geeignete Beratungsansätze
- Empfehlungen für die Entwicklung von mittelfristigen Programmen institutionsbezogener Fortbildung, die auf die Beratungsvoraussetzungen und die Veränderungsziele einzelner Einrichtungen zugeschnitten sind.

Darüber hinaus ergeben sich weitere Fragen zum Kontext und zu den Perspektiven einer pädagogischen Organisationsberatung.

- Wie läßt sich ein genereller, d.h. über das enge, instrumentelle Praxisproblem hinausreichender Fortbildungsbedarf, der in der Beratung als Lerninteresse manifest wurde, mit systematischen Fortbildungsangeboten auf Landes- bzw. Bundesebene verbinden? Wie lassen sich dabei Programme institutionsbezogener Fortbildung mit regionaler und überregionaler Fortbildung verknüpfen (Fortbildungsverbund)?
- Wie lassen sich Angebote pädagogischer Institutionsberatung von Volkshochschulen bei wachsender Nachfrage auf Dauer stellen, d.h., wie läßt sich pädagogische Beratungskompetenz in Zukunft als Zusatzqualifikation entwickeln und

weitervermitteln (Ausbildung und Professionalisierung der Mitarbeiter/innen)?

- Wie läßt sich Organisationsberatung mit institutionsbezogener Weiterbildungsforschung verbinden, so daß sie zur Entwicklung einer praxisnahen Organisationstheorie der Erwachsenenbildung beiträgt (praxisfeldbezogene Forschung)?

#### *Institutioneller Rahmen und Arbeitsschritte*

Als praktisches Ergebnis des vom BMBW geförderten Projekts „Hilfe zur Selbsthilfe für die Volkshochschulen in den neuen Ländern“ der PAS hat sich in den Jahren 1990–1992 über eine Vielzahl von erwachsenenpädagogischen und fachdidaktischen Fortbildungsveranstaltungen ein Netzwerk kollegialer Information und Zusammenarbeit herausgebildet, das gute Anknüpfungsmöglichkeiten und Rahmenbedingungen für fachliche Unterstützung und weiterführende Fortbildung bietet. Waren die ersten Fortbildungsangebote des Projekts für die Volkshochschulen in den neuen Ländern noch auf konkrete Informationsbedürfnisse sowie auf die Funktionen bezogen, die Existenzsicherung der Volkshochschulen, die Erschließung neuer Aufgabenbereiche, Übergang von altem zu neuem Volkshochschul-Zuschnitt zu unterstützen, so schien, begründet in unterschiedlichen Entwicklungsprozessen, nun die Zeit gekommen, über offenere und gleichzeitig spezifischere Fortbildungskonzepte nachzudenken.

Damit sollte der zunehmend komplizierten Problemlage der einzelnen Einrichtungen, der Unterschiedlichkeit ihrer kommunalen bzw. regionalen Strukturen und Rahmenbedingungen Rechnung getragen und auf unterschiedlichen Problemebenen Hilfestellung für die gesamte Einrichtung angeboten werden. Gleichzeitig erhält ein Konzept der „Fortbildung vor Ort“ die Funktion, über ein bestehendes Basisangebot an Fortbildungen des Projekts hinaus spezifische und intensivere Unterstützung anzubieten.

### *Die Arbeitsschritte im Überblick*

In diesem institutionellen Rahmen gewann das Pilotprogramm Zugang zu den Volkshochschulen in den neuen Ländern und konnte deren Bedürfnislage in bezug auf „institutionsbezogene Fortbildung“ erheben.

In den Arbeitsschritten des Pilotprogramms wurde versucht, sowohl dem Kontext bisheriger Fortbildungsangebote als auch dem Rezeptionsverhalten der Ost-Volkshochschulen Rechnung zu tragen:

- Versand schriftlicher Einladungen zu Informationstagen zum Konzept „VHS-Fortbildungsberatung als Hilfe zur Selbsthilfe“ über einen Adressenverteiler des Projekts.
- Ergänzend dazu fanden über das Projekt Rückfragen, telefonische Nachwerbung und die Anmeldungen statt, so daß das Pilotprogramm bruchlos als Ergänzung der bisherigen Fortbildungsangebote wahrgenommen wurde.
- Durchführung der Informationstagen zur Präsentation und Diskussion des Beratungskonzeptes „VHS-Fortbildung vor Ort“ und damit verbunden eine Klärung und Typisierung des manifesten Beratungsbedarfs.
- Schriftliche Bewerbung interessierter Volkshochschulen zur Durchführung von Einzelberatungen vor Ort.
- Durchführung mehrerer Einzelberatungen an Volkshochschulen.
- Auswertung der Beratungen, Zusammenfassung typischer Erwartungsprofile, Problemdimensionen und Themenbereiche.

### *Erste Ergebnisse und Erfahrungen*

#### *Erreichbarkeit der Volkshochschulen*

Wie in den westlichen Ländern lassen sich auch in den neuen Ländern deutliche Unterschiede in bezug auf die Nutzung pädagogischer Fortbildung feststellen. Durch die Art der Resonanz auf das Angebot der „Fortbildung vor Ort“ sind einige Strukturen des Nutzungsverhaltens auch der regulären Fortbil-

dingsangebote des Projekts deutlich hervorgetreten.

Es hatte sich ein relativ fester Stamm von Volkshochschul-Einrichtungen herausgebildet, deren Mitarbeiter bei den verschiedenen Fortbildungsveranstaltungen vertreten waren und die diese systematische Beteiligung offenbar als eine bewußte Strategie verfolgten. Andere Einrichtungen hingegen setzen ihre Prioritäten anders und sind über Fortbildungsangebote nur selten oder gar nicht zu erreichen. Ein Teil davon befriedigt Fortbildungsbedürfnisse überwiegend im partnerschaftlichen Kontakt zu West-Volkshochschulen.

Vor diesem Hintergrund ist von Interesse, daß die Informationstagen „Fortbildung vor Ort“ über den Kreis der Volkshochschulen, mit denen bereits gesicherte Kontakte bestehen, hinaus auch Volkshochschulen erreichen konnte, die bisher nicht auf die Angebote des Projekts „Hilfe zur Selbsthilfe“ reagiert hatten. Grundsätzlich kann man davon ausgehen, daß beim Aufbau eines systematischen Beratungsangebotes relativ rasch alle relevanten Einrichtungen über das Konzept „Fortbildung vor Ort“ informiert werden können.

Die Form einer Einführungstagung, die gewählt wurde, um über die Konzeption zu informieren und sie bereits auf die Problemlage der eigenen Einrichtung zu beziehen, hat sich hierbei bewährt. Die vorher verschickte schriftliche Information konnte zwar erstes Interesse wecken, nicht jedoch die Diskussion über die Eigenart und Spezifität dieses Angebots während der Einführungstagung ersetzen. Möglichkeiten und Konsequenzen wurden für die Volkshochschul-Mitarbeiter z.T. erst im Laufe der Tagung erkennbar.

Die Weitervermittlung der Diskussionsergebnisse und Einschätzungen an den Kollegenkreis der eigenen Volkshochschule, die als Voraussetzung für eine spätere Kontaktaufnahme genannt wurde, scheint dann jedoch kein Problem darzustellen.

Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen kann man davon ausgehen, daß die Erreichbarkeit der Volkshochschulen in den neuen Ländern für unterschiedliche Angebote institutionsbezogener Fortbil-

dung und Organisationsberatung gegeben ist, sofern dies im Kontext einer anerkannten Fortbildungseinrichtung und im Rahmen bereits etablierter und gesicherter Arbeitsbeziehungen erfolgt, die dazu beitragen, bestehende Ungewißheiten und Unklarheiten über das Konzept mit einem „Vertrauensvorschuß“ auszugleichen.

### *Erwartungsprofile*

Bei den geäußerten Fortbildungserwartungen lassen sich drei Interessensrichtungen typisieren:

#### (1) Allgemeine Orientierung

Hiermit meint man, daß überregional organisierte Fortbildung mit unterschiedlicher Thematik und Problemstellung die Funktion einer Realitätskontrolle erfüllen sollte. Dieser Anspruch an Fortbildung erfüllt sich durch eine Kombination von allgemeiner Zielklärung und „Erfahrungsaustausch“ in bezug auf mögliche Realisierungsprobleme. Mit dieser Erwartungshaltung besucht man die Fortbildung, um sich über allgemeine Entwicklungstrends zu informieren, um zu erfahren, wie wichtig dies auch für die eigene Situation werden könnte, um zu vergleichen, wie andere Einrichtungen mit der Entwicklung umgehen, ob sie ähnliche Schwierigkeiten haben wie man selbst – kurz: um festzustellen, ob man sich noch innerhalb der Norm eines ständig im Fluß befindlichen Anspruchsniveaus bewegt. Im Sinne einer solch ständigen Vergewisserung hat Fortbildung eine Verbindung von Sollwert (Anspruch an die pädagogische Arbeit) und darauf bezogenem Erfahrungsaustausch in der Problembeschreibung (Umsetzung) herzustellen und dabei zur Bestimmung eines berufspolitischen Mindeststandards beitragen. Fortbildung erhält hierbei für die institutionelle Selbstvergewisserung den Charakter eines „Geleitzuges“ beim gegenwärtigen Durchqueren eines unsicheren Fahrwassers, d.h. bei gesellschaftlicher Turbulenz: Man orientiert sich an den anderen und sieht zu, in der Entwicklung weder zu weit nach vorn zu geraten noch von neuen Entwicklungsmöglichkeiten abgeschnitten zu werden.

#### (2) Entwicklungsorientierung

Ein weitgehend anderes Fortbildungsinteresse bezieht sich auf die Unterstützung beim schrittweisen Aufbau eines Weiterbildungsprogramms, das der Situation der Volkshochschulen in ihrem kommunalen Umfeld Rechnung trägt. Hierbei erhofft man sich von der Fortbildung Anregungen, Ermutigung und Hilfen zur systematischen Entwicklung eines spezifischen Angebotsprofils, sei es der Volkshochschulen insgesamt oder auch in bezug auf ausgewählte Aufgabenbereiche. Institutionsbezogene Fortbildungsinteressen beziehen sich daher auf Transferprobleme, die bei der praktischen Umsetzung allgemeiner Einsichten und Anregungen in der alltäglichen Arbeit entstehen. Gewünscht werden in diesem Zusammenhang Fortbildungsmöglichkeiten, die sich auf die in einer Einrichtung jeweils aktuellen Umsetzungsprobleme bei der Programmentwicklung beziehen.

#### (3) Akuter Unterstützungsbedarf bei Veränderungskrisen

Ein wiederum anderes Erwartungsprofil liegt vor, wenn von der Leitung einer Volkshochschule eine externe Unterstützung bei den oft recht dramatisch erlebten Umstellungskrisen benötigt wird. Hier geht es zunächst um Hilfen bei der Klärung der akuten Problemlage, Überprüfung der Problemdiagnose, das Herausarbeiten von Handlungsalternativen, Sichtung der vorhandenen bzw. aktivierbaren Unterstützungsressourcen sowie den Aufbau von Handlungsstrategien und von bildungspolitischen Argumentationsmustern und taktischen Vorgehensweisen. Institutionsbezogene Fortbildung erhält in diesem Erwartungsmuster den Charakter von Konfliktbearbeitung und vermittelt praxisrelevante Kompetenzen sozusagen nebenher sowohl auf einer inhaltlichen wie auf einer verhaltensbezogenen Dimension.

Institutionsbezogene Fortbildungsangebote bekommen es daher mit einer sehr unterschiedlichen Situation zu tun, je nachdem, welches dieser drei Erwartungsprofile vorherrscht. Angebote der Fortbildung vor Ort werden daher nur dann in ihrer Funktion und ihrem praktischen Nutzen erkennbar,

wenn sie sich konzeptionell deutlich einer der drei Zielrichtungen zuordnen lassen. Die im Pilotprogramm entwickelte Stufung: a) einführende Informationstagung, b) schriftliche Bewerbung um eine einführende Fortbildung vor Ort, c) Zielklärung mit dem Kollegenteam und d) Durchführung einer längerfristigen Beratung scheint daher generell als Phasengliederung notwendig zu sein. Nur so lassen sich bereits im Zuge der Annäherung an die Einrichtung der je besondere Unterstützungsbedarf und die spezifischen Voraussetzungen genauer klären.

Notwendig wird daher in Zukunft eine konzeptionelle Ausdifferenzierung des Beratungsprogramms, mit der sich das jeweilige Erwartungsprofil berücksichtigen läßt:

- Wird Fortbildung als Realitätskontrolle bei unübersichtlicher Entwicklung und im Dauerkonflikt zwischen Anspruch und Wirklichkeit verstanden, so bedeutet Institutionsbezug, daß eine Systematisierung und Konkretisierung von Vergleichsmöglichkeiten zwischen den betreffenden Einrichtungen geboten wird. Fortbildungskonzepte sollten vor dem je aktuellen fachlichen Problemhintergrund auf den Aufbau professioneller Mindeststandards und die Durchsetzung kollegialer Qualitätssicherung bezogen sein. Dies verlangt über fachsystematische oder problembezogene Fortbildungsangebote hinaus den Aufbau regionaler oder fachgebundener Netzwerke zur gegenseitigen Unterstützung und Information sowie zur gemeinsamen Außenvertretung auf dem „Weiterbildungsmarkt“.
- Wird Fortbildung als Unterstützung konzeptioneller Entwicklungsarbeit in der eigenen Volkshochschule verstanden, so verlangt dies Konzepte einer Fortbildung vor Ort, die auf die Vermittlung von sehr grundsätzlichen erwachsenenpädagogischen Qualifikationen (z.B. Kommunalität in der Programmplanung) gerichtet sind, dies aber vor dem Hintergrund aktueller Probleme bei der Programmentwicklung organisieren. Dabei wird es vor allem um die Verbindung von allgemeinen Fortbildungsangeboten auf regionaler

oder überregionaler Ebene mit transferbezogenen Beratungsveranstaltungen auf der Ebene der einzelnen Einrichtungen gehen. Beim Aufbau von Beratungsprogrammen wird daher eine inhaltliche Schwerpunktsetzung nötig, mit der sich Fortbildung auf einer institutionsübergreifenden Ebene mit speziellen Angeboten ihrer praktischen Umsetzung verbinden läßt. Diese Vorgehensweise ermöglicht auch einen gestuften Zugang zu den intensiveren Formen einer Fortbildung vor Ort. Diese sind noch sehr ungewohnt, lassen sich daher in ihren praktischen Konsequenzen für die Zusammenarbeit im Team nicht so recht einschätzen und werden daher leicht als bedrohliche Herausforderung erlebt. Ein wichtiger Vorteil der Kombination von regionaler Fortbildung mit Fortbildung vor Ort ist somit in einer größeren Flexibilität im Verhältnis von Nähe und Distanz der Fortbildung zur einzelnen Einrichtung zu sehen.

- Für Fortbildung als Unterstützung in akuten Krisen besteht bei den Volkshochschulen in den neuen Ländern ein unübersehbarer Bedarf; sie wird daher grundsätzlich positiv beurteilt. Eine wichtige Voraussetzung hierfür ist jedoch ein persönliches Vertrauensverhältnis zwischen Beratern und der Volkshochschul-Leitung einschließlich der Mitarbeiter/innen. Im Rahmen eines Beratungsprogramms kann dieser Angebotstyp daher nur eine flankierende Rolle übernehmen und eher die Folge als die erste Voraussetzung einer Fortbildung vor Ort sein. Konzeptionell bedeutet dies, daß ein systematisches Beratungsangebot spezielle Bausteine zur Konfliktdiagnose und zur Unterstützung in Fragen der Kommunalpolitik, der kaufmännischen Betriebsführung oder des Personalrechts anzubieten hätte. Dabei wäre die Verbindung zu eher längerfristigen Entwicklungsproblemen der Region oder der einzelnen Einrichtung konzeptionell zu sichern. In der gegenwärtigen Situation ist darüber hinaus zu überprüfen, ob der akute Unterstützungsbedarf derart dominant ist, daß er vor den eher länger-

fristigen Beratungsangeboten Vorrang erhalten sollte.

*Zwischenergebnis: Die Resonanz auf das Angebot institutionsbezogener Fortbildung*

(1) Die Grundinformationen über Ziel und Ansätze institutionsbezogener Fortbildung stießen auf lebhaftes Interesse, wurden jedoch vor dem Hintergrund der differentiellen Erwartungsprofile verschieden gedeutet und beurteilt. Ausschlaggebend war dabei der unmittelbare Nutzen der Fortbildungskonzeption für die Situation in der eigenen Einrichtung. Ein übergeordnetes Interesse an fortbildungsdidaktischen Fragen, die sich auch auf die Programmstruktur der eigenen Volkshochschul-Angebote beziehen ließen, war nicht zu erkennen.

(2) Der Fortbildungs- und Unterstützungsbedarf läßt sich auf eine eher kurzfristige und eine eher langfristige Interessenperspektive beziehen. Beide lassen sich bei der Mehrzahl der vertretenen Volkshochschulen nachweisen:

- Interesse an einem Netzwerk zur fachlichen Beratung und Unterstützung bei akuten Problemen und Schwierigkeiten
- Aufbau von längerfristigen Entwicklungsvorhaben, in denen für ausgewählte Zielsetzungen oder Aufgabenbereiche ein volkshochschul-spezifisches Bildungsprogramm projektbezogen bearbeitet werden kann.

(3) Ansätze und Arbeitsformen einer an pädagogischen Zielen orientierten Organisationsberatung liegen als fortbildungsdidaktische Problematik noch außerhalb der Erfahrungen und des fachlichen Interesses der meisten Volkshochschul-Mitarbeiter/innen. Konzeptionelle Fragen der Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen lassen sich daher nur anhand konkreter Vorgaben diskutieren und gemeinsam entscheiden, nicht aber als offener Entscheidungsprozeß organisieren.

In dieser Problematik scheinen sehr deutlich die unterschiedlichen Strukturerfahrungen und Institutionalisierungsformen von Weiterbildungseinrichtungen in Ost- und Westdeutschland auf. Bilden für

westdeutsche Erwachsenenbildungseinrichtungen „Reorganisationsnotwendigkeiten“ und der „Umbau“ der Einrichtung das entscheidende Interesse für die „Metaperspektive“ Organisationsentwicklung als selbstgesteuerter Entwicklungsprozeß, so sind Strukturprobleme und Anlässe der Organisationsberatung im Osten ganz anders geartet. Dort geht es um einen „Strukturaufbau“ inmitten völlig veränderter Umweltbedingungen.

Eine fortbildungsdidaktische Fachdiskussion über Ansätze einer Fortbildung vor Ort scheint daher erst möglich, wenn hinreichend eigene Erfahrungen mit institutionsbezogenen Fortbildungsmethoden gesammelt und ausgewertet wurden.

(4) Die positive Resonanz auf das Pilotprogramm zeigt, daß das potentielle Interesse an einem Beratungsprogramm für Volkshochschulen bereits jetzt den möglichen Umfang von Beratungsangeboten übersteigt. Probleme beim Aufbau eines Beratungsprogramms sind daher weniger von der Nachfrageseite als von der Angebotsseite zu erwarten. Es wird daher nötig, parallel mit der konzeptionellen Entwicklung von Beratungsprogrammen für Weiterbildungseinrichtungen die Ausbildung von pädagogischen Berater/innen zu organisieren. Hierbei ist zwischen den unterschiedlichen Angebotstypen i.S. von Beratungsbausteinen zu differenzieren.

## 5.2 Ansätze pädagogischer Organisationsberatung in Einrichtungen der Erwachsenenbildung in den neuen Bundesländern

*Felicitas von Küchler*

Zunächst soll dargestellt werden, warum sich aus dem Arbeitszusammenhang des an der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV angesiedelten Projekts „Hilfe zur Selbsthilfe für die VHS in den neuen Ländern“ ein Pilotvorhaben (Schäffter/von Küchler 1993) zur pädagogischen Organisationsberatung entwickelt hat. Im Anschluß daran werden die zentralen Aufgabenbereiche der pädagogischen Organisationsberatung kurz erläutert und mit dem Bericht aus einer konkreten Beratungssituation illustriert.

### ***Entstehungsbedingungen und Begründungen***

Mit dem Begriff „Pädagogische Organisationsberatung“ ist ein Ansatz gemeint, der von O. Schäffter entwickelt und gemeinsam mit ihm auch erprobt wurde. In der Pädagogischen Organisationsberatung wird die Erwachsenenbildungseinrichtung als Ganze zum Adressaten pädagogischer Beratung, die sich sowohl als Organisationsentwicklungsprozeß als auch als Prozeß hin zu größerer Professionalität verstehen läßt. Konstitutiv ist dabei die Orientierung an fachwissenschaftlichen Standards und den Eigenarten des Feldes von Erwachsenenbildung und den dort arbeitenden Institutionen.

Die Aufgabe des Projekts im allgemeinsten Sinne war die Unterstützung der VHS in den neuen Ländern, vor allem durch die Fortbildung des hauptberuflichen pädagogischen Personals. Auf dem Hintergrund des grundlegenden Transformationsprozesses in den neuen Ländern, der, wie mittlerweile deutlich geworden ist, zur Auflösung fast aller anderen Weiterbildungsinstitutionen der ehemaligen DDR geführt hat, war zu Beginn der Projektarbeit die weitere Existenz der Volkshochschulen keineswegs gesichert. Spezifischer läßt sich die Arbeitsaufgabe des Projekts also beschreiben als Mithilfe bei dem Versuch, die VHS als Einrichtung

zu erhalten, indem ihre Umstellung auf das westdeutsche Strukturmodell der öffentlich verantworteten, überwiegend kommunal organisierten VHS als Weiterbildungszentrum in unterschiedlicher Weise durch Fortbildungen „befördert“ wurde. Dabei mußte sich das Projekt in seinen Aktivitäten als „prozeßbegleitend“ verstehen. Eine systematische Fortbildungsplanung war als Konsequenz des „ungeplanten Experiments Vereinigung“ und den nicht vorhersehbaren Entwicklungen und Turbulenzen auch in der Erwachsenenbildung nicht möglich.

Zentral für die Aufgabenbestimmung des Projekts und die wechselnden Schwerpunktsetzungen war die Veränderung des Berufsbildes pädagogischer MitarbeiterInnen an Volkshochschulen. Zu DDR-Zeiten waren sie überwiegend als Lehrende tätig, nur eine sehr geringe Zahl der MitarbeiterInnen nahm Funktionen der Bereichsleitung wahr (Tietgens 1993). Obwohl als Resultat der ehemals gemeinsamen Geschichte auch in der DDR noch das Prinzip der flächendeckenden Präsenz der VHS galt, lag in der unterschiedlichen Aufgabenbestimmung des hauptberuflichen pädagogischen Personals, unterrichtend bzw. planend, eine der gravierendsten Differenzen zwischen Ost- und West-Volkshochschulen. Die DDR-VHS waren prüfungsberechtigte Schulen für den nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen, die sich allerdings spätestens in den 80er Jahren, bedingt durch demographische Entwicklungen und das höhere Bildungsniveau, auch anderen Aufgaben wie z.B. der Vermittlung von Fremdsprachen, Allgemeinbildung, beruflicher Abschlüsse (Meisterprüfung, Facharbeiter für Schreibtechnik) zugewandt hatten (von Küchler/Kade 1992).

Ein erster Schwerpunkt der Projektaktivitäten war die Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen zu Angebotsbereichen der VHS-Arbeit, die zu DDR-Zeiten entweder gar nicht oder nur eingeschränkt von VHS abgedeckt wurden (EDV, Ökologie, Gesundheit, Frauenbildung). Dabei kristallisierte sich eine Fortbildungsdidaktik heraus, die auf

die spezifischen Verständnisprobleme der Ost-KollegInnen bezogen war. Da es einerseits um die Einführung in Konzeptionierung, Planung und Umsetzung von Erwachsenenbildungskonzepten der entsprechenden Bereiche ging, andererseits aber gleichzeitig eine Veränderung des Berufsverständnisses und der Handlungskompetenz vom lehrenden zum initiativen Planungshandeln erfolgen mußte, orientierten sich die Veranstaltungen an den folgenden Prinzipien:

- 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 institutioneller Anforderungen als subjektive Orientierungsleistung bewußt zu machen.

Eine Zielsetzung war dabei auch, über den unmittelbaren Handlungsdruck hinaus mittelfristige Neuorientierungen zur Erwachsenenbildung aufbauen zu helfen. In den vielfältigen deutsch-deutschen Aktivitäten (des DVV, der Landesverbände, verschiedener Projektaktivitäten, der Partnerschaftskontakte zwischen Ost- und West-Volkshochschulen) hatte sich gegenüber der PAS bzw. dem Projekt auch eine entsprechende Erwartungshaltung herausgebildet.

In einem nächsten Arbeitsschwerpunkt wurden Grundfragen des planend-disponierenden Handelns zum expliziten Thema von Fortbildungsveranstaltungen. Dabei wurde eine Reflexion des neu strukturierten Praxisfeldes der Weiterbildung an VHS verbunden mit der systematischen Bearbeitung der Bestandteile von „Planungskompetenz“ der hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen am Beispiel der „Programmplanung“ und der „Koope-ration“ als Schlüsselsituation. Dennoch erwiesen sich die bisher üblichen Instrumente der Projektarbeit, überregionale Veranstaltungen und Besuche „vor Ort“, als unzureichend.

Das bekannte „Transferproblem“ zentral organisierter Fortbildungsveranstaltungen wurde in mehrfacher Hinsicht deutlich. Auf Fortbildungsveranstaltungen Gelerntes muß in einem zusätzlichen Transformationsschritt auf die Alltagsrealität der Einrichtungen, und die dort geltenden Aufgabendefinitionen und Problemlösungen der MitarbeiterInnen bezogen werden. Besucht nur eine Person eine Fortbildungsveranstaltung, so ist sie i.d.R. danach auch mit diesem Transformationsschritt alleingelassen. Umgekehrt schwächte sich die explorierende Funktion, die Fortbildungsveranstaltungen für die Projektplanung hatten, mit wachsender Gewöhnung der ostdeutschen KollegInnen an den westdeutschen „Erwachsenenbildungsjargon“ ab.

Hatten Sprachdifferenzen zu Beginn der Arbeit noch deutlich gemacht, daß es unterschiedliche Begriffsverständnisse, Grundüberzeugungen und Praxisfelder etc. gab, so verschwand mit der Zeit diese Möglichkeit, Unklarheiten, Unterschiede und Lernprobleme nur durch den sprachlichen Ausdruck festzustellen. Nur die Besuche „vor Ort“ machten deutlich, in welchen Bereichen sich etwas verändert hatte, wo Probleme angesiedelt waren etc. Für uns waren die „Vor-Ort-Besuche“ Schlüsselerlebnisse, weil sie mehr über die Realität vermittelten als jedes Seminar, weil sie einen großen Besprechungs-, Beratungsbedarf und erhebliche kommunikative Bedürfnisse deutlich machten, weil sie zeigten, daß es jeweils um Probleme ging, die situations- und kontextspezifisch waren und nicht mit allgemeinen Antworten zu lösen waren. Zwei mehr oder weniger grundsätzliche Fragen beschäftigten uns in der Folgezeit:

- Was macht einen kompetenten HPT (Hauptberuflich Pädagogisch Tätigen) aus? Wie vermittelt man die Kompetenzen in Fortbildungen unter der zusätzlichen Bedingung, daß sich die Rahmenbedingungen der Arbeit noch nicht konsolidiert haben und daß es gleichzeitig um einen Strukturaufbauprozess geht?
- Was macht eine pädagogisch gut funktionierende Erwachsenenbildungseinrichtung (hier: Volkshochschule) aus?



Gerade bei der zweiten Frage ist ein Rückgriff auf Literatur, auf systematisierte Forschungsergebnisse kaum möglich bzw. für Fortbildungsprozesse kaum operationalisierbar, da Fragen der „Organisation“ von Erwachsenenbildung bisher selten systematisch untersucht wurden.

Vorhanden sind allerdings quantitative Maßzahlen, mit denen die Ergebnisse der Arbeit von Weiterbildungseinrichtungen beurteilt werden, z.B. Unterrichtsstunden im Verhältnis zum hauptberuflichen Personal, die Anzahl von Teilnehmern bzw. Belegungen, die Weiterbildungsdichte in der Region etc.

In der Theorie der Erwachsenenbildung sind Maßstäbe für die Qualität von Angeboten und Angebotsbereichen sowie für eine entsprechende Planungskompetenz der hauptberuflichen PädagogInnen formuliert, die allerdings bei ihrer Übertragung in die Realität im Hinblick auf die komplexen „Vor-Ort-Bedingungen“ jeweils noch reformuliert werden müssen.

Im Rahmen des Transformationsprozesses in den neuen Ländern ergab sich noch eine weitere Dimension. Westdeutsche Erwachsenenbildner, woher sie auch kommen mögen, verfügen über einen gemeinsamen intuitiven Erfahrungsschatz von gut funktionierenden Erwachsenenbildungseinrichtungen. Dies ist ein Erfahrungswissen, das sich aus der direkten Anschauung, dem Vergleich mehrerer Einrichtungen, dem Erleben von Entwicklungsprozessen der Institutionen gebildet hat. Diese Bilder und Vorstellungen von einer „guten“ Einrichtung sind normalerweise nicht bewußt, sondern Teil des routinisierten Alltagshandelns und zu bestimmten Anteilen Gemeingut in der „Erwachsenenbildungskultur“. Diese „Organisationsvorstellungen“ haben sicherlich Auswirkungen darauf, wie in den Einrichtungen tatsächlich organisiert und gearbeitet wird. Ihre intuitive Qualität erschwert aber nicht nur generell eine Thematisierung, sondern hat sich insbesondere im Ost-West-Kontrast als folgenreich und als Quelle von gegenseitigen Mißverständnissen erwiesen.

Anlaß, über diese Fragen erneut nachzudenken, bot eine Sequenz in einer Fortbildungsveranstaltung zum Thema Kooperation für ostdeutsche HPT und LeiterInnen von Volkshochschulen.

Die Teilnehmer sollten die Organisationsstruktur ihrer VHS, und dabei vor allem ihre Arbeitsbeziehungen und -bezüge visuell darstellen. Es wurde deutlich gemacht, daß es nicht um ein Organogramm und nicht um die verwaltungsmäßige Einbindung der VHS, sondern um das Darstellen der Vorstellungen zur Struktur der eigenen Arbeit ging.

Bei den im übrigen höchst unterschiedlichen Ergebnissen fielen einige Gemeinsamkeiten auf. Zum einen wurden vielfach die häufig noch undurchschaubare „Ämtergliederung“ in der Kommunalverwaltung und die Kooperationspartner in der Kommune, Vereine, Organisationen etc. sehr ausführlich und exakt dargestellt, was dafür spricht, daß die neue Bürokratie viel Aufmerksamkeit absorbiert hatte. Zum anderen aber kamen bei mehreren Zeichnungen weder KursleiterInnen noch TeilnehmerInnen vor, häufiger war das Fehlen der TeilnehmerInnen.

Nun sind zur Erklärung dieser Tatsache eine Vielzahl von Interpretationen denkbar, die auch nicht unbedingt nur auf die Verhältnisse in den neuen Ländern passen.

Das Arbeitsverständnis, das sich darin ausdrückt, hat aber sehr wohl mit allgemeineren Organisationsvorstellungen von Erwachsenenbildung zu tun und ist in diesem Sinne vielleicht sogar repräsentativ für das Modell einer selbstgenügsamen Organisationseinheit, die, so könnte man ironisch überspitzen, am besten ohne TeilnehmerInnen funktioniert (Siebert 1992, S. 82).

Im Kontext der Fortbildungssituation haben wir allerdings Bezug genommen auf die Reflexion der Transformationserfahrungen und die mit der Übernahme eines anderen Typs von Erwachsenenbildungseinrichtung verbundene Rollenverunsicherung. Die unterschiedlichen didaktischen Handlungsebenen von KursleiterIn, HPT und LeiterIn wurden thematisiert und das funktionierende Zu-

sammenspiel als „Leistung“ der gesamten Erwachsenenbildungseinrichtung verdeutlicht. So hat die „Suche nach Teilnehmern“ auf die unterschiedlichen Perspektiven *in* einer Organisation und *auf* eine Organisation aufmerksam gemacht, und damit Lernschritte in Bezug auf das eigene Rollenverständnis ausgelöst.

Vor dem Hintergrund dieser und ähnlicher Erfahrungen aus Fortbildungen, die die Schwierigkeit des Strukturumbaus der Weiterbildungseinrichtung VHS illustrieren, und mit der Annahme, daß sich die Situation an den VHS immer stärker differenziert und gleichzeitig die jeweiligen Umfeldbedingungen immer spezifischer und unübersichtlicher werden, während der Umorientierungsprozeß der MitarbeiterInnen berufsbegleitend organisiert sein muß, entstand das Pilotvorhaben „Fortbildung vor Ort“.

### ***Bericht aus einer „Fortbildung vor Ort“***

Eingeladen waren wir von einer größeren VHS, die, nach einer Diskussion der hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen, mit uns Fragen der Bedarfserkundung und Öffentlichkeitsarbeit bearbeiten wollte.

In einer ersten Diskussionsrunde wurden zunächst die einzelnen Arbeitsbereiche und Angebote dargestellt, erfolgreiche Kooperationen geschildert, aber auch über nicht gelungene bzw. nicht nachgefragte Arbeitsplanungen informiert.

Gemessen an anderen Volkshochschulen (auch in den neuen Ländern) war die Anzahl der Unterrichtsstunden relativ gering, was angesichts der im Zuge der bevorstehenden Gebietsreform generell zu vermutenden Überprüfung der VHS im Hinblick auf ihre Notwendigkeit und „Leistungserbringung“ problematisch schien. Die relativ geringe Unterrichtsstundenanzahl wurde allerdings nicht direkt kommentiert. Stattdessen entwickelte sich eine Diskussion über die Art der Tätigkeit, die Aufgabe der HPT ist. Eine pädagogische Mitarbeiterin verwies auf die ungebrochene Kontinuität der VHS-Arbeit vor und nach der Vereinigung. Schon damals sei pla-

nend-disponierend gearbeitet worden. Die geringen Teilnehmerzahlen heute seien darauf zurückzuführen, daß die Bevölkerung keine Zeit mehr für Erwachsenenbildungsangebote habe, die nicht beruflich verwertbar sind. Als Begründung für den Rückgang der Teilnehmerzahlen in bestimmten Angebotsbereichen z.B. im kulturellen/kreativen Bereich schien dies plausibel und entsprach häufig geäußerten Einschätzungen. Für uns drängte sich dennoch der Eindruck auf, daß sich außer der Leiterin keiner der anderen HPT vom „Schulmodell“ VHS gelöst hatte und dieses Selbstverständnis eine Neuorientierung sowohl im Hinblick auf das VHS-Angebot als auch im Hinblick auf die Aufgabendefinition und Arbeitsorganisation der HPT verhinderte.

Unsere Frage nach den sozialen Verhältnissen und Charakteristika der VHS-Besucher führte zu einer Diskussion über Weiterbildungsmotive. Primäres Motiv der Teilnehmer sei, so wurde argumentiert, ein gleichsam objektives Sach- bzw. Fachinteresse. („Wenn wir das ... machen, das muß die Leute doch interessieren.“)

Das soziale Motiv, gleichzeitig mit dem Kursbesuch auch „Leute zu treffen“ wurde erst nach einiger Diskussionszeit akzeptiert. Dennoch blieb eine Mitarbeiterin bei der Meinung, „Ich frage doch niemand, ob er arbeitslos ist oder arm, mich interessiert nicht, ob das eine Frau oder ein Mann ist.“ Sie verband damit die (sozialkurative) Absicht, daß über die Beschäftigung mit der „Sache an sich“, dem Lerngegenstand, die sozialen Unterschiede und möglichen „Konfliktlagen“ ausgeblendet bleiben können. Überhaupt wurde unser Hinweis auf die notwendige Wahrnehmung sozialer Verhältnisse und deren Einbeziehung in die Angebotsplanung interpretiert als typisch „westlich“ i.d.S., daß der Westen ja auch überhaupt die soziale Ungleichheit erst produziert, soziale Unterschiede generell so wichtig nimmt, daß erst die Übernahme des westlichen Gesellschaftsmodells zu Armutsprozessen, sozialer Isolation etc. geführt hat.

Das Bild vom Teilnehmer, an dem sich Planungsprozesse notwendigerweise orientieren, wurde als

ein monolithisches gezeichnet. Im Unterschied zur schulischen Kenntnisvermittlung muß der Teilnehmer zwar nichts lernen, aber wenn er freiwillig einen Kurs besucht, dann ist der Lernprozeß ebenso wie in der Schule beschreibbar als Resultat der Fachkompetenz des Lehrers, der Auswahl der richtigen Lernziele und dem Fachinteresse des Teilnehmers. „Ein stofforientierter, linearer Aufbau erscheint selbstverständlich. (...) An ein situatives Vorgehen, das allerdings auch immer ein nicht abgesichertes ist, vermag man nicht zu denken. (...) Dahinter steht wohl, daß das Geber- und Nehmerverhältnis von Lehrenden und Lernenden unerschüttert war“ (Tietgens 1993, S. 19).

Die Planungsinteressen der HPT sind, so gesehen, identisch mit denen der Lehrenden. Ein Unterschied der didaktischen Perspektiven von Planenden und Kursleitenden wird nicht wahrgenommen. Das, was in der westdeutschen Theorie zur Erwachsenenbildung als das Spezifische der Kompetenz von Erwachsenenbildnern beschrieben wird, die Perspektive auf Lernvoraussetzungen, Lerninteressen von TeilnehmerInnen, der Einbezug ihrer Lebenssituation, wird von Ost-KollegInnen häufig, nicht nur in dieser VHS, als Erfahrungswissen der Lehrenden beschrieben (d.h. als mikrodidaktische Fähigkeit) und nicht als etwas, was schon bei der makrodidaktischen Planung relevant ist. Eine Schwierigkeit in der Zusammenarbeit der HPT mit KursleiterInnen ist demzufolge, daß der „Fachexpertenstatus“ der KursleiterInnen, ihre Fach- und Sachkenntnis, es dem HPT in seiner Wahrnehmung nicht erlaubt, nach der didaktischen Feinplanung zu fragen oder z.B. Ankündigungstexte des Experten zu verändern. Wenn die didaktische Vermittlung vorrangig sich durch den Stoff bestimmt, dann ist der Kursleiter dafür der Experte, der HPT kann diesen Expertenstatus nur noch anerkennen.

Diese kurzen Bemerkungen müssen an dieser Stelle genügen, um die Grundproblematik zu skizzieren. Im Rahmen einer pädagogischen Organisationsberatung wäre das Aufgaben- und Selbstverständnis der Mitarbeiter, die Differenzierung der

Vorstellungen von TeilnehmerInnen und der Rollen von KursleiterInnen und TeilnehmerInnen langfristig zu bearbeiten.

Die Fortbildung vor Ort als einzelner Schritt in einem längeren Entwicklungsprozeß profitiert von den folgenden methodischen Aspekten:

- die Perspektive der externen Experten zwingt zu einer Erläuterung und Begründung des beruflichen Handelns, wobei nicht auf „Selbstverständliches“ zurückgegriffen werden kann;
- da der Problemkontext nicht als bekannt vorausgesetzt werden kann, entwickelt sich auch bei den pädagogischen MitarbeiterInnen der Einrichtung so etwas wie eine „erkenntnisfördernde Distanz“;
- Diskussionsverläufe und exemplarische Auseinandersetzungen sind dem ganzen Team bekannt, d.h. tragen zur Selbstverständigung bei;
- die Einzelsichten der „Bereichsleiter“ fügen sich zu einem „Bild“ zusammen, über diese Gesamtschau verfügen i.d.R. die Einzelnen sonst nicht. So entsteht eine gemeinsame Motivation zur Entwicklung.

In unserem Beispiel schloß sich an die Diskussion des Aufgaben- und Selbstverständnisses eine Phase konkreter Fortbildungsarbeit zum Thema „VHS und Öffentlichkeit“ an. Dabei stellte sich als Arbeitsschwerpunkt heraus, Teilöffentlichkeit mit ihren unterschiedlichen Perspektiven auf VHS wahrzunehmen und erschließen zu können. Die Perspektivendifferenzierung war also in beiden Sequenzen (Selbstverständnisdiskussion, Fortbildungsarbeit) gleichermaßen relevant.

An dem Beispiel sollte deutlich gemacht werden, daß allgemeine Fragen des Selbstverständnisses einer Erwachsenenbildungseinrichtung immer mit ihrem Fortbildungs- bzw. Entwicklungsbedarf zusammenhängen. Pädagogische Organisationsberatung zwingt die MitarbeiterInnen dazu, sich über Entwicklungsziele zu verständigen. Damit wird ein Klärungsprozeß eingeleitet, bevor sich die „externen Experten“ überhaupt einschalten. Diese Fokussierung auf die Reflexion des Gesamtzusammenhangs

der Arbeit wird durch die Beratung fortgesetzt. Ausgespart blieb in der Beschreibung hier der weitergehende Schritt, die Umsetzung z.B. des veränderten Verständnisses von „Öffentlichkeit“ in die einzelnen Arbeitszusammenhänge.

#### Literatur

- Schäffter, O./von Küchler, F.: Pädagogische Organisationsberatung für die Volkshochschulen. In: Meisel, K. u.a.: Erwachsenenbildung in den neuen Ländern. Frankfurt am Main 1993
- Siebert, H.: Keine Zeit für Theorie? In: Report 30/1993
- Tietgens, H.: Erwachsenenbildung der DDR in der Perspektive des erzählenden Rückblicks. In: Meisel, K. u.a.: Erwachsenenbildung in den neuen Ländern. a.a.O., S. 20f.
- von Küchler, F./Kade, S.: Das Bildungs- und Weiterbildungssystem der ehemaligen DDR. In: von Küchler, F./Kade, S. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Übergang. Frankfurt am Main 1992

## 6. Rückblick und Resümee

Eine **umfassende** Bilanz der Wirkungen der Projektarbeit an dieser Stelle zu ziehen ist nicht möglich, nicht nur weil viele unterschiedliche Aspekte thematisiert werden, sondern weil für eine fundierte Einschätzung eigentlich die wechselnden Rahmenbedingungen der Arbeit der institutionalisierten Erwachsenenbildung an VHS und auch der un abgeschlossene gesellschaftliche Transformationsprozeß einbezogen werden müßten. Als wesentliches Ergebnis läßt sich aber feststellen, daß das Projekt die berufliche Umorientierung einer ganzen Professionsgruppe erfolgreich begleitet und unterstützt hat. Das Projekt hat die strukturelle Notwendigkeit der Umorientierung für die hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen an VHS gleichsam „übersetzt“ in unterschiedliche Fortbildungsangebote, die alle neben dem Thema der Institution und dem Fachbezug auch die Personen einbezogen haben, die Träger des Wandlungsprozesses sind.

Überdies läßt sich sehr wohl eine quantitative Bilanz aufstellen. Im Rahmen des Projekts sind

- 53 mehrtägige Fortbildungsveranstaltungen
- mit 148 Seminartagen und
- 1163 TeilnehmerInnen durchgeführt worden.

Dazu kommen noch zusätzlich die speziellen Veranstaltungen des Schwerpunkts „Fortbildung vor Ort“.

Die TeilnehmerInnen haben zum größten Teil an mehreren unterschiedlichen Fortbildungsseminaren teilgenommen, so daß wir, wie es auch unsere Absicht war, um der Intensität der Fortbildungseffekte willen, auf eine mögliche, noch größere Breitenwirkung verzichtet haben. Die meisten Fortbildungsveranstaltungen fanden im Bereich Sprachen statt:

- 23 Veranstaltungen
- 70 Seminartage
- 539 TeilnehmerInnen.

Die Fortbildungen in diesem Bereich wurden unserer Einschätzung nach von fast jedem/jeder hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterIn besucht, der/die für diesen Fachbereich während der Dauer des Projekts zuständig war.

Diese große Zahl von Fortbildungsveranstaltungen ist von uns nicht von Anfang an geplant worden, sondern hat sich entwickelt, weil sie auf die entsprechende Nachfrage gestoßen sind. Will man die hohe Fortbildungsteilnahme bewerten, muß zusätzlich noch berücksichtigt werden, daß im Laufe der Projektdauer auch noch andere Projekte des Instituts ihre Arbeit aufnahmen und, entsprechend ihrer Aufgabe, Fortbildungsangebote angeboten und durchgeführt haben.<sup>1</sup> Die hauptberuflichen, z.T. auch nebenberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen an VHSn haben also, das kann man aus den Zahlen schließen, ihr außerordentlich hohes Interesse deutlich gemacht, eine berufsbegleitende Fortbildung zu erhalten, die zu einer Neuorientierung ihres Berufsprofils beiträgt. Nicht zuletzt durch die Aktivitäten des Projekts „Hilfe zur Selbsthilfe für die Volkshochschulen in den neuen Bundesländern“ hat sich das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) · Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes als kompetente Fortbildungseinrichtung für die Berufseinführung und Fortbildung des pädagogischen Personals von Weiterbildungseinrichtungen präsentieren können. Dies hat sicherlich dazu beigetragen, daß die Erwachsenenbildung an VHS in den neuen Ländern zunehmend in die Lage versetzt wurde, Bildungsangebote zu entwickeln, die der komplexen Umstrukturierungssituation angemessen sind, die den Menschen Qualifikationen vermitteln, aber auch Hilfen zur subjektiven Orientierung und Alltagsbewältigung bereitstellen.

Zwei große Problembereiche für zukünftige Ent-

wicklungen möchte ich abschließend noch benennen.

Nach wie vor sind die Arbeitsbedingungen für die VHS in den neuen Bundesländern als schwierig einzuschätzen. Die erfolgreiche Bewältigung der ersten Umbruchphase hat institutionell gesehen nicht zu einer Konsolidierung des bisher Erreichten geführt, sondern die Arbeitsfähigkeit von VHS muß im Rahmen der rasanten Entwicklungen im kommunalen Bereich permanent von neuem unter Beweis gestellt werden. Die Weiterentwicklung und Stabilisierung der beruflichen Handlungskompetenz durch Fortbildung wird auch in Zukunft notwendig sein. Bereits jetzt lassen sich Bereiche benennen, in denen Fortbildungen notwendig wären:

- der bewußte Umgang mit und die Fortbildung von KursleiterInnen als Instrument der Qualitätssicherung
- der Umgang mit „Budgetierung“ und „dezentraler Ressourcenverantwortung“
- die Veränderung der VHS-internen Organisations- und Arbeitsformen.

Zu befürchten ist, daß die Berücksichtigung der spezifischen ostdeutschen Bedingungen in überregionalen Fortbildungsveranstaltungen immer schwerer und ein Eingehen auf dortigen Handlungsbedarf immer seltener möglich wird.

Der zweite Problemkomplex betrifft die Entwicklungsaufgaben, vor denen die Erwachsenenbildung in den neuen Ländern steht. Massenarbeitslosigkeit und Langzeitarbeitslosigkeit sind nach wie vor die Rahmenbedingungen der Arbeit der Erwachsenenbildung. Gleichzeitig wird in den neuen Ländern auch deutlich, daß eine große Schwierigkeit darin besteht, die (Hilfs-)„Angebote“ an die „Adressaten“ zu bringen. Als Gründe für die Motivationsprobleme der Teilnahme lassen sich angeben:

- der Verlust der mit der Arbeit verbundenen Lebensperspektive
- der Funktionsverlust der gesellschaftlichen Institutionen
- die außengeleitete Modernisierung, die sich abstrakt zur bisherigen Lebenswelt der Menschen

verhält, ohne eine Alternative zu bieten

- die Veränderungsgeschwindigkeit, die durch die Übernahme westlicher Strukturen entstand.<sup>2</sup>

Dieses „Szenario“ zeigt, daß Angebote, die auf diese Probleme reagieren, ob im Bereich politischer, kultureller, beruflicher oder zielgruppenorientierter Bildung, dringend notwendig sind, gleichzeitig aber auch hohe „Investitionen“ (Zeit, Personal, Energie) der Bildungsträger erfordern. Dabei sind diese „Investitionen“ nicht „einmalig“, sondern bedürfen längerfristiger Unterstützung, wenn sie erfolgreich neue Strukturen aufbauen sollen.

Das Vorhaben „Hilfe zur Selbsthilfe für die Volkshochschulen in den neuen Bundesländern“ ist zu Ende gegangen. Zu Ende gegangen ist sicherlich die asymmetrische Beziehung, daß die einen „helfen“ und den anderen „geholfen“ wird, die zwar nicht intendiert war, aber aus gleichsam objektiven Gründen so wahrgenommen werden konnte. Statt dessen geht es nun um das kooperative Arbeiten an Problemen, um eine gemeinsame Entwicklungsorientierung, die der Erwachsenenbildung insgesamt zugute kommt. Dennoch bestehen auch viele Problemlagen fort, auf die wir in unserer Arbeit reagiert haben. So existieren immer noch unterschiedliche Bedingungsgeflechte für die Erwachsenenbildung in Ost und West. Und: der Dialog ist nicht für immer geglückt. Es gilt die Mahnung des Sprachwissenschaftlers weiterhin: „Ernsthaft einander zuhören, zuerst nachfragen, nicht gleich Unverständnis pflegen, Wörter mit besonderer regionaler oder historischer Färbung nicht unüberlegt ablehnen – damit wäre schon viel gewonnen. Die „Ossis“ legen die Haltung des Nachhilfeschülers ab, und die des Unterlegenen, des „Verlierers“ der Geschichte, und die „Wessis“ die des Ratgebers, des „Siegere der Einheit“. Anders kann sich das gemeinsame Wir-Erlebnis nicht einstellen.“<sup>3</sup>

#### Anmerkungen

- 1 Die Projekte wurden im „Projektverbund Neue Bundesländer“ zusammengeschlossen und stimmten ihre Aktivitäten miteinander ab.
- 2 Vgl. Maria Pulkenat, Bildungsblockaden in der Umlerngesellschaft, in: Nachrichtendienst DEAE, 6/93, S. 21.
- 3 Gerhard Müller: Ost und West – durch eine gemeinsame Sprache getrennt, Frankfurter Rundschau v. 26.03.1994

---

**AutorInnen**

Dr. Dieter Herrmann, Fachbereichsleiter Sprachen  
an der Volkshochschule Brandenburg

Sylvia Kade, Leiterin des DIE-Projekts „Altersbil-  
dung“, Deutsches Institut für Erwachsenenbil-  
dung (DIE) · Pädagogische Arbeitsstelle des  
Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Felicitas von Küchler, Leiterin des DIE-Projektes  
„Pädagogische Organisationsberatung an VHS“,  
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung  
(DIE) · Pädagogische Arbeitsstelle des Deut-  
schen Volkshochschul-Verbandes

Helga Kolbenschlager, Bereichsleiterin Sprachen,  
Schulabschlüsse, Gesellschaft an der VHS Co-  
burg Stadt und Land

Dieter Lurz, Fachbereichsleiter für Deutsch als  
Fremdsprache, „Ausländerarbeit“ und Romani-  
sche Sprachen an der Volkshochschule Braun-  
schweig e.V.

Klaus Meisel, Stellvertretender Direktor des Deut-  
schen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) ·  
Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volks-  
hochschul-Verbandes

Christa Röseler, Leiterin der VHS Schönebeck

Heinrich Rübeling, Mitarbeiter des DIE-Projekts  
„Hilfe zur Selbsthilfe ...“ seit 01.08.93 wis-  
senssch. Mitarbeiter der Prüfungszentrale des  
DIE/DVV

Prof. Dr. Ortfried Schöffter, Professor für Erzie-  
hungswissenschaft/Humboldt Universität zu  
Berlin

Ernst J. Scheiner, M.A., Bereichsleiter Volkshoch-  
schule am Weiterbildungszentrum Ingelheim,  
Lehrbeauftragter für Sprachandragogik an der  
Johannes Gutenberg-Universität, Mainz.

Beate Vogelsberger, Fachbereichsleiterin Sprachen  
und stellv. Leiterin der Volkshochschule Jena-  
Stadt

### Verzeichnis bereits veröffentlichter Beiträge

- 1.3 Berufliche Weiterbildung als Arbeitsbereich an den VHS in den neuen Bundesländern – Erfahrungen von einer Veranstaltung in westdeutscher Perspektive, Felicitas von Küchler, in: VHS Kurs- und Lehrgangsdienst der Pädagogischen Arbeitsstelle, April 1991
- 1.5 Subjektive Bemerkungen Ost, Christa Röseler, in: dies. Staunen, nachvollziehen, planend verändern, VHS Kurs- und Lehrgangsdienst der Pädagogischen Arbeitsstelle, Dezember 1992,
- 1.7 Das Bildungs- und Weiterbildungssystem der ehemaligen DDR, Felicitas von Küchler/Sylvia Kade, in: dies. Erwachsenenbildung im Übergang, Pädagogische Arbeitsstelle, Frankfurt/Main 1992
- 3.1 Frauenbildung und Frauenpolitik im vereinten Deutschland. Welchen Ort hat dabei die Volkshochschule? Felicitas von Küchler, in: Hessische Blätter für Volksbildung 3/1991, gekürzte Fassung
- 3.2 Verliererinnen der Wende? Vorwort Felicitas von Küchler, in: Verliererinnen der Wende? Bildungsangebote für Frauen in den neuen Bundesländern, Pädagogische Arbeitsstelle, Frankfurt/Main 1993
- 4.2 Fortbildung in den neuen Bundesländern. Zur veränderten Arbeitssituation der hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter an ostdeutschen VHSn, Felicitas von Küchler, in: VHS II/1992
- 4.3 Zur Angebotsstruktur der Volkshochschulen in den neuen Bundesländern – Trends und Entwicklungen, Klaus Meisel, in: VHS II/1992
- 4.6 Angebotsplanung und Programmentwicklung – Ansätze zu einem veränderten Bildungsangebot der Volkshochschulen in den neuen Bundesländern, Felicitas von Küchler, in: Hessische Blätter für Volksbildung 3/1993
- 4.7 Das Spannungsverhältnis zwischen Organisationsstruktur und Arbeitsformen der Volkshochschulen in den neuen Bundesländern, Klaus Meisel, in: Hessische Blätter für Volksbildung 3/1993
- 5.1 Pädagogische Organisationsberatung für die Volkshochschulen, Ortfried Schöffter/Felicitas von Küchler, in: Klaus Meisel u.a., Erwachsenenbildung in den neuen Ländern, PAS, Frankfurt/Main 1993
- 5.2 Ansätze pädagogischer Organisationsberatung in Einrichtungen der Erwachsenenbildung in den neuen Bundesländern, Felicitas von Küchler, in: Perspektiven und Probleme der Erwachsenenbildung in den Neuen Bundesländern, Beiheft zum Report, Dokumentation der Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE, gekürzte Fassung



**Übersicht über die Veranstaltungen des Projekts  
„Hilfe zur Selbsthilfe für die VHS in den neuen Bundesländern“  
(ohne Konferenzen und „Fortbildungen vor Ort“)**

<b>1990</b>		Titel: EDV-Informatik
		Datum: 27.-28.5.1991
Titel: Berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen		Ort: Meißen
Datum: 27.-29.11.1990		Titel: Gesundheitsbildung an Volkshochschulen
Ort: Bernau		Datum: 19.-20.6.1991
		Ort: Willebadessen
Titel: Zertifikat-Informatik		Titel: Frauenbildung an VHS
Datum: 3.-4.12.1990		Datum: 24.-25.6.1991
Ort: Meißen		Ort: Bernau
Titel: ICC/VHS-Zertifikat Englisch		Titel: Zukunftswerkstatt – Bürgerforum
Datum: 3.-4.12.1990		Datum: 26.-30.8.1991
Ort: Meißen		Ort: Helmstedt
<b>1991</b>		Titel: ICC/VHS-Zertifikat Deutsch als Fremdsprache und Kurse für Aussiedler
Titel: ICC/VHS-Zertifikat Französisch		Datum: 11.-13.9.1991
Datum: 18.-19.2.1991		Ort: Dresden
Ort: Hofbieber		Titel: ICC/VHS Zertifikat Englisch Business
Titel: ICC/VHS Zertifikate Englisch und Englisch Business		Datum: 30.9.-1.10.1991
Datum: 9.-10.3.1991		Ort: Bernau
Ort: Hilders		Titel: ICC/VHS-Zertifikat Russisch
Titel: Berufliche Weiterbildung an VHS II		Datum: 17.-18.10.1991
Datum: 19.-21.3.1991		Ort: Darlingerode
Ort: Bernau		Titel: Programmplanung an Volkshochschulen
Titel: Ökologie an VHS		Datum: 28.-31.10.1991
Datum: 15.-17.4.1991		Ort: Falkenstein
Ort: Erfurt		Titel: Programmplanung an Volkshochschulen II
Titel: Zweiter Bildungsweg an VHS		Datum: 18.-21.11.1991
Datum: 22.-24.5.1991		Ort: Dorfweil
Ort: Klein-Machnow		

- |   |   |
|---|---|
| <p>Titel: Nachträglicher Erwerb von Schulabschlüssen<br/> Datum: 26.11.1991<br/> Ort: Berlin-Köpenick</p>                         | <p>Titel: ICC/VHS-Zertifikat Deutsch als Fremdsprache<br/> Datum: 15.-17.9.1992<br/> Ort: Bernau</p>                          |
| <p>Titel: Berufsrolle und Planungskompetenz<br/> Datum: 26.-27.11.1991<br/> Ort: Bogensee</p>                                     | <p>Titel: 2. Berufsbegleitende Fortbildung für Sprachen-BereichsleiterInnen<br/> Datum: 25.-27.9.1992<br/> Ort: Helmstedt</p> |
| <p>Titel: ICC/VHS-Zertifikat Französisch für den Beruf<br/> Datum: 18.-19.11.1991</p>   | <p>Titel: Frauenbildung an Volkshochschulen II<br/> Datum: 28.-30.10.1992<br/> Ort: Mainz</p>                                 |
| <p>Titel: ICC/VHS-Zertifikat Englisch<br/> Datum: 2.-3.12.1991<br/> Ort: Meißen</p>   | <p>Titel: 3. Berufsbegleitende Fortbildung für Sprachen-BereichsleiterInnen<br/> Datum: 5.-7.11.1992<br/> Ort: Eschwege</p>   |
| <p>Titel: Zwischenbilanz der deutsch-deutschen Verständigung<br/> Datum: 11.-12.12.1991<br/> Ort: Bonn</p>                        | <p>Titel: Kooperation an Volkshochschulen<br/> Datum: 15.-17.11.1992<br/> Ort: Meinhard-Grebendorf</p>                        |
| <p><b>1992</b></p>  | <p>Titel: ICC/VHS-Zertifikate Französisch, Spanisch und Italienisch<br/> Datum: 18.-20.11.1992<br/> Ort: Darlingerode</p>     |
| <p>Titel: ICC/VHS-Zertifikat Englisch<br/> Datum: 23.-24.3.1992<br/> Ort: Meißen</p>  | <p>Titel: ICC/VHS-Zertifikate Englisch und Englisch Stage III<br/> Datum: 30.11.-1.12.1992<br/> Ort: Meißen</p>               |
| <p>Titel: VHS-Fortbildungsberatung als Hilfe zur Selbsthilfe<br/> Datum: 31.3.- 1.4.1992<br/> Ort: Darlingerode</p>               | <p><b>1993</b></p>  |
| <p>Titel: Fortbildung von VHS als ganzer Einrichtung vor Ort<br/> Datum: 26.-27.5.1992<br/> Ort: Meinhard-Grebendorf</p>          | <p>Titel: Workshop: Bereichsübergreifende Programmplanung für Sprachen HPM<br/> Datum: 15.-17.2.1993<br/> Ort: Erfurt</p>     |
| <p>Titel: 1. Berufsbegleitende Fortbildung für Sprachen-BereichsleiterInnen<br/> Datum: 10.-12.6.1992<br/> Ort: Willebadessen</p> |   |

- Titel: ICC/VHS-Zertifikat DaF und Kurse für Aussiedler  
 Datum: 12.-14.3.1993  
 Ort: Bernau
- Titel: 2. Berufsbegleitende Fortbildung für Sprachen-BereichsleiterInnen  
 Datum: 27.-29.10.1993  
 Ort: Bernau
- Titel: Stand der Frauenbildungsangebote an VHS Sachsen-Anhalt und Perspektiven für die zukünftige Arbeit  
 Datum: 27.4.1993  
 Ort: Wernigerode
- Titel: Die Aufgaben der VHS – Arbeitsfeld für HPM  
 Datum: 27.-29.10.1993  
 Ort: Willebadessen
- Titel: 1. Berufsbegleitende Fortbildung für Sprachen-BereichsleiterInnen 1993  
 Datum: 25.-29.4.1993  
 Ort: Meißen
- Titel: Schwierigkeiten des interkulturellen Lernens  
 Datum: 5.-7.11.1993  
 Ort: Berlin
- Titel: Workshop: bereichsübergreifende Programmplanung für Sprachen HPM  
 Datum: 17.-19.5.1993  
 Ort: Berlin/Wannsee
- Abschlußtagung**
- Titel: Umbruch der VHS in den neuen Bundesländern und Aufbruch zu neuen Formen von Professionalität und Qualität  
 Datum: 30.11.-1.12.1993  
 Ort: Magdeburg
- Titel: Älterwerden und Vorruhestand  
 Datum: 6.-8.6.1993  
 Ort: Meinhard-Grebendorf
- Titel: ICC/VHS-Zertifikate Englisch und Englisch Stage III  
 Datum: 10.-12.12-1993  
 Ort: Eschwege
- Titel: Öffentlichkeitsarbeit an Volkshochschulen  
 Datum: 20.-22.6.1993  
 Ort: Meinhard-Grebendorf
- Titel: ICC/VHS-Zertifikate Deutsch als Fremdsprache und Englisch  
 Datum: 23.-25.6.1993  
 Ort: Bernau
- Titel: Frauenbildung an Volkshochschulen III  
 Datum: 4.-6.10.1993  
 Ort: Meinhard-Grebendorf
- Titel: Kultur und Kreativität  
 Datum: 11.-13.10.1993  
 Ort: Glienicke