

Hessische Blätter für Volksbildung

Oster

Im Osten nichts Neues?
Erwachsenenbildung
in den ehemaligen
neuen Bundesländern

4 | 2008

Bildung

Hessische Blätter für Volksbildung 4/2008

Thema I Im Osten nichts Neues? Erwachsenenbildung in den ehemaligen neuen Bundesländern

	Editorial	
<i>Steffi Robak, Ingrid Schöll</i>	Im Osten nichts Neues? Erwachsenenbildung in den ehemaligen neuen Bundesländern	303
	Wissenschaft	
<i>Peter Faulstich</i>	Kompetenzentwicklung als Weiterbildungsperspektive	306
<i>Felicitas von Küchler</i>	Implementationen und Strukturentwicklungen in den neuen Bundesländern	315
<i>Steffi Robak</i>	Volkshochschule als Transformationsinstitution – Abschürfungen und Angleichungen im empirischen Rückblick	330
<i>Angelika Puhlmann</i>	Prozesse der Selbstverortung in einer veränderten Lebenswelt – Weiterbildungserfahrungen von Frauen in Ostdeutschland	337
<i>Klaus Ahlheim</i>	Angleichungen – Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit als Problem der politischen (Erwachsenen-)Bildung im vereinten Deutschland	345
	Berichte und Erfahrungen	
<i>Aribert Rothe</i>	Sprung in die Öffentlichkeit – Zur Entwicklung der evangelischen Erwachsenenbildung in den östlichen Bundesländern	352
<i>Ingrid Schöll</i>	Vorwort zu den Interviews	364
	„Die alte DDR kannte ich nicht nur vom Transit“ – Ein Gespräch mit dem Leiter der Volkshochschule Berlin-Friedrichshain, Bernd O. HölTERS	365
	„Wissensvermittlung und Lesestoff haben mein Leben geprägt“ – Ein Gespräch mit dem Leiter der Volkshochschule Leipzig, Rolf Sprink	371

Service

Berichte	378
Nachrichten – Personalia	385
Rezensionen	393
Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe	400

Hessische Blätter für Volksbildung – 58. Jg. 2008 – Nr. 4

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

(Die Jahrgänge 1–7 erschienen unter dem Titel „Volksbildung in Hessen“)

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband – hvv-Institut gGmbH, Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzender: Baldur Schmitt, Mörfelden-Walldorf; Geschäftsführer: Dr. Enno Knobel, Frankfurt am Main)

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:

Prof. Dr. Peter Faulstich, Hann. Münden

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Dr. h. c. Günther Böhme, Wiesbaden; Jürgen Keicher, Frankfurt am Main; Edeltraud Moos-Czech, Hofheim; Prof. Dr. Dieter Nittel, Frankfurt am Main; Prof. Dr. Volker Otto, Leipzig; Dr. Steffi Robak, Berlin; Dr. Ingrid Schöll, Bonn; Dr. Wolfgang Schönfeld, Limeshain; Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg.

Redaktion des Schwerpunktthemas: Dr. Steffi Robak, Dr. Ingrid Schöll

Redaktion des Serviceteils: Prof. Dr. Peter Faulstich, Hann. Münden

Anschrift: Hessischer Volkshochschulverband – hvv-Institut gGmbH, Redaktion HBV, Winterbachstr. 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser/innen und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Satz und Layout: Andrea Vath

Erscheinungsweise: jährlich vier Hefte (März, Juni, September, Dezember)

Herstellung, Verlag, Vertrieb und Anzeigen: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Telefon: (05 21) 9 11 01-0, Telefax: (05 21) 9 11 01-79
E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn,
Tel. (02 28) 9 78 98-10, Fax (02 28) 9 78 98-20, E-Mail: roos@sales-friendly.de

Aboservice, Bestellungen: Telefon: (05 21) 9 11 01-12, Telefax: (05 21) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Bezugsbedingungen (ab 01.01.2008): Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 36,- €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis 30,- € (jeweils zzgl. Versandkosten), *Best.-Nr. hbv*. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: (Einzelheftpreis: 12,90 € zzgl. Versandkosten)

hbv 4/2008 Im Osten nichts Neues? Erwachsenenbildung in den ehemaligen neuen Bundesländern

hbv 1/2009 Weiterbildungsberatung

hbv 2/2009 Globalisierung und Erwachsenenbildung

hbv 3/2008 Zweiter Bildungsweg

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband, hvv-Institut gGmbH, Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Printed in Germany

© 2008 Hessischer Volkshochschulverband, hvv-Institut gGmbH (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: hbv 4/2008

Editorial

Im Osten nichts Neues? Erwachsenenbildung in den ehemaligen neuen Bundesländern

Steffi Robak, Ingrid Schöll

Im Jahr der Wiedervereinigung 1990 treten über 16 Millionen Menschen der ehemaligen DDR der Bundesrepublik Deutschland bei. 32,2 % der Bevölkerung sind unter 25 Jahren (ca. 5,1 Mill.), 49,2 % (ca. 7,8 Mill.) der Bevölkerung sind zwischen 25 und 60, d. h. diese Bevölkerungsgruppen stehen zum Zeitpunkt des Ereignisses überwiegend im Berufsleben (Statistisches Bundesamt, Tabelle vom 31.12.1990). Die stärkste Gruppe bildeten mit 8,2 % (ca. 1,3 Mill.) die 25- bis 30-Jährigen, gefolgt mit jeweils 7,7 % (ca. 1,2 Mill.) die 30- bis 35-Jährigen sowie die 50- bis 55-Jährigen. Alle Gruppen haben biographisch unterschiedliche Erfahrungsschichtungen: Schule und Ausbildung (inklusive Studium) ausschließlich in der DDR durchlaufen haben die zwischen 1941 und 1965 Geborenen, dies betrifft ca. 5,7 Mill. Menschen (35,5 %). Für sie handelt es sich um ein völlig neues System, für das sie keine vorbereitende Sozialisationsinstitution des Bildungssystems durchlaufen haben, einzig das Weiterbildungssystem steht zur Verfügung. Wer ab 1966 geboren ist, hat noch die Möglichkeit eine Ausbildung bzw. ein Studium in den alten Ländern zu absolvieren. Es bestehen dabei vor allem für die bis 35-Jährigen noch gute Möglichkeiten, biographisch andere Wege zu gehen (30- bis 35-Jährigen = ca. 1,2 Mill.). Die ab 40-Jährigen werden bereits mit dem Deutungsmuster konfrontiert, eine sinkende Arbeitsfähigkeit zu haben und deshalb nicht mehr von hohem Interesse für die Wirtschaft zu sein. Diese Gruppe, darunter vor allem die 50- bis 55-Jährigen mussten sich schlagartig umstellen und hatten es teilweise in besonderer Weise schwer, einen Platz für sich in der (Arbeits-)Welt zu finden. Das betrifft mehr als drei Mill. Menschen. Wer älter ist als 55 und seine Arbeit verliert, wird auf den/die Vorruhestand/Rente vorbereitet. All diese Gruppen im arbeitsfähigen Alter waren Zielgruppen der FuU-Maßnahmen.

Aus jetziger Perspektive ist es wichtig festzustellen, dass die wechselseitigen Akzeptanzen zwischen Ost und West gestiegen sind. Eine Reihe interessanter Fragen schließen sich heute aus der Bildungsperspektive an: Was ist aus den Individuen, die massenweise Umschulungen durchlaufen haben, geworden? Haben sie später einen Arbeitsplatz entsprechend ihrer ursprünglichen Qualifikationsstufe gefunden? Welche Rolle hat allgemeine Bildung gespielt, um Adaptionsprozesse zu unterstützen?

Welche Bildungswege wurden gegangen und welche Förderstrukturen waren notwendig, um sich als integrierter Teil der Gesellschaft zu begreifen? Greifen in den neuen Bundesländern (NBL) schichtspezifische Selektionsmechanismen, die es vorher nicht gegeben hat? Welchen Gruppen hat die Wiedervereinigung Bildungsmöglichkeiten eröffnet, die sie vorher nicht hatten? Diesen Fragen wurde bislang nicht nachgegangen. Sichtbar wird, dass es der Nachwendegeneration einfacher fällt, für sich zukunftsorientierte Lebensperspektiven zu entwickeln, wie die Brigitte-Studie für die jungen Frauen zeigt (Jutta Allmendinger in Brigitte 2008, Heft 8-11).

Für die Weiterbildung in den NBL soll in diesem Heft betrachtet werden, was an Systemstrukturen entstanden ist und ansatzweise was als Problemlage deutlich wird. Zeitzeugen und Wissenschaftler/innen aus der ehemaligen DDR, die die Umbruchphase erforscht haben, konnten aus verschiedenen Gründen nicht für Beiträge gewonnen werden. Haftet dem Thema dieses Heftes vielleicht auch gerade heute etwas Heikles an?

Dem neuen System juristisch beigetreten sind 1990 die Menschen, aber nicht die Strukturen – das DDR-Weiterbildungssystem wurde überwiegend abgeschafft. Nachweisbar geblieben sind die Volkshochschulen und die Urania. Es ist vor allem interessant institutionelle Entwicklungen aus heutiger Sicht zu betrachten. Es kann nicht mehr gefragt werden, welche Umwandlungswege zum Beispiel Betriebsakademien genommen hätten.

Für Gesamtdeutschland hat es im Anschluss an die Wiedervereinigung keine ausdifferenzierenden Neuüberlegungen der Strukturentwicklung gegeben, welche Konsequenzen dieses Versäumnis haben wird, wird sich in Zukunft noch zeigen. Obwohl die bildungspolitischen Programme einseitig auf Kompetenzentwicklung gesetzt haben – dieser Ansatz wurde gesamtdeutsch übertragen –, sind institutionell die Ausdifferenzierungsprozesse in den NBL besonders für die öffentliche Weiterbildung aufzeigbar. Diese Institutionen, allen voran die Volkshochschulen, sind in besonderer Weise für ihre Leistungen zu würdigen. Auch nach der Wende konnten sie auf ihre Fähigkeit zum Eigensinn zurückgreifen.

Der Beitrag von *Peter Faulstich* beschäftigt sich mit dem vordergründigen „Instrument“ der Integration in den Arbeitsmarkt, den FuU-Maßnahmen und hinterfragt kritisch Fundament und Auswirkungen des Kompetenzentwicklungs-Ansatzes und seiner Programme. Bildungspolitische und systemische Innovationen, die für eine Kompetenzentwicklung im weitreichenden Verständnis notwendig wären, werden vorskizziert.

Felicitas von Kuechler rekonstruiert, welche Überlegungen und welche Schritte zur Struktur- und Organisationsentwicklung der Volkshochschulen in den NBL in Kooperation mit den Akteuren der intermediären Unterstützungsstrukturen aus den Alten Bundesländern vorgenommen wurden. Deutlich wird, dass es sich um einen mehrdimensionalen Prozess der Institutionalfomentwicklung handelt, der Strukturen, Professionalität (Programmentwicklung und Standards des professionellen Handelns) und Personalentwicklung umfasst.

Dass es sich bei den Volkshochschulen um eine besondere Transformationsinstitution handelt zeigt der Beitrag von *Steffi Robak*. Anhand der wenigen vorhandenen

empirischen Studien wird am Beispiel der Volkshochschulen entwickelt, wie die spezifischen Prinzipien der Teilnehmerorientierung und der flexiblen offenen seismographischen Angebotsplanung in den Umbruchzeiten dazu führen, dass sich das Institutionalkonzept erhält und Bildung – wenn auch in unterschiedlichen Umfängen – bedürfnisspezifisch angeboten wird.

Angelika Publmann bilanziert die Ergebnisse ihrer Studie über Weiterbildungserfahrungen und berufsbiographische Entwürfe von Frauen in den NBL, die unmittelbar nach der Wiedervereinigung durchgeführt wurde. Die grundlegende Orientierung an Beruf und Familie erweist sich dabei, auch im Rückblick, als anhaltend wirksam.

Klaus Ahlheim greift ein schwieriges Thema auf, das jüngst besonders als ein Problem der NBL transportiert wurde, das Thema Rechtsextremismus. Er stellt dieses in den Kontext der politischen Bildung aus gesamtdeutscher Perspektive. Anhand eigener und anderer empirischer Studien erläutert er zum einen Entwicklungen gesamtdeutscher Angleichungsprozesse für rechtsextremistische und antisemitische Haltungen. Zum anderen werden auch Unterschiede herausgearbeitet, die für die NBL auf eine spezifische Erziehung rückführbar sind.

Der Teil „Erfahrungen und Berichte“ beginnt mit den Entwicklungen in der Evangelischen Erwachsenenbildung. *Aribert Rothe* zeigt, wie sich evangelische Erwachsenenbildung in der DDR – quasi als „Riss im System“ – einen kleinen, aber entscheidenden Spielraum hat erarbeiten können. Die Wiedervereinigung eröffnete Möglichkeiten eine Entwicklung der Strukturen und eine Ausdifferenzierung des Bildungsauftrages vorzunehmen. Der Autor war und ist selbst ein aktiver Mitgestalter dieses Prozesses.

Abschließend kommen zwei weitere aktive „Mitgestalter“ dieser spannenden Entwicklungsphase zu Wort. *Bernd O. Hölters*, in den achtziger Jahren Fachbereichsleiter in Westberlin und selbst aus dem Westen stammend, beschreibt seine Auf- und Umbauarbeit während der Leitungstätigkeit an der Volkshochschule Friedrichshain in Berlin. Er reflektiert dabei seine eigene Rolle als Mittler zwischen West und Ost, in der Zeit vor und nach der „Wende“. *Rolf Sprink*, der in der DDR geboren und aufgewachsen ist, hat die Volkshochschule Leipzig nach einigen Jahren wechselvoller Leitungsunruhe übernommen, organisatorisch stabilisiert und zum anerkannten Weiterbildungszentrum der Stadt ausgebaut. Sprinks Ausführungen zeigen, welche Sensibilität notwendig war und ist, um Wahrnehmungsverzerrungen, die nicht selten aus fehlinterpretierten Ost-West-Bildern entstanden, mit einem zielorientierten und biographische Verwerfungsprozesse mit einbeziehenden Führungsverständnis entgegenzutreten.

Kompetenzentwicklung als Weiterbildungsperspektive

Peter Faulstich

Zusammenfassung

Sofort nach der „Wende“ sind in den „fünf neuen Ländern“ zahlreiche Programme und Projekte aufgelegt worden, um mit Weiterbildung den ökonomischen, politischen, sozialen und kulturellen Struktur-Crash abzufedern. Es gab Vorhaben zum Auf- und Ausbau pluraler Weiterbildungsberatungs- und Supportstrukturen, sowie zur Etablierung neuer Trägerstrukturen; zur Qualifizierung von Multiplikatoren; besonders zur Transformation beruflicher Weiterbildung durch „Maßnahmen“ der Bundesanstalt für Arbeit und zur Kompetenzentwicklung. Diese Konzepte hatten unterschiedliche Reichweiten und Wirkungsfelder. Ein Ende des Umbruchprozesses aber ist noch keineswegs erreicht.

1. Struktur-Crash des Weiterbildungssystems der DDR

Wir haben 1990 – sofort nach der „Wende“ – von Kassel aus das nahe gelegene Mühlhausen besucht und Weiterbildungseinrichtungen kontaktiert (Döring/Faulstich 1991). Die Kommunikation war schwierig, die Atmosphäre gespannt im Zwiespalt von Zurückhaltung und Hoffnung. Schon ein halbes Jahr später war eine erneute Gesprächsrunde nicht mehr möglich: Die Türen der Institutionen waren geschlossen, die Personen ausgewechselt. Unser Fazit 1991 lautete: „Das alte Weiterbildungssystem ist zerschlagen.“ „Ein neues Weiterbildungssystem hat sich noch nicht herausgebildet.“ (Ebd. 23) Dies war kein Übergang, sondern ein immer noch fortwirkender Umbruch.

Spätestens nach vier Jahren war im Bereich Weiterbildung durchgängig klar: Die Struktur der Weiterbildung der DDR war zerbrochen, die Einrichtungen aufgelöst und das Personal „abgewickelt“ (Faulstich 1993). Bezogen auf die Weiterbildung in der ehemaligen DDR, deren Paradigma nach der „Wende“ schlagartig als überholt anzusehen war (Siebert 1994), kann von einer „radikalen Transformation“ gesprochen werden. Die Kulturhäuser wurden zu Kaufhäusern umgebaut. Die „Urania“, als ehemals größter naturwissenschaftlich orientierter Weiterbildungsträger wurde nur in wenigen Fällen weitergefördert. Die Betriebsakademien wurden aufgegeben, eigene neue Aus- und Weiterbildungsabteilungen aber kaum aufgebaut. Die Volkshochschu-

len wurden nach westlichem Vorbild reorganisiert und über die Gründung eigener Landesverbände dem Deutschen Volkshochschulverband eingegliedert (Beispiel Dresden: Gieseke/Oppelt 2003). Kirchen, Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände gründeten Außenstellen. Private kommerzielle Bildungsanbieter breiteten sich aus.

Allerdings hat sich kein „neues“ System etabliert, sondern die Gründzüge des „alten“ Systems der BRD wurden übertragen. Es funktionierte jedoch nicht, den Menschen in den „neuen Bundesländern“ Weiterbildungsinhalte nach westlichem Muster aufzudrängen. Der Verlust des gesamten Wertesystems, der mit der „Wende“ einherging, erforderte in erster Linie den Aufbau veränderter Identität. Ratschläge wurden auf diesem Weg zu Recht oft als Bevormundung von „Besser-Wessis“ empfunden.

Einer der vordringlich unternommenen Schritte nach der politischen Vereinigung Ost- und Westdeutschlands war die Umstrukturierung der Wirtschaft in den „fünf neuen Ländern“ – von der Plan- zur Marktwirtschaft. Dafür gab es keinen Plan. Entwürfe gab es nur für den umgekehrten Fall – von der Markt- zur Planwirtschaft. Ein solcher Reorganisationsprozess ist jedoch nur vollziehbar, wenn die Erwerbstätigen partizipieren und sich selbst qualifizieren können. Diese Prämisse wurde aber nicht erfüllt, sondern die „fünf neuen Länder“ wurden als „Kolonie im eigenen Lande“ (Faulstich 1993) behandelt und der Normalität in den „alten Ländern“ angeglichen.

In einem eingefahrenen ökonomischen Kontext hat Weiterbildung die Aufgabe, zum einen die Qualifikationen zu vermitteln, die eine Restrukturierung der Wirtschaft ermöglichen, und zum anderen somit Arbeitsplätze zu sichern (s.u. Teil 2). Der unterliegende Strukturbruch nach 1989 war aber mit der herkömmlichen Wandelmetapher – Weiterbildung sei notwendig, weil sich alles und überall ändert – nicht mehr zu fassen. Es gab keine Kontinuität, die bloß „weiterentwickelt“ hätte werden können.

Da Weiterbildung also nicht darauf setzen konnte, dass die in den westlichen Bundesländern eingefahrenen Bildungsstrategien und -themen aufgedrängt wurden, da der Umbruch in der DDR gleichzeitig den Zusammenbruch eines ganzen Wertesystems bedeutete, wurde der umfassendere und anspruchsvollere Begriff der „Kompetenzentwicklung“ angezogen (s. u. Teil 3). Es ging nicht um Fortsetzung und Weiterentwicklung vorhandener Qualifikationen, sondern um eine Neubestimmung, aber auch um die Zerschlagung vorhandener Eingruppierungsansprüche und Destruktion bestehender Identität.

Um die verschiedenen Mentalitäten und den daraus resultierenden differierenden Weiterbildungsbedarf der Menschen in den alten und neuen Bundesländern verstehen zu können, muss man auch einen Blick auf die verschiedenen Grundlagen der Erwerbsarbeits- und Bildungssysteme werfen. Ein Arbeitsmarkt bestand in der DDR nicht. Die Fundamente der Berufsbildungssysteme beider Staaten wiesen allerdings nicht nur Gegensätze auf. Die Ausbildung hatte sowohl im Westen als auch im Osten Deutschlands das Ziel, die Qualifikation von Facharbeitern sicherzustellen, um den wirtschaftlichen Erfolg der Betriebe abzusichern. Die Basis für den Berufsstart bildeten in Ostdeutschland industrielle Großbetriebe, im Westen sind Handwerk und Kleingewerbe die wichtigsten Träger der betrieblichen Ausbildung. Die Zerschlagung

der Kombinate hatte daher für den Arbeitseinsatz und die Aus- und Weiterbildung im Osten katastrophale Konsequenzen.

2. Paradoxien traditioneller „Arbeitsamtsmaßnahmen“

Für die Perspektiven der Weiterbildung in den „fünf neuen Länder“ gab es nach 1989 keine Planung. Niemand hatte damit gerechnet. Die „Wende“ passierte und eine Vielzahl von Projekten und Programmen wurde aus dem Boden gestampft (Küchler/Kade 1992; Meisel u. a. 1993). Das weitestgehende Weiterbildungsexperiment war es, die Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit zur Förderung beruflicher Weiterbildung mitten im Struktur-Crash zu übertragen.

Für die Weiterbildungspolitik war die Erwerbslosigkeit in ganz Deutschland die gravierendste Problematik. Seit Anfang der 1990er Jahre wurden besonders in Ostdeutschland umfangreiche Mittel ausgegeben, um die Arbeitsmarktlage zu verbessern. Im Jahr 2000 betrug die Ausgaben des Bundes und der Bundesanstalt für Arbeit für „aktive Arbeitsmarktpolitik“ über 40 Mrd. DM, wovon etwa 50 % für die „fünf neuen Länder“ bestimmt waren. Dabei kam der Förderung von Weiterbildungsmaßnahmen eine besondere Bedeutung zu, um so die „Humankapitallücke“ und damit die „Produktivitätslücke“ zwischen Ost- und Westdeutschland zu schließen.

Im Rückblick sind die Resultate ernüchternd. Die meisten Studien zeigen ein desillusionierendes Bild: Auf individueller Ebene und in kurzfristiger Perspektive haben sich durch die Maßnahmenteilnahme keine verbesserten Arbeitsmarktchancen ergeben. Makroökonomische Studien zeigen eher negative Wirkungen der Förderung beruflicher Weiterbildung (FbW) – abgesehen von lohnreduzierenden Effekten (Fitzenberger/Speckesser 2001). Die Weiterbildungspolitik geriet in die Paradoxie, „maßgeschneiderte“, „passgenaue“ Maßnahmen für einen zusammenbrechenden Arbeitsplatz einzusetzen zu wollen. Dass gerade im Osten bei der Bewältigung des Erwerbslosenproblems mit der Allzweckwaffe Weiterbildung Fehler gemacht wurden, lässt sich nicht leugnen. Es ist ohne Perspektive qualifiziert worden, und vieles war fehlgeleitet. Die gesamte Republik lästerte über eine Floristenschwemme in den „neuen“ Bundesländern.

Allerdings sieht das Bild in der langfristigen Perspektive besser aus. Die positiven Effekte überwiegen. Bei ostdeutschen Frauen zum Beispiel führten Umschulungen dazu, dass bei den Teilnehmerinnen die Wahrscheinlichkeit, eine Beschäftigung zu finden, um 25 Prozent höher lag als bei vergleichbaren Nichtteilnehmerinnen. Bei ostdeutschen Männern wurde der positive Effekt allerdings u. a. dadurch überlagert, dass in der ersten Hälfte der 1990er Jahre viele Erwerbslose in Bauberufe umgeschult wurden. Mitte der 1990er Jahre kam aber der Bauboom in den „fünf neuen Ländern“ zum Erliegen. Die Arbeitslosenquoten in den Bauberufen, die 1993/1994 noch deutlich unterdurchschnittlich waren, stiegen bis zum Jahr 2002 auf über 30 Prozent, so dass sich dort die Beschäftigungschancen rapide verschlechterten.

Trotzdem: Die Förderung der beruflichen Weiterbildung lohnt sich individuell und gesellschaftlich. Während der Weiterbildung sinkt zwar die Wahrscheinlichkeit, dass die Teilnehmenden eine neue Stelle antreten, da sie sich in dieser Zeit seltener

bewerben. Längerfristig überwiegen jedoch positive Effekte: Umschulungen beispielsweise erhöhen die Beschäftigungswahrscheinlichkeit nach mehreren Jahren um durchschnittlich 10 bis 15 Prozent. Die Wahrscheinlichkeit, Erwerbsarbeit zu haben, ist in Westdeutschland bei ehemaligen Teilnehmern 4 Jahre nach der Weiterbildung immerhin um 5 bis 9 Prozent höher als bei vergleichbaren Personen, die keine Fortbildung absolviert haben (vgl. zusammenfassend Büchel/Panneberg 2004). Noch deutlicher kann man von positiven Effekten der Förderung beruflicher Weiterbildung sprechen, wenn man sich nicht nur auf die Wiedereingliederungseffekte als Hauptkriterium beschränkt.

Die „nicht-intendierten Effekte“ z. B. von Umschulungsmaßnahmen ergeben wiederum ein anderes Bild (Meier 1998). „Die Teilnehmer an der Fortbildung und Umschulung ziehen aus den Kursen einen nachweisbaren Nutzen, auch wenn dieser streckenweise anders als erwartet ausfällt“ (ebd., S. 191). „Insgesamt gesehen, fallen die sozialen, finanziellen und qualifikatorischen Nutzeffekte für die Teilnehmer unter den gegebenen Umständen stärker ins Gewicht als der mit den Lehrgängen angestrebte, aber größtenteils unerreichbare Nutzen der Rückkehr auf den Arbeitsmarkt“ (ebd., S. 192/193).

Alles in allem muss aber das Megaexperiment „Förderung der beruflichen Weiterbildung“ gemessen an den weitreichenden Ansprüchen als misslungen angesehen werden. Über traditionelle Weiterbildungskonzepte ließen sich keine modernisierten Arbeitseinsatzformen etablieren.

3. Kompetenzentwicklung als Transformationsprojekt

Vielmehr zeigt sich die Beschränktheit eindimensional auf den Arbeitsmarkt ausgerichteter Programme und die Notwendigkeit umfassenderer Ansätze, wie sie z. B. das Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) versuchte. Es wurde ab 1992 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung mit der Zielstellung gefördert, eine Neuentwicklung der beruflichen Qualifikationsstrukturen in den „neuen Ländern“ zu unterstützen und umfassend anzugehen. Träger dieses Projekts war die Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF). Innovations- und Transformationsprozesse in Ostdeutschland führten zu veränderten Schwerpunkten. Von 1996 bis Ende 2000 koordinierte und begleitete QUEM die Programme „Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel – Strukturveränderungen betrieblicher Weiterbildung“ und „Lernen im sozialen Umfeld“. Von 2001 bis 2007 war das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“, das aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds gefördert wurde, Träger umfangreicher Forschungs- und Gestaltungsaufgaben. So ist über 15 Jahre, großteils gefördert durch den europäischen Sozialfonds, eine Vielfalt von Projekten, Veranstaltungen und Veröffentlichungen finanziert worden, welche sowohl theoretische Diskussionen als auch praktische Umsetzungen angestoßen haben. Es wurden 100 Hefte der Reihe „QUEM-Report“ und weitere „QUEM-Materialien“ gedruckt; es erschienen 11 Jahressbände „Kompetenzentwicklung“. Zweiundzwanzig umfangreiche Bände der „edi-

tion QUEM“ und weitere Buchtexte wurden veröffentlicht; vom „QUEM-Bulletin“, welches die Aktivitäten von QUEM seit 1992 öffentlichkeitsweit propagierte, wurden über 100 Nummern herausgebracht. Zahlreiche Tagungen, zum Beispiel die „Zukunftsforen“, wurden veranstaltet und eine Vielzahl von Projekten initiiert.

Im wissenschaftlichen Diskurs verfolgte die AG QUEM eine rigide Profilierungsstrategie. Es wurde eine spezifische Kultur betont, welche sich gezielt gegenüber der vorhergehenden Diskussion in der Weiterbildung absetzte. Durch polarisierende Begriffsbildungen wurde ein interner Sprachgebrauch entwickelt, welcher eine Gruppenbildung stützen sollte. Es ging um den Versuch, sich als „scientific community“ zu konstituieren und so eine besondere, neue Form des Ansatzes zu beanspruchen. Einige Signalwörter wurden immer wieder verwendet: so eben „Kompetenzentwicklung“, „Neue Lernkultur“ und „Selbstorganisiertes Lernen“.

Die Devise „Kompetenzentwicklung statt Weiterbildung!“ (Bootz/Hartmann 1997), wurde ausgegeben, um den Herausforderungen eines fundamentalen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umbruchs gerecht zu werden. Bei der Diskussion stand nicht nur eine neue Fassung der Begriffe, sondern ein verändertes und erweitertes Verständnis von Qualifikation zur Diskussion. Die Bewältigung der gesellschaftlichen Strukturbrüche und die hohen Innovationsansprüche stellten Bildungsbemühungen und speziell Weiterbildung vor die Aufgabe, die dafür notwendigen Kompetenzen auszubilden. Dies kommt nicht aus ohne aktive Gestaltung von Entwicklungsprozessen und die Ausprägung umfassender Handlungskompetenz. Zugleich stellt sich die Frage, ob Weiterbildung dies überhaupt leisten kann. Sie braucht offensichtlich eine kritische Selbstreflexion und einen Konzeptwandel, der über bloße Weiterentwicklung bestehender Strategien und Programme hinausgeht.

Hier bot das „Hinüberwechseln“ einer ganzen Bevölkerung in ein anderes Gesellschafts- und Wirtschaftssystem ein Beispiel für extreme Wandlungsprozesse und erforderte ein Lernen in bisher kaum vorstellbaren Dimensionen. Bestehende Bildungskonzepte und -modelle, speziell im Bereich Weiterbildung, mussten hinsichtlich ihrer Tragfähigkeit überprüft werden. Inwieweit jedoch die mit dem radikalen Transformationsprozess verbundenen Chancen für Neuorientierung, Um- und Ausgestaltung genutzt wurden, ist fraglich.

Nachweislich hat die Diskussion um aktuell notwendige und zukunftsorientierte Entwicklungen durch die AG QUEM starke Impulse erhalten. So werden in der „alten“ BRD schon vorhandene Ansätze bezüglich einer Öffnung oder Entgrenzung von Weiterbildung, die sich u. a. in Bemühungen um ein erweitertes Begriffsverständnis widerspiegeln, aus den Erfahrungen des Umbruchs gestützt. Die Aktivitäten der AG QUEM fokussierten sich im Versuch, den Begriff Weiterbildung durch „Kompetenzentwicklung“ zu ersetzen. So sollte von „Kompetenzentwicklung“ gesprochen werden, wenn über eine vorrangig Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelnde Qualifikation hinaus bewusst eine Neuausprägung komplexer Handlungskompetenz angestrebt wird, einschließlich einer Veränderung von Normen und Werten. Eine daraus resultierende Auseinandersetzung mit bestehenden Weiterbildungskonzepten sowie das Suchen nach neuen Gestaltungsansätzen schließt eine wissenschaftstheoretische Diskussion relevanter Begriffe als notwendige Verständigungsbasis ein.

Argumente für eine „kompetenzorientierte Wende“ in der Weiterbildung wurden provokant artikuliert und entsprechend kritisch diskutiert. Sie verweisen auf alle Fälle auf wesentliche Merkmale, die „Kompetenz“ ausmachen:

1. Kompetenz ist subjektbezogen;
2. Kompetenz bezieht sich auf die ganze Person, verfolgt also einen „ganzheitlichen“ Aspekt;
3. der Begriff „Kompetenz“ erkennt die Selbstorganisationsfähigkeit des Lernenden an;
4. „Kompetenzlernen“ öffnet das „sachverhaltszentrierte“ Lernen gegenüber den Notwendigkeiten einer Wertevermittlung;
5. der Kompetenzbegriff umfasst die Vielfalt der prinzipiell unbegrenzten individuellen Handlungsdispositionen. (Bootz/Hartmann 1997)

Speziell aus dem letztgenannten Kriterium resultiert eine Reihe ungeklärter Fragen im Zusammenhang mit der „Messbarkeit“ oder „Bewertbarkeit“ von Kompetenzen im Sinne von Handlungsdispositionen (Gnahn 2007) für die Bewältigung von Umbruchsprozessen.

Da der ostdeutsche Transformationsprozess von Normenkollaps und Wertewandel begleitet war (und ist), war (und ist) es nur folgerichtig, Weiterbildung als umfassende Kompetenzentwicklung zu verstehen und zu gestalten. Das bedeutet eine kritische Auseinandersetzung mit dem heutigen Weiterbildungssystem insgesamt — nicht nur Entwicklung und Ausgestaltung im Rahmen bestehender Strukturen und Konzepte. Es geht um weitreichende Innovationen, die neue Handlungsräume sowie einen dafür notwendigen bildungspolitischen Rahmen eröffnen. Gerade die bestehenden Rahmenbedingungen hemmen gegenwärtig über Modellversuche hinausgehende Strukturansätze; sie behindern nicht nur die Ausprägung, sondern ebenso die Auschöpfung individueller Handlungskompetenz.

Zugegebenermaßen wichtig war der penetrante Hinweis, dass Lernen nicht nur in Lerninstitutionen stattfindet, sondern dass Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernfeldern abläuft. Ein solcher Denkansatz für die Gestaltung eines zukunftsorientierten Weiterbildungssystems erfordert eine verstärkte Förderung vielfältiger, miteinander vernetzter Felder. In einem solchen Netzwerk haben Weiterbildungsinstitutionen mit ihrem bildungspolitischen Anspruch und dort angebotene Programme und Kurse ihren Platz. Auf diesen Bereich konzentrierte sich herkömmlich berufliche Weiterbildungspolitik mit ihren Förderinstrumentarien.

Weitergehend wurde von der AG QUEM unterschieden: neben dem „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ ein „Lernen im Prozess der Arbeit“ und ein „Lernen im sozialen Umfeld“, die als Felder der Weiterbildung wahrzunehmen und zu unterstützen wären. Daneben gestellt wurde ein „Lernen in virtuellen Welten“ als ein besonderes Lernfeld. Die Diskussion um Weiterbildung als „vierte Säule“ des Bildungssystems wurde ersetzt durch die vier Felder der Weiterbildung.

Eine „neue Lernkultur“ mit der Vision einer „lernenden Gesellschaft“ wurde kreiert. Diese ist gekennzeichnet von ineinandergreifenden und geförderten Lernmöglichkeiten, die vom Individuum in seiner jeweiligen Berufs- und Lebenssituation

sowie im Kontext regionaler Entwicklungspotenziale und in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Wandlungsprozessen genutzt werden. In diesem Disput wird die Diskussion über gesellschaftliche und wirtschaftliche Veränderungsprozesse, um die Erosion traditioneller Erwerbsarbeit, über ein neues Verständnis von Arbeit, ihre Neubewertung und Verteilung, um den Rückzug des Sozialstaats und um Weiterentwicklung des Gemeinwesens aufgegriffen.

Die Arbeiten, Projekte und Programme der AG QUEM haben also durchaus relevante gesellschaftliche Themen und Interessen thematisiert. Sie haben dem aber eine „verkehrte“ Form gegeben, indem sie die strukturellen Prämissen „umfassender Kompetenzentwicklung“, „neuer Lernkultur“ und „selbstorganisierten Lernens“ verschwiegen. Die Realität der Lebens- und Arbeitsbedingungen entspricht dem nicht: Kompetenzentwicklung ist immer noch begrenzt durch Brauchbarkeit und Verwertbarkeit von Qualifikationen im Unternehmen; die Lernkultur wird dominiert durch das Betriebsklima der Profitorientierung; Selbstbestimmtheit wird eingeengt durch Herrschaft und Ausbeutung. Vieles – keineswegs alles –, was die AG QUEM hervorbrachte, war insofern Ideologieproduktion.

4. Nach zwanzig Jahren: noch keine Einheit, aber Gemeinsamkeiten

Zwischen West- und Ostdeutschland Einheit zu verkünden, ist zumindest vorschnell. Nach wie vor gibt es ökonomische Spaltung und mentale Trennung. Die Erwerbslosenquoten sind im Osten insgesamt dramatisch hoch; regionale Disparitäten verstärken sich sogar; die mentale und kommunikative Distanz zwischen „Ossis“ und „Wessis“ besteht fort.

Allerdings haben sich die Demarkationslinien verschoben: Es haben sich durchaus Gemeinsamkeiten herausgebildet und Unterschiede zwischen den ostdeutschen Ländern werden deutlich. Nachdem die marktwirtschaftlichen Prinzipien des Kapitalismus sich durchgesetzt haben, ergibt sich eine gemeinsam geteilte Ausgangslage: Teilhabe am gesellschaftlichen Reichtum und an politischer Demokratie ist in beiden Teilen Deutschlands zentraler Interessenkonflikt.

Im gemeinsamen distributions- und sozialpolitischen Kontext eingebunden sind die Um-, Ein- und Zusammenbrüche der Weiterbildung. Bei gesellschaftlichen Verteilungsproblemen spielen nicht mehr nur Einkommen oder Sicherheit, sondern zunehmend Wissen eine Rolle. Kompensationsleistungen gegen Selektivität und fehlende Gerechtigkeit, wie z. B. Weiterbildungsmöglichkeiten, werden jedoch zunehmend eingeschränkt. „Prekarität“, die permanente Gefahr dauernder Exklusion, wird zum neuen Modus sozialer Ungleichheit.

Weiterbildungsperspektiven sind eingebunden in *Gestaltungsoptionen* der Zukunft der Arbeit. (Diese Alternativen sind kontrastiv und plakativ zugespitzt; tatsächlich gibt es immer Mischverhältnisse und Aushandlungsspielräume.)

Wichtig dabei ist, eine Überschätzung und damit eine Überforderung der „Kompetenzentwicklung“ zu vermeiden. Es war schon 1989 falsch, der Weiterbildung ein überzogenes Problemlösungspotential anzulasten – allerdings insofern herrschaftsstabilisierend als die ungelösten strukturellen Probleme als individuelles Versagen unmin-

terpretiert werden konnten: „Wer nicht lernt und sich nicht bemüht, ist selber schuld“. Je nach strategischem Kontext erhält die Weiterbildung entweder eine „Lückenbüßerfunktion“ zur kurzfristigen Anpassung – „passgenau“ an technische Umstellungen – und als sozialpolitisches Befriedungsinstrument, oder aber als Option für einen Kompetenzentwicklungspfad, der auf hochqualifizierte und eigenaktive Arbeitskräfte und entsprechend auf ein personalorientiertes Produktionsmodell setzt.

Option 1	Option 2
Senkung der Lohnnebenkosten	Verteilung der Arbeitszeit
Globalisierung	Regionalisierung
Technisierung	Ökologisierung
Niedriglöhne	Grundsicherung
Bürgerarbeit	Dritter Sektor
Lückenbüßerfunktion	Kompetenzentwicklungspfad

Abb.: Alternativen der Zukunft der Arbeit und des Sozialen

Im Rahmen einer solchen Strategie bleiben die Begriffe Selbstbestimmung und Kompetenz unverzichtbar. Sie werden allerdings mit neuem Inhalt bestimmt. Selbstbestimmung geht aus von der Unverfügbarkeit der Personen und Kompetenz bezieht sich auf die Eigensinnigkeit ihrer Handlungsmöglichkeiten.

Wenn man festhält an der Option „Kompetenzentwicklungspfad“ muss man die zukünftigen Entwicklungen mit großer Sorge betrachten. Resultat ist: Kurzfristige Haushaltssicherung zerstört langfristige Entwicklungsmöglichkeiten in der Weiterbildung und erzeugt negative soziale Konsequenzen. Es geht demgegenüber darum, langfristig die Bedeutung von Bildung und besonders Weiterbildung für Gesellschaftsentwicklung und für die Sicherung des Sozialen festzuhalten. Insofern müssen alternative Formen entwickelt werden, welche die Zugänge zu Weiterbildung und soziale Teilhabe in West- und Ostdeutschland sichern.

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung/Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrg.): Kompetenzentwicklung 2006, Waxmann: Münster 2006
- Arbeitsgemeinschaft QUEM: Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Lehren aus dem Transformationsprozess. Memorandum, beschlossen von der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management, QUEM-report, Heft 40, Berlin 1995
- Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung, Berlin 1996
- Boetz, I./Hartmann, Th.: Kompetenzentwicklung statt Weiterbildung? Mehr als nur neue Begriffe. In DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4 (1997), S. 22-25
- Büchel, F./Panneberg, M.: Berufliche Weiterbildung in West- und Ostdeutschland. In: ZAS (2004), S. 73-126
- Döring, O./Faulstich, P.: Weiterbildung in Kreis und Stadt M. In: Volkshochschule, H. II (1991), S. 22-24

- Faulstich, P.: Weiterbildung in den „fünf neuen Ländern“ und Berlin, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf 1993
- Fitzenberger, B./Speckesser, St.: Weiterbildungsmaßnahmen in Ostdeutschland. Ein Misserfolg der Arbeitsmarktpolitik? ZEW Discussion Paper No. 02-16, Mannheim 2001
- Gieseke, W./Opelt, K.: Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen, leske + budrich: Opladen 2003
- Gnahn, D.: Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Studentexte für Erwachsenenbildung, DIE, Bielefeld 2007
- Küchler, F. v./Kade, S.: Erwachsenenbildung im Übergang, PAS/DVV, Frankfurt/M. 1992
- Meier, A. u. a.: Weiterbildungsnutzen. Über beabsichtigte und nicht beabsichtigte Effekte von Fortbildung und Umschulung, Berlin 1998
- Meisel, K. u. a.: Erwachsenenbildung in den neuen Ländern, PAS/DVV, Frankfurt/M. 1993
- Siebert, H.: Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Alte Bundesländer und neue Bundesländer. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen 1994, S. 52-80

Implementationen und Strukturentwicklungen in den neuen Bundesländern

Felicitas von Küchler

Zusammenfassung

Der Jahrestag der nun 20-jährigen deutschen Vereinigung kann den Anlass zur Vergewärtigung des institutionellen Wandels und der Organisationsentwicklungsprozesse von Erwachsenenbildung/Weiterbildung bieten. Im Folgenden werden die Implementationen und Strukturentwicklungen in den neuen Ländern, eingegrenzt auf die Volkshochschulen, diskutiert. Die Rekonstruktion des Implementationsprozesses fokussiert auf die im Rahmen der/des PAS/DIE und des DVV unternommenen Aktivitäten und Projekte. Dabei werden die Besonderheiten und Problemlagen dieses Prozesses herausgearbeitet und die resultierenden Strukturentwicklungen als „Übersetzungen“ charakterisiert.

Einleitung

Will man den Transformationsprozess der Institutionalform Volkshochschule in den neuen Ländern beschreiben, so ist es sinnvoll die Implementationsprozesse sowohl aus der Perspektive der daran beteiligten Akteure als auch die relevanten Dimensionen zu beschreiben. Besondere Aufmerksamkeit erhalten dabei die Prozesse der Implementation von professionellem Wissen und von Kompetenzmaßstäben, die im Rückblick auf der Grundlage vielfältiger Projekte und Erfahrungen extrahiert werden können. Sie haben entscheidend zur erfolgreichen Institutionalisierung beigetragen.

Gegenwärtige Problemlagen der „Transformation“ von Volkshochschulen und ihre Zukunftsszenarien erscheinen vor diesem Hintergrund möglicherweise in einem anderen Licht.

Durch die zeitliche ergibt sich auch eine analytische Distanz beim Blick auf die Transformation der neuen Bundesländer. Dabei ist von einem Verständnis von Implementation auszugehen, das von vornherein nicht mit einer bloßen Umsetzung von Plänen und Planungen rechnet (Pressmann/Wildavsky 1973), sondern Abweichungen, Diskrepanzen und ungeahnte Nebenfolgen im Sinne einer aufgeklärten Implementationsforschung (Bogumil/Jann 2005, Hasse 2003) bereits ins Kalkül zieht.

Implementation der Institutionen in die neuen Bundesländer

Die deutsch-deutsche Vereinigung wird als ein Sonderfall im Vergleich mit osteuropäischen Transformationsprozessen betrachtet, da sie keine endogene Strukturentwicklung vom sozialistischen System in die offene Zukunft von Demokratie und Marktwirtschaft darstellte. Durch die Zielperspektive der deutschen Vereinigung war sie eher „exogen verursacht“ (Wiesenthal 1996) und implizierte die Angleichung an das westdeutsche Wirtschafts- und Institutionensystem. Die zusätzliche Annahme einer „guten Steuerbarkeit“ erklärt sich u. a. aus den diversen Verträgen wie: Vertragswerke der Währungs- und Sozialunion, durch den Beitritt der neuen ostdeutschen Länder zur Bundesrepublik, durch die Übertragung der bundesrepublikanischen Institutionen in fast allen Lebensbereichen (Zapf 1996, S.317). Zugespitzt formuliert Lepsius im Hinblick auf die notwendig gewordenen Institutionalisierungsprozesse: „Im Falle der DDR wurde diese Problematik durch den Transfer der westdeutschen Institutionen gelöst. Die neue Institutionenordnung stand bereit, und auch die nötigen Experten für ihre Implementierung waren schon verfügbar“ (Lepsius 1997, S. 68f).

Unter dem Gesichtspunkt der Bildungsplanung in den neuen Bundesländern wird bereits 1992 resümiert: „Je länger der Einigungsprozess abläuft, desto augenscheinlicher wird der unter der Macht der Verhältnisse erzwungene einseitige hegemoniale Charakter dieses Prozesses“ (Max-Traeger-Stiftung 1992, S. 204). In diesen Bilanzierungen wird, wenn auch mit unterschiedlichen transformationspolitischen Konnotationen, der Blick auf die Übertragung der „Institutionenordnung“ als ganzer gerichtet. Diese Perspektive blendet nicht nur die konkreten Prozesse der Implementation und des Handelns der westdeutschen „Implementationsexperten“ aus, sondern auch das Handeln der ostdeutschen Akteure, die ihre gelebten Leben, Erfahrungen und Mentalitäten als Ressourcen in den Vereinigungsprozess einbrachten (Mayer/Diewald 1996, Siebert 1994). Erst der Einbezug des Akteurhandelns erschließt die Möglichkeit überraschende Implikationen und eigenständige Adaptionen und Entwicklungen wahrzunehmen.

Institutionentransfer in der Erwachsenenbildung

Was waren die Rahmenbedingungen und wie haben die relevanten Akteursgruppen das Überleben der Volkshochschulen als fast einziger Institution aus dem Erwachsenenbildungs- bzw. Weiterbildungssystem der DDR ermöglicht?

Die Erwachsenenbildung/Weiterbildung wurde weder im Vertrag über die Schaffung einer Währungs-, Wirtschafts- und Sozialunion vom 18.5.1990 noch im Einigungsvertrag vom 31. August 1990 explizit erwähnt. Schon Anfang 1990, berichtet Krug, „wurde in Berlin eine gemeinsame Einrichtung für die Bereiche Bildung, Wissenschaft und Kultur konstituiert, in der sich die entsprechenden Regierungsverwaltungen der DDR mit Vertretern der Bundesregierung und der Länder gemeinsam beraten sollten, wie die „Abwicklung“ der bisher zentral verwalteten Bildungs- Wissen-

schafts- und Kulturaufgaben der DDR vorzunehmen sei“ (Krug 1994, S.13). Durch das Gemeinschaftswerk Aufschwung Ost wurden für 1991 und 1992 Mittel für berufliche Qualifizierung und Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen bereitgestellt, mit denen die Bundesregierung die Erwartung verbindet, dass kein Jugendlicher in den neuen Bundesländern ohne Ausbildungsplatz bleibt; Aus- und Weiterbildungskapazitäten möglichst erhalten und neue geschaffen werden“⁴¹. Diese Mittel waren die Grundlage für den vereinigungsbedingten Ausbau der beruflichen Qualifizierung und damit für eine später folgenreiche Indienstnahme von Weiterbildung für die Abfederung der „sozialen Folgen“ der deutschen Vereinigung.

Eine bildungspolitische Programmatik des westdeutschen Institutionentransfers kann allerdings aus dem gesamten Kontext des Einigungsvertrags und der damit in Zusammenhang stehenden Bundes-, wie auch Länderaktivitäten, gefolgert werden. Für die Volkshochschulen lässt sich dies mit der Förderpolitik der damaligen Bundesregierung belegen. Was in der Phase vor dem Einigungsvertrag als gegenseitige Annäherung von Verbänden, Weiterbildungs- und intermediären Einrichtungen sowie Hochschulen aus West- und Ostdeutschland stattfand (Nuissl 1995, von Küchler 1995, Otto 2005), schuf die Voraussetzung für die ab 1990 mit Mitteln des BMBF geförderten Aktivitäten und Projekte. Von Seiten des DVV sollten die Aktivitäten die „Arbeit der Volkshochschulen in der ehemaligen DDR stärken, die Einigung auch im VHS-Bereich realisieren, (...) die Beteiligung am Bundesverband einleiten“. Von Seiten der damaligen PAS/DIE wurde mit dem ersten Projekt explizit für die Volkshochschulen der ehemaligen DDR die Erwartung verbunden, „Fortbildungsveranstaltungen und Materialien zu entwickeln und bereitzustellen, die den Fortbildungsbedürfnissen und -bedarfen der ostdeutschen VHS-MitarbeiterInnen entsprachen, um sie bei der aktiven Bewältigung des Systemwandels zu unterstützen“ (von Küchler 1995).

Implementation der „formalen Organisationsform Volkshochschule“

Der DVV und das DVV Projekt „Kontaktstelle“ konzentrierten sich von August 1990 bis Dezember 1993 auf die bildungspolitischen Fragen im Kontext des Versuchs, die kommunale Verankerung, die gesetzlichen Regelungen und die Anerkennung des institutionellen Selbstverständnisses, wie es in „Stellung und Aufgabe der Volkshochschule“ (1978) formuliert worden war, auch in den ostdeutschen Bundesländern zu erreichen. Zu diesem Zweck wurden kontinuierlich „Informationen und Beiträge für die Arbeit der Volkshochschulen in den neuen Bundesländern“ (Grundfragen zur Gesetzgebung, kommunale Verankerung der VHS, Rechtsstatus, Struktur der Volkshochschulverbände) aufgelegt; es fanden Tagungen und Fortbildungsveranstaltungen zum Status der VHS in der Kommunalverwaltung statt mit dem Ergebnis, dass 212 von 216 Volkshochschulen Ende 1993 in kommunale Trägerschaft überführt waren, Beratungen und Informationen der einzelnen Kreise und Kommunen insbesondere auch bei der rasch einsetzenden Planung der kommunalen Gebietsreform wurden durchgeführt, es fanden Mitarbeiterfortbildungen mit Leiter/innen und Verwaltungsmitarbeitern statt, der Aufbau einer verbandlichen Infrastruktur wurde

so erfolgreich unterstützt, dass alle fünf Landesverbände am Ende der Projektlaufzeit über eigene Geschäftsstellen verfügten (Otto 2005, S. 132). Der DVV hatte überdies – wie die Mehrzahl der westdeutschen Verbände – von Beginn der Wendezeit an eine bildungspolitische Lobbyfunktion wahrgenommen und im Orchester der bildungspolitischen Akteure seinen Part gespielt.

Die Landesverbände der Volkshochschulen im Westen hatten zum Teil bereits in der Wendezeit zu gemeinsamen Arbeitstagen eingeladen und dabei Volkshochschulvertreter bestimmter Regionen, Vertreter der Räte der Bezirke, und der wenigen „intermediären“ Institutionen der DDR erreicht. Bereits im Juni 1990 schlossen sich die neu gegründeten Volkshochschul-Landesverbände zu einem „Rat der Volkshochschul-Landesverbände – Arbeitsgemeinschaft zur Wahrung gemeinnütziger Interessen“ zusammen, aus dem sich das koordinierende Gremium des „Rats der Landesverbände“ entwickelte, der bereits im Mai 1990 den Antrag auf Mitgliedschaft im Deutschen Volkshochschulverband vorbereitete (Otto 2005, S.124). Nach der Vereinigung waren die VHS-Landesverbände nach kurzer Zeit als institutionelle Akteure in die sogenannten Länder-Patenschaften (Thüringen hatte Bayern und Hessen, Brandenburg Nordrhein-Westfalen etc.) einbezogen.

Neben dem DVV und den Landesverbänden als „institutionellen Lobbyisten“ übernahmen noch andere Akteure, Gremien, Gruppierungen und Personen zentrale Funktionen für Implementation und Institutionalisierung. Anknüpfungspunkte bildeten z. B. personelle Konstellationen und Kenntnisse der Publikationen. In der Wendezeit und danach bildeten die unmittelbaren Kontakte zwischen Volkshochschulen Ost und West und durch Multiplikatoren/Netzwerker vermittelte Kooperationen eine zusätzliche, ungesteuerte bzw. selbstorganisierte Implementationsebene von großer Wirksamkeit. So vereinbarten z. B. noch vor der Vereinigung zahlreiche West- und Ost-Volkshochschulen geregelte Kooperationen (Dresden mit Hamburg schon im März 1990). Kontaktnetze wurden bereits Ende 1989 und zu Beginn des Jahres 1990 geknüpft, sie stellten für die „institutionellen Implementationsakteure“ eine „Infrastruktur“ für die Erschließung der Erwachsenenbildungslandschaft der alten DDR und der neuen Bundesländer dar.

Zusammenfassend lassen sich die Aktivitäten des DVV charakterisieren als Unterstützung der Institutionalisierung der *formalen Organisationsform* „Volkshochschule“, wie sie sich in Westdeutschland bis zu den 1980er Jahren entwickelt hatte. Diese spezielle Form einer Organisation der Weiterbildung stellt einen Rahmen zur „Planung von Bildungsangeboten im Angebots-Nachfrage-Modus mit flexibel einsetz- und anstellbaren Dozentinnen und Dozenten zur Verfügung“ (Gieseke/Opelt 2003, S. 371). Die Nachfrageabhängigkeit ist dabei von konstitutiver Bedeutung, denn sie zwingt die Organisationen zu einer ständigen adaptiven Auseinandersetzung mit der Pluralität der Umwelten, die für die Leistungserbringung eine Rolle spielen (Schäffer 2004, S. 54). Diese Kernstruktur ist mittlerweile nicht mehr nur für die VHS spezifisch, sondern prägt – aufgrund des geringen Institutionalisierungsgrades der Weiterbildung – mittlerweile eine Vielzahl von Einrichtungen der Weiterbildung mit unterschiedlicher Trägeranbindung und Finanzierungsform (Weber 1995, Wittpoth 1997). Spezifisch für die Volkshochschule sind eher die Merkmale Freiwilligkeit und Offen-

heit: bezogen auf die Teilnehmenden, die Zeitstruktur, die Lehrenden, die Inhalte und didaktischen Konzeptionen. Als Organisationsform grenzt sich die Volkshochschule explizit von „staatlicher Schule“ ab, ihr Programm ist nicht festgelegt, sondern flexibel, weil auf die sich verändernden Bedarfe und Bedürfnisse von Erwachsenen im lebenslangen Lernen ausgerichtet und in der Regel breit angelegt und nicht auf inhaltliche Spezialisierung fokussiert. Im Kontext dieser Organisationsform, die sich aus heutiger Perspektive als „Institutionalform“ (Schäffter 2007) der Erwachsenenbildung präsentiert, hat sich das „Prinzip der Teilnehmerorientierung“ entwickelt, das sich sowohl auf die Auswahl als auch auf die Art der Bearbeitung der Lerngegenstände bezieht und damit eine Abkehr von einer allein auf die Vermittlung curricular organisierteren Wissens impliziert.

Die Volkshochschulen hatten in der DDR eine wechselvolle Geschichte im Bildungssystem hinter sich. In der Rezeption der „Westdeutschen“ wurden sie häufig als „Abendschulen für Erwachsene zum Nachholen von Schulabschlüssen“ (Faulstich 1993, S. 45, Knoll 1992, S. 5) mit einer „Nischenfunktion“ wahrgenommen. Ein anderer Akzent ergibt sich allerdings, wenn ihre Aufgaben in Bezug auf die in den 1980er Jahren vorgenommene Strukturbeschreibung der „Volkshochschulordnung“² als Kombination der Vermittlung von höheren Schulabschlüssen, Fremdsprachen, Allgemeinbildung und bürospezifischen Grundfertigkeiten gesehen werden.

Diese „Mischfunktion“ hatte sich in den letzten Jahren der DDR deutlich ausgeprägt, VHS fungierten als Anbieter für schulabschlussbezogene Lehrgänge, aber auch als Anbieter für Lehrgänge zur Erweiterung und Vertiefung der Allgemeinbildung gleichermaßen (von Küchler/Kade 1992, S. 32). Durch die Verpflichtung der Volkshochschularbeit auf territoriale Bedürfnisse (Fiedler 1992, S. 48/49) konnte sie sich gegenüber bildungsbezogenen Teilnehmerbedürfnissen öffnen und z. B. Lehrgänge ohne staatliche Rahmenpläne durchführen, z. B. in Ökologie, kultureller Bildung, bei den kreativen Angeboten, Sprachkursen und regionalgeschichtlichen Kursen. Volkshochschulen in der DDR hatten zwar einen spezifischen Bildungsauftrag zugewiesen bekommen, sie waren in ein zentralistisches und auf die „Erziehung“ der BürgerInnen fokussiertes Bildungssystem eingebunden. Aber es gab auch Differenzierungen: durch regionale Bedingungen, Größe und Tradition entwickelten sich variierende Programme und Angebotsprofile. Die LeiterInnen und MitarbeiterInnen allerdings erfuhren eine andere Berufssozialisation, sie verfügten über differente Deutungsmuster, eine anders gestaltete Kompetenzbiographie als ihre KollegInnen in den Volkshochschulen des Westens. Das war – in sehr unterschiedlicher institutioneller Ausprägung, zudem abhängig von politisch-personalen Konstellationen – die Ausgangssituation für diejenigen Aktivitäten, die kurz vor und nach der Vereinigung stattfanden.

Die gemeinsamen Traditionen aus der Zeit vor den beiden deutschen Staaten und die Infrastruktur, die die VHS institutionell und personell in den Vereinigungsprozess einbrachten (Faulstich 1993, Knoll 1992) erzeugten ein virtuelles Passungsverhältnis bzw. eine Anschlussmöglichkeit zu der „*Organisationsform Volkshochschule*“ der Bundesrepublik.

Dennoch: Wäre der bildungspolitisch motivierte und von den korporativen Akteuren durchgeführte Implementationsprozess auf die Übertragung der *formalen Organisationsform Volkshochschule* nach westlichem Muster beschränkt geblieben, hätte der Institutionalisierung ein wichtiges Element gefehlt, nämlich der Prozess der Institutionalisierung auf der Mikro-Dimension mit der „Einübung in neue Praktiken“, der „Sozialisierung in neue Strukturen“ und ihrem „Auf-Dauer-Stellen“, eine Vorbedingung, um die „neue“ oder wieder-erfundene (Gieseke/Opelt 2003) Organisationsform zukunftsfähig zu machen.

Implementation professionellen Wissens, professioneller (Kompetenz)Maßstäbe

In diesem Handlungsfeld waren zahlreiche Aktivitäten der Landesverbände der Volkshochschulen, der Partnern Volkshochschulen auf der Ebene der selbstorganisierten Kontakte wie auch die Vorhaben und Projekte der PAS/DIE verortet, die professionelles Wissen zu Angeboten, Programmstruktur, Bedarfserhebung, Passung von Angeboten mit regionalen/kommunalen Bedarfen und zu dem Rollenhandeln der planend-disponierenden pädagogischen Mitarbeiter vermittelten. Für die Vorhaben der/des PAS/DIE lassen sich unterschiedliche, wenn auch zum Teil sich überschneidende Entwicklungsphasen der „Projektformate“ u. a. nach ihrem Fokus auf den unterschiedlichen didaktischen Handlungsebenen und der konzeptionell-didaktischen Grundüberlegungen unterscheiden, die sich im Verlaufe des Implementationsprozesses ausdifferenzierten als Reaktion auf die Entwicklungsphasen der Transformationsprozesse und als Ergebnis der Evaluation und Reflexion der Vermittlungsarbeit der Projekte (von Küchler 1995, S. 26 ff).

In der ersten Phase, die noch vor der politischen Vereinigung begann, ging es darum, eine „Infrastruktur“ bzw. ein Netzwerk von Kontakten zu knüpfen, den Anschluss der KollegInnen Ost an fachliche Gremien herzustellen und die „materielle Wissensbasis“ zu präsentieren. Dies beinhaltete so unterschiedliche Vorhaben wie die Zusammenstellung relevanter Literatur der Erwachsenenbildung³, die Sichtung der Literatur, die besonders zur Einführung in die Arbeit der „Organisationsform Volkshochschule“ geeignet war und die im Hinblick auf die Rezeption durch die ostdeutschen Kollegen und Kolleginnen überarbeitet wurde⁴. In dieser Phase fanden grundsätzliche Suchbewegungen und Orientierungen in einer „terra incognita“ statt, deren Ergebnisse sich in der konzeptionellen Anlage und dem Design der späteren Projektaktivitäten niederschlugen.

In der zweiten Phase waren relativ gesicherte Kontakte zu VHS und ihren Mitarbeitenden schon vorhanden, und die projektgeförderten Fortbildungen fanden fast zu allen auch im „Westen“ relevanten Angebotsbereichen statt, für die auch für die neuen Bundesländer ein Bedarf gesehen wurde. Relevante erste Themenfelder waren Sprachen und berufliche Weiterbildung, aber auch Informationstechnische Bildung, Alphabetisierung/Grundbildung, ökologische Bildung, Gesundheitsbildung, Frauenbildung, Angebote für den Vorruhestand wurden in Form von Fortbildungen, kollegialen Beratungen, vor-Ort-Besuchen vermittelt. Die Fortbildungsveranstaltungen oszillierten in ihrer didaktischen Form zwischen „Vermittlung“ und „Aneignung/Er-

möglichkeit“; sie waren – wie viele andere Aktivitäten der Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsakteure aus dem „Westen“ – als interkultureller Dialog zwischen zwei deutschen Teilkulturen intendiert (Behrens-Cobet/Schaefer 1994, Brödel/Wiesner/Bender 1992, von Küchler 1993, Reutter/Brüning 1994). Intention und Realisierung klafften aber auseinander (Dräger/Günther/Waterkamp 1994, Siebert 1992). Die Fortbildungsdidaktik, die kommunikative, abwechslungsreiche, auf die Selbständigkeit der Teilnehmenden verwiesene Methoden praktizierte, implizierte eine strukturelle Asymmetrie zwischen „modernem Westen“ und „unmodernem Osten“. In den auch in den Ost-VHS vorhandenen Fachgebieten (z. B. Sprachen, Ökologie) war ein „Anschließen“ besonders gut möglich, die KollegInnen schätzten die ihnen gebotenen Möglichkeiten zur eigenen Kompetenzentwicklung. Schwerer zu vermitteln waren die vollständig neuen Themenfelder und Angebotsbereiche wie z. B. Gesundheit, Angebote für spezielle Adressatengruppen (Ältere, Analphabeten, Frauen), die auch mit einer neuen Funktionswahrnehmung von VHS einhergingen. Die bei der Ausweitung des Angebotsspektrums der VHS auftauchenden Probleme sowohl auf der Seite der „Vermittelnden“ als auch auf der Seite der „Aneignung“ durch die Ost-KollegInnen bezogen sich nicht nur auf die Themen, sondern auch auf differente Vorstellungen zu curricularer Strukturierung und Didaktik. Die gegenseitigen Wahrnehmungs- und Vorurteilmuster lassen sich beschreiben als Vorwurf, die West-Kollegen seien einseitig auf Methoden und subjektive Deutungen konzentriert, und dem umgekehrten Vorwurf der objektivierten „Sach- bzw. Wissensdominanz“ auf Seiten der Ost-Kollegen. Dies setzte sich fort in dem Missverständnis, die in den Fortbildungsveranstaltungen präsentierten Themen, Formen der Vermittlung und die dabei verwendeten Methoden seien als „richtige“ Inhalte und Methoden des Erwachsenenlernens zu verstehen, sozusagen offiziell „bekannt gegeben“, und müssten auch für die Angebotsplanung der jeweiligen Einrichtung übernommen werden. Mit der einfachen Übernahme westdeutscher Veranstaltungskonzepte und Veranstaltungskündigungen handelten sich die Ost-Kollegen aber vielfach auch Misserfolge ein, die in Reaktion darauf die traditionellen Veranstaltungsformen und -inhalte stabilisierten. Zu diesem Missverständnis, das sicherlich trotz aller gutgemeinten individuellen Absichten einen hegemonialen Kern der westlichen Fortbildungen enthüllte, trug der „Handlungsdruck“ bei, dem die Kollegen aus dem Osten aufgrund des rapiden Wandels der Bedarfe und der sich verschärfenden Konkurrenz auf einem „explodierenden“ Markt der beruflichen, berufsbezogenen und alltagsbezogenen Qualifizierungen sowie der Orientierungskrisen als Folge der „Erschütterung“ traditioneller Sicherheiten und Deutungsmuster, der institutionellen Unsicherheit und personellen Fluktuation (in einer großen Anzahl der VHS verschwanden Leitungspersonen oder wechselten mehrfach, wurden neue Mitarbeiter „eingesetzt“) ausgesetzt waren und in die Fortbildungen mit einbrachten. Jenseits dieser Missverständnisse wurden die Interdependenzen zwischen Mentalitäts-, Interessenstrukturen und Wahrnehmungshorizonten von Bevölkerungsgruppen einerseits und den Themen, Inhalten und Vermittlungsformen der für sie geplanten Weiterbildungsangebote andererseits offensichtlich (Tietgens 1995), die für eine geglückte Passung zwischen Angebot und Teilnehmerfrage vorliegen müssen. Besonders deutlich zeigte sich das Nicht-Vorhandensein

von Ko-Produktion und Ko-Evolution bei den kurz nach der Vereinigung noch chancenlosen Versuchen, spezifische Angebote für Frauen zu entwickeln.

Die sich herauskristallisierenden Probleme bei der Umstellung auf die neuen Organisationsstrukturen waren weder in der Form noch im Ausmaß antizipiert worden, stellen insofern eine der ungeplanten Folgen und Nebeneffekte der Implementation dar. Mit den Mitteln der konventionellen Planung und Durchführung der beantragten Projektinhalte, auch wenn diese bereits entwicklungsorientiert angelegt waren, war ihnen nicht zu begegnen. Ein Feld, in dem unvorhersehbare Entwicklungen Neuorientierungen in großem Ausmaß erforderten, war die berufliche Bildung (Reutter/Brüning 1994). Der teilweise Zusammenbruch des Arbeitsmarktes und das Entstehen eines „Marktes beruflicher Weiterbildung“ veränderten die Funktion beruflicher Weiterbildung von der Qualifizierung hin zu einer nur noch transitorischen „Brückenfunktion“ (Trier 1994). Letztlich erzwangen diese Entwicklungen die Konzipierung neuartiger Inhalte, Fortbildungsformen und Kompetenzprofile, die ich im Folgenden nur an exemplarischen Beispielen skizziere.

Neben den eher externen Problemen der Finanzierung, der kommunalen oder kreislichen Anbindung an eine neu strukturierte Administration und politische Einflüsse bildete die Umstellung des Rollen- und Kompetenzprofils der pädagogischen MitarbeiterInnen von überwiegend Lehrenden zu überwiegend Planenden eine große Hürde auf dem Weg zur Akzeptanz der neuen Strukturen. Daran waren zahlreiche weitere Probleme gekoppelt: neue Zuschnitte der Arbeitsteilung und Verantwortlichkeiten von Leitenden, pädagogischen Mitarbeitenden und Lehrenden, die indirekte Steuerungsfunktion und die notwendige Personalführungskompetenz der pädagogischen Mitarbeiter im Umgang mit Lehrenden, die Abkehr von objektivierten Curricula hin zu situativen und subjektivierten, die Veränderung der Rolle der Lehrenden vom Wissensvermittler zum Lernbegleiter, die notwendige Passung von Angebotsform und Adressaten durch Programmplanungshandeln.

Die Frage, warum zu einem „hervorragend geplanten Angebot“ keine Teilnehmenden kamen, war ein Dauerthema zu Beginn der Veranstaltungsreihe, die sich an die pädagogischen MitarbeiterInnen richtete, ebenso wie die, wie viel Prozent der Angebote denn üblicherweise nicht Zustandekommen (Kolbenschlag 1995). Zu einfach wäre die Interpretation, die Umstellungsprobleme seien ausschließlich Folge der erfahrenen Berufssozialisation als LehrerIn, der „Macht“ der Gewohnheit und der Probleme in der politischen Anbindung und organisatorischen Veränderung der Struktur der Volkshochschulen. Vielmehr ging es auch um die Konfrontation von unterschiedlichen Deutungsmustern, Wertsetzungen und „Visionen“ für Erwachsenenbildungseinrichtungen. So fand das personenbezogene Deutungsmuster der „pädagogischen Verantwortung“ gegenüber den Teilnehmenden als Qualitätsstandard auf der Seite der Ost-Kollegen keine Resonanz bei den Westkollegen, mit ihrer Gewöhnung an die distanzierten Handlungsketten und institutionell verantworteten Qualitätsmaßstäbe (von Küchler 1993).

In der dritten Phase standen „Meta-Themen“ und „Meta-Qualifikationen“ wie Schlüsselqualifikationen, „Alltagswissen“, Orientierungswissen im Feld beruflicher Weiterbildung und „Fortbildung vor Ort“, institutionsbezogene Fortbildung und Or-

ganisationsberatung im Mittelpunkt. Es überwiegen in den Aktivitäten der späten Transformationsphasen die generativen Themen und neue Formen der Kompetenzentwicklung, mit denen die *Implementation von existierenden Praktiken und professionellen Maßstäben bereits überschritten wurde* und Leitmotive anklangen, die heute noch oder wieder eine Rolle spielen, wie Kooperation der regionalen Akteure, Beratung, Lernkulturentwicklung. Aus der Retrospektive ist hervorzuheben, wie stark in der westdeutschen Rezeption die Prozesse der Transformation auf die neuen Bundesländer eingegrenzt wurden, obwohl doch die „zunehmende Marktförmigkeit“ und wachsende Marktabhängigkeit der gesamten Weiterbildung, die wachsende Arbeitslosigkeit auch in den alten Bundesländern, die Veränderung der staatlichen Rahmenbedingungen der Weiterbildung als Erosion öffentlicher Gestaltung, die neuen betrieblich orientierten Organisationsformen der Arbeit der Volkshochschulen, der Verlust an Prognosesicherheit von Qualifikationsentwicklungen und die damit verbundenen Umstrukturierungen von Weiterbildung und Kompetenzentwicklung längst schon in die gesamte bundesdeutsche Realität einsickerten.

Darin zeigten sich erste Ansätze der Etablierung eines einzigen „organisationalen Feldes“, das sukzessive zu einer *strukturellen* Vereinheitlichung (DiMaggio/Powell 1983) von Ost- und Westvolkshochschulen führte.

Die Entwicklung der Volkshochschulen in den neuen Bundesländern – Strukturentwicklungen

Die Entwicklung der *Organisationsform Volkshochschule* vollzieht sich im weiteren Verlauf, wenn auch zunächst mit unterschiedlicher Geschwindigkeit, doch im Wesentlichen gesamtdeutsch, nach Mustern der Angleichung an erfolgversprechende Beispiele (in der Qualitätsdiskussion), an normative Bedingungen wie z. B. rechtliche Regelungen (neue Ländergesetze zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung und später die Veränderung der Arbeitsmarktgesetzgebung) und an professionelle Maßstäbe, die auf ein Balancieren von pädagogischen und wirtschaftlichen Relevanzgesichtspunkten bei der Angebotsplanung und bei der organisationsinternen Prozessgestaltung abzielen (als Folge der gestiegenen Verpflichtung zum autonomen Aushandeln der wesentlichen kommunal- (politischen) Bedingungen, wie sie sich in den Diskussionen um adäquate Rechtsformen, Programmprofile und Formen wirtschaftlichen Arbeitens niederschlugen). Die Veränderungsprozesse, die die ostdeutschen Volkshochschulen durchlaufen haben, sind aber sicherlich nicht als pure „Angleichungen“ an westdeutsche Organisationsvorstellungen zu interpretieren, sondern vermutlich als pfadabhängige, durch geschichtliche und kulturelle Traditionen mitbestimmte „Übersetzungen“. Dem Konzept der Übersetzung bzw. Translation (Becker-Ritterspach/Becker-Ritterspach 2006, S. 113) liegt die Überlegung zugrunde, dass organisationale Formen, Bedeutungen und Praktiken bei der Übertragung in neue Kontexte stets Veränderungen erfahren müssen, damit sie vom neuen Kontext aufgenommen werden können, der sich wiederum durch diese Implementationen selber auch transformiert. Angewandt auf die Implementation der Organisationsform Volkshochschule würde dies eine neue Perspektive auf die Frage eröffnen, inwieweit und in welche

Richtung sich Ost- und West-Volkshochschulen jenseits beobachtbarer Angleichungen (vgl. Robak in diesem Heft) durch die Vereinigung veränderten und sich gegenseitig dabei beeinflussten. Beobachtungen dieser Art, die aus den jahrelangen Kooperationen und Kontakten mit Volkshochschulen gewonnen wurden, lassen sich in aggregierten Daten nicht wiederfinden, wie sie in der Volkshochschulstatistik zusammengestellt sind.

Einige Indikatoren für *spezifische „pfadabhängige“ Strukturentwicklungen* lassen sich dort dennoch ausmachen.⁵ Die Volkshochschulen in den neuen Bundesländern hatten eine Tradition in der Vorbereitung auf das Abitur. Viele Einrichtungen und die entsprechend qualifizierten und spezialisierten MitarbeiterInnen wollten dieses Angebot aufrechterhalten, gerechtfertigt auch angesichts des in den Jahren nach der Vereinigung noch vorhandenen Bedürfnisses vieler Menschen, diesen Abschluss zu erwerben, der lange Zeit eine politische Selektionsfunktion hatte. Für die 1990er Jahre lässt sich erwarten, dass sie in diesen Angeboten stärker vertreten sind als in den VHS der alten Bundesländer. Diese wiederum übernahmen in ihrer Geschichte in den bildungsreformerischen Zeiten der 1970er Jahre eine kompensatorische Funktion für das Schulsystem, in dem sie den „Schulverlierern“ die Möglichkeit eröffneten, den Hauptschul- und Realschulabschluss zu erwerben.

Ein Blick auf die Tabelle zeigt, dass beide Annahmen zunächst die Tendenzen richtig widerspiegeln, die sich in der Statistik bis 1999 zeigen. Erst danach, 2006, zeigen sich relevante Veränderungen: Die VHS in neuen Bundesländern haben nicht nur an ihrem Engagement für das Abitur festgehalten, sondern auch eine sichtbare Funktion bei den Schulabschlüssen anderer Art übernommen.

Teilnahme an Prüfungen nach Ländern in % für alte (AL) und neue (NL) Bundesländer
 Datenbasis VHS Statistik 1991-2006, eigene Berechnungen, DIE 2008

Jahr	Abschluss HS		Abschluss Realschule		FOS		Abitur	
	Alte	Neue	Alte	Neue	Alte	Neue	Alte	Neue
1991	6,6 %	0,7 %	4,2 %	2,2 %	1,2 %	0,2 %	1,6 %	8,9 %
1995	9,4 %	1,6 %	4,7 %	1,0 %	1,5 %	0,0 %	1,3 %	3,1 %
1999	11,0 %	2,3 %	5,4 %	3,4 %	2,1 %	1,6 %	0,9 %	3,5 %
2006	7,7 %	11,2 %	4,4 %	10,2 %	0,7 %	1,6 %	1,2 %	6,3 %

Einen Eindruck von den Veränderungsprozessen der VHS, die mit der Vereinigung und dem „Institutionentransfer“ verbunden waren, vermitteln die Zahlen zu dem beschäftigten pädagogischen Personal.

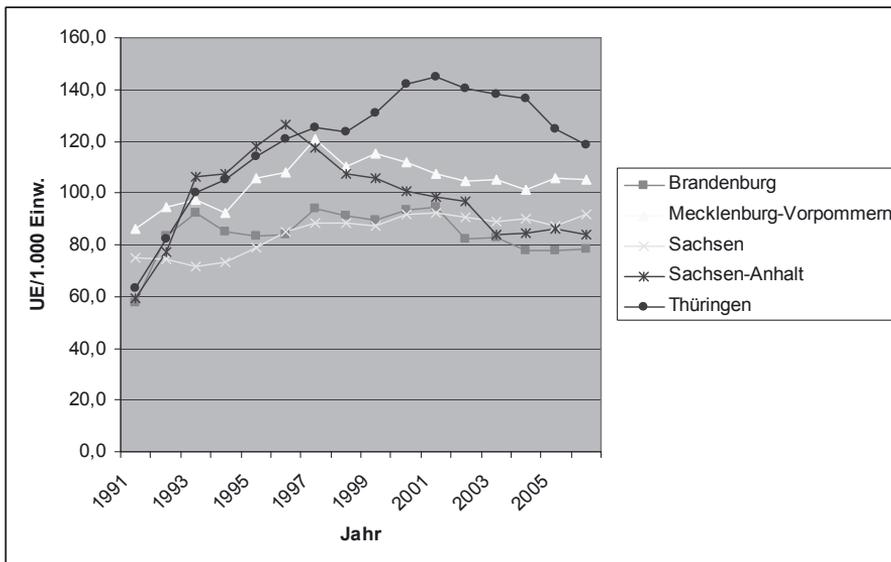
Offensichtlich ist die *„Organisationsform Volkshochschule“* in der internen Personalstruktur – Leitung, Mitarbeiter zuständig für die Planung und Entwicklung des Programms, Kursleitende, Dozenten für die Lehre/Begleitung – realisiert worden, denn die Zahl der pädagogischen Mitarbeiter ist in allen neuen Bundesländern stark

zurückgegangen, was dafür spricht, das die fest angestellten pädagogischen MitarbeiterInnen nicht mehr für das Lehren, sondern überwiegend für die Planung zuständig sind. In der gleichen Zeit ist die Weiterbildungsdichte, d. h. die Anzahl der Unterrichtsstunden von VHS pro 1000 Einwohnern in allen neuen Bundesländern gestiegen, wenn auch in unterschiedlicher Relation zur Ausgangsbasis 1991.

Entwicklung der Anzahl von HPM-Stellen in VHS der Neuen Länder
Datenbasis VHS Statistik 1991-2006, eigene Berechnungen, DIE 2008

Jahr	HPM	HPM	HPM	HPM	HPM	Summe
	Brandenburg	Mecklb.-Vorp.	Sachsen	Sachsen-Anhalt	Thüringen	
1991	101,0	75,5	185,5	85,0	83,7	530,7
1995	68,3	82,3	98,3	156,0	91,3	496,2
1999	63,2	67,0	94,9	116,3	83,5	424,9
2006	41,7	44,0	80,3	65,7	53,4	285,1

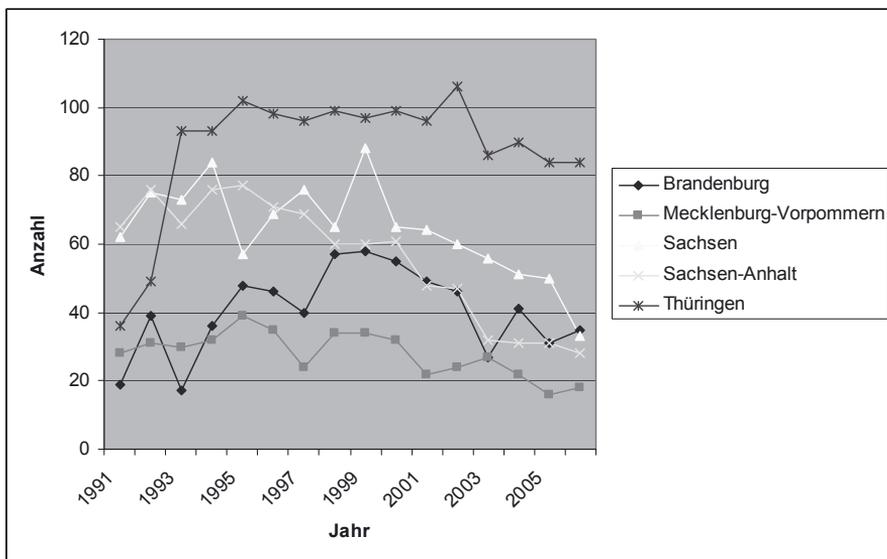
Entwicklung der Weiterbildungsdichte der VHS in den Neuen Bundesländern
Datenbasis VHS Statistik 1991-2006, eigene Berechnungen, DIE 2008



Ein Hinweis auf die unterschiedlichen regionalen Entwicklungsprozesse kann der Tatsache entnommen werden, dass die einzelnen Länder und Regionen trotz oder wegen der überall durchgeführten (Kreis)Gebietsreformen sehr differente Muster

von Organisationsstrukturen herausgebildet und institutionalisiert haben, was sich in der unterschiedlichen Zahl von Außenstellen widerspiegelt.

Außenstellen der VHS in den neuen Bundesländern
 Datenbasis VHS Statistik 1991-2006, eigene Berechnungen, DIE 2008



Fazit

Die Implementation der „Organisationsform Volkshochschule“ hat unter besonders günstigen Bedingungen nach der deutsch-deutschen Vereinigung stattgefunden. Gemeinsame kulturelle Traditionen des Verständnisses von Erwachsenenbildung waren trotz unterschiedlicher System- und Institutionenentwicklung z. T. noch vorhanden, die Infrastruktur und das Personal wurden, als Ergebnis westdeutscher bildungspolitischer Intervention und Beeinflussung des „Institutionentransfers“, nicht „abgewickelt“, sondern bildeten Bezugspunkte für die Prozesse der Implementation und Institutionalisierung. Die Implementation der „Organisationsform Volkshochschule“ wurde von unterschiedlichen Akteursgruppen unterstützt und erwies sich als erfolgreich, weil sie auf unterschiedlichen Institutionalisierungsdimensionen (bildungspolitische Rahmenbedingungen, Organisationsform, professionelle Praktiken und Maßstäbe) stattfand und dabei sowohl zur Feldkonstituierung durch Ost- und West-Einrichtungen als auch zur gegenseitigen „Stärkung“ im Sinne gesellschaftlicher Legitimität beitrug. Die Befunde einzelner empirischer qualitativer Studien legen es nahe zu vermuten, dass die Implementationsprozesse nicht als einfache Adaption, sondern als „Übersetzungen“ der „Organisationsform“ verliefen, die von kulturellen, regionalen und organisationstraditionellen Faktoren mit beeinflusst wurden.

Vor diesem Hintergrund wäre empirisch zu klären, wie die Veränderung der einzelnen Volkshochschulen nach der Vereinigung einzuschätzen ist: ob der Strukturbruch der Einrichtung im Übergang von einer Institution der DDR zur westlichen *Organisationsform* so gravierend war, dass man von einer Re-Institutionalisierung (Jepperson 1991) ausgehen muss, ob es in der Nach-Wendezeit um eine Rekombination oder „Bricolage“ (Campbell 2004) von alten und neuen institutionellen Elementen ging, oder inwiefern der Befund von Gieseke/Opelt (2003, S. 371 ff.) bei der Untersuchung der Dresdner Volkshochschule generalisierbar ist, die eine „Wieder-Entdeckung“ einer schon bekannten Institutionalisierung der Organisationsform Volkshochschule konstatieren.

Anmerkungen

- 1 Nach: Bulletin des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung Nr. 25 vom 12. 3. 1991.
- 2 Anordnung über Aufgaben und Arbeitsweise der Volkshochschulen – Volkshochschulordnung – vom 05.05.1982. In: GBL der DDR. Sonderdruck 1094 vom 30.06.1982.
- 3 Es handelt sich um die Materialien, die im Rahmen des Vorhabens zur „Grundausstattung der Volkshochschulen der neuen Länder“ versandt wurden.
- 4 Gemeint sind die Selbststudienmaterialien der PAS/DIE, die sich mit den Themen „Erschließen von Bildungsbedarf“, „VHS im Gefüge der kommunalen Selbstverwaltung“, „Haushaltsrecht und Haushaltspraxis“, „Lernen als Kommunikation“, „Didaktische Planungsperspektiven“ beschäftigen.
- 5 Eine umfassende Auswertung der VHS Statistik ist an dieser Stelle nicht möglich.

Literatur

- Becker-Ritterspach, F. A. A./Becker-Ritterspach, J. C. E. (2006): Isomorphie und Entkoppelung im Neo-Institutionalismus. In: Konstanze Senge/Kai-Uwe Hellmann (Hrsg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus, Heidelberg
- Behrens-Cobet, Heidi/Schaefer, Anka (1994): Geteilte Erfahrungen – ein deutsch-deutsches Dialogprojekt zur Geschichte nach 1945, Behrens-Cobet, Heidi/Schaefer, Anka (Hrsg.), Münster
- Bogumil, Jörg/Jann, Werner (2005): Verwaltung und Verwaltungswissenschaft in Deutschland, Wiesbaden
- Brödel, Rainer/Wiesner, Gisela/Bender, Walter (1992): Arbeitsgruppe 4 „Ein Staat und zwei Kulturen? – Verstehen und Verständigung“ in: Beiheft zum Report: Die Fremde – Das Fremde – Der Fremde, Dokumentation der Jahrestagung 1992, Kunstmann-Derichs, Karin/Schiersmann, Christiane/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Kommission der Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Frankfurt. S. 153-160
- Campbell, J. L. (2006): Institutional Change and Globalization. Princeton: Princeton University Press
- DiMaggio, P./Powell, W. (Ed.) (1991): The New Institutionalism in Organizational Analysis, Chicago: The University of Chicago Press
- Dräger, Horst/Günther, Ute/Waterkamp, Dietmar (1994): Erkennen, statt bewerten – Die doppelte Herausforderung für die Erwachsenenbildung durch die Vereinigung der beiden deutschen Teilstaaten: Profession und Disziplin, in: Beiheft zum Report Perspekti-

- ven und Probleme der Erwachsenenbildung in den Neuen Bundesländern, Derichs-Kunstmann, Karin/Schiersmann, Christiane/Tippelt, Rudolf (Hrsg.), S. 98-105
- Faulstich, Peter (1993): Weiterbildung in den „fünf neuen Ländern“ und Berlin, Pilotstudie Max-Traeger-Stiftung und Hans-Böckler-Stiftung, Kassel 1993
- Fiedler, Herbert (1992): Blick zurück – aus der Perspektive der VHS-Arbeit in der ehemaligen DDR, in: *Erwachsenenbildung im Übergang*. Kuchler von, Felicitas/Kade, Sylvia (Hrsg.), Pädagogische Arbeitsstelle des VHS-Verbandes, Frankfurt, S. 37-50.
- Gieseke, Wiltrud (2005): Lebensbegleitende Bildung in der DDR und nach der Vereinigung – Die Volkshochschule zwischen Indoktrination und freier Nutzung, in: *Bremer Texte zur Erwachsenen-Bildungsforschung: Modernisierung, Umbrüche und Wandel in der Erwachsenenbildung*. 25. Konferenz des Arbeitskreises zur Aufarbeitung historischer Quellen der Erwachsenenbildung Deutschland-Österreich-Schweiz, Schlutz, Erhard/Schneider, Heinrich (Hrsg.), S. 95-119
- Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin (2003): *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen*, Das Programm der Volkshochschule Dresden, Opladen
- Göhler, Gerhard (1997): *Institutionenwandel – Leviathan*, Sonderheft 16/1996. Einleitung Gerhard Göhler (Hrsg.), S. 7-17, Westd. Verlag, Opladen
- Jepperson, R. L. (1991): *Institutions, Institutional Effects and Institutionalism*, in: Powell, W. A./Di Maggio, P. J. (Hg.): *the New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: the University of Chicago Press, S. 143-163
- Hasse, Raimund (2003): *Wohlfahrtspolitik und Globalisierung*, Opladen
- Kuchler von, Felicitas (1994a): *Ansätze pädagogischer Organisationsberatung in Einrichtungen der Erwachsenenbildung in den Neuen Bundesländern*, in: *Beiheft zum Report Perspektiven und Probleme der Erwachsenenbildung in den Neuen Bundesländern*, Derichs-Kunstmann, Karin/Schiersmann, Christiane/Tippelt, Rudolf (Hrsg.), S. 123-131
- Kuchler von, Felicitas (1995): *Umbrüche und die „Hilfe zur Selbsthilfe“*, in: *Umbruch und Aufbruch*, Kuchler von, Felicitas (Hrsg.), Frankfurt, DIE, S. 23 -55
- Kuchler von, Felicitas u. a. (1994b): *Berufsbegleitende Fortbildungen für das hauptberufliche Pädagogische Personal an Volkshochschulen in den neuen Bundesländern*, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Frankfurt (Main), DIE, 1994
- Kuchler von, Felicitas (1993): *Fortgang des ost-westdeutschen Dialogs in der Erwachsenenbildung? Einige Eindrücke aus Fortbildungsaktivitäten*, in: *Literatur und Forschungsreport Weiterbildung*, Juni 1993, S. 83-88
- Kuchler von, Felicitas/Kade, Sylvia (1992): *Das Bildungs- und Weiterbildungssystem der ehemaligen DDR*, in: *Erwachsenenbildung im Übergang*. Kuchler von, Felicitas/Kade, Sylvia (Hrsg.), Pädagogische Arbeitsstelle des VHS-Verbandes, Frankfurt, S. 13-36
- Knoll, Joachim H./Sommer, Ulrike (Hrsg.): *Von der Abgrenzung zum Beitritt, Ehningen bei Böblingen*
- Krug, Peter (1994): *Zur Entwicklung der Weiterbildung in den Neuen Ländern*, in: *Beiheft zum Report Perspektiven und Probleme der Erwachsenenbildung in den Neuen Bundesländern*, Derichs-Kunstmann, Karin/Schiersmann, Christiane/Tippelt, Rudolf (Hrsg.), S. 13-19
- Lepsius, M. Rainer (1997) *Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung von Rationalitätskriterien: Institutionenwandel – Leviathan*, Sonderheft 16/1996, Gerhard Göhler (Hrsg.), S. 57-69, Westd. Verlag, Opladen
- Mayer, Karl Ulrich/Diewald, Martin (B 46/1996): *Kollektiv und Eigensinn: Die Geschichte der DDR und die Lebensverläufe ihrer Bürger*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament*. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn (Hrsg.), S. 7-17
- Max-Träger-Stiftung (Hrsg) (1992): *Klemm, Klaus/Böttcher, Wolfgang/Weegen, Michael (1992): Bildungsplanung in den neuen Bundesländern*, Weinheim und München

- Nuissl, Ekkehard (1995): Erwachsenenbildung in einer Transformationsgesellschaft, in: Umbruch und Aufbruch, Küchler von, Felicitas (Hrsg.), Frankfurt, DIE, S. 14-22
- Otto, Volker (2005): 1989 bis 2005 – 15 Jahre deutsche Einigung: Veränderungen und Konsequenzen für die Volkshochschule in: Bremer Texte zur Erwachsenen-Bildungsforschung: Modernisierung, Umbrüche und Wandel in der Erwachsenenbildung. 25. Konferenz des Arbeitskreises zur Aufarbeitung historischer Quellen der Erwachsenenbildung Deutschland-Österreich-Schweiz, Schlutz, Erhard/Schneider, Heinrich (Hrsg.), S. 120-140
- Pressmann, J. L./Wildavsky, A.(1973): Implementation. How Good Expectations in Washington are Dashed in Oakland. Berkely: University of California Press
- Reutter, Gerhard/Brüning, Gerhild (1994): Gemeinsamkeiten und Unterschiede im beruflichen Selbstverständnis bei MitarbeiterInnen in der beruflichen Weiterbildung in den Alten und Neuen Bundesländern, in: Beiheft zum Report Perspektiven und Probleme der Erwachsenenbildung in den Neuen Bundesländern, Derichs-Kunstmann, Karin/Schiersmann, Christiane/Tippelt, Rudolf (Hrsg.), S. 188-196
- Schäffter, Ortfried (2004): Erwachsenenpädagogische Innovationsberatung: Institutionalisierung von Innovation in Einrichtungen beruflicher Weiterbildung. In: Report 27 (2004) Heft 2, S. 53-63
- Schäffter, Ortfried (2007): Erwachsenenpädagogische Institutionsanalyse. Begründung für eine lernförderliche Forschungspraxis in: Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts, Festschrift für Wiltrud Gieseke. Ulrike Heuer, Ruth Siebers (Hrsg.), Münster, S. 345-370
- Senge, Konstanze/Hellmann, Kai-Uwe (Hrsg.) (2006): Einleitung in: Einführung in den Neo-Institutionalismus, Heidelberg, S. 3-31
- Siebert, Horst (1992): Umerziehung und Umschulung statt Dialog und Emanzipation? Aus der Sicht eines Westdeutschen, in: Erwachsenenbildung im Übergang. Küchler von, Felicitas/Kade, Sylvia (Hrsg.), Pädagogische Arbeitsstelle des VHS-Verbandes, Frankfurt, S. 120-133
- Siebert, Horst (1994): Ostdeutsche Erwachsenenbildung – aus westdeutscher Sicht oder: Von der Bildungspflicht zur Qualifizierungsnotwendigkeit, in: Beiheft zum Report Perspektiven und Probleme der Erwachsenenbildung in den Neuen Bundesländern, Derichs-Kunstmann, Karin/Schiersmann, Christiane/Tippelt, Rudolf (Hrsg.), S. 35-51
- Tietgens, Hans (1995): Kommentare zur Wiederbegegnung, in: Umbruch und Aufbruch, Küchler von, Felicitas (Hrsg.), Frankfurt DIE, S. 196-212
- Trier, Matthias (1994): Berufliche Weiterbildung in den Neuen Bundesländern – Werkzeug für soziales Krisenmanagement oder Hilfe zur Bewältigung notwendiger beruflicher Transformationsprozesse? in: Beiheft zum Report Perspektiven und Probleme der Erwachsenenbildung in den Neuen Bundesländern, Derichs-Kunstmann, Karin/Schiersmann, Christiane/Tippelt, Rudolf (Hrsg.), S. 154-161
- Wiesenthal, Helmut (B40/1996): Die neuen Bundesländer als Sonderfall der Transformation in den Ländern Ostmitteleuropas. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn (Hrsg.), S. 46-54
- Zapf, Wolfgang (1996): Zwei Geschwindigkeiten in Ost- und Westdeutschland. In: Zwischenbilanz der Wiedervereinigung – Strukturwandel und Mobilität im Transformationsprozess, in: Diewald, Martin/Mayer, Karl Ulrich (Hrsg.), Opladen, S. 317-328.

Volkshochschule als Transformationsinstitution Abschürfungen und Angleichungen im empirischen Rückblick

Steffi Robak

Zusammenfassung

Weiterbildung hat nach der Wiedervereinigung und den damit verbundenen Umbrüchen eine wichtige Begleitfunktion übernommen, um das Hineinwachsen in das neue System zu unterstützen. Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen hatten eine Initiationsrolle. Die VHS hat nicht nur nach der Wiedervereinigung, sondern auch während der SBZ/DDR-Zeit eine Transformationsfunktion übernommen. Ihre Rolle ist besonders deswegen hervorzuheben, da sie über ein systemüberdauerndes Institutionalkonzept verfügt. Es werden Ergebnisse ausgewählter empirischer Studien zusammenfassend dargestellt, die Transformationsfunktionen von Weiterbildung in struktureller und inhaltlicher Sicht verdeutlichen.

1. Einleitung: FuU-Maßnahmen als Transformationsinitiator – ein Exkurs

Bei den Stichwörtern „Weiterbildung und neue Bundesländer“ (im Folgenden NBL) ist man zuerst an die Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen (FuU) erinnert, die Anfang der 1990er Jahre installiert wurden, um die arbeitslos gewordene Bevölkerung der ehemaligen DDR über Qualifizierung in den ersten Arbeitsmarkt zurückzuführen. Stellte sich dieses politische Ziel als Mythos heraus, so belegt jedoch die daran anschließende Forschung, dass die Individuen die damit verbundene Bildung durchaus als persönlichen Nutzen begreifen. Erinnert sei hier an die empirische Studie von Meier u. a. (1998): Der Verlust des Arbeitsplatzes und des Wertes eines Anrechtes auf Arbeit ist in seiner identitätsbildenden Funktion nicht zu ersetzen, wiegt schwer und wird der Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung des neuen Systems angelastet. Die sowohl quantitativ als auch qualitativ angelegte Studie zeigt aber insbesondere, dass ein hoher persönlicher Nutzen damit verbunden wurde im Hinblick auf die persönliche Entwicklung allgemein, Kreativität, Selbstbewusstsein, soziale Fähigkeiten, Entscheidungsfähigkeit und Selbständigkeit (ebd., S. 110). Dass diese Befunde auch dann zutreffen, wenn kein Übergang in die Erwerbstätigkeit erfolgte und insge-

samt für 71 Prozent der Befragten von einem Statusverlust auszugehen war (ebd., S. 122), zeigt vermutlich, dass es neben den existenziellen Nöten, die durch die Strukturerschlagung entstanden sind, einen Nachholbedarf an individuellen Entfaltungsmöglichkeiten gegeben hat.¹ Vielleicht hatten aber auch die offeneren Lernkulturen eine subjektivitätsentfaltende Wirkung.

Als entscheidend für die Beurteilung der belegten Weiterbildungen werden die drei Aspekte soziale und familiäre Beziehungen, vorhandene Qualifikationen und Eigeninitiative herausgearbeitet. Betrachtet man aus heutiger Sicht die herausgearbeiteten Typen, die die subjektive Funktion und Auslegung der Rolle der Weiterbildung abbilden, zeigt sich ein Zusammenhang zum heute zunehmenden Zweifel an Demokratie, der besonders für die NLB konstatiert wird (Friedrich-Ebert-Stiftung 2008).² Je schwieriger die persönlichen sozio-ökonomischen Bedingungen und je stärker die durch den Staat zugewiesene Verantwortungsübernahme als Überforderung erlebt wird, desto pessimistischer werden die Zukunftseinschätzungen (Meier u. a. 1998, S. 152). FuU-Maßnahmen hatten einen selektiven Charakter – diejenigen mit den besten sozialen und qualifikatorischen Voraussetzungen setzen sich durch und schaffen am ehesten den Wiedereinstieg in die Erwerbsarbeit. Insofern wird an diesen Ergebnissen auch sichtbar, dass die geforderte Fähigkeit der Selbstorganisation, die als zentraler Wert neu gelernt werden soll (Erpenbeck/Weinberg 1993) unmittelbar greift. FuU-Maßnahmen können bei aller Kritik als Transformationsinitiatoren betrachtet werden, die sowohl Möglichkeiten der persönlichen Entwicklung boten als auch in zentrale individuelle Anforderungen des neuen Systems einführten.

2. Volkshochschule als kontinuierliche Transformationsinstitution

Die Entfaltung des Individuums, das Hineinwachsen in das neue System wurden in besonderer Weise durch die Volkshochschulen begleitet. Obwohl die Volkshochschulen in der SBZ/DDR über die Jahrzehnte in größter Weise konzeptionelle und strukturelle Abschürfungen erlitten haben und als Idee nicht eigenständig existieren durften, sind sie unmittelbar anschlussfähig für den Ausbau und den Angleichungsprozess an westdeutsche Verhältnisse. Dadurch, dass die demokratische Grundidee in der Weimarer Zeit fußte, die Volkshochschule kein Kind der DDR gewesen ist, wurde sie nicht strukturell und inhaltlich aufgelöst, sondern musste „nur“ reformiert werden. Hervorzuheben sind die positiven Ausgangsbedingungen der intermediären Strukturen, die in den Alten Bundesländern (ABL) bestanden. Der DVV, die Landesverbände und die Pädagogische Arbeitsstelle des DVV waren z. B. verlässliche Partner im Aufbauprozess. Der DVV, der durch die Einrichtung einer Kontaktstelle den Aufbauprozess in den NBL unterstützte, moderierte innerhalb weniger Monate die Gründungsprozesse der Landesverbände und sorgte für eine Aufnahme in den DVV (Otto 2005, S. 123 ff.). Volker Otto, der diese Prozesse intensiv mitgestaltete gelangt zu folgendem Fazit: „Ich habe festgestellt, dass die Erwachsenenbildung in der ehemaligen DDR mit der Einigung eine ‚Wende‘ erfuhr. Sie wurde durch Veränderungsprozesse gekennzeichnet, die meist nicht Ergebnis einer reflexiven Transformation waren, sondern eher als Übernahme gleichwohl bewährter, aber durchaus auch kri-

tikbedürftiger Erscheinungsformen pluraler Weiterbildung im demokratischen Rechtsstaat bewertet werden können“ (Otto 2005, S. 133).

Anschlussfähig war die VHS auch aufgrund der impliziten Gegenkultur, die – wenn auch nur zum Teil – die Entfaltung des Individuums in der ehemaligen DDR als heimlichen Lehrplan hat mitlaufen lassen können, quasi unbemerkt. Auch in der DDR greifen grundlegende Mechanismen der vernetzten Angebotsplanung (siehe die Ausführungen des ehemaligen Volkshochschulleiters von Berlin-Mitte Herrn Beselin in Opelt 2005).

Es sind sowohl Angleichungen als auch Spezifizierungen, die in den Angebotsentwicklungen zwischen 1991 und 1997 sichtbar werden. Die Entwicklungen in den Angebotsprofilen der Volkshochschulen in den NBL lassen sich in den jährlichen Statistiken des DVV zwischen 1991 und 1997 aufzeigen, als noch eine Unterteilung in 12 Stoffgebiete vorgenommen wurde (PAS-DVV 1991 und 1997).³ So zeigt sich insgesamt anhand folgender Rangfolge ein Angleichungsprozess in den Stoffgebieten: Sprachen, Gesundheitsbildung, künstlerisches und handwerkliches Gestalten, Mathematik/Naturwissenschaften/Technik sowie Verwaltung/Kaufmännische Praxis. Es werden aber auch Unterschiede zwischen Ost und West deutlich: In den NBL lässt sich eine Tendenz an deutlichen Schwerpunkten für die Gebiete Sprachen, Mathematik/Naturwissenschaft/Technik sowie Verwaltung und Kaufmännische Praxis feststellen. In den ABL zeigt sich ein deutlicherer Schwerpunkt für Gesundheitsbildung und künstlerisch-handwerkliches Gestalten (DIE 1997). Diese Unterschiede liegen zum einen darin begründet, dass in den NBL Traditionen im Angebot fortgeführt werden, z. B. für den Bereich Mathematik/Naturwissenschaft/Technik und die berufliche Qualifizierung zentral ist, zum anderen sind es nun andere Themen, wie z. B. Sprachen, die einen nicht stattgefundenen gesellschaftlichen Individualisierungsprozess begleiten und gleichzeitig unmittelbar in einen Flexibilisierungsprozess hinüber leiten (Sennett 2001). Die Teilnehmer/innen des Sprachenbereiches, speziell für die „westlichen“ Sprachen, wurden in der ehemaligen DDR misstrauisch beobachtet, da man vermutete, dass diejenigen, die z. B. englisch oder französisch lernen, das Land verlassen wollen (Gieseke/Opelt 2003, S. 278). Hier gab es nach der Wende ein kulturelles, touristisches und auch berufliches Interesse, dem unmittelbar gefolgt wurde. Die Individuen haben zeitgleich große Anpassungsschritte an die ABL zu nehmen und in die globalisierte Zeit mit hineinzugehen.

Mit der Umformung der zwölf Stoffgebiete 1998 zu sechs Angebotsbereichen⁴ werden diese Differenzierungen nicht mehr deutlich. Die Programmprofile von 2006 zeigen lediglich, dass es in zwei NBL – Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern – einen Profilschwerpunkt im Bereich Grundbildung – Schulabschlüsse gibt (DIE 2006, S. 4). Es lässt sich nicht mehr deutlich zeigen, ob sich Binnendifferenzierungen weiter ausgeformt haben.

Derzeit stellen sich gesamtdeutsche Fragen, die eine Funktions- und Aufgabenerweiterung der VHS notwendig machen (Schöll 2006). Kann sie eine gesellschaftliche Kohäsionsfunktion erfüllen und wenn ja, in welcher Weise? Trotz hoher Innovationsfähigkeit in vielen NBL scheint der Osten ein Stück weit ein Sorgenkind zu bleiben: Es gibt langfristige sozio-ökonomische Nachwirkungen; die Fähigkeit zu indivi-

dueller Eigeninitiative in den Regionen muss weiterhin gelernt werden. Der Bevölkerungsschwund ist in den NBL am höchsten (DIE 2008, S. 27). Werden infrastrukturelle Schwächen vielleicht auch noch zu wenig als Gestaltungsaufforderung begriffen?

Die Anbieterdichte an Weiterbildungsinstitutionen ist strukturell nach wie vor geringer (Feller 2008, S. 7). Für die Volkshochschulen wird insgesamt eine Aufgabe auch darin gesehen, gesellschaftliche Querschnittsthemen wie z. B. Migration und Integration konzeptionell zu vernetzen und mit einer deutlicheren Zielgruppendifferenzierung und -ansprache auf die demographischen Entwicklungen zu reagieren (Rohling 2008). Wie das Schrumpfen der Mittelschicht und die Überanforderungen an die Gruppe des mittleren Lebensalters abgefedert werden können (die auch besonders aus den NBL abwandern) ist thematisch noch nicht lanciert.

3. Volkshochschule in der DDR – zwischen Systembildung und Strukturabbau

Die Stärke der VHS besteht darin, dass sie über ein professionsgesteuertes Institutionalkonzept verfügt, das auch in der SBZ/DDR mit einer – wenn auch schmalen – Verbindung zur Tradition der Weimarer Zeit heimlich erhalten bleibt. Während Siebert (1970) davon ausging, dass es sich um eine Schule des zweiten Bildungsweges handelt, zeigt die Habilitationsschrift von Opelt (2004), dass es zahlreiche einschneidende bildungspolitische Interventionen gegeben hat, die es zwar nicht erlaubten, dass die Grundidee gelebt werden konnte, dass aber durch den hohen Bedarf an allgemeinbildenden Angeboten, die die berufliche Weiterbildung ergänzen und verstärken sollten, eine teilweise Rückführung zum ursprünglichen Angebotskanon vorgenommen wurde. Die Transformationsleistungen der VHS liegen auf zwei Ebenen: der Wandlung der Angebotsprofile und der Etablierung neuer Institutionen der Weiterbildung (Opelt 2007, S. 468).

Generell wird nach dem Krieg nicht an die Grundidee angeschlossen, die VHS soll aber als Struktur genutzt werden, um die jeweiligen ideologischen Prämissen mit Erziehungs- und Qualifizierungsangeboten zu verbinden. Die VHS wurde nicht gänzlich dem schulischen Bereich des Bildungssystems einverleibt, sie hatte verschiedene Zugehörigkeiten, was ihr etwas Planungsspielraum zu verschaffen schien. Es sind besonders die Allgemeinbildung und die Inhalte – mit dem Bürgertum verbunden –, die als gefährlich eingestuft wurden, aber immer wieder auch Raum hatten. Voraussetzung war, dass die Arbeiterschicht ausreichend berücksichtigt wurde, was auch teilweise zu einer höheren Teilnahme der Arbeiterschicht führte. Opelt beschreibt verschiedene Phasen, in denen der Volkshochschule bestimmte Ziele auferlegt wurden.

1945–1948 Umerziehung und Buchführung für den Neuanfang: Die Kontrolle der VHS-Arbeit setzte unmittelbar ein, die Ziele bestanden in der antifaschistischen Erziehung und besonders in der schreibtechnisch-buchhalterischen Qualifikation der Frauen. Es gab auch eine Tendenz für allgemeinbildende Kurse ab 1947.

1949–1955 Berufliche Kurse und Kultur für den Wirtschaftsaufbau: Diese Zeit war geprägt von der Durchführung beruflicher Fachkurse und einheitlichen Lehrplänen sowie der Forderung nach der Loslösung von den Traditionen der Weimarer Zeit. Nach diesem Kriterium wurde auch das Lehrpersonal „selektiert“.

1956–1970 Zweiter Bildungsweg: In dieser Phase fand eine Umwandlung zur Abendoberschule für Erwachsene statt, es dominierten die Kurse und Lehrgänge zum Nachholen von Schulabschlüssen. Dies geschah aber nur zu 50 Prozent, die anderen 50 Prozent, die aber offiziell unterschlagen wurden, dienten der traditionellen VHS-Arbeit. Es ist wichtig hervorzuheben, dass besonders die externe Möglichkeit das Abitur nachzuholen eine wichtige Funktion für diejenigen hatte, denen aufgrund des sozialen Hintergrundes oder der politischen Einstellung das reguläre Abitur an einer Erweiterten Oberschule verwehrt blieb.

1971–1980 Allgemeinbildung für den Beruf: Die Weiterbildung verliert den Anschluss an die Berufsausbildung, die Volkshochschule erhält den Auftrag, die Wissensdefizite durch Allgemeinbildung auszugleichen. Die Tradition kann nun mit Anschlüssen an das klassische Programm wiederhergestellt werden: Fremdsprachen, Stenographie, Maschineschreiben, Mathematik/Naturwissenschaften/Technik und Kunst und Kultur werden stärker angeboten. Nach Angaben vom ehemaligen VHS-Direktor Beselin nehmen zwischen 1973 und 1988 ca. 4,5 Millionen TeilnehmerInnen an Angeboten der VHS teil, davon 300.000 im Bereich schulische Abschlüsse. Die allgemeinbildenden Angebote hatten also eine hohe Bedeutung (Beselin in Opelt 2005, S. 34)⁵. Gesellschaftlich stellt sich jedoch ein Stillstand ein.

1981–1990 Das traditionell klassische Programm kann weitergefahen werden, jedoch setzt eine starke Kontrolle und Reglementierung der Mitarbeiter ein.

Die Begrenzungsinterventionen werden besonders deutlich, wenn man die Struktur- eingriffe betrachtet, die aber gleichzeitig den Aufbau der beruflichen Weiterbildung voranbrachten und damit gewissermaßen das Weiterbildungssystem hervorbrachten: Aus den VHSen gingen die Betriebs-VHSen mit Außenstellen hervor, die zu eigenständigen Einrichtungen der Betriebe wurden. Daraus entstanden 1953 Technische Betriebsschulen, die die berufliche Qualifizierung der „Arbeitskräfte“ durch die Betriebe absicherte. 1959 gründeten sich daraus Betriebsakademien für die berufliche Aus- und Weiterbildung der Facharbeiter und Meister, die 1962 verstaatlicht wurden.

Durch die Ausgliederung der beruflichen Weiterbildung wurden der VHS jeweils die Angebote genommen. Mit der Gründung der „Gesellschaft zur Verbreitung wissenschaftlicher Kenntnisse“ (GwK) in den 1950er Jahren, die nach sowjetischem Vorbild als Propagandainstitution gedacht ist, verliert die VHS ihr gesamtes Vortragswesen und die Einzelkurse und damit die dominierende Stellung innerhalb der Erwachsenenbildung, ihr Profil wird ihr ständig genommen (Opelt 2004 und 2007). Trotzdem erobert sie sich ihren Bildungsauftrag zurück. Die strukturelle Widerständigkeit des Institutionalkonzeptes ist ein wichtiges politisches Moment. Das Subjekt behält einen Platz, obwohl es im ideologischen Erziehungsauftrag aufgehen soll.

4. Programmangleichungen am Beispiel der VHS Dresden

Die empirische Programmanalyse über die Programmentwicklung der VHS Dresden belegt, wie zum einen das Institutionalkonzept VHS als Arrangement von Programm, Teilnehmer/innen und Professionellen ein Profil sichert, in dem die Wurzeln in den

Traditionen der Weimarer Zeit auch nach 1945 sichtbar werden. Zum anderen kann gezeigt werden, wie schnell sich das Programm nach der Wende an die ABL angleicht (Gieseke/Opelt 2003 [unter Mitarbeit von U. Heuer]). Herausgearbeitet wird, dass es neben der Verschulung durchgängig einen großen Angebotsteil gibt, der dem Nachfrage-Angebotsmechanismus folgt. Das Programm der VHS Dresden bewegt sich zwischen beruflicher Arbeiterbildung und klassischer Hochkultur (ebd., S. 375 ff.). Diese VHS entwickelt ein institutionalformspezifisches Organisationsprofil einer „lebenslaufbegleitenden Allgemeinbildung mit berufsbezogenen und/oder familiären Verwertungskontexten, die sich von schulischen Konzepten profiliert unterscheidet“ (ebd., S. 380). Ein durchgängiges Markenzeichen sind die Bereiche Sprachen, Stenographie/Maschineschreiben (letzteres rückläufig in den 1980er Jahren). Der Bereich Schulabschlüsse hingegen ist sehr wechselvoll, besonders ausdifferenziert ist kontinuierlich der Bereich Mathematik/Naturwissenschaft/Technik. Vor der Wiedervereinigung übertreffen die Angebote Mathematik/Naturwissenschaft/Technik zeitweise die Sprachen, was vielleicht auch damit zusammenhängt, dass der Sprachenbereich unter Beobachtung stand. Ebenfalls sehr ausdifferenziert ist der Bereich Kunst und Kultur mit einem auffälligen Schwerpunkt in der Hochkultur, eine Angleichung nach 1989 findet sich in einer Zunahme an künstlerisch-gestaltenden Angeboten. In den 1990er Jahren entwickeln sich Sprachen und Kulturelle Bildung als Profilschwerpunkte heraus, neu sind die Alphabetisierungskurse, der Bereich Haushalt/Umwelt sowie die Gesundheitsbildung, die klein beginnt und dann ausgedehnt wird. Es setzt unmittelbar eine ähnliche Entwicklung wie im Westen ein, aber auch Differenzen werden deutlich, wie etwa ein Mehr an Angeboten im Bereich Arbeits- und Lebenswelt (EDV, Recht/Steuern, politische Bildung) und ein stärkerer Akzent auf systematisch allgemeinbildendem Wissen.

Es bleibt also auch während der DDR-Zeit jenseits aller Ideologie und Strukturzugriffe ein professioneller Handlungskern erhalten. Der offene und frei zugängliche Angebotsteil wurde zwar verheimlicht und diskreditiert, er wirkt aber selbsterhaltend und erweist sich als stabilisierender Kern in schweren Zeiten. Die Prinzipien Freiwilligkeit, Offenheit und Teilnehmerorientierung scheinen die VHS lebensfähig zu halten und ermöglichen einen unmittelbaren Systemanschluss. In hoher Geschwindigkeit entwickelt sich die VHS als die moderne Weiterbildungsinstitution weiter, die differente Bildungsbedürfnisse regional- und bundesländerspezifisch im Blick hat.

Anmerkungen

- 1 Dass damit gleichzeitig für einen Großteil eine faktische Dequalifizierung verbunden war, wird ebenso herausgearbeitet.
- 2 Für alle vier Typen „Weiterbildung als Bekräftigung eigener Qualifikation“ (Typ 1), „Weiterbildung als Übergangslösung“ (Typ 2), „Weiterbildung als Notmaßnahme“ (Typ 3) und „Weiterbildung unter dem Zeichen höherer Gewalt“ (Typ 4) trifft die positive Nutzenbewertung in unterschiedlicher Weise zu.
- 3 Die zwölf Stoffgebiete lauteten: Gesellschaft/Geschichte/Politik, Erziehung/Psychologie/Philosophie, Kunst, Länder-/Heimatkunde, Mathematik/Naturwissenschaften/Technik, Verwaltung/Kaufmännische Praxis, Sprachen, Künstlerisches/Handwerkliches Gestalten,

- Hauswirtschaft, Gesundheitsbildung, Vorbereitung auf Schulabschlüsse, Stoffgebietsübergreifende/sonstige Kurse (PAS-DVV 1991).
- 4 Die sechs Angebotsbereiche lauten: Politik – Gesellschaft – Umwelt, Kultur-Gestalten, Gesundheit, Sprachen, Arbeit-Beruf, Grundbildung – Schulabschlüsse (DIE 1998, S. 6).
 - 5 Es werden leider keine Quellenangaben über die Herkunft der Zahlen gemacht.

Literatur

- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Volkshochschulstatistik. Arbeitsjahr 1997. Frankfurt am Main 1998
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Volkshochschulstatistik 2006. Online-Ressource: www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Abschied von der Grundversorgung? Weiterbildungspolitische Strategien gegen den brain drain in der Metropolregion Berlin-Brandenburg (ein Gespräch zwischen Ulf Matthiesen, Eva-Mara Bosch und Hansjörg Tugunke). In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung III/2008, S. 26-31
- Erpenbeck, John; Weinberg, Johannes: Menschenbild und Menschenbildung. Bildungstheoretische Konsequenzen der unterschiedlichen Menschenbilder in der ehemaligen DDR und in der heutigen Bundesrepublik. Münster/New Yorck 1993
- Feller, Giesela: Weiterbildung 2007: Reichliches Angebot in mildem Klima mit kleinen Tiefs. Ergebnisse des wbmonitors und aus dem Projekt Anbieterforschung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung III/2008, S. 6-7
- Friedrich-Ebert-Stiftung: Persönliche Lebensumstände, Einstellungen zu Reformen, Potenziale der Demokratieentfremdung und Wahlverhalten. Bonn 2008. Online-Ressource: www.fes.de/inhalt/Dokumente_2008/Zusammenfassung_Studie_GPI.pdf
- Gieseke, Wiltrud; Opelt, Karin: Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945-1997. Opladen 2003 [unter Mitarbeit v. U. Heuer]
- Meier, Artur; u. a.: Weiterbildungsnutzen. Über beabsichtigte und nicht beabsichtigte Effekte von Fortbildung und Umschulung. Berlin 1998
- Opelt, Karin: Volkshochschule in der SBZ/DDR. Opladen 2004
- Opelt, Karin: DDR-Erweiterungsbildung. Münster 2005
- Opelt, Karin: Volkshochschule – die Transformationsinstitution der Moderne. In: Heuer, Ulrike; Siebert, Ruth (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. (Festschrift für Wiltrud Gieseke). Münster 2007, S. 464-475
- Otto, Volker: 1989 bis 2005 – 15 Jahre Einigung: Veränderungen und Konsequenzen für die Volkshochschule. In: Schlutz, Erhard; Schneider, Heinrich (Hrsg.): Modernisierung, Umbrüche und Wandel in der Erwachsenenbildung. (Bremer Texte zur Erwachsenenbildungsforschung), Bremen 2005, S. 120-140
- PAS-DVV: Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Arbeitsjahr 1991. Frankfurt am Main 1992
- Rohling, Steffi: Marketingstrategien von Volkshochschulen in Zeiten des demographischen Wandels. Kommunale Antworten auf kommunale Herausforderungen. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung III/2008, S. 32-34
- Schöll, Ingrid: Gestaltungsfelder und Störgrößen – Anmerkungen zum zukünftigen Aufgabenprofil der Weiterbildungseinrichtung und hier insbesondere der Volkshochschulen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 3/2006, S. 225-237
- Sennett, Richard: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 1998
- Siebert, Horst: Erwachsenenbildung in der Erziehungsgesellschaft der DDR. Düsseldorf 1970

Prozesse der Selbstverortung in einer veränderten Lebenswelt

Weiterbildungserfahrungen von Frauen in Ostdeutschland

Angelika Puhlmann

Zusammenfassung

Die Diskussion über Einsatz und Rolle der Erwachsenenbildung und speziell der beruflichen Weiterbildung in Ostdeutschland im Zuge der deutschen Wiedervereinigung thematisiert spannungsreiche Pole: Chancengleichheit und Benachteiligung, Emanzipation und Anpassung. Dass Frauen in Umschulungs- und Fortbildungskursen in der Mehrheit waren, verband diese Diskussion mit einer ‚neuen Frauenfrage‘, die eine Zeitlang Ost und West bewegte und die durch Weiterbildung zugleich mit verschärft und mit bearbeitet wurde. Der Beitrag fußt auf Ergebnissen und Texten aus dem BIBB-Forschungsprojekt „Arbeitslosigkeit und berufliche Neuorientierung von Frauen in Ostdeutschland: Berufsbio graphien und berufliche Qualifizierung im Umbruch“ (Puhlmann 1998).¹

1. Schatten der Vergangenheit?

Weiterbildung von Frauen in Ostdeutschland scheint heute ein abgeschlossenes Thema. Geblieben sind statistisch fundierte Vergleiche zwischen Teilnahmequoten in Ost und West, mit denen immer wieder belegt wird, dass Frauen sich seltener an Weiterbildung beteiligen, die Differenzen jedoch zwischen Männern und Frauen in Ostdeutschland dabei geringer sind. Soll man die höhere Weiterbildungsbeteiligung der ostdeutschen Frauen als ein Relikt aus DDR-Zeiten interpretieren oder als erstrebenswertes Ziel der gegenwärtigen Weiterbildungspolitik in Deutschland? Kann sie als Beleg für annähernde Chancengleichheit ostdeutscher Frauen bei der Partizipation an Bildung gelten oder umgekehrt gerade als Beleg für ihre geringeren Berufs- und Karrierechancen im gesellschaftlichen Umbruch? All diese Fragen zeigen Verunsicherungen und Erschütterungen beim Aufeinandertreffen von sozialen und individuellen Wertesystemen im Transformationsprozess, mit denen sich gerade die Frauen auseinandersetzen und mit denen sie fertig werden mussten. Auch hieraus speisten sich individuelle Motivationen und Ziele sowie Investitionen und Gewinne ostdeutscher Frauen im Zusammenhang mit Weiterbildung und beruflicher Neuorientierung.

2. Muss man immer vor allem eine Frau sein? Oder: Wann ist die Frau eine Frau?

Danach befragt, ob es aus ihrer Sicht für eine Frau leichter war, in der DDR und insbesondere in einem nicht frauentypischen Bereich Anerkennung zu finden und Karriere zu machen als in der alten Bundesrepublik, formulierte Frau Prof. Dr. Dagmar Schipanski, Physikerin, in der DDR die erste weibliche Dekanin in ihrem Universitätsbereich und die erste weibliche Vorsitzende des Deutschen Wissenschaftsrates: „Es hat keine Rolle gespielt, eine Frau zu sein.“ Das war in einem Radio-Interview Mitte der 1990er Jahre, auf einem ‚Westsender‘, geführt von einem ‚Westmann‘, wahrscheinlich mit dem Wissen ausgestattet, dass Frauen nur ausnahmsweise Karriere machen und dass das in der DDR irgendwie anders war. In seiner Wissbegierde bedrängte er seine Interviewpartnerin immer wieder mit dieser Frage, bis sie ziemlich ratlos noch einmal wiederholte: „Es spielte keine Rolle...“ In dieser wiederholten Antwort liegt eine Weigerung, auf die hier erwartete oder verlangte Art und Weise über den eigenen beruflichen Werdegang und die erreichte(n) Position(en) zu sprechen. Was für ‚den Wessi‘ zur Selbstverständlichkeit geworden ist, nämlich über Berufstätigkeit oder gar Karrieren von Frauen mit einem ‚Obwohl‘ oder ‚Trotzdem‘ oder ‚Weil‘ im Hintergrund zu sprechen, fand sich in der DDR nicht und wurde von ostdeutschen Frauen als ein Zunahetreten empfunden, als eine Herausstellung als Geschlechtswesen, die ihnen unangenehm war und die sie als irritierend und herabsetzend empfanden. Damit befinden wir uns schon mitten drin in einem der Kernthemen der politischen Diskussionen in der Zeit der ‚Wende‘ und der Wiedervereinigung: Werden die ostdeutschen Frauen ‚ihre‘ Errungenschaften erhalten können oder werden sie die Verliererinnen der neuen Verhältnisse sein?

Die Popularität dieser Themen auch im Westen wurzelte sicher mit darin, dass rasch klar war: Die Veränderungen der Lebenswelt nach der Wende und im Zuge der Wiedervereinigung umfassten auch Neudefinitionen und -bewertungen der Geschlechterrollen und Neupositionierungen von Frauen und Männern im gesellschaftlichen Gesamtgefüge. Die Auseinandersetzung mit den sich daraus ergebenden Anforderungen und Erwartungen einer neuen Selbstverortung und Selbstdarstellung bildet einen wichtigen Aspekt in beruflichen und persönlichen Neuorientierungsprozessen von Frauen: Hatte man in einem frauenpolitischen Paradies gelebt? Hatte man sich wirklich verleugnet, um Karriere zu machen? War man vielleicht nie so gleich gewesen, wie man selbst gedacht hatte und so frei oder unfrei wie die anderen heute dachten? Welche Maßstäbe gibt es dafür? Und was tut man, wenn man nicht mehr ist wer man war? Man sucht im Gefüge veränderter Erwartungen und Anforderungen mit einem Blick zurück Neuorientierungen, die mitten im Schwanken der Gegenwart Halt für die Zukunft geben können.

3. Zwischen Karriere und Doppelbelastung: die Frau in der DDR

Die umfassende Teilhabe von Frauen am Berufsleben in der DDR wird im Allgemeinen als verwirklichte Gleichstellung gewertet. Im Rückblick werden die dazugehö-

rende Frauenförderung und Frauenpolitik der DDR mit ihrer Gebrochenheit und ihren Widersprüchen zur Alltagsrealität durchaus auch kritisch gesehen und beurteilt. Die vielfältigen Möglichkeiten beruflicher Entwicklung – auch durch die Weiterbildung – und die Sicherheit des Arbeitsplatzes sowie damit verbunden der Teilhabe an Berufsarbeit und die Möglichkeiten, Beruf und Familie miteinander zu verbinden, werden positiv herausgestellt. Zugleich wird kritisch reflektiert, dass dafür auch Anpassung und hohe Leistung gefordert wurden: „Wir hatten eine gute Unterstützung. Wir hatten Kindergarten, einen Hort, brauchtest du nicht bezahlen. Die eine Mark Hortgeld, die du da im Monat bezahlt hast, na, was war denn das, ja? Man hatte schon so seine kleinen Unterstützungen vom Staat, aber der hat dann eben auch sehr viel dafür abverlangt. Man musste eben auch seinen vollen Mann stehen oder so.“ (S. 64)² Dass nicht alle Benachteiligungen von Frauen durch Frauenförderung ausgeglichen wurden, und etwa die Inanspruchnahme von Mütterjahren für das berufliche Fortkommen von Nachteil sein konnte, scheint eine Ähnlichkeit zu ‚westlichen‘ Verhältnissen aufzuweisen: „Zweimal ein Jahr habe ich ausgesetzt. Das gereicht einem schon zum Nachteil. Wenn man dann so Männer gesehen hat, die dann die zwei Jahre durch gearbeitet haben, die kamen doch irgendwie schneller voran. Und das war ja auch zu DDR-Zeiten so, dass man als Frau, trotz aller Gleichberechtigung und so, letztendlich doch irgendwo benachteiligt war. Man hat es sich vielleicht nicht immer so eingestanden.“ (S. 64)

4. Zwischen Luxus und Leiden: die Frau im goldenen Westen

Das Thema ‚Frauen‘ ist nicht nur in den Ost-West-Debatten ständig präsent, sondern gerade bei den Frauen selbst ein fester Bestandteil ihrer Reflexionen über ihre bisherige und die sich verändernde Lebenswelt und es strukturiert ihre Deutungsmuster gesellschaftlicher Gegebenheiten und Ereignisse. Dabei werden Kontrastierungen zwischen Frauen(leit)bildern und Lebenskonzepten von und für Frauen vorgenommen, die der Rückversicherung und Abgrenzung dienen und als eine Basis für ein neues Selbstverständnis und für neue Berufs- und Lebenspläne: „Als alle rüber fahren durften, ... kamen sie wieder und haben gesagt: ‚na ja, also die Frauen drüben, also Gott, da geht doch kaum eine arbeiten. Die sitzen den ganzen Tag zu Hause, pflegen sich, gehen in den Club... Und die können doch gar nicht mitreden! So. Nun sollen wir es so haben und sollen zu Hause sitzen und uns pflegen und jammern darüber.“ (S. 66) Nicht-Arbeitgehen wird zum Synonym für soziale Ausgeschlossenheit, aber auch für persönliche Abhängigkeit: „Wenn man so hört oder manchmal auch liest in der Zeitung so von Konflikten bei Ehepaaren, dass eben die Frau, na ja sozusagen sich ein Taschengeld abringen muss vom Mann oder das Haushaltsgeld eingeteilt bekommt oder fragen muss, wenn sie einen Kursus belegt, ob auch der Mann bereit ist, das Geld dafür zu tragen, finde ich das schon ulkig irgendwie. Also in der Rolle würde ich gar nicht klarkommen.“ (S. 68)

Verzicht auf Berufstätigkeit, Abhängigkeit vom Mann, Heimchen am Herd – das war man nie und das wollte man auch nicht sein: „Daran glaube ich trotzdem, dass eine Frau sich heutzutage verwirklichen kann. Und ich bin keine Frau, die ... jetzt an

den Kochherd gehört, an den Staubsauger, für die Kindererziehung und ins Bett. Ich sag's mal so krass. Und die will ich auch nie sein. ... Ich bin der Meinung, dass nicht nur die Männlichkeit heutzutage arbeiten kann und sich selbst verwirklichen kann, sondern dass es ... auch jede Frau kann.“ (S. 68) Ein westliches Frauen-Lebensmodell, das durch Verzicht, Beschränkung und Reduktion auf das Private gekennzeichnet ist, stellt eine Bedrohung des von Frauen in der DDR erworbenen Selbstverständnisses dar und bildet im Hintergrund einen negativen Kontrast bei der Suche nach eigenen neuen Lebens- und Berufsorientierungen – schließlich läuft man ja gerade Gefahr, durch den Verlust der Berufsarbeit in genau so eine Position und ins soziale Aus zu geraten.

5. Kann oder will SIE so bleiben wie SIE ist?

Was kann frau tun, um einem solchen beruflich-sozialen Aus und solch einer persönlich-sozialen Entfremdung überhaupt oder wieder zu entgehen? Für viele Frauen gab es nur eine Entscheidung: Weiterbildung. Doch kann man das tatsächlich als ‚Entscheidung‘ bezeichnen? Ein Blick auf den ostdeutschen Arbeitsmarkt der 1990er Jahre legt die Vermutung nahe, dass vor allem für die von Arbeitslosigkeit betroffenen Frauen die Teilnahme an einer Weiterbildungsmaßnahme die einzige Alternative zu bloßer Arbeitslosigkeit war: „Da haben wir eben die Umschulung auf zwei Jahre gemacht, haben gesagt, na ja, gut, besser als gar nichts.“ (S. 79) Verzicht und Beschränkung – ja, aber Reduktion auf das Private: nein.

Ja, sie wollen lieber arbeiten gehen als die Schulbank drücken, ja, sie wollen lieber etwas tun, was wieder in Arbeit führt als ‚zu Hause sein‘, und das ist oft ‚nur‘ eine Weiterbildungsteilnahme.

Eine Motivation, sich für die Teilnahme an einer Weiterbildung zu entscheiden, liegt im Bestreben, der Isolation des Zuhause-seins in Kurzarbeit oder Arbeitslosigkeit zu entkommen, wieder aktiv zu werden und etwas Sinnvolles zu tun: „Noch während der Kurzarbeiterzeit habe ich diese Umschulung angefangen oder Weiterbildung. Weil ich einfach nicht mehr zu Hause sitzen konnte. Ich hätte mein Geld auch so bekommen. Aber ich wollte eben raus, unter Leute und irgendwie auch eine Bestätigung haben, dass man noch für irgendetwas gut ist, noch irgendetwas bewegen kann.“ (S. 80) „War praktisch über ein Jahr dann zu Hause. ... Irgendwo fehlte doch die Bestätigung im Berufsleben. Der Kontakt zur Außenwelt war weg. So der Schwatz mal mit den Nachbarn, das reichte nicht aus. Na ja, und dann hatte ich mich angemeldet zu einer Umschulung.“ (S. 80) An Weiterbildung teilzunehmen, bedeutet in gewissem Sinn wieder drin zu sein und von dieser Startposition bessere Bewerbungschancen zu haben. An Weiterbildung teilzunehmen, das bedeutet auch, Wege, auf denen es weitergehen kann, zu finden und für sich auszuloten. Die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung ist für die Frauen in der Regel also mehr als eine Notlösung.

Bei Weiterbildungsentscheidungen hat neben der unmittelbaren Verwertbarkeit der Aspekt Erhalt von Berufsidentität und von Bildungs- und Berufsstatus einen hohen Stellenwert. Ein grundlegender Anspruch von Frauen an Weiterbildung ist, dass sich die Teilnahme lohnen soll: Weiterbildung soll Qualifikationen und Kenntnisse

vermitteln, die über die bereits vorhandenen hinausgehen. So fallen Angebote im erlernten Beruf oder im bisherigen Tätigkeitsfeld eher nicht in die Wahl, weil man sich Zusätzliches selbst aneignen kann oder weil man ja schon eine Fachkraft ist: „...sieben Jahre in dem Beruf gearbeitet und eine gewisse Fertigkeit hatte ich dann auch drin. ... Also, da dachte ich mir eigentlich, dass ich da kein Zusatzstudium brauche.“ (S. 85)

Ein anderer Anspruch an Weiterbildung betrifft Aspekte des Stuserhalts, was sich auf Bildungs- und Ausbildungsvoraussetzungen für eine Weiterbildungsteilnahme ebenso bezieht wie auf eine gewisse Besonderheit und Individualität der Berufsfelder und späteren Möglichkeiten zur Berufstätigkeit: „(Der Kurs) basiert ... auf einem Hoch- und Fachschulabschluss, also es wird nur Hoch- und Fachschulkader genommen...“ (S. 85) „Von der Qualifikation her war es auch so, ich habe ja einen Hochschulabschluss, dann bekommt man keine einfache Umschulung. Andererseits eine Umschulung als Bürokauffrau hätte mir sicher auch nicht zugesagt.“ (S. 85)

Vielseitigkeit und mit dem eigenen, einmal erarbeiteten Ausbildungs- und Berufsstatus weiterhin einen angemessenen Platz zu haben oder zurückzugewinnen, spielen immer wieder eine Rolle: „Es darf nicht nur reine Büroarbeit oder so was sein, würde mir nicht liegen. Oder, ja, mir würde wahrscheinlich auch nicht liegen, wenn ich nur Befehlsempfänger wäre. Na, also da hätte ich, glaube ich, ganz tolle Probleme, mich damit abzufinden, immer so als Seiteneinsteiger und Ungelernter mit zu gelten. Also da habe ich irgendwo auch so einen Anspruch an mich.“ (S. 85)

6. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Wohin führt die Weiterbildung?

So facettenreich wie die beruflichen Biographien der Frauen sind auch ihre beruflichen Neuorientierungsprozesse. Sie sind getragen von Lebensbilanzierungen und persönlichen und gesellschaftspolitischen Auseinandersetzungen und dokumentieren Einengungen und Erweiterungen beruflicher Perspektiven und den Beitrag, den Weiterbildung dazu geleistet hat. Das Spektrum reicht von der Erfüllung langgehegter oder neu entstehender Berufswünsche bis hin zum Verlust beruflicher Identität und Zukunftsvorstellungen. Hier zwei Kurzportraits:

Erfüllung von Berufswünschen

In ihrem Wunschberuf – Dekorateurin – findet die junge Frau keinen Ausbildungsplatz. Unsicher über eine Alternative, fasst sie eine Ausbildung zur Krankenschwester oder zur Physiotherapeutin ins Auge, als ihr Vater interveniert: „Dekorateur war absolut keine Möglichkeit ranzukommen. Da gab es eine Stelle im ganzen Bezirk. Das wäre mein Traumberuf damals gewesen. Ich wollte einfach tun, was mir Spaß macht. Ich hätte dann auch Physiotherapeutin oder Krankenschwester gemacht. Und das war meinem Vater eben nicht hoch genug. Es musste schon was Erlesenes sein zu dem damaligen Zeitpunkt.“ Das Erlesene ist nach den Vorstellungen des Vaters ein Studium der Ökonomie. Und so verschafft er der Tochter eine Lehrstelle als Wirtschaftskaufmann und vereinbart ohne ihr Wissen mit dem Ausbildungsbetrieb einen

anschließenden Übergang zum Studium der Ökonomie. Aus dieser Zwangslage versucht die junge Frau durch Exmatrikulation und Bruch mit dem Vater zu entkommen. Doch gelingt ihr der Versuch nicht: der Vater sorgt für eine Anstellung im Ausbildungsbetrieb, die in einem Einsatz als Springerin besteht. Dies führt bei der jungen Frau zu dem Entschluss, doch das von ihr erwartete Studium zu absolvieren und auch in einem dem Studium entsprechenden Bereich zu arbeiten. Diese Entwicklungen münden schließlich in zunehmender Resignation, die über die Zeit der Wende hin anhält. Nach der Entlassung folgt mit dem Beginn einer Umschulung zur Wirtschaftsassistentin zunächst gleichsam eine Art automatische Rückkehr auf den in der Jugend vorgeschriebenen Weg, bevor ein beruflicher Neuorientierungsprozess beginnt, in dem der ursprüngliche Berufswunsch wieder aufgegriffen werden kann und die Entscheidung für eine Umschulung zur Raumausstatterin fällt: „Mit der Umschulung erfülle ich mir eigentlich meinen Wunsch jetzt, das zu lernen, was ich schon immer wollte.“ (S. 34)

Verlust beruflicher Zukunftsvorstellungen

Eine junge Frau wandert mit ihren Eltern in die DDR ein und kann sich mit ihrer Freude am Lernen in der Schulzeit und später an der Universität rasch integrieren. Nach dem Abschluss ihres Chemiestudiums arbeitet sie in diesem Berufsfeld. Im Zuge des gesellschaftlichen Umbruchs verliert sie ihren Arbeitsplatz – und damit den Boden unter den Füßen. Ihre Berufsidentität steht in Frage, ihre bisherige Berufstätigkeit ist entwertet und in gewisser Weise auch sie selbst: „Ich habe ja nun mal Chemie studiert, und das war auch keine vollwertige Chemie ... Und dadurch, dass es so lange her ist und ich bis jetzt nur in einer Branche gearbeitet habe, habe ich das auch nicht mehr alles so parat. Also ich möchte jetzt nicht irgendwo in einen Betrieb gehen und sagen, ich bin Chemiker ... ich fühle mich nicht mehr so fit in meinem Beruf.“ (S. 169) Sie entscheidet sich für eine Weiterbildung in Betriebswirtschaft/Management, denn Vielseitigkeit und breite Verwertbarkeit scheinen ihr vielversprechend. Doch dann gibt es keinen regulär anerkannten Abschluss, sondern lediglich ein Zertifikat. Die Hoffnung, mit dem vielseitigen Abschluss hinterher alles tun zu können, verkehrt sich schließlich in die Hoffnungslosigkeit, mit diesem Abschluss nun nichts mehr tun zu können. Sie kann keine konturierte Berufsidentität erreichen und womöglich wird sie noch nicht einmal je wieder einen Arbeitsplatz finden. Sie fühlt sich entwurzelt, hat das Gefühl, noch einmal ihre Heimat verlassen und nun in den alten Bundesländern neu anfangen zu müssen – ohne jedoch die Mittel dafür zu haben: „Weiß nicht, ob das so leicht ist, sich dort völlig neu eine Existenz aufzubauen. Man hat ja nichts, wir haben ja nichts zu bieten. Außer seiner Arbeitskraft.“ (S. 175) Schließlich findet sie dann doch wieder Halt – in der Nachbarschaft, ihrer Heimat.

7. Noch ein Blick zurück...

Berufsverläufe von Frauen waren in der DDR durchaus nicht immer geradlinig. Berufs- und Tätigkeitswechsel und berufliche Qualifizierungsprozesse waren Vorausset-

zungen für Berufserfolg und Karriere. Sie waren auch Dokumente unerfüllt oder unrealisiert gebliebener Berufswünsche, unbefriedigender Arbeitsbedingungen und des Strebens nach Arbeitszufriedenheit. Die Suche nach einer ausfüllenden Berufstätigkeit, nach sozialer Integration, nach Anerkennung und Erfolg sind dann auch Motoren, die die Berufsorientierung von Frauen dynamisch halten, selbst wenn sie durch Arbeitslosigkeit im Zuge des gesellschaftlichen Umbruchs abrupte Unterbrechungen erfahren haben. Den Frauen gelingt der Rückgriff auf ihre Berufserfahrungen und Qualifikationen, auf ihre beruflichen Zielsetzungen und Wünsche und sie nehmen sie als Ausgangspunkte für Weiterbildung und für die Suche nach Rückkehr ins Berufsleben. Wenn sie aus dem thematisch eher engem Angebotsspektrum immer wieder etwas für sich ausfindig machen und Anknüpfungspunkte in der eigenen Biographie suchen, so sollte das nicht als Beliebigkeit interpretiert und negativ ausgelegt werden, sondern als Motivation und Kompetenz der Frauen erkannt und gewertet werden, im gesellschaftlichen Umbruch – auch mit Unterstützung von Weiterbildung – berufsbiographische Kontinuität wieder herzustellen und auf ihren Platz in Beruf und Gesellschaft zu beharren.

8. ...und einer nach vorn

Aber kann den ostdeutschen Frauen das gelingen? Haben sie nicht, so kann man einwenden, eher verloren – generell und individuell –, indem der Wert der weiblichen Arbeitskraft im Transformationsprozess gemindert wurde – auch infolge mancher Dequalifizierung durch Weiterbildung als Instrument der Arbeitsmarktpolitik? Es stellt sich also die Frage, welche Maßstäbe taugen könnten, um Wert und Wirkung von Weiterbildung für Frauen in gesellschaftlichen Veränderungsprozessen zu erkennen und zu beurteilen. Dabei werden die Zweifel an rein quantifizierenden Gegenüberstellungen der Partizipation von Frauen und Männern oder auch ostdeutschen und westdeutschen Frauen allein schon durch ihre meist unterlegten, aber nicht offengelegten Normalitätsraster und Wertungen genährt (s. z. B. Nickel 1995; Schiersmann 2001; Venth 2006). Allzu oft nämlich gelangen sie zu einer Minderbewertung der Bildungsleistungen und Themenpräferenzen von Frauen – Menschliches vs. Technisches – und erkennen gerade die von ostdeutschen Frauen erworbenen Veränderungs- und Rekonstruktionskompetenzen im berufsbiographischen Kontext ebenso wenig wie deren gesellschaftspolitische Bedeutung. Dazu gehören ganz sicher die hohe Mobilitätsbereitschaft und -fähigkeit ostdeutscher Frauen – als Abwanderung minder bewertet und problematisiert – und die hohe Berufs- und Erwerbsorientierung, die der Frau mit oder ohne Mann und/oder Kind eine eigene Lebensgrundlage gibt. Man kann durchaus annehmen, dass diese Kompetenzen von Frauen auch im Rahmen von Weiterbildung auf die neuen Verhältnisse hin transformiert wurden und nun von den älteren an die jungen Frauengenerationen weitergegeben werden.

Anmerkungen

- 1 Siehe auch: www2.bibb.de/tools/fodb/fodb_start1.php.
- 2 Die Zitate mit Seitenangaben sind entnommen aus Puhlmann 1998.

Literatur

- Beicht, Ursula: Berufliche Weiterbildung von Frauen und Männern in Ost- und Westdeutschland. Bielefeld 2005
- Gieseke, Wiltrud und Siebers, Ruth: Umschulung für Frauen in den neuen Bundesländern. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 5, S. 687-702
- Nickel, Hildegard M.: Frauen im Umbruch der Gesellschaft: die zweifache Transformation in Deutschland und ihre ambivalenten Folgen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte H. B 36-37, 1995, S. 23-33
- Puhlmann, Angelika: Arbeitslosigkeit und berufliche Neuorientierung von Frauen in Ostdeutschland. Berufsbiographien und berufliche Qualifizierung im Umbruch. Bielefeld 1998
- Puhlmann, Angelika: Berufsverläufe von Frauen und berufliche Weiterbildung für Frauen in den neuen Bundesländern. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 355-362
- Schiersmann, Christiane: Weiterbildungsinteressen und Weiterbildungsbeteiligung von Frauen. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 275-282
- Siebers, Ruth: Teilnahmemotive von Frauen in den neuen Bundesländern in Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 283-292
- Venth, Angela: Gender-Portrait Erwachsenenbildung Bielefeld 2006

Angleichungen – Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit als Problem der politischen (Erwachsenen-)Bildung im vereinten Deutschland

Klaus Ahlheim

Zusammenfassung

Seit Wende und Wiedervereinigung, seit der „kapitalistischen Landnahme“ (Tietgens) hat Deutschland ein gravierendes politisches und gesellschaftliches Problem: rechtsextreme Gewalt und Fremdenfeindlichkeit. Doch das Problem des rechten Extremismus weist – nur scheinbar paradox – in die Mitte der Gesellschaft. Fremdenfeindliche und auch antisemitische Vorurteile, so belegt der Beitrag, sind in Ost- und Westdeutschland in unterschiedlicher Ausprägung, aber mit deutlichen Tendenzen der „Angleichung“ weit verbreitet. Sie machen das ideologische Umfeld des rechten Extremismus aus und fordern von der politischen Bildung beharrliche und kontinuierliche Aufklärungsarbeit, jenseits politischer und pädagogischer Konjunkturen.

Am 31.5.1994 findet die jährliche Koordinierungskonferenz aller „Zentralen für die politische Bildung“, der Bundeszentrale und aller Landeszentralen also, in Erfurt statt. In einem Einführungsreferat versucht der Vortragende eine „Standortbestimmung der politischen Bildung im vereinten Deutschland“ und führt u. a. aus: „Ich bin mir sicher, dass wir uns – auch in der und als Folge der Vereinigung – das Hauptthema der politischen Bildung bis zum Ende dieses Jahrhunderts in dramatischer Weise selbst gestellt haben, durch den fremdenfeindlichen, rechtsextremen Terror, der freilich mit der Ideologie aus der Mitte der Gesellschaft eng verbunden ist. Hoyerswerda, Rostock, Hünxe, Mölln, Solingen und Magdeburg haben die Thematik vorgegeben, an der in den nächsten Jahren solches Hauptlernziel zu explizieren ist: Vorurteile, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus bleiben für die nahe und mittlere Zukunft die zentralen Themen politischer Bildung. Dabei geht es stets um mehrere Dimensionen, um die Herausarbeitung etwa der politischen Strukturen und Strategien des organisierten Rechtsextremismus und um die Analyse der Entstehung fremdenfeindlicher, autoritärer Orientierungs- und Handlungsmuster in der Mitte der Gesellschaft, um die Wirkung und Funktion von Vorurteilen, um Sündenbockpraktiken und öffentlich – politische Diskurse der Ausgrenzung, um Migrationspolitik und

Multikulturalität, um das Erinnern nicht zuletzt der nationalsozialistischen Barbarei, um die Widerlegung des rechtsextremen Geschichtsrevisionsismus, der mit dem Leugnen der Gräueltaten von Auschwitz neuer Barbarei den Boden bereiten könnte. Erinnerungsarbeit in Verbindung mit lokalen Kultur- und Geschichtsinitiativen etwa und Gedenkstättenarbeit gehören zum Kern jeder politischen Bildung.“ Der Referent in Erfurt war ich.

Ich bin nicht sicher, ob viele Zuhörer damals nicht doch der Meinung waren, der Referent habe ein wenig, vielleicht sogar reichlich übertrieben, so wichtig, so zentral sei die Frage der fremdenfeindlichen Gewalt nun wieder nicht, und die politische Bildung im vereinten Deutschland stünde doch vor ganz anderen, ganz schwierigen Aufgaben. Immerhin, betrachtet man die Entwicklung bis heute, kann man getrost feststellen und festhalten, dass inzwischen viele Modelle, Materialien, Praxisberichte, auch theoretische Reflexionen zum Themenbereich Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit vorliegen und dass das Thema in der Veranstaltungsrealität verschiedener Institutionen – im Osten und Westen unserer Republik gleichermaßen – längst angekommen ist, auch wenn es im pädagogischen Alltag, als Reflex gewissermaßen auf das jeweilige aktuelle politische Klima, durchaus Konjunkturen gibt (vgl. Ahlheim 2008). Mit jedem neuen fremdenfeindlichen Anschlag, der meist verbunden ist – wenn überhaupt – mit eher kurzen politischen Empörungskampagnen, gewinnt das Thema für eine inzwischen stark markt- und drittmittel-orientierte außerschulische Bildung an Aktualität und Intensität, ohne dass es wirklich längerfristig, nachhaltig, etabliert wäre. Aber gerade in den Hochzeiten der politischen Debatte ist eine fatale Wahrnehmungsasymmetrie unverkennbar: Rechtsextreme Gewalt und fremdenfeindliche Gesinnung werden ebenso oft wie gern als Problem vor allem der Ostdeutschen wahrgenommen, was so eindeutig aber auf keinen Fall stimmt. Gewiss ist die Zahl der rechtsextremen Straf- und Gewalttaten – bzw. wie es im Verfassungsschutzbericht heißt, der „Gewalttaten mit extremistischem Hintergrund aus dem Bereich ‚politisch motivierte Kriminalität rechts‘“ – im Osten der Republik regelmäßig höher als im Westen. Vergleicht man die Zahl der Gewalttaten je 100.000 Einwohner in den einzelnen Bundesländern, dann liegen die östlichen Bundesländer schon seit Jahren an der Spitze. Im Jahr 2006 führte Sachsen-Anhalt mit 4,5 rechtsextremen Gewalttaten je 100.000 Einwohner die Liste an, vor Brandenburg (3,5), Berlin (3,0) und Thüringen (2,4). Erst an fünfter Stelle findet sich ein westliches Bundesland (Schleswig-Holstein mit 2,4 Gewalttaten je 100.000 Einwohner), gefolgt wiederum von einem östlichen (Sachsen mit 1,8 Gewalttaten je 100.000 Einwohner). Nordrhein-Westfalen, das bevölkerungsreichste Bundesland, liegt in dieser unrühmlichen Rangfolge erst an zehnter Stelle (mit 0,8 Gewalttaten je 100.000 Einwohner). Betrachtet man freilich die absoluten Zahlen, dann finden die meisten rechtsextremen Gewalttaten eben in Nordrhein-Westfalen statt – im Jahr 2006 waren es 145 (vgl. Verfassungsschutzbericht 2006, S. 36 f.). Auch was die Verbreitung fremdenfeindlicher Einstellungen in der Bevölkerung betrifft, ist der empirische Befund so eindeutig nicht. Das insgesamt durchaus beunruhigende Ergebnis verschiedener Bevölkerungsumfragen trifft das gesamte, vereinigte Deutschland, wenn auch mit unterschiedlicher Ausprägung in Ost und West. Und es heißt: Fremdenfeindliche Vorurteile sind, in den alten wie in den

neuen Bundesländern, nicht nur ein Problem des rechten Randes, sie sind vielmehr in der Mitte der Gesellschaft fest verankert. Und es ist gerade diese fremdenfeindliche Ideologie der Mitte, das weiß man aus Gesprächen mit und Äußerungen von rechts-extremen Tätern, von der sich Rechtsextreme nicht selten ermutigt, gar zu ihren Taten „aufgefordert“ fühlen.

1. Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus – empirische Befunde

Wir, mein ehemaliger Mitarbeiter und Essener Kollege Bardo Heger und ich, sind in verschiedenen empirischen Studien der Frage nach dem ideologischen Umfeld der rechtsextremistischen Gewalttäter nachgegangen. In unserer jüngsten Studie (Ahlheim/Heger 2008) haben wir die „Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften“ (ALLBUS) von 1996 und 2006 vergleichend ausgewertet. Unsere Auswertung ergab, und bestätigte damit frühere, auch eigene Untersuchungen, dass ablehnende und vorurteilvolle Einstellungen gegenüber Ausländern in der deutschen Bevölkerung weit verbreitet sind. Die meisten Aussagen – darunter die mittlerweile schon „klassischen“ Vorurteile, Ausländer seien eine Belastung für das soziale Netz, nähmen den Deutschen die Arbeitsplätze weg und seien besonders kriminell – trafen bei mindestens einem Viertel der Befragten auf Zustimmung. Bereits ein Asylbewerber wäre 47 Prozent der Deutschen als Nachbar unangenehm, so jedenfalls lautete die Frage, vermutlich aber konnten sich viele Befragte einen einzelnen Asylbewerber gar nicht vorstellen und assoziierten sofort eine anonyme, chaotisch-bedrohliche „Horde“. Auch neben Türken möchte ein gutes Drittel der Befragten lieber nicht wohnen und ebenfalls jeder dritte Deutsche fühlt sich durch die „vielen Ausländer“ immer mehr „als Fremder im eigenen Land“.

Insgesamt erweisen sich fremdenfeindliche Denk- und Orientierungsmuster hierzulande, die eben nicht nur ein ganz wesentliches Element rechtsextremer Propaganda und Agitation sind, als recht „stabil“, bei insgesamt leicht rückläufiger Tendenz. Interessant ist freilich, dass der Vergleich zwischen den Antworten von 1996 und 2006 eine gewisse Verschiebung im „Charakter“ fremdenfeindlicher Einstellungen signalisiert. Aggressive Ausgrenzungs- und Abwehrwünsche gegenüber Asylbewerbern und Flüchtlingen haben leicht abgenommen, wohl auch weil ja die „Festung Europa“ insgesamt kaum noch Immigration zulässt. Forderungen nach stärkerer Integration, nach Anpassung der hier lebenden Familien haben dagegen zugenommen. Im Grunde spiegeln solche Veränderungen in den Zustimmungen zu fremdenfeindlichen Items – ganz materialistisch – politische Realität ebenso wider wie die Veränderung des politisch-kulturellen Klimas, das aus verschiedenen Gründen Anpassungsleistungen der Eingewanderten, aber nicht nur der Eingewanderten, großschreibt.

Zwar sind nach unserer Untersuchung fremdenfeindliche Denk- und Orientierungsmuster in den letzten zehn Jahren offenbar ein wenig zurückgegangen, sie gehören gleichwohl zum Alltag dieser Republik und reichen weit über den Kern rechtsextremistischer Gewalttäter und rechtsextremistisch Organisierter hinaus. Nur 6 Prozent der Befragten im Westen und gerade einmal 3 Prozent im Osten sind frei von fremdenfeindlichen Vorurteilen. Dagegen können in den alten Bundesländern 17 Prozent

der Bevölkerung als „deutlich“ und weitere 6 Prozent als „stark“ fremdenfeindlich eingestuft werden. Nimmt man diese beiden Gruppen zusammen, dann teilt immerhin fast ein Viertel der West-Befragten fremdenfeindliche Einstellungen in einem Ausmaß, das durchaus als gravierend zu bezeichnen ist. Deutlicher noch fällt der Befund für den Osten der Republik aus. Mit 22 Prozent „deutlich“ und 9 Prozent „stark“ fremdenfeindlich eingestellten Befragten zeigen insgesamt 31 Prozent der Ostdeutschen ein bedenkliches Maß an Fremdenfeindlichkeit. (Dazu genauer: Ahlheim/Heger 2008, S. 53 ff.) Ost- und Westdeutsche teilen übrigens dieses bedenkliche Maß an Fremdenfeindlichkeit mit vielen Europäern. Auch in Europa – man sollte das freilich nicht als Entlastung der Deutschen missverstehen – ist eine fremdenfeindliche Grundstimmung und „Abschottungsmentalität“ weit verbreitet (vgl. ebd., S. 79 ff.).

Differenziert man die Untersuchungsergebnisse nach dem Alter der Befragten, dann ergibt sich im Vergleich der Untersuchung von 1996 und von 2006 ein interessanter Befund, eine leichte Verschiebung, eine neue Entwicklung möglicherweise, die nicht unbedeutend ist. Die Ergebnisse der 1996er Befragung sind eindeutig und sie bestätigen noch viele Befragungen, die bis in die letzten Jahre vorgenommen wurden. Anders als fremdenfeindliche Gewalttaten sind fremdenfeindliche Einstellungen alles andere als ein Problem der jungen Leute. Im Gegenteil nimmt die Fremdenfeindlichkeit, im Osten wie im Westen, von der ältesten zur jüngsten Altersgruppe stetig ab. Die Auswertung der Daten von 2006 zeigt nun, dass sich dieser Trend ganz so eindeutig nicht fortgesetzt hat. Ein zu beobachtender leichter Rückgang fremdenfeindlicher Einstellungen in der deutschen Bevölkerung insgesamt ist, sieht man die Daten von 2006 genauer an, vor allem auf einen Meinungswandel unter den älteren Befragten zurückzuführen, während gerade in der jüngsten Altersgruppe die Fremdenfeindlichkeit wieder zunimmt. Damit sind fremdenfeindliche Vorurteile freilich nach wie vor kein besonderes „Jugendproblem“, anders als noch 1996 zeichnen sich die jüngeren Befragten jedoch auch nicht mehr durch besonders liberale Einstellungen aus.

Für die politisch wichtige, im vereinten Deutschland noch immer sensible und politikdidaktisch bedeutsame Frage nach den Ursachen fremdenfeindlicher Einstellungen in Ost und West sind unsere Ergebnisse aufschlussreich. Das sich im öffentlichen Diskurs und in der öffentlichen Wahrnehmung hartnäckig haltende (Vor-)Urteil, Fremdenfeindlichkeit sei vor allem ein Problem der „neuen Bundesländer“, lässt sich, zumindest was die Verbreitung fremdenfeindlicher Einstellungen, die ja wiederum die Grundstimmung für fremdenfeindliche Agitation und rechtsextreme Gewalt ausmachen, nicht halten, auch wenn fremdenfeindliche Stimmungen in Ostdeutschland stärker ausgeprägt sind als im Westen. Natürlich kann man, muss man über diese unterschiedlichen Ausprägungen nachdenken. Aber monokausale Zuschreibungen machen sich da eher verdächtig und der Versuch etwa, Fremdenfeindlichkeit, gar Rechtsextremismus im Osten zuerst und vor allem auf den politischen Alltag bis 1989 oder gar die Besonderheiten kollektiver Erziehung in der ehemaligen DDR (Pfeiffer 1999) zurückzuführen, muss scheitern, zumal die nur in der Relation geringere, aber nicht unbedeutliche Fremdenfeindlichkeit in den alten Bundesländern so ja gar nicht erklärbar wäre. Und wenn man schon spezifische Gründe für die im Ver-

gleich höhere Fremdenfeindlichkeit in Ostdeutschland sucht, wären vielleicht Überlegungen hilfreich, die für die Politik und die Politiker der alten Bundesländer so schmeichelhaft dann gar nicht sind. „Wie soll jemand“, so habe ich das in der anfangs erwähnten Rede im Jahr 1994 formuliert, „in den neuen Bundesländern zum fremden-freundlichen, aufgeschlossenen Europäer werden, auch das ein wichtiges und schönes Ziel politischer Bildung, wenn er faktisch dazu gezwungen wird, sein heutiges Leben so zu leben, als habe es vorher keines gegeben?“ Wir sind, sehr oft jedenfalls, nicht nur die Antwort auf diese Frage schuldig geblieben, wir haben die Frage selbst längst beiseite geschoben.

Sind am Ende gar, bei gerechter und nicht westlich-selbstgerechter Betrachtung, die viel geschmähte kollektive Erziehung in der ehemaligen DDR und ihr vermeintlich ganz und gar wirkungsloser, ja kontraproduktiver, weil staatlich verordneter Antifaschismus so eindeutig schlecht und nur schlecht nicht gewesen, wie man es heute gemeinhin und wie selbstverständlich meint? Mir sind noch unzählige Seminare und Prüfungen in Erinnerung, bei denen es um die Grundprobleme historisch-politischer Bildung im Allgemeinen und um Gedenkstättenfahrten im Besonderen ging. Regelmäßig und wie auswendig gelernt, wie verinnerlicht kam da der entschlossene Hinweis auf den angeblich hilf- und wirkungslosen, weil verordneten Antifaschismus in der DDR und die Instrumentalisierung der Erinnerung dort – Erinnerung immerhin, wenn man Buchenwald zum Beispiel betrachtet, zu einer Zeit, als in der westlichen Republik das Verdrängen der Nazi-Barbarei auf der politischen Agenda noch ganz oben stand.

Vielleicht hilft in dieser Frage ein Befund weiter, den wir ebenfalls in unserer neuen Studie erhoben haben, der im Rahmen empirischer Untersuchung so neu und überraschend aber gar nicht ist, dessen Konsequenz für die politische wie politikdidaktische Debatte aber weithin unbedacht bleibt. Was nämlich den Antisemitismus angeht, ein weiteres Element rechtsextremer Propaganda und Agitation, so gibt es wiederum zwischen Ost und West deutliche Unterschiede – aber ganz anders, als man es nach dem Fremdenfeindlichkeitsbefund erwarten würde! Genauer: es gab bislang deutliche Unterschiede. Kurz nach der Wiedervereinigung im Jahr 1990/91 durchgeführte Umfragen brachten das, für manche damals vielleicht überraschende Ergebnis, dass nur 4 bis 6 Prozent der Befragten in den neuen Bundesländern, also wirklich nur eine Minderheit, antisemitisch eingestellt waren, in den alten Bundesländern waren es immerhin dreimal soviel. Umfragen in den folgenden Jahren bestätigten diesen Befund und ermittelten jeweils eine geringere Verbreitung antisemitischer Einstellungen unter den Ostdeutschen, allerdings nur da, wo, so das einschränkende Fazit von Werner Bergmann, das antijüdische Vorurteil „mit der NS-Vergangenheit verknüpft war“ (Bergmann 2004, S. 30). Dies könne man, so Bergmann weiter, als „Wirksamkeit der antifaschistischen Verurteilung der Judenverfolgung im Nationalsozialismus interpretieren“ (ebd.), ein Satz, den man manchen Theoretikern der historisch-politischen Bildung ins Stammbuch schreiben sollte. „Man kann“, und ich zitiere jetzt zum letzten Mal meinen Erfurter Vortrag, „die Aufgabe der politischen Bildung der nächsten Jahre auch als ein großes und schmerzliches Projekt der Selbstaufklärung beschreiben. Das ist ein Prozess des gegenseitigen Lernens, des Zuhörens,

des Verstehens. Das ist kein Prozess des Besserwissens und schon gar nicht, verzeihen Sie mir den politischen Kalauer, der „Besserwessis“. Ganz offenkundig ist dieser Prozess, wenn er je richtig in Gang kam, doch bald ganz gründlich ins Stocken geraten.

Aber zurück zu unserem aktuellen Befund. In den 1996er ALLBUS-Daten noch deutlich sichtbar, in den aktuellen Daten von 2006 nicht mehr ganz so deutlich, ist weiterhin eine geringere Verbreitung antisemitischer Einstellungen in den neuen Bundesländern zu beobachten, aber unsere Daten und verschiedene andere Antisemitismusstudien der letzten Jahre deuten auch hier auf einen Prozess der Angleichung hin, der Angleichung antisemitischer Einstellungen in Ost- und Westdeutschland (vgl. Bergmann 2004, S. 31). Und auch hier ist wohl das Erstarken antisemitischer Einstellungen im Osten fast zwei Jahrzehnte nach der Wiedervereinigung nur schwer der DDR-Vergangenheit anzulasten.

2. Entwicklung und Probleme der politischen Bildung

Ich komme nun abschließend zu einem spezifischen Problem der politischen Bildung, auf das Gerhard Strunk in einem bereits 1990 veröffentlichten Beitrag – ein Beitrag im Übrigen, der schon ein Jahr später vom Sturm der Geschichte überholt war – über „Rückfragen an die Identität der Deutschen. Anmerkungen eines Pädagogen zum Prozess der Vereinigung beider deutscher Staaten“ hingewiesen hat (vgl. Strunk 1990, S. 15 ff.). Strunk, ab 1991 Präsident der Universität der Bundeswehr in Hamburg, sprach damals von einer „geheime(n) Verachtung des Souveräns“, des Volkes nämlich, durch Politik und Politiker (vgl. ebd., S. 23), die mit der Erwartung an die politische Bildung verbunden sei, „die Akzeptanz der jeweiligen Politik zu gewährleisten“, und in der Konsequenz zur „Domestizierung und Instrumentalisierung der politischen Bildung“ führe. Die politische Bildung, so spitzte Strunk seine Kritik noch zu, „wird ... nicht als Hilfe zur Aufklärung und Teilhabebefähigung der Bürger angelegt, sondern als Instrument der Herrschaftskonsolidierung durch Loyalitätssicherung“ (ebd., S. 23). Als „Indiz“ für solche negative Entwicklung nannte Strunk damals – hoffend noch, dass es in einem vereinigten Deutschland ganz anders kommen könne – „die administrative Einbindung z. B. der Landeszentralen für politische Bildung in den Regierungsapparat (bes. in die Staatskanzleien)“ und „die ständig verbesserte Finanzausstattung der Einrichtungen für die politische Bildung in den Parteistiftungen ... bei gleichzeitig stagnierenden Mitteln für andere Einrichtungen, vor allem für die kommunalen Volkshochschulen“ (ebd.). Strunks mit dieser scharfen Kritik zugleich noch verbundenen Veränderungshoffnungen haben sich schnell zerschlagen. Institutionalisiert und organisiert wurde die politische Bildung auch in Ostdeutschland genau nach dem von Strunk kritisierten Modell, und die Befürchtungen Strunks, politische Bildung könne instrumentalisiert werden im Sinne von „Herrschaftskonsolidierung durch Loyalitätssicherung“, ist auch aktuell so unbegründet nicht. Regelmäßige und nun schon seit Jahren übliche Mittelkürzungen machen die Anbieter und Angebote politischer Bildung nicht nur ärmer, sie machen auch die für die politische Bildung in den Institutionen Verantwortlichen hellhöriger, lassen sie –

eben auch aus ökonomischer Notwendigkeit – genauer hören auf das, was politisch vorgegeben und opportun, zumindest im Trend, weniger sperrig ist. Kürzungen im Finanzbereich haben auf die Dauer auch im Programmbereich Folgen, ganz offenkundige und ganz subtile. Die neuerdings unvermeidliche Drittmittelfinanzierung und -orientierung in der Jugend- und Erwachsenenbildung trägt das Ihre dazu bei, dass Politik und Politiker über verschiedene, meist auf die aktuelle Politik ausgerichtete Programme und Projekte – ganz beiläufig – Trends und Themen in der politischen Bildung setzen, zumindest stärker bestimmen als bislang – und das natürlich nicht unbedingt in selbstkritischer Absicht. Für die Behandlung des Themas Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit ist solche Entwicklung folgenreich und problematisch, weil sie die schon erwähnten Konjunkturen im politischen und pädagogischen Umgang mit Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit noch begünstigen könnte. Dabei braucht politische Bildung gerade hier Kontinuität und „Nachhaltigkeit“, weil gegen rechtsextreme Denk- und Handlungsmuster, gegen tief verankerte Vorurteilsstrukturen, gegen aggressiven Fremdenhass und Antisemitismus kein Konzept politischer Bildung ganz „einfach“ und möglichst „zeitnah“, um einen Begriff des Politjargons zu benutzen, ankommt. Gegen die Macht des Vorurteils, das von der Macht der Verhältnisse, der sozialen und ökonomischen zumal, provoziert wird, argumentiert aufklärende Bildung zunächst vergebens. Politische Bildung braucht da einen langen Atem, und der politische „Bildner“ hat sich eine Sisyphusarbeit aufgeladen. Aber wir wissen ja seit Albert Camus (Camus 1959, S. 101), dass wir uns Sisyphos als einen glücklichen Menschen vorstellen müssen.

Literatur

- Ahlheim, Klaus: Themenkonjunkturen in der politischen Erwachsenenbildung – Zur Entwicklung der letzten Jahre, in: Praxis Politische Bildung, Heft 2 2008, S. 123-128
- Ahlheim, Klaus/Heger, Bardo: Nation und Exklusion. Der Stolz der Deutschen und seine Nebenwirkungen, Schwalbach/Ts. 2008
- Bergmann, Werner: Die Verbreitung antisemitischer Einstellungen in der Bundesrepublik Deutschland, in: Bundesministerium des Innern (Hrsg.), Extremismus in Deutschland. Erscheinungsformen und aktuelle Bestandsaufnahme, Berlin 2004, S. 25-55
- Camus, Albert: Der Mythos von Sisyphos. Ein Versuch über das Absurde, Hamburg 1959
- Strunk, Gerhard: Rückfragen an die Identität der Deutschen. Anmerkungen eines Pädagogen zum Prozeß der Vereinigung beider deutscher Staaten, in: Gerhard Strunk u. a. (Hrsg.), Wiederbegegnung. Herausforderungen an die Politische Bildung, Bonn 1990, S.15-25
- Verfassungsschutzbericht 2006, hrsg. vom Bundesministerium des Innern, Berlin 2007

Sprung in die Öffentlichkeit

Zur Entwicklung der evangelischen Erwachsenenbildung in den östlichen Bundesländern

Aribert Rothe

Zusammenfassung

In den fünf östlichen Bundesländern konnte Evangelische Erwachsenenbildung erst nach der Friedlichen Revolution 1989/90 strukturell in Erscheinung treten. In Korrelation zur gesellschaftlichen, nicht zuletzt gesetzgeberischen Entwicklung gründeten sich in schneller Folge entsprechende Landesorganisationen. Westliche Impulse aus dem Kontext der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) verhalfen dazu, den Anschluss an das bestehende Bildungssystem zu finden und als „zweites Programm der Kirche“ eine gesellschaftliche Brückenfunktion wahrzunehmen. Zugleich ging es darum, die spezifischen Bildungsansätze protestantischer Mündigkeit, wie sie sich zwischen Anpassung und Opposition im vormundschaftlichen Erziehungsstaat DDR herausgebildet hatten, in der offenen Marktgesellschaft umzusetzen und einzubringen.

1. Voraussetzungen und Wurzeln

In den fünf östlichen Bundesländern ist Evangelische Erwachsenenbildung erst nach der Friedlichen Revolution 1989/90 zum Begriff geworden und strukturell in Erscheinung getreten. So wurde die erste Landesorganisation 1991 in Thüringen von den evangelischen Trägerkirchen aus der Taufe gehoben. Aber hatte es vorher nichts dergleichen gegeben? Falls doch – welche Besonderheiten ergeben sich daraus?

„Erziehung hinter Mauern“

Der Erziehungsstaat¹ DDR ist durch das Mauer-Syndrom gekennzeichnet. Innerhalb der abgesteckten Grenzen drehte sich die offizielle Staatsideologie um die eigenen Versprechen. Schönfärberische Agitation und Propaganda, verbunden mit restriktiven Auswahlprinzipien für die Bildungskarrieren, ersetzten freie Reflexion und Kommunikation. Indoktrination und Schulung ließen echte Bildungsprozesse in den Hintergrund treten. Das einheitliche staatliche Volkssystem entfernte sich immer mehr von Lebenswelt und Alltagsproblemen im eigenen Land und schottete

sich nach außen von fremden Einflüssen ab. Die weltanschaulichen Schranken des Marxismus-Leninismus verfestigten sich und durchzogen das gesellschaftliche Leben mit starren Barrieren. Dazwischen eingezwängt, konnte das Christentum nur noch als Fremdkörper erscheinen. Doch in den unangepassten Nischen und sich vertiefenden Rissen des Systems keimte die Hoffnung auf Öffnung und Veränderung.

Impulse im Freiraum

Der einzige öffentliche Freiraum, der nicht ideologisch von der Staatspartei dominiert wurde und deshalb dem Totalitätsanspruch der SED widersprach, waren die Kirchen. Ihre Bildungs- und Sozialisationsformen, religiösen Hoffnungsbilder, sozialetischen Impulse und kritischen Gruppen bildeten unersetzliche Fermente der Veränderung. Sie sollten 1989 ihre gewaltfreie Sprengkraft entfalten. Der Bund der Evangelischen Kirchen in der DDR (1969–1990) verstand sich einerseits als Zeugnis- und Dienstgemeinschaft in einer Gesellschaft, die als Bewährungsraum, Auftragsfeld und Dienstchance anzunehmen war. Andererseits versuchten die drastisch schrumpfenden Landeskirchen, sich gerade nicht nur auf die engen DDR-Verhältnisse zu fixieren, sondern der als epochal empfundenen Säkularisierung konstruktiv zu begegnen. Im Anschluss an den Widerstandskämpfer Dietrich Bonhoeffer (1906-1945) wurden bildungsrelevante Leitmotive entwickelt, wie die „nichtreligiöse Interpretation biblischer Begriffe“, „religionsloses Christentum“, „Kirche für andere“ oder „mündige Christen in einer mündigen Welt“. Zugleich waren Alltagsorientierung und Weltverantwortung wichtige Stichworte der Modernisierungsbewegung im ost- und westdeutschen Protestantismus. Ernst Langes² Konzept konfliktorientierter Erwachsenenbildung als „Sprachschule für die Freiheit“ steht grenzüberschreitend programmatisch für die aufblühende themenorientierte Arbeit im evangelischen Raum. Einflusreich wirkten auch Anstöße politischer Bildung aus dem ökumenischen Weltrat der Kirchen; insbesondere die Programme der Fundamentaldemokratisierung des Erwachsenenbildners Paolo Freire („Pädagogik der Unterdrückten“) wurden passend umgesetzt. Neue Wege des Gemeindeaufbaus führten zu situationsbezogenen dialogischen Arbeitsformen. Aktualisierung des Gottesdienstes und erwachsenenbildnerische Gesprächsmethoden bezogen den mündigen Laien und die Fragen seiner Lebensgestaltung ein. Hermeneutisch-didaktische Ansätze verschränkten durch lebens- und erfahrungsorientiertes Lernen biblische Botschaft und weltliche Situation miteinander. Leitmotive wie Lebensbegleitung, Identitätshilfe, politische Verantwortung, kritische Religiosität und ökumenische Haltung spielten in den Praxisfeldern evangelischen Bildungshandelns eine große Rolle. Sie differenzierten sich vielfältig aus in Angeboten und Kreisen der Kirchengemeinden, in geschlechts- bzw. generationsspezifischen Werken, unter Studierenden und Akademikern, durch Kunstdienste, Kirchentage und offene Arbeit, mittels landes- bzw. stadtbezogener Bildungseinrichtungen sowie in sozialetischen Themengruppen, verfassten Gremien und informellen Freundeskreisen.

Selbstaufklärung und Hoffnung

Diese zahlreichen Bildungsangebote im Licht der Aufklärung und der Hoffnungsbilder des Evangeliums entsprangen dem lerntheoretisch abgeleiteten Selbstverständnis

einer Kirche als Lerngemeinschaft. Denn die freiheitliche Sehnsucht nach protestantischer Mündigkeit motivierte zu lebensbegleitenden Lernprozessen, um sich der alltäglichen Bevormundung und Entmündigung entgegen stellen zu können. Selbstredend wurde gerade die Bildungsarbeit der Kirchen durch Partei- und Staatsapparat massiv erschwert. Kirchliche Betätigungen sollten sich auf Kulthandlungen und Diakonie reduzieren. Allein der Gedanke, kirchliche Einrichtungen könnten offiziell anerkannte Träger politischer Bildung sein wollen, galt schon als konterrevolutionär. Doch obwohl sie immer in der Gefahr standen, eingeschüchtert und bespitzelt bzw. unter Druck gesetzt zu werden, konnten beispielsweise Evangelische Akademien auch im Osten Orte des gesellschaftlichen Diskurses und der Einübung in Demokratie werden.³ Sie waren attraktiv für Menschen, „die nach eigenständiger, freier Orientierung suchten (ohne sich deshalb notwendigerweise als Dissidenten oder gar aktive Widerstandskämpfer zu verstehen), und die, durch alternative Informationen und zugleich freiheitliche Umgangs- und Kommunikationsformen angeregt, antizipatorisch lernten, d. h. im hoffenden Vorgriff auf eine Entwicklung in Richtung Demokratisierung“ (Friedenthal-Haase 2007, S. 219).

Freiheitliche Lernorte

Im besten Fall bildeten also kirchliche Lernorte tatsächlich kleine „Stationen auf dem Weg zur Freiheit“⁴ (Bonhoeffer). Die reichen Ressourcen der jüdisch-christlichen Tradition stellten dafür unersetzliche Wissensbestände, Sprachformen, Vergleichsmöglichkeiten und Symbole zur Verfügung. Sie förderten Urteilskraft und Handlungsfähigkeit, lehrten mit Depression und Resignation umzugehen und ermutigten in ausweglosen Situationen zum Handeln. Auch die parlamentarischen innerkirchlichen Strukturen boten Einübungsfelder zur Demokratisierung und brachten viele spätere Verantwortungsträger(innen) hervor. So entwickelte sich der protestantische Rest des früheren bildungsbürgerlichen Milieus zum Träger des Protestpotentials in der DDR-Gesellschaft. In deren letztem Jahrzehnt entfaltete sich daraus das vielfältige Spektrum der sozialetischen Gruppen unter dem Dach der evangelischen Kirchen – die späteren Kristallisationskerne der demokratischen Bürgerbewegungen und Parteien. Eine qualifizierte aktive Minderheit war durch Bildung in den Stand gesetzt worden, im gesellschaftspolitischen Umbruch 1989/90 zum „Sauerteig“ (Matthäusevangelium Kapitel 13 Vers 33) zu werden und orientierende Funktionen zu übernehmen.

Potenziale aus Ost und West

Daraus ergibt sich die Besonderheit Evangelischer Erwachsenenbildung in den fünf östlichen Bundesländern, in denen zweierlei Ansätze zusammenfließen: „die Tradition der Evangelischen Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik, die sich der Bildungsoffensive der 1970er Jahre verdankt und mit dem Leitbild der Emanzipation des Subjekts verbunden ist, und die Tradition der kirchlichen Erwachsenenarbeit in der DDR, verbunden mit dem Leitbild einer Kirche als Lerngemeinschaft im Interesse mündigen Menschseins in einer Kirche für und mit anderen. Der einen Tradition entspricht mehr die Form des Bildungswerkes als einer verfassten und mit hauptamt-

lichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ausgestatteten Einrichtung, die ein staatlich geförderter Teil des öffentlichen Erwachsenenbildungssystems ist, die andere geschah mehr in sich selbst tragenden Lernprozessen in den bzw. unter dem Dach der Kirchen. Diese östliche Tradition hat dazu geführt, dass die Mehrzahl der regionalen Einrichtungen von nebenamtlichen kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern geleitet werden und vornehmlich neben- und ehrenamtliche Kursleiterinnen und Kursleiter beauftragen.“ (Wesenberg 2000, S. 1).

2. Gründerzeiten

Der Bildungsbegriff kehrt zurück

Mit dem gesellschaftspolitischen Umbruch 1989/90 war endlich das Bildungsmonopol von Partei und Staat aufgehoben worden. Bereits im Mai 1990 hatte sich in Bonn die erste Gemeinsame Bildungskommission getroffen, welche die Zusammenführung der beiden Bildungssysteme auf dem Weg zur deutschen Einheit vorbereiten sollte. Unmittelbar nach dem Beitritt der DDR zur Bundesrepublik beschloss die Kultusministerkonferenz ihre Erweiterung um fünf neue Länder. Mit dieser Entscheidung war die 1952 für den Bereich der DDR abgeschaffte Länderhoheit in Bildungsfragen wieder hergestellt. Das hatte auch enorme Folgen für die gewachsenen Bildungsstrukturen in Kirche und Diakonie, wo der Bildungsbegriff nun in Ansatz gebracht werden konnte. Erstmals seit 1933 konnte sich die konfessionelle Verantwortung für Kinder-Jugend- und Erwachsenenbildung wieder frei und öffentlich im gesellschaftlichen Raum artikulieren.

Lernende Organisationen bilden sich

Die ersten Initiativen gingen in eins mit den Erfordernissen des demokratischen Aufbaus einer pluralen freien Trägerlandschaft und ihren Mitbestimmungsstrukturen. Ihre Akteure – in der Wendezeit oft maßgeblich beteiligt an Runden Tischen; Bürgerbewegungen oder -komitees – partizipierten von Anfang an aktiv daran. Beispielsweise ist der Theologe und Gemeindepädagoge Dr. Wolfgang Wesenberg Gründungsmitglied im Weiterbildungsverbund Brandenburg e. V., und der Autor war als zunächst nebenamtlich Beauftragter Gründungsmitglied der Thüringer Arbeitsgemeinschaft freier Bildungsträger und des Landeskuratoriums für Erwachsenenbildung. Der kollegiale Lern- und Strukturierungsprozess unter neuen und alt gedienten Gewerkschafter(inne)n, Pädagogen und Theologen aus Ost und West war selbst eine mitreißende Erfahrung der Demokratisierung. Im Verein mit anderen Einrichtungen und nicht zuletzt hessischen Beratern gelang es etwa in Thüringen relativ schnell, den Erwachsenenbildungsbereich aus den bereits bestehenden Volkshochschulen und den neuen gleichberechtigten freien Bildungswerken aufzubauen und zugleich ein entsprechendes Erwachsenenbildungsgesetz vorzubereiten. Eine große Hilfe beim Aufbau der sich bildenden lernenden Organisationen war dabei die ideelle Unterstützung übergreifender Bundesverbände wie der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) sowie anderer übergreifender verbandsdemokratischer Strukturen.

Marktsituationen

Recht bald sollte klar werden, dass es nicht nur darum ging, zur erforderlichen Neuorientierung in den tiefgreifenden gesellschaftlichen und existentiellen Umbrüchen einer bislang weltanschaulich formierten Gesellschaft beizutragen, sondern auch, sich rechtzeitig auf den Märkten der Anbieter und der Fördermittelempfänger zu platzieren. Das betraf freilich nicht nur den Bereich der Erwachsenenbildung; auch Jugendverbände, Sozialwerke und Kulturträger formierten sich, teils als Neugründungen, teils als transformierte Einrichtungen der früheren Massenorganisationen und staatlichen Institutionen.

Etablierung

Privilegierter Schwerpunkt evangelischen Bildungshandelns war die Religionspädagogik, die zu DDR-Zeiten nur innerkirchlich als Katechetik existieren durfte und nun mit erheblichen staatlichen und kirchlichen Investitionen in die Schulen einwanderte. Aber auch die Bildungsarbeit mit Erwachsenen begann öffentlich und organisiert in Erscheinung zu treten. Beispielsweise erweiterten die länderbezogenen Evangelischen Akademien in Berlin, Lutherstadt Wittenberg, Meißen und Neudietendorf ihren Aktionsradius erheblich, Neugründungen in Greifswald, Görlitz und Rostock kamen hinzu, und evangelische Heimvolkshochschulen wurden in Alterode (Sachsen-Anhalt), Kohren-Salis (Sachsen) und Reinhardsbrunn (Thüringen; später in Kloster Donndorf) gegründet. Daneben ließen sich die Verantwortlichen der evangelischen Trägerkirchen allmählich überzeugen, unselbständige Landesorganisationen der Evangelischen Erwachsenenbildung in allen sogenannten Neuen Bundesländern zu gründen. Seit Anfang der 1990er Jahre bilden sie nun ein flächendeckendes Netz von kirchlichen und gesellschaftlichen Einrichtungen, die schon vorher bestanden oder transformiert bzw. neu gegründet wurden und örtlich, regional und zentral Erwachsenenbildung anbieten.

„Neuland unterm Pflug“⁶

Der gesellschaftliche Bedarf nach Weiterbildung aus kirchlicher Verantwortung war in den Übergangsjahren enorm. Auf vielen gesellschaftlichen Feldern waren elementare Sprach-, Denk- und Kommunikationshilfen zur Demokratisierung und Umstellung zu vermitteln: z. B. Fortbildungsseminare für Lehrer(innen), Journalist(inn)en und Umschüler(innen), Teilnahme an Evaluationen, Übernahme von Lehrbeauftragungen und Übergangskursen an Fach- und Hochschulen usw. Innerkirchlich galt es einerseits, neue offene Bildungsangebote zu installieren, andererseits die bisherige Erwachsenenarbeit qualifiziert fortzusetzen und strukturell unter das zunächst fremd oder westlich anmutende Label „Erwachsenenbildung“ zu bringen. Dies traf auf weit verbreitete mentale Vorbehalte unter vielen bildnerisch aktiven kirchlichen Mitarbeiter(innen), die bis heute nicht völlig ausgeräumt werden konnten. Das hat nicht nur mit bürokratischen Aufwänden zu tun, sondern vor allem mit einem Rollenverständnis, welches kirchliche Aktivitäten nicht unmittelbar als Teil der „weltlichen“ Gesellschaft auffasst und aus diktaturstaatlichen Verhältnissen gewöhnt ist, dichotome Freiräume herstellen zu müssen. Nicht zuletzt mussten die neuen – zum guten Teil län-

derfinanzierten – EEB-Geschäftsstellen sich selbst in die Kirchenorganisationen implantieren und zugleich durch formale Nachweise legitimieren. Wegen der dezentral und selbständig agierenden kirchlichen Bildungsaktivitäten kam dies einer Quadratur des Kreises nahe. Aber es gelang.

3. Strukturen

Landesorganisationen

Den jeweiligen Ländergesetzen entsprechend, gibt es fünf anerkannte Landesorganisationen bzw. Einrichtungen evangelischer Erwachsenenbildung: die Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Berlin-Brandenburg e. V. (EAE); die Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (EAE) in der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Mecklenburgs; die Evangelische Erwachsenenbildung Sachsen; die Evangelische Erwachsenenbildung im Land Sachsen-Anhalt und die Evangelische Erwachsenenbildung Thüringen (EEBT). Im Zuge der Föderation der Evangelischen Kirchen in Mitteldeutschland (EKM) gibt es inzwischen Bemühungen, die beiden letztgenannten innerkirchlich stärker zusammen zu binden.

Mit den Heimvolkshochschulen in Alterode, Kloster Donndorf und Kohren-Salis bestehen daneben weitere förderfähige Einrichtungen evangelischer Erwachsenenbildung. In Sachsen-Anhalt besteht die Evangelische Akademie in Lutherstadt-Wittenberg außerhalb der Landesorganisation, während die Evangelische Akademie in Meißen und die Evangelische Akademie Thüringen in Neudietendorf Mitglieder der EEB sind.

Gremienarbeit und Kooperation

Die Landesorganisationen sind aktiv eingebunden in die bildungspolitische und themenorientierte Gremienarbeit auf ihrer Länderebene. Beispielsweise ist die EEB in Sachsen-Anhalt innerhalb des Kultusministeriums im Landesausschuss für Erwachsenenbildung im Lande Sachsen-Anhalt (LAEB) sowie im Verband für Erwachsenenbildung in Sachsen-Anhalt e. V. (VEB) vertreten und arbeitet im Landesverband für Tourismus und am Runden Tisch der Frauen in Magdeburg mit. Evangelische Erwachsenenbildner(innen) sind aktiv in Leitungs- und Fachgremien sowie Projekten beteiligt. Dadurch ergeben sich wichtige Anschluss- und Kooperationsmöglichkeiten, um trägerübergreifende Lernangebote zu entwickeln. So gibt es etwa die „Drei-Länder-Tagung“, organisiert vom LAEB Sachsen, an der die Leiter/innen der Erwachsenenbildungseinrichtungen der drei mitteldeutschen Länder teilnehmen. Alle sind Mitgliedsorganisationen in der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e. V. (DEAE) und beraten sich gegenseitig – unter aktiver Teilnahme des Bundesgeschäftsführers – in einer jährlichen Konsultationstagung.

Unterschiedliche Binnenstrukturen

Die staatlich anerkannten Landesorganisationen sind zugleich Werk ihrer Kirchen und damit Teil der öffentlichen und kirchlichen Bildungslandschaft. Hier ergeben sich weitere Kooperationen und Vernetzungen, z. B. in Arbeitsgemeinschaften funk-

tionaler Dienste oder im Rahmen der Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Familienfragen (s. www.eaf-bund.de). Zugleich vereinigen sie in sich binnenstrukturell die kirchlichen Arbeitsfelder, welche den Anliegen evangelischer Bildungsarbeit mit Erwachsenen besonders verpflichtet sind. Als Beispiel für eine eher kirchlich strukturierte Zusammensetzung mag die Mecklenburger EAE gelten, in der folgende kirchliche Werke und Einrichtungen zusammen geschlossen sind: Amt für Gemeindedienst, Evangelische Akademie Mecklenburg-Vorpommern, Evangelische Erwachsenen- und Familienbildung Güstrow, Evangelisches Frauenwerk Mecklenburg-Vorpommern, Evangelische Jugend Schwerin, Evangelische Männerarbeit, Haus der Kirche Güstrow, Konfessionskundliches Werk und Theologisch-Pädagogisches Institut. Etwas anders versteht sich die einschlägige Organisation der evangelischen Kirchen in Thüringen. Die EEBT ist ein Netzwerk und Zusammenschluss von ca. einhundert Einrichtungen, Kirchengemeinden, Vereinen und Initiativen zur Förderung der evangelischen Erwachsenenbildung im Freistaat Thüringen. Von großer Bedeutung ist die Verbindung zu lokalen und regionalen Kultur- und Bildungsnetzwerken in Thüringen. Diese Kooperationen haben zu wichtigen Projekten geführt. Die Regionalstruktur der EEBT ermöglicht eine enge Zusammenarbeit zu den lokalen Einrichtungen, die in vielfältiger Weise unterstützt werden können: durch Zuschüsse zur Bildungsarbeit, direkte Veranstaltungskooperationen, Beratung, Unterstützung bei der Öffentlichkeitsarbeit u. a. m. Man bemüht sich, die Zusammenarbeit mit Stiftungen und anderen Geld gebenden Institutionen dauerhaft zu gestalten. Die EEBT unterhält Verbindungen zu ausländischen Partnern und forciert die Zusammenarbeit über die Grenzen hinweg.

4. Selbstverständnis und Leitlinien

Theologisch legitim

Konstitutiv sind die Erwachsenenbildungsgesetze. Aber in der Kirche muss sich jedes Handlungsfeld auch theologisch begründen können. Für Bildung gibt es dafür zwei unterschiedliche Ansätze: *Diakonie* und *Verkündigung*. Hat kirchliche Erwachsenenbildung vor allem der aktualisierten Weitergabe der christlichen Glaubenstradition durch Präsenz der Kirchen im Bildungsbereich zu dienen? Zielt sie also eher auf kirchliche Selbsterhaltung angesichts wachsender Distanziertheit? Oder wird sie vorrangig diakonisch als Dienst an Erwachsenen und Gesellschaft verstanden? Dann ist das kirchliche Bildungshandeln unmittelbar kompatibel mit dem öffentlichen Bildungssystem. Beide Modelle sind legitim. Sie beschreiben den Bildungsauftrag auf je ihre Weise wie Welle und Teilchen das Licht. Eine praktische Folgerung lautet z. B.: „Evangelische Erwachsenenbildung kann sich als ein diakonisches Angebot nicht allein aus den Beiträgen ihrer Teilnehmenden finanzieren. Auf Grund ihres genannten kirchlichen und öffentlichen Charakters hat sie einen Anspruch auf finanzielle Förderung durch Kirche und Gesellschaft.“ (Wesenberg 2000, S. 1)

Aufgabe für Kirche und Gesellschaft⁶

Als anerkannt förderfähiger Teil der öffentlichen und kirchlichen Bildungslandschaft ist Evangelische Erwachsenenbildung doppelt verortet in Kirche und Gesellschaft. Sie vertritt die bildungspolitischen Belange der Erwachsenenbildung und kooperiert mit nichtkirchlichen Bildungsträgern. Damit erfüllt sie eine wichtige Brückenfunktion. Als „zweites Programm der Kirche“ bringt sie unterschiedliche Perspektiven und Interessen miteinander ins Gespräch und leistet so einen Beitrag zur Orientierung für die einzelnen Teilnehmenden und die Öffentlichkeit. Evangelische Erwachsenenbildung setzt sich für ein umfassendes Bildungsverständnis ein, welches die Gleichwertigkeit allgemeiner, religiöser, politischer, kultureller und beruflicher Bildung verwirklicht, um der ganzen Lebenswirklichkeit des Menschen Rechnung zu tragen. Ihre Lehr- und Lernarrangements bieten offene Erfahrungsräume mit pädagogischer (andragogischer) Begleitung. Begegnung und Dialog zwischen Geschlechtern und Generationen, Religionen und Nationen sowie zwischen kirchlich verbundenen und kirchenfernen Menschen sind dabei zentrale Anliegen. Es ist „das Ziel, die christliche Tradition und die personale Kompetenz der kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Weiterbildungs- und Klärungsangeboten der sich interessierenden Allgemeinheit zur Verfügung zu stellen. Dabei geht es ... vor allem um Persönlichkeitsbildung, Fragen der Lebensgestaltung und um politische Zielvorstellungen. Die Angebote sind in der Regel eher teilnehmendenorientiert statt einem Curriculum verpflichtet, somit biografisch und ganzheitlich angelegt.“ (Wesenberg 2000, S. 2)

Menschenbild und Persönlichkeitsentwicklung

Das evangelische Bildungsverständnis beruht auf dem biblischen Menschenbild und der christlichen Botschaft. Im religiösen Vertrauen achtet es die Würde des Menschen und zielt auf ein Handeln mündiger Bürgerinnen und Bürger, die für Gerechtigkeit, Frieden und verantwortliche Gestaltung der Schöpfung eintreten. Nach dem protestantischen Selbstverständnis christlicher Freiheit geht es dabei vor allem um die Entfaltung der Persönlichkeit, mithin die Klärung von Existenz- und Glaubensfragen, die Befähigung zu einem sozial bewussten Zusammenleben in der Gesellschaft und mit der Natur sowie die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten für Lebenswelt und Beruf. Dabei ist in den östlichen Bundesländern nicht nur die vorherrschende Konfessionslosigkeit zu berücksichtigen, sondern auch eine diffuse religiöse Suche jenseits der Kirchlichkeit. Desto mehr werden alltagstaugliche und sinnstiftende Antworten auf Lebensfragen erwartet. So eröffnen sich neue Lernchancen zur Gewissens- und Herzensbildung. Die wichtigsten Leitmotive sind Barmherzigkeit und Vergebung, Dialog und Offenheit, Mündigkeit und kritisches Urteilsvermögen sowie Gerechtigkeit, Frieden, Bewahrung der Schöpfung und Geschlechtergerechtigkeit. Präferiert werden offene Prozesse, die an den Lernbiographien und Bedürfnissen der Lernenden anknüpfen (biographisches Lernen). Das zielt auf das Geben und Nehmen aller am Lernprozess Beteiligten und verbindet sich mit interdisziplinärem, interkulturellem und intergenerativem Lernen.

Kirche als Lernort und Lerngemeinschaft

„Leben in der Gegenwart ist ein lebenslanges Lernen. Dieses Lernen bezieht sich auf das Verhältnis des Einzelnen zu sich selbst, zu anderen, zur Gesellschaft und zur Welt, wie auch zu Gott. In diesem Bemühen bildet sich die oder der Einzelne als Ebenbild Gottes zu einem freien Individuum und mündigen Bürger bzw. Bürgerin. Lernen ist nicht an bestimmte Orte gebunden. Erwachsenenbildung bezeichnet jedoch Vorgänge und Institutionen, in denen absichtlich und geplant gelernt wird. Für eine solche allgemeine Erwachsenenbildung tragen sowohl die Gesellschaft als auch die Kirche Verantwortung, indem sie dafür sorgen, dass jeder und jedem die Möglichkeit gegeben ist, sich in grundlegenden Fragen zu bilden und Hilfe bei der Klärung wichtiger Lebensfragen zu bekommen. Diese ist in dem Recht auf Bildung begründet bzw. in dem Charakter der Kirche auch als einer Lerngemeinschaft. ... Indem die evangelische Kirche sich als Lerngemeinschaft sieht und entwickelt, versucht sie ihrem Anspruch, eine offene und öffentliche zu sein, zu entsprechen. ... Ihre Lernangebote müssen pädagogisch reflektiert werden und den Vergleich mit anderen Bildungsangeboten suchen.“ (Wesenberg 2000, S. 2)

5. Abrechenbare Leistungen

Die Personalausstattung der östlichen Einrichtungen ist vergleichbar gering und muss durch externe kirchliche und andere Mitarbeitende ausgeglichen werden. Um so beachtlicher sind die Bilanzen: Die Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Berlin-Brandenburg e. V. leistete in den letzten Jahren durch ihre Mitgliedseinrichtungen jährlich ca. 7000 Unterrichtsstunden in der kommunalen Grundversorgung der Landkreise. Dazu kommen zahlreiche Fortbildungen für ehrenamtliche Mitarbeiter(innen) und Kursleitende durch das Bildungswerk der Kirche und das Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) sowie Weiterbildungen etwa in der Telefonseelsorge oder für Kirchenführungen.

Die Mecklenburger EAE weist für 2007 117 ein- bzw. mehrtägige Veranstaltungen aus, die über das Weiterbildungsgesetz gefördert wurden. 1.935 Bildungsstunden wurden von fünf Mitgliedseinrichtungen geleistet und von 3.350 Teilnehmenden besucht. Diese Zahlen sind aber bezüglich der tatsächlich geleisteten Bildungsarbeit nur bedingt aussagefähig. Bildungsmaßnahmen, die vollständig aus anderen Fördertöpfen unterstützt werden bzw. in Einrichtungen und Kirchengemeinden stattfinden, die nicht Mitglied der EAE sind, werden hier nicht erfasst. Zudem ist es durch die relativ geringe Landesförderung nicht attraktiv genug, alle in Frage kommenden Bildungsstunden über die EAE abzurechnen.

Im öffentlich geförderten Weiterbildungsbereich der EEB Sachsen wurden 2006 insgesamt 9.137 Bildungsstunden durch die Mitglieder abgerechnet. Davon wurden 8.999 Stunden als förderfähig akzeptiert. Die Stunden wurden in 156 Veranstaltungen unter 12 Stunden und in 352 Veranstaltungen über 12 Stunden erbracht. Auf Grund des noch weiter gestiegenen bürokratischen Aufwandes für die Abwicklung des Fördervollzuges ging die Zahl der Stunden dramatisch zurück.

Die *EEB in Sachsen-Anhalt* konnte 2006 670 förderfähige Bildungsveranstaltungen mit 8.574 Unterrichtsstunden und 11.026 Teilnehmenden – davon männlich: 2.801 (25,40 %) und weiblich: 8.225 (74,60 %) – nachweisen.

Die Evangelische Erwachsenenbildung Thüringen machte 2006 rund 3.000 Veranstaltungsangebote mit fast 17.000 Unterrichtseinheiten in fast allen Landkreisen und kreisfreien Städten und gehört damit zu den wichtigsten Einrichtungen der Erwachsenenbildung im Land. 35.000 bis 40.000 Teilnehmende nehmen diese Bildungsangebote jährlich wahr.

Damit haben alle Landeseinrichtungen evangelischer Erwachsenenbildung in den letzten Jahren ein stabiles Leistungsniveau erreicht. Wegen der maximalen Auslastung des jetzigen Etats an Personal und Mitteln wird sich das nicht mehr quantitativ steigern lassen. Weil sich Evangelische Erwachsenenbildung als lernende Organisation versteht, bleibt die Qualitätsentwicklung ein dauerhaftes Aktionsfeld. Die Arbeit orientiert sich an professionellen Grundsätzen auf der Basis von systematischen Organisationsentwicklungskonzepten.

6. Exemplarische Angebote und charakteristische Projekte

6.1 Profilbestimmende Themen

Im Überblick unterscheiden sie sich kaum von Angeboten in westlichen Bundesländern. Sozialer und demographischer Wandel, Globalisierung, Säkularisierung und religiöse Suche, Wertewandel, Gentechnik, Terrorismus, Politik, Umwelt sind markante Stichworte, die durch Veranstaltungen in Kirchgemeinden, Stadtakademien und regionalen Bildungsstätten – auch gemeinsam mit anderen Bildungspartnern – im Mittelpunkt der Programme stehen. Exemplarisch gibt das folgende Zusammenfassung der EAE Mecklenburg wieder: „Dadurch, dass sich die Veranstaltungen an unterschiedliche Zielgruppen (Frauen, junge Eltern, Senioren, Akademiker/innen, Ehrenamtliche, bildungsgewohnte Menschen im ländlichen Raum, Multiplikator/innen in der Jugendarbeit) richten, ergibt sich ein breit gefächertes thematisches Angebot. Die Themen haben in der Regel Bezug zum Alltag der jeweiligen Zielgruppe. Häufig handelt es sich nicht um explizit religiöse Fragestellungen, aber es werden christliche Dimensionen des Themas entfaltet, etwa durch einen Diskurs über Befunde zum Thema aus christlicher Sicht. Die Bildungsangebote reichen von Seminaren zur politischen Bildung, Eltern-Kind-Kursen, Jugendbildungsveranstaltungen, thematischen Gesprächsangeboten für Menschen in der nachberuflichen Lebensphase, Glaubens-Seminaren, Familienwochenenden, Jugendbildungsveranstaltungen bis zu Weiterbildungsangeboten für Ehrenamtliche.“ (EAE, Sachbericht 2007, S. 2)

6.2 Bildung für Ehrenamtliche

Evangelische Erwachsenenbildung setzt einen Schwerpunkt für Bildung und Engagement von Ehrenamtlichen. Ein trägertypisches Beispiel ist das Brandenburger Mo-

dellprojekt Fortbildung von ehrenamtlichen KirchenführerInnen und Präsenzpersonen in offenen Kirchen. Und in der Dresdener EEB-Landesstelle arbeiten über 50 Ehrenamtliche an verschiedenen Themen in sieben langfristigen Arbeitsgruppen mit; z. B. die Arbeitsgruppe Deutsch-Tschechische Projektleitung, der Arbeitskreis Seniorenarbeit, das Team Familienbildung oder die Werkstatt-Tage Seniorenarbeit.

6.3 Fernstudienkurse

In Kooperation zwischen den Einrichtungen Sachsens, Sachsen-Anhalts und Thüringens, teilweise mit katholischen Partnern, wird ein Fernstudium Erwachsenenbildung in bislang 7 mehrjährigen Durchgängen durchgeführt. Das Lehrmaterial ist zertifiziert von der Zentralstelle für Fernunterricht. Ebenfalls in Kooperation (EEB Sachsen und Thüringen) wird zum zweiten Mal das Fernstudium Seniorenbildung mit Zertifikat der Liga der Freien Wohlfahrtsverbände veranstaltet. Die Nachfrage steigt besonders für die sächsischen Kurse Seniorenbegleitung (in Kooperation mit dem ALTERNativ e. V.); 2006/07 liefen vier Kurse mit 112 Teilnehmenden. Die Langzeitweiterbildung Trauerbegleitung – besonders für Mitarbeitende in sozialen Berufen – läuft seit 2006.

Die EEBT hat abrufbare Bausteine für selbständige Lerner(innen) ins Netz gestellt: Das Bildungsseminar „Den gemeinsamen Nenner finden“ erläutert Grundthemen des christlichen Glaubens (www.bildungsseminar.de), und die Praxishilfen Elternbildung stellen inhaltliche und methodische Vorschläge für entsprechende Veranstaltungen in Schule und Kirchengemeinde bereit (www.eebt.de).

6.4 Exemplarische Projekte

Durch die EEB in Thüringen wurden in den vergangenen Jahren systematisch Fördermittel des Landes, des Bundes, der EU und die Möglichkeiten von Stiftungsmitteln eingeworben. Hier sind Entwicklung, Umsetzung und Multiplikation von innovativen Projekten ein wichtiges Element der Arbeit. So wurde im Zuge des Elisabeth-Jahres 2007 das länderübergreifende EU-Projekt „E.L.I.S.E. Europäisch Leben Im Sozialen Engagement“ mit Partnern in der Slowakei und Ungarn initiiert. In einer Reihe intensiver Seminarwochen wird ein anpassungsfähiges Kurssystem entwickelt, um im Rahmen der Freiwilligenarbeit Unterstützungssysteme für Arbeitssuchende aufzubauen. Dafür finden wechselweise in den drei Ländern Seminarwochen statt. Als weitere EU-Lernpartnerschaftsprojekte sind vor allem die überregional bedeutsamen Weimarer Sommerkurse (www.sommerkurse-weimar.de) zu nennen sowie die Angebote „Wi(e)derstände“ (www.wiederstaen.de) und „Global-Lokal“ (www.glokal-erfurt.de).

Quellen

Ich bedanke mich bei allen Kolleg(inn)en, die mir auf unkomplizierte Weise internes Berichtsmaterial zur Verfügung gestellt haben:

Renate Schipplick – Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (EAE) in der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Mecklenburgs, www.kirche-mv.de; Jutta Speer – Evangelische Erwachsenenbildung im Land Sachsen-Anhalt (EEB S.-A.), www.eeb-Isa.de; Karl-Heinz Maischner – Evangelische Erwachsenenbildung Sachsen, www.eeb-sachsen.de; Thomas Ritschel – Evangelische Erwachsenenbildung Thüringen (EEBT), www.eebt.de und Dr. Wolfgang Wesenberg – Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Berlin-Brandenburg e. V. (EAE B.-B.), www.bb-evangelisch.de/ag_erwachsenenbildung.de.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Hueck, Nikolaus: Lerngemeinschaft im Erziehungsstaat. Religion und Bildung in der evangelischen Kirche in der DDR, Gütersloh 2000.
- 2 Ernst Lange (1927-1974), protestantischer Theologe, inspirierte lebensweltbezogene Kirchenreformen und internationale kirchliche Arbeit; bestimmte Lernen als Glaubensvollzug und Bildung als Funktion der Kirche.
- 3 Vgl. Friedenthal-Haase, Martha (Hg.): Evangelische Akademien in der DDR. Quellen und Untersuchungen zu Bildungsstätten zwischen Widerstand und Anpassung, Leipzig 2007.
- 4 Bonhoeffer, Dietrich: Stationen auf dem Wege zur Freiheit (Gedicht). In: Bonhoeffer, Dietrich, Widerstand und Ergebung – Briefe und Aufzeichnungen aus der Haft (hg. von Eberhard Bethge), Berlin 3. erw. Aufl. 1972, S. 403.
- 5 Michail Scholochows Roman „Neuland unterm Pflug“ von 1941 (Stalinpreis) war Pflichtlektüre in der DDR.
- 6 Vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh 2003.

Literatur

- Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (EAE) in der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Mecklenburgs, Sachbericht für das Jahr 2007 (unveröfftl.)
- Friedenthal-Haase, Martha: Die Wenigen und die Vielen. Zu Orientierungsfragen der politischen Erwachsenenbildung in der Demokratie. In: Bildung und Erziehung 60 (2007), Heft 2, S. 209-226
- Wesenberg, Wolfgang: Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Berlin-Brandenburg e. V. (unveröfftl. Manuskript), Brandenburg 2000

Vorwort zu den Interviews

Ingrid Schöll

Die Geschichte der Volkshochschulen in den neuen Ländern nach der Wende ist eine vielschichtige. Wenig ist bislang bekannt über die Neuorganisations- aber auch über die Verwerfungsprozesse, die mit der Umstrukturierung der alten DDR-Volkshochschulen zu neuen Dienstleistungszentren westlichen Typs verbunden waren.

Das Gespräch mit einem Ostberliner Volkshochschulleiter und einem Leiter einer großstädtischen Volkshochschule in Sachsen macht deutlich, welcher „Schatz“ gehoben würde, wenn biographisches Material aus dieser Umbruchsphase systematisch ausgewertet werden könnte. Auffallend ist, dass beide den Vorbildcharakter der West-Volkshochschule für das alte „Ost“-Volkshochschulsystem betonen. Bernd O. Hölter, Leiter der Volkshochschule Friedrichshain – er selbst stammt vom Niederrhein – und Rolf Sprink – Leiter der Volkshochschule Leipzig, in Dresden geboren, aber schon lange in Leipzig beheimatet – heben hervor, wie notwendig die Unterstützung des Westens in der Phase der Umgestaltung war, sei es auf wissenschaftlicher oder auf kollegial-praktischer Ebene. Interessant wird es sein, auch dies zeigen beide Beiträge, Fragen der Personalentwicklung in einigen Jahren auch einmal aus der Ost-West-Perspektive zu diskutieren, vor dem doppelten Fokus der organisatorischen und inhaltlichen Ausgestaltung der Arbeit. Die Interviews machen Mut, die narrative Methode stärker ins Blickfeld zu nehmen, um Vergangenes aufzuarbeiten und damit vor dem Hintergrund der Überwindung der Folgen der deutsch-deutschen Teilung für die Zukunft zu lernen. Volkshochschulgeschichte und politische Bildung können davon profitieren.

„Die alte DDR kannte ich nicht nur vom Transit“ Ein Gespräch mit dem Leiter der Volkshochschule Berlin-Friedrichshain, Bernd O. Hölters

Ingrid Schöll: Kurz zur Vita – Ihr Weg zur Volkshochschulleitung.

Bernd O. Hölters: 1980 habe ich als Fachbereichsleiter Kultur an der Volkshochschule Berlin Tempelhof begonnen. Ich bin als Jugendlicher vom Niederrhein nach Berlin gekommen, habe Schriftsetzer gelernt, war auf der Werkkunstschule, in der Theaterkulturszene aktiv und habe parallel ein Studium der Erwachsenenbildung, unter anderem an der FU Berlin absolviert. Ich habe damals in Tempelhof gearbeitet, das war zu dieser Zeit eine Kulturwüste, geprägt wie das übrige Westberlin von den Widersprüchen des Kalten Krieges. Gleichzeitig war es ein El Dorado für Menschen, die etwas bewegen wollten. Und einige von denen, die etwas bewegen wollten, ich auch, landeten in der Volkshochschule. 1990 veranstalteten wir gemeinsame Seminare mit den Kolleginnen und Kollegen aus dem Osten. Ich erinnere mich an diese gemeinsamen „Lockerungsübungen“. Wir haben damals versucht, vom Zwischenstaatlichen zum Zwischenmenschlichen zu kommen. Neben professionsinternen Übereinkünften in bezug auf bildungspolitische oder erwachsenenpädagogische Ansprüche waren die Versuche fast noch wichtiger, vom „ihr“ zum „wir“ und vor allem zum „ich“ zu kommen. In die erste Person. Die dort gesetzten Maßstäbe zeigten Wirkung: Ich habe Anfang der 1990er Jahre beschlossen, mich auf die Leitung der Volkshochschule Friedrichshain zu bewerben. Bei mir war ich mir sicher, mit der eigenen Person keine „Ost-Vorurteile“ bedienen zu müssen. Die „alte“ DDR kannte ich ja nicht nur vom „Transit“. Ich war ständiger Gast im Berliner Ensemble; war bereits 1973 zu den Weltfestspielen der Jugend und Studenten in der Hauptstadt der DDR (als Leiter der Westberliner Kulturdelegation) und war später entscheidend an kulturellen Planungen für die 750 Jahr Feier Berlins beteiligt. In meiner Fachbereichsleiterzeit holte ich als Organisator des Internationalen Kulturlustgartens bereits vor der Wende viele Künstlerinnen und Künstler von Ost nach West, nennen möchte ich stellvertretend: Helga Hahnemann, die Semper House Band, Frank Schöbel, Wolfgang Stumpf und die Geschwister Weisheit aus Gotha, eine tolle Hochseiltruppe.

Welche Situation fanden Sie 1991 vor?

1991 bin ich als Leiter der Volkshochschule Friedrichshain mit großem Optimismus gestartet. Meine Ost-West-Erfahrungen sagten mir: Wenn nicht ich, wer könnte diese Stelle dann einnehmen. Vorgefunden habe ich, etwas überspitzt formuliert: Abgenagte Bleistifte und alte Radiergummis und ein Telefon, wie man es aus alten Polizeiruf 110 Sendungen noch kennt. Der Charme der späten 1950er. Und ein verunsichertes bis neugieriges Restteam. Neugierig war ich aber auch. Ich hatte mir vorgenommen, viel zuzuhören, Kontakte zu knüpfen, Weiterbildung auch mit Spaß in Verbindung zu bringen. Ich wollte von Anfang an mehr Freundlichkeit in die VHS bringen. Und natürlich Entscheidungen treffen. Allerdings wollte ich nicht das Gefühl vermitteln, ostdeutsche Alltagsroutinen müssten nun alle entwertet werden. Auf die Veränderungsanforderungen reagierten Kolleginnen und Kollegen, Kursleitende und Teilnehmende mit unterscheidbaren Handlungsstrategien: (1) weitermachen wie bisher; (2) alles ändern; (3) die goldene Mitte suchen zwischen (1) und (2); (4), nicht auffallen, so gut wie möglich über die Runden kommen (so tun als ob); (5) das Leben als Glücksspiel betrachten. Ich wollte jedenfalls nicht der Westimport sein, der alles und jedes besser weiß und habe mich deshalb auch nicht in alles eingemischt. Der Vereinigungsprozess bot nach meinem Verständnis auf jeden Fall die Chance, an Stelle der Feindschaft als Organisations- und Mobilisierungsprinzip die Akzeptanz von qualitativ neuen Herausforderungen zu setzen. Dabei wollte ich nicht nur eine nachholende Modernisierung der Ostberliner Volkshochschule, sondern auch eine Reformierung überlebter Strukturen im Westteil der Stadt, z. B. Marketing zu einem gemeinsamen Auftritt, Professionalisierung eines einheitlichen IT-Verfahrens und Reformierung der Verwaltung. Ich kam voller Energie und Konzentration, aber nicht als Eiferer, eher gelassen, mit klaren Zielvorstellungen und gut gelaunt.

Wie waren Ihre Erfahrungen beim ersten, neu gestalteten Programmheft? Konnte man Ihrer Linie folgen; gab es Irritationen?

Allein das wäre schon Stoff für einen Bildungsroman. Eines meiner ersten Ziele war es, das beste Programmheft *aller* Berliner Volkshochschulen – also nicht nur der Ostberliner – zu produzieren; auch optisch. Entwürfe brachte ich mit, auch eine Abbildung für ein Logo: zwei Köpfe aus dem Bild „Tolerance“ von Mary Mackey (USA) gemalt 1990, auf der Mauer zwischen Friedrichshain und Kreuzberg am östlichen Spreeufer, der nach der Wende benannten East-Side-Gallery. Das Motiv erschien mir besonders für eine Einrichtung wie die VHS wie geschaffen, es konnte Kontaktaufnahme, Interesse, Neugier, Verständigung symbolisieren. Durch solche sprechenden Bilder suchte ich – unter anderem – nach neuen Kommunikationsformen. Kommentar eines damaligen Mitarbeiters: „Herr Hölters, das wollen unsere Menschen nicht, so sehen unsere Menschen nicht aus...“ Am Anfang gab es eben auch Killerphrasen. Natürlich wurde das unser Logo, und ist es bis heute noch, weil die Kreuzberger bei der Fusion 2001 das sofort spannend fanden. Aber natürlich gab es auch bei uns im Keller der Volkshochschule ganz altes, tradiertes Bildmaterial. Unsere Hausmeister sammelten dort Aufnahmen von Thälmann und alte Büsten kommunistischer Führer. All das haben wir später einmal versteigert.

Bei meinen neuen Impulsen, auch bei den gestalterischen, hatte ich immer die Unterstützung der Dezernentin und des Bürgermeisters. Beide waren offen für jede Form der Veränderung. In meinen, aber auch in ihren Augen sollten die Volkshochschule mehr werden als ein Lehrgangssystem. Sie sollte rausgehen, sich öffnen, die Menschen dort erreichen, wo sie sind. Wir haben experimentiert: Mit den ersten Sonntagsanmeldungen, mit Tagen der Offenen Tür. Wir haben Modernisierungen durchgeführt, im Service, mit der Einführung der bargeldlosen Anmeldung. Wir haben dem Haus eine neue Farboptik gegeben (weiß, blau, schwarz) und uns ganz schnell von der in der DDR-Zeit im Haus wie republikweit dominierenden braunen Farbe verabschiedet. Das Haus haben wir uns übrigens während der ersten Zeit der „Runden Tische“ erobert. Ich habe ganz schnell ein großes beleuchtetes Schild anbringen lassen: „Haus der Volkshochschule“, damit es uns ja keiner mehr wegnimmt. Allerdings konnten nicht alle Kolleginnen und Kollegen aus dem Osten weiter in der Volkshochschule arbeiten; einige Abschlüsse wurden nicht anerkannt. Das bot zugleich die Chance für eine personelle Erneuerung.

Ich erinnere mich daran, dass die Ost-West oder West-Ost Pendler damals die Kolleginnen und Kollegen mit dem höchsten persönlichen und beruflichen Zufriedenheitsgrad waren. Das ist immer noch so. Das Pendeln zwischen den beiden Welten, die sich langsam aufeinander zu bewegten, war für mich persönlich spannend. Wer es dann noch mit dem Beruf verbinden konnte, der erfuhr es als ein doppeltes, zumeist sehr positives „Fremdeln“.

Mit der Fusion 2001 mit Berlin-Kreuzberg, einer West-Volkshochschule aus dem Bezirk, in dem ich als Student und Theatermacher lange gelebt hatte, gab es noch einmal eine Art „Wiedervereinigung“, eine Art Neuaufgabe des Fremden auf institutioneller Basis. Vereint wurden zwei Mythen: Der Mythos Kreuzberg, als Inbegriff einer multikulturellen Gesellschaft im Berliner Westen und der Mythos: „Wir aus dem Osten“. Das hatte zum Teil wirklich komische Züge, zumal die Friedrichshainer Volkshochschule inzwischen reformiert war und dadurch einen Modernisierungsvorsprung einbrachte.

Einige der Kollegen hatten eine Art Beißhemmung gegenüber dem neuen Staat. Insbesondere die (Wieder)Entdeckung des „umwerfenden Einverständnisses“ des Schwejk ist mir in Erinnerung als Gestalt des Übergangs, in der das „sozialistische“ Individuum nicht mehr, das „bürgerliche“ noch nicht existieren konnte. Heute sollte Mitverantwortung getragen werden, wogegen man eigentlich war, was aber nicht wirksam zum Ausdruck gebracht werden konnte. Der Umgang mit Geschichte unter lauter Zeitzeugen, indem nicht nur belastende, sondern auch verbindende Entdeckungen gemacht wurden. Anfang der 1990er waren wir: Unmodern, arm, kleinkariert und unprofessionell, zum Teil auch wirklich kundenfeindlich. In unserer Verwaltungsreform haben wir dann gemeinsam gelernt, dass unsere Kunden keine Bittsteller sind.

Und wie ist die Situation heute? Gibt es noch Angebotsnischen der früheren Ost-Volkshochschule? Wenn ja, wo gibt es sie noch und wo gibt es sie nicht mehr?

Die klassische Ost-Volkshochschule hatte drei Schwerpunkte: Schulabschlüsse, technische Lehrgänge (Informatik – in sogenannten Computerkabinetten – Steno, Maschinenschreiben) und Fremdsprachen. Alle anderen Sparten befanden sich in den Kulturhäusern oder waren in den Betrieben angesiedelt. Heute gibt es keine Ost-Angebotsnischen mehr. Die Schulabschlüsse wurden in Berlin regionalisiert. Von den heute noch bestehenden zwölf Volkshochschulen (ursprünglich 23; nach der Fusion im Jahr 2001 noch zwölf) führen sechs Schulabschlüsse durch. Man kann nicht mehr unterscheiden zwischen Ost- oder West-Volkshochschule, die Volkshochschularbeit ist weit mehr durch die in den jeweiligen Bezirken dominierenden Milieus geprägt. Heute hat der Wettbewerb um Unterrichtseinheiten, Infrastruktur, Qualität und insbesondere um kreative Mitarbeitende alle erfasst. Im Kampf um knapper werdende Ressourcen – des öffentlichen Budgets und der Kaufkraft der Teilnehmenden – wird mehr denn je nach Sinn und Adressat gefragt. IT-Verfahren, Marketing und alle wesentlichen Geschäftsprozesse sind zwischen den Berliner Volkshochschulen weitgehend vereinheitlicht. Autonomie und Selbstregulierung bleiben dennoch die zentralen Begriffe: die Angst vor Kürzungen lähmt; der Erfolg nach eigenem Risiko beflügelt.

Kurz zur Situation der Migranten/Integration: Gibt es hier eine spezifische Ost- bzw. West-Sicht auf die Dinge (dies insbesondere vor dem Hintergrund der Anfang 2001 erfolgten Fusion mit der im Westen liegenden Volkshochschule Kreuzberg)?

Ja, auf das Thema Integration gab (und gibt es teilweise noch) eine spezifische Ost- und West-Sicht. Die bestehenden Ängste wurden durch Vorurteile artikuliert. Kreuzberg hatte einen lang eingeübten, fast selbstverständlichen Umgang mit Zuwanderern. Es gab eigene Identitäten in die Kiezen, das war in dieser Form im Osten unbekannt.

Aber eigentlich war das Zuwanderungsthema lange kein wirkliches Ost-Thema, sondern ein West-Thema und hier konzentriert auf Neukölln und Kreuzberg. Wir haben heute Migrantinnen und Migranten in Friedrichshain, Menschen aus Vietnam, aus China, einige Türken, Menschen aus ganz Osteuropa. Das kommt auch durch die Nähe der Humboldt-Universität und dadurch, dass wir quasi ein Stadtteil in der Mitte sind, in dem alles fließt, in dem es zum Teil billigen Wohnraum, Studentenkneipen und ein angenehmes Lebensgefühl gibt. Aus meiner Erfahrung heraus würde ich sagen: Die Afrikaner trauen sich nicht wirklich über die Spree und wenn sie es tun, dann trauen sie sich nicht über Friedrichshain hinaus. Da kann es zum Teil immer noch gefährlich werden. Wir müssen das Migrantenthema künftig viel weiter öffnen: Kulturhäuser für die jungen und ein würdiges Alter für die alten Migrantinnen und Migranten und natürlich Einstellungen von Zugewanderten im Öffentlichen Dienst, auch bei der Volkshochschule, um nur drei Beispiele für neue Schwerpunkte zu nennen.

In Friedrichshain waren Menschen mit Zuwanderungshintergrund eher selten. Es gab ausländische „Arbeiter auf Zeit“ und „Studenten auf Zeit“. Die Übergriffe in Rostock-Lichtenhagen und Mölln veranlassten uns, Ortfried Schäffter mit Seminaren zum Thema „Fremdheit: Faszination und Bedrohung“ in die vhs zu holen.

Zur Personalentwicklung: Woher kommt Ihr Personal? Gib es biographische Einflüsse auf die Angebotsplanung?

Heute arbeiten an der Volkshochschule Friedrichshain-Kreuzberg ein Drittel Menschen mit einer West-Biographie und zwei Drittel mit einer Ost-Biographie. Nachbesetzungen haben wir meist mit Kolleginnen und Kollegen aus dem Osten vorgenommen. Die Kollegen aus dem Osten sind nach wie vor zurückhaltender, manchmal möchte ich sagen vorsichtiger und darauf bedacht, Erwartungen der Politik zu erfüllen. Festgestellt habe ich diese spezifische Form der Zurückhaltung unter anderem beim „Weiße Rose-Projekt“, das wir mit der Volkshochschule Ulm durchgeführt haben. In der politischen Bildung exponiert man sich nach wie vor nicht gerne. Ein Beispiel für die biografisch geprägte Angebotsplanung ist das Funkkolleg, dem ich von Anfang an in „meiner“ Ostberliner vhs großen Raum bot. Sonderveranstaltungen, Ausstellungen, zusätzliche Sendeplätze mit Prominenten und der „jungen vhs“ und natürlich gut besuchte Begleitzirkel boten immer wieder Gelegenheit zur gesellschaftsrelevanten Auseinandersetzung. Der unermüdliche Bernhard S. T. Wolf war häufig bei solchen Anlässen in Friedrichshain dabei. Mit „Deutschland im Umbruch“ erreichten wir einen gemeinsamen Höhepunkt in Berlin. Gleichzeitig endete damit die bundesweite Ausstrahlung. Übrigens fällt mir auch auf: Wenn wir die Sprachkompetenzen unserer Volkshochschule erfragen, gibt kaum eine oder einer gerne zu, dass er oder sie russisch kann. Das ist nicht „in“, das gehört zu einer erzwungenen Vergangenheit, die man negiert. Genannt werden Sprachen, die man freiwillig gelernt hat: Englisch, Spanisch, Italienisch, Arabisch...

Nach der Fusion haben wir von zwölf Volkshochschulen jetzt sechs reine Westberliner Volkshochschulen, zwei „gemischte“ Einrichtungen (Ost- und West-Bezirk zusammengelegt) und vier reine Ostberliner Volkshochschulen. Von den insgesamt 12 Leitungen haben neun West-Biographien und drei Ost-Biographien. Auch heute ist es noch unvorstellbar, dass für die Leitung einer West-vhs ein/e Bewerber/in mit Ost-Biographie eingestellt wird.

Kann oder konnte „der Westen“ etwas vom „Osten“ lernen – wenn es um Volkshochschule, ihre Entwicklung, ihren Aufgabenbereich und Ihre Organisationsstruktur geht?

Von Seiten der Organisation oder von Seiten der Aufgabenbereiche sage ich eindeutig: Nein. Von den Entwicklungsmöglichkeiten gesehen muss ich sagen: Ja. Die Ostberliner Volkshochschulen wurden früher sehr eng geführt, vom Ministerium, von Oberschulräten. Die Emanzipation aus diesen Strukturen heraus ist ein echter Fortschritt. Ich sage es einmal so – und es soll nicht selbstgerecht klingen: Die West-Volkshochschule besitzt meines Erachtens eine wirklich attraktive Struktur, die zu übernehmen sich gelohnt hat. Geholfen haben uns in diesem Umstrukturierungsprozess einerseits die frühere PAS, das heutige DIE sowie Persönlichkeiten aus der Erwachsenenbildung, stellvertretend für viele andere nenne ich Wiltrud Gieseke und Hans Tietgens.

Die Volkshochschule Friedrichshain im Jahre 2021? 30 Jahre, nachdem Sie dort begonnen haben. Was fällt Ihnen dazu ein?

2021 – 30 Jahre später. Berlin wird hoffentlich so bunt und kreativ bleiben, wie es jetzt ist. Es wird sicher nicht alles betoniert. Lebendige Kulturen, vor allem am Spreeufer, für alle Menschen. Die Weiterbildung ist dann nichts Aufgesetztes mehr, auch nichts Erzwungenes. Sie macht Spaß und gehört zum Leben. Die Volkshochschule ist 2021 da, wo die Gesellschaft am lebendigsten ist. Das ist am Spreeufer zwischen den beiden Ortsteilen Friedrichshain und Kreuzberg. Berlin wird kein Manhattan, die Bevölkerung bestimmt mit, wenn es um die Stadtentwicklung geht und wir entdecken viele neue und kreative Orte für die Volkshochschularbeit. Ossi-, Wessi-, Noddi-, Süddi-Biografien spielen bei Stellenbesetzungen keine Rolle mehr. Die alten Absolutheitsnostalgien funktionierten nicht mehr und gehören jetzt zu den Unterlassungstugenden. Und: Die VHS ist wirklich mehr als Wissen. Sie zeigt ihren Teilnehmenden, was sie können. Und bei aller Anstrengung, die bleiben wird, gibt es mehr Witz, Humor und Gelassenheit im Volkshochschulalltag, denn Verbesserungen – auch für die Volkshochschulen der Zukunft – erreichen wir nicht allein durch institutionelle Maßnahmen, sondern (auch) durch menschliches Verhalten.

„Wissensvermittlung und Lesestoff haben mein Leben geprägt“

Ein Gespräch mit dem Leiter der Volkshochschule Leipzig,
Rolf Sprink

Ingrid Schöll: In einigen kurzen Worten – Ihr Weg zur Volkshochschule.

Rolf Sprink: Ich war immer an Bildung und Weiterbildung interessiert, habe in Verlagen gearbeitet. Wissensvermittlung und Lesestoff haben mein Leben geprägt und prägen es nach wie vor. Zu DDR-Zeiten war es für mich ausgeschlossen, eine Beschäftigung im öffentlichen Dienst zu finden. Dem DDR-System habe ich immer kritisch gegenüber gestanden. Unsere Kinder waren nicht bei den Jungen Pionieren; meine Frau und ich sind nicht wählen gegangen. Ich wurde von der Stasi bespitzelt. Im Oktober 1989 habe ich mich dem Neuen Forum angeschlossen und an allen Demonstrationen um den Leipziger Ring teilgenommen bis die Mauer fiel. Wir haben dann den Forum Verlag Leipzig gegründet, erst war es mein Privatverlag, danach eine GmbH. Im Forum Verlag war ich Verleger und Geschäftsführer.

1993 erhielt ich das wirklich tolle Angebot, die Ökumenische Stadtakademie aufzubauen, eine Bildungseinrichtung, die aus den beiden großen christlichen Kirchen heraus entstanden ist. Damit hatte ich die Chance, einen öffentlichen bürgerschaftlichen Dialog und eine unreglementierte Weiterbildung in den für uns wichtigen Feldern wie Philosophie, Gesellschaft, Geschichte, Religion etc. zu initiieren. Bis 1996 habe ich in der Stadtakademie gearbeitet, die in dieser Form bundesweit ein Unikat war. Damals knüpfte ich bereits Kontakte zur Volkshochschule, insbesondere zum Bereich Politik, mit dem wir in einigen der oben genannten Themen kooperierten.

Im Jahr 1996 war die Leitungsstelle an der Volkshochschule vakant. Unter mehr als 150 Bewerbern habe ich mich schlussendlich in einem Assessment-Center durchgesetzt und am 1.11.1996 als Leiter der Volkshochschule Leipzig begonnen, einen Monat lang noch in der Doppelfunktion: 50 Prozent Volkshochschule, 50 Prozent Stadtakademie. Die Stadtakademie habe ich mit einem weinenden und einem lachenden Auge verlassen. Das weinende galt dem Verlust der vergleichsweise großen Freiheit, die ich dort für den Aufbau einer ganz neuen kirchlichen Bildungsarbeit hatte, das lachende resultierte aus der Herausforderung, die Volkshochschule gestalten und damit neue bürgerschaftliche Akzente in der Stadt setzen zu können.

Die Volkshochschule Leipzig war 1922 gegründet worden. Aber allein von 1990 bis 1996 hatte ich fünf Vorgänger. Die Volkshochschule befand sich seit 1990 – das kann man so offen sagen – in einem sehr heftigen Selbstfindungs- und Neuorganisationsprozess.

Wann haben Sie angefangen, was fanden Sie vor?

Angefangen habe ich Ende 1996. Vorgefunden habe ich auf der einen Seite eine große Leistungsstärke in der Volkshochschule und ein schon damals spannendes Programm. Die Volkshochschule war seit Januar 1993 wieder ein kommunales Amt. Im zweiten Halbjahr 1992 hatte sie mit der Verwaltungsspitze der Stadt ein Ziel- und Entwicklungskonzept erarbeitet, das dann seit 1993 schrittweise umgesetzt wurde. Auf der anderen Seite habe ich im organisatorischen Bereich aber auch große Verwerfungen registrieren müssen. Durch die vielen unterschiedlichen Leitungsstile in ganz kurzer Zeit hatten sich verschiedene, zum Teil konkurrierende Arbeitsausrichtungen etabliert. Ein Mitarbeiter der Frankfurter Volkshochschule beispielsweise, der zu meinen Vorgängern gehörte, war nur für ein Jahr nach Leipzig abgeordnet. Dies illustriert, woher die Diskontinuitäten im Organisatorischen und damit auch in der Organisationsentwicklung resultierten. Ebenfalls einer meiner Vorgänger beschäftigte sich wesentlich damit, in der Stadtverwaltung Altlasten des DDR-Systems aufzuspüren und entsprechend zu enttarnen. Als sich dann herausstellte, dass ein Berater dieses Leiters möglicherweise ein ehemaliges (West-)DKP-Mitglied war, kam es zu heftigen Turbulenzen zwischen Frankfurt/M. und Leipzig. Es kam auch zu Verwerfungen in der Volkshochschule selbst, denn diese Form der „Bereinigungsversuche“ führte dazu, dass die Wahrnehmung pädagogischer Aufgaben zu kurz kam. In der Folge gab es eine Reihe teilweise sehr öffentlichkeitswirksamer Proteste der Mitarbeitenden. Die unmittelbare Folge dieser Auseinandersetzung waren Fraktionierungen in der Arbeit, die auch nach außen getragen wurden. Ein Kölner Kollege, der als Interimsleiter diese Fraktionierungen vorfand, versuchte, das Haus pädagogisch und wirtschaftlich zu konsolidieren. In Teilbereichen gelang ihm dies auch. Was aber vor allen Dingen bei all diesen Veränderungen fehlte, war Kontinuität. Und die wurde mit der Neubesetzung angestrebt. Kontinuität war dringend nötig, denn zu Beginn meiner Tätigkeit kam unter anderem eine Frage aus der Mitarbeiterschaft: Sind wir eigentlich vier Volkshochschulen oder sind wir eine einzige? Die relativ große Eingeständigkeit der vier Sachgebiete, die ich vorfand, musste ich daher als erstes korrigieren. Natürlich hat Dezentralisierung, wie sie von meinem Vorgänger versucht wurde zu etablieren, auch ihre Vorteile. Aber in unserem Falle wurden diese nicht hinreichend sichtbar. Wir besaßen nicht die personellen Ressourcen für eine solch umfassende Dezentralisierung; die Bereitschaft zur Durchführung gemeinsamer Projekte sank.

Welche ersten Akzente konnten und wollten Sie setzen?

Als erstes habe ich die Dezentralisierungsbestrebungen gestoppt und versucht, die Fraktionierung, die die Einrichtung zu lähmen drohte, in den Griff zu kriegen. Ich

habe eine gemeinsame Verwaltung eingeführt. Dazu habe ich „dehierarchisiert“ und die von einem meiner Vorgänger eingeführte Stelle eines pädagogischen Abteilungsleiters wieder gekappt und in eine Marketingstelle umgewandelt. Die Stelle für die Politische Bildung habe ich gefestigt und im pädagogischen Gefüge verankert. Das war bislang so dezidiert nicht der Fall.

Die Volkshochschule Leipzig ist personell gesehen nicht „riesengroß“ – wir sind 25 Mitarbeitende. Für die von meinen Vorgängern eingeführte Dezentralisierung und die damit verbundene Fraktionierung reichten letztlich die Potenziale nicht. Die autonome Fachbereichsarbeit und deren Zuschnitte habe ich unangetastet gelassen, aber ich habe die parzelliert arbeitenden Sachbearbeitungen wieder zusammengeführt. Anfangs war der Widerstand in Teilen der Belegschaft heftig, in anderen Teilen herrschte Zustimmung. Hätte ich damals einen organisationsbezogenen Aufsatz schreiben sollen, so hätte dieser den Titel getragen: „Vorsicht Struktur!“, denn es gab heftige Turbulenzen im Rahmen dieser Strukturveränderungen.

Gab es in den Anfängen Stolpersteine und wenn ja, welche? Gab es auch Helfer, wenn ja, welche?

Wesentlicher Stolperstein war der Widerstand gegen meine organisatorischen Eingriffe. Aber natürlich gab es auch Applaus bei denjenigen, die verstanden hatten, dass die Dezentralisierung nicht ressourcengerecht war und negative Auswirkungen auf unsere Serviceorientierung hatte. Mit der Rezentralisierung war auch eine produktive und dem Service dienende Arbeitsteilung möglich.

Helfer hatte ich damals im Dezernat und in der neuen Verwaltungsleitung. Mit der Zeit wurde es „common sense“, dass wir mit der neuen Struktur effizienter und kundenfreundlicher arbeiten können.

Wie erfolgte die Personalentwicklung?

Ich blicke jetzt auf einen Prozess von über 10 Jahren zurück. Natürlich gab es in dieser Zeit einige Wechsel, vorzugsweise in der Verwaltung, weniger im pädagogischen Bereich. Geholfen haben uns die zahlreichen Fortbildungen in der Stadtverwaltung selbst, aber auch die Fortbildungsinitiativen, die der Sächsische Volkshochschulverband ergriffen hat und die Aktivitäten des Deutschen Volkshochschulverbandes, insbesondere auch seiner Bundesarbeitskreise. Dies alles hat uns in der Personalentwicklung unterstützt. Ein für uns sehr spannender Prozess war unsere Leitbildentwicklung im Haus selbst und die damit verbundene Debatte, die wir ab 1998/1999 geführt haben. Am Ende stand unser Credo: Bildung – Erlebnis – Kommunikation. Oder: „Volkshochschule mitten in der Stadt“. Die Volkshochschule sollte eine Plattform des öffentlichen Diskurses „mitten in der Stadt“ werden.

Die Leitbilddiskussion war für uns Selbstvergewisserung, aber auch Orientierung für die Zukunft. Mit ihr begann auch die QM-Debatte. Innovationen waren und sind für uns Motor unserer Arbeit. Wir verstehen uns als lernende Organisation. Arbeits-

teilung und Kooperation sind in der Volkshochschule Leipzig gelebte Praxis und zeichnen unsere Einrichtung aus.

Gab es oder gibt es heute noch signifikante Unterschiede zwischen den Volkshochschulen im Osten und im Westen?

Die Volkshochschulen im Osten waren durch nachzuholende Schulabschlüsse geprägt, die 75 bis 80 Prozent der Arbeit ausmachten. Teilweise befanden sich auch Vorbereitungskurse auf bestimmte Studienrichtungen darunter. Damit war der Name Volkshochschule immer verknüpft. Er stand für formale und abschlussbezogene Bildungsarbeit und weniger für die stärkere Hinwendung zu Alltags- und Lebenswelten, wie sie für die westdeutschen Volkshochschulen der 1980er Jahre charakteristisch war. Volkshochschulen waren in der DDR Abendschulen für Erwachsene. Vielleicht wirkt dieses Selbst- und Fremdbild bis heute noch ein klein wenig nach. Heute sind die Schulabschlüsse in Sachsen übrigens nicht mehr in der VHS angesiedelt, sondern bei den Schulverwaltungsämtern (Abendmittelschule und Abendgymnasium). Die Volkshochschulen strukturierten sich um und orientierten sich mehr in Richtung allgemeiner Bildungsbereich. Mit dem häufig aus der alten Struktur übernommenen Personal musste eine Volkshochschule neuen Typs aufgebaut werden und das ohne personelle Aufstockung. Wir in Leipzig haben unsere Leistungszahlen in den letzten zehn Jahren fast verdreifacht – und das bei gleicher personeller Ausstattung.

Den größten Unterschied zum Westen sehe ich in der Einbindung in die Kommune. Die großen Volkshochschulen im Westen sind meines Erachtens fester in der Kommune verankert. Kommunale und öffentliche Mitgestaltung ist eine Kernaufgabe der Volkshochschule und diese Kernaufgabe ist im Westen wirkungsvoller ausgestaltet. In den Diskussionen in den Bundesarbeitskreisen merke ich, dass ausgeprägte politische Debatten, wie sie von den Westkolleginnen und -kollegen eingebracht werden, im Osten so (immer noch) nicht geführt werden. Wir sind im Osten 100 von insgesamt 1000 Volkshochschulen. Ost-Volkshochschulen argumentieren immer noch weniger politisch als die im Westen. In Leipzig bemühen wir uns, eine Plattform für den öffentlichen Diskurs zu sein. Und dies wird meines Erachtens auch wahrgenommen; wir haben hier in diesen Fragen eine Art „Leuchtturm“-Funktion, insbesondere in der Politischen Bildung. Das ist nicht überall im Osten so. Wir müssen diese Funktion aber auch immer in der Politik, für die politischen Parteien deutlich machen. Wenn dort erkannt wird, dass die Volkshochschule eine solche bürgerschaftliche Orientierung wahrnimmt, ist die Einrichtung meist auch besser in die kommunalen Gestaltungsprozesse integriert. Die Volkshochschulen im Westen hatten mehr Zeit als wir, diesen Prozess einzuüben; sie haben vielen von uns daher in diesem Bereich immer noch einiges voraus.

Welche Entwicklungsperspektiven sehen Sie für die Volkshochschulen im Osten?

Für die Stärkung der Volkshochschule bedarf es starker Landesverbände, die uns helfen, die Identität zu stärken. In Sachsen ist dies gut entwickelt; dies ist leider nicht

überall im Osten der Fall. Starke Volkshochschulen und ein starker Verband lassen die öffentliche Präsenz der Volkshochschule sichtbar werden. Die Volkshochschulen werden ohne Frage weiterhin Zentren der Weiterbildung sein. Sie müssen ihr Terrain in den wachsenden Konkurrenzprozessen sichern, auch durch entsprechende Dienstleistungen für ihre Träger.

Neue Zielgruppen sind für uns insbesondere Jugendliche, weniger die Migrantinnen und Migranten (wir haben in Leipzig etwas über 6 Prozent Migranten). Ein Perspektivthema für uns ist auch die organisatorische und inhaltliche Stärkung durch Fusionen im Zusammenhang mit der in Sachsen gerade laufenden Funktionalreform. Aus 28 Volkshochschulen werden in Sachsen künftig 13. Ich bin sicher, dass die Fusion auch Potenziale freisetzen wird, pädagogische und verwaltungsbezogene. Auch die Kooperation mit anderen Einrichtungen wird eine Zukunftsfrage, zuvorderst die mit den kommunalen Partnern, etwa mit den Stadtbibliotheken.

Was halten Sie von der Milieudifferenzierung, in der die so genannten DDR-Nostalgischen als Zielgruppen benannt werden?

Diese Gruppe gibt es, ohne Zweifel. Es ist auch keine negative Beschreibung, es ist ein Fakt. Dieses Milieu existiert. Wir sprechen aber in erster Linie die bürgerliche Mitte und die Traditionsverwurzelten an. Danach kommen erst die DDR-Nostalgischen. In Leipzig haben 58 Prozent unserer Teilnehmenden Abitur, 51 Prozent einen Universitäts-, Hochschul- oder Fachhochschulabschluss. Unter unseren Teilnehmenden ist die bürgerliche Mitte mindestens zu einem Drittel vertreten. Teilnahmemotiv Nummer 1 ist es, Allgemeinwissen zu erweitern und Kommunikation durch und über Wissenserwerb zu suchen. Die typischen DDR-Nostalgischen können wir als Zielgruppe unter unseren Teilnehmenden momentan nicht direkt festmachen. Sie sind sicherlich da, aber nicht als größere, homogene Gruppe identifizierbar.

Wo steht die Volkshochschule Leipzig im Jahr 2021, 25 Jahre, nachdem Sie mit der Umstrukturierung begonnen haben?

Auch 2021 ist das Volkshochschulgebäude ein ganz zentraler Bestandteil der Weiterbildung in Leipzig. Da bin ich vollkommen sicher. Bis dahin werden wir unsere inhaltliche Modernisierung noch weiter voranbringen und auch die Rekonstruktion unseres wunderbaren Gebäudes (die seit gut acht Jahren läuft) wird dann längst abgeschlossen sein. Es ist eine Rekonstruktion in Etappen. In naher Zukunft sollen unsere Kursräume und die Ausstattung modernisiert werden.

Die Volkshochschule Leipzig hat auch im Jahr 2021 ein sehr gutes und unbestrittenes „Standing“ in der Politik und in der städtischen Öffentlichkeit. Sie zeichnet sich auch dann jedes Semester durch gute Ideen und permanente Innovationskraft aus. Unsere Kursleitenden und unsere Teilnehmenden, daran hege ich keinen Zweifel, bleiben uns aufs Engste verbunden. Die konkrete Gestalt der VHS im Jahr 2021 vermag ich nicht vorherzusehen. Als lernende Organisation wird sie aber auch dann eine gute Figur machen.

HBV

Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Informationen aus der Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung, insbesondere der Volkshochschulen.



Hessische Blätter für Volksbildung

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

4 Ausgaben pro Jahr

Abo 36,- €, Einzelheft 12,90 €

Vorteilsabo

Als Dankeschön für Ihre Bestellung erhalten Sie ein Geschenk Ihrer Wahl:



- wbv Büchergutschein im Wert von 10,- €



- LED-Leuchte in Metallbox inkl. Batterien*

Leser werben Leser

Empfehlen Sie die HBV weiter. Unsere attraktiven Prämien für Ihre Empfehlung:



- wbv Büchergutschein im Wert von 20,- €



- Samsonite Leder-Geldbörse*

*Das Angebot gilt, solange der Vorrat reicht.

JA, ich/wir möchte(n) die HBV abonnieren. Bitte senden Sie mir/uns folgende Prämie zu:

Vorteilsabo

- Büchergutschein im Wert von 10,- €
- LED-Leuchte

Zustelladresse für die Zeitschrift

Anrede, Vorname, Nachname

Firma/Institution

Straße, Hausnummer

PLZ, Ort

Leser werben Leser

Bitte senden Sie mir/uns für eine Abowerbung einen

- Büchergutschein im Wert von 20,- €
- Samsonite Leder-Geldbörse

Prämienempfänger

Anrede, Vorname, Nachname

Firma/Institution

Straße, Hausnummer

PLZ, Ort

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail **service@wbv.de**





**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Neuerscheinung

Klaus Ahlheim

Mut zur Erkenntnis

Über das Subjekt politischer
Erwachsenenbildung

Eine politische Bildung, die das Ziel der Aufklärung, die Mündigkeit des Menschen, ernst nimmt, muss sich mit den psychischen Dispositionen auseinandersetzen, die Erkenntnis und politisches Handeln verhindern. Unsicherheit, Angst, Vorurteile, Schwarz-Weiß-Denken und Aggressionen erweisen sich als Lernbarrieren, setzen politisch aufklärender Bildung immer wieder Grenzen. Die aktualisierte und erweiterte Neuauflage des zuerst 1990 erschienenen Buches expliziert das am Beispiel von fremdenfeindlichen Ressentiments, die den Alltag des vereinigten Deutschland bis heute begleiten.

Gleichwohl hält der Autor daran fest, dass Vernunft und Einsicht überlebensnotwendig sind, und er fragt, wie politische Bildung zur Ich-Stärke beitragen, wie sie Lernen ermöglichen und als subversive Kraft fördern kann.



ISBN 978-3-89974468-2,
erweiterte Neuauflage, 224 S., € 22,80



Klaus Ahlheim (Hrsg.)

Die Gewalt des Vorurteils

Vorurteile und Politik sind Geschwister. Den Machtlosen machen Vorurteile den Alltag erträglicher, den Mächtigen Politik und Herrschaft leichter. Vorurteile sind der Stoff für Sündenbockpraktiken und Diskriminierungskampagnen.

Wie wirken Vorurteile? Wie kann man den Mechanismus durchschauen? Dies wird in dem vorliegenden Band mit den Schlüsseltexten aus sechs Jahrzehnten von über 30 relevanten Autoren gezeigt. Themenfelder sind Sündenböcke, Autoritarismus: Allport, Adorno, Horkheimer, Fromm u.a.; Antisemitismus: Fenichel, Benz u.a.; Fremdenfeindlichkeit: Erdheim, Herbert u.a.; Vorurteile, Gewalt und Völkermord: Parin, Funke, Goldhagen u.a.; Pädagogische Intervention und Prävention: Auernheimer, Krafeld, Fechner u.a.

ISBN 978-3-89974324-1, 480 S., € 24,80

www.wochenschau-verlag.de

Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., Tel.: 06196/86065, Fax: 06196/86060, info@wochenschau-verlag.de

Berichte

Weiterbildung im Aufwind – Wuppertaler Kreis veröffentlicht Verbandsumfrage 2008

Der Wuppertaler Kreis e. V. – Bundesverband betriebliche Weiterbildung ist mit seinen 51 Mitgliedsinstituten der Verband der führenden Weiterbildungs-einrichtungen der Wirtschaft.

Im Jahre 2007 haben wieder über eine Million Fach- und Führungskräfte der Wirtschaft an einem der Seminare, Lehrgänge und Fachtagungen der Institute des Wuppertaler Kreises teilgenommen. Die Institute haben damit einen Jahresumsatz von mehr als 1,1 Milliarden Euro erzielt. Für das laufende Jahr erwarten die Institute eine positive Entwicklung: Drei Viertel der Institute rechnen mit einem deutlichen Umsatzwachstum von teilweise bis zu 20%. Vor allem bei firmeninternen Seminaren und individuellen Beratungsangeboten für Unternehmen erwarten die Weiterbildungsdienstleister eine steigende Nachfrage.

Ein Schwerpunkt der Umfrage widmete sich der Weiterbildungsbeteiligung kleinerer und mittelständischer Unternehmen. Jeder zweite Teilnehmer in den Veranstaltungen der Mitgliedsinstitute des Wuppertaler Kreises kommt aus einem mittelständischen Unternehmen mit weniger als 500 Mitarbeitern. Ein Schlüssel dafür ist das breite Angebot an offenen Seminaren, das dem differenzierten Bildungsbedarf des Mittelstandes gerecht wird. Jährlich werden von den Instituten im Wuppertaler Kreises über 105.000 Veranstaltungen durchgeführt. Dazu gehören neben den offenen Seminarangeboten auch firmenintern durchgeführte

und maßgeschneiderte Seminare und Lehrgänge.

Mitarbeiter zu leistungsfähigen, international agierenden und kommunikationsfähigen Führungskräften zu qualifizieren – das ist die wichtigste Anforderung der Unternehmen an die Weiterbildung für die Zukunft. Die Mitglieder des Wuppertaler Kreises bieten dafür ein breites Programm von offenen Seminaren und maßgeschneiderten Programmen. Coaching als individuelles Beratungs- und Bildungsangebot für Fach- und Führungskräfte hat sich in den letzten Jahren ebenfalls zu einem festen Baustein der betrieblichen Bildungsarbeit entwickelt. Etwa zwei Drittel der Institute haben Coaching-Angebote in ihr Dienstleistungsprogramm aufgenommen.

Viele der Mitgliedsinstitute des Wuppertaler Kreises bieten ihre Weiterbildungsmaßnahmen auch im Ausland an. Ein Schwerpunkt im außereuropäischen Raum ist China. Die Institute rechnen damit, auch in Zukunft international zu expandieren – alle befragten Institute erwarten stabile oder steigende Umsätze im Ausland.

Weitere Themen der Befragung waren die Chancen und Potentiale von Internetangeboten der Generation Web 2.0 und die Nutzung von Seminarplattformen und Bildungsdatenbanken für den Seminarvertrieb.

Die Ergebnisse der Verbands-Umfrage „Trends in der Weiterbildung“ sind auf www.wkr-ev.de abrufbar.

pf

Untersuchung zur technischen Bildung in Deutschland: „Technische Bildung für alle. Ein vernachlässigtes Schlüsselement der Innovationspolitik“

Technologische Innovationen sind die Basis für den Wohlstand in Deutschland.

Dementsprechend rückt auch das Thema technische Bildung immer weiter in den Fokus von Politik und gesellschaftlichen Diskussionen. Schon längst gibt es zahlreiche Initiativen zur Förderung der technischen Bildung, getragen und gefördert von engagierten Praktikern aus dem Bildungsbereich und der Industrie, privaten Förderern und nicht zuletzt öffentlichen Institutionen auf Landes-, Bundes- und europäischer Ebene. Doch warum ist bislang so wenig davon zu merken? Die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen des Programms „Innovations- und Technikanalyse“ (ITA) geförderte Untersuchung zur Situation der technischen Bildung in Deutschland – die nun als Buch unter dem Titel „Technische Bildung für alle. Ein vernachlässigtes Schlüsselement der Innovationspolitik“ vorliegt – gibt Antworten.

Ausgangspunkt der Untersuchung ist die Annahme, dass eine Analyse der technischen Bildung in Deutschland eine Bildungsbereiche übergreifende, ganzheitliche Perspektive beinhalten muss. Die Praxis zeigt, dass etwa Maßnahmen, die sich an Abiturienten und Abiturientinnen richten und für die Aufnahme naturwissenschaftlich-technischer Studiengänge werben sollen, oftmals zu spät kommen, weil sich die Interessenschwerpunkte der Schüler und Schülerinnen bereits viel früher – zum Beispiel durch Erfahrungen aus der Kindertageszeit – herausgebildet und gefestigt haben.

Für das aus Experten und Expertinnen aus allen Bildungsbereichen bestehende siebzehnköpfige Autorenteam ist technische Bildung deshalb keine isolierte Angelegenheit in den einzelnen Gliedern der Bildungskette, sondern ein auf vielfältige Weise miteinander vernetzter und aufeinander bezogener Bildungsprozess. In der Untersuchung werden des-

halb Ergebnisse aus den einzelnen Bestandsaufnahmen zur Situation der technischen Bildung in den Bereichen der frühkindlichen Erziehung, der schulischen Bildung, der hochschulischen Bildung, der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung im Hinblick auf Schnittstellen zu den anderen Bildungsbereichen beleuchtet und vielfältige Optionen für Verbindungen herausgearbeitet.

Die Untersuchung bietet eine Fülle von Ergebnissen und Anregungen für die Entwicklung breiter technologischer Kompetenzen eine reflektierte Umgangsweise mit Technik. Um die innovationspolitische Dimension von technischer Bildung deutlich zu machen und einen die einzelnen Bildungsbereiche verbindende Ansatz zu entwickeln, empfiehlt das Autorenteam unter anderem

- die Einrichtung eines regelmäßigen und alle Bildungsbereiche vernetzenden „Berichtssystems Technische Bildung“, um gegen die Unsichtbarkeit der technischen Bildung anzugehen und Schnittstellen deutlich zu machen.
- eine Auseinandersetzung über Standards der technischen Bildung, um jenseits der Einschränkung durch Ländergrenzen zu fachlich begründeten, sachlich angemessenen und praktisch umsetzbaren Anforderungen an eine technische Bildung im Sinne einer „technological literacy“ zu gelangen.
- eine Bildungsbereiche übergreifende Vernetzung der bildungs- und innovationspolitischen Akteure zu einer „Community Technische Bildung“, um technische Bildung als Feld der Innovationspolitik und Innovationspolitik als Bildungspolitik zu begreifen.

Die Publikation „Technische Bildung für alle. Ein vernachlässigtes Schlüssele-

ment der Innovationspolitik“ von Regina Buhr und Ernst A. Hartmann (Hg.) ist gegen eine Schutzgebühr von 6 € unter www.iit-berlin.de/bestellung zu bestellen.

Volkshochschule Kaiserslautern mit Weiterbildungspreis des Landes Rheinland-Pfalz 2008 ausgezeichnet

Die rheinland-pfälzische Bildungsministerin Doris Ahnen überreichte den diesjährigen Weiterbildungspreis im Rahmen einer Festveranstaltung für das Projekt „Barrierefreie Weiterbildung- Nachschulische Förderung und Eingliederungshilfe“ an die Volkshochschule Kaiserslautern und die Westpfalzwerkstätten.

Alle zwei Jahre schreibt das rheinland-pfälzische Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur den Weiterbildungspreis des Landes Rheinland-Pfalz aus. Mit dem Preis würdigt das Land herausragende Projekte und Initiativen der Weiterbildung im Lande. Die diesjährige Ausschreibung stand unter dem Thema „Weiterbildung – Chancen eröffnen“. Ausgezeichnet mit dem mit 1.500 Euro dotierten Preis wurden fünf Beiträge zur Steigerung individueller Lebenschancen, zur Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens und zum wirtschaftlichen Wachstum in Rheinland-Pfalz.

Ministerin Ahnen überreichte den Preis an den Direktor der Volkshochschule Kaiserslautern, Michael Staudt und an die Fachdienstleiterin der Westpfalz-Werkstätten, Frau Elisabeth Ramirez.

In einer Kooperation mit den Westpfalz-Werkstätten in Siegelbach und Landstuhl hat die Volkshochschule spezielle Kursmodule für Lernbeeinträchtigte ohne Schulabschluss innerhalb der Werkstätten aber auch für Personen

konzipiert, die keine Arbeit- bzw. Lehrstelle außerhalb einer Werkstatt für Behinderte in Aussicht haben. Die Kursmodule richten sich an förderungsbedürftige, körperbehinderte und mehrfach behinderte Erwachsene. Die Teilnehmer an Grundbildungsmodulen (Alphabetisierung) wurden Schritt für Schritt weiter qualifiziert mit dem Fernziel, eine besondere Art des Hauptschulabschlusses anbieten zu können. Die Teilnehmer an den Modulen XPert, Europäischer Computerpass und Englisch wurden auf eine barrierefreie Zertifikatsprüfung vorbereitet, um gezielte nachschulische Förderung und berufliche Eingliederungshilfen anbieten zu können. Bei allen Kursmodulen war ein besonderes Lernmethoden-Training ein fester Bestandteil des Unterrichts.

Das Projekt, so die Jury-Begründung, erfüllt den diesjährigen Fokus auf die Eröffnung von neuen Lernchancen für Menschen in genuiner Art und Weise. Nur durch die Entwicklung von speziellen Kursmodulen für Lernbehinderte ist es überhaupt möglich, die angesprochene Zielgruppe nachschulisch zu fördern und Eingliederungshilfen zu eröffnen. So konnte bundesweit zum ersten Mal eine barrierefreie Xpert Europäischer Computerpassprüfung in der VHS Kaiserslautern durchgeführt werden. Nur durch behutsame individuelle Förderung durch die Dozenten war es möglich, die Teilnehmer – in diesem Fall psychisch behinderte Menschen – zur Teilnahme an einer solchen Prüfung zu bewegen.

Es gibt innerhalb der Werkstätten eine große Nachfrage nach den entwickelten Alphabetisierungsmodulen und nach den EDV und Sprachangeboten in der VHS. Die Volkshochschule ihrerseits hat nur durch die Projektergebnisse einen Zugang zu der Zielgruppe gefunden und entwickelt neue barrierefreie Weiterbildungsangebote.

Bildungsgipfel – ein Maulwurfhügel?

Die Entscheidungen des Bildungsgipfels von Bundeskanzlerin Angela Merkel (CDU) und den Ministerpräsidenten der Länder am 22. Oktober 2008 in Dresden sind mit Spannung erwartet worden. Das Abschlussdokument „Aufstieg durch Bildung – die Qualifizierungsinitiative für Deutschland“ allerdings hat vielseitig Enttäuschung erzeugt. Die hochgesteckten Erwartungen sind nur programmatisch eingelöst worden; die Umsetzung bleibt ungeklärt. Dies betrifft vor allem die Finanzen, für die eine Arbeitsgruppe bis Oktober 2009 Vorschläge erarbeiten soll.

Finanzierung

Bund und Länder wollen ab 2015 für Bildung und Forschung zehn Prozent des Bruttoinlandsproduktes (BIP) ausgeben. Im Vergleich zu heute würde dies je nach BIP-Entwicklung Mehrausgaben zwischen 25 und 60 Milliarden Euro bedeuten. 7 Prozent BIP sind für Bildung vorgesehen, 3 Prozent für Forschung. Derzeit sind es 6,2 beziehungsweise 2,7 Prozent. Die Aufteilung der Kosten zwischen Bund und Ländern aber bleibt auch nach dem Gipfel strittig. Die Länder wollen einen höheren Anteil vom Mehrwertsteueraufkommen des Bundes für die Bildung. „Der Bund widerspricht dem zum jetzigen Zeitpunkt“, heißt es im Protokoll. Die Länder sagen zu, durch den Schülerrückgang eingesparte Gelder „insbesondere“ zur Verbesserung der Bildung einzusetzen. Strittig bleiben vor allem auch die Studiengebühren.

Nach der Proklamation einer Finanzpriorität wird in dem angezielten Maßnahmenbündel nach 2. Kinderbetreuung, 3. Bildungsabschlüsse, 4. Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit, 5. Steigerung der Studierendenquote, 6. Naturwissenschaftlich-technische Berufe, 7. die Weiterbildung benannt.

Mehr junge Menschen sollen ein Studium aufnehmen

Für das Studium von Meistern und anderen Fachkräften ohne klassisches Abitur schaffen die Länder abgestimmte Zugangsregeln an den Hochschulen. Der Bund vergibt dafür Aufstiegsstipendien. (Für die Hochschulpolitik fatal allerdings ist, dass gleichzeitig eine bisher vom BMBF unter Verschluss gehaltene HIS-Studie bekannt wurde, die die abschreckende Wirkung von Studiengebühren belegt.)

Mehr Menschen sollen die Möglichkeit zur Weiterbildung nutzen

„Der Bund startet hierzu ein breit angelegtes Maßnahmenpaket. Er wird eine Bildungsprämie einführen und das Lernen vor Ort gemeinsam mit Stiftungen und Kommunen unter Einbeziehung der in den Ländern bestehenden Weiterbildungsinfrastruktur fördern. Darüber hinaus werden Bund und Länder abgestimmt die Weiterbildungsberatung verbessern. Der Bund wird die Länder bei der Förderung der Weiterbildungsberatung unterstützen.“

Durch eine „Weiterbildungsallianz“ von Bund und Sozialpartnern soll die Beteiligung der Beschäftigten an Kursen von derzeit 43 auf 50 Prozent steigen. Der Bund öffnet das „Meister-Bafög“ auch für Erzieherberufe.

Kontroverse Einschätzungen

Während Union und SPD das Spitzentreffen von Bund und Ländern am Mittwoch als „Erfolg für unser Land“ lobten, sprach die Opposition von einem enttäuschenden Ergebnis:

CDU-Politiker sehen pflichtgemäß den Bildungsgipfel als Erfolg an. Schleswig-Holsteins Ministerpräsident Peter Harry Carstensen (CDU) wertete das Treffen als „zukunftsweisendes Signal“. Auch Nordrhein-Westfalens Regierungschef Jür-

gen Rüttgers (CDU) sprach von einem „großen Fortschritt“. Henry Tesch (CDU) aus Mecklenburg-Vorpommern sagte, in Dresden seien Vereinbarungen getroffen worden, „die schon lange auf der Dringlichkeitsliste stehen und auf eine höhere Qualität in der Bildung abzielen“.

Die Opposition geht mit den Resultaten scharf um: „Das Ergebnis des Bildungsgipfels ist ein Desaster. Der seit Monaten von der Kanzlerin groß angekündigte Aufbruch in die 'Bildungsrepublik' bleibt in kleinkarierten Kompetenzstreitigkeiten von Bund und Ländern stecken.“ (Grünen-Bildungspolitiker aus Bund und Ländern, Pressemitteilung)

Auch der Koalitionspartner SPD geht auf Abstand: „Als Tiger gestartet, als Bettvorleger gelandet – dieser Bildungsgipfel bleibt am Ende eine herbe Enttäuschung.“ (Bundesvorsitzende der SPD-Arbeitsgemeinschaft für Bildung, Eva-Maria Stange)

Negative Beurteilungen kommen auch von den Gewerkschaften: „Wir hatten uns zwar deutlich mehr erhofft. Mit dem vereinbarten Maßnahmenpaket ist die ‚Bildungsrepublik Deutschland‘ aber wenigstens in den Startlöchern.“ (Stellvertretende DGB-Vorsitzende Ingrid Schrbrock)

Deutlicher ist die negative Einschätzung bei der Bildungsgewerkschaft GEW: „Merks ‚Bildungsrepublik Deutschland‘ ist tot. Die Bundeskanzlerin hat mit ihrem Projekt Bildungsgipfel Schiffbruch erlitten.“ (Ulrich Thöne, Vorsitzender der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, GEW)

Die Wirtschaftsverbände zeigen Skepsis: „Die guten Ideen des Gipfels sollen nicht im Streit um die Finanzierung auf der Strecke bleiben.“ (Präsident des Deutschen Industrie und Handelskammertages (DIHK), Georg Ludwig Braun)

Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin – Jahrestagung der DGE-Sektion Erwachsenenbildung an der Freien Universität Berlin

Professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung steht seit dem Ende der 1960er Jahre im Mittelpunkt bildungspraktischer, bildungspolitischer und bildungswissenschaftlicher Problemstellungen. In den 1970er Jahren war mit dem Thema Professionalität vor allem die Frage nach Verberuflichung und Hauptberuflichkeit in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung verbunden. Ziel waren die Qualitätssicherung des Programmangebots und die Verbesserung des Systematisierungsgrades der Erwachsenenbildung durch Verberuflichung. Heute wird erwachsenenbildnerisches Handeln in Praxis und Politik unter dem Aspekt der Professionalität diskutiert. Angestoßen u. a. durch europäische Initiativen wie z. B. den Qualifizierungsrahmen stehen Kompetenzstandards von Erwachsenenbildnern und die Bilanzierung sowie Zertifizierung ihrer oft informell erworbenen Kompetenzen im Mittelpunkt der bildungspolitischen Diskussion. Qualität soll nicht mehr (allein) über Beruflichkeit und einen zunehmenden Grad an Systematisierung gesichert werden, sondern über neue Formen der Standardisierung professionellen Handelns: Zertifizierte individuelle Kompetenzen der pädagogischen Akteure sollen die Qualität der Bildungsangebote sichern helfen. Zugleich stellen „neue Lehr-/Lernkulturen“ Anforderungen an professionelles Handeln, die den Aspekt „pädagogische Beratung“ in den Vordergrund stellen.

Viel Bewegung also in einer Bildungspraxis, der eine Theoriebildung mit einer nach wie vor großen Zahl offener Fragen zur Professionalität gegenübersteht. Zentrale Fragen wie die nach dem

pf

Kern pädagogischen Handelns, nach basalen pädagogischen Kompetenzen und ihrer Vermittlung sowie nach dem pädagogischen Selbstverständnis und den Arbeitsbedingungen neben- und freiberuflicher Erwachsenenbildner sind immer noch offen. Gründe genug, um das Thema Professionalität wieder auf die Tagesordnung zu setzen, nach dem bereits bei den Jahrestagungen 1987, 1988, 1995, 1998 und 2001 zu den Themen Professionalisierung, Profession und Professionalität gearbeitet wurde.

Entsprechend dem Tagungsthema begrüßten VertreterInnen der Praxis, der Politik und der Disziplin die Konferenzteilnehmer. Mit besonderem Interesse wurden die Grußworte von Dr. Stefan Luther, Leiter der Unterabteilung „Lebenslanges Lernen, Bildungsforschung, Weiterbildung“ im Bundesministerium für Bildung und Forschung aufgenommen. Schließlich gab es vor wenigen Monaten eine BMBF-Bekanntmachung für Forschungsprojekte zur Professionalität, von der die Erwachsenenbildung/Weiterbildung explizit ausgenommen wurde. Die Tagungsteilnehmer wurden informiert, dass anknüpfend an die Vorschläge des Innovationskreises Weiterbildung eine Bekanntmachung des BMBF geplant wird.

Das Thema der Tagung wurde mit einem Vortrag von Prof. Dr. Rudolf Stichweh, Soziologe und Rektor an der Universität Luzern eingeleitet. Er bearbeitete das Thema „Professionalität und epistemische Communities. Gegenwart und Zukunft der Professionen in der Wissensgesellschaft.“ Er begründete seine These, dass im 20. und 21. Jahrhundert die Globalisierung, der Aufstieg von Organisations- und Qualitätsmanagement, die Entgrenzung der Produktion wissenschaftlichen Wissens sowie die Entstehung neuer beruflicher Systeme wie z. B. die Sozialarbeit eine Heteroge-

nisierung der Professionen nach sich zieht.

In den fünf Arbeitsgruppen der Tagung wurde der aktuelle Forschungsstand zu den Professionellen (AG 1), zur pädagogischen Professionalität im Kontext von Organisationen (AG 2), zur Professionalisierung (AG 3), zu Kompetenzstandards und Zertifizierung (AG 4) sowie zur Professionstheorie (AG 5) vorgestellt und diskutiert. Das Programm im Einzelnen findet sich auf der Homepage der Sektion <http://steam.human.uni-potsdam.de/sektion-eb/tagungen.html>.

Die Tagung wurde zu Beginn und am Ende von Aktivitäten im Bereich Forschungsvernetzung gerahmt. Am Vormittag arbeiteten zwei Vernetzungsworkshops zu den Forschungsbereichen „Alphabetisierung“ und „Wandel in den Weiterbildungseinrichtungen“. Ziel der Workshops war es, aktuelle Forschungsprojekte in diesen Forschungsfeldern miteinander zu vernetzen und gemeinsame Berührungspunkte zu identifizieren. Das Netzwerk „Alphabetisierung“ verbindet die Forschungsprojekte aus dem laufenden BMBF-Programm und trifft sich erneut im April 2009. Das Netzwerk „Weiterbildungseinrichtungen“ arbeitet ebenfalls weiter zusammen und bereitet den Antrag für eine DFG-Forschergruppe vor. Zum Ende der Tagung wurde die fertiggestellte „Forschungslandkarte Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ vorgestellt, ein Kooperationsprojekt der Sektion mit dem DIE. Die Datenbank umfasst ca. 70 Prozent der aktuellen Forschungsprojekte im Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung und gliedert sich entsprechend dem Forschungsmemorandum in fünf Forschungsbereiche. Forschungsprojekte können dort ab sofort online eingegeben und aktualisiert werden (www.forschungslandkarte.info). Die Auswertung der Forschungsprojekte ermöglicht unter dem Gesichtspunkt der

Wissenschaftsforschung erstmalig ein genaueres Bild der Forschungsstrukturen im Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In forschungspraktischer Perspektive unterstützt die Forschungslandkarte die Vernetzung von Forschungsprojekten und das wechselseitige Anknüpfen an Theorien und Forschungsergebnisse.

Bei der Mitgliederversammlung der Sektion wurde der Vorstand turnusgemäß neu gewählt. Der Vorsitzende Prof. Dr. Joachim Ludwig (Universität Potsdam) und die stellvertretende Vorsitzende Prof. Dr. Christiane Hof (Universität Flensburg) wurden wiedergewählt. Prof. Dr. Christine Zeuner (Universität Hamburg) legte nach vier Jahren Vorsitz und zwei Jahren Stellvertretung ihr Amt nieder. Ihr folgt als stellvertretender Vorsitzender Prof. Dr. Burkhard Schäffer (Universität der Bundeswehr München). Er-

freulich ist der Mitgliederzuwachs in der Sektion, die zwischenzeitlich mehr als 300 Mitglieder zählt. Insbesondere die Nachwuchsgeneration ist – auch bei der Tagung – stark vertreten.

Besondere Anerkennung fand die souveräne und herzliche Organisation der Tagung, Workshops, Mitgliederversammlung und Rahmenprogramm durch Prof. Dr. Harm Kuper und seinem Team. Stimmungsbilder der Tagung mit erstmals 200 TeilnehmerInnen finden sich auf der Sektionshomepage. Die nächste Jahrestagung der Sektion findet in Kooperation mit der Universität der Bundeswehr München, der LMU München und der Philosophischen Hochschule München vom 24. bis 26.09.2009 in München zum Thema „Erwachsenenbildung im demographischen und sozialen Wandel“ statt.

Joachim Ludwig

Nachrichten

Aufstieg durch Bildung

„Der Weiterbildung kommt eine doppelte Schlüsselrolle zu. Nur mit ihrem Ausbau wird es erstens gelingen, jeder und jedem Einzelnen die Möglichkeit zu sichern, Qualifikationen und Kompetenzen durch lebenslanges Lernen kontinuierlich zu erhalten, zu erneuern und auszubauen. Davon profitieren zweitens vor allem auch die Unternehmen, die mit differenzierten und maßgeschneiderten Qualifizierungsangeboten flexibel auf Anforderungen von Markt, Betrieb und Technik reagieren können. Ohne eine systematische Weiterbildung ist die Beschäftigungsfähigkeit der Menschen über die gesamte Erwerbsbiographie hinaus nicht zu sichern. Unser Ziel ist es, die Beteiligung an der formalisierten Weiterbildung bis 2015 auf 60 Prozent zu erhöhen (2007: 43 Prozent). Die SPD wird insbesondere die Maßnahmen zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung von Geringqualifizierten ausweiten. Jeder und jede soll die zweite oder dritte Bildungschance ohne Hindernisse nutzen können.“

Bundeseinheitliche Regelungen für die Weiterbildung schaffen

- Wir wollen ein Erwachsenenbildungsfördergesetz einführen und die Rechte und Pflichten der Bürgerinnen und Bürger und der Unternehmen sowie die Leistungen des Staates zusammenführen. Die rechtliche Zersplitterung der Weiterbildung soll damit überwunden werden.

Rechtsanspruch auf Nachholen eines grundlegenden Schulabschlusses einführen

- Wir wollen eine Kultur der „Zweiten Chance“ voranbringen. Jeder Schulabgänger und jede Schulabgängerin ohne Abschluss soll das Recht erhalten, einen grundlegenden Schulabschluss gefördert durch die Bundesagentur für Arbeit nachzuholen.
- Darüber hinaus wollen wir die Möglichkeiten für einen nachholenden Berufsabschluss verbessern. Wir lassen niemanden zurück.

Arbeitsversicherung statt Arbeitslosenversicherung

Wir wollen die Arbeitslosenversicherung zu einer Arbeitsversicherung weiterentwickeln. Sie soll nicht erst dann Leistungen erbringen, wenn der Risikofall eingetreten ist. Das Ziel ist die Risiken einer Erwerbsbiographie besser abzusichern und die Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten. In der Arbeitsversicherung spielt die Förderung der Weiterbildung und des lebenslangen Lernens eine Schlüsselrolle. Dazu müssen neue Instrumente für eine möglichst umfassende Weiterbildungsbeteiligung der Unternehmen und der Beschäftigten und neue Finanzierungsformen entwickelt werden.

Quelle: SPD-Parteivorstand Beschluss 1.9.2008, Pressemitteilung 472/08

BIBB-Checkliste hilft bei Qualitätsprüfung von Anbietern und Angeboten

Weiterbildung ist heutzutage in Arbeit und Beruf unverzichtbarer denn je. Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen sind ständig gefordert, mit den sich schnell wandelnden und zum Teil auch schwieriger werdenden Anforderungen am Arbeitsplatz Schritt zu halten. Kein Wunder also, dass die Zahl der Weiterbildungs-

anbieter und -kurse stetig wächst. Doch dabei den Überblick zu behalten, fällt schwer: Wie kann ich die Qualität des Anbieters und der angebotenen Weiterbildungsmaßnahme beurteilen? Worauf muss ich bei der Auswahl achten? Antworten auf diese und viele weitere Fragen enthält die Broschüre „Checkliste – Qualität beruflicher Weiterbildung“, die das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in einer aktualisierten Neuauflage veröffentlicht hat. Weiterbildungsinteressierte erhalten mit diesem Ratgeber wertvolle Tipps, Anregungen und Hinweise, um die Angebote zu ermitteln, die zum individuellen Bedarf und den spezifischen Anforderungen am besten passen.

Folgende „Leitfragen“ stehen im Mittelpunkt der Broschüre:

- Was muss bei der Entscheidung für ein Weiterbildungsangebot beachtet werden?
- Was kostet die Weiterbildung, und was muss im Vertrag stehen?
- Wie sichert der Anbieter die Qualität seiner Kurse? Wie qualifiziert sind die Dozentinnen und Dozenten?
- Wie ist die Weiterbildungsmaßnahme aufgebaut? Welche Methoden und Medien werden eingesetzt? Wie hoch ist der Praxisbezug?
- Mit welchem Abschluss endet die Maßnahme, und wie kann ich diesen für meine eigene berufliche Zukunft später nutzen?

Abgerundet wird der Ratgeber mit einem umfangreichen Glossar von A wie „Anbieter“ bis Z wie „Zuständige Stelle“ sowie mit ausführlichen Adress-, Link- und Literaturlisten, die weiterführende Informationen enthalten. Ein persönliches Beratungsgespräch soll und kann die Checkliste nicht ersetzen. Allerdings bietet die Broschüre des BIBB eine fundierte Informationsgrundlage, mit der es

Weiterbildungsinteressierten leichter fällt, die Qualität von Angeboten und Anbietern besser zu beurteilen und einzuschätzen.

Die „Checkliste – Qualität beruflicher Weiterbildung“ steht als Download auf www.bibb.de/de/checkliste.htm zur Verfügung. Die gedruckte Ausgabe kann auch kostenlos bezogen werden beim BIBB, Fax.: 0228/107-2967, E-Mail: checkliste@bibb.de.

Heimvolkshochschulen – Weiterbildung bringt weiter

Nach der Ausbildung Neues zu lernen, ist nicht allein für das Berufsleben wichtig. Neues Wissen kann auch persönlich neue Wege frei machen. Für die Verknüpfung beruflicher, politischer und kultureller Bildung stehen die Heimvolkshochschulen in Deutschland. Eine davon hat Bundeskanzlerin Angela Merkel in Brandenburg besucht.

„Was Häschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr“, lautet ein Sprichwort. Stimmt aber längst nicht mehr. Sicher, junge Menschen lernen schneller als ältere. Weil sich das Wissen heutzutage aber immer rasanter entwickelt, muss sich jeder, der auf der Höhe bleiben will, mitentwickeln. Das bedeutet, auch während des Berufslebens weiterzulernen: zum Beispiel eine neue Sprache, eine neue Maschinengeneration bedienen zu können oder mit neuen Technologien umzugehen.

Die Bedeutung der Fort- und Weiterbildung wird hierzulande immer noch unterschätzt. Deshalb hatte die Bundeskanzlerin sie auf den Plan ihrer Bildungsreise durch Deutschland gesetzt. Da kam die Grundsteinlegung für ein neues Tagungshaus bei der Heimvolkshochschule am Seddiner See, gelegen 40 Kilometer vor den Toren Berlins, wie gerufen. Seddin war die 11. Station der Bildungsreise

– und ein Wiedersehen nach fünfzehn Jahren: 1993 hatte die Bundesjugendministerin Angela Merkel die Seddiner Heimvolksschule eröffnet.

Der Besuch in der 4.000-Seelen-Gemeinde machte schnell klar: Gute Bildung findet nicht nur in der Stadt statt. Und sie hat „viele Facetten“, wie die Bundeskanzlerin anerkennend betonte.

Pferdewirte, Volkswirte und bewusste Landbewohner

Schwerpunkte der Bildungsarbeit in Seddin sind die Landwirtschaft und der ländliche Raum. Etwa in praktischen berufsbegleitenden Weiterbildungen der Brandenburgischen Landwirtschaftsakademie: von Computerkursen über Steuer-, Arbeits- und Umweltseminare bis zur gekonnten Öffentlichkeitsarbeit für bäuerliche Betriebe. Auch vollwertige landwirtschaftliche und gartenbauliche Ausbildungen sind im Angebot, etwa als Pferdewirt, Binnenfischer oder Gärtnermeister. Daneben organisiert das Bildungszentrum ein Netzwerk für die Dorf- und Regionalentwicklung: von wirtschaftlicher Beratung der Erzeuger über Senioren- und Kirchenarbeit bis zum Tourismus. Wer möchte, kann sich in Seddin auch in der Agrar- und Europapolitik fit machen.

Abschlüsse und Aufschlüsse

Dabei will die regional tief verwurzelte Heimvolkshochschule mehr als nur fit machen für den Arbeitsmarkt. Sie verfolgt einen ganzheitlichen Bildungsansatz. So soll das Bildungsprogramm „Land aktiv“ Kinder und Jugendliche mit ihrer Heimat vertraut machen. Kurse, Praktika und Exkursionen sollen ihnen die Chancen aufzeigen, die der ländliche Raum tatsächlich auch heute noch bietet. Lehrerfortbildungen unterstützen diesen Prozess. Damit die jungen Menschen die Chancen nicht übersehen und

die Potentiale ihrer Region vielleicht eines Tages mitentwickeln.

„Die Heimvolkshochschulen stehen für die Vielfalt des Lernens“, würdigte die Bundeskanzlerin die Arbeit der Weiterbildungseinrichtung. Sie trügen maßgeblich dazu bei, dass Stadt und Land miteinander in der Balance blieben.

Der ebenfalls anwesende Präsident des Deutschen Bauernverbands, Gerd Sonnleitner, gab der Kanzlerin Recht. Vor langer Zeit habe er selbst einen Grundkurs für junge Landwirte an einer Heimvolkshochschule besucht, bekannte er.

Heimvolkshochschulen kommen ursprünglich aus Skandinavien. Seit mehr als 100 Jahren stehen sie auch in Deutschland für lebenslanges Lernen und ganzheitliche Bildung. Das Konzept vom Leben und Lernen unter einem Dach unterstreicht den ganzheitlichen Ansatz und die Bedeutung der Gemeinschaft für den Lernerfolg.

DGWF wählt neuen Vorstand

Die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) hat am 19.9.2008 ihren Vorstand neu gewählt. Vorsitzender ist nun Dr. Martin Beyersdorf von der Leibniz-Universität Hannover.

Die Mitgliederversammlung, die dieses Mal an der Ruhr-Universität Bochum stattfand, wählte außerdem Prof. Dr. Joachim Ludwig, Universität Potsdam, und den Akad. Dir. Helmut Vogt, Universität Hamburg, zu stellvertretenden Vorsitzenden. Der bisherige Vorsitzende, Prof. Dr. Peter Faulstich, Universität Hamburg, hatte nicht wieder kandidiert.

„Ich freue mich auf die neuen Herausforderungen“, sagte Beyersdorf nach der Wahl. „Besonders wichtig wird sein, dass nach den vielen Aufrufen für das lebenslange Lernen nun auch ebenso vie-

le Taten folgen. Dafür setzen wir uns aus Sicht der Hochschulen ein.“

Mit 270 institutionellen und persönlichen Mitgliedern ist die DGWF ist das Sprachrohr der wissenschaftlichen Weiterbildung der Hochschulen in Deutschland. Ca. 15 Mitglieder kommen aus anderen europäischen Ländern. Der Zweck des Vereins besteht in der Förderung, Koordinierung und Repräsentation der von den Hochschulen (Universitäten, Fachhochschulen, Hochschulverbänden) getragenen Weiterbildung und des Fernstudiums. Dazu gehört auch die Förderung von Forschung und Lehre auf diesen Gebieten. In jüngster Zeit richtet die DGWF ihr Augenmerk zudem verstärkt auf die Rolle neuen Medien in der Hochschulweiterbildung und im Fernstudium.

Neben dem geschäftsführenden Vorstand gehören als Beisitzer zum Vorstand: Bernhard Christmann (Ruhr-Universität Bochum), Dr. Beate Hörr (Universität Mainz), Ulrike Strate (Technische Universität Berlin) und Dr. Annette Strauß (Fachhochschule Brandenburg).

Zur Lage der politischen Bildung in Deutschland – Antrag der Fraktionen von CDU/ CSU und SPD vom 25. Juni 2008

Die Regierungsfractionen von CDU/CSU und SPD haben einen Antrag zur Lage der politischen Bildung in Deutschland vorgelegt:

Zur Lage der politischen Bildung in Deutschland

Der Bundestag wolle beschließen:

I. Der Deutsche Bundestag stellt fest:

Demokratie ist so stark, wie die Bürgerinnen und Bürger demokratisch sind. Eine Demokratie, die sich nicht um die Förderung der demokratischen Kennt-

nisse und Fähigkeiten kümmert, wird aufhören, Demokratie zu sein. Wir halten es deshalb für dringend erforderlich, die Anstrengungen der politischen Bildung in unserem Land zu unterstützen und zu verstärken. Politische Bildung hat nach dem 2. Weltkrieg und der Wiedervereinigung Deutschlands einen erheblichen Beitrag beim Aufbau und der Festigung der Demokratie in der Bundesrepublik Deutschland geleistet. In der Geschichte der Bundesrepublik ist politische Bildung und die Diskussion über politische Bildung ein wesentlicher Teil der politischen Kultur. Die deutsche politische Bildung ist im internationalen Vergleich einzigartig und bewundert. Ihre Methoden- und Trägervielfalt kann auch heute wichtige Beiträge leisten, um die aktuellen Veränderungsprozesse zu erklären, zu aktiver politischer Teilhabe zu ermutigen und damit zur Gestaltung des Gemeinwesens beizutragen.

Ziel der politischen Bildung muss sein, die aktive Wahrnehmung der bürgerlichen Rechte in unserem demokratischen Rechtsstaat zu fördern. Die Information über Entscheidungs- und Verantwortungsstrukturen auf den verschiedenen Ebenen, auf denen demokratische Willensbildung stattfindet, sowie über Mitwirkung- und Teilhabechancen, die jedem Bürger mit gleicher Stimme zustehen, ist die Voraussetzung dafür, dass die Akzeptanz der Demokratie steigt, das zunehmende Gefühl eigener Machtlosigkeit überwunden und eine höhere Beteiligung an Wahlen und politischer Willensbildung möglich wird.

Um die Identifizierung mit der parlamentarischen Demokratie und die Akzeptanz der freiheitlich demokratischen Grundordnung zu stärken, fordern wir die Bundesregierung auf – entsprechend der Koalitionsvereinbarung – verstärkte Aktivitäten auf dem Feld der politischen Bildung zu entfalten. Politische Bildung

kann wachsende Kenntnisse und eine handlungsorientiert aktivierende Wirkung entfalten – wie wissenschaftliche Untersuchungen der letzten Jahre immer wieder gezeigt haben – und damit einen wesentlichen Beitrag gegen den allgemeinen Politikverdross und die Neigung zu autoritären Lösungen leisten. Der Bundeszentrale für politische Bildung kommt bei all diesen Aufgaben eine zentrale Bedeutung zu.

II. Im Einzelnen fordert der Deutsche Bundestag die Bundesregierung auf,

1. die politische Bildung und demokratische Werteerziehung bereits in der früh-kindlichen Erziehung bzw. Bildung und der Grundschule, aber auch der schulischen und der Erwachsenenbildung stärker zu verankern. Hierzu zählt auch die Befähigung zu interkultureller Kompetenz. Die Bundeszentrale für politische Bildung wird gebeten, entsprechende Bemühungen der Länder sowie engagierter Eltern, Erzieherinnen und Erzieher sowie der Lehrkräfte im Grundschulbereich durch Arbeitsmaterialien und weitere Angebote zu unterstützen;

2. die Anstrengungen beim Kampf gegen Extremismus und Fremdenfeindlichkeit auf dem Feld der politischen Bildung zu verstärken. Die Auseinandersetzung mit Extremismus jeglicher Provenienz, insbesondere die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, Linksextremismus und religiösem Extremismus, gehört zu den dauernden Aufgaben der politischen Bildung. Die Erfahrungen und die Potentiale politischer Bildung sollen dabei stärker mit den anderen vielfältigen präventiven und repressiven Maßnahmen verzahnt werden. Aufgabe der politischen Bildung ist es auch, das bürgerschaftliche Engagement in diesem Bereich zu fördern und zu stärken;

3. politische Bildung für, aber auch

von Migrantinnen und Migranten zu entwickeln, zu verstärken und zu fördern. Der alte Befund des überragenden Einflusses von so genannten Peer Groups auf den Bildungsprozess sowie auf den Meinungsbildungsprozess von jungen Menschen gilt selbstverständlich auch für junge Migrantinnen und Migranten sowie ihre Eltern. Über Jahrzehnte hinweg haben sich die Strukturen der politischen Bildung aus nachvollziehbaren Gründen auf die deutsche Bevölkerung konzentriert. Gerade Zugewanderten sind aber die Grundzüge unserer freiheitlich demokratischen Grundordnung zu vermitteln, um Integration auch politisch in demokratischem Sinne gelingen zu lassen;

4. weitere, zeitgemäße Formate politischer Bildung für politik- und bildungsferne Zielgruppen zu entwickeln, um die klassischen multiplikatorischen Strategien der politischen Bildung, die nach wie vor eine zentrale Aufgabe sind, durch niedrigschwellige Formate und Ansätze zu ergänzen. Wir wollen keiner Bevölkerungsgruppe politische Bildung vorenthalten. Gerade politik- und bildungsferne Gruppen sind es, die aktuellen politischen Entscheidungen besonders skeptisch gegenüberstehen und sich oft durch die Politik nicht mehr repräsentiert fühlen. Zukunftsängste, Vorurteile und Misstrauen waren schon immer schlechte politische Ratgeber;

5. neue Methoden bei der Vermittlung von Zeitgeschichte zu entwickeln. Dabei sollen sowohl die Kenntnis und als auch das Verständnis der eigenen jüngeren deutschen Geschichte und die Auseinandersetzung mit der NS-Terrorherrschaft und der SED-Diktatur ein zentraler Bestandteil politischer Bildung sein. Hier sollten fachwissenschaftlich anerkannte Kenntnisse und Informationen unter Berücksichtigung der neueren Methodenvielfalt vermittelt

werden. Die öffentlichen, mit Steuern oder Gebühren finanzierten Archive müssen deshalb Bildungszwecken stärker geöffnet und für diese genutzt werden. Die schulische politische Bildung und die außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung müssen diese Herausforderungen für ihre Curricula und eine methodisch und didaktisch adäquate zeitgeschichtliche Vermittlung be- greifen. Es ist daher zwingend erforderlich, ein zwischen Bund und Ländern unter Einbeziehung der bestehenden Träger politischer Bildung abgestimmtes Gesamtkonzept der politischen Bildung zur Vermittlung von Zeitgeschichte zu erarbeiten;

6. die politische Bildung stärker für das große Zukunftsprojekt Europa zu aktivieren. Neben der klassischen Informationspolitik sollte gerade auch gegenüber den europäischen Institutionen angeregt werden, Europa stärker als Bildungsprojekt zu verstehen. Neben einer großen Formatvielfalt und infra- strukturell wichtigen Angeboten regen wir die Erleichterung von europäischen Begegnungen und die Vernetzung guter Praxis der politischen Bildung an. Zentrales Fundament einer europapolitischen Bildung ist und bleibt der demokratische Grundkonsensus eines Kontinents, der Jahrhunderte lang Kriege gegeneinander geführt hat und mit der gemeinsamen Demokratie und seinen gemeinsamen Institutionen in eine lang andauernde Phase von Frieden und wirtschaftliche Prosperität eingetreten ist;

7. die ökonomische und soziale Bildung als Teil der politischen Bildung stärker als bisher in den Vordergrund zu rücken. Die wirtschaftlichen Veränderungen im Kontext des Globalisierungsprozesses einschließlich der sozialen Auswirkungen berühren das politische Selbstverständnis der Menschen immer stärker. Globalisierung erfordert, auch

die politische Bildung aus einer globalen Perspektive zu denken. Dem Auseinanderdriften ökonomischer, sozialer und politischer Bildung ist durch ein stärkeres Aufgreifen der Thematik in der schulischen und außerschulischen Bildung entgegenzuwirken. Es gilt, politische Bildung zu fördern, die sich insbesondere mit ethisch bzw. moralisch be- gründeten Bedenken gegen Globalisierung und Marktwirtschaft auseinandersetzt. Diesbezüglich sollten Fragen nach den positiven wie negativen Auswirkungen der Globalisierung auf Staat und Gesellschaft, insbesondere bezüglich des veränderten wirtschaftspolitischen Handlungsspielraums und der Veränderung des Sozialstaats, im Vordergrund stehen. Notwendig ist deshalb politische Bildung im Sinne einer Aufklärung auch über die normativen Zusammenhänge in einer globalisierten Welt. Auch sollten verschiedene Ansätze mulilateralen Handelns aufgezeigt werden. Hierzu zählt der Ansatz Global Governance, bei dem es darum geht, den Prozess der Globalisierung politisch zu gestalten. Auch Nichtregierungsorganisationen, Bürgerbewegungen, multinationale Konzerne und der globale Finanzmarkt haben Einfluss auf globales Handeln. Globalisierung sei hier verstanden als die Integration von Märkten sowie internationale Arbeitsteilung. Die ökonomische Bildung als Teil der politischen Bildung hat zur Aufgabe, unterschiedliche politik-ökonomische Zugänge bzw. wirtschaftspolitische Theorien aufzuzeigen. Sie ist ebenso Grundlage für eine fundierte Auseinandersetzung mit dem Thema Globalisierung wie das Wissen über Ziele und Funktionsweisen der sozialen Marktwirtschaft;

8. zu prüfen, inwiefern die Förder Richtlinien der Bundeszentrale für politische Bildung einer sich verändernden Praxis bei den Trägern politischer Bildung durch mehr Flexibilisierung und

Modifizierung Rechnung tragen können. Politische Bildung muss sich heute in einem konkurrierenden Bildungsmarkt behaupten und sollte dabei durch Förderungsinstrumente unterstützt werden, die es erlauben, zielgruppenspezifisch und mit großer Methodenvielfalt zu arbeiten;

9. die wissenschaftlichen Grundlagen der politischen Bildung und hier insbesondere die Forschung über Voraussetzungen, Methoden und Wirksamkeit politischen Lernens zu stärken.

III. Der Deutsche Bundestag fordert die Bundesregierung des Weiteren auf,

auch in der Zukunft an der Aufgabe der politischen Bildung festzuhalten und sie weiterzuentwickeln. Neben den den Parteien im Deutschen Bundestag nahestehenden politischen Stiftungen ist das Augenmerk dabei gerade auch der überparteilich und für die Zivilgesellschaft arbeitenden sowie über 340 Träger der politischen Bildung fördernden Bundeszentrale für politische Bildung zu widmen. Den genannten Herausforderungen ist im Rahmen der geltenden Finanzplanung Rechnung zu tragen. Der Deutsche Bundestag begrüßt vor diesem Hintergrund die in der Koalitionsvereinbarung niedergelegte Absicht, die politische Bildung zu stärken.

Berlin, den 25. Juni 2008

*Volker Kauder, Dr. Peter Ramsauer und Fraktion
Dr. Peter Struck und Fraktion
(Deutscher Bundestag)*

Personalia

Zum Gedenken an Barbara Fülgraff

Ihrem eigenen Verständnis nach war sie vor allem Soziologin, ihr wissenschaftliches Renommee ist das einer herausragenden Gerontologin und einer engagierten Professorin für Erwachsenenbildung. Nach Wanderjahren durch etliche Studienorte und Studienfächer hat sie 1963 mit einer Arbeit über Fernsehen und Familie (damals noch ein hochaktuelles Thema) promoviert und wurde 1972 als erste Professorin an die neu gegründete Universität Oldenburg für das Fach Erwachsenenbildung/Weiterbildung berufen. Mit großer Energie und immer mit freundlichem Charme hat sie in ungezählten Berufungs- und Studienkommissionen am Aufbau der Universität und besonders des Faches Erwachsenenbildung mitgewirkt. Die Öffnung der Oldenburger Universität für ältere Erwachsene zu einem so frühen Zeitpunkt ist ohne sie kaum zu denken.

Sieht man die lange Liste ihrer Publikationen an, so geht es häufig um das Altern und die Bildung:

„Frauen um 60“; „Vom Sprechen und Gehen: ältere Frauen lernen“; „Leben als Erfahrung und Experiment: Frauen an der Schwelle zum Alter“; „Neue Forschungsfelder: Beispiel Altenbildung“; „Vorbereitung zum Ausscheiden aus dem Erwerbsleben“. Leser der „Hessischen Blätter“ erinnern sich vielleicht noch an einen Aufsatz zusammen mit Brunhilde Arnold: „Intergenerationelles Lernen“ oder an diesen „Lernen in der zweiten Lebenshälfte: Überlegungen zur lebenslangen Sozialisation“. Auch mal so: „...Vabrührte Milch un Langeweile? Wenn Ehen alt geworden sind.“ Oder einfach „Erwachsenenpädagogik“.

Auch international haben ihre Arbeiten in mehreren Ländern und Sprachen Resonanz gefunden.

In Oldenburg und weiter im Lande war Barbara Fülgraff in verschiedenen Erwachsenenbildungseinrichtungen leitend und beratend tätig. Sie ist Trägerin des Verdienstkreuzes des Niedersächsischen Verdienstordens.

Ihre wichtigste Sorge galt ihren Studierenden, und zwar denen aus den unterschiedlichen Generationen, denen im regulären Studium wie denen über 60. Viele hat sie für ihre Examina zu empirischen Arbeiten angeleitet. Sie war eine sehr beliebte und verehrte, aber auch konsequente akademische Lehrerin. Über ihren Beruf hat sie gesagt: „Unser Ziel haben wir erreicht, wenn es den Studierenden gelingt und wenn es ihnen Freude macht, Wissen selbst herzustellen.“

Zur Verabschiedung aus dem Hochschuldienst nach 50 Semestern fand ein großes Symposium statt: „Es war nicht immer nur Glück...“ Frauen im Beruf und im öffentlichen Leben. Einer langen Reihe von Vorträgen hat Barbara Fülgraff „Nach-Gedanken“ angefügt. „So ist es wohl: die Schwerelosigkeit, mit der eine Ballerina die Anziehungskraft der Erde zu überwinden scheint; die Leichtigkeit, mit der eine Wissenschaftlerin einen schwierigen Sachverhalt in einer anschaulichen Sprache vermitteln kann; die Sicherheit, mit der eine Managerin in mühsamen Verhandlungen gerade den richtigen Ton und die richtigen Argumente findet, die dem Fortgang dienlich sind – in jedem Falle ist es harte Arbeit, wenn’s gelingen soll.“ Das hat Barbara Fülgraff sehr genau gewusst und erfahren, dass die Selbständigkeit und die Freiheit eines akademischen Lehramtes nur um den Preis der harten Arbeit zu gewinnen sind. Von ihrer Zeit an der Universität hat sie gesagt: „Es war ein

gutes Stück Leben“. Es war eine gute Zeit mit ihr als Kollegin.

Am 15. Januar 1935 wurde Barbara Fülgraff geboren, am 10. Mai 2008 ist sie nach einer schweren Leidenszeit gestorben.

Hans-Dietrich Raapke

In memoriam Werner Korthaase

Am 6. Mai 2008 ist in Berlin Werner Korthaase kurz nach Vollendung des 71. Lebensjahres verstorben. Der langjährige Direktor der Volkshochschule Neukölln hat seine letzten Lebensjahre in ungewöhnlich intensiver und fruchtbarer Arbeit dem Geistlichen und großen Pädagogen Johann Amos Comenius gewidmet, sein Leben und Werk erforscht und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung erschlossen. Werner Korthaase war nahezu dreißig Jahre in Berlin als Volkshochschuldirektor tätig, befasste sich Jahrzehnte lang mit dem Leben und Werk von Johann Amos Comenius (1592–1670) und gehörte 1992 zu den Neugründungsmitgliedern der Deutschen Comeniusgesellschaft, deren Erstgründung 1891 erfolgte und die 1934 von den Nationalsozialisten verboten wurde. Er hat wie kaum ein anderer pädagogisches Engagement mit praktischer Volkshochschularbeit und wissenschaftlichem Interesse für das Werk von Comenius verbunden und setzte sich für eine Wiederbelebung des Vermächnisses von Comenius ein. Um sein Leben und Werk zu erforschen, beschäftigte sich Korthaase mit dessen lateinisch verfassten Schriften und erlernte im Alter die tschechische Sprache. Er veröffentlichte einige hundert Bücher, Vorträge, Aufsätze, Bibliographien und Rezensionen und fand u. a. durch das von ihm herausgegebene Comenius-Jahrbuch internationale Beachtung. Durch Kongresse und Tagungen zur Erforschung, Reflexion und

Interpretation von Comenius hat er weit über Deutschland hinaus die Comenius-Forschung befruchtet. Indem er die Bedeutung von Comenius für die Erwachsenenbildung erschloss, hat er uns bewusst gemacht, dass dieser als einer der Begründer der Erwachsenenpädagogik und des lebenslangen Lernens gelten kann: Die Rezeption seiner „Pampaedia“ von 1657 hat den Anspruch verkündet, Bildung als Allerziehung zu begreifen, die alle Bereiche des Lebens durchdringt und alle Altersstufen des Menschen umfasst. Werner Korthaase hat das Diktum lebenslangen Lernens in seinem historischen Gehalt auf die Schriften des Johann Amos Comenius (1592–1670) zurückgeführt und zugleich selber praktiziert. Die Wissenschaft würdigte die Verdienste von Dipl.-Pol. Werner Korthaase durch die Verleihung des Dr. phil. (Prag) und des Dr. h.c. (Drohobyc).

Volker Otto

VÖV-Ehrenpräsidentin Gertrude Fröhlich-Sandner verstorben

Manche Persönlichkeiten haben sich in besonderer Weise um Bildung und Kultur verdient gemacht und diese Verdienste auch für Erwachsenenbildung und Volkshochschulen erworben. Zu ihnen gehört die am 13. Juni 2008 im 83. Lebensjahr in Wien verstorbene Gertrude Fröhlich-Sandner, langjährige Präsidentin und Ehrenpräsidentin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV). Die ehemalige Volksschullehrerin wurde 1959 in den Wiener Gemeinderat gewählt, war Stadträtin für Kultur, Schulverwaltung und Sport, Vizebürgermeisterin und Landeshauptmann-Stellvertreterin von Wien. Als Stadträtin für Bildung und außerschulische Jugendarbeit erwarb sie sich große Verdienste um die Volkshochschulen und die Er-

wachsenenbildung. Dank ihres Engagements vervielfachten sich z.B. die Subventionen der Stadt Wien für die Volkshochschulen. Von 1984 bis 1987 gehörte sie als Bundesministerin für Familien, Jugend und Konsumentenschutz der österreichischen Bundesregierung an.

1988 zur Präsidentin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) gewählt – ein Amt, das sie bis 1999 innehatte – förderte sie die Professionalisierung der Volkshochschularbeit, das Engagement der Volkshochschulen in der beruflichen Bildung und die internationale Arbeit des VÖV. Den österreichischen Volkshochschulen half sie, die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung zu überwinden und Bildung nicht nur als Qualifizierung zu verstehen, ein Anliegen, das die in ihrer Amtszeit 1990 gegründete, angesehene Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle des VÖV bis in die Gegenwart erfüllt. Auch die deutsche Erwachsenenbildung profitierte von ihrem Engagement: Die Salzburger Gespräche als Foren der internationalen Diskussion der Erwachsenenbildung sowie Begegnungen der Verbandsspitzen von VÖV und Deutschem Volkshochschul-Verband (DVV) wurden von ihr gleichermaßen gefördert. Wie kaum eine andere hat sie in Österreich Bildung und Kultur mitgestaltet – nicht nur in den genannten politischen und Volkshochschulverbands-Ämtern, sondern auch als Präsidentin der Wiener Festwochen, der Wiener Symphoniker und des Wiener Fremdenverkehrsverbandes. Die ehemalige VÖV-Präsidentin hat sich über Österreichs Grenzen hinaus für die freie Erwachsenenbildung im demokratischen Staat vorbildlich engagiert. Ihre Heimatstadt Wien dankte ihr mit der Verleihung der Ehrenbürgerschaft.

Volker Otto

Rezensionen

Schreiber-Barsch, Silke (2007). Learning Communities als Infrastruktur Lebenslangen Lernens. Vergleichende Fallstudien europäischer Praxis. Reihe: Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, Band 10, Bielefeld: wbv, 348 S., Preis: 34,90 Euro, ISBN 978-3-7639-3332-7

Seit 2001 ist Lebenslanges Lernen die vorgegebene Bildungsprogrammatische der Europäischen Kommission, um die Europäische Union zu einem wettbewerbsfähigen, dynamischen und wissensbasierten Raum zu machen und die persönliche Entwicklung des Einzelnen zu fördern. Innerhalb dieses Rahmens entstanden und entstehen Learning Communities als regionale Lernnetzwerke, die als neue Lerninfrastruktur Lebenslanges Lernen in genannter Weise fördern sollen. Vertreter aus der Bildungswissenschaft befassen sich seit langem aus lern-, institutions- und bildungspolitischer Perspektive mit der Thematik des Wandels von Lernformen und -infrastrukturen. Schreiber-Barsch knüpft mit ihrer Dissertation an diese bildungswissenschaftlichen und -politischen Diskurse an.

Im Rahmen ihrer international vergleichenden quantitativ-qualitativen Forschungsarbeit geht Schreiber-Barsch anhand dreier Fallbeispiele der Frage nach, welches Verständnis von Lebenslangem Lernen in den theoretischen wie praktischen Ansätzen europäischer Learning Communities vorliegt und was die Umsetzung der jeweiligen Programmatische für die Lerninfrastrukturen bedeutet. Die Arbeit ist in neun Kapitel gegliedert: Begrifflichen Vorklärungen zum Lebenslangem Lernen folgen konzeptionelle Ausführungen über historische und aktuelle

Schlüsseldokumente über Lebenslanges Lernen und die Klärung der Gestalt von Learning Communities. Nach der Erläuterung des Forschungsprozesses werden die Ergebnisse der Einzelfallanalysen dargestellt und in einer Schlussfolgerung zusammengefasst.

Schreiber-Barsch plädiert dafür, Lebenslanges Lernen als Metapher zu charakterisieren und nicht als präzise Definition eines Sachverhalts. Um sich aber von bisher wenig differenzierten Analyseperspektiven oder nicht weiter belegten Deklarationen abzugrenzen, will sie gleichwohl Lebenslanges Lernen als Begriff im Sinne eines „Terminus technicus“ (S. 25) verwenden und präzisiert diesen durch die vier Inhaltsdimensionen Zeit, Gesellschaft, Subjekt und Arbeit. Diese spiegeln wider, dass die institutionalisierte Erwachsenenbildung keinen Monopolanspruch auf das komplexe Lebenslange Lernen hat, sondern lediglich einen Zuständigkeitsbereich darstellt. Der darauf folgende historische Diskurs zeigt Ursprünge, erste Beiträge und Konzepte bis in die 1980er Jahre zum Thema „Ein Leben lang lernen“ in Europa auf. Dabei findet eine Eingrenzung auf zwei zentrale Bezugsmotive „Legitimationsformel des Wandels“ und „Zuerkennung von Lernfähigkeit“ (S. 40 ff.) statt. Schreiber-Barsch behandelt die historische Entwicklung des Lebenslangen Lernens nach einem neuartigen, mehrdimensionalen Ordnungsschema. Dieses konstituiert sich aus den vier Inhaltsdimensionen aus Kapitel eins, den beiden genannten Bezugsmotiven sowie zusätzlich aus einem unveröffentlichten Klassifikationsschema von Konzepten des Lebenslangen Lernens nach Zeuner (2002), das von Schreiber-Barsch erweitert wird (S. 69). Diese ausführliche Vorgehensweise ist dem langen Weg der Verschiebung einer reinen Bildungsprogrammatische hin zur tatsächlichen Implementierung angemessen.

Schreiber-Barsch thematisiert im Anschluss theoretische Konzeptionalisierungen von Transformationsprozessen der Moderne (Individualisierung, Pluralisierung, Globalisierung) und setzt das Bildungssystem sowohl als „Katalysator“ als auch als „konstitutives Segment“ zu diesen Prozessen in Beziehung (S. 84 ff.).

In Kapitel vier verschiebt sich der Fokus von der Bildungsprogrammatisierung hin zu Praxisstrukturen am Beispiel von regionalen Netzwerkmodellen. Schreiber-Barsch geht dabei nicht regionalwissenschaftlich oder netzwerkanalytisch vor, sondern über eine Typisierung der Praxis- und Konzeptformen Lebenslangen Lernens. Diese entwickelt sich aus den Kerneigenschaften, Leitlinien und Erfahrungswerten der Praxisbeispiele und mündet in vier Grundvarianten von Learning Communities, die eine vielschichtige Umsetzungsrealität widerspiegeln und als Ordnungsversuch und anschlussfähige Strukturierung sinnvoll erscheinen.

Die sozialräumliche Variante einer Learning Community wird anhand der englischen Community „Hull Citylearning“ (S. 178ff.) vorgestellt. Als Beispiel für ein ökonomisches Konzept beschreibt Schreiber-Barsch eine norwegische Community (S. 204ff.). Das politische Konzept regionaler Governance wird durch die deutsch-dänische „Lernende Region Schleswig/Sønderjylland“ (S. 249ff.) repräsentiert. Unbegründet bleibt das Fehlen eines Fallbeispiels für das kognitive Modell. Hervorzuheben ist, dass die weitere Entwicklung der vorgestellten Learning Communities nach der empirischen Erhebung aufgezeigt wird. Es zeigt sich, dass die Verstetigung von Netzwerken nach Wegfall oder Modifizierung von Förderungsstrukturen ein wichtiges und noch auszuführendes, bisher marginal behandeltes Thema ist.

Schreiber-Barsch stellt ihr Forschungsvorhaben einschließlich der Schil-

derung von Schwierigkeiten beim Feldzugang, ausführlich dar und begründet ihr triangulatorisches Vorgehen eingehend, welches eine Fragebogenerhebung, eine Dokumentenanalyse und Experten- und Kontextinterviews mit Vertretern der Netzwerke beinhaltet. Die Veröffentlichung des Fragebogens und des Interviewleitfadens wäre für die Dokumentation des Forschungsprozesses in Bezug auf die intersubjektive Überprüfbarkeit wünschenswert gewesen.

In Schreiber-Barschs Schlussfolgerungen hinsichtlich der europäischen Praxis regionaler Lerninfrastrukturen zeigt sich, dass der Einfluss nationaler Determinanten für die jeweilige Gestaltung einer Learning Community weniger wichtig ist als zunächst angenommen. Vielmehr sind regionale Entscheidungsstrukturen ausschlaggebend. Schreiber-Barsch entwickelt aus ihren Erkenntnissen ein Relationsschema (S. 304), das aufzeigt, dass die Gestalt der Learning Community und ihre Nachhaltigkeit wesentlich bestimmt ist durch die materielle Ressourcenstruktur (vertikale Achse: öffentlich – privat) und das übergeordnete Leitmotiv (horizontale Achse: ökonomisch – soziokulturell). Die jeweilige Verortung in diesem Relationsschema ist interdependent zu dem Verständnis von Lebenslangem Lernen und den Konsequenzen für die lokale Bildungspraxis. Der Schnittpunkt beider Achsen stellt somit das Idealmodell einer Learning Community dar und ist anknüpfungsfähig für weitere Erörterungen.

Die vorgestellte Forschungsarbeit besticht durch eine klare dreigliedrige Struktur (Programmatisierung – Praxisstrukturen – Synthese), ein nachvollziehbares methodisches Vorgehen, einen verständlichen Sprach- und Schreibstil und besonders durch die mehrdimensionalen Ordnungsversuche und Klassifikationsvorschläge, die der in der Literatur weit

verbreiteten Diffusität des Lebenslangen Lernens entgegenwirken. Die Fragestellung ist logisch eingebettet in überzeugende und präzise begriffsspezifische Verortungen, gelungene Analysen von verschiedenen Konzeptgenerationen zum Lebenslangen Lernen und anschauliche empirische Untersuchungen ausgewählter Fallbeispiele. Das im ersten Teil erörterte Leitmotiv „von der Programmatik hin zum Support neuer Praxisstrukturen“ (S. 76) zieht sich als roter Faden durch die gesamte Arbeit und gibt eine Antwort auf die Forschungsfrage, inwiefern sich das Verständnis von Lebenslangem Lernen mit welchen Konsequenzen in den theoretischen wie praktischen Ansätzen von Learning Communities niederschlägt. Schreiber-Barschs Erkenntnisse sind bedeutend und aufschlussreich für die Konzeption und Verstetigung regionaler Netzwerkstrukturen. Darüber hinaus bietet die Forschungsarbeit wichtige Anhaltspunkte für alle, die sich mit dem Wandel von Lernformen und -orten im internationalen Diskurs auseinandersetzen.

Regine Mickler

Michael Garleff (Hg.): Deutschbalten, Weimarer Republik und Drittes Reich. Im Auftrag der Karl Ernst von Baer-Stiftung in Verbindung mit der Baltischen Historischen Kommission, Band 1, 2. Aufl., 442 S., Band 2., 455 S., Böhlau Verlag: Köln – Weimar – Wien 2008

Das ebenso voluminöse wie gehaltvolle, ebenso wissenschaftlich anspruchsvolle wie sprachlich leicht zugängliche Werk schlägt ein langes Kapitel jüngster Vergangenheit auf, in dem sich die Tragödie des 20. Jahrhunderts ergreifend spiegelt, wurden doch die Balten wie manche anderen Minderheiten des europäischen Ostens hineingezogen in das schauerhafte Spannungsfeld zwischen den beiden dominanten Barbaren der Zeit, die

unter entsetzlichen Opfern der Welt ein völlig anderes Gesicht aufzuzwingen. Im Mittelpunkt des baltischen Schicksals nach dem 1. Weltkrieg steht der unheilvolle Hitler-Stalin-Pakt, der skrupellos über die Aufteilung Polens und die grausam durchgesetzte Unterwerfung der baltischen Staaten unter die Sowjetunion wie die „Umsiedlung“ der Deutschbalten verfügte. Dieser Umsiedlung ging zwischen beiden Weltkriegen der mühsame Versuch der Deutschbalten voraus, sich mit dem Verlust der traditionsreichen Herrenrolle abzufinden, gleichzeitig Elemente der deutschen Kultur in den neu entstandenen baltischen Ländern zu bewahren, vielleicht zu fördern und sich mit den neuen Herren, den nun freien Völkern, ins Benehmen zu setzen.

Viele wichtige Momente und Aspekte dieses historischen Prozesses von exemplarischer Dimension wieder ins Gedächtnis zu rufen und in ressentimentfreier Weise, gleichsam aus der Distanz des nicht mehr Betroffenen, darzustellen, ist Rechtfertigung genug für die Publikation. Leider fehlt es hier an einer kurzen Darstellung des geschichtlichen Hintergrunds, dessen Kenntnis nicht mehr vorausgesetzt werden kann. Der Leser hätte es dann jedenfalls leichter, die in den beiden Bänden vorgestellten, in ihrem Denken und Handeln analysierten Protagonisten der damaligen Szene in eben diese Szenerie einzuordnen, ihre Programme zu bewerten und dabei ihre Bedeutung für die damaligen Ereignisse und Bewegungen angemessen einzuschätzen.

Immerhin versammelt das Gesamtwerk nicht weniger als 27 Beiträge von ausgewiesenen Historikern, welche Beiträge fast alle biographisch angelegt sind und zumeist nur eine baltische Persönlichkeit zum Gegenstand haben, darunter so manche, deren Namen nur noch Experten geläufig sind, was zum Teil darauf

zurückzuführen ist, dass die Balten inzwischen dem allgemeinen Vergessen anheim gefallen sind, zum Teil darauf, dass sie nur in einem bestimmten historischen Augenblick zu historischer Bedeutung gelangt sind, zum Teil darauf, dass sie für höchst geschichtsträchtige Konstellationen stehen, deren Kenntnis längst nicht mehr zum Allgemeingut gehört.

Das nimmt den Beiträgen natürlich nichts von ihrem wissenschaftlichen Gewicht, dem der Rezensent hohe Anerkennung zollt, es zieht aber die Frage nach sich, ob man – sei es mangels erkennbarer Bedeutung, sei es mangels erwartbaren Interesses – sich bei dem einen oder anderen Beitrag nicht hätte kurzer fassen können. Andere Beiträge dagegen werden nicht nur die am Baltikum Interessierten, sondern überhaupt alle die ansprechen, die sich mit neuerer Geschichte und politischer Bildung befassen. Gemeint sind vor allem die Aufsätze, die sich mit der vielfältigen, letztlich tragischen Verstrickung der Balten-Deutschen mit dem Nationalsozialismus und jenen Persönlichkeiten befassen, die schon vor dem Herrschaftsantritt Hitlers eine eigene Form des Nationalsozialismus entwickelten, schließlich zu fanatischen Parteigängern wurden und ihren ominösen Beitrag zur Umsiedlung der Volksgruppe nach Polen leisteten. Das macht jene zwei Beiträge besonders wichtig, die über Paul Schieman und den Kampf gegen den Nationalsozialismus im Baltikum, aber auch über Schiemanns geradezu verzweifelte Versuche des Ausgleichs zwischen Letten und Deutschen detailgetreu berichten. Daneben wird man die Kapitel über deutschbaltische Theologen, die Kirche in Estland und Lettland und deren unbegreiflich positive Beziehung zum Nationalsozialismus stellen müssen; sie geben dem Nachdenklichen neben der verständnisvolle Aufklärung über lokale

Gegebenheiten und Lebensbedingungen in der Diaspora manche Verständnishilfe für das grundsätzliche Verhältnis von Kirche und Rassenideologie.

Zu den für die Aufarbeitung der deutschen Geschichte besonders wichtigen Kapiteln gehören ohne Zweifel jene, die sich mit dem aus Reval stammenden Alfred Rosenberg, dem „Chefideologen“ Hitlers und seiner Partei, und mit der Ostpolitik in den Jahren der Okkupation befassen. Sie sind zu lesen in Verbindung mit der Darstellung der Ausbürgerung unter dem Titel vom Baltikum in den Reichsgau „Wartheland“. Daneben lässt sich mancher Leser von den baltischen Beziehungen zu Vlassov und seiner Truppe in den letzten Kriegsjahren anrühren, auch wenn in dem entsprechenden Beitrag die Informationen über das Schicksal des russischen Generals hätten etwas ausführlicher ausfallen müssen.

Schließlich seien im Zusammenhang mit den nationalsozialistischen Verführungen über das Baltentum, damit auch über die Völker des europäischen Ostens die Kapitel hervorgehoben, die sich mit der nationalsozialistischen Gründung einer Reichsuniversität in Posen, dem Beitrag baltischer Wissenschaftler zu deren Lehrbetrieb und mit der kaum nachvollziehbaren ideologischen Verblendung dieser „Gelehrten“ befassen. Ein besonderes Kapitel ist dem Historiker Reinhard Wittram und seinen nationalsozialistischen Illusionen gewidmet, denen er als einer von wenigen nach dem Kriege öffentlich abgeschworen hat. Mit Interesse wird auch der sorgfältige Bericht über die „Baltenschule und das Ostsee-Internat „Dünenschloss“ in Misdroy von 1919–1945 aufgenommen werden.

Damit sind nun freilich nicht sämtliche Beiträge des zweibändigen Werkes aufgezählt. Doch wird deutlich geworden sein: dass es sich um ein historisch stichhaltiges Opus handelt, das ausgezeichnet

über seinen Gegenstand, das Schicksal der Baltendeutschen und den Beitrag einzelner Persönlichkeiten zu diesem Schicksal, unterrichtet, damit zugleich selbst einen Beitrag zur Zeitgeschichte und zu jener Epoche leistet, in welcher das alte Europa sich selbst zu seinem traurigen Ende brachte. Über die Ursachen dieser radikalen Zäsur lässt sich hier manches lernen: die Selbstzerstörung im 1. Weltkrieg, die Vernichtung im von Hitler entfesselten Krieg, die Wandlung der politischen Landkarte, die Zerrissenheit der gesellschaftlichen Eliten. Dazu freilich wäre es hilfreich gewesen, wenn dem Ganzen auch ein Kapitel über den baltischen Adel in seiner Diversität beigegeben wäre. Sonst aber lässt das Werk, gemessen am eigenen Anspruch, nichts zu wünschen übrig. Es hat das Zeug, zu einem Standardwerk politischer Bildung zu werden.

Günther Böhme

Tippelt, Rudolf/Reich, Jutta/Hippel, Aiga v./Bartz, Heiner/Baum, Dajana: Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 3 Milieumarketing implementieren, wbv: Bielefeld 2008

Ich muss gleich anfangs zugeben, dass schon beim Durchblättern mein Lesewiderstand gewachsen ist. Mit „Milieumarketing“ verkommt – scheint mir – das in der Erwachsenenbildung hochgeschätzte Prinzip der Adressaten- und Teilnehmerorientierung zum Marketinginstrument. Nun mag man das vielleicht gar nicht so schlimm finden: Wenn Kommerzialisierung unausweichlich ist, müssen sich auch die Institutionen und Akteure der Weiterbildung so verhalten wie anbietende Dienstleister auf dem Markt. Dies ist nur konsequent. Was aber sind die Folgen?

Wir haben uns daran gewöhnt, dass Stichwörter wie Ökonomisierung, Priva-

tisierung und Kommerzialisierung im neoliberalen Klima nicht per se schon Kritikpotential entfalten. Die Etablierung verstärkter Marktanteile in der Weiterbildung ist nicht immanent zu kritisieren, sondern erst im Hinblick auf ihre gesellschaftlichen Konsequenzen. So kann modellmäßig darauf verwiesen werden, dass eine Angebotsreduktion naheliegt, weil spezifische Programme und Kurse – z. B. für Migranten, Ältere usw. – nicht mehr finanziert werden, und dass eine Selektivitätssteigerung eintritt, weil in prekären Lebenslagen keine kaufkräftige Nachfrage generiert werden kann. Empirische Belege dafür gibt es aber nur in Beispielen, z.B. bei den Maßnahmen der BA nach SGB III oder den Sprachkursen. Das macht die Schwäche meiner Kritik aus. Feststellbar ist jedoch, dass sich die „mittlere Systematisierung“ in der Weiterbildung in Richtung Markt verschiebt und dass „Milieumarketing“ dafür eine Legitimationsbasis liefert.

Tippelt u. a. legen im dritten Band des Gesamtvorhabens mutig die Umsetzung der Ergebnisse eines Implementationsprojektes vor, das sich an die beiden vorangegangenen Bände über Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen anschließt. Mit dem Milieuansatz in der Fassung der Sinus-Lebenswelt-Forschung sollen „neue Marktsegmente“ ausfindig gemacht und angeworben werden. Beispiele sind 26 Pilotangebote von elf Weiterbildungsträgern als Kooperationspartner. Erstens wird das Konzept „Milieumarketing“ vorgestellt, in dem der Sinus-Milieuansatz als Basis für eine „zielgruppenorientierte“ – eigentlich müsste es „käuferorientierte“ heißen – Marketingstrategie umgesetzt wird (10-17); zweitens wird der Projektansatz des Implementationsprojektes „Im Ziel“ beschrieben (18-28); drittens werden Kontext und unterstützende Maßnahmen durch

Dozenten und Programmplaner skizziert – z. B. durch „Milieuspezifische Textwerkstätten“ (29-42); viertens werden Schritte der Umsetzung anhand ausgewählter Beispiele aufgezeigt (43-80); fünftens werden Ergebnisse und deren Reichweite dargestellt und Hinweise für das Marketing im Weiterbildungsbereich gegeben (81-99). Im Anhang finden sich „Case studies“, „best-practise-Angebots-Steckbriefe“ und weitere Empfehlungen, Konzeptvorlagen, Checklisten, Leitfäden- und Fragebogenbeispiele.

Zugeben will ich, dass sich dabei vieles findet, das für die Tagesarbeit des Personals in den Institutionen der Weiterbildung anregend sein kann. Die Weiterbildungsinstitutionen greifen den Ansatz begierig auf, um ihre Marktposition zu verbessern. Zweifellos liefert die milieuorientierte Programmplanungsstrategie instrumentelle Modelle bezogen auf „Produkt“, Distributions-, Kommunikations- und Preispolitik (83). Aber: War nicht Weiterbildung als ein besonderes Gut herausgestellt worden – untrennbar

mit den lernenden Personen verbunden? War nicht Teilnehmerorientierung mehr als der Bezug auf Schnäppchen jagende Kunden – als eine gesellschaftliche Aufgabe Ausgrenzung zu verhindern? Es fehlt neben dem instrumentellen Handwerkszeug eine reflexive Selbsteinschätzung. Auch die „Anfragen an das Milieumodell“ (5.3) verbleiben immanent und beziehen sich lediglich auf einzelne Korrekturen wie Biographiebezug (88), Geschlechterbezug (89), gesellschaftlichen Wandel (93), soziale Problemgruppen (94) und Einbezug des Migrationshintergrundes (95). Die Vermarktlichung scheint kein Problem.

Konsequent erhält der König – oder Kaiser – Kunde neue Kleider aus betriebswirtschaftlichen Begriffen. Bleibt dann nur noch eine kindliche Frage, die wir aus dem Märchen kennen: Ist der Kaiser nackt? Er erscheint entkleidet von den Fetzen und Begriffen der altbackenen Theorie von Bildung, und er wird gestilt mit betriebswirtschaftlichem Jargon.

Peter Faulstich

Mitarbeiter/innen

Klaus Ahlheim, Prof. Dr., Jg. 1942, lehrte bis 2007 politische Erwachsenenbildung an der Universität Duisburg–Essen – Veröffentlichungen u. a.: Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts. 2007; Die Gewalt des Vorurteils, Schwalbach/Ts. 2007; Nation und Exklusion. Der Stolz der Deutschen und seine Nebenwirkungen, Schwalbach/Ts. 2008.

Peter Faulstich, Prof. Dr., Jg. 1946, Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/Weiterbildung Universität Hamburg, Vorsitzender Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) – Veröffentlichungen u. a.: Vermittler wissenschaftlichen Wissens, Bielefeld 2008; zus. mit Bayer (Hg.): Lernalter, Hamburg 2007.

Angelika Puhlmann, Dipl. Päd., Jg. 1952, Wissenschaftliche Mitarbeiterin Bundesinstitut für Berufsbildung – Veröffentlichungen u. a.: Bildungsgutscheine in der öffentlich geförderten Weiterbildung: Erfahrungen und Auswirkungen, Bonn 2006; Eine Frage der Zeit. Die älteren Frauen und die Weiterbildung. In: Tagungsband „Frauen ab 50 im Spannungsverhältnis von individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Bedingungen“, Bonn 2008.

Aribert Rothe, Dr. phil., Jg. 1952, Hochschulpfarrer, Leiter Evangelische Stadt-

akademie „Meister Eckhart“ Erfurt – Veröffentlichungen u. a.: Kirche als Lerngemeinschaft (1974) von A. Schönherr; in: Koerrenz/Meilhammer/Schneider (Hg.): Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung, Jena 2007, S. 477-488; Evangelische Akademien – besondere Orte in Bildungsgeschichte und Bildungslandschaft, in: Friedenthal-Haase (Hg.): Evangelische Akademien in der DDR Quellen und Untersuchungen zu Bildungsstätten zwischen Widerstand und Anpassung 2007, Leipzig 2007, S. 27-88.

Steffi Robak, Dr. phil., Jg. 1970, Wissenschaftliche Mitarbeiterin Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung Humboldt-Universität Berlin – Veröffentlichungen u. a.: Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in unterschiedlichen Konstellationen, Hamburg 2004.

Ingrid Schöll, Dr. phil., Jg. 1956; Direktorin VHS Bonn; davor in gleicher Funktion in Saarbrücken und Witten-Wetter-Herdecke; Mitglied im wissenschaftlichen Beirat DIE und im Beirat Adolf Grimme Institut – Veröffentlichungen u. a.: Marketing (Studientexte für Erwachsenenbildung, 3. Aufl. 2005); Beiträge in den Bereichen Organisationsentwicklung, Qualitätsmanagement, selbstgesteuertes Lernen.

Felicitas von Küchler, Dipl.-Sozpäd., Wissenschaftliche Mitarbeiterin des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Veröffentlichungen u. a.: (Hg.): Organisationsveränderungen von Bildungseinrichtungen, Bielefeld 2007.

