

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.

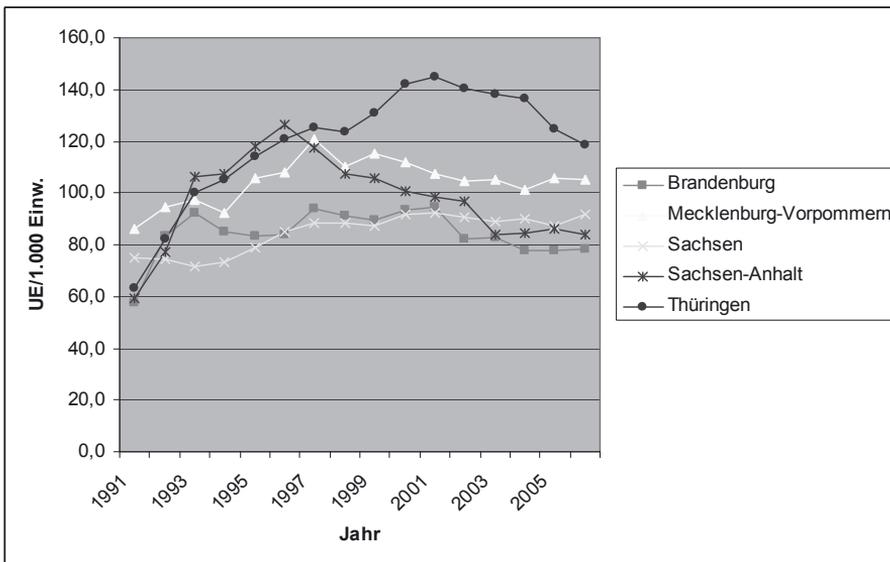
Offensichtlich ist die „*Organisationsform Volkshochschule*“ in der internen Personalstruktur – Leitung, Mitarbeiter zuständig für die Planung und Entwicklung des Programms, Kursleitende, Dozenten für die Lehre/Begleitung – realisiert worden, denn die Zahl der pädagogischen Mitarbeiter ist in allen neuen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

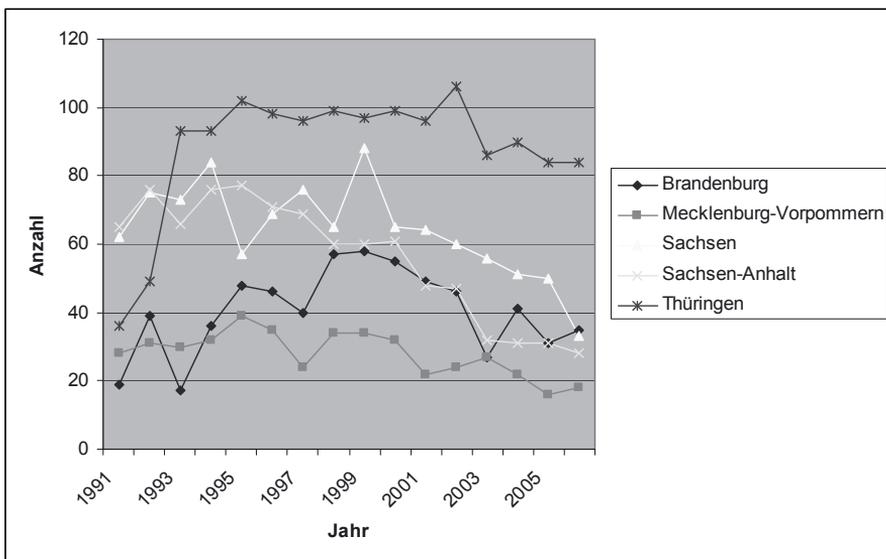
Entwicklung der Weiterbildungsdichte der VHS in den Neuen Bundesländern
Datenbasis VHS Statistik 1991-2006, eigene Berechnungen, DIE 2008



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. Küchler 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
- Küchler 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
- Küchler von, Felicitas (1995): Umbrüche und die „Hilfe zur Selbsthilfe“, in: Umbruch und Aufbruch, Küchler von, Felicitas (Hrsg.), Frankfurt, DIE, S. 23 -55
- Küchler 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
- Küchler 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
- Küchler von, Felicitas/Kade, Sylvia (1992): Das Bildungs- und Weiterbildungssystem der ehemaligen DDR, in: Erwachsenenbildung im Übergang. Küchler 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.