

IV/2015

74084



Zeitschrift für
Erwachsenenbildung
22. Jahrgang € 14,90

BldngsIndschftn
Band
Landung
Schaftbildungsland
Dingsland
Landschaften
Bildungslandschaften
Bildung Schaf
Bildungsland Schafen
luaae
Bildung
Bildungshafen
Landschaftenbild
Landbildung
Netfahcsdnalsgnudlib
Landbildungsschaft
Landbild
Land Schaft Bildung

FORSCHUNG

Deutscher Weiterbildungsatlas

Weiterbildungsangebote und -beteiligung in Deutschland

Die Studie präsentiert einen kartografischen Überblick zu Angebot und Nachfrage von Weiterbildung in Deutschland. Der Blick auf regionale Besonderheiten macht Trends und Faktoren zur Weiterbildungsbenachteiligung und -begünstigung sichtbar. Ergebnisse der regionalen Fallstudien belegen, dass es sowohl fördernde als auch hemmende Faktoren für die Bildungschancen Erwachsener gibt.



Andreas Martin, Klaus Schömann, Josef Schrader,
Harm Kuper (Hg.)

Deutscher Weiterbildungsatlas

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

2015, 279 S., 49,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5596-1

Kostenloser Download:

wbv-open-access.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de





Peter Brandt
(Redaktionsleiter)

LANDSCHAFTS- BILDER

Liebe Leserinnen und liebe Leser,

Liebhaber schöner Landschaften – wie ehemals der Landschaftsmaler oder heute die Landschaftsfotografin – werden der Bildungslandschaft nicht viel abgewinnen können. Ihre Landschaftsformen sind selten naturwüchsig rund, sondern eher kulturell überformt rechteckig, also mehr Kultur- als Naturlandschaft. Oft kann man sie nicht einmal anschauen, denn als Institutionenlandschaft existiert sie eher im übertragenen denn in einem optisch wahrnehmbaren Sinne.

Trotzdem bedarf sie, um im Bild zu bleiben, der Landschaftspflege und der planerischen Landschaftsentwicklung. Wenn die richtigen Landschaftsgärtner und -architekten am Werke sind, mausert sich die Bildungslandschaft mitunter zu einer echten Modelllandschaft. Bauern können sie erfolgreich bewirtschaften und die Ernte ist reichlich. Von solcher Art Landschaftsgestaltung handelt dieses Heft.

Welche Aufgaben sind dabei zu bewältigen? Bei der professionellen Gestaltung öffentlichen Naturraums werden zunächst einmal Ziele vereinbart – mitunter in einem komplexen Willensbildungsprozess. Was soll warum in welcher Zeit wie entwickelt werden? Hierzu werden Daten benötigt. Welche Strukturen kennzeichnen Landschaft und Bewohner? Welche Anforderungen richten sich an die Planer? Auf Bildungslandschaften übertragen: Strategieentwicklung erfordert Monitoring, das Erheben steuerungsrelevanter Daten, auch aus Vergleichsregionen (*der Deutsche Weiterbildungsatlas ist hierzu eine hilfreiche Weiterentwicklung, vgl. den Beitrag, S. 28–30*).

Der Landschaftsgestalter sieht sich konkurrierenden Anforderungen ausgesetzt: Die Landschaft soll genutzt und zugleich geschützt werden. Für die verbesserte Nutzung der Landschaft werden gezielte Erschließungen vorgenommen. Vorhandene Lern- und Bildungsmöglichkeiten sollen leichter und häufiger ihre Teilnehmenden finden. Es entstehen neue Wege, wobei im Sinne des Landschaftsschutzes bestehende Strukturen bestmöglich und behutsam zu integrieren sind. Wegweiser zeigen neue Bildungsgänge an.

Sichtachsen helfen zu erkennen, wie und wo Strukturen Sinn ergeben. Denn das Landschaftsbild entsteht im Auge des Betrachters. Wer lern- und bildungsinteressiert in die Landschaft hineinblickt, soll sich zielgerichtet bewegen zwischen Anbietern, Angeboten, Kompetenzen und Zertifikaten. Nicht alles kann und muss hier durchgeplant sein. Wo viele gehen, wird auch aus einem Trampelpfad ein ausgetretener Weg.

Zum Bewegen gehört das Verweilen: Die nachhaltige Landschaftspflege wird Räume abteilen für Ruhe, Erholung und Begegnung. Sie verdienen ihre eigene ästhetische Gestaltung in Form und Farbe. In Trier haben sie dafür einen »Raum im Raum« geschaffen (*vgl. das Gespräch, S. 22–24*).

Wer die Landschaft zum Projekt macht, muss sich ihrer Grenzen annehmen. Es gibt dann ein Innerhalb und ein Außerhalb. Tore führen in die Landschaft und aus ihr hinaus. Und jedes Projekt ist zeitlich befristet. Unter dem Gesichtspunkt auslaufender Förderungen (z.B. nach den Förderwellen von »Lernende Regionen« und »Lernen vor Ort«) bedarf es besonderen Landschaftsschutzes. Lenkungsstrukturen mögen zu einer aussterbenden Spezies gehören, die dereinst niemand vermissen wird. Um die kunstvoll geknüpften Netze wäre es indes schade, sie müsste man zum regionalen Naturerbe erklären.

Vielfältige Landschaftsbilder wünscht Ihnen die DIE-Redaktion!



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

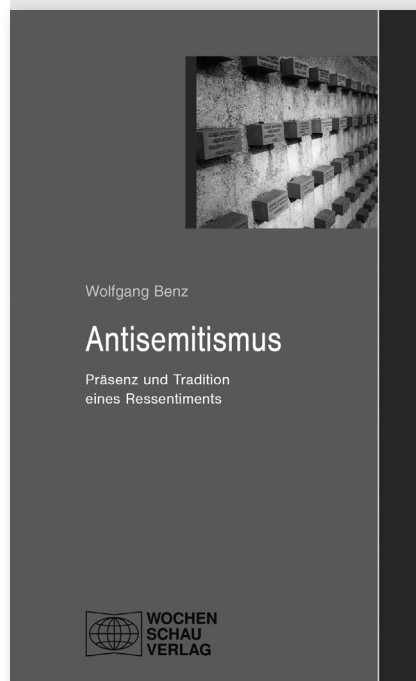
Wolfgang Benz

Antisemitismus

Präsenz und Tradition eines Ressentiments

Objektive Kriterien, was Antisemitismus ist, in welchen Formen er bei uns vorkommt und wie Judenfeindschaft von Israelkritik abzugrenzen ist, sind für eine differenzierte Betrachtung des Phänomens unentbehrlich. In seinem neuen Buch fasst der angesehene Antisemitismusforscher Wolfgang Benz Arbeitsergebnisse und Erkenntnisse aus seiner langjährigen Beschäftigung mit dem langlebigsten Vorurteil der menschlichen Geschichte und den Folgen zusammen. Das Buch bietet ein Kompendium, das ohne gelehrte Attitüde, aber mit aller wissenschaftlichen Akribie und Sorgfalt gewonnene Einsichten bündelt.

ISBN 978-3-7344-0104-6, 256 S., € 14,80



Wolfgang Benz (Hrsg.)

Ressentiment und Konflikt

Vorurteile und Feindbilder im Wandel

Vorurteile und Feindbilder bestimmen alle Aspekte des Zusammenlebens: die Ebenen der Politik, das soziale Umfeld des Alltags, die ökonomische Situation, den Arbeits- und Wohnungsmarkt, den privaten Umgang der Menschen, ihre Ängste und Erwartungen. Die Betrachtung der aus Ressentiments erwachsenen Probleme und Konflikte verlangt daher den interdisziplinären Zugriff. Historiker, Sozial- und Wirtschaftswissenschaftler kommen in diesem Buch ebenso zu Wort wie Vertreterinnen und Vertreter der Psychologie, der Rechts- und der Islamwissenschaft, der Philosophie, der Menschenrechte und der Integrationsforschung. Das Buch zeigt nachdrücklich auf, wie aktuelle politische Probleme durch Vorurteile beeinflusst werden.

Herausgegeben im Auftrag des Sir Peter Ustinov Instituts für
Vorurteilsforschung, Wien

ISBN 978-3-7344-0009-4, 240 S., € 24,80



www.wochenschau-verlag.de



[www.facebook.com/
wochenschau.verlag](https://www.facebook.com/wochenschau.verlag)



[@wochenschau-ver](https://twitter.com/wochenschau-ver)

MAGAZIN

Szene

Service

DIE

Zum Themenschwerpunkt

Bildungslandschaften: Die Kooperation von (Weiter-)Bildungseinrichtungen gilt als zentrale Strategie, um den Herausforderung in Stadt und Land zu begegnen. Auf diese Weise können Kompetenzen und Ressourcen gebündelt werden, um komplexe Aufgaben zu bewältigen, mit denen die einzelnen Einrichtungen überfordert wären. Auch Wirtschaft und Politik haben längst erkannt, dass gut ausgebildete Menschen bzw. gute Weiterbildungsoptionen wichtige Standortfaktoren sind – und beziehen diese in Stadt- und Regionalentwicklung mit ein. Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich das Heft mit folgenden Fragen: Wie sehen regionale Bildungslandschaften aus? Gibt es Vorbilder guter Praxis? Und wie werden Regional- bzw. Stadtentwicklung und Erwachsenenbildung miteinander verknüpft?

Forum

Glück und Erfolg durch Persönlichkeitsbildung?

Über die Ambivalenz eines boomenden Marktes
Michael Girking

3 VORSÄTZE

6

14

16

THEMA

20 Stichwort: »Bildungslandschaften«
Rudolf Tippelt

22 »Bildungsmanagement zur politischen Priorität erklären!«
Im Gespräch mit den Architekten der kommunalen Bildungslandschaft in Trier

25 Perspektiven für eine bildungsorientierte Stadtentwicklung
Neue Institutionen für Bildung
Richard Stang

28 Weiterbildung in den Regionen
Möglichkeiten und Herausforderungen der Raumanalyse
Andreas Martin/Klaus Schömann

31 Kooperation und Konkurrenz in städtischen Lernräumen
Zum Umgang mit Konkurrenzen und Konflikten
Svenja Krämer/Nina Lichte

34 Bildungsnetzwerke der Erwachsenenbildung
Beitrag zur Regionalentwicklung
Lina Trautmann

37 Vernetzung in der Stadt- und Raumentwicklung
Das Beispiel Marl
Heinz H. Meyer

40 »Lernende Städte«
Lebenslanges Lernen als Basis für eine nachhaltige Entwicklung
Michelle Diederichs/Raúl Valdés Coterá

43 Die Hochschule als Weiterbildungsanbieter
Kooperationen von Hochschule und Wirtschaft im ländlichen Raum
Jennifer Blank/Annette Schafmeister

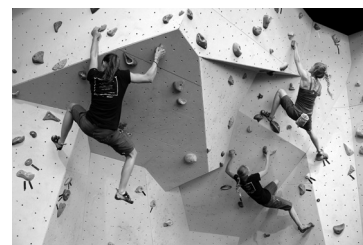
46

49 SUMMARIES

50 NACHWÖRTER



Der Landesbeirat für die gemeinwohlorientierte Weiterbildung in NRW gab im Juni klare Empfehlungen zur Grundbildung und Alphabetisierung.



Im Jahr 1913 setzt der Philosoph und Soziologe Georg Simmel den Begriff der »Landschaft« ins Verhältnis zu Natur und Kunst. In unserem »Blickpunkt« wird dieser Gedanke weitergetrieben: Der Fotografie von einer künstlichen und zu Bildungszwecken errichteten Landschaft steht die Beschreibung einer natürlichen Landschaft gegenüber.

Anderes Land – ähnliche Fragen

Forschungstagung der Canadian Association for the Study of Adult Education

Vom 9. bis 11. Juni 2015 fand die 34. jährliche Forschungstagung der Canadian Association for the Study of Adult Education (CASAE) an der Universität Montreal statt. CASAE ist mit der Sektionstagung Erwachsenenbildung vergleichbar. An der Tagung nahmen rund 100 Personen teil, wobei auch eine Reihe von Forschenden aus anderen Ländern vertreten war, da die World Assembly of Adult Learning and Education (ICAE) direkt im Anschluss tagte. Wenngleich CASAE-Konferenzen unter keinem thematischen Motto stehen, fand dieses Jahr die Frage nach dem Beitrag von Forschung und Lehre für die Praxis- und Politikanforderungen besondere Aufmerksamkeit. Die Eröffnungsrednerin Dr. Jean Michèle Stanton, ehemalige UNESCO-Repräsentantin der Provinz Quebec, thematisierte diese Frage aus der Perspektive einer Person, die sich intensiv zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis bewegt hat. Sie forderte dazu auf, aktiver auf Politik und Administration mit den eigenen Forschungsergebnissen zuzugehen. Sprachlich müsse man die eigenen Ergebnisse so kommunizieren, dass sie auch außerhalb der Scientific Community verstanden werden. Abschließend ermunterte sie die Teilnehmenden nachdrücklich, sich mit der Frage der politischen und praktischen Relevanz der eigenen Forschungsergebnisse zu befassen. Dies erinnerte an die Sektionstagung 2012 am DIE zur »Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis«, obwohl Evidenzbasierung in der kanadischen Szene erstaunlich wenig diskutiert wird. Die zahlreichen Vorträge, die auf der Tagung gehalten wurden, offenbarten einen erstaunlichen Reichtum an Zugängen zur Erwachsenenbildungsforschung in Kanada. Es fällt hier schwer, Schwerpunkte auszumachen, auch wenn die Nähe zu sozialen Bewegungen sowie Diversität und machtkritische Analysen wie immer traditionell in vielen Beiträgen

hervorgehoben wurden. Erwachsenenbildungsorganisationen oder professionell Tätige werden aus einer deutschen Perspektive dagegen erstaunlich wenig in den Blick genommen. In Kanada sind Wurzeln der Erwachsenenbildung in sozialen Bewegungen viel präsenter. Das Abschlusspanel der Tagung war

bildungsszene müsse sich – neben dem Hinterfragen gesellschaftlicher Strukturen – selbstkritisch in Hinblick darauf hinterfragen lassen, ob genug für die praktische und politische Relevanz getan wurde und wird. Diese Frage werde angesichts aktueller Kürzungen bzw. Kürzungspläne an einigen kanadi-



CASAE an der Universität Montreal

besetzt mit Prof. Melissa White (Universität New Brunswick), dem gewerkschaftlichen Praktiker Martin D'Arcy (Toronto) sowie Prof. Bernd Käßplinger (HU Berlin) als europäischem Gast. Prof. Kaella Jubas (Universität Calgary) moderierte die Diskussion. Das Panel diskutierte die beim Auftakt aufgeworfene Frage der praktischen Relevanz der Erwachsenenbildungsforschung und -lehre erneut und unkonventionell dialogisch mit dem Auditorium. Von einem Konsens zu sprechen, wäre angesichts der Vielzahl an Positionen übertrieben; es wurde jedoch durchaus ein Bedarf an neuen Zugängen, Begriffen und Methoden artikuliert. Auch die Erwachsenen-

schon Universitäten für die Erwachsenenbildungsforschungseinheiten umso dringlicher. Insgesamt wurde die kanadische Weiterbildungsförderung dafür kritisiert, lediglich den Ausbau von Skills für den Arbeitsmarkt zu unterstützen. Die Beiträge zum Thema Erwachsenenbildung sind auf 480 Seiten zusammengefasst und nachzulesen in dem online gratis verfügbaren Tagungsband, den »CASAE-Proceedings 2015«.

*Bernd Käßplinger/Tina Röbel
(Humboldt-Universität zu Berlin)*

 www.casae-aceea.ca

 www.casae-aceea.ca/?q=node/30

30 Jahre European Association of Research on Learning and Instruction

Themen der Erwachsenenbildung immer präsenter

Rund 1.200 Teilnehmer feierten vom 25. bis 29. August 2015 in Limassol (Zypern) an der Cyprus University of Technology das 30-jährige Bestehen der European Association of Research on Learning and Instruction (EARLI). Die EARLI gilt als zentrales Organ und internationale Austauschplattform für die Lehr-/Lernforschung in Europa und untergliedert sich in 27 »Special Interest Groups« (SIGs). Die 16. Konferenz stand unter dem Motto »Towards a Reflective Society: Synergies between Learning, Teaching and Research« und widmete sich damit einer evidenzbasierten Erforschung und Gestaltung von Lernprozessen und Bildungssystemen. Als zentrale Fragen der Erwachsenenbildung standen auf der diesjährigen Konferenz insbesondere Fragen der Professionalisierung des Lehrpersonals sowie die Erforschung beruflichen Lernens über den gesamten Lebenslauf im Fokus.

Zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses bietet die EARLI auch ein Forum für junge Forscher an: Am 23. und 24. August 2015 nahmen rund 250 Nachwuchswissenschaftler an der Konferenz der Junior Researchers of EARLI (JURE) teil, die in diesem Jahr ihren 20. Geburtstag feierte. Im Rahmen der JURE-Konferenz hatten Nachwuchswissenschaftler die Möglichkeit, in verschiedenen Formaten (Round-Table-Sessions, Paper-Presentations, Poster-Sessions) ihre Forschungsprojekte vorzustellen und zu diskutieren sowie Workshops zu besuchen, die von Experten durchgeführt wurden.

Auch wenn aktuell noch keine SIG »Adult Education« existiert, die sich flächendeckend originären Fragestellungen der Erwachsenenbildung widmet, lässt sich für beide Konferenzen resümieren, dass immer mehr Themen der Erwachsenenbildung wie »Adult Literacy« oder

»Workplace Learning« in verschiedenen SIGs und Sessions vertreten sind. Dementsprechend war unter den zahlreichen Beiträgen auch das DIE mit einem Beitrag auf der Hauptkonferenz der EARLI und mit zwei Beiträgen auf der JURE-Konferenz der Nachwuchswissenschaftler vertreten. Ein positives Signal für die Community der Erwachsenenbildung ist sicherlich auch die nun beginnende zweijährige Amtszeit der EARLI-Präsidenschaft von Herrn Prof. Dr. Hans Gruber, dessen Forschungsschwerpunkt in der Professionalisierung und Weiterbildung von Erwachsenen liegt. Die nächste SIG-übergreifende Hauptkonferenz der EARLI findet 2017 in Helsinki (Finnland) statt. Die EARLI SIG 14 (Learning and Professional Development) wird zuvor, vom 24. bis 26. August 2017, an der Universität Regensburg ausgerichtet.

*Viola Klotz/Christian Marx/
Julia Sangmeister (DIE)*

Ohrenkuss im Publikum

Fachtagung zu Inklusion und öffentlich verantworteter Erwachsenenbildung

»Ins Spiel kommen« lautete der Titel der Fachtagung zum Thema Inklusion und öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung, die vom 10. bis 11. Juli 2015 in München stattfand. Der Name war Programm: Die Fachtagung bot nicht nur ein Forum für die inklusionspolitische Debatte, sondern auch eine Bühne für die, um die es eigentlich ging: Menschen mit Behinderungen. Im Tagungspublikum saßen Beobachterinnen und Beobachter aus der Redaktion der Zeitung »Ohrenkuss«, gemacht von Menschen mit Down-Syndrom, deren Schilderung ihrer Tagungserlebnisse den Abschluss der Konferenz bildete. In seinem Eröffnungsvortrag gab Prof. Dr. Heiner Bielefeldt einen erhellenen Einblick in den Innovationsgehalt der UN-Behindertenrechtskonvention. Anschließend wurden in unterschiedlichen Foren Projekte und Modelle vorgestellt, die sich der Herausforderung

stellen, Erwachsenenbildung inklusiv zu gestalten. Amund Schmidt, VHS Berlin, und Susanne Roggenhofer, VHS Pankow, stellten etwa das Projekt ERWIN vor – das Berliner Aktionsbündnis Erwachsenenbildung inklusiv –, das sich zum Ziel gesetzt hat, zur nachhaltigen Entwicklung der Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten und geistiger Behinderung in Berlin beizutragen. Lothar Heusohn von der VHS Ulm gab einen Einblick in das Projekt »Sommerhochschule«, welches Bildungskurse für Menschen mit geistiger Behinderung anbietet – und das seit 15 Jahren. Mit seinen neun Bausteinen für die barrierefreie Volkshochschule zeigte Gabriel Laszlo von der VHS München eine Orientierungshilfe für Volkshochschulen und andere Bildungsträger auf, die ihr Programm inklusiv gestalten möchten.

Der abschließenden Podiumsdiskussion

über die notwendigen Rahmenbedingungen für eine inklusive Erwachsenenbildung ging eine Gesprächsrunde mit der Ohrenkuss-Redaktion voraus. Ihre Einschätzung des Tagungsgeschehens führte den Veranstaltern, Teilnehmenden und Referenten lebhaft und eindrücklich vor Augen, dass der Weg hin zu einer gemeinsam erfahrbaren Erwachsenenbildung für alle einer ist, der sich am besten im Austausch mit den Adressatinnen und Adressaten beschreiten lässt. Durchgeführt wurde die Fachtagung von der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V., der Münchner Volkshochschule, der Ludwig-Maximilians-Universität München und dem Bayerischen Volkshochschulverband.

DIE/TM



[www.vhs-bayern.de/web/ttwbv.nsf/id/inklusive-vhs-bvv_de/\\$file/Volkshochschule_barrierefrei_140514.pdf](http://www.vhs-bayern.de/web/ttwbv.nsf/id/inklusive-vhs-bvv_de/$file/Volkshochschule_barrierefrei_140514.pdf)



www.ohrenkuss.de

Grundbildung und Alphabetisierung als bleibende Aufgabe

Empfehlungen des Landesbeirats für die gemeinwohlorientierte Weiterbildung in NRW

Anfang 2014 hat sich ein neues bedeutendes Gremium, der Landesbeirat für die gemeinwohlorientierte Weiterbildung in NRW, konstituiert. Relevante Partner aus den Landesorganisationen der Weiterbildung, den Sozialpartnern, der Wissenschaft, aus Verbraucherorganisationen und den beteiligten Ministerien arbeiten dort zusammen. Am 23. Februar 2015 übergaben die Mitglieder des Landesbeirats der Ministerin für Schule und Weiterbildung, Sylvia Löhrmann, Empfehlungen zum Thema »Grundbildung und Alphabetisierung«.

Der Kernpunkt ihrer Empfehlungen lautet: Grundbildung und Alphabetisierung sind eine bleibende Aufgabe für Bildungspolitik und Gesellschaft und nicht nur ein Trendthema. Beide Aufgaben stellen eine komplexe Herausforderung dar, die eine umfassende und gut koordinierte Strategie und zusätzliche Ressourcen braucht.

Diese Empfehlungen wurden ebenfalls auf Initiative der Vorsitzenden im Frühjahr mit den Abgeordneten des Landtags, den Sprecherinnen und Sprechern des Ausschusses für Schule und Weiterbildung sowie des Ausschusses für Familie, Kinder und Jugend intensiv diskutiert. Die Politik begrüßte die

Empfehlungen des Landesbeirates in Hinblick auf die Einstimmigkeit, den weit gefassten Grundbildungsbegriff sowie den ressortübergreifenden Ansatz und die Einbeziehung bestehender Netzwerke wie Alphanetz NRW, die Regionalen Bildungsnetzwerke, die Regionaldirektionen und Jobcenter sowie solcher im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe, um Alphabetisierung und Grundbildung grundlegend zu fördern. Die Bedeutung der Einbeziehung und die Zusammenarbeit mit Arbeitgebern wurden besonders betont. Es wurde auch auf die Herausforderung durch die fortschreitende Digitalisierung verwiesen. Thematisiert wurden neue Zugänge im Sozialraum und in den Betrieben, die Integration von Alphabetisierung und Grundbildung in die Lehrerfortbildung sowie die Notwendigkeit einer wirksamen Öffentlichkeitsarbeit. Die Politik kündigte einen fraktionsübergreifenden Antrag zur Unterstützung einer öffentlichkeitswirksamen Grundbildungs-offensive an.

Am 8. Juni 2015 diskutierte der Landesbeirat diese Empfehlungen und den Status ihrer Umsetzung mit Ministerin Löhrmann. Sie unterstrich die Notwendigkeit für eine stärkere Sensibilisierung der Öffentlichkeit und gemeinsame Anstren-

gungen zur Motivation für eine Teilnahme an Grundbildungsmaßnahmen, denn die öffentliche Wahrnehmung sei trotz Grundbildungstag und Alphanetz noch zu gering.

Dabei lobte sie die wachsende Nachfrage bei den ESF-geförderten Grundbildungskursen durch die erfolgreichen Motivierungsstrategien der Weiterbildungseinrichtungen und das Zusammenwirken in den lokalen und regionalen Bündnissen. Jetzt bestehe die Herausforderung, die Infrastruktur bedarfsgerecht weiterzuentwickeln, die Kräfte zu bündeln, Netzwerke zu nutzen und weiter auszubauen.

Ministerin Löhrmann äußerte den Wunsch, dass sich Unternehmen und Wirtschaft bei der Mitfinanzierung von Aktivitäten und Maßnahmen stärker engagieren. Sie hob die positive Zusammenarbeit der Sozialpartner hervor und plädierte für eine Gesamtstrategie, die auch der Wirtschaft zugute kommen sollte. Schließlich wies die Ministerin darauf hin, dass Alphabetisierung und Grundbildung bereits ins Lehrerausbildungsgesetz integriert wurden und nun verstärkt Verbraucherberatung sowie Familienzentren einzubeziehen seien. Gute Praxisbeispiele über die verschiedenen Regionalen Bildungsnetzwerke und Kommunalen Integrationszentren sollten aufgegriffen und weiterentwickelt werden. Weitere Fördermöglichkeiten wurden nicht in Aussicht gestellt, stattdessen wurde auf Aktivierung der verschiedenen Netzwerke und der Zivilgesellschaft verwiesen, um Synergien zu realisieren und zu systematischen Strukturen zu kommen.

Die Mitglieder des Landesbeirates unterstrichen die Herausforderung, die Infrastruktur bedarfsgerecht auszubauen und zusätzliche Mittel dafür bereitzustellen. Wer sich in Sachen Alphabetisierung und Grundbildung engagiert, unterstützt damit ein gemeinsames Anliegen von Politik und Weiterbildung: Bildungsarmut bekämpfen und durch mehr Weiterbildungsteilnahme Bildungsgerechtigkeit fördern.

Doris Sandbrink

(Landesbeirat für die gemeinwohlorientierte Weiterbildung in NRW)



Foto: Privat

Doris Sandbrink (erste Reihe Mitte) überreicht als Vorsitzende des Landesbeirates für die gemeinwohlorientierte Weiterbildung in NRW Empfehlungen zu Alphabetisierung und Grundbildung.

AlphaPlus und AlphaPlus Job

Bildungsträger für Hirnleistungstraining in Alphabetisierungskursen gesucht

Rund 7,5 Millionen Deutsche zwischen 18 und 64 Jahren haben Schwierigkeiten, einfache Wörter, Sätze oder Texte zu lesen oder zu schreiben. Diese als »Funktionaler Analphabetismus« bezeichnete Schwäche führten Forscher lange Zeit auf individuelle, familiäre, schulische und gesellschaftliche Faktoren zurück. Den Bamberger Psychologen Prof. Dr. Jascha Rüssler und Dr. Melanie Boltzmann gelang es, die neuronalen Netzwerke des Gehirns beim Lernprozess zu untersuchen. »Wir konnten messen, dass die Nervenzellen, die für die auditive Wahrnehmung zuständig sind, bei funktionalen Analphabeten schlechter ausgebildet sind als bei Erwachsenen mit normalen Lesefähigkeiten«, berichtet Rüssler. Die

Folge ist, dass die Betroffenen ähnlich klingende Laute nicht oder kaum erkennen und im Weiteren auch nicht selber in ihrer Sprachanwendung benutzen. Laut Boltzmann ist die Übersetzung von Lauten in Schriftzeichen gestört. Damit fehlt eine Grundvoraussetzung für die gute Lese- und Schreibkompetenz. Auf Grundlage der Ergebnisse entwickelte das Projekt zwei Trainingsprogramme:

- AlphaPlus für Langzeitarbeitslose, die aufgrund ihres funktionalen Analphabetismus als berufsunfähig gelten, und
- AlphaPlus Job für Berufstätige mit Wortschatzübungen, die in bestimmten Berufsgruppen gehäuft vorkommen.

In einer Trainingsstudie mit dem speziell entwickelten Programm konnte der betroffene Gehirnbereich stärker aktiviert werden, sodass sich die Lese- und Schreibfähigkeiten der Probanden deutlich steigerten. Nach dem ersten Kurs AlphaPlus wurden fast 30 Prozent der arbeitslosen Teilnehmenden in einen Job vermittelt.

Die Studie läuft im September 2015 aus. Aktuell werden Bildungsträger gesucht, die das erfolgreiche Hirnleistungstraining für Alphabetisierungskurse anbieten möchten.

Susanne Witt (DIE)



www.uni-bamberg.de/psychologie/professor-fuer-allgemeine-psychologie/forschung/alpha-plus-job/

KEB Deutschland auf dem Weg ins Jahr 2020

Beschlüsse der KEB-Mitgliederversammlung

Der stetige gesellschaftliche, ökonomische und politische Wandel, der auch einen Wandel in der katholischen Kirche nach sich zieht, fordert die Katholische Erwachsenenbildung immer wieder dazu heraus, ihre Aufgaben und Angebote weiterzuentwickeln. Ihr Anspruch besteht darin, mit ihren Angeboten den Einzelnen in seiner individuellen und sozialen Lebenskompetenz zu unterstützen und sich an der Lebenswelt und den Bedürfnissen des Einzelnen zu orientieren. Dies gilt auch für die Katholische Erwachsenenbildung Deutschland (KEB), die als Bundesarbeitsgemeinschaft die Träger Katholischer Erwachsenenbildung auf Bundesebene bündelt.

In einem zweijährigen Prozess haben die Mitglieder der KEB Deutschland unter Beteiligungsmöglichkeit der Einrichtungen die zukünftige Ausrichtung der Bundesarbeitsgemeinschaft diskutiert und programmatisch auf der diesjährigen Mitgliederversammlung im Juni beschlossen. Eine zentrale Aufgabe

der KEB Deutschland wird weiterhin die gemeinsame Interessenvertretung sowie die fachliche Weiterentwicklung – verankert in Wissenschaft und Praxis – der Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft sein. Das christliche Menschenbild und ein ganzheitliches Bildungsverständnis, das die »Zeichen der Zeit« aufgreift, sowie das Selbstverständnis, ein Träger der öffentlich verantworteten Weiterbildung zu sein, sind dabei die gemeinsame Basis und handlungsleitend.

Besonders wichtig ist den Mitgliedern, die KEB Deutschland in ihrer Plattformfunktion weiter zu profilieren, damit die Fähigkeiten und Ressourcen der Mitglieder – u.a. der Landesarbeitsgemeinschaften, Bischöflichen Beauftragten der (Erz-)Diözesen, Bundesorganisationen und -verbände, denen wiederum Bildungswerke, Akademien, Familienbildungsstätten, Heimvolkshochschulen etc. als Mitglieder angehören – in ihrer Vielfalt als Chance und als Anlass für Entwicklungsprozesse nutzbar gemacht

werden. Überhaupt sollen Ressourcen und Synergien besser aufgespürt sowie neue Finanzierungsmodelle erschlossen werden, denn Anspruch und Finanzierungsmöglichkeiten stehen in einem zunehmend größer werdenden Widerspruch.

Dieser Prozess diene der KEB einerseits als Selbstvergewisserung und führte andererseits durch die kritische Selbstreflexion in einigen Bereichen zu notwendigen strategischen Neuausrichtungen. Mit der diesjährigen Mitgliederversammlung ist die Arbeit natürlich noch nicht abgeschlossen, es wurden jedoch die notwendigen Weichen gestellt, die nun in den nächsten Jahren bis 2020 sukzessive umgesetzt werden müssen.

*Andrea Hoffmeier
(KEB Deutschland)*



www.keb-deutschland.de/dokumente.html

Der Europagedanke: Erwachsenenbildung vs. Berufsbildung

In der Stakeholderbefragung der Nationalen Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung liegt die Erwachsenenbildung vorn

Die Nationale Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung (NA beim BIBB) hat Stakeholder der Berufs- und Erwachsenenbildung zu ihren Erwartungen und Interessenschwerpunkten im Programm Erasmus+ befragt, um Bedarfe und Trends zu ermitteln. 76 von 207 angefragten Verbänden, Sozialpartnern sowie Akteuren, die auf Bundes- oder regionaler Ebene die Interessen der Berufs- und Erwachsenenbildung vertreten, nahmen an der Befragung teil. Die Auswertung ergab, dass der Europagedanke in der großen Mehrheit der befragten Einrichtungen im Arbeitsalltag angekommen ist. Dabei liegen Organisationen der Erwachsenenbildung in der Umfrage weit vorn. 44 Prozent der Befragten aus der Erwachsenenbildung betonten die große bis sehr große Bedeutung einer europäischen Ausrichtung der Organisation. In der Berufsbildung waren es nur 32 Prozent. Im Einzelnen ergab die Umfrage auch, dass in der Erwachsenenbildung 94 Prozent der Befragten Auslandsaufenthalte für Bildungspersonal als besonders relevant erachten, während in der Berufsbildung nur 74 Prozent der Befragten diese Einstellung teilen.

Ein ähnlich großer Unterschied besteht hinsichtlich der Relevanz strategischer Partnerschaften für die jeweiligen Bildungsbereiche: Während in der Erwachsenenbildung 88 Prozent der Einrichtungen Strategische Partnerschaften für relevant halten, sind es in der Berufsbildung nur 52 Prozent. In der Praxis zeigt sich die stärkere europäische Ausrichtung der Organisationen der Erwachsenenbildung beispielsweise in der aktiven Beteiligung an europäischen Bildungsprogrammen: 75 Prozent der Vertreterinnen und Vertreter von Einrichtungen der Erwachsenenbildung waren im Programm für lebenslanges Lernen als Koordinator

und Koordinatorin oder Partner und Partnerin aktiv, wogegen in der Berufsbildung nur 42 Prozent aktiv wurden. Auch die Schwerpunktsetzung bei den Aktivitäten zeigte, dass Einrichtungen der Erwachsenenbildung sich stärker mit dem Europagedanken auseinandersetzen: So lag das Schwerpunktthema in der Berufsbildung mit 84 Prozent auf »Mobilität von Auszubildenden«, wogegen in der Erwachsenenbildung mit 81 Prozent der Austausch zu Themen europäischer Bildungszusammenarbeit im Vordergrund stand. Auch wurden Projekte zum Transfer von Innovationen aus anderen europäischen Ländern in die eigene Praxis nur von 3 Prozent der Befragten aus Einrichtungen der Berufsbildung genutzt. Die Erwachsenenbildung führt hier mit 38 Prozent. Die Stärke der europäischen Ausrichtung hat, wie die Umfrage zeigt, Auswirkungen auf die Erwartungen an das Programm Erasmus+. Auffällig ist, dass die Befragten aus der Erwachsenenbildung höhere Erwartungen an das Programm mit Blick auf die Internationalisierung von Curricula und die Bildungsangebote haben als die Befragten aus der Berufsbildung. 94 Prozent der Befragten aus der Erwachsenenbildung erwarten etwa, dass Beispiele von Good Practice aus den europäischen Mitgliedstaaten Impulse liefern könnten, das deutsche Bildungssystem weiterzuentwickeln. In der Berufsbildung erwarten dies nur 65 Prozent. Insgesamt hat die Umfrage ergeben, dass die europäischen Förderprogramme sowohl in der Berufs- als auch in der Erwachsenenbildung Anwendung finden. Besonders deutlich zeigt sich die Öffnung hin zu Europa im Bereich der weniger formalen Erwachsenenbildung.

DIE/MS

Integrationskurse reformbedürftig

Positionspapier gibt Handlungsempfehlungen

Seit zehn Jahren gehören Integrationskurse zu einem der wichtigsten Weiterbildungsangebote Deutschlands. Auf die seither veränderte Einwanderungsgesellschaft reagieren die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) und der Bundesverband der Träger Beruflicher Bildung (BBB) mit einem Positionspapier. Sie fordern darin eine grundlegende Reform, die sich vor allem auf das Kursangebot, die Planungsmöglichkeiten und die Honorierung der Lehrkräfte bezieht. So wird kritisiert, dass das Kurskonzept mehr auf nachholende Integration von Geringqualifizierten zugeschnitten ist und zu wenig auf Bedürfnisse von Zugewanderten mit guten Bildungsvoraussetzungen, deren Anzahl stetig steigt. Im Positionspapier fordern die Träger Bund und Länder deshalb auf, »ein kohärentes Anspruchs- und Fördersystem einzurichten, das hinsichtlich der Inhalte und Formate zielgruppengerecht differenziert.«

Dabei könnten die Kursqualität, zielgruppendifferenzierte Konzepte sowie ein orts- und zeitnaher Kurszugang nur sichergestellt werden, wenn die Träger eine mehrjährige Planungssicherheit erhalten. »Dazu bedarf es im Bereich der Kursfinanzierung neuer Steuerungselemente sowie flexibler, unbürokratischer Regelungen.« Ein Modell haben die Träger dafür bereits entwickelt. Um die Qualität der Lehre zu sichern, müssen gute Lehrkräfte erhalten bleiben. Im Positionspapier angestrebt wird daher ein »sukzessiv steigender Anteil an Festanstellungen zu qualifikationsadäquaten Bedingungen. Das Honorar der nicht angestellten Lehrkräfte muss den Abstand zum (umgerechneten) Mindestlohn in der Weiterbildung berücksichtigen.«

DIE/MS



kbe-bonn.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Dokumente_zu_EB/Eckpunktepapier_Integration_10_Jahre_I-Kurse.pdf

CVTS4-Zusatzerhebung

Survey Grunddaten der betrieblichen Weiterbildung für die Berufsbildungsforschung

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) erfasst mit dem Continuing Vocational Training Survey Grunddaten der betrieblichen Weiterbildung für die Berufsbildungsforschung. Im Fokus der nationalen Zusatzerhebung zur europäischen Weiterbildungserhebung in Unternehmen (CVTS4-Zusatzerhebung – CVTS4-Z) standen das Rekrutierungsverhalten der deutschen Unternehmen unter den Bedingungen des prognostizierten Fachkräftemangels, die Qualitätssicherung der betrieblichen Weiterbildung sowie die (überbetriebliche) Finanzierung der betrieblichen Weiterbildung. 95 Prozent aller befragten Unternehmen bildeten in den Jahren 2010 bis 2012 aus. 62 Prozent der Unternehmen gaben an, ihren Fachkräftebedarf bedarfsgerecht mit Auszubildenden zu decken und nicht extern zu rekrutieren.

Die Bindung älterer Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen rückte angesichts des drohenden Fachkräftemangels in den

Fokus von 64 Prozent der befragten Unternehmen. Konkrete Maßnahmen zur Mitarbeiterbindung Älterer setzten dagegen nur 35 Prozent ein. Insbesondere Maßnahmen zur Arbeitsgestaltung und Arbeitszeitregelung fanden hier Zustimmung (88%).

Über die Hälfte der Unternehmen, die ein Qualitätsmanagement einsetzen, nutzen das Bildungscontrolling zur Steuerung, Kontrolle und Planung von Bildungsmaßnahmen. In Unternehmen ohne Qualitätsmanagement verzichteten drei Viertel auf Bildungscontrolling und ein Viertel nutzte es teilweise.

Ein festes Budget zur Finanzierung der betrieblichen Weiterbildung gaben zwölf Prozent der befragten weiterbildenden Unternehmen für das Jahr 2013 an.

Susanne Witt (DIE)



www2.bibb.de/bibbtools/tools/fodb/data/documents/pdf/eb_23304.pdf

Personalien

Prof. Dr. Sandra Bohlinger von der TU Dresden hat einen weiteren Ruf an die Universität Siegen auf eine W3-Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufs- und Wirtschaftspädagogik erhalten.

Bei der diesjährigen Wahl zum Vorstand der EAEA wurde **Esther Hirsch**, kommissarische Leiterin des DVV International, des Instituts für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, als Vertreterin Deutschlands gewählt.

Die saarländische Ministerpräsidentin **Annegret Kramp-Karrenbauer** wurde im Juni bei der Mitgliederversammlung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes in Saarbrücken zur neuen Präsidentin gewählt. Sie folgt auf Bundestagspräsidentin a. D. **Prof. Dr. Rita Süßmuth**, die zur Ehrenpräsi-

dentin des DVV ernannt wurde. Als Vorsitzender wiedergewählt wurde Bundestagsabgeordneter **Dr. Ernst Dieter Rossmann**.

Claudio Kullmann, Politologe aus dem Eichsfeld und bisheriger Programm-Bereichsleiter beim Katholikentag, ist neuer Geschäftsführer des Bildungswerk im Bistum Erfurt e.V. und des »Katholischen Forums«.

Prof. Dr. Ulrike Weyland hat eine Professur für Erziehungswissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik angenommen.

Im Juni übernahm **Prof. Dr. Christof Wolf** kommissarisch das Amt des Präsidenten von GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften.

Veranstaltungstipps

Am **12. und 13. November 2015** findet die **Fachtagung »Bildungswege gestalten. Neue Wege der Vernetzung in der kommunalen Bildungslandschaft«** statt. Ausgerichtet wird sie vom und im Bildungscampus Nürnberg in Kooperation mit der Hochschule der Medien, Stuttgart, und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Bonn.



www.bz.nuernberg.de/aktuelles/datum/2015/04/29/save-the-date-fachtagung-bildungswege-gestalten-am-12-und-13-november-2015.html

Am **20. November 2015** richtet der Arbeitsbereich Beratungsforschung mit der Deutschen Gesellschaft für Beratung e.V. die **Fachkonferenz »Berater_innen... Kompetenzen und mehr?«** an der Universität zu Köln aus.



www.dachverband-beratung.de/dokumente/DGfB_Konferenz_2015_Flyer.pdf

Das diesjährige **AG BFN-Forum** am **26. und 27. November 2015** in Nürnberg findet zum Thema **»Berufsbildung für Geringqualifizierte – Barrieren und Erträge«** statt und wird gemeinsam vom Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) und dem IAB ausgerichtet.



www.iab.de/751/section.aspx/909

Die KEB Deutschland lädt in Kooperation mit der KEB Würzburg und dem Haus am Dom am **26. November 2015** ins Burkardushaus nach Würzburg zur **Fachtagung »Katholische Erwachsenenbildung in Deutschland – Grundauftrag, Situation, Perspektiven«** ein.



www.keb-deutschland.de/kbestatistik0.html

Die **Fachtagung »Europäische Asyl- und Flüchtlingspolitik: Herausforderungen für die katholische Bildungsarbeit«** des Europabüros für katholische Jugendarbeit und Erwachsenenbildung findet vom **2. bis 3. Dezember 2015** in Brüssel statt.



www.kbe-bonn.de/917.html?&L=onrqppdykfuf#c4308

Kulturwirtschaftsakademie Spandau

Weiterbildung für Kreativ- und Kulturschaffende an der Volkshochschule Spandau

Die Volkshochschule Spandau bietet nach einem erfolgreich abgeschlossenen Jahr des ESF-geförderten Pilotprojekts »Kulturwirtschaftsakademie Spandau« ein umfassendes Kursangebot zu den Themen Management, Finanzen, Marketing und Social Media für selbstständige kreativschaffende Unternehmerinnen und Unternehmer an.

Die Akademie wurde gegründet, da coopolis – Planungsbüro für kooperative Stadtentwicklung und die VHS Spandau einen Grundbedarf nach Weiterbildung der Spandauer Unternehmen aus der Kultur- und Kreativwirtschaft in einer Umfrage ermittelten. Externe Dozentinnen und Dozenten aus der Kreativindustrie unterrichten und vermitteln nun aktuelles Wissen für Unternehmerinnen und Unternehmer sowie Gründerinnen und Gründer in Workshops, Seminaren und kostenfreien qualifizierenden Einzelberatungen.

Das Projekt lebt – im Sinne eines ganzheitlichen Bildungsauftrags – von Kooperation und schafft einen Mehrwert für die Lehrenden und Lernenden. Beide profitieren voneinander in einem Prozess



Gemeinsames Erarbeiten des Curriculums bei der Kick-Off-Veranstaltung

Foto: coopolis gmbh

des partizipativen Erarbeitens von Lerninhalten und einer steten Evaluation der Kurse.

Zusätzlich zum Weiterbildungsangebot werden der Aufbau und die Verstetigung von lebendigen Netzwerken der professionellen Kultur- und Kreativschaffenden gefördert. Somit ist die Kulturwirtschaftsakademie Impulsgeber für eine nachhaltige Standortvitalisierung.

Ebenso öffnen die angebotenen Themen einen neuen Bereich in der Erwachsenenbildung der Volkshochschulen. Das Angebot spricht eine spezifische Berufsgruppe an, die bisher in dieser Form noch nicht abgebildet wurde. Damit schließt es eine wichtige Lücke in der Weiterbildung für diejenigen, die einen großen Teil der Berliner Wirtschaft ausmachen: die Berliner Kultur- und Kreativschaffenden.

Caroline Peterik/Stefanie Raab
(coopolis gmbh)



www.kulturwirtschaftsakademie.de

Gründung der Supportstelle Weiterbildung in NRW

Kooperationen mit Einrichtungen und Verbänden der Weiterbildung angestrebt

Die Supportstelle Weiterbildung, deren Aufbau noch bis zum Jahresende dauert, ist im Zuge der Gründung der Qualitäts- und Unterstützungsagentur (QUA-LIS) in Soest durch die Landesregierung NRW entstanden. Die Einrichtung einer solchen Stelle war von der durch Ministerin Sylvia Löhrmann einberufenen Weiterbildungskonferenz NRW empfohlen worden. Entsprechende Hinweise gab es zuvor bereits im Gutachten des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) zur Wirksamkeit der Weiterbildungsförderung in NRW im Jahr 2011. Die Supportstelle Weiterbildung soll – im engen Kontakt mit Einrichtungen

und Verbänden der Weiterbildung – Unterstützungsbedarfe eruieren und entsprechende Angebote entwickeln. Zu ihrem Aufgabenbereich gehören u.a. die Entwicklung von Qualifizierungs- und Fortbildungsangeboten, die Unterstützung von Netzwerken in der Weiterbildung, die Funktion einer »Werkstatt für neue Formate« sowie ggf. auch die Erstellung eines künftigen Weiterbildungsberichtes NRW. Dazu strebt die Supportstelle enge Kooperationen mit anderen Einrichtungen an. Mit dem Angebot einer »Leitungsfortbildung für (Nachwuchs-)Führungskräfte in der gemeinwohlorientierten Weiter-

bildung Nordrhein-Westfalens« wendet sich die neue Supportstelle Weiterbildung erstmals jetzt an Einrichtungen und Verbände der Weiterbildung in NRW.

Horst Kückmann
(QUA-LIS NRW)

Erreichbar ist die Supportstelle Weiterbildung unter der Telefonnummer 02921-683-1901 oder über die E-Mail-Adresse support-weiterbildung@qua-lis.nrw.de.

Einheitliche Standards für Coaching

Verbände legen Positionspapier vor

Die zehn größten Coaching-Verbände in Deutschland haben sich im März 2015 auf einheitliche Standards für Coaching geeinigt. Die Bezeichnungen »Coach« bzw. »Coaching« sind bisher nicht geschützt, daher kann sich jeder Coach nennen und Coaching anbieten. Zehn Jahre hatten Vertreter der unabhängigen Berufs- und Fachverbände in einem Roundtable an einem Professionsprofil für Coaching gearbeitet. Mit dem jetzt vorgelegten Positionspapier verpflichten sich die beteiligten Verbände auf einheitliche Qualitätsstandards. Davon erhoffen sie sich eine Steigerung des Ansehens von professionellem Coaching, eine bessere Anerkennung in der Wirtschaft und mehr Transparenz auf dem bisher ungeordneten Markt der Coaching-Angebote.

Das Papier legt Ziele fest für das Grundverständnis von Coaching, für ethische Grundsätze und für den Kompetenzerwerb. Thematisiert werden die Vorgehensweise, die Abgrenzung zu anderen Bereichen der Beratung und die Aufgaben im gesellschaftlichen Kontext. Die getroffenen Vereinbarungen sind für die beteiligten Verbände bindend. Sie stellen allerdings nur Mindestanforderungen dar. Für die Zukunft wird eine weitere Ausarbeitung einheitlicher Standards für die Aus- oder Weiterbildung zum Coach angestrebt. Die am Positionspapier beteiligten Verbände DCV, BDVT, DBVC, DGfC, DGSv, dvct, EASC, EMCC, ICF und QRC vertreten nach eigenen Angaben rund 40.000 Mitglieder, das sind über 70 Prozent der Mitglieder von im deutschsprachigen Raum tätigen Coachingverbänden.

Angelika Gundermann (DIE)

 www.roundtable-coaching.eu/wp-content/uploads/2015/03/RTC-Profession-Coach-2015-03-19-Positionspapier.pdf

Einstufungsmodell zur DQR-Einordnung

Handreichung des Forums DistanceE-Learning

Anbieter non-formaler Bildungsabschlüsse müssen in Zukunft eine Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR)-Einordnung vornehmen, um die Orientierung im deutschen Bildungssystem zu erleichtern und zur Vergleichbarkeit deutscher Qualifikationen in Europa beizutragen. Auf diese Weise soll transparent gemacht werden, welche Kompetenzen im deutschen Bildungssystem erworben werden.

Das Forum DistanceE-Learning hat dafür eine Handreichung erarbeitet. Der Leitfaden »Einstufungsmodell zur DQR-Einordnung« hilft Fernunterrichtsanbietern dabei, ihre Bildungsabschlüsse in den Deutschen Qualifikationsrahmen einzuordnen. »Die Fernunterrichtsbranche steht für hohe Anforderungen an die Qualität ihrer Bildungsangebote und die nachhaltige Motivation ihrer Lehrer, Ausbildungsziele zu erreichen. Sie braucht den Vergleich mit anderen Ausbildungsgängen also nicht zu scheuen«, so Verbandspräsident Mirco Fretter. »Ein Regelwerk für die Einstufung non-formaler Bildungsangebote gab es bislang nicht. Als Interessensvertretung einer zeitgemäßen und zukunftsorientierten Wachstumsbranche sind wir deshalb aktiv geworden.«

Der Leitfaden beschreibt die wichtigsten Inhalte des DQR-Schemas und belegt anhand praktischer Beispiele Möglichkeiten, bestehenden und geplanten Bildungsmaßnahmen begründbare Kompetenzstufen zuzuordnen. Am Beispiel von Referenzen gibt er eine Hilfestellung zur Selbsteinschätzung und bietet Fernunterrichtsanbietern Siegel mit den entsprechenden Einstufungen zur Vermarktung ihrer Fernlehrgänge.

DIE/MS

 www.forum-distance-learning.de/dqr

Fernstudium

Info-Broschüre des Forums DistanceE-Learning

Mit der Info-Broschüre »Weiterbildung – Ihr Weg zum Erfolg« stellt der Fachverband Forum DistanceE-Learning einen kostenlosen Ratgeber zur Verfügung, in dem erläutert wird, wie Fernunterricht funktioniert, welche Fördermöglichkeiten es bei der Finanzierung eines Fernstudienangebotes gibt und welche Qualitätsstandards Aufschluss über die Seriosität eines Angebots geben. Für Interessierte werden auch Kontaktdaten zur kostenlosen Studienberatung des Forums DistanceE-Learning bereitgestellt. Darüber hinaus stellen sich die Mitgliedsinstitute des Verbandes in der Broschüre in Kurzporträts vor. Der Ratgeber kann telefonisch unter 040/67570280 oder im Internet bestellt werden.

DIE/MS

 www.forum-distance-learning.de/infos-anfordern

Weiterbildung finanzieren

Ratgeber der Stiftung Warentest

Berufliche Weiterbildung ist oft teuer. Dass man sich von den Kosten nicht abschrecken lassen sollte, erläutert der neue Ratgeber der Stiftung Warentest. Denn es gibt jede Menge Fördermöglichkeiten.

Der kostenlos verfügbare Leitfaden »Weiterbildung finanzieren« zeigt, welche Zuschüsse Arbeitnehmer, Arbeitslose, Berufsrückkehrer und Selbstständige bekommen können. Er listet Förderprogramme von Bund und Ländern auf, erklärt, wer Anspruch auf Bildungsurlaub hat, und beschreibt, welche Ausgaben sich von der Steuer absetzen lassen.

DIE/MS

 www.test.de/Leitfaden-Weiterbildung-finanzieren-Weiterbildung-zahlt-sich-aus-4886405-0/

Neue Bücher zur Erwachsenenbildung

Ein Service der DIE-Bibliothek

Alke, Matthias

Verstetigung von Kooperation. Eine Studie zu Weiterbildungsorganisationen in vernetzten Strukturen
Wiesbaden: Springer VS, 2015
Die Dissertation untersucht, wie sich Kooperationsaktivitäten von Weiterbildungsorganisationen in vernetzten Strukturen verstetigen. Auf empirischer Basis wird nachgewiesen, dass die Verstetigung von Kooperation eine permanente Handlungsherausforderung im Spannungsverhältnis von Interaktion und Organisation darstellt. Zudem beleuchtet die Studie, dass Kooperation als eine Strategie der Existenzsicherung eingesetzt wird, durch die sich Weiterbildungsorganisationen Ressourcen und Legitimation in ihren institutionellen Umwelten verschaffen können.

Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark/Wagner, Farina

Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für »Bildungsferne«. Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW

Bielefeld: Bertelsmann, 2015

Auf der Basis von drei Best-Practice-Beispielen in Nordrhein-Westfalen werden die zentralen Ergebnisse der Projekte vorgestellt. Bezüge zum Forschungsstand und theoretische Überlegungen zur Thematik ergänzen die Evaluation. Zudem erhalten Mitarbeitende in Weiterbildungseinrichtungen Hinweise für die Konzipierung und Durchführung von entsprechenden Angeboten.

Budde, Christina

Mitten ins Herz – Storytelling im Coaching. Die Kraft von Storytelling für Coaching und Beratung nutzen
Bonn: managerSeminare Verl., 2015
Der Band erklärt, wie Coachs und Berater zu guten Geschichtenerzählern werden und wie sie mit und an den

Geschichten der Klienten arbeiten können. Er listet Kriterien auf, für welchen Kunden und zu welchem Thema Storytelling passt, und stellt Methoden vor, die dazu anleiten, Geschichten zu finden sowie diese zu entwickeln. Darüber hinaus enthält er einen Geschichtenfundus mit erprobtem Material.

Deichmann, Carl

Der neue Bürger. Politische Ethik, politische Bildung und politische Kultur.
Wiesbaden: Springer VS, 2015
Der Autor untersucht, wie moralische Kategorien zunehmend in der politischen Kultur an Bedeutung gewinnen und sie möglicherweise verändern. Er fragt danach, ob es sich bei diesen Diskussionen nur um »moralische Empörungswellen« an der Oberfläche handelt oder ob sie Hinweise auf eine Veränderung der politischen Kultur durch die Umdeutung der ethischen Dimension der Bürgerrolle in der Demokratie sind und welche Auswirkungen sie für politische Bildung haben können.

Dietsche, Barbara

Verwaltung in Weiterbildungseinrichtungen. Vom diffusen Unbehagen zum professionell-reflektierten Umgang mit Verwaltungstätigkeiten

Wiesbaden: Springer VS, 2015

Die Dissertation systematisiert und differenziert Aspekte des Verwaltungsverständnisses, Verwaltungstätigkeiten und Verhältnisbestimmungen von Verwaltung und Pädagogik durch eine rollentheoretische Fokussierung. Die situierten und konkreten Beschreibungen von Verwaltungstätigkeiten verschiedener Berufspositionen in der Praxis führen dahin, »Verwaltung« auf der Mikroebene des jeweiligen Mitarbeiters als eines von mehreren institutionalisierten Rollenelementen zu begreifen.

Faulstich, Peter/Bracker, Ulrike Rosa
Lernen – Kontext und Biografie.

Empirische Zugänge

Bielefeld: Transcript, 2015

Der Band thematisiert die Motivation für das Lernen aus der Sicht der Lernenden und sucht nach Begründungen durch die Lernenden selbst. Anhand empirischer Untersuchungen in Lernwerkstätten geraten dadurch auch Handlungsstrategien bei Lernwiderständen, beim Lernvermeiden bzw. beim Nicht-Lernen in den Blick.

Freitag, Walburga Katharina/Buhr, Regina/Danzeglocke, Eva-Maria/Schröder, Stefanie/Völk, Daniel (Hrsg.)

Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen

Münster: Waxmann, 2015

Die hier vorgestellten, im Rahmen der BMBF-Initiative »ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung« entwickelten Konzepte bieten Anregungen für ein breites Fachpublikum und liefern Impulse für weitere Forschung.

Der Band versammelt anwendungsorientierte Analysen aus vielfältigen disziplinären Perspektiven. Vorgestellt werden Maßnahmen wie Beratungsangebote, Brückenkurse, Tutorien, eine zeitliche und örtliche Flexibilisierung der Studiengänge oder eine Didaktik, die an die Berufserfahrung anknüpft und sie integriert.

Griffiths, Graham/Ashton, Jackie

Training to teach adults mathematics
Leicester: NIACE, 2015

Der Band fördert die Professionalität in der Vermittlung von Mathematik und Rechnen für Erwachsene, indem er verschiedene Ansätze des Lehrens vorstellt: den Lehr-Lern-Prozess, den Fachbezug und die Gestaltung des Curriculums. Außerdem werden die spezifischen Anforderungen und Bedürfnisse der erwachsenen Lernenden herausgestellt.

Hartung, Olaf/Rumpf, Marguerite (Hrsg.)
Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen
 Wiesbaden: Springer VS, 2015

Die Beiträge dieses Bandes führen in die spezifischen Herausforderungen und Problemstellungen ein, vor die das Kompetenzparadigma die wissenschaftliche Weiterbildungsforschung und -praxis stellt. Im Fokus stehen die Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die Lehrende verfügen sollen, um im Kontext ihrer Profession erfolgreich handeln zu können. Die Beiträge erörtern, auf welchen theoretischen Grundlagen dies geschehen kann und welche praktischen Ansätze hierfür bereits erarbeitet wurden.

Khalfaoui, Mouez/Möhring-Hesse, Matthias (Hrsg.)

Eine Arbeitsgesellschaft – auch für Muslime. Interdisziplinäre und interreligiöse Beiträge zur Erwerbsarbeit
 Münster: Waxmann, 2015
 Dieser interreligiöse und interdisziplinäre Sammelband widmet sich der Frage, ob und inwiefern die Religiosität von Erwerbstätigen ihre Erwerbsarbeit prägt, wie und in welchem Ausmaß Religion in die Erwerbsarbeit einfließt und welchen Raum Erwerbsarbeit für Religiosität bestehen lässt. Einen Schwerpunkt bilden dabei auch die Benachteiligungen, die religiösen Menschen aufgrund ihrer besonderen – oder nur zugeschriebenen – Eigenschaften und Merkmale in und über die Erwerbsarbeit erwachsen.

Lucio-Villegas, Emilio

Adult Education in Communities. Approaches from a Participatory Perspective
 Rotterdam: SensePublishers, 2015
 Der Autor hebt den engen Zusammenhang zwischen Erwachsenenbildung und dem Gemeinwesen aus einer teilnehmerorientierten Perspektive hervor und setzt das Leben der Gemeinwesen gegen die wachsende Verschulung, die Fokussierung auf Beschäftigungsfähigkeit und den Arbeitsmarkt. Erst

über die Orientierung am Gemeinwesen gelinge demnach die Verknüpfung von Alltagsleben und Bildungsinteressen.

Meyer-Heidemann, Christian

Selbstbildung und Bürgeridentität. Politische Bildung vor dem Hintergrund der politischen Theorie von Charles Taylor
 Schwalbach: Wochenschau-Verl., 2014
 In seiner Monografie kritisiert der Autor die Einseitigkeiten und Widersprüche der so genannten »Empirischen Wende« der Politikdidaktik und entwickelt ein Leitbild für gelingende Bürgeridentität. Die Argumentation ist inspiriert vom Denken des kanadischen Sozialphilosophen Charles Taylor, dessen wissenschafts- und politiktheoretische Einsichten – gemäß dem politiktheoretischen Ansatz der Politischen Bildung – für zeitgenössische Diskurse der Politikdidaktik herangezogen werden.

Peters, Michael A./Besley, Tina (Hrsg.)
Paulo Freire. The Global Legacy
 New York: Lang, 2015

Der internationale Sammelband stellt die andauernde weltweite Bedeutung von Paulo Freires Arbeiten vor. Mitgewirkt haben Professoren und Aktivisten, die in der Tradition dieses pädagogischen Ansatzes weiterarbeiten und einen breiten Überblick über sein Weiterwirken geben. Das Vorwort wurde von Paulo Freires Witwe, Nita Freire, geschrieben.

Schwertl, Maria

Faktor Migration: Projekte, Diskurse und Subjektivierungen des Hypes um Migration & Entwicklung.
 Münster: Waxmann, 2015
 Die Dissertation untersucht mit Blick auf die zunehmende Bedeutung von Projekten im Themenspektrum Migration verschiedene migrantische, entwicklungspolitische und städtische Akteure und beschreibt für einen längeren Zeitraum die diskursiven und subjektiven Verschiebungen und Aushandlungen, die damit einhergegangen sind.

Tuckett, Alan/Nash, Ian

Seriously useless learning.

The collected TES writings of Alan Tuckett

Leicester: NIACE, 2014

Die Aufsatzsammlung stellt wichtige Beiträge zur Erwachsenenbildung von Alan Tuckett, dem langjährigen Präsidenten der National Voice for LifeLong Learning (NIACE), in der Zeitschrift Times Educational Supplement zusammen. Die Beiträge aus den letzten 15 Jahren kritisieren diejenigen Bewertungsmaßstäbe für die Relevanz von Erwachsenenbildung, die den breiten Nutzen in Hinblick auf Gesundheit, Zufriedenheit und Zusammenhalt der Gesellschaft nicht berücksichtigen.

Weil, Markus/Vanotti, Manuelle (Hrsg.)

Weiterbildung und Mehrsprachigkeit
 Bern: hep verlag, 2015

Diese Publikation stellt didaktische und konzeptionelle Ansätze im Umgang mit Sprachen und Mehrsprachigkeit vor. Sie richtet sich an interessierte Fachpersonen, die in Kindergarten, Schule, Hochschule und Weiterbildung planend sowie lehrend tätig sind. Die Beiträge sind in Deutsch, Englisch und Französisch verfasst.

Wolking, Lena/Schweitzer, Friedrich/Wagner, Isabel

Erwachsenenbildung und Kurse zum Glauben. Angebotserhebung und -analyse in der Evangelischen Landeskirche in Württemberg
 Bielefeld: Bertelsmann, 2015

Die Studie erhebt Anzahl und Durchführungsart religiöser und theologischer Bildungsangebote für Erwachsene und Kurse zum Glauben in der württembergischen Landeskirche. Erstmals wird damit eine landeskirchenbezogene Auswertung evangelischer Programmangebote präsentiert. Außerdem arbeiten die Autoren auf empirischer Basis heraus, inwieweit die anvisierten Zielgruppen der Kursangebote mit den tatsächlich Teilnehmenden übereinstimmen.

Klaus Heuer (DIE)

Am Puls der europäischen Bildungsdiskussion

DIE-Forum Weiterbildung 2015 widmet sich der Validierung informellen Lernens

Wie können Ergebnisse von informellen Lernprozessen sichtbar gemacht werden? Dieser Frage wird das DIE-Forum 2015 nachgehen, das am 7. und 8. Dezember in Bonn stattfindet. Damit werden aktuelle Entwicklungen der nationalen und der europäischen Bildungsdiskussion aufgegriffen: Lernergebnisorientierung und die Sichtbarmachung von Lernergebnissen.

Ganz im Sinne der jährlich stattfindenden Tagung – als ein Forum für den Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis – wird sie mit einem Streitgespräch zwischen Vertretern von Wissenschaft und Praxis eröffnet: Prof. Ekkehard Nüssli (ehemaliger Direktor des DIE) und Jörg Engelmänn (IHK München und Oberbayern) betrachten die aktuellen Erträge der Validierungs-Diskussion. Anschließend werden Stakeholder aus Bildungsverwaltung, -praxis und Wissenschaft darüber diskutieren, ob der Deutsche Qualifikationsrahmen eher Katalysator oder Bremser ist bei der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Wie können Institutionen der Erwach-

senenbildung Verfahren zur Validierung informell erworbener Kompetenzen etablieren? Unter dieser Fragestellung wird Prof. Sandra Bohlinger (TU Dresden) in den zweiten Tag einführen.

In vier Arbeitsgruppen sollen anschließend konkrete Praxisfragen bearbeitet werden: Themen sind Validierungspraxen, die berufliche Bildung und Bildungsberatung. Außerdem werden in einer englischsprachigen AG mit dem Titel »Potentials of qualification frameworks to validate informal competencies« die Möglichkeiten der Abbildung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen auf Basis von (nationalen) Qualifikationsrahmen im Mittelpunkt stehen.

Der »Markt der Möglichkeiten« bietet abschließend Gelegenheit, Portale für informelles Lernen live zu erleben sowie Instrumente des informellen Lernens zu erproben.

Beate Beyer-Paulick (DIE)

 www.die-forum.de



Methodenwissen und kritische Analysetechniken

Summer-School-Workshops zur empirischen Bildungsforschung

Ende Juli fand eine Summer School der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) statt. Die einwöchige Forschungswerkstatt widmete sich qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden sowie einer Promotionsberatung.

Mit dem Thema »Promotion« eröffnete Prof. Barbara Friebertshäuser ihren Vortrag »Promovieren als (Selbst-) Initiation in eine akademische Fachkultur – systematische und methodische Aspekte«, in dem sie ein Phasenmodell zur Promotion hinsichtlich Erwartungen, Ansprüchen und Strategien vorstellte und diskutieren ließ.

»Technologiebasiertes Assessment in der empirischen Bildungsforschung: Neue Möglichkeiten, neue Herausforderungen« stellte Prof. Frank Goldhammer (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung) in einem Abendvortrag vor, wobei er neue Chancen von Forschungsarbeiten zu Large Scale Assessments aus psychologischer und diagnostischer Perspektive beleuchtete.

Neben den Methodenworkshops bot Prof. Hans-Christoph Koller einen innovativen Workshop zum Verhältnis von »Bildungsforschung und Bildungstheorie« an. Er fragte, wie das Verhältnis

von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung in Forschungsprojekten ausbalanciert werden könne. Annahmen der Theorien wurden im Workshop hinterfragt und das Verhältnis kritisch in Forschungsarbeiten reflektiert.

Die idyllische Lage des Bildungszentrums außerhalb von Berlin förderte den anregenden Austausch auch über Methodenwissen hinaus. So bot die Summer School gerade aufgrund der unterschiedlichen methodischen Perspektiven Gelegenheiten zur Diskussion und kritischen Reflexion.

Sonja Muders (DIE)

Forschungskooperation zur Verbesserung von Lehr- und Lernprozessen

DIE kooperiert mit der Hochschule Niederrhein

Mit wissenschaftlichen Methoden die Lehr- und Lernprozesse verbessern: Mit diesem Ziel gehen die Hochschule Niederrhein und das DIE eine Kooperation ein. Die gemeinsame Forschung wird durch Prof. Dr. Claus Brell, Dozent für Wirtschaftsinformatik an der Hochschule Niederrhein, und Prof. Dr. Esther Winther, wissenschaftliche Direktorin des DIE, vorangetrieben. Die Hochschule Niederrhein steht dabei für den Anwendungsbezug, wird aber auch in der didaktischen Grundlagenforschung aktiv und ermöglicht den Zugang zu empirischer Feldforschung.

Konkrete Arbeitsschwerpunkte sind der Einsatz neuer Medien in der Lehre, kompetenzorientierte Prüfungsformen, neue Methoden der Kompetenzentwicklung in Lehr- und Lernprozessen sowie die Befähigung zu Ausgründungen aus der Hochschule.

Geforscht wird in Mönchengladbach und in Bonn. Die Zusammenarbeit erstreckt sich insbesondere auf den wissenschaftlichen Erfahrungsaustausch, die gemeinsame Forschungsplanung sowie die Entwicklung und Erstellung von Publikationen.

Beate Beyer-Paulick (DIE)

Neue Daten für die Forschung

Scientific-Use-File für CiLL

Das Projekt Competencies in Later Life (CiLL) misst als eine nationale Ergänzungsstudie zum internationalen Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) die Lesekompetenz, die alltagsmathematische Kompetenz und das technologiebasierte Problemlösen von 66- bis 80-Jährigen. Im Datenarchiv des DIE steht jetzt der Forschungsdatensatz des Projektes CiLL zur Verfügung und kann per Mail (forschungsdaten@die-bonn.de) angefragt werden. Perspektivisch wird der Scientific-Use-File CiLL auch beim Forschungsdatenzentrum GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften erhältlich sein. *Christina Weiß (DIE)*

Malerei – Grafik – Fotografie – Skulptur

Ausstellung von Studierenden der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft im DIE

Mit einer Vernissage wurde am 18. Juni 2015 eine Ausstellung von Studierenden des Bachelor-Studiengangs Kunst-Pädagogik-Therapie der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft (Alfter) im DIE eröffnet. Die Ausstellung bildet den Auftakt für eine Kooperation zwischen DIE und der Hochschule, deren Studiengang Pädagogik noch relativ jung ist. In seiner Eröffnungsrede begründete Prof. Josef Schrader diese Zusammenarbeit mit der Bedeutung, die die kulturelle Bildung für die Erwachsenenbildung habe. Obwohl sie traditionell einen der größten Angebotsbereiche der Erwachsenenbildung darstelle, werde sie oftmals in der öffentlichen Wahrnehmung nur belächelt. Bereits mit dem DIE-Forum Weiterbildung und der Verleihung des DIE-Innovationspreises an Angebote der kulturellen Bildung im Dezember letzten Jahres ist das DIE für die kulturelle Bildung eingetreten. Auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern bieten die Ausdrucksmöglichkeiten, die Kunst eröffnet, eine weitere Form, sich neben der oft sehr »logophilen« Sprache mitzu-



Kunstwerk von Anna-Rosa Parr

teilen. Prof. Gerd Bendel von der Alanus Hochschule betonte in seiner Rede die Bedeutung dieser Zusammenarbeit und die Möglichkeiten, die ein Miteinander von Pädagogik, Kunst und Wissenschaft bietet. Insbesondere für die Studierenden des Erst- bis Drittsemesters eröffnet diese Ausstellung eine Chance, sich in einem anderen Umfeld zu präsentieren bzw. auszuprobieren. Für die Zukunft werden gemeinsame Projekte, die Integration von erwachsenenpädagogischen Inhalten in den Studiengang Pädagogik und weitere Ausstellungen von Studierenden angestrebt. Im Rahmen der Eröffnung verlieh das DIE drei Studierenden einen Nachwuchskünstlerpreis: Elise Kühnert für ihre Selbstporträts, die ein überaus hohes handwerkliches Können aufweisen; Athina Chronopoulou für ihre künstlerische Bearbeitung und Auseinandersetzung mit der Suche nach den eigenen Wurzeln auf dem Hintergrund familiärer Migrationserfahrungen und Katharina Weber, in deren Arbeiten ein großer Entwicklungsprozess zu erkennen ist. *Inga Specht (DIE)*

Worte zählen

Ausstellung zu Alphabetisierung und Finanzieller Grundbildung im Bonner »Haus der Bildung«

Aus der empirischen Forschung wissen wir bereits mindestens seit den 1990er Jahren, dass auch entwickelte Industrie- und Wissensgesellschaften noch mit funktionalem Analphabetismus konfrontiert sind. Durch große Forschungsprojekte (wie die PIAAC- oder leo. – Level-One-Studie) sind solche Diagnosen jüngst auch in das öffentliche Bewusstsein in Deutschland getreten: Fast 20 Prozent der Erwachsenen in der Bundesrepublik fehlt es an elementaren schriftsprachlichen, alltagsmathematischen und informationstechnischen Kompetenzen, die nach einem mindestens neun- oder zehnjährigen Schulbesuch erwartet werden müssen.

Das DIE forscht seit vielen Jahren zu Fragen der Alphabetisierung und Grundbildung und entwickelt didaktische Konzepte sowie Materialien für die Bildungspraxis, sei es in Weiterbildungseinrichtungen oder am Arbeitsplatz. In Kooperation mit der Volkshochschule Bonn, der Nationalen Agentur »Bildung für Europa« beim Bundesinstitut für Berufsbildung und fünf Künstlerinnen aus der Bonner Umgebung hat das DIE eine Ausstellung mit dem Titel »Worte zählen. Alphabetisierung und Finanzielle Grundbildung« konzipiert, die im Bonner »Haus der Bildung« vom 9. September bis 2. Oktober 2015 zu sehen sein wird. Die Vernissage findet am 8. September 2015 statt.

Im Interview mit DIE-Redaktionsassistentin **Dr. Monika Socha** sprachen die fünf Künstlerinnen **Barbara Kroke**, **Dr. Clotilde Lafont-König**, **Hélène Michel**, **Dr. Hiyoung Park** und **Karin Ulrich** über ihre Erfahrungen mit Analphabetismus und die Rolle der Kunst.

Josef Schrader (DIE)

DIE: Was reizt Sie am Thema Alphabetisierung und Analphabetismus?

Barbara Kroke: Es ist ein enorm wichtiges Thema, weil es noch erstaunlich und erschreckend viele Menschen gibt, die nicht oder sehr mangelhaft lesen und schreiben können.

Karin Ulrich: Ein sehr reizvolles Thema! Ich muß mich in die schwer vorstellbare Lage versetzen, einen großen Teil der Welt nicht verstehen zu können. Nur verbale Kommunikation wäre möglich, denn jegliche Schriftlichkeit fehlt im Analphabetismus, und das in einer Welt, in der das WWW das »Sagen« hat.

Clotilde Lafont-König: Kofi Annan sagte einmal: »Alphabetisierung ist der Schlüssel zur Linderung menschlichen Elends, zur Entfaltung der Fähigkeiten eines jeden Menschen sowie zu einer Zukunft in Frieden und Hoffnung«.

DIE: Was bedeutet für Sie, sich schriftsprachlich ausdrücken zu können?

Clotilde Lafont-König: Der Grad der Beherrschung der Normschreibung gilt in unserer Gesellschaft häufig als Gradmesser für die Einschätzung der allgemeinen Fähigkeiten eines Menschen.

Hiyoung Park: Diese Fähigkeit vermeidet Missverständnisse im Alltag, und etwas Geschriebenes bleibt länger erhalten als nur Gesprochenes.

DIE: Haben Sie persönliche Erfahrungen mit Analphabetismus gemacht?

Karin Ulrich: Als wir in Ägypten lebten, habe ich selbst die Erfahrung gemacht, was es bedeutet, die einheimische Schrift nicht lesen bzw. verstehen zu können. Ich war zwar ein Schreibkundiger, aber dennoch war ich vor Ort quasi ein Analphabet! Hilflosigkeit, Ausgrenztsein und Angst machen sich breit, wenn man das nicht kann, was alle anderen können. Ein sehr beklemmendes Gefühl, das, im besten Fall, den Wunsch nach Veränderung, d.h. den Wunsch nach Erlernen der Schrift aufkommen läßt.

Hiyoung Park: Früher konnte ich alte chinesische Zeichen sehr gut schreiben und verstehen, aber nicht die neuen. Die alten chinesischen Zeichen waren für mich wie das Latein für die Deutschen. Seit ich die neuen Zeichen beherrsche, kann ich mit Chinesen besser kommunizieren.



»Mit Spitzer Feder« von Hélène Michel

DIE: Inwieweit glauben Sie, kann Kunst auf gesellschaftliche Probleme aufmerksam machen?

Barbara Kroke: Kunst kann sozusagen »den Finger in die Wunde legen« und sehr wohl auf Probleme aufmerksam machen, siehe Ai Weiwei.

Karin Ulrich: Kunst spricht jeden Menschen individuell an. Ist ein Mensch emotional angesprochen und berührt, so ist er aufnahmefähiger für eine »Message«. Kunst für Überlegungen zur Alphabetisierung wirken zu lassen, ist geradezu ideal. Denn Kunst ist schriftlose Sprache, also genau für Analphabeten zu verstehen. Ein Glücksfall also für jeden Analphabeten, der sonst nur von frustrierender Schriftlichkeit umgeben ist.

Hélène Michel: Auch wenn Kunst keine direkte Lösung liefern kann, so hoffen wir doch, dass diese Ausstellung und Kunst im Allgemeinen Probleme in Hinblick auf Bildungslücken sichtbar macht. Kunst ist ein Spiegel der Gesellschaft, sie kann Probleme aufzeigen und zur Sprache bringen, ein Bewusstsein schaffen und vielleicht auch Brücken bauen und Lösungsansätze bieten.

Alphabetisierung: Von anderen Ländern lernen?

Abschlussworkshop des Projekts EU-Alpha in Bonn

Am 22. Oktober 2015 wird in Bonn der Abschlussworkshop des Projekts »EU-Alpha – Politiken zur Stärkung der Grundkompetenzen, insbesondere Alphabetisierung in der EU: Ein Vergleich der Akteurs- und Governancestrukturen« stattfinden. Der Workshop steht unter dem Motto: »Koordination und neue Rahmenbedingungen für die Alphabetisierung: Von anderen Ländern lernen?«, er wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert und richtet sich an ein Fachpublikum aus Wissenschaft und Politik. Die Veranstaltung ist zum einen ein Resümee des Projekts EU-Alpha, das Governance-Strukturen im Bereich Alphabetisierung in verschiedenen europäischen Ländern vergleicht.

Zum anderen stehen aktuelle Entwicklungen in Deutschland und Europa in Bezug auf die Verantwortlichkeit für Alphabetisierung zur Diskussion. Beispielhafte Strukturen und Programme in EU-Ländern werden durch Impulsreferate von Experten wie David Mallows vom National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC) in London, Arjan Beune von der Stiftung Lesen und Schreiben in Den Haag oder Maria Rosc vom Bundesministerium für Bildung und Frauen in Wien vorgestellt.

Carolyn Knauber (DIE)



www.die-bonn.de/weiterbildung/forschungs-landkarte/projekt.aspx?id=704

Berufliche Autonomie und Identität im Spiegel des Generationenwechsels

Workshop zu den Auswirkungen auf berufliche Bildungsprozesse in Kooperation mit dem DIE

Die Projektgruppe »Diskontinuierliche Erwerbsbiographien« lädt ein zu ihrem achten Workshop am 10. und 11. Dezember 2015 in der Evangelischen Akademie in Hofgeismar. Dass Berufsanfänger und Erwerbstätige im Verlauf ihrer Biografie berufliche Identität und Autonomie erreichen, galt gemeinhin als Ziel beruflicher Sozialisation. Nun sollen aus verschiedenen Perspektiven folgende Fragen geklärt werden: Ist dieses Ziel angesichts des raschen Wandels der Verhältnisse an immer neu zugeschnittenen Arbeitsplätzen auf permanent »modernisierten« Arbeitsmärkten noch realistisch? Ist es nicht vielleicht sogar widersinnig, daran festzuhalten? Ist vielleicht der bewusste Verzicht auf die Entwicklung von beruflicher Identität die angemessenere Vorbereitung auf die neue Arbeitswelt? Welche Bedeutung haben berufliche Identität und Autonomie für die ver-

schiedenen Generationen (noch), und wo geht »die Reise« hin?

Der Workshop findet in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE), der Universität Duisburg-Essen (UDE), der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) und dem Büro für berufliche Bildungsplanung (bbb) statt.

Rosemarie Klein (bbb)

Nähere Informationen zu Ablauf, Arbeitsgruppen und Anmeldung finden Sie unter



www.die-bonn.de/weiterbildung/veranstaltungenkalender/FlyerBeruflicheAutonomie-2015.pdf

DIE-Neuerscheinungen

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report. Heft 2/2015

Thema: **Beratung und Regulation**

Herausgeber: Bernd Käßlinger und Josef Schrader

Wiesbaden: Springer VS 2015

ISSN 2364-0014 (Print)

ISSN 2364-0022 (elektronisch)



www.springer.com/40955

neu und online

Esther Winther/Viola K. Klotz/Julia Sangmeister

Kompetenzorientiertes Prüfen in der kaufmännischen Berufsbildung

Handlungsempfehlungen für die Prüfungspraxis und Entwicklungsperspektiven

texte.online

Die Broschüre bietet in komprimierter Form einen aktuellen Überblick zur Thematik zentraler Abschlussprüfungen, sie leitet konkrete Handlungsempfehlungen für die Gestaltung, Bewertung und Einbindung von Prüfungen ab und gibt Anstöße für Entwicklungsperspektiven, die insbesondere eine Wissenschaft-Praxis-Kooperation in den Blick nehmen.



www.die-bonn.de/id/31586

Christian Kühn/Peter Brandt/Steffi Robak/Claudia Pohlmann/Martin Dust Funktionsprofile, Weiterbildungsverhalten und Zertifizierungsinteressen des niedersächsischen Weiterbildungspersonals

texte.online

Mit der Befragung des Personals der öffentlichen Weiterbildung in Niedersachsen wurden Erkenntnisse über die drei erwachsenenpädagogischen Funktionsprofile Einrichtungsleitung, hauptamtliche pädagogische Mitarbeitende und Kursleitung im Hinblick auf deren sozioökonomische Merkmale, Aufgaben- und Tätigkeitsfelder, Weiterbildungsverhalten und Einstellung zu einer trägerunabhängigen Kompetenz-zertifizierung gewonnen.



www.die-bonn.de/id/31585

Bildungsland Schafen luaae Bildungslandschaften Bildungshafen

Stichwort:

»Bildungslandschaften«

Rudolf Tippelt



Dr. Rudolf Tippelt ist Professor für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Kontakt: tippelt@edu.lmu.de

Literatur

Bernhard, C., Kraus, K., Schreiber-Barsch, S., & Stang, R. (Hrsg.) (2015). *Erwachsenenbildung und Raum – Theoretische Perspektiven – Professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens*. Bielefeld: wbv.

Döbert, H., & Weishaupt, H. (2015). *Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen*. Münster: Waxmann.

Emminghaus, C., & Tippelt, R. (Hrsg.) (2009). *Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm »Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken«*. Bielefeld: Bertelsmann.

Kania, J., & Kramer, M. (2011). Collective Impact. *Stanford Social Innovation Review*. Vol. 10 (1), S. 38–43. Stanford.

Michel, K., Buschle, C., Kainz, F., & Tippelt, R. (2015). *Indikatorenentwicklung für ein kommunales Bildungsmanagement – Dokumentation eines regionalen Transferprojektes*. München: Utz.

Weitere zitierte Literatur in der Liste rechts.

Das Konzept der **Bildungslandschaften** ist bildungspolitisch in die Strategie des lebenslangen Lernens eingebunden, bildungstheoretisch ist es an **pädagogische Raumkonzepte** – insbesondere an regionale, kommunale, digitale und sozialräumliche Konzepte – sowie an die Erkenntnisse zur Wirkung von Lernumwelten anschlussfähig (vgl. Bernhard et al., 2015). Bildungslandschaften und der darin gestaltbare pädagogische Raum können global, national oder regional gedacht werden. Bildungslandschaften sind nicht an administrative oder politische Grenzen (zum Beispiel Landkreise oder Gemeinden) gebunden, denn der pädagogische Raum in einer Bildungslandschaft definiert sich letztlich durch die sozialen und **selbstorganisierten Beziehungen** der Handlungspartner direkt – z.B. wenn eine Volkshochschule mit einem Betrieb, einer Schule oder einer Gesundheitsinitiative im Umfeld zusammenarbeitet. Noch in den 1980er Jahren (und teilweise bis heute) wurde von Bildungslandschaften unspezifisch gesprochen. Seit den 1990er Jahren werden Bildungslandschaften in der internationalen Diskussion als Lernumwelten in einem lokalen und regionalen Raum gesehen, in dem das **formale Lernen** in öffentlichen und privaten Bildungsinstitutionen und die **informellen Lernformen** des Alltagsbereichs einander ergänzen. Etwa ab dem Jahr 2000 wurden die Erkenntnisse zur Wirkung von Lernumwelten in das pädagogische Raumkonzept der **lernenden Regionen** und der **lernenden Städte** aufgenommen (vgl. Tippelt et al., 2009). Hier wurden regionale Kooperationsnetzwerke zwischen Bildungseinrichtungen, Betrieben, Arbeitsämtern und kulturellen oder sozialen Institutionen im Interesse des lebenslangen Lernens aller Bevölkerungsgruppen entwickelt (vgl. Emminghaus, & Tippelt, 2009). Zuletzt hat die Idee der **reflexiven Organisationsentwicklung** in Bildungslandschaften an Bedeutung gewonnen. Das heißt, dass die analytische Selbstbeobachtung, die interessengeleitete Bewertung des strukturellen Wandels in pädagogisch gestaltbaren Räumen und die freien Möglichkeiten der Kooperation mit anderen Organisationen – ohne bürokratische Gängelung – prägend sind (vgl. Nittel, Schütz, & Tippelt, 2014). Immer deutlicher wurde in der jüngeren Vergangenheit auch, dass ein dauerhaftes **indikatorengestütztes Bildungsmonitoring** wichtig ist, wenn man Bildungslandschaften durch ein regionales oder lokales Bildungsma-

nagement gestalten will (vgl. Döbert, & Weishaupt, 2015; Michel et al., 2015).

Ein vorrangiges Ziel von Bildungslandschaften liegt in der **interorganisationalen Kooperation** und damit in der Entfaltung von **Netzwerken**. Bildungslandschaften verändern sich kontinuierlich, insbesondere durch Kooperationen zwischen Einrichtungen in der Bildungskette über die Lebensspanne. Dabei geht es in Bildungslandschaften um die **Koordination von Aktivitäten** in räumlicher, meist regionaler und kommunaler Perspektive, deren Kern immer die vertrauensvolle Zusammenarbeit eigenständiger, auch gleichzeitig **interdependenter Akteure** ist, die für einen überschaubaren Zeitraum zusammenarbeiten und dabei die Möglichkeiten und die Interessen des jeweiligen Partners berücksichtigen. Bei der Gestaltung von Bildungslandschaften ist dies allerdings kein Selbstzweck, sondern Ziel ist die Förderung von **lebenslangem Lernen** aller Bevölkerungsgruppen (vgl. Nuissl, 2010; Tippelt et al., 2009). Bildungslandschaften können nur dann Wirkungen auf Bildung und Lernen entfalten, wenn hohe **pädagogische Qualität** erreicht wird. Diese Qualität hängt davon ab, dass die kooperierenden Organisationen eine gemeinsame bildungspolitische und **pädagogische Vision** entwickeln, dass ihre Aktivitäten koordiniert sind, eine starke Interaktionsdichte und Interaktionsfrequenz auftritt und dass die Initiativen auch nachhaltig wirken. Auch wenn sich der Wandel von Bildungslandschaften real häufig unkoordiniert vollzieht, lässt sich sagen, dass die **selbstorganisierte Gestaltung** von Bildungslandschaften durch starke und schwache interorganisationale Beziehungen zu hoher Homogenität und starker Solidarität der beteiligten Institutionen führt (vgl. Emminghaus, & Tippelt, 2009). Voraussetzungen für die **proaktive Steuerung** von Bildungslandschaften sind das regionale Wissen und der wechselseitige Bezug auf die Erfahrungen der anderen. Außerdem müssen Bildungslandschaften vor **Bürokratisierungstendenzen** – zu starke Regulierung, Uniformierung und Formalisierung – geschützt werden. Die Gestaltung pädagogischer Räume zu produktiven Bildungslandschaften benötigt dezentrale Beziehungen und Netzwerkstrukturen und ist auf Vertrauen und organische Solidarität angewiesen (vgl. Nittel, Schütz, & Tippelt, 2014). Eine Herausforderung ist darin zu sehen, dass die Funktionen und die Entwicklungen von Bildungslandschaften nur interdisziplinär zu erschließen sind: Zu den **Bezugswissenschaften** gehören neben der Erziehungswissenschaft auch Soziologie, Geografie, Politikwissenschaft, Psychologie, Rechts- und Volkswirtschaftslehre sowie die Kommunikationswissenschaft. Aber die besondere politische Herausforderung liegt in den adäquaten **materiellen Bildungsinvestitionen** in eine Bildungslandschaft, denn nur so kann sich die Qualität der Bildungsprozesse über die Lebensspanne in der frühen Bildung, der Schul- und Berufsbildung, der höheren Bildung und der Erwachsenen- und Weiterbildung im pädagogischen Raum stabilisieren und verbessern.

Literatur zum Thema

- Bleckmann, P., & Schmidt, V. (Hrsg.) (2012). *Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle*. Wiesbaden: Springer VS.
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.) (2012). *Wie geht's zur Bildungslandschaft? Die wichtigsten Schritte und Tipps. Ein Praxishandbuch*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Eckart, W. (2013): Der Bildungscampus Nürnberg. Ein Beitrag zur Gestaltung kommunaler Bildungslandschaft. In T. Feld (Hrsg.). *Engagierte Beweglichkeit* (S. 49–67) Wiesbaden: Springer VS.
- Harrison, A., & Hutton, L. (2013). *Design for the Changing Educational Landscape. Space, Place and the Future of Learning*. London: Routledge.
- Järvinen, H., Sendzik, N., & Bos, W. (2014): Bildungslandschaften. Eine Antwort auf den demografischen Wandel? In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). *Bildungsforschung 2020*. Abgerufen von www.bmbf.de/pub/BMBF-Bildungsforschung_Band_40.pdf (25.08.2015)
- Kelb, V. (Hrsg.) (2014): *Gut vernetzt?! Kulturelle Bildung in lokalen Bildungslandschaften. Mit Praxiseinblicken und Handreichungen zur Umsetzung »kommunaler Gesamtkonzepte für Kulturelle Bildung«*. München: kopaed.
- Longworth, N. (2004). *Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities: Lifelong Learning and Local Government*. London: Taylor & Francis.
- Luthe, E.-W. (2009): *Kommunale Bildungslandschaften. Rechtliche und organisatorische Grundlagen*. Berlin: Erich Schmidt.
- Nittel, D., Schütz, J., & Tippelt, R. (2014). *Pädagogische Erwerbsarbeit im System des Lebenslangen Lernens*. Weinheim: Beltz.
- Nuissl, E. (2010). *Netzwerkbildung und Regionalentwicklung. Studienreihe Bildungs- und Wissensmanagement 12*. Münster: Waxmann.
- Nuissl, E., & Nuissl, H. (Hrsg.) (2015). *Bildung im Raum*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schubert, H. (Hrsg.) (2014). *Lernende Bildungslandschaften. Qualitätsentwicklung Schritt für Schritt*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Tippelt, R., Reupold, A., Strobel, C., & Kuwan, H. (Hrsg.) (2009). *Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms »Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken«*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Weiß, W. (2011). *Kommunale Bildungslandschaften. Chancen, Risiken und Perspektiven*. Weinheim: Beltz.

Im Gespräch mit den Architekten der kommunalen Bildungslandschaft in Trier

»BILDUNGSMANAGEMENT ZUR POLITISCHEN PRIORITÄT ERKLÄREN!«

DIE: Hat sich die Trierer Bildungslandschaft in den letzten Jahren optisch verändert?

Jensen: Optisch verändert hat sich zum Beispiel das Bildungs- und Medienzentrum, in dem wir gerade sitzen.

Fries: Wir versuchen hier, Volkshochschule und Bibliothek zu verknüpfen, und zwar mit dem »Lerntreff«, einem gemeinsamen Alphabetisierungsprojekt. Der Lerntreff ist ein offener Selbstlernraum, ein kostenfreies Angebot. Bezahlt werden muss nur, was ausgeliehen wird.

DIE: Wurden lernförderliche Änderungen in architektonischer Hinsicht vorgenommen?

Fries: Im Lerntreff selbst haben wir das schwere Ambiente mit den vielen Regalen ein bisschen luftiger gestaltet. Der Lerntreff ist in die Multimedia-Abteilung der Bibliothek integriert. Die vorherige Multimedia-Abteilung war sehr statisch. Wir wollten eine gewisse räumliche Flexibilität und damit auch Aufenthaltsqualität erreichen, damit die Menschen sich hier wohlfühlen. Die Tische lassen sich zum Beispiel alle mit einer Hand verschieben und neu gruppieren. Es gibt Paravents, damit man sich ein bisschen abteilen kann. Und es gibt hier noch den »Kubus«, eine Raum-in-Raum-Lösung. Der wird vor allem von Lernpaten und ihren Patenkindern genutzt.



Foto: Peter Brandt

Trier gilt in Fachkreisen als Vorbild für die nachhaltige Implementierung eines kommunalen Bildungsmanagements. Wie sich die Trierer Bildungslandschaft dadurch verändert hat, welche Rolle die Weiterbildung darin spielt und ob sich die »Vision eines grenzenlosen Bildungsraums« in Trier hat realisieren lassen, erfuhren **Dr. Peter Brandt** und **Theresa Maas**, Redaktion der DIE Zeitschrift, im Gespräch mit **Klaus Jensen**, dem Trierer Oberbürgermeister a.D. und jetzigem Honorarkonsul von Luxemburg, und **Rudolf Fries**, dem Leiter der Trierer VHS. Gemeinsam haben beide die Trierer Bildungslandschaft maßgeblich mitgestaltet – eine erfolgreiche Zusammenarbeit.

DIE: Gibt es auch inhaltliche Änderungen?

Fries: Wir stellen zwölf Notebooks mit Selbstlernprogrammen zum Ausleihen zur Verfügung. Und wir haben die bisherige Bibliotheksordnung ein bisschen verlassen. Alle Multimedia-Angebote aus den verschiedenen Ecken der Bibliothek haben wir in den »Lerntreff« geholt, z.B. Sprachkurse oder DaF-Kurse. Und es gibt einige Bücher in leichter Sprache, ein zarter Beginn, hier ein entsprechendes Angebot zu schaffen.

DIE: Wie ist denn die Resonanz?

Fries: Wir haben in zwölf Monaten 300 Menschen registriert, die nicht richtig lesen und schreiben können, die ein-

malig oder regelmäßig hierherkommen. Ein Drittel dieser Menschen sind Zuwanderer. Davon sind wir total überwältigt. Die Menschen kommen entweder mit Paten oder mit Multiplikatoren und fragen meist nach Beratung. Und wenn der Alpha-Kurs noch nicht startet, können sie hier schon mal selber lernen.

DIE: Wie läuft die Kooperation mit der Bibliothek?

Fries: Das funktioniert sehr gut. Natürlich stoßen da zwei Einrichtungskulturen aufeinander. Für die Bibliotheksangestellten ist es beispielsweise ungewohnt, dass sich Menschen in Büchereiräumlichkeiten in normaler Lautstärke unterhalten. Da muss man sich manchmal schon umgewöhnen.

DIE: Waren die Institutionen, die hier unter einem Dach untergebracht sind, vorher auch schon in einem Gebäude oder ist das eine Frucht der Teilnahme am Programm »Lernen vor Ort«?

Jensen: Nein. Die VHS und die Stadtbücherei waren schon vorher gemeinsam hier untergebracht. Und der Lerntreff und das Lesecafé haben sich auch abseits von »Lernen vor Ort« entwickelt, ihre Integration ist dadurch aber sicherlich befördert worden. Neu ist, dass wir eine gemeinsame Leitung für die Bereiche Bibliothek und Volkshochschule haben und dadurch wirkungsvoller koordinieren können.

DIE: *Weiten wir den Blick ein wenig über das Haus hinaus: Welchen Beitrag hat »Lernen vor Ort« zur Trierer Stadtentwicklung geleistet?*

Jensen: »Lernen vor Ort« gab uns zunächst die Möglichkeit, Bildung als prioritäres Politikfeld in der Kommune strukturell zu verankern. Und ein Verständnis dafür zu entwickeln, dass viele Menschen und Einrichtungen in dieser Stadt einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Bildungslandschaft leisten können. Der Impuls dazu kam übrigens aus der Erwachsenenbildung, von Rudolf Hahn, dem ehemaligen Leiter der VHS.

DIE: *War die Weiterbildung projektintern auch ein Schwerpunkt?*

Jensen: Nein, eher nicht. Andere Bildungsbereiche haben zugegebenermaßen stärker vom Projekt profitiert, zum Beispiel der schulische und der Kita-Bereich. Die tragenden Säulen im Rahmen von »Lernen vor Ort« waren der MINT-Initiativkreis und das Bündnis Alphabetisierung und Grundbildung. Die Bündnisse verfolgen zwei Ziele: Sie etablieren ein Thema in einem breiten Kreis, oftmals auch auf einer hohen institutionellen Ebene, wenn die jeweilige Führung ihre Institution im Bündnis vertritt. Aus dem Bündnis heraus lassen sich zweitens auf der thematischen Ebene immer wechselnde themenbezogene Teilnetzwerke zur konkreten Problemlösung bilden.

DIE: *Welche Ziele haben Sie sich innerhalb von »Lernen vor Ort« gesetzt?*

Jensen: Wir wollten die Familienbildung weiterentwickeln und damit die wachsende Zahl der Familien stärken, die mit Erziehung überfordert sind. Wir

haben Schnittstellen zwischen der kommunalen Erwachsenenbildung und der Jugendhilfe aufgebaut.

DIE: *... und damit die Grenze zwischen Weiterbildung und Sozialarbeit, die die Familienbildung stets beschäftigt, weiter*

richt als steuerungsrelevantes Grundlagenwissen für die Kommunalpolitik. Unser Hauptziel war also, nachhaltige Systeme zu entwickeln, die die Trierer Bildungslandschaft erfassen, analysieren und die Analysen fortschreiben. Und das ist gelungen. Es gibt regelmäßig erscheinende Bildungsberichte. Und wir haben das Trierer Informationssystem Lebenslanges Lernen (TILL) etabliert, mit dem die Verantwortungsträger der Politik und Bildungsträger Informationen abrufen können.

DIE: *Bekommen Sie denn alle Daten, die Sie benötigen?*

Jensen: Im Bereich der privaten Bildungsträger würden wir uns das schon mehr wünschen, allerdings muss man auch sagen, dass zu oft zu viel Energie in die Sammlung von Daten gesteckt wird und die Gefahr groß ist, dass der Blick für Problemlösungen und ihre Umsetzung durch entstandene Datenfriedhöfe verstellt wird. Oftmals braucht es auch keine umfangreichen, immer wiederkehrenden Datenerhebungen, wenn man über ein funktionierendes Netzwerk verfügt, das der Koordinierungsstelle relevante Informationen zuträgt. Bei der nun neu eingerichteten Stabsstelle Kommunales Bildungsmanagement liegt übrigens in Trier die Koordination des Netzwerks der relevanten Akteure.



Ein Lernraum im Lerntreff: Rudolf Fries und Theresa Maas begutachten den »Kubus«.

Foto: Peter Brandt

in Richtung Sozialarbeit verschoben.

Jensen: Was insbesondere in Stadtteilen mit hohem Entwicklungsbedarf durchaus in meinem Sinne wäre. Das Ganze ist im Endeffekt nicht so erfolgreich gewesen wie erhofft, weil die Etablierung des Bildungsmonitorings mehr personelle Ressourcen gebunden hat als gedacht.

DIE: *Das heißt, Bildungsmonitoring war ein weiteres Ziel?*

Jensen: Ja, und an dieser Stelle hat sich die Trierer Bildungslandschaft am entscheidendsten verändert. Es gab bis 2010 nicht einen einzigen Bildungsbe-

DIE: *Und hat sich über dieses Netzwerk eine Identität für die Trierer Bildungslandschaft entwickelt?*

Jensen: Soweit ich das beurteilen kann, ja. Ausgangspunkt war ein Lenkungsausschuss, in dem u.a. Bildungsträger, die Agentur für Arbeit, die Handwerkskammer und Industrievertreter saßen. Um das Thema Bildung als prioritäres, kommunalpolitisches Thema zu etablieren, war es wichtig, dass zunächst einmal alle an einem Tisch sitzen. Jetzt nach Projektende hat sich das verlagert auf thematische, temporäre Netzwerke,

in denen nur diejenigen vertreten sind, die das Thema betrifft. Trotzdem soll die Identität aufrecht erhalten werden: Mindestens einmal im Jahr soll eine große Bildungskonferenz stattfinden, zu der weiterhin alle eingeladen werden. Und da die meisten der Akteure noch immer in verschiedene Netzwerke eingebunden sind, wird diese Identität wohl nicht verloren gehen. Ich sehe eher die Gefahr, dass man sich im Stadtrat der Priorität von Bildung nicht mehr in diesem Umfang bewusst ist, wenn z.B. andere Themen auf der politischen Agenda nach oben rücken.

DIE: Kommunale Netzwerke bieten immer auch das Risiko, dass Kooperationen von Konkurrenz überlagert werden.

Jensen: Da gab es so gut wie keine Probleme. Der Kooperation konnte sich bei der Dynamik auch keiner entziehen. Interessant wird, in zwei oder drei Jahren zu sehen, was davon noch übrig ist. Wenn ein Tanker mit voller Fahrt unterwegs ist, dann springt keiner runter. Aber wie das aussieht, wenn sich kommunales Bildungsmanagement nur noch als kleines Ruderboot fortbewegt, ohne mehrmals jährlich stattfindende große Konferenzen, ausgestattet mit Prestige durch die Präsenz des Oberbürgermeisters – wie lange das dann noch trägt, müssen wir sehen.

DIE: Trier liegt nahe an der Grenze zu Frankreich und Luxemburg. Hierzu haben Sie mal die »Vision eines grenzenlosen Bildungsraums« formuliert. Was davon ist Realität geworden?

Jensen: Wir sind mittlerweile ein Siedlungs-, Wirtschafts- und Kulturraum. Und auch der Bildungsbereich verschränkt sich immer mehr. Bestimmte Dinge, die in »Lernen vor Ort« entwickelt worden sind, werden auch in Luxemburg aufgegriffen. Das Angebot an den Universitäten wird z.B. mehr auf die

Großregion abgestimmt. Die umfasst Lothringen, Luxemburg, die Wallonie, die deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens, das Saarland und Rheinland-Pfalz. Und innerhalb der Großregion gibt es eine Kernregion, in der »QuattroPole«, ein Städtetz, eine wichtige

worden. Und jetzt beginnen bilaterale Verhandlungen zwischen z.B. Rheinland-Pfalz und Luxemburg darüber, wie diese Vereinbarung zu füllen ist. In Trier ist der wichtigste berufliche Sektor die Gesundheitswirtschaft. Deshalb habe ich ein Europäisches Forum für Gesundheitswirtschaft gegründet. Und in diesem Rahmen werden jetzt Gespräche darüber geführt, wie die Bildungsangebote beider Länder zu gegenseitigem Nutzen geöffnet werden können, auch Weiterbildungsangebote. Das soll perspektivisch die komplette Anerkennung von Zertifikaten und Berufsausbildungen umfassen; das wird aber wohl erst in zwei bis drei Jahren Realität sein.

DIE: Welchen Rat würden Sie einem Kollegen geben, dessen Kommune sich um den Aufbau eines kommunalen Bildungsmanagements bemüht?

Jensen: Als erstes würde ich ihm sagen: Lass dich von der Transferagentur Deines Bundeslandes beraten. Sie verfügt über das Wissen bzgl. der Rahmenbedingungen, die nötig sind, um ein kommunales Bildungsmanagement erfolgreich zu implementieren. Zweitens ist es zwingend notwendig, dem Thema Bildung bzw. kommunales Bildungsmanagement eine sehr hohe politische Priorität in der Kommune einzuräumen.

Ohne das geht es nicht. Drittens braucht man eine Mindestausstattung an Personal, und zwar zusätzlich zu den bereits Beschäftigten. Es ist ja ein beliebtes Spiel, zu sagen, etwas sei wichtig, und dann zu schauen, wem man das noch draufpacken kann. Das geht nicht. Kommunales Bildungsmanagement braucht ein Gesicht. Und dieses Gesicht, diese Person, darf sich um nichts anderes kümmern.

DIE: Herr Jensen, Herr Fries, wir danken Ihnen für das Gespräch!



Teil der Trierer Bildungslandschaft: das Bildungs- und Medienzentrum in unmittelbarer Nähe zum Dom

Foto: Peter Brandt

Säule der grenzüberschreitenden Arbeit bildet: Die vier Oberbürgermeister der Städte Metz, Luxemburg, Saarbrücken und Trier treffen sich einmal im Jahr, um die Vernetzung untereinander voranzutreiben.

DIE: Ist das auch im Weiterbildungsbereich sichtbar?

Jensen: Im Dezember 2014 ist von den beteiligten Ländern eine Rahmenvereinbarung über Aus-, Fort- und Weiterbildung und die jeweilige Anerkennung innerhalb der Großregion verabschiedet

Goethe im Gebirge

Auf dem Brenner, den 8. September, abends.

Die Pflanzen betreffend, fühl' ich noch sehr meine Schülerschaft. Bis München glaubt' ich wirklich nur die gewöhnlichen zu sehen. Freilich war meine eilige Tag- und Nachtfahrt solchen feinern Beobachtungen nicht günstig. Nun habe ich zwar meinen Linné bei mir und seine Terminologie wohl eingeprägt, wo soll aber Zeit und Ruhe zum Analysieren herkommen, das ohnehin, wenn ich mich recht kenne, meine Stärke niemals werden kann? Daher schärf' ich mein Auge aufs Allgemeine, und als ich am Walchensee die erste Gentiana sah, fiel mir auf, daß ich auch bisher zuerst am Wasser die neuen Pflanzen fand.

Was mich noch aufmerksamer machte, war der Einfluß, den die Gebirgshöhe auf die Pflanzen zu haben schien. Nicht nur neue Pflanzen fand ich da, sondern Wachstum der alten verändert; wenn in der tiefern Gegend Zweige und Stengel stärker und mastiger waren, die Augen näher aneinander standen und die Blätter breit waren, so wurden höher ins Gebirg hinauf Zweige und Stengel zarter, die Augen rückten auseinander, so daß von Knoten zu Knoten ein größerer Zwischenraum stattfand und die Blätter sich lanzenförmiger bildeten. Ich bemerkte dies bei einer Weide und einer Gentiana und überzeugte mich, daß es nicht etwa verschiedene Arten wären. Auch am Walchensee bemerkte ich längere und schlankere Binsen als im Unterlande.

Die Kalkalpen, welche ich bisher durchschnitten, haben eine graue Farbe und schöne, sonderbare, unregelmäßige Formen, ob sich gleich der Fels in Lager und Bänke teilt. Aber weil auch geschwungene Lager vorkommen und der Fels überhaupt ungleich verwittert, so sehen die Wände und Gipfel seltsam aus. Diese Gebirgsart steigt den Brenner weit herauf. In der Gegend des oberen Sees fand ich eine Veränderung desselben. An dunkelgrünen und dunkelgrauen Glimmerschiefer, stark mit Quarz durchzogen, lehnte sich ein weißer, dichter Kalkstein, der an der Ablösung glimmerig war und in großen, obgleich unendlich zerklüfteten Massen anstand. Über demselben fand ich wieder Glimmerschiefer, der mir aber zärter als der vorige zu sein schien. Weiter hinauf zeigt sich eine besondere Art Gneis oder vielmehr eine Granitart, die sich dem Gneis zubildet, wie in der Gegend von Elbogen. Hier oben, gegen dem Hause über, ist der Fels Glimmerschiefer. Die Wasser, die aus dem Berge kommen, bringen nur diesen Stein und grauen Kalk mit.

Quelle: Goethe, J. W. (1786/1997). *Italienische Reise*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 19–20. Abgerufen von <http://gutenberg.spiegel.de/buch/italienische-reise-3682/3>



Philosophie der Landschaft

Unzählige Male gehen wir durch die freie Natur und nehmen, mit den verschiedensten Graden der Aufmerksamkeit, Bäume und Gewässer wahr, Wiesen und Getreidefelder, Hügel und Häuser und allen tausendfältigen Wechsel des Lichtes und Gewölkes – aber darum, daß wir auf dies einzelne achten oder auch dies und jenes zusammenschauen, sind wir uns noch nicht bewußt, eine »Landschaft« zu sehen. (...) Unser Bewußtsein muß ein neues Ganzes, Einheitliches haben, über die Elemente hinweg, an ihre Sonderbedeutungen nicht gebunden und aus ihnen nicht mechanisch zusammengesetzt – das erst ist die Landschaft. (...)

Zunächst: daß die Sichtbarkeiten auf einem Fleck Erde »Natur« sind –, allenfalls mit Menschenwerken, die sich ihr aber einordnen und nicht Straßenzüge mit Warenhäusern und Automobilen, das macht diesen Fleck noch nicht zu einer Landschaft. Unter Natur verstehen wir den endlosen Zusammenhang der Dinge, das ununterbrochene Gebären und Vernichten von Formen, die flutende Einheit des Geschehens, die sich in der Kontinuität der zeitlichen und räumlichen Existenz ausdrückt. (...) »Ein Stück Natur« ist eigentlich ein innerer Widerspruch; die Natur hat keine Stücke, sie ist die Einheit eines Ganzen, und in dem Augenblick, wo irgend etwas aus ihr herausgestückt wird, ist es nicht mehr ganz und gar Natur, weil es eben nur innerhalb jener grenzstrichlosen Einheit, nur als Welle jenes Gesamtstromes »Natur« sein kann. Für die Landschaft aber ist gerade die Abgrenzung, das Befaßtsein in einem momentanen oder dauernden Gesichtskreis durchaus wesentlich; ihre materielle Basis oder ihre einzelnen Stücke mögen schlechthin als Natur gelten – als »Landschaft« vorgestellt, fordert sie ein vielleicht optisches, vielleicht

ästhetisches, vielleicht stimmungsmäßiges Für-sich-Sein, eine singuläre, charakterisierende Enthobenheit aus jener unzerteilbaren Einheit der Natur, in der jedes Stück nur ein Durchgangspunkt für die Allkräfte des Daseins sein kann. Ein Stück Boden mit dem, was darauf ist, als Landschaft ansehen, heißt einen Ausschnitt aus der Natur nun seinerseits als Einheit betrachten – was sich dem Begriff der Natur ganz entfremdet. Dies scheint mir die geistige Tat zu sein, mit der der Mensch einen Erscheinungskreis in die Kategorie »Landschaft« hineinformt: eine in sich geschlossene Anschauung als selbstgenügsame Einheit empfunden, dennoch verflochten in ein unendlich weiter Erstrecktes, weiter Flutendes, eingefasst in Grenzen, die für das darunter, in anderer Schicht wohnende Gefühl des göttlich Einen, des Naturganzen, nicht bestehen. Die Natur, die in ihrem tiefen Sein und Sinn nichts von Individualität weiß, wird durch den teilenden und das Geteilte zu Sondereinheiten bildenden Blick des Menschen zu der jeweiligen Individualität »Landschaft« umgebaut. (...)

Eben das, was der Künstler tut: daß er aus der chaotischen Strömung und Endlosigkeit der unmittelbar gegebenen Welt ein Stück herausgrenzt, es als eine Einheit fasst und formt, die nun ihren Sinn in sich selbst findet und die weltverbindenden Fäden abgeschnitten und in den eigenen Mittelpunkt zurückgeknüpft hat – eben dies tun wir in niederem, weniger prinzipiellem Maße, in fragmentarischer, grenzunsicherer Art, sobald wir statt einer Wiese und eines Hauses und eines Baches und eines Wolkenzuges nun eine »Landschaft« schauen. (...) Wo wir wirklich Landschaft und nicht mehr eine Summe einzelner Naturgegenstände sehen, haben wir ein Kunstwerk in statu nascendi.

Neue Institutionen für Bildung

PERSPEKTIVEN FÜR EINE BILDUNGSORIENTIERTE STADTENTWICKLUNG

Richard Stang

Gesellschaftliche Veränderungen erfordern neue Bildungsangebote. Europaweit entstehen neue Learning Centers bzw. Bildungs- und Kulturzentren. Städte nutzen diese, um Stadtentwicklung unter der Bildungsperspektive zu betreiben. Darin liegt eine große Chance für die Einrichtungen, wenn sie bereit sind, sich selbst in Frage zu stellen.

Wirft man einen Blick auf gesellschaftliche Trends, die sich derzeit manifestieren, wird deutlich, dass die Förderung von Bildung als Strategie für die Bewältigung der damit verbundenen Herausforderungen von großer Bedeutung ist (vgl. Stang, & Eigenbrodt, 2014, S. 233ff.). So wird der demografische Wandel durch die verstärkte Zuwanderung weiter intensiviert werden und veränderte Zugänge zu Bildung erfordern. Die Individualisierung der Gesellschaft wird zunehmen – so waren z.B. in Frankfurt am Main 2014 bereits über 50 Prozent der Haushalte Single-Haushalte (<http://frankfurt-interaktiv.de/frankfurt/geschichte/fakten.html>) – und damit auch die Heterogenität der Bildungsbedarfe. Diese gesellschaftliche Fragmentierung wird die Anforderungen an biografische Gestaltungskompetenz als Grundlage des sozialen Miteinanders erhöhen. Gleichzeitig wird der fortschreitende Boom der Städte neue Herausforderungen für die Gestaltung von Bildungsstrukturen im kommunalen Kontext schaffen. Dies wird auch vor dem Hintergrund geschehen, dass Bildung nicht nur aus ökonomischer Perspektive von Bedeutung ist, sondern auch im Hinblick auf die vielfältigen Herausforderungen der Alltagsgestaltung. Immerhin hält der Alltag

besonders auch durch die technischen Entwicklungen immer mehr Kompetenzumsetzungen bereit. Die Gesellschaft muss auf diese Herausforderungen reagieren.

Etablierung neuer Lernorte

Auch wenn im Rahmen der Diskussion über das lebenslange Lernen die Selbstorganisation der Lernenden als Idealbild von Bildungsprozessen und die Potenziale digitaler Medien für das individuelle Lernen aufgezeigt wurden, zeigt sich heute deutlich, dass Lernende stärker bei ihren Lernprozessen begleitet werden wollen bzw. müssen. Dabei stellt sich die Frage, unter welchen organisatorischen und institutionellen Prämissen dies in kommunalen Kontexten gestaltet werden kann. Neben die Einrichtungen der Erwachsenenbildung – wie die Volkshochschulen – treten verstärkt auch Lernorte wie Bibliotheken (vgl. Schüller-Zwierlein, & Stang, 2011) oder Museen (vgl. Lewalter, & Noschka-Roos, 2011). Gleichzeitig gibt es seit den 2000er Jahren international eine Entwicklung, die durch neue Organisations- und Institutionskonstellationen für Bildungsinfrastrukturen im kommunalen Kontext

gekennzeichnet ist: die Entwicklung von Learning Centers bzw. Bildungs- und Kulturzentren (vgl. Stang, & Hesse 2006). Zentrale Elemente dieser veränderten Konstellationen sind die Bündelung von Informationsdienstleistungen durch Bibliotheken, von Bildungsdienstleistungen durch Erwachsenenbildungseinrichtungen und teilweise von Bildungs- und Kulturangeboten durch Museen, Musikschulen usw.

In Deutschland hat die Etablierung von Bildungs- und Kulturzentren die Entwicklung in den letzten Jahren bestimmt. Dabei sind zwei Institutionalisierungsformen prägend. Zum einen gibt es Institutionen, die durch räumliche Integration von Informations- und Bildungsdienstleistungen gekennzeichnet sind, wie z.B. das RW 21 in Bayreuth, das Haus der Bildung in Bonn, das Kulturzentrum August Everding in Bottrop, das Stadtfenster Duisburg, das Kulturzentrum Ludwigsburg und das Bildungsforum Potsdam. Hier befinden sich jeweils Bibliothek und Volkshochschule in einem Gebäude, manchmal ergänzt um weitere Institutionen. An den Schnittstellen der Einrichtungen werden teilweise spezifische Lerninfrastrukturen gestaltet, wie Lernareale zum individuellen Lernen in der Bibliothek, oder gemeinsame Angebote entwickelt, um Interessierten verschiedene Lernzugänge zu ermöglichen. Zum anderen gibt es Institutionen, die sich durch die organisatorische Integration der beteiligten Einrichtungen auszeichnen. Zu nennen sind hier unter anderen die Bildungswerke Norderstedt, der Bildungscampus in Nürnberg, das Bert-Brecht-Haus in Oberhausen, Kultur 123 in Rüsselsheim, das Bildungs- und Medienzentrum in Trier (vgl. dieses Heft, Interview S. 22f.) oder das Zentrum für Information und Bildung (ZIB) in Unna. Hier werden Informations- und Bildungsdienstleistungen der einzelnen Einrichtungen aufeinander abgestimmt den Bürgerinnen und Bürgern zur Verfügung gestellt. Egal ob räumlich und/oder organisatorisch zusammengeführt, stellen diese

Institutionen mit ihrem Angebotsspektrum zentrale Anlaufstationen für die Bürgerinnen und Bürger bezogen auf Information, Beratung, Bildung und Kommunikation dar. Unter der Perspektive des »One-Stop-Shop« bieten die Einrichtungen räumliche Angebote sowie auch Lern-, Informations- und Beratungsangebote sowohl für Einzel-lernende als auch für Gruppenlernende. Damit stellen sie oft ein zentrales Element kommunaler Bildungsstrategien dar und werden auch unter dieser Perspektive entwickelt.

Bildungs- und Kulturzentren als Elemente einer bildungsorientierten Stadtentwicklung

Bildungs- und Kulturzentren etablieren sich zunehmend als Elemente der Stadtentwicklung. Allerdings fällt auf, dass sich dies im Rahmen der Diskussion über regionale bzw. lokale Bildungslandschaften (vgl. Bleckmann, & Schmidt, 2012) kaum niederschlägt. In Deutschland ist dies vor allem darauf zurückzuführen, dass der Diskurs über Bildungslandschaften bislang noch sehr stark vom Diskurs über die Zukunft der Schulinfrastruktur bestimmt wird (vgl. Niemann, 2014, S. 21ff.). Von einem Konzept einer bildungsorientierten Stadtentwicklung, die das lebenslange Lernen in den Fokus rückt, sind die meisten Kommunen noch weit entfernt. Bei einer bildungsorientierten Stadtentwicklung wird Bildung zur zentralen Kategorie bei der strategischen Entwicklung von Städten. Welche Potenziale in einer solchen Ausrichtung liegen könnten, lässt sich an drei Beispielen zeigen, die im Folgenden näher betrachtet werden: den Idea Stores in London, dem Urban Media Space Dokk 1 in dänischen Aarhus und dem Bildungshaus in Wolfsburg.

Eine Weiterentwicklung der Infrastruktur von Learning Centers in Großbritannien stellen die *Idea Stores* in London dar, die in den 2000er Jahren gezielt als Teil der Stadtentwicklung etabliert

wurden, um vor allem »bildungsferne« Bevölkerungsgruppen an Informations- und Bildungsangebote heranzuführen. Durch veränderte Raumkonzepte, in denen Bibliotheksangebote und Angebote der Erwachsenenbildung integriert wurden, konnten diese Zielgruppen sehr gut erreicht werden. Dogliani formuliert den Ansatz so: »Wir wussten, dass wir etwas radikal Neues anbieten mussten, um alle Bevölkerungsgruppen zu erreichen und die Partizipation tatsächlich zu erweitern. Wir unterzogen die Bibliothek einem Re-Branding, denn die Menschen hatten sehr deutlich gemacht, dass sie kein städtisches Angebot, sondern etwas Neues und Frisches suchten. Also stellten wir neue Grundsätze auf: Beteiligen, Stärken, Bereichern« (Dogliani, 2014, S. 126f.). Die Basis für die Entwicklung der Idea Stores bildete eine Befragung der Bevölkerung, die auch zeigte, dass das Zusammenbringen von Erwachsenenbildungseinrichtung und Bibliothek neue Optionen eröffnen könnte. Inzwischen existieren in London fünf Idea Stores. Seit Gründung des ersten Idea Stores 2001 in Tower Hamlets konnte die Nutzungsfrequenz um über 200 Prozent gesteigert werden; die Einschreibung für Kurse verdoppelte sich jährlich auf inzwischen 11.000 (vgl. Dogliani, 2014, S. 135f.). Die Idea Stores sind mittlerweile ein zentrales Element der Stadtteilentwicklung geworden, da sie vor allem benachteiligten Bevölkerungsgruppen einen niedrigschwelligen Weg zu Information und Bildung eröffnen. Ausgehend von Überlegungen zum

Neubau einer Bibliothek wurde in Aarhus das Konzept des *Urban Mediaspace* entwickelt, der 2015 eröffnet wird. In Workshops mit Bürgerinnen und Bürgern wurden Konzepte für Informations- und Bildungsflächen entwickelt. Zentraler Ansatz dabei ist: »Urban Mediaspace Aarhus is a place for human development and interaction that shall promote experience, learning, dedication, innovation, sensing, absorption and inspiration through a flexible and programmable building with a special focus on children and their families« (Hapel, 2010, S. 335). Den Bürgerinnen und Bürgern sollen Informations- und Bildungsangebote sowie vor allem Innovationsflächen, z.B. Makerspaces, zur Verfügung gestellt werden. Das Projekt ist auch hier ein zentrales Element der Stadtentwicklung und bildet die Verknüpfung von Stadt und Hafengebiet. Während heute in vielen Städten die Gebiete am Wasser mit teuren Wohnanlagen bebaut werden, hat man sich in Aarhus entschieden, dort einen Ort für Information und Bildung zu schaffen.

Auch in Deutschland gibt es ein Projekt, dass in der Verbindung von Erwachsenenbildung und Bibliothek einen neuen Weg geht: das *Bildungshaus* in Wolfsburg. Hier ist vorgesehen, dass die räumlichen Trennungen von Volkshochschule, Stadtbibliothek und dem Medienzentrum aufgehoben werden, d.h. dass die Kursräume der Volkshochschule jeweils in den thematischen Bereichen der Bibliothek verortet sind. Auf einem »Markplatz« sollen den Bür-

Begriffswirrwarr: Learning Centers, Bildungscampus & Co

Wenn heute von »neuen« kommunalen Lernorten die Rede ist, steht man einem Begriffswirrwarr gegenüber: Während man im englischsprachigen Raum von Learning Centers spricht, ist im Deutschen der Begriff »Lernzentrum« vielfältig konnotiert. So wird unter diesem Begriff eher ein Selbstlernzentrum verstanden. Doch wie lassen sich die »Neuen Häuser der Bildung« (in Anlehnung an Pöggeler, 1959), in denen verschiedene Einrichtungen räumlich zusammengeführt sind, bezeichnen. Die Bandbreite erstreckt sich von »Haus für Bildung«, »Bildungshaus«, »Bildungscampus«, »Bildungs- und Kulturzentrum«, »Bildungs- und Medienzentrum«, »Zentrum für Information und Bildung« bis zu »Haus des Lebenslangen Lernens« usw. Kein Begriff scheint sich durchzusetzen. Was vor Ort wenig relevant ist, ist für die wissenschaftliche Kommunikation ein Problem. Es scheint, als würde hier wissenschaftliche »Begriffsarbeit« notwendig werden.

gerinnen und Bürgern Orte wie z.B. ein Café, ein Selbstlernzentrum und Beratungsflächen zur Verfügung gestellt werden, um sie niedrigschwellig an Information und Bildung heranzuführen. Zur Vorbereitung des Architektenwettbewerbs wurde ein differenziertes pädagogisches Konzept entwickelt, das die Grundlage für die Realisierung des Baus darstellt (vgl. Rabofski, Gülzow, Buntzoll, & Jörke, 2014, S. 140ff.). Auch hier bildete ein Beteiligungsprozess der Bürgerinnen und Bürger einen wichtigen Eckpfeiler der Konzeptentwicklung. Das Bildungshaus ist nur ein Element der »Bildungslandschaft Wolfsburg«, für die eine vernetzte, kommunale Struktur aller Informations- und Bildungsangebote entwickelt wird (vgl. Rabofski et. al., 2014, S. 138f.). Hier wird Stadtentwicklung unter der Bildungsperspektive vorangetrieben.

Auflösung der Institutionengrenzen

Betrachtet man die drei Beispiele genauer, werden die Gemeinsamkeiten offensichtlich: Die Institutionengrenzen lösen sich auf. Das heißt, dass Institutionen wie z.B. Volkshochschulen und Bibliotheken nicht mehr nach der jeweiligen, traditionell entstandenen Angebotslogik arbeiten, sondern eine neuartige gemeinsame Arbeitslogik entwickeln. Diese neuen Institutionen entstehen allerdings nicht konfliktfrei, da es in der Regel aktive Mitarbeitende in den Institutionen gibt, die die Entwicklung vorantreiben, aber auch Mitarbeitende, die in der Kooperation eine Bedrohung gewohnter Routinen sehen (vgl. dieses Heft, Krämer/Lichte, S. 31f.).

Bezugspunkt dieser neuen Institutionen ist aber nicht mehr die Perspektive der Einzelinstitutionen, sondern die Perspektive der potenziellen Nutzerinnen und Nutzer. Es ist egal, ob – unter der traditionellen Perspektive betrachtet – Bibliothek, Erwachsenenbildungseinrichtung oder andere das Angebot zur Verfügung stellen. Wichtig ist vielmehr die Verschränkung von Angeboten zum

Individuallernen und Gruppenlernen, weil dies neue Optionen schafft, unterschiedliche Bevölkerungsgruppierungen zu erreichen. Die Niedrigschwelligkeit der Angebote erleichtert den Zugang, wie sich z.B. bei den Idea Stores schon gezeigt hat. Darüber hinaus sind die Projekte jeweils zentrale Elemente von Stadtentwicklung.

In Anbetracht der anfangs skizzierten gesellschaftlichen Herausforderungen wird in einer bildungsorientierten Stadtentwicklung einer der Schlüssel für die Zukunftsfähigkeit von Städten liegen. Dies wird inzwischen in vielen Städten erkannt. So werden Diskussionen um Konversionsflächen, z.B. in Heidelberg im Rahmen der Internationalen Bauausstellung (IBA), auch unter der Perspektive geführt, wie neue Informations- und Bildungsangebote verortet werden können. Ebenfalls im Rahmen einer IBA wurde 2013 das Bildungszentrum »Tor zur Welt« in Hamburg als Element von Stadtentwicklung eröffnet. Dort, wo neue Bildungsinfrastrukturen entstehen, zeigt sich eine verstärkte Nachfrage nach den Angeboten. Für die Informations- und Bildungsinstitutionen stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, ob ein Beharren auf institutionellen Grenzen noch die adäquate Zukunftsstrategie ist, um den Bedarfen der Bürgerinnen und Bürger gerecht zu werden.

Literatur

- Bleckmann, P., & Schmidt, V. (Hrsg.) (2012). *Bildungslandschaften: Mehr Chancen für alle*. Wiesbaden VS/Springer.
- Dogliani, S. (2014). Innovation an den Bedürfnissen der Bevölkerung orientieren: Die Idea Stores in London. In O. Eigenbrodt & R. Stang (Hrsg.). *Formierungen von Wissensräumen: Optionen des Zugangs zu Information und Bildung* (S. 124–137). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Hapel, R. (2010). Urban Mediaspace Aarhus. *Bibliothek Forschung und Praxis* (3), 331–336.
- Lewalter, D., & Noschka-Roos, A. (2011). Museum und Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl.) (S. 527–541). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Niemann, L. (2014). *Steuerung lokaler Bildungslandschaften: Räumliche und pädagogische Entwicklung am Beispiel des Projektes Altstadt Nord Köln*. Wiesbaden: Springer VS.

Pöggeler, F. (1959). *Neue Häuser der Erwachsenenbildung*. Ratingen: Aloys Henn.

Rabofski, B., Gülzow, A., Buntzoll, P., & Jörke, F. (2014). Information Innovation Inspiration: Das Bildungshaus in Wolfsburg als neuer Prototyp eines Zentrums für lebenslanges Lernen. In O. Eigenbrodt & R. Stang (Hrsg.), *Formierungen von Wissensräumen: Optionen des Zugangs zu Information und Bildung* (S. 138–147). Berlin/Boston: De Gruyter.

Schüller-Zwierlein, A., & Stang, R. (2011). Bibliotheken als Supportstrukturen für lebenslanges Lernen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl.) (S. 515–526). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stang, R., & Eigenbrodt, O. (2014). Informations- und Wissensräume der Zukunft: Von Hochgefühlen und lernenden Städten. In O. Eigenbrodt & R. Stang (Hrsg.). *Formierungen von Wissensräumen: Optionen des Zugangs zu Information und Bildung* (S. 50–63). Berlin/Boston: De Gruyter.

Stang, R., & Hesse, C. (Hrsg.) (2006). *Learning Centres: Neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Abstract

Der Beitrag zeigt die europaweite Entwicklung neuer Learning Centers bzw. Bildungs- und Kulturzentren, in denen die Angebote von Erwachsenenbildungseinrichtungen und Bibliotheken immer stärker zusammenwachsen. Inwiefern diese neuen Institutionen zunehmend zu einem Element einer bildungsorientierten Stadtentwicklung werden, zeigt der Autor anhand drei verschiedener Beispiele auf: die Idea Stores in London, das Urban Media Space Dokk 1 in Aarhus und das Bildungshaus in Wolfsburg.



Dr. Richard Stang ist Professor für Medienwissenschaft an der Hochschule der Medien Stuttgart und leitet u.a. das Learning Research Center.

Kontakt: stang@hdm-stuttgart.de

Möglichkeiten und Herausforderungen der Raumanalyse

WEITERBILDUNG IN DEN REGIONEN

Andreas Martin/Klaus Schömann

Mit Hilfe der Raumanalyse lässt sich die Bedeutung von Räumen für die Planung von Weiterbildung erfassen: Basierend auf dem Deutschen Weiterbildungsatlas wird hier die Bedeutung räumlicher Bezugsrahmen aufgezeigt, und es werden die zentralen Ergebnisse bzgl. des regionalen Weiterbildungsangebots und der regionalen Weiterbildungsbeteiligung vergleichend dargestellt.

Die Relevanz von räumlichen Bezügen nimmt im Anschluss an den in den Sozialwissenschaften bereits etablierten »spatial turn« auch in den Bildungswissenschaften und speziell in der Weiterbildung zu. Die Dimension des Raumes wird in der Erwachsenenbildung vor allem als Regulativ der Weiterbildungsbeteiligung, als Aktions- und Planungsraum und als Bildungsort in der theoretischen und empirischen Forschung thematisiert (vgl. Mania et al., 2015). Bezüglich ihres Einflusses auf die Weiterbildungsbeteiligung stellen Räume örtlich begrenzte makroökonomische und siedlungsstrukturelle Kontexte dar und definieren zugleich das Aggregat einer Wohnbevölkerung mit spezifischen sozioökonomischen und demografischen Merkmalen. Der Einfluss dieser und weiterer räumlicher Merkmale auf das (individuelle) Weiterbildungsverhalten ist für die Wissenschaft in diesem Bereich ein zentrales Forschungsinteresse und für die Praxis der Weiterbildung ein wichtiger Indikator.

Die Bedeutung von Räumen für die Planung und Koordination von Weiterbildung leitet sich zum einen aus den Weiterbildungssetzungen der Länder ab, in denen die Kommunen bei der

Bereitstellung der Grundversorgung eine Hauptaufgabe übernehmen. Die Bedeutung von kommunalen und regionalen Räumen nimmt im Zuge der Umsetzung von Konzepten des Lebenslangen Lernens noch einmal zu (vgl. Döbert, & Weißhaupt, 2015). Im Rahmen dieser Strategie etabliert sich zusehends ein alle Bildungsbereiche umfassendes kommunales Bildungsmanagement. Ziel dieser Bemühungen ist es, Bildungsangebote an individuelle bildungsbiografische Merkmale anzupassen, um Bildungsübergänge zu erleichtern. Prominente Projekte zur Etablierung regionaler Netzwerke und zur Koordination von Akteuren der Weiterbildung sind die Lernenden Regionen (vgl. Tippelt, Strobel, & Reupold, 2009), der Hessencampus, Lernen vor Ort (vgl. Busemeyer, & Vossiek, 2015) und die Weiterbildungsverbünde in Schleswig-Holstein (vgl. Ambos et al., 2013). Im Zentrum dieser Initiativen steht das Weiterbildungsangebot.

Im Rahmen des Deutschen Weiterbildungsatlas, den das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) im Auftrag der Bertelsmann Stiftung erstellt hat, wurden nun zum ersten Mal das regionale Weiterbildungsangebot und

die regionale Weiterbildungsbeteiligung flächendeckend und im Zeitverlauf erfasst und vergleichend dargestellt. Im Folgenden sollen Ergebnisse zur regionalen Weiterbildungsbeteiligung und zum regionalen Weiterbildungsangebot vorgestellt werden, die verdeutlichen, dass die Bildungschancen Erwachsener auch regional sehr unterschiedlich sein können.

Die Bedeutung räumlicher Bezugsrahmen

Die räumliche Ausprägung von Merkmalen ist in hohem Maße vom Zuschnitt des räumlichen Bezugsrahmens abhängig. Je nachdem, wie Räume abgegrenzt und gegliedert werden, können sich ganz unterschiedliche Beobachtungen einstellen. Raumgliederungen sind in der Tat keine natürlichen oder objektiven Gegebenheiten, sondern menschliche Konstrukte (vgl. Ebner von Eschenbach, & Ludwig, 2015), die zu administrativen, hoheitlichen oder analytischen Zwecken nach bestimmten Abgrenzungskriterien und in angemessener Gliederungstiefe zugeschnitten werden. Zugleich stellen die unterschiedlichen Raumgliederungen auch räumliche Handlungsrahmen von Akteuren der Weiterbildung dar. Dementsprechend ist es wichtig, die Wahl des Bezugsrahmens zu begründen und die Relevanz der Raumabgrenzung für die Weiterbildung zu objektivieren.

Anhand der Abgrenzungskriterien kann zwischen »Gebietskörperschaften«, »Administrativregionen« und »Funktionalregionen« unterschieden werden. *Gebietskörperschaften* sind Hoheitsgebiete in denen die rechtlichen Verhältnisse zwischen dem Staat und der Wohnbevölkerung spezifisch festgelegt sind, wie z.B. der Bund, die Länder, in Bayern und Rheinland-Pfalz Bezirke, Kreise und kreisfreie Städte sowie die Gemeinden. *Administrativregionen* hingegen sind Verwaltungsgebiete, deren Zuschnitt sich an den administrativen Interessen staatlicher Institutionen

oder privater und öffentlicher Organisationen orientieren. Beispiele dafür sind die Agenturbezirke der Bundesagentur für Arbeit (BA), die Kammerbezirke des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK), Finanzamtsbezirke oder Regierungsbezirke. *Funktionalregionen* hingegen werden zu Planungs- und Analysezwecken gebildet. Die Abgrenzungskriterien sind dabei vor allem darauf gerichtet, eine regionale Vergleichbarkeit herzustellen und räumliche Zusammenhänge des Wirtschaftslebens zusammenzufassen. Wichtigstes Abgrenzungskriterium ist hier das Pendlerverhalten von Erwerbstätigen im Zusammenhang von Mittel- und Oberzentren und deren Umland (vgl. Burgdorf et al., 2012). Beispiele für solche Raumgliederungen sind Planungs- und Raumordnungsregionen sowie Arbeitsmarktreionen. Die Gliederungstiefe von Raumabgrenzungen reicht von zwölf (Regionaldirektionen der BA) bis zu 11.292 (Gemeinden).

In der (Weiter-)Bildungsforschung werden vor allem Kommunen und Raumordnungsregionen als Kategorien verwendet. Kommunen als Gebietskörperschaften spielen besonders in Bezug auf die Koordination von Akteuren der (Weiter-)Bildung eine zentrale Rolle. Projekte wie »Lernen vor Ort« oder der »Hessencampus« orientieren sich an diesen Raumgliederungen. Vergleichende Untersuchungen zum Einfluss räumlicher Kontexte wie der »Deutsche Weiterbildungsatlas« hingegen beziehen sich auf Funktionalregionen (vgl. Martin et al., 2015).

Die Relevanz der räumlichen Kontexte für das individuelle Weiterbildungsverhalten wurde im Rahmen des Projektes anhand von Mehrebenenanalysen untersucht. Dabei wurden Bundesländer, Raumordnungsregionen, Agenturbezirke und Kreise berücksichtigt. Als besonders bedeutsam erwiesen sich dabei die Kreise und Agenturbezirke (vgl. Martin, & Schömann i.E.). Die Ergebnisse deuten darüber hinaus darauf hin, dass sich die Relevanz der

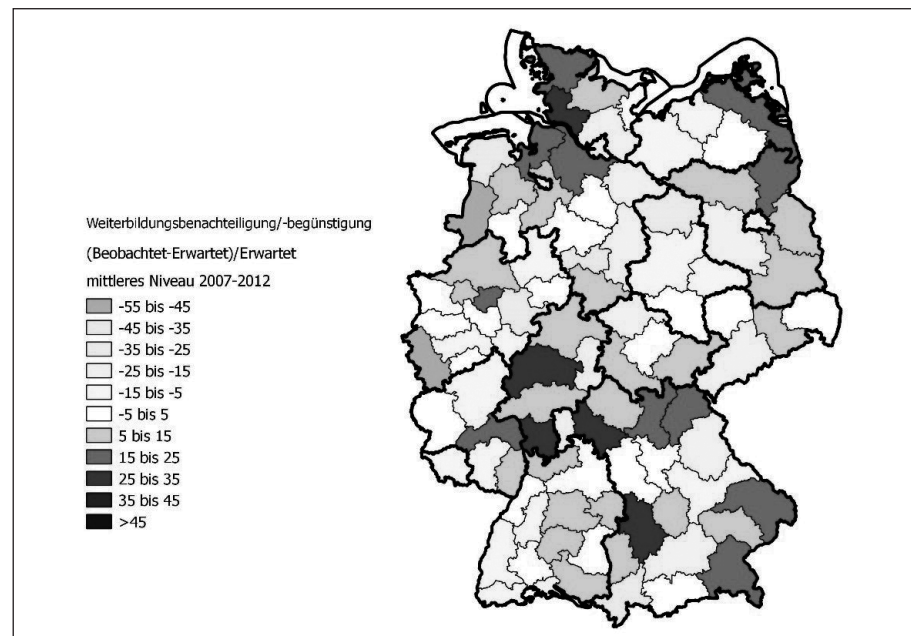
Raumgliederungen für das Weiterbildungsverhalten mit der Gliederungstiefe erhöht (wenn auch nicht linear).

Regionale Weiterbildungsbeteiligung

Unter Verwendung standardisierter Raumgliederungen lassen sich Kenngrößen der Weiterbildung, wie die Weiterbildungsbeteiligung, darstellen und mit anderen Kennzahlen kombinieren. Ein Vorteil standardisierter Raumgliederungen besteht dabei darin, dass diese in der Regel kreisscharf organisiert sind. Kennzahlen, die auf Kreisebene vorliegen, können so zu anderen Raumgliederungen aggregiert werden. Die Verwendung unterschiedlicher Datengrundlagen macht es möglich, Weiterbildung differenzierter zu betrachten und soziale, infrastrukturelle und organisatorisch-administrative Merkmale von Regionen und deren Einfluss auf Weiterbildung zu unterscheiden. Ein Beispiel dafür ist die im deutschen Weiterbildungsatlas aufgeführte Weiterbildungsbenachteiligung/-begünstigung. Hier wurde bei der

Berechnung regionaler Unterschiede der Weiterbildungsbeteiligung berücksichtigt, dass sich auch die sozioökonomische und demografische Zusammensetzung der Wohnbevölkerung in den Regionen ganz unterschiedlich darstellt und dass Regionen zudem in der Siedlungs- und Wirtschaftsstruktur erheblich differieren. Kontrolliert man diese Merkmale, zeigt sich, dass die beobachtete Weiterbildungsbeteiligung in einigen Regionen erheblich hinter der – aufgrund der Sozial-, Siedlungs- und Wirtschaftsstruktur – zu erwartenden Beteiligung zurückbleibt, in anderen jedoch darüber hinaus reicht (s. Abb.).

Durch die Kontrolle der unterschiedlichen sozialen, geografischen und ökonomischen Ausgangsbedingungen der Regionen wird nicht nur die Vergleichbarkeit der Weiterbildungsbeteiligung zwischen den Regionen verbessert, es werden auch regionale Aspekte des Weiterbildungsverhaltens messbar, die sich einer einfachen Raumbeobachtung verschließen. In diesem Fall ging es darum, regionale Einflüsse auf die Weiterbildungsbeteiligung von der Untersuchung auszuschließen, auf die



Mittlere Niveaus der Weiterbildungsbenachteiligung/-begünstigung in Prozent nach Raumordnungsregionen

regionale Akteure der organisierten Weiterbildung in der Regel keinen Einfluss haben.

Regionales Weiterbildungsangebot

Der wohl wichtigste Kontextfaktor des regionalen Weiterbildungsverhaltens ist das in einer Region zur Verfügung stehende Weiterbildungsangebot. Nur wem ein erreichbares Weiterbildungsangebot zur Verfügung steht, hat eine Chance, an Weiterbildung teilzunehmen. Allerdings kann von einem Angebot an sich nicht gesprochen werden. Vielmehr gilt es zu berücksichtigen, dass sich Weiterbildungsangebote aus ganz unterschiedlichen institutionellen Kontexten ableiten und sich sehr differenziert auf das Weiterbildungsverhalten auswirken. Im Weiterbildungsatlas werden regionale Weiterbildungsangebote darum nach Reproduktionskontexten getrennt erfasst und auf das regionale Weiterbildungsverhalten bezogen. Als Datengrundlagen dienen hier das Unternehmensregister, das IAB-Betriebspanel und die VHS-Statistik. Auch bzgl. des regionalen Weiterbildungsangebots zeigt sich, dass es erhebliche regionale Unterschiede gibt. Allerdings wird erst in der differenzierten Perspektive auf das regionale Angebot deutlich, dass es regionale Weiterbildungslandschaften gibt, in denen sich spezifische Kombinationen von Angeboten aus unterschiedlichen Kontexten ergänzen oder substituieren.

Fazit

Mit der räumlichen Ausdifferenzierung von weiterbildungsspezifischen Fragestellungen eröffnen sich neue Möglichkeiten für Wissenschaft und Praxis. Diese bestehen zum einen darin, dass anhand standardisierter Raumabgrenzungen Daten aus unterschiedlichen Quellen kombiniert und der Einfluss unterschiedlicher räumlicher Merkmale auf die Weiterbildung untersucht werden können. Daraus können sich wichtige Einsichten in steuerungsrelevante

Zusammenhänge ergeben. Das im Deutschen Weiterbildungsatlas bisher auf Ebene der Raumordnungsregionen verfolgte Konzept wird zukünftig auch auf der Ebene der Kreise umgesetzt. Detaillierte Ergebnisse des Weiterbildungsatlas finden sich unter:

 www.deutscher-weiterbildungsatlas.de.

Literatur

Ambos, I., Martin, A., Alke, M., Gnahn, D., & Breyer, L. (Mitarbeit) (2013). *Regionale Weiterbildungsverbünde Schleswig-Holstein – Infrastruktur für die Weiterbildung. Ergebnisse der Evaluierung im Auftrag des Ministeriums für Wirtschaft, Arbeit, Verkehr und Technologie des Landes Schleswig-Holstein*. Abgerufen von: www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildungsnetzwerke-01.pdf Zugriffen: 23. März 2015.

Burgdorf, M., Eltges, M., Kuhlmann, P., Nielsen, J., Pütz, T., Schlömer, C., Schmidt-Seiwert, V., Schürt, A., Spangenberg, M., Sturm, G., Walther, A., & Zaspel, B. (2012). *Raumabgrenzungen und Raumtypen des BBSR* (Analysen Bau, Stadt, Raum: Vol. 6). Bonn: Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung.

Busemeyer, M., & Vossiek, J. (2015). *Reforming Education Governance through local Capacity-Building: a Case Study of the »Learning Locally« Programme in Germany*. Konstanz. Abgerufen von: www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP%282015%292&docLanguage=En. Zugriff: 24. Mai 2015.

Döbert, H., & Weißhaupt, H. (2015). Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen – eine Einführung. In H. Döbert & H. Weißhaupt (Hrsg.), *Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen*. (S. 11–22). Münster: Waxmann.

Ebner von Eschenbach, M., & Ludwig, J. (2015). Relationaler Raum und Positionierung. Eine epistemologische Reflexion zu Bildung. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch, R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum*. (S. 67–78). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Eisermann, M., Janik, F., & Kruppe, T. (2014). Weiterbildungsbeteiligung. Ursachen unterschiedlicher Teilnahmequoten in verschiedenen Datenquellen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (3), 473–495.

Mania, E., Bernhard, C., & Fleige, M. (2015). Raum in der Erwachsenen-/Weiterbildung. Rezeptionsstränge im wissenschaftlichen Diskurs. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch, R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum* (S. 29–40). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Martin, A., Schömann, K., Schrader, J., & Kuper, H. (Hrsg.) (2015). *Deutscher Weiterbildungsatlas*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Martin, A., & Schömann, K. (i.E.). Zur Relevanz regionaler und kommunaler Akteurskonstellationen für das Weiterbildungsverhalten. In M. Schemmann (Hrsg.), *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung* (Band 38).

Tippelt, R., Strobel, C., & Reupold, A. (2009). Theoretischer Rahmen und begriffliche Grundlagen. In R. Tippelt, A. Reupold, C. Strobel, & H. Kuwan (Hrsg.), *Lernende Regionen – Netzwerke gestalten* (S. 24–33). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Abstract

Der Beitrag gibt einen Einblick in die Möglichkeiten und Herausforderungen der Analyse räumlicher Aspekte der Weiterbildung und geht dabei auf unterschiedliche Konzepte räumlicher Bezüge ein. Anhand erster Ergebnisse des Deutschen Weiterbildungsatlas werden regionale Merkmale der Weiterbildung dargestellt.



Andreas Martin ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Programm »System und Politik« am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung.

Kontakt: martin@die-bonn.de

Klaus Schömann leitet das Programm »System und Politik« am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung.

Kontakt: schoemann@die-bonn.de

Zum Umgang mit Konkurrenzen und Konflikten

KOOPERATION UND KONKURRENZ IN STÄDTISCHEN LERNRÄUMEN

Svenja Krämer/Nina Lichte

Kooperation – das Wort ist verknüpft mit positiven Assoziationen wie Unterstützung, Beistand oder Rückendeckung. Mit Kooperationen gehen aber auch Konkurrenzen und Konflikte einher, beides eher negativ besetzt. Inwiefern Konflikten eine Chance innewohnt und wie mit ihnen umzugehen ist, diskutiert dieser Beitrag am Beispiel eines Berliner Kooperationsprojekts.

Die Erwachsenenbildung befasst sich seit einigen Jahren verstärkt mit dem Thema Raum. Das zeigen nicht zuletzt Förderprogramme wie »Lernende Regionen« und »Lernen vor Ort«, durch welche Lernräume an Relevanz gewonnen haben (vgl. Nuissl, 2002). Dementsprechend werden mittlerweile auch in der Erwachsenenbildung Regionalisierungs- und Vernetzungsstrategien verfolgt, um Lernräume zu gestalten und die Weiterbildungsbeteiligung zu erhöhen. Dafür sind Kooperationen verschiedener Einrichtungen, z.B. aus Bildung und Kultur, nötig. Daraus ergibt sich die für diesen Beitrag zentrale Frage, welche Konkurrenzansätze und Konflikte aus derlei Kooperationen entstehen und wie mit diesen umgegangen werden kann. Am Beispiel eines Projekts zur Umgestaltung eines Berliner Bildungs- und Kulturzentrums (BKZ) soll diese Frage beantwortet werden.

Kooperation im Rahmen eines Bildungs- und Kulturzentrums

Das BKZ umfasst derzeit niedrigschwellige Beratungsangebote, wie z.B. Familienberatung, Streetwork und

Kunsttherapie für Kinder, originäre Bildungseinrichtungen, u.a. eine Volkshochschule, eine Musikschule sowie eine Schule zur Erlangung der Hochschulreife auf dem zweiten Bildungsweg und eine Kunstgalerie mit hohem künstlerischen Anspruch. Die Entwicklung eines zukünftigen Nutzungskonzepts für das baulich relativ heruntergekommene BKZ nach seinem Umbau und Renovierung sollte nach Wunsch des bezirklichen Auftraggebers Kooperationen und Netzwerke ansässiger und umliegender Einrichtungen stärker unterstützen, um die öffentliche Sichtbarkeit des BKZ und die Bildungsbeteiligung der Bürgerinnen und Bürger zu erhöhen.

Formen von Konkurrenzen und Konflikten

Neben den bekannten und von Förderprogrammen gern betonten Vorteilen von Kooperationen (Synergieeffekte, Qualitätssteigerung, breitere Angebotsabdeckung etc.) ist jedoch auch der Faktor Konkurrenz nicht zu vernachlässigen. Wenn Organisationen, die in einem oder mehreren Bereichen in einem Konkurrenzverhältnis stehen

(z.B. um Teilnehmende), miteinander kooperieren (z.B. gemeinsame Veranstaltung), kann eine Gleichzeitigkeit von Kooperation und Konkurrenz entstehen. Der englischsprachige Begriff »Coopetition«, welcher sich als Kunstwort aus den Begriffen »Cooperation« und »Competition« zusammensetzt, beschäftigt sich mit diesem Verhältnis (vgl. Nalebuff, & Brandenburger, 1996). Nun gilt es, relevante Konkurrenzansätze zu identifizieren.

Bei den Bedarfsanalysen, die von einem wissenschaftlichen Team der Humboldt-Universität zu Berlin im Vorfeld der Umgestaltung durchgeführt wurden, konnten entsprechende Konkurrenzansätze zwischen den Einrichtungen in den folgenden Kategorien wahrgenommen werden:

- Individualität/Außendarstellung,
- Teilnehmende,
- Programm,
- Ressourcen.¹

Individualität/Außendarstellung

Ein zentraler Konfliktpunkt war der Wunsch, einerseits die Individualität inklusive eines selbstbestimmten Handelns der einzelnen Einrichtungen zu erhalten, andererseits die gleiche Repräsentanz in der Außendarstellung zu erlangen. So ergab sich ein permanenter Aushandlungsprozess zwischen den Einrichtungen hinsichtlich gemeinsamer Raumnutzung und veränderter räumlicher Anordnung innerhalb des Gebäudes. Exemplarisch lässt sich das Foyer im Erdgeschoss heranziehen, das aufgrund seiner breiten Fensterfront das zentrale Eingangsportal darstellt. Mehrere Einrichtungen äußerten in den Interviews den Wunsch, dort ebenfalls präsent zu sein, was Veränderungen für die Kunstgalerie zur Folge hätte, welche hier bislang allein präsent ist.

¹ Diese Kategorien stellen eine Zusammenführung der Systematiken von Mickler (2013, S. 118ff.) und Jütte (2002, S. 67) dar, die auf Basis ihrer jeweiligen Untersuchungen jeweils drei Kategorien aufstellten (Mickler: Außendarstellung, Inhalte, Ressourcen. Jütte: Nachahmung, Teilnehmende, Konzepte/Programmüberschneidung).

Teilnehmende

Die unterschiedlichen Adressatengruppen der einzelnen Einrichtungen liefern weiteres Konfliktpotenzial aufgrund unterschiedlicher Bedürfnisse. So konkurriert bspw. die notwendige Ruhe bei Prüfungen oder sensibler Beratungsarbeit mit der Lautstärke von Sportkursen.

Programm

Auch wenn die Einrichtungen sehr unterschiedlich profiliert sind, können sich Konkurrenzen durch Überschneidungen der Angebote ergeben. So erfolgte z.B. eine Projektantragstellung zu einem Thema, in dem eine andere Einrichtung spezialisiert ist.

Ressourcen

Um vorhandene Ressourcen, wie bspw. den Innenhof, wird ebenfalls konkurriert. Der Wunsch nach einem Café, welches als gemeinsamer Veranstaltungsort genutzt werden soll, widerspricht jedoch der geforderten Ruhe der räumlich unmittelbar anschließenden Einrichtung.

Zusammenfassend handelt es sich hierbei um Konkurrenzansätze, die aufgrund angestrebter Kooperationen, wie der gemeinsamen Raumnutzung oder gemeinsamer Angebotsgestaltung, zustande kommen. Deren Offenlegung und Bearbeitung sind wichtige Schritte für die weitere Zusammenarbeit. Denn in der Aufdeckung solcher Konflikte liegt die Chance, Diskrepanzen im Miteinander in eine klare Kooperationsstruktur umzuwandeln. Hier kann eine wissenschaftliche Begleitung des Vorhabens hilfreich sein, da diese als neutraler Dritter zur Aufdeckung und Lösung der Konflikte auf unterschiedliche Arten beitragen kann.

Austragungsformen der Konflikte

Im Projekt selbst variierte die jeweilige Austragungsform der Konkurrenzansätze in ihrer Transparenz; diese wurden teilweise offen und direkt, teilweise aber

auch verdeckt behandelt. Auch wurden unterschiedliche Kommunikationswege und -empfänger gewählt, z.B. unmittelbar zu den betroffenen Akteuren oder eher über eine politische Lobby.

Es ist zu vermuten, dass das Vorgehen im Konflikt beeinflusst ist von der individuellen Wichtigkeit und wahrgenommenen Bedrohung im Hinblick auf den Konkurrenzansatz.

Daran anknüpfend werden nachfolgend die möglichen Umgangsweisen zur Lösung der beschriebenen Konflikte vorgestellt und um denkbare Rollen der wissenschaftlichen Begleitung (WiB) ergänzt. Darüber hinaus lassen sich davon ausgehend Handlungsempfehlungen für die Praxis ableiten. Das übergeordnete Ziel ist dabei nicht, Konflikte zu vermeiden, sondern zu einer konstruktiven Konfliktaustragung und -regelung beizutragen: Konflikte können Motor für Entwicklungen sein, während ein übertriebenes Harmoniebedürfnis eher zur Stagnation führen kann.

Individualität/Außendarstellung (Eingangsbereich)

Die »benachteiligten« Einrichtungen fordern – in den Interviews – eine Präsenz im Eingangsbereich des BKZ. Die »bedrohte« Einrichtung aktiviert die vorhandene Lobby und kommuniziert über politische Entscheidungsträger zur Sicherung der eigenen Position.

Mögliche Umgangsweisen

- Diskussionsprozess aller Beteiligten zur Aushandlung einer Lösung anstoßen (WiB: Moderation/Mediation)
- Priorisierung und somit Entscheidung von Seiten der Entscheidungsträger anraten (WiB: Beratung)
- Top-Down-Entschluss durch die Führung unterstützen (WiB: Informationslieferant).

Teilnehmende (Bedürfnisse und Rahmenbedingungen)

Die unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Bedürfnisse der jeweiligen Teilnehmendengruppen wurden in den Interviews und Workshops von allen Beteiligten wiederholt kommuniziert.

Mögliche Umgangsweisen

- Abgrenzung und positive Profilierung der einrichtungsspezifischen Orientierungen anstoßen (WiB: Reflexion)
- Diskussionsprozess zur Aushandlung der Möglichkeiten unterstützen (WiB: Moderation).

Programm (Themenüberschneidung)

Der Konflikt eines Interesses an einem sich überschneidenden Thema wurde nicht offen kommuniziert, sondern ein Projektantrag durch eine Einrichtung gestellt, obwohl dieses Gebiet durch

Infos zum Projekt

Prof. Dr. Bernd Käßplinger übernahm mit seinem Team an der Humboldt-Universität zu Berlin die wissenschaftliche Begleitung eines Projekts zur Bedarfsanalyse und Erstellung von Nutzungskonzepten. Dieses betraf ein Bildungs- und Kulturzentrum in Berlin. Im Auftrag eines Berliner Bezirks wurden in dem Zeitraum vom 01. Mai 2014 bis zum 28. Februar 2015 Bildungs- und Kulturbedarfe in einem umfangreichen partizipativen Prozess erhoben. Dieser umfasste:

- Interviews und Workshops mit ansässigen Einrichtungen
 - Gruppendiskussion mit (potenziellen) Nutzenden und Teilnehmenden
 - Interviews mit Einrichtungen im Bezirk
 - Gespräche mit Experten zu Lernzentren
 - Straßenbefragung im Stadtteil von Passanten zu ihren Bildungsinteressen.
- Daraus wurden Vorschläge für Nutzungen vor, während und nach dem geplanten Umbau und der Renovierung des BKZ entwickelt. Zwischen- und Endergebnisse wurden mit den ansässigen Einrichtungen besprochen, im Stadtteilplenum des Quartiers diskutiert und in einem Bericht dem Bezirksamt übergeben.

eine andere Einrichtung abgedeckt werden könnte. Die WiB erhielt diese Information zu einem späteren Zeitpunkt.

Mögliche Umgangsweisen

- Entwicklung und Bearbeitung einer gemeinsamen Zielvorstellung als Bildungs- und Kulturzentrum unterstützen (WiB: Moderation)
- Ggf. Top-Down-Appelle/Corporate-Design-Vorgaben anraten (WiB: Beratung)
- Abgrenzung und positive Profilierung zur Stärkung einzelner Einrichtungen anstoßen (WiB: Reflexion)
- Diskussionsprozess zur Abstimmung der Angebote unterstützen (WiB: Moderation/Mediation).

Ressourcen (Hofnutzung)

Die Einrichtung, welche eine Bedrohung der notwendigen Ruhe für ihre Arbeit befürchtete, sandte eine ausführliche schriftliche Stellungnahme an alle Beteiligten.

Mögliche Umgangsweise

- Diskussionsprozess zur Abstimmung der Möglichkeiten und Grenzen unterstützen (WiB: Moderation/Mediation).

Um derartige Konflikte nicht festfahren bzw. gar nicht erst entstehen zu lassen, wäre es denkbar, diese bei der Konzeption und Planung eines Kooperationsprojekts transparent mit allen beteiligten Akteuren zu thematisieren und zu bearbeiten. In jedem Fall sollte sich die WiB durch eine Rollenklärung entsprechend positionieren und in der Begleitung möglicher Konkurrenzansätze zur Herausbildung und Klärung von kooperationsförderlichen Strukturen beitragen. So lassen sich gemeinsame, aber auch unterschiedliche Angebote entwickeln.

Fazit

Es zeigt sich, dass die Regionalisierungs- und Vernetzungswünsche öffent-

licher Förderprogramme und politischer Strategien einer noch intensiveren und kritischeren Behandlung als bisher bedürfen. Etwaige naive Harmonieannahmen sind unpassend. Von beteiligten Bildungs- und Kultureinrichtungen wird ein hohes Maß an Reflexions- und Diskussionsbereitschaft verlangt, was angesichts oft prekärer Haushaltslagen und differenter Selbstverständnisse schwerfällt. Spannend ist zudem, ob die Bürgerinnen und Bürger letztlich wirklich Interesse an einrichtungsübergreifenden Kooperationen haben oder ob man eher milieuspezifisch nur bestimmte Institutionen besuchen möchte. Zudem kann der bildungspolitische Wunsch nach regionalen Zentren mit dem Wunsch nach Dezentralisierungen selbst in Regionen und Stadtteilen mit den Wünschen verschiedener Beteiligter konfliktieren. Wo Außenstellen abgebaut werden, kommt es oft eher zu einer sinkenden Beteiligung trotz eines größeren Zentrums in der nur noch relativen Nähe. Zentren schaffen auch Peripherien.

Die wissenschaftliche Begleitung bewegt sich hier in einem interessanten, aber auch herausforderungsvollen Spannungsverhältnis. Welche Rolle spielen die fachlichen und persönlichen Positionen der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler? Unparteilichkeit ist ein Ideal, nicht mehr und nicht weniger. Klar ist immerhin, dass die zentrale Aufgabe der WiB in der Offenlegung von Bedürfnissen und Konflikten besteht. Gefolgt wird dies von der Moderation der Konfliktbearbeitung und der Suche nach Lösungen. Schließlich wäre zu wünschen, dass eine Vielzahl an Konflikten typologisch fallübergreifend aufbereitet würde, um zukünftigen Begleitungen systematische Orientierungen zu bieten. Hilfreich wäre dabei, wenn alle Beteiligten die Konkurrenzen und Konflikte mehr als bisher als Chance begreifen und nicht versuchen, diese zu verdecken oder »wegzumanagen«.

Literatur

Jütte, W. (2002). *Soziales Netzwerk Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Mickler, R. (2013). Konkurrenz als integrierter Pol von Kooperation. In K. Dollhausen, F. Timm, & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung* (S. 111–131). Wiesbaden: Springer.

Nalebuff, B., & Brandenburger, A. (1996). *Coopetition – kooperativ konkurrieren. Mit der Spieltheorie zum Unternehmenserfolg*. Frankfurt a.M./New York: Campus.

Nuissl, E. (2002). Lernende Regionen – wissenschaftlich begleitet. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (1), 36–38.

Abstract

In der Gestaltung von städtischem Lern- und Bildungsraum muss man sich mit den verschiedenen Bedürfnissen und Bedarfen befassen. Mit der Forderung nach Kooperationen von Bildungs- und Kultureinrichtungen entstehen nahezu zeitgleich offensichtliche oder verdeckte Konkurrenzansätze zwischen Bildungs- und Kulturschaffenden. Auf Basis der wissenschaftlichen Begleitung eines Projekts schafft dieser Beitrag Orientierung zu möglichen Konkurrenzansätzen und zum Umgang mit ihnen.



Svenja Krämer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover.

Kontakt: svenja.kraemer@ifbe.uni-hannover.de

Nina Lichte ist als freie Projektmitarbeiterin im Bereich der Erwachsenenbildung tätig.

Kontakt: ninalichte@hotmail.com

Beitrag zur Regionalentwicklung

BILDUNGSNETZWERKE DER ERWACHSENENBILDUNG

Lina Trautmann

Wissen und Kenntnisse werden immer wichtiger, nicht nur für die gesellschaftliche Teilhabe, sondern auch für die Wirtschaftskraft eines Landes – und der einzelnen Region. Welchen Beitrag können miteinander vernetzte Einrichtungen der Erwachsenenbildung zur regionalen Entwicklung leisten? Aus Sicht der Raumforschung werden hier die Einflussmöglichkeiten und Potenziale erwachsenenbildnerischer Netzwerke aufgezeigt.

Aus dem Wandel von einer Industrie- zur Wissensgesellschaft ergibt sich ein steigender Bedarf an Bildung. Zum einen, um über Wissen und Bildung, als Grundlage gesellschaftlicher Teilhabe, Chancen zu eröffnen und soziale Entwicklung zu gewährleisten. Zum anderen, um über gut ausgebildete Fachkräfte Innovationen und technischen Fortschritt zu befördern und somit wirtschaftliches Wachstum zu sichern (vgl. Kahlert, 2010, 141f.).

Dabei verringert sich im Zuge der gegenwärtigen demografischen Entwicklungen die Anzahl der Personen im erwerbsfähigen Alter, womit die Befürchtung wächst, dass es künftig in vielen Bereichen der Wirtschaft zu einem Mangel an qualifizierten Nachwuchskräften kommen wird. Die Regionen Deutschlands sind unterschiedlich stark vom demografischen Wandel und dem Fachkräftemangel betroffen; ländlich-periphere Regionen seit Ende der 1990er Jahre tendenziell stärker als städtische Räume (vgl. Maretzke, 2009, S. 4f.). Mit diesem Nebeneinander aus schrumpfenden und wachsenden Räumen, verstärkt durch den fortschreitenden Wandel zur Wissensökonomie, spitzen sich bereits bestehende soziale und ökonomische Disparitäten weiter zu

(vgl. Hülz, & Brandt, 2011, S. 126). Vor diesem Hintergrund richtet der vorliegende Beitrag – vorrangig am Beispiel der Bildungsgenossenschaft Südniedersachsen (BIGS) – den Fokus auf die Frage, inwieweit Bildungsnetzwerke in der Erwachsenenbildung einen Beitrag zur Entwicklung von Regionen leisten können. Einleitend wird zunächst auf Steuerungsmöglichkeiten regionaler Entwicklungsprozesse eingegangen. Daraufhin werden die Potenziale von Bildungsnetzwerken der Erwachsenenbildung sowie ihre Einflussmöglichkeiten beleuchtet, bevor ein abschließender Ausblick Anregungen für die Zukunft gibt.

Steuerung regionaler Entwicklungsprozesse

Regionen bieten als Raumzuschnitte zwischen Kommune und Land die Möglichkeit, örtlichen Herausforderungen individuell zu begegnen und spezifische räumliche Potenziale effektiver zu nutzen. Als formelles, »klassisches« Instrument zur Steuerung von Raumnutzungen und räumlicher Entwicklung auf regionaler Ebene dienen Regionalpläne, die beispielsweise Vorgaben zur angestrebten Siedlungs-

entwicklung oder zur Ansiedlung von Gewerbe und Einzelhandel und damit für nachfolgende Planungen verbindliche »Festlegungen zur Raumstruktur« enthalten (§ 7 Abs. 2 ROG). Sie bilden die Grundlage einer geordneten räumlichen Entwicklung mit dem Ziel, die unterschiedlichen Ansprüche an den Raum im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu koordinieren. Um den stetig wachsenden Herausforderungen gerecht werden zu können, haben sich darüber hinaus zunehmend informelle, also nicht rechtsverbindliche Instrumente – wie Regionale Entwicklungskonzepte (REK) – etabliert. Sie sollen Engagement und gemeinsames Handeln befördern, verschiedene regionale Interessen zusammenführen und eine aktive Gestaltung von Prozessen sowie eine flexiblere Reaktion auf aktuelle Entwicklungen ermöglichen (vgl. Domhardt et al., 2011, S. 223ff.). Dies hat auch Eingang in das Raumordnungs-gesetz (§ 13 ROG) gefunden, in dem darüber hinaus das Erfordernis regionaler Selbststeuerung durch die Kooperation staatlicher und privatwirtschaftlicher Akteure unterstrichen wird, die als »Regional Governance« bezeichnet wird. Die Ursache und gleichzeitig das Ziel solcher Kooperationsstrukturen liegen vorrangig darin, auf Defizite zu reagieren und durch gemeinsames Engagement zu bearbeiten. Dementsprechend halten Netzwerke seit Jahren vermehrt Einzug in die Steuerung räumlicher Entwicklungsprozesse (vgl. Fürst, 2004, S. 46f.). In der Erwachsenenbildungspolitik ist die Diskussion um Netzwerke und Kooperationen kein neues Thema; vor dem Hintergrund der eingangs erwähnten Entwicklungen gewinnen sie jedoch erneut an Bedeutung.

Potenzial von Bildungsnetzwerken

Einen grundlegenden Baustein im Aufbau vieler derzeit existierender Bildungsnetzwerke stellte das 2001 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) ins Leben

gerufene Förderprogramm »Lernende Regionen« dar – so auch für die BIGS, deren Geschäftsstelle sich in Göttingen befindet. Aus bisher punktuellen Maßnahmen sollten mithilfe des Programms regionale Bildungslandschaften erwachsen, die sowohl Brücken zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung schlagen (vgl. BMBF, 2001, S. 12f.). Als Schwerpunkt des Aktionsprogramms »Lebensbegleitendes Lernen für alle« basiert das Konzept der Lernenden Regionen auf dem europapolitischen Konsens, dass lebenslange Aus- und Weiterbildung unabdingbar sind, um im Wandel zu einer Wissensgesellschaft Schritt halten zu können: Sie tragen dazu bei, Menschen durch Bildung dazu zu befähigen, am gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Leben teilzuhaben (vgl. KOM EG, 2000, S. 5f.).

Für Netzwerke der Erwachsenenbildung ergeben sich hieraus zahlreiche Einflussmöglichkeiten, mit denen sie dazu beitragen können, die Lebensqualität und die Anziehungskraft einer Region zu verbessern, Beschäftigung zu fördern und die Wirtschaftskraft zu steigern. So wurden im Rahmen von Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern aus dem Netzwerk der BIGS im Frühjahr/Sommer 2014 folgende potenzielle Maßnahmen und Effekte erwachsenbildnerischer Netzwerke bezüglich aktueller Herausforderungen ermittelt:

- *Alterung & Schrumpfung*: Gewährleistung der Erreichbarkeit von Bildungsangeboten trotz abnehmender Einwohner- und Teilnehmerzahlen, Unterstützung älterer Menschen bei der Bewältigung neuer Herausforderungen (z.B. im Umgang mit neueren Informations- und Kommunikationstechnologien);
- *zunehmende Heterogenität*: Schaffung von Austauschmöglichkeiten für Menschen in unterschiedlichen Lebenslagen, Förderung der Integration von Menschen mit Migrationshintergrund, Bereitstellung von Ori-

entierungshilfen, Aufrechterhaltung einer pluralen Bildungslandschaft für unterschiedliche Zielgruppen, Ermöglichung eines niedrigschwelligen Zugangs zu Bildung (u.a. über zentrale Ansprache unterschiedlicher Zielgruppen aus dem Netzwerk heraus);

- *Fachkräftemangel & Humankapital*: Aus-, Weiter- und Fortbildung, Anerkennung von (ausländischen) Qualifikationen;
- *Standortwettbewerb & Regionalisierung*: Repräsentation der Region, Stärkung der Bildungslandschaft als Standort- und Wirtschaftsfaktor, Verankerung von Bildungsthemen in regionalen Entwicklungsstrategien (vgl. Trautmann, 2014, S. 91).

Erwachsenenbildung in der Regionalplanung

Einige Regionen haben dieses Potenzial von Weiterbildung und Netzwerken der Erwachsenenbildung für die Regionalentwicklung explizit aufgegriffen und in ihre regionalen Entwicklungsstrategien integriert (s. bspw. Regionalverband Südniedersachsen e.V., 2006, S. 15; Gemeinsame Landesplanung Hamburg/Niedersachsen/Schleswig-Holstein, 2000, S. 23, S. 53f.). Der Regionalverband Südniedersachsen, der sich u.a. mit der Fortschreibung des regionalen Entwicklungskonzeptes für die südniedersächsischen Landkreise und Kommunen befasst, ist – neben zahlreichen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und weiteren Einrichtungen, für die das Thema Bildung von Bedeutung ist – sogar Mitglied der BIGS. Auch in rechtsverbindlichen Regionalplänen spielt die Verortung von Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung eine Rolle. So heißt es beispielsweise im Regionalen Raumordnungsprogramm¹ 2005 der Region Hannover (derzeit in Neuauflistung befindlich):

»Das schulische und außerschulische

¹ Regionale Raumordnungsprogramme (RRÖP) sind die niedersächsischen Regionalpläne.

Bildungsangebot einschließlich das der öffentlich verantworteten Weiterbildung ist als bedeutender Standortfaktor bei der langfristigen Sicherung der wirtschaftlichen Entwicklung der Region zu sichern und zukunftsorientiert zu gestalten. Standorte allgemeiner und berufsbezogener Bildungseinrichtungen und -angebote sind zentralörtlich so zu lokalisieren, dass sie die besonderen Mobilitätsbedürfnisse der Nutzenden, insbesondere der Kinder und Jugendlichen, berücksichtigen und in zumutbarer Zeit und sicher mit öffentlichen und nicht motorisierten Verkehrsmitteln zu erreichen sind« (Region Hannover, 2005, S. 36f.).

Hinweise auf Bildungsnetzwerke und die Verzahnung von Bildungsangeboten finden sich beispielsweise im Regionalen Raumordnungsprogramm des Landkreises Emsland, in dem jedoch eindeutig der Bereich der frühkindlichen und schulischen Bildung fokussiert wird: »Die Chancen der Bildungsregion Emsland sind für alle Bevölkerungsschichten nutzbar zu machen. Ein breit angelegtes differenziertes Bildungsangebot ist Voraussetzung, um Chancengerechtigkeit für alle Mitbürgerinnen und Mitbürger zu verwirklichen. Als Schwerpunkte sind vor allem die frühkindliche Bildung zu fördern, ein flächendeckendes Schulangebot unter Berücksichtigung der Folgen des demografischen Wandels zu sichern. (...) Dabei sind alle Vernetzungsangebote zu nutzen. Weiterbildungsangebote sind für die emsländische Bevölkerung zu sichern und auszubauen« (Landkreis Emsland, 2011, S. 16f.).

Dennoch gestaltet sich die regionalplanerische Steuerung von Einrichtungen der Erwachsenenbildung und von Bildungsnetzwerken im Bereich der Erwachsenenbildung insofern schwierig, als dass sie nicht grundsätzlich der Zuständigkeit der öffentlichen Hand unterliegen. Eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen den Akteuren ist daher – vor allem in ländlich-peripheren Räumen – unabdingbar, um eine

regional ausgeglichene Versorgung mit Bildungsangeboten sowie den Zugang zu diesen gewährleisten zu können.

Fazit und Ausblick

Im Rahmen der Untersuchung der BIGS wurde deutlich, dass vor allem die langjährig engagierten Mitglieder sehr gut über die regionalen Rahmenbedingungen, wie die Bevölkerungs- und Wirtschaftsstruktur oder auch die infrastrukturelle Ausstattung, im Bilde sind und über umfangreiche Kenntnisse und Kontakte zu den relevanten Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern in der Region – bspw. aus Politik und Verwaltung – verfügen. Darüber hinaus kennen sie die ansässigen Einrichtungen sowie deren institutionelle Strukturen. Diese Kenntnisse bilden die Grundlage für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit sowie für Absprachen und gemeinsame Projekte. Sie ermöglichen die Überwindung bürokratischer Hürden, eine optimierte Koordination, Ausgestaltung und Verknüpfung von Bildungsangeboten sowie die Entwicklung von passgenauen Projekten. So können z.B. auch Projekte und Aktivitäten verwirklicht werden, die für einzelne Einrichtungen zu umfangreich oder kostenintensiv wären.

Die Vernetzung von Bildungseinrichtungen überwindet kommunale Grenzen trotz bestehender Konkurrenzen. Auf diese Weise können aus dem gut versorgten Oberzentrum heraus (in diesem Fall Göttingen) auch die ländlichen Räume und Mittelzentren gestärkt werden. Absprachen unter den Bildungsanbietern ermöglichen die Bündelung von Ressourcen und eine verbesserte Kursabdeckung über die gesamte Region. Indem sich Einrichtungen auf bestimmte Nischen spezialisieren und somit nicht zahlreiche Angebote auf unterschiedlichen Gebieten vorhalten müssen, können zudem die Kosten für alle Beteiligten gesenkt werden. Bildungsnetzwerke können so einen positiven Beitrag zur regionalen Entwicklung leisten, indem sie regionale

Potenziale – wie z.B. kulturelle Vielfalt oder innovative Kernkompetenzen in bestimmten wirtschaftlichen Bereichen – aufgreifen und Expertise in allen bildungsrelevanten Bereichen bündeln. Sie können die Bildungslandschaft sowohl als Standortfaktor als auch als Wirtschaftsfaktor sichtbar machen und überregional an Präsenz gewinnen. Ressourcenschonende Übereinkünfte und Absprachen ermöglichen eine ausgewogenere Verteilung von Angeboten und unterstützen den Erhalt einer pluralen Bildungslandschaft, die unterschiedliche Zielgruppen anspricht. Eine zusätzliche Etablierung von regionalen, bildungsbereichsübergreifenden Datenerfassungen zu Bildungsverläufen und -bedarfen könnte langfristig zusätzlich dazu beitragen, Bildungsstrukturen evidenzbasiert an die in der Region vorhandenen Bedürfnisse und Defizite anzupassen, und so eine zielgerichtete Steuerung von Angeboten ermöglichen.

Literatur

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2001). *Aktionsprogramm »Lebensbegleitendes Lernen für alle«*. Abgerufen von www.bmbf.de/pub/aktionsprogramm_lebensbegleitendes_lernen_fuer_alle.pdf

Domhardt, H.-J., Benzel, L., Kiwitt, T., Proske, M., Scheck, C., & Weick, T. (2011). Konzepte und Inhalte der Raumordnung. In Akademie für Raumforschung und Landesplanung (Hrsg.). *Grundriss der Raumordnung und Raumentwicklung* (S. 203–278). Hannover: Verlag der ARL.

Fürst, D. (2004). Regional Governance. In A. Benz (Hrsg.). *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen: Eine Einführung* (S. 45–64). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Gemeinsame Landesplanung Hamburg/Niedersachsen/Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2000). *Metropolregion Hamburg: Regionales Entwicklungskonzept. REK 2000*. Hamburg, Hannover, Kiel.

Hülz, M., & Brandt, A. (2011). Strategien der Wissensökonomie. *Neues Archiv für Niedersachsen* (1), 122–141.

Kahlert, H. (2010): Bildung und Erziehung: Transformationsprozesse sozialer Ungleichheiten? In A. Engelhardt & L. Kajetzke (Hrsg.). *Handbuch Wissensgesellschaft: Theorien, Themen und Probleme* (S. 141–157). Bielefeld: Transcript-Verlag.

KOM EG – Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Brüssel.

Landkreis Emsland (Hrsg.) (2011). *Regionales Raumordnungsprogramm 2010 Landkreis Emsland – Beschreibende Darstellung*. Meppen.

Maretzke, S. (2009). Diskussionsgrundlage. In Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (Hrsg.). *Ländliche Räume im demografischen Wandel*. BBSR-OnlinePublikation, Nr. 34/2009. Abgerufen von www.bbr.bund.de/BBSR/DE/Veroeffentlichungen/BBSROnline/2009/DL_ON342009.p df;jsessionid=560F662F1A2B97BEAD841E4801DC993F.live2051?__blob=publicationFile&v=2

Regionalverband Südniedersachsen e.V. (Hrsg.) (2006). *Wissens-Region Göttingen: Regionale Entwicklungs-Strategie (RES)*. Göttingen.

Region Hannover (Hrsg.) (2005). *Regionales Raumordnungsprogramm 2005: Beschreibende Darstellung*. Hannover.

Trautmann, L. (2014). *Der Beitrag von Bildungsnetzwerken zur Regionalentwicklung. Eine Untersuchung am Beispiel der Bildungsgenossenschaft Südniedersachsen* (nicht veröffentlichte Masterarbeit). Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover.

Abstract

Vor dem Hintergrund aktueller großräumiger Trends setzt sich die Autorin mit der Steuerung räumlicher Entwicklungsprozesse sowie den Chancen und Potenzialen von Netzwerken der Erwachsenenbildung für die regionale Entwicklung auseinander.



Lina Trautmann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Geschäftsstelle der Akademie für Raumforschung und Landesplanung – Leibniz-Forum für Raumwissenschaften (ARL).

Kontakt: trautmann@arl-net.de

Das Beispiel Marl

VERNETZUNG IN DER STADT- UND RAUMENTWICKLUNG

Heinz H. Meyer

Der postindustrielle Strukturwandel verändert die Gestalt ehemaliger Industriegebiete. Die Suche nach Wegen zum Umgang damit schließt neuerdings auch Bildung und Kultur mit ein. Doch wie können diese Wege konkret aussehen? Am Beispiel der Stadt Marl beschäftigt sich unser Autor mit genau dieser Frage.

Das Ruhrgebiet mit seinen 53 Städten, vier Kreisen und den drei Flüssen Ruhr, Lippe und Emscher zählt zu den größten Ballungsgebieten Europas. Mit abnehmender Tendenz leben in dieser Region ca. fünf Millionen Menschen. Seit vielen Jahren wird hier nach begehbaren Wegen aus der Montanindustrie heraus und in eine neue Zukunft hinein gesucht. Der politische Leitbegriff dafür lautet »Strukturwandel«.

Strukturwandel im Ruhrgebiet

1958 gab es im Ruhrgebiet immerhin noch 128 Zechenanlagen, 1988 dann 22, im Jahr 2007 waren es noch zwölf. Inzwischen gibt es nur noch zwei Zechen, von denen eine, Auguste-Viktoria in Marl, Ende des Jahres 2015 schließt, und die andere, Prosper-Haniel in Bottrop, im Jahr 2018 ihren Betrieb einstellt. Welche Gestalt sollen ehemalige Industriegebiete wie das Ruhrgebiet mit ihren Stadtlandschaften nach dem Rückzug der Montanindustrie annehmen? Dieser Frage geht der Beitrag am Beispiel der Mittelstadt Marl am Rande des Ruhrgebiets nach.

Die ersten Weichenstellungen zur Umgestaltung des Ruhrgebiets fanden während der Internationalen Bauausstellung Emscher-Park von 1989–1999

statt. Brachflächen wurden für die Ansiedlung neuer Betriebe saniert und es entstanden Gewerbeparks – so auch in Marl, wo auf dem Gelände der Huls AG, heute Evonik, der Chemiepark Marl mit inzwischen ca. 20 einzelnen Unternehmen entstand. Darüber hinaus wurde die Bedeutung von Kultur und Bildung für die Beseitigung von ökologischen und städtebaulichen Defiziten erkannt.

Im Jahr 2010 schließlich wurde das Ruhrgebiet »Europäische Kulturhauptstadt« und erhielt einen neuen Namen: »Metropole Ruhr«. Im Jahr 2004 wurde die Zeche Zollverein in Essen von der UNESCO zum Weltkulturerbe erklärt. Sie verkörpert für die vielen Besucher – mehrere Hunderttausend pro Jahr – die Metropole Ruhr schlechthin.

Das Beispiel Marl

Marl hingegen, in der Lippezone des Ruhrgebiets gelegen, profitiert wie die meisten übrigen »Zonenstädte« in der Metropole Ruhr nicht oder kaum von diesem Zuspruch. Marl muss deshalb einen eigenen Weg finden, um zu einer Bildungslandschaft mit überregionaler Ausstrahlung zu werden. Einige Voraussetzungen dafür sind gegeben, andere müssen noch geschaffen werden, wie nachfolgend gezeigt wird.

Marl bzw. seine Mitte ist eine Stadt der industriellen Moderne: Für die Bergleute und Chemiearbeiter musste in Zeiten des wirtschaftlichen Aufschwungs Wohnraum geschaffen werden. So entstand auf der grünen Wiese das Marler Zentrum. Zur Daseinsvorsorge gehörte auch die Bereitstellung von Kunst und Kultur für die Bevölkerung.

Bildung und Kunst – Kapital der besonderen Art

Vor diesem Hintergrund entstanden in Marl von 1960 an bis in die frühen 1980er Jahre kulturelle Einrichtungen, so zum Beispiel das Skulpturenmuseum »Glaskasten«. Regelmäßig werden dort Medienkunstpreise verliehen und wichtige Ausstellungen organisiert. Daneben gibt es das Grimme-Institut. Ende März jeden Jahres werden im Theater der Stadt die Grimme-Preise verliehen. Weiterhin gibt es eine Bibliothek für Erwachsene und Kinder, das »Türmchen«. Und es gibt – selbstverständlich – eine städtische Volkshochschule, die »Insel«. Sie wurde als kommunales Bildungswerk der Stadt Marl bereits im Jahr 1946 gegründet und erhielt als erste VHS in der Bundesrepublik ein eigenes Gebäude.

Nicht vergessen werden darf das pädagogisch inspirierende Schulgebäude, das von Hans Scharoun, dem bekanntesten Vertreter der organischen Architektur, errichtet wurde und jüngst abgerissen werden sollte. Es konnte von einer Bürgerinitiative nach mehrjähriger Arbeit vor diesem Schicksal bewahrt werden und ist heute – frisch renoviert – Heimstatt einer Grundschule sowie der Marler Musikschule.

Stadtentwicklung, Bildung und Kultur wurden in den 1960er und 1970er Jahren als ein gemeinsames politisches Anliegen betrachtet – eine urbane Philosophie, deren Wiederbelebung sich lohnt. Heute kann sich der kritische Beobachter des Eindrucks nicht erwehren, dass sich Bildung und Kunst

und die Stadt als Lebensort aus den Augen verloren haben und die Zeit physisch wie kulturell über diese Beziehung hinweg gegangen ist. So wurde beispielsweise das Hallenbad aus der Gründungszeit von Marl-Mitte, ebenfalls ein Ausdruck der architektonischen Moderne in Marl, im Jahr 2001 ohne ernsthafte Gegenwehr aus der Bürgerschaft stillgelegt und ist inzwischen eine für den Abbruch bereite Ruine. Das Grimme-Institut hat sich in der weitgehend digitalisierten Gesellschaft neu positioniert, vielleicht auch neu positionieren müssen. Neben der Verleihung von Preisen vermittelt es schwerpunktmäßig Medienkompetenz – allerdings ohne erkennbaren Bezug zu den gewachsenen Strukturen und den Potenzialen in der Erwachsenenbildung. Auf diese wird es künftig ankommen.

Stadtentwicklung durch Bildungs- und Kulturkooperation

Doch auch die Einrichtungen der Erwachsenenbildung definieren Lernen meistens als berufliche Weiterqualifizierung. Kein Wunder, dass sich die Bildungs- und Kultureinrichtungen der Stadt vor diesem Hintergrund zunehmend voneinander entfernt und nur noch punktuell die Zusammenarbeit gesucht haben. Diese Differenz könnte in Marl modellhaft überwunden werden. Denn das Bildungs- und Kooperationskapital ist in Marl noch vorhanden und wird bereits in eine neue Stufe der Stadtentwicklung eingebracht.

Vermittlungsarbeit ist dringender gefordert denn je: Der demografische Wandel führt zu schrumpfenden Städten und erfordert eine neue Planungskultur, die sich vom Wachstumsdenken verabschieden muss. Auch für die Bildungs- und Kultureinrichtungen bedeutet dies, einen Wandel in ihrem Aufgabenverständnis einzuleiten. Es reicht nicht mehr aus, Veränderungen nur zu begleiten, sie müssen auch angestoßen werden. Dabei kann auch Politikberatung notwendig werden.

Institutionen sind jedoch nur bedingt zu Kooperation und Vernetzung fähig und bereit. Es gilt, diejenigen Mitarbeitenden zu identifizieren und anzusprechen, die in einer Zusammenarbeit das geeignete Mittel sehen, die Ziele der eigenen Organisation zu erreichen. Die Fähigkeit, sich zu vernetzen, von einander zu lernen und gemeinsam Ziele zu definieren und erreichen zu wollen, ist nicht naturgegeben. Die dafür erforderlichen Kompetenzen müssen erlernt werden. Generell sind die Bildungseinrichtungen aufgerufen, den Akteuren in der Stadt Marl (und anderswo) entsprechende Angebote zu offerieren bzw. Vernetzungsprozesse anzustoßen und zu begleiten.

Symposium als Kooperation: »Die Stadt und ihre Medien«

In Marl passiert so etwas bereits. Die kulturpolitischen Ampeln sind auf Grün gestellt und das in Marl vorhandene kulturelle Kapital wird vom punktuell genutzten »Girokonto« auf ein festes (und sicheres) »Kooperationsanlagekonto« übertragen. Als ein Beispiel soll hier das Symposium »Die Stadt und ihre Medien. Neue Herausforderungen und neue Verantwortung« genannt werden, das die Stadt Marl auf Grund eines Vorstoßes ihres Bürgermeisters Werner Arndt im Frühjahr 2014 realisiert hat. Das Symposium wurde von einer Arbeitsgruppe, bestehend aus Angehörigen der »Insel«, des Theaterreferats und Vertretern von Initiativgruppen aus Anlass der 50. Verleihung des Grimme-Preises organisiert.

Im Einladungstext zum Symposium heißt es: »Das Symposium will die Stadt als Lebens- und Lernort in den Mittelpunkt rücken, den Blick auf ihre Potenziale schärfen und die Möglichkeiten der alten und neuen Medien für die Weiterentwicklung der lokalen Demokratie ausloten.« Ein Ziel des Symposiums war es, die ganze Breite des Medienspektrums aufzuzeigen, um dadurch die Fokussierung auf ein einzelnes Kultur-

medium zu überwinden und gemeinsame Perspektiven für die Stadt und ihre Zukunft aufzuzeigen.

Die Chancen, diesen Weg in Marl fortzusetzen, stehen gut. Das Thema Stadt hat auf der politischen Agenda einen großen Sprung nach vorn gemacht. Die realen Herausforderungen, die vom Klimawandel, der Demografie und einem neuen Verständnis von Urbanität ausgehen, haben zu entsprechenden Programmen in den zuständigen Ministerien der Länder geführt. Das nordrhein-westfälische Ministerium für Bauen, Wohnen, Stadtentwicklung und Verkehr fördert z.B. »Integrierte Handlungskonzepte in der Stadtentwicklung«, will mehr »Urbanes Grün« und vieles mehr.

Leider tauchen Bildung und Kommunikation als Arenen der Vermittlung gar nicht oder nur am Rande auf. Wie die »Zukunft der Stadt« zu einer systematischen Angelegenheit der Stadtgesellschaft insgesamt werden könnte, bedarf also noch der weiteren Erarbeitung. Dabei müssen die Ressourcen Bildung und Kultur einbezogen werden.

Zunächst muss jedoch mehr Resonanz für das Thema Stadt in der Bevölkerung erzielt werden. Bildungs- und Kultureinrichtungen sind dafür geradezu prädestiniert. Sie können eine komplexe Herausforderung wie Stadterneuerung mit ihren spezifischen Mitteln und Möglichkeiten, z.B. durch Planungsworkstätten und Einrichtung von Foren, auf die lokale Agenda setzen. Die Teilnahme an solchen Veranstaltungen hängt allerdings von der inhaltlichen und sprachlichen Attraktivität des Angebotes ab. Ein positives Beispiel für kreative Zielgruppenansprache liefert das Skulpturenmuseum »Glaskasten« mit der mehrdeutigen Installation von Mischa Kuball »Les Fleurs du Mal (Blumen für Marl)«, auf die an der Fassade am Aufgang zum Ratssaal und nahe am Eingang des Museums aufmerksam gemacht wird: Eine reale Blumenvase im antiken Stil lädt dazu ein, sich symbolisch – durch die Blume – mit der

eigenen Stadt und deren Zukunft zu beschäftigen. Dieses künstlerische Projekt hat bei der Stadtbevölkerung eine große Aufmerksamkeit gefunden und vielfältige Nachfragen ausgelöst. Die »Insel« begleitet diesen ungewöhnlichen Vorgang mit erläuternden Foren.

Fazit

Politik und Bildung haben einen Dialog begonnen. Es geht dabei darum, eine breite Öffentlichkeit in Marl für Fragen und Anliegen der Stadtentwicklung zu interessieren und Bürgerinnen und Bürger zur Mitgestaltung zu motivieren. Zum Beispiel bietet das Stadtplanungsamt von Marl mit Unterstützung der »Insel« sei dem Sommer 2015 eine Reihe von Stadtteilwerkstätten mit dem Ziel der Verbesserung von Wohn- und Lebensqualität in den entsprechenden Stadtteilen an.

Der Erfolg des Dialogs erfordert bei den Akteuren die Fähigkeit, sich in den jeweils anderen hineinversetzen zu können, die Logik seines Denkens und Handelns kennenzulernen. Denn Planungskompetenz und Vermittlungskompetenz sind nicht das Gleiche. Das nordrhein-westfälische Städtebauministerium will beide Akteurebenen zukünftig bei der Realisierung der genannten Programme, insbesondere im Zusammenhang mit »Quartiersentwicklung«, berücksichtigen. Denn Öffentlichkeitsarbeit allein führt nicht zu nachhaltigen Bildungsergebnissen. Marl und andere Städte im nördlichen Ruhrgebiet könnten sich den Ruf einer »lernenden Stadt« erwerben und sich im Verbund mit anderen Städten zu einer Lernenden Region neuen Typs weiterentwickeln.

Hierfür sei abschließend noch ein Beispiel genannt. Das interkommunale Umbau- und Renaturierungsprojekt der Städte Herten und Gelsenkirchen, die »Allee des Wandels«, in der Nachbarschaft von Marl gelegen, macht deutlich, was Strukturwandel inhaltlich



Ungewöhnliche Besucheransprache: Die Blumenvase am Eingang des Marler Skulpturen-museum weckt Aufmerksamkeit und Neugierde

bedeutet, und beweist, dass seine Resultate offensiv kommuniziert werden können. Die künftig begeht- und mit dem Fahrrad befahrbare Allee soll auf einer ehemaligen Kohlenbahntrasse – teilweise noch auf dem Papier – von der Westfälischen Hochschule in Gelsenkirchen über die ehemalige Hertener Zeche Westerholt zur ehemaligen Zeche Ewald führen, die heute eine gute Adresse für Zukunftstechnologien, Handwerk und mittelständische Industrie ist und durch den Revuepalast im ehemaligen Maschinenhaus auch als Kultur- und Veranstaltungsort zusätzliches Profil gewonnen hat. Ausfahrten in Richtung Marl sind möglich – und politisch gewollt. Die »Allee des Wandels« wird nach ihrer Fertigstellung ein anschauliches Beispiel für gelungene Transformationsprozesse und erfolgreiche interkommunale Kooperation sein. Sie ist Erlebnis- und Bildungsort zugleich. Die eigene Anschauung und Erläuterungen auf Tafeln eröffnen den Interessierten künftig einen Zugang zur Industriegeschichte des Ruhrgebiets. Allerdings sind bis dahin weitere Kraftanstrengungen nötig – auch und gerade von Bildungseinrichtungen.

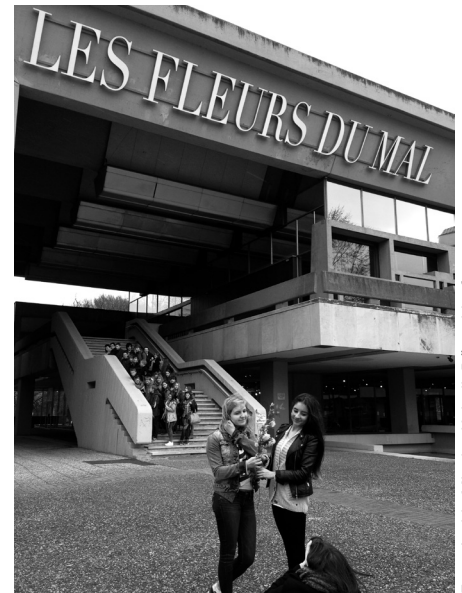


Foto: Archiv Mischka Kuball, Düsseldorf

Abstract

Am Beispiel der Stadt Marl, angesiedelt am Rande des Ruhrgebiets, zeigt der Autor auf, welche Bedeutung das Zusammenspiel von Bildung und Kultur für die Stadtentwicklung hat und welche Wege zum Umgang mit dem Strukturwandel sinnvoll eingeschlagen werden können.



Heinz H. Meyer koordiniert seit 2005 als Geschäftsführer die Kulturinitiative Emscher-Lippe (K.I.E.L.) – Netzwerk Transformation, Kommunikation und Bildung.

Kontakt: kulturmuss@gelsennet.de

Lebenslanges Lernen als Basis
für eine nachhaltige Entwicklung

»LERNENDE STÄDTE«

Michelle Diederichs / Raúl Valdés Coterá

Lernende Städte – ein Begriff, der ungewöhnlich klingt. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich, dass er es auch ist. Was es mit dem Konzept »Lernende Stadt« auf sich hat, was lebenslanges Lernen damit zu tun hat und wie das Ganze in Deutschland aussieht, ist Gegenstand dieses Beitrags.

Große Herausforderungen unserer stark vernetzten und schnelllebigen Welt, die unsere unmittelbare Aufmerksamkeit erfordern, sind unter anderem die Umweltzerstörung, nicht nachhaltige Produktion, Konsum, Vermögensungleichheit, das Management benachteiligter Mitglieder in der Gesellschaft, zahlreiche Formen wachsender Ungleichheit sowie zunehmende Intoleranz und Gewalt (vgl. UNESCO, 2015). Das Konzept des lebenslangen Lernens reagiert auf diese Herausforderungen und setzt dabei auf die Verbesserung der Fähigkeiten und Kompetenzen der Bürgerinnen und Bürger, sich Veränderungen in ihrer Umgebung anzupassen und dazu beizutragen, gesellschaftliche Probleme (vgl. UIL, 2014) zu bewältigen. Lebenslanges Lernen ist als wichtiger Ansatz in diesem Zusammenhang international anerkannt, in globalen Bildungsplänen verankert und bildet einen wesentlichen Bestandteil der Agenda für nachhaltige Entwicklung; es bildet das Zentrum des vierten Hauptpunktes der von der UN vorgeschlagenen »Sustainable Development Goals« (Ziele für nachhaltige Entwicklung) (UN, 2015). Die Schaffung von lokalen Strukturen zur Förderung des lebenslangen Lernens ist von großer Relevanz, um »Lifelong learning opportunities for all« (Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle) umzusetzen.

Lebenslanges Lernen im lokalen Kontext

Städte bieten, aufgrund ihrer kompakten Natur, der hohen Bevölkerungsdichte sowie eines dichten Netzes von formalen, non-formalen und informellen Lerneinrichtungen, besonders günstige Bedingungen für die Förderung des lebenslangen Lernens. Städte weltweit betrachten die Bereitstellung von lebenslangen Lernmöglichkeiten als wesentliche Komponente der Bewältigung von wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Herausforderungen.

Lebenslanges Lernen und »Lernende Städte«

Die Idee einer »lernenden Stadt« hat eine lange Geschichte, doch das moderne Konzept beruht vor allem auf der Arbeit der OECD über lebenslanges Lernen aus den frühen 1990er Jahren (vgl. Kearns, 2015). Das UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) befasste sich im Jahr 2012 erneut mit diesem Thema und entwickelte es in Zusammenarbeit mit Experten aus der gesamten Welt weiter. Im Oktober 2013, bei der ersten internationalen Konferenz zum Thema »Lernende Städte« in Peking, versammelten sich Bürgermeister, städtische Führungskräfte aus dem Bildungsbereich, Experten und

Vertreter der Vereinten Nationen (UN), multinationale Konzerne sowie nicht-staatliche Organisationen aus der ganzen Welt, um das Konzept »Lernende Stadt« sowie die Zukunft des lebenslangen Lernens in lokalen Kontexten zu diskutieren. Diese Konferenz, die von der UNESCO, dem chinesischen Bildungsministerium und der städtischen Vertretung Pekings mitorganisiert wurde, gipfelte in der Verabschiedung von zwei Schlüsseldokumenten: The Beijing Declaration on Building Learning Cities (Die Pekinger Erklärung zum Aufbau »lernender Städte«) (UIL, 2014) und Key Features of Learning Cities (Hauptmerkmale »lernender Städte«) (UIL, 2014).

Das UNESCO-Konzept der »Lernenden Stadt«

Eine »lernende Stadt«, wie sie in den beiden Abschlussdokumenten der ersten internationalen Konferenz zu »lernenden Städten« definiert wurde, ist eine Stadt, ein Dorf oder eine Gemeinschaft, die effektiv ihre Ressourcen in allen Bereichen mobilisiert, um (1) integratives Lernen von der Grund- bis hin zur Hochschulbildung zu begünstigen; (2) das Lernen in Familien und Gemeinden anzuregen; (3) das Lernen am, für und durch den Arbeitsplatz auszubauen; (4) den Einsatz moderner Lernmittel zu erweitern; (5) die Lernqualität und das Lernniveau zu verbessern und (6) eine Kultur des lebenslangen Lernens zu etablieren. Damit stärken sie individuelle Befähigung und soziale Inklusion, wirtschaftliches Wachstum, kulturelle Vielfalt und eine nachhaltige Entwicklung (vgl. UIL, 2014).

Dieser ganzheitliche Ansatz fördert die Entwicklung der Bildungssysteme, die auf eine Vielzahl von Bedürfnissen reagieren müssen. Um einen branchenweiten und ganzheitlichen Ansatz für das Lernen zu gewährleisten, erfordert der Aufbau von »lernenden Städten« (1) die Mobilisierung und Nutzung der vorhandenen Ressourcen; (2) die Steuerung und Beteiligung aller Akteure und (3) einen starken politischen Willen

und politisches Engagement. Die sechs Hauptelemente einer »lernenden Stadt«, wie sie in der Abbildung dargestellt sind, zeigen, wie wichtig es ist, alle Formen des Lernens, verschiedene Bildungsniveaus sowie lebensnahe Kontexte miteinzubeziehen und Lernende aller Altersstufen anzusprechen.

(1) Die Förderung des integrativen Lernens von der Grund- bis zur Hochschulbildung muss gewährleisten, dass alle Bürger, unabhängig vom Geschlecht, Zugang zu Bildung erhalten, dass die Standards des Lehrens und Lernens verbessert werden und sich die Zahl derer erhöht, die anerkannte Prüfungen erfolgreich ablegen. Dieser Baustein bezieht sich insbesondere auf die Bedürfnisse von Randgruppen, was Migrantenfamilien und ältere Erwachsene einschließt.

(2) Die Wiederbelebung des Lernens in Familien und Gemeinschaften soll die Lernprozesse verbessern, die in Familien und Gemeinden stattfinden, und dabei sicherstellen, dass die Lernprogramme auf die Bedürfnisse und Wünsche der Bürger reagieren. Benachteiligte Gruppen bedürfen dabei besonderer Berücksichtigung.

(3) Die Verbesserung des Lernens am, für und durch den Arbeitsplatz beinhaltet, dass sowohl in öffentlichen als auch in privaten Unternehmen Lernmöglichkeiten geschaffen werden, die auf die Lernbedürfnisse der Arbeitnehmer eingehen. Darüber hinaus müssen Programme gestaltet werden, die Arbeitslosen aller Altersgruppen zur Verfügung stehen und ihnen helfen, eine Anstellung zu finden.

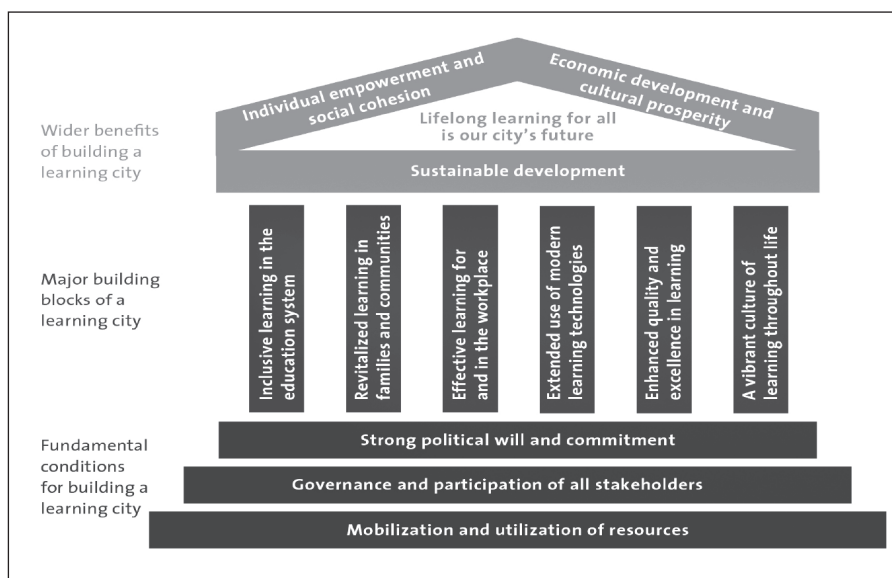
(4) Die vermehrte Nutzung moderner Lernmittel erfordert, dass eine Strategie entwickelt wird, die den Lernenden den Zugang zu Informations- und Kommunikationstechnik, wie Computer, Mobiltelefone und Internet, ermöglicht. Zudem müssen Lehrer und Erzieher lernen, wie sie die modernen Technologien in ihre Lehrmethoden integrieren können.

(5) Die Verbesserung der Qualität und Exzellenz des Lernens verschiebt das Lernen von einem reinen Fakten- und Auswendiglernen hin zu einem lernerorientierten Umfeld, in dem die Lernenden mehr Verantwortung für ihre eigenen Lernprozesse übernehmen und so eine Vielzahl von Sozialkompetenzen und Werten miterwerben.

(6) Die Förderung einer Atmosphäre des lebenslangen Lernens bezweckt, die Motivation der Bürger zu erhöhen, indem Initiativen geschaffen werden, die das Lernen zelebrieren, wie beispielsweise dem Lernen gewidmete Festivitäten oder Bildungswochen für Erwachsene. Dazu gehören auch die Anerkennung und die Auszeichnung von Lernerfolgen sowie die Unterstützung von Strukturen, die es Bürgern aller Altersgruppen ermöglicht, mit Freude an der Lernerfahrung teilzuhaben.

Lebenslanges Lernen in deutschen Städten

Deutschland hat, wie viele andere Länder, einige bemerkenswerte Initiativen entwickelt, die sich dem lebenslangen Lernen widmen. Ein Beispiel dafür ist »Lernen vor Ort«. Wie es der Titel nahelegt, wählt »Lernen vor Ort« einen lokalen Ansatz, der anstrebt, die Durchsetzung des Konzepts des lebenslangen Lernens in 35 deutschen Städten und Gemeinden zu verbessern (vgl. Andrzejewska et al., 2012). Eine weitere neue Initiative sieht die Stadt der Zukunft als »lernende Stadt«. Im Jahr 2015 schrieb das deutsche Bildungsministerium einen Wettbewerb zur »Zukunftsstadt« aus. Im Rahmen des Wettbewerbs, der den Titel »Vision 2030+« trägt, entwickeln 52 ausgewählte städtische und ländliche Gemeinden umfassende und nachhaltige Ideen für die Zukunft. Der Prozess besteht aus drei Phasen, einschließlich der Entwicklung der Vision (2015). In der letzten Phase werden acht ausgewählte Städte darin gefördert, ihre Vision zu realisieren. Eine der Teilnehmerstädte, Gelsenkirchen, nennt ihren Beitrag »Vision 2030+ Lernende Stadt!« (BMBF, 2015). Sie plant, die Entwicklung der Stadt durch Bildung und Partizipation der Bürger voranzutreiben. Gelsenkirchen hat mit mehr als sechs Partnerinstitutionen und -organisationen zusammengearbeitet, um Führungs- und Arbeitsgruppen für die Stadt der Zukunft aufzubauen, welche die jeweils relevanten Interessenvertreter einbeziehen (vgl. UIL, 2015).



Architektur der Hauptmerkmale von lernenden Städten

Sicherstellung eines nachhaltigen Aufbauprozesses

Zuletzt wurde vermehrt darüber diskutiert, wie wichtig der Aufbau von nachhaltigen »lernenden Städten« ist. In diesem Kontext weist Nachhaltigkeit zwei miteinander verbundene Aspekte auf: (1) die nachhaltige Entwicklung der Stadt und (2) dass die Aufbauprozesse der »lernenden Stadt« erhalten bleiben. »Lernende Städte« betrachten das lebenslange Lernen als Grundlage für eine nachhaltige Entwicklung in der Stadt. Gleichzeitig jedoch ist Nachhaltigkeit – verstanden im Sinne der Gewährleistung, dass sich die »lernende Stadt« kontinuierlich entwickelt – auch ein wichtiger Teil des Aufbauprozesses von »lernenden Städten«. Während der zweiten internationalen Konferenz zu »lernenden Städten«, die im September 2015 in Mexiko-Stadt stattfand, diskutierten Bürgermeister, Führungskräfte städtischer Bildung, Vertreter internationaler Organisationen und Nichtregierungsorganisationen sowie der Privatwirtschaft mit Experten auf dem Gebiet der Bildung und des lebenslangen Lernens über die Zukunft der »lernenden Städte«, mit einem Fokus auf dem Aspekt Nachhaltigkeit.

Partnerschaften und Netzwerke als Impulsgeber

Ein Ansatz, der den beschriebenen Prozess etablieren soll, setzt auf den Aufbau starker Partnerschaften und Netzwerke. Wie die Förderung der Motivation, sind es Partnerschaften und Netzwerke, die es »lernenden Städten« in allen Phasen der Entwicklung ermöglichen, ihre Ideen mit anderen Städten zu teilen. Lösungen für Probleme, die auftreten, während sich eine »lernende Stadt« entwickelt, existieren möglicherweise bereits in anderen Städten. Der Austausch von Lösungsansätzen und Strategien hilft, Ideen zu generieren, er ermöglicht Städten, voneinander zu lernen und sich gegenseitig zu ergänzen.

Das UNESCO Global Network of Learning Cities (GNLC) bietet eine Plattform für diesen Austausch. Initiiert und koordi-

niert vom UNESCO-Institut für lebenslanges Lernen (die einzige Einheit in der UN, die ein Mandat für das lebenslange Lernen hält), ist das Hauptziel des GNLC, die Praxis des lebenslangen Lernens in Gemeinden weltweit zu unterstützen und zu beschleunigen. Zu seinen wichtigsten Maßnahmen gehört die Förderung des politischen Dialogs und des kollegialen Lernens der Mitgliedsstädte, während es selbst als Podium für eine erfolgreiche Praxis der Gründung von »lernenden Städten« dient und die Werkzeuge und Instrumente bereitstellt, die für den Aufbau von »lernenden Städten« notwendig sind.

Schlussfolgerung

Weltweit stehen nationale Regierungen und Städte vor ähnlichen Herausforderungen. Das lebenslange Lernen ist ein weithin anerkannter Ansatz zur Reaktion auf diese Herausforderungen und bildet eine der Grundlagen für nachhaltige Entwicklung. Der Aufbau von »lernenden Städten« unter Einbezug aller Interessenvertreter folgt einem umfassenden und praktischen Ansatz zur Umsetzung des lebenslangen Lernens, durch den die Bürger Kenntnisse, Fähigkeiten und Werte erwerben können, die sie benötigen, um zu einer nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft beizutragen. Nachhaltigkeit ist hierbei von zentraler Bedeutung für die Stadtentwicklung wie auch für die Entfaltung von »lernenden Städten«

Literatur

Andrzejewska, L., Döbert, H., John, M., Kann, C., Pohl, U., Seveker, M., Siepke, M., & Weishaupt, H. (2012). *Handreichung – Die Erfassung lebenslangen Lernens in einem Kommunalen Bildungsmonitoring*. Berlin: Lernen vor Ort.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2015). *Wettbewerb Zukunftsstadt*. Abgerufen von www.wettbewerb-zukunftsstadt.de/teilnehmende-kommunen/gelsenkirchen.html (28.07.2015).

Kearns, P. (2015). Learning cities on the move. *Australian Journal of Adult Learning*, (55/1), 150–165.

UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning) (2014). *Conference Report. International Conference of Learning Cities*. Abgerufen von <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002267/226720e.pdf> (28.07.2015).

UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning). (2015). *Is Germany's City of the Future a Learning City?* Abgerufen von <http://learning-cities UIL.unesco.org> (28.07.2015).

UNESCO (2015). *Rethinking Education*. Paris, UNESCO. Abgerufen von <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf> (28.07.2015).

UN (United Nations) (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for sustainable development*. Finalised text for adoption (1 August). New York, United Nations. Abgerufen von <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/7891TRANSFORMING%20OUR%20WORLD.pdf> 200UR%20WORLD.pdf (12.08.2015)

Abstract

Dieser Beitrag diskutiert die Bedeutung des lebenslangen Lernens als Basis für eine nachhaltige Entwicklung auf lokaler Ebene, stellt das UNESCO-Konzept »Lernende Stadt« vor und stellt heraus, wie wichtig es ist, den Aufbau von »lernenden Städten« beizubehalten und zu fördern.

Übersetzung: Juliane Voorgang



Michelle Diederichs ist Teil des Projektteams des UNESCO Global Network of Learning Cities und Ansprechpartnerin für Öffentlichkeitsarbeit.

Kontakt: m.diederichs@unesco.org

Raúl Valdés Cotera ist Leiter des Fachbereiches Lifelong Learning Strategies and Policies im UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Kontakt: r.valdes-cotera@unesco.org

Kooperationen von Hochschule und Wirtschaft im ländlichen Raum

DIE HOCHSCHULE ALS WEITERBILDUNGSANBIETER

Jennifer Blank/Annette Schafmeister

Zwischen den Anbietern von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung auf der einen Seite und der Biberacher Hochschule auf der anderen Seite wird eine Brücke geschaffen – und zwar in Form der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wie genau diese Brücke aussehen wird, wird nachfolgend aufgezeigt.

Lehre und Forschung als ursprüngliche Kernaufgaben der Hochschulen werden vermehrt durch andere Tätigkeitsfelder ergänzt, die unter dem Begriff »Third Mission« gebündelt sind (vgl. Roessler, Duong, & Hachmeister, 2015, S. 4). Die Schnittstelle zwischen Hochschule und gesellschaftlichen sowie unternehmerischen Bereichen gewinnt an Bedeutung, und so stellt sich die Frage, in welcher Weise Hochschulen sich in die Ausgestaltung von Bildungslandschaften einbringen können und wollen. Für die Hochschule bietet sich der Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung an. »Wissenschaftliche Weiterbildung« meint in diesem Kontext Studienangebote der Hochschule, die sich an Personen mit bereits vorhandener Berufspraxis richten und Weiterbildung in der Regel berufsbegleitend anstreben. Durch die Schaffung solcher Studienangebote wird eine ganz neue Zielgruppe Studierender erreicht und eine wichtige Brücke zwischen Hochschule und Kommune bzw. Industrie geschaffen: »Durch diese Transferfunktion stellen Hochschulen zumeist einen wichtigen Standortfaktor im Sinne der Wirtschaftsförderung dar, indem sie nicht nur die Qualifikation der regionalen Arbeitskräfte vorantreiben, sondern sich durch

andere innovative Tätigkeiten als Keimzelle regionalen Wachstums verstehen« (Habbel, & Stember, 2013, S. 50). Daraus ergibt sich folgende Leitfrage: Welche Ausgangsbedingungen liegen in einer Bildungslandschaft vor und welchen Beitrag kann die Hochschule dazu leisten? Das wird am Beispiel der Bildungslandschaft Biberach und der dort ansässigen Hochschule diskutiert.

Standort Biberach

Die Differenzierung unterschiedlicher Räume in ländliche oder Verdichtungsräume kann aufgrund verschiedener (soziokultureller) Merkmale getroffen werden, z.B. Entfernung zu Verdichtungsgebieten, Arbeitsangebot, Infrastruktur, Bevölkerungsdichte, Wirtschaftsstruktur (vgl. Scheppe, 2000, S. 62f.). Die Bezeichnungen »Zentrum« und »ländlich« sind aber keine verlässlichen Merkmale, um einen bestimmten Raum hinreichend zu beschreiben. Hinzugezogen werden daher oft die Merkmale »entwicklungsstark« oder »entwicklungsschwach« (vgl. Zeitler, 2001, S. 68). Der Standort Biberach zeichnet sich durch seine ländliche Lage aus. Ande-

rerseits hat Biberach durch seine ortansässige Industrie eine hohe Wirtschaftskraft und ist Anziehungspunkt für eine, im Verhältnis zum Standort gesehen, beachtliche Menge an Akademikerinnen und Akademikern sowie Fachkräften. Die Region ist demnach sowohl durch ihre Entwicklungsstärke als auch durch ihre ländliche, periphere Lage geprägt.

Der Landkreis Biberach zeichnet sich als Bildungslandschaft durch folgende Merkmale aus (der Fokus liegt auf dem Bereich der Erwachsenenbildung; vgl. Landratsamt Biberach, 2014, S. 15ff.):

- Der Landkreis ist charakterisiert durch vier Wirtschaftszweige, in denen 2012 fast drei Viertel der sozialversicherungspflichtigen Erwerbstätigen beschäftigt waren (verarbeitendes Gewerbe, Instandsetzung/KFZ-Reparatur, Gesundheits- und Sozialwesen, Bauwesen). Der Landkreis ist wirtschaftsstark, die Arbeitslosenquote lag 2011 bei 2,5 Prozent.
- Das Angebot der Volkshochschule und des Kolping-Bildungswerks (allgemeine Weiterbildung) wird im Landkreis stark genutzt. 2013 wurden über 30.000 Teilnehmende vermerkt.
- Die Kreishandwerkerschaft verzeichnete in den Jahren 2009 bis 2013 rund 370 Teilnehmende im Bereich der beruflichen Weiterbildung.
- Der Landkreis Biberach hat durch seine Wirtschaftsstärke viele Möglichkeiten zur beruflichen Erstausbildung und damit verbunden ein breites Angebot an fachspezifischen, beruflichen Schulen.
- Viele private und öffentliche Bildungseinrichtungen sind in der Bildungslandschaft aktiv und teilweise in einem »Netzwerk Fortbildung« organisiert. Weitere Netzwerke, wie zum Beispiel das »Demographie-Netzwerk Ulm-Biberach«, befassen sich mit zentralen Querschnittsthemen.
- Die Industrie- und Handelskammer bietet zahlreiche Weiterbildungsmöglichkeiten im beruflichen Sektor an.

Die Biberacher Bildungslandschaft ist bereits mit einigen Angeboten im Bereich der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung ausgestattet. Ein Bedarf ergibt sich jedoch in Hinsicht auf wissenschaftliche Weiterbildung im akademischen Sektor, der die lokalen Begebenheiten der Region berücksichtigt. Darüber hinaus ist ein Konzept nötig, das den Bereich der akademischen Bildung mit dem der beruflichen Bildung verknüpft, so dass die jeweiligen Bildungsanbieter auf beiden Seiten ein sich ergänzendes Angebot bereitstellen können. Unternehmen der Region formulieren zudem vermehrt den Bedarf an niederschweligen Weiterbildungsmöglichkeiten für Personen ohne ersten akademischen Abschluss, die sich ggf. auf dem Weg zum Bachelor befinden.

Es ergibt sich also ein Bedarf an wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten, der einerseits durch seine fachliche Spezifität, andererseits durch ein zielgruppengerechtes Format gekennzeichnet ist. Durch die akademische Ausrichtung kann diesem Bedarf nur die Hochschule als solche nachkommen und somit einen entscheidenden Beitrag zur Bildungslandschaft leisten.

Die Hochschule Biberach

Die Hochschule Biberach zeichnet sich als Hochschule für Angewandte Wissenschaften durch ihre Schwerpunkte im Bereich Bauwesen, Energie, Biotechnologie und Betriebswirtschaftslehre aus. Das Leitbild der Hochschule ist stark durch das Thema Energie geprägt und wird in Studiengängen sowie in Forschungsaktivitäten konsequent verfolgt. Zurzeit sind ca. 2.400 Studierende eingeschrieben sowie ca. 75 Professorinnen und Professoren und ca. 150 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an der Hochschule beschäftigt. Die Hochschule Biberach ist ein wichtiger Bestandteil der Bildungslandschaft im Landkreis Biberach und darüber hinaus überregional für ihre Schwerpunkte bekannt. Ein wesentlicher Wirtschafts-

zweig der Region, das Bauwesen, wird durch das Studienangebot der Hochschule bedient. Ebenso ist das Gebiet der Angewandten Biotechnologie durch große ortsansässige Unternehmen sowie überregional gefragt. Das Studienangebot insgesamt und die Wirtschaftssituation der Region sind also optimal aufeinander abgestimmt.

Wissenschaftliche Weiterbildung wird im Auftrag der Hochschule Biberach an der assoziierten Akademie der Hochschule Biberach (Stiftung) in Form von zwei MBA-Studiengängen (Bereich Bau/Immobilien) und durch Lehrgänge mit Seminarcharakter realisiert. Rund sieben Prozent der Lehre finden so im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung statt. Dieser Anteil soll durch die Einrichtung einer zentralen wissenschaftlichen Einheit – dem »Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung« – befördert werden, die gemeinsam mit der angegliederten Akademie neue Studienmaßnahmen entwickeln und implementieren soll.

Im Bereich der Schnittstelle zwischen beruflicher und wissenschaftlicher Weiterbildung kann die Akademie der Hochschule Biberach darüber hinaus auf ein fachspezifisches Netzwerk vor allem im Bereich des Bauwesens zurückgreifen. Die Aktivitäten des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung konzentrieren sich zurzeit auf den Aufbau eines Netzwerks im Bereich des Weiterbildungsmanagements. Die »Weiterbildungslandschaft Biberach« will die Hochschule speziell durch die enge Kooperation mit der ortsansässigen Industrie aufbauen: Einerseits weil sich die Hochschule Biberach als Hochschule für Angewandte Wissenschaften ohnehin durch einen starken Bezug zur Praxis auszeichnet, andererseits weil die Hochschule immer wieder durch verschiedene Wirtschaftspartner auf den Bedarf an Weiterbildung hingewiesen wird. Diese beziehen sich beispielsweise auf überfachliche Bereiche (Projektmanagement u.Ä.), aber auch auf fachlich spezialisierte Inhalte.

Unternehmen und Beschäftigte werden sich der Bedeutung lebenslangen Lernens immer bewusster, weshalb der Kooperation zur Hochschule auch aus der Perspektive der Industrie eine zunehmend wichtige Rolle zukommt (vgl. Thelen, 2013, S. 85). Wissenschaftliche Weiterbildung soll entsprechend den Themenschwerpunkten der Hochschule und passgenau zu den Bedürfnissen der ortsansässigen Unternehmen realisiert werden, um die Region auch für Fachkräfte attraktiv zu gestalten und deren Abwanderung zu vermeiden. Inhaltlichen Input können Hochschulen zum Beispiel durch die Gründung von industriell besetzten Beiräten gewinnen, die einen Perspektivwechsel ermöglichen.

Die Orientierung am Markt stellt für die Hochschulen jedoch auch ein Problem dar. Einerseits müssen sie wettbewerbsfähig und in Konkurrenz zu anderen Anbietern arbeiten, andererseits nimmt die Hochschule durch das Prinzip der Freiheit von Forschung und Lehre in der Bildungslandschaft insofern eine Sonderstellung ein, als dass sie ihr Bildungsangebot nicht allein von (lokal-) politischen Gegebenheiten abhängig machen sollte. Nicht der Markt darf darüber entscheiden, welche Angebote eine hochschulische Weiterbildungseinrichtung realisiert, sondern die Hochschule muss Angebote aus ihrem Forschungs- und Lehrkontext heraus generieren und diese in Abstimmung mit dem Markt entwickeln (vgl. Hanft, 1998, S. 221). Zu etablierende Weiterbildungsangebote müssen also einerseits authentisch das Forschungs- und Lehrprogramm der Hochschule widerspiegeln, nehmen aber idealerweise die in der Bildungslandschaft vorhandenen Bedarfe der Unternehmen ebenfalls in die Ausrichtung der Studienangebote auf.

Geplant sind derzeit Programme, die sich nicht nur fachlich (zum Beispiel im Bereich der Biotechnologie) an den Standort anpassen, sondern sich auch durch ihr Studienformat auszeichnen. Die Teilnahme an akademischer Wei-

terbildung soll zukünftig nicht nur auf Masterniveau, sondern auch auf Bachelorniveau möglich sein. Im Fokus steht in beiden Fällen die Orientierung an der realen beruflichen Situation und damit an den Bedarfen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Unternehmen. Niederschwellige, kleinschrittige Studienangebote sollen dabei die Flexibilität erhöhen und die Hemmschwelle für die Aufnahme einer wissenschaftlichen Weiterbildung auch bei Personen mit alternativen Bildungsbiografien erhöhen.

Handlungsstrategien

Die Hochschule Biberach hat sich zum Ziel gesetzt, den Bereich der Weiterbildung systematisch auszubauen und als ein aktiver Partner in der lokalen Weiterbildungslandschaft zu agieren. Dazu wurden folgende Schritte unternommen, die auch der Orientierung anderer dienen können.

Durchlässigkeit stärken

Durch die sich dynamisch wandelnde Arbeitswelt sehen sich Berufstätige mit der stetigen Veränderung ihrer Arbeitsplatzanforderungen konfrontiert und benötigen in vielen Fällen sowohl neue fachliche als auch methodische Kompetenz, um sich weiterzuentwickeln. Lebenslanges Lernen erfordert geradezu die Kombination und stärkere Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung. Erst wenn die Trennung dieser beiden Bildungsbereiche transparenter wird, können alle Akteure eine Bildungslandschaft gemeinschaftlich gestalten.

Aufbau von Netzwerken

Netzwerke sind ein unverzichtbares Mittel im Aufbau und in der Weiterentwicklung einer Bildungslandschaft. Nur in Kooperation mit Dritten können Bildungslandschaften aufgebaut und erhalten werden. Die Rolle einer Hochschule in einem solchen Bildungsnetz kann Bildungspartizipation an der Schnittstelle zwischen beruflicher und wissenschaftlicher Bildung ermöglichen.

Das Profil der Hochschule stärken

Die Bedarfe der Unternehmen und der Industrie im Allgemeinen müssen immer vor dem Hintergrund des Hochschulprofils diskutiert werden. Hochschulen können durch qualitativ hochwertige Angebote eine Bildungslandschaft im Weiterbildungsbereich ergänzen und Übergänge zwischen den Bildungssystemen ermöglichen. Das Weiterbildungsangebot kann dabei das Profil der Hochschule stärken und ggf. auch erweitern.

Regionale Merkmale ausnutzen

Zudem spielt Regionalität in Bildungslandschaften eine entscheidende Rolle: »Lern- und Bildungsnetzwerke reagieren auf die räumlichen Ausgangsbedingungen und stärken somit den Zusammenhang zwischen Raum und Bildung, zwischen räumlicher Struktur und lernenden Strukturen« (Reupold, Strobel, & Tippelt, 2011, S. 578). Entscheidend für den strategischen Ausbau einer Bildungslandschaft ist die Anpassung der Entwicklung an die regionalen Gegebenheiten.

Für den zwar entwicklungsstarken, aber ländlichen Raum Biberach heißt das, Rücksicht auf die »Inselsituation« der Bildungslandschaft zu nehmen, den Bildungsbedarf realistisch einzuschätzen, die Akteure im Bildungsnetzwerk, hier insbesondere auch die Industrie, die den Standort kennzeichnet, mit einzubeziehen und so die Region lernend zu gestalten.

Literatur

Habbel, F.-R., & Stember, J. (2013). Wissenstransfer zwischen Kommunen und Hochschulen – Neue Anforderungen und neue Möglichkeiten der Kooperation. In F.-R. Habbel, J. Stember (Hrsg.), *Wissenstransfer zwischen Hochschule und Kommunen*. (S. 15–70). Berlin: LIT.

Hanft, A. (1998). Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen im Dilemma zwischen Forschungsbezug und Praxisorientierung? *Das Hochschulwesen* 46 (4), 218–222.

Landratsamt Biberach (Hrsg.) (2014). *Bildung fördern – Lebensperspektiven stärken. Erster Bildungsbericht für den Landkreis Biberach 2014*. Riedlingen: Schirmer-Druck OHG.

Reupold, A., Strobel, C., & Tippelt, R. (2011). Vernetzung in der Weiterbildung: Lernende Region. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. (5. Aufl.) (S. 569–582). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Roessler, I., Duong, S., & Hachmeister, C.-D. (2015). *Welche Mission haben Hochschulen. Third Mission als Leistung der Fachhochschulen für die und mit der Gesellschaft*. Arbeitspapier Nr. 182. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.

Schweppe, C. (2000). *Biographie und Alter(n) auf dem Land*. Opladen: Leske + Budrich.

Thelen, U. (2013). Organisationsformate wissenschaftlicher Weiterbildung an der Schnittstelle von Hochschule und Unternehmen. In E. Cendon, R. Grassl & A. Pellert (Hrsg.), *Vom Lehren zum lebenslangen Lernen* (S. 79–86). Münster: Waxmann.

Zeitler, K. (2001). *Raumbezogene Identität – ein Entwicklungsfaktor für den ländlichen Raum*. *Angewandte Sozialgeographie* (42), 66–70.

Abstract

Dieser Aufsatz geht der Frage nach, welchen Beitrag eine Hochschule zur Gestaltung der lokalen Bildungslandschaft leisten kann. Am Beispiel der Bildungslandschaft Biberach und der dort ansässigen Hochschule zeigt er auf, wie die regionale Bildungslandschaft gemeinsam mit öffentlichen und industriellen Partnern gestaltet werden kann.



Jennifer Blank ist wissenschaftliche und geschäftsführende Leiterin des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung an der Hochschule Biberach.

Kontakt: blank@hochschule-bc.de

Annette Schafmeister ist Prorektorin für Forschung und Weiterbildung der Hochschule Biberach

Kontakt: schafmeister@hochschule-bc.de

Über die Ambivalenz eines boomenden Marktes

GLÜCK UND ERFOLG DURCH PERSÖNLICHKEITS- BILDUNG?

Michael Girking

Persönlichkeitsbildung ist immer wichtiger geworden. Mit ihr hat sich ein Markt entwickelt, auf dem unzählige Angebote eines versprechen: Glück und Erfolg sind machbar. Was ist an diesen Machbarkeitsverheißungen problematisch? Wie erklärt sich die steigende Attraktion der Ratgeber-Industrie? Und was verrät die Nachfrage nach Persönlichkeitsbildung über die Zeit, in der wir leben? Darauf sucht der Beitrag Antworten.

Nach Peter Sloterdijk leben wir auf einem »Planeten der Übenden«, auf dem sich die Menschen fortwährend um Selbstverbesserung bemühen (vgl. Sloterdijk, 2009). Ganz bestimmt trifft dies auf den Persönlichkeitsbildungsmarkt zu. Seit Jahren rangiert die Persönlichkeitsentwicklung unter den Top-Themen sowohl auf dem Arbeitsmarkt als auch in der Weiterbildung.

Eine Analyse der Weiterbildungsprogramme des Österreichischen Wirtschaftsförderungsinstituts (WIFI) von den 1960er Jahren bis heute zeigt, dass die Persönlichkeit zunehmend in den Fokus der Weiterbildungsbemühungen gerückt ist, signifikant erst seit den 1990er Jahren. Allorts werden heute »starke Persönlichkeiten« gesucht oder »die Kraft der Persönlichkeit« wird beschworen. Die wöchentlichen Stellenausschreibungen definieren mit den gewünschten Eigenschaften und Qualifikationen, was idealerweise die »Essenz« einer zeitgenössischen Persönlichkeit ausmacht: Wir sollten optimistisch sein, motiviert, selbstbewusst, stressresistent, kreativ usw. Dieser Kanon ist zu einem kategorischen Imperativ geworden und jede Abweichung davon zu

einer Schwäche, die bearbeitet werden sollte. Persönlichkeitsbildung verspricht hier Hilfe.

Persönlichkeitsbildung – was ist das?

Persönlichkeitsbildung meint allgemein formuliert die Einübung von Handlungs-, Reflexions- und kulturellen Kompetenzen bzw. die Entwicklung der Selbst- und Sozialkompetenz. Eine Vertreterin der Branche erklärt, es gehe bei Persönlichkeitsbildung darum, sich »eine individuelle, authentische, für andere interessante Performance« zu erarbeiten. Weil alles Mögliche unter »Persönlichkeit« subsumiert wird und Persönlichkeitsbildung als Begriff zunächst offen und unbestimmt ist, ist auch das Themenfeld riesig: Vom Mentaltraining als gezieltes Motivations-Body-Building bis hin zu exotischen Selbsterfahrungspraktiken können Interessierte, die etwas für ihre persönliche Entwicklung leisten wollen, aus einem bunten Programm wählen. Als häufigste Themen werden genannt: Kommunikation, persönlicher Erfolg, Zufriedenheit, Effizienz, Problemlösung, Selbstwertgefühl,

Leadership, Inspiration, Gesundheit, Zielfindung, Zielerreichung, Kreativität, Motivation, Gleichgewicht Beruf/Familie; außerdem Themen wie Präsentationstechnik, Rhetorik oder Zeitmanagement, aber auch Yoga, Meditation, Energie-Arbeit, Astrologie und andere alternative Methoden. Kurz gefasst, so ein Trainer, gehe es um Lebensverbesserung (vgl. Girking, 2013, S. 43).

Der Markt der Persönlichkeitsbildung

Ich sehe den Persönlichkeitsbildungsmarkt als einen Trainings- und Orientierungsplatz, der ganz unterschiedliche Bedürfnisse anspricht. Er hat mittlerweile eine breite gesellschaftliche Präsenz¹ erreicht. Es ist, pointiert ausgedrückt, eine riesige Selbstgestaltungsindustrie entstanden, die mit unzähligen Selbstoptimierungs- und Wohlfühltechniken ihre Kunden und Kundinnen glücks- und erfolgsfit machen möchte. Das Credo der weitverbreiteten Machbarkeitsstrategien und -verheißungen lautet: Du musst dich nicht mit dieser Person und mit diesen Möglichkeiten abfinden. Die Persönlichkeit ist nichts Vorgegebenes, Schicksalhafter, sondern kann gezielt moduliert werden. Wer die richtigen »Wege«, »Formeln«, »Schlüssel« und »Geheimnisse« kennenlernt, der könne »ungeahnte Möglichkeiten« entdecken und nicht weniger als »schier Ungeahntes« erreichen (ebd., S. 41). Viele einschlägige Angebote nähren die Vorstellung, dass wir uns von allen charakterlichen und psychischen Defekten und Unzulänglichkeiten befreien und einen optimalen Zustand erreichen können. Anspruchsvolle Fragen und die Komplexität des Lebens werden heruntergebrochen auf ein Tagesseminar

¹ Neben relevanter Sekundärliteratur umfasste das Untersuchungsfeld Weiterbildungsprogramme, Ratgeber, Fachmagazine (insbesondere manager seminare, Training), Zeitungen, Internetseiten sowie diverses Werbematerial/Werbeannoncen. Zudem erfolgte die Teilnahme an einigen Veranstaltungen (Vorträge, Seminar, Events).

oder attraktiv verpackt und aufgelöst in einigen Seminarmodulen. Es wird der Eindruck erweckt, ein glückliches und erfolgreiches Leben zu führen, sei allein eine Frage der Einstellung und des richtigen Selbstmanagements. Die Machbarkeitskultur bedeutet umgekehrt: Es ist deine Schuld, wenn du scheiterst, erfolglos oder unglücklich bist. Du allein bist verantwortlich für das Leben, das du lebst.

Odo Marquard schrieb, für den Menschen »gibt es das nicht: das schattenlose Glück. Dass alles Zuträgliche vorhanden ist und alles Abträglich fehlt: das ist nicht menschenmöglich. (...) Menschliches Glück ist – ganz elementar – stets nur Glück im Unglück« (Marquard, 1995, S. 11). Die »Missionare des Fröhlichkeitskults« (Ehrenreich, 2010, S. 63) vermitteln dagegen den Eindruck, dass es heute keine Ausreden mehr gibt, negativ oder unglücklich zu sein. Glück ist trainierbar und nur eine Frage der Lernwilligkeit: »Wer fleißig trainiert, wird ein glücklicher Mensch« (Heyne, 2010, S. 6). Es gibt scheinbar eine wachsende Anzahl an Menschen, die den anderen etwas voraushaben: Als Experten des gelingenden Lebens beherrschen sie ihre (Innen-)Welt, sie bewegen sich nicht mehr in den Niederungen des Alltags mit seinen kleinen Sorgen und seinem kleinen Wohlfühlen.

Blättert man etwa den Katalog der Redneragentur Speakers Excellence durch, kann man fasziniert beobachten, wie fit und dynamisch das Glück und der Erfolg in persona aussehen. Man bewegt sich in einer Welt der Superlative. Auf diesem Tummelplatz außeralltäglicher Einsichten und Tugenden gibt es nur eine Form der Existenz, die Steigerungsform: »einer der führenden ...«, »eine der gefragtesten ...«, »einer der erfolgreichsten ...«. Es gibt Päpste, Gurus und Meister, kleine Wunder und lebende Beweise, Virtuosen und Spitzentrainer, fulminante Feuerwerke und Universalwaffen an der Eventfront, Trainer aus der Cham-

pions League der Trainergilde und megastarke Referate, Koryphäen und unerschütterliche Optimisten, Missionare und Senkrechtstarter (vgl. Girking, 2013, S. 45).

Es geht nicht darum, den Persönlichkeitsbildungsmarkt in ein negatives Licht zu rücken, sondern darum, ihn kritisch zu hinterfragen. Auffallend viele Angebote besitzen die Färbung individueller Selbstermächtigung. Weil der Kunde König ist, wird die Gesellschaft eingedampft in eine Masse potenziell glücklicher und erfolgreicher Individuen. Charakterliche Dispositionen, soziale Herkunft, Begabung, Bildung, Netzwerke oder Zufälle spielen eine untergeordnete Rolle. Betrachtet man den Persönlichkeitsbildungsmarkt aus einer ökonomischen Perspektive, haben wir es mit personalisierten Produkten zu tun, denen spezifische Überlegungen vorausgehen: Wie muss ich mein Angebot konzipieren? Wie sieht der Markt aus? Wie positioniere ich mich, welche Verkaufsstrategie wähle ich?

Die Anbieterinnen und Anbieter brauchen also einen bestimmten Marketing-Mix, damit die Glücks- und Erfolgsangebote gekauft werden (vgl. Girking, 2012, S. 137ff.). Nur 20 Prozent des Erfolgs im Trainergeschäft haben mit Fachwissen zu tun, betont Gerd Kulavay, Geschäftsführer von Speakers Excellence, 80 Prozent sei Marketing (ebd., S. 193). Nach dem Motto »Wer nicht auffällt, der fällt durch« ist daher bei Glücks- und Erfolgsangeboten häufig folgendes Muster zu finden: Es wird mit großen Versprechen und markanten Slogans gelockt; es handelt sich um einzigartige Angebote, die praxisnah sind, für alle leicht umsetzbar und jede Menge Spaß machen. Oder wie es bei Kosys™, die sich dazu »entschieden« haben, »GLÜCKREICH©« zu leben, stellvertretend heißt: »Wenn Sie unsere Philosophie teilen, werden wir eine Menge Erfolg und Glück miteinander erleben. Und unsere Philosophie ist wirklich sehr einfach« (ebd., S. 187). Es wird damit letztlich die Kultur des impulsiven

Konsums imitiert, die sofortige Befriedigung (rasche Ergebnisse, bedeutende Erkenntnisse etc.) bei geringer Zeit- und Energieinvestition verspricht.

Funktion des Persönlichkeitsbildungsmarktes

Woher nun rührt die Nachfrage? Welche Funktion erfüllt der Persönlichkeitsbildungsmarkt? Er wird von zwei unterschiedlichen, miteinander korrespondierenden Diskursen belebt. Ein Diskurs dreht sich um die Ansprüche, die das Individuum an sich und sein Leben stellt. Mit dem steigenden Wohlstand sind auch unsere Wünsche gewachsen. Unsere Vorstellungen, was ein sinnvolles, glückliches Leben ausmacht, sind anspruchsvoller, zugleich diffuser geworden. Wir wollen unsere vielfältigen Lebensoptionen auskosten, ein interessantes Leben leben, etwas aus uns machen. Zwei Ideale leiten uns dabei. Zum einen das Ideal der Autonomie: Wir wollen frei und selbstbestimmt leben. Zum anderen das Ideal der Authentizität: Wir fühlen uns aufgefordert, unserem Wesen und unseren Bedürfnissen nachzuspüren. Individualisierung, verstanden als eine Form der Vergesellschaftung (vgl. Ehrenberg, 2011), birgt dabei eine tiefe Ambivalenz: Neben die Freiheit, nach eigener Façon selig zu werden, tritt das Unbehagen, es zu müssen, ein Gefühl der Rat- und Heimatlosigkeit in der neuen Unübersichtlichkeit. Die »Autonomisierung des Subjekts« hat einen »Abgrund an potentiellen Frustrationen« geschaffen (Kaufmann, 2005, S. 197). Die Kehrseite von Freiheit und Emanzipation ist daher das erschöpfte Selbst, das in das Dilemma getrieben wird, alles wollen und entscheiden zu können, und aufgrund seines relativen Unvermögens daran scheitert (vgl. Ehrenberg, 2004).

Auch am Persönlichkeitsbildungsmarkt wird diese Ambivalenz sichtbar: Er greift die Bedürfnisse nach Autonomie und Authentizität auf; zugleich fungiert er mit Visionen von einem Ideal-Ich

oder Ideal-Zustand als Erwartungsmultiplikator und erzeugt enormen Druck, das eigene Leben perfekt zu meistern. Die Krux aller Machbarkeitsversprechen liegt im Anspruch selbst begründet: Angesichts dessen, was alles erreichbar ist oder scheint, muss die Inventur der eigenen Persönlichkeit und des eigenen Lebens fast zwangsläufig ernüchternd ausfallen. Mit den Lösungen werden also die Probleme gleich mitgeliefert.

Der andere Diskurs dreht sich um die Anforderungen, denen das Individuum gerecht werden will und muss. Wettbewerb und Leistungsdruck nehmen zu, das Vertrauen in die Gestaltungskraft der Politik ist zurückgegangen. Wir leben in einer »Gesellschaft der Angst«, die von Unsicherheit und Abstiegsorgen gekennzeichnet ist. Wir erleben »einen Wechsel im gesellschaftlichen Integrationsmodus vom Aufstiegsversprechen zur Exklusionsdrohung (...). Man wird nicht mehr durch eine positive, sondern nur noch durch eine negative Botschaft bei der Stange gehalten« (Bude, 2014, S. 19). Um nicht aus der Gesellschaft zu fallen, beginnen immer mehr Individuen, sich mit Humankapital zu bewaffnen. Persönlichkeitsbildung ist aus dieser Sicht eine Anpassung an verschärfte Marktbedingungen. Um »fit für den Arbeitsmarkt« zu bleiben, heißt es in einem Weiterbildungsprogramm, müsse man sich »persönlich weiterentwickeln«, »sich selbst justieren« und »reflektieren«, »professionell managen« und »vermarkten« (Girkinger, 2012, S. 277f.). Die Persönlichkeit wird zur Ressource, die ständig bewirtschaftet werden muss. Das umfasst auch Emotionen, die als Produktivkraft entdeckt worden sind. »Je glücklicher, desto erfolgreicher«, daran orientiert sich etwa das Führungssystem »Corporate Happiness« (Salzburger Wirtschaft, 22.05.2015, S. 4f.). Mehr Autonomie, Eigenverantwortung oder Entfaltungsmöglichkeiten haben emanzipative Züge, aber es ist auch etwas, das zunehmend gefordert wird, weil es zeigt, dass wir »marktfähig«

sind. Neben der Freiheit, sich zu entfalten, steht die Pflicht zur aktiven Selbstoptimierung, um weitreichender als bisher das gesamte persönliche Potenzial zu nutzen und gezielt einzusetzen. Das Leitbild der Zukunft ist der »Lebensunternehmer« (Opaschowski, 2009), der danach trachten muss, auf den Arbeits-, Aufmerksamkeits- und Beziehungsmärkten konkurrenzfähig zu bleiben.

Fazit

Resümierend ist festzuhalten: Angebote, die mit persönlicher Entwicklung, Selbsterfahrung und Selbstverwirklichung zu tun haben, sind in der Erwachsenenbildung ein »Dauerbrenner«. Daran ist nichts auszusetzen. Problematisch ist, wenn sich Bildungsangebote mit überzogenen Versprechen auf einfach handhabbare Gebrauchsanleitungen für mehr Glück und Erfolg reduzieren und die gesamte Lebensführung zunehmend unter den Blickwinkel von Leistungs- und Effizienzkriterien gelangt. Eine kritische Auseinandersetzung mit Qualität und Seriosität vieler Angebote findet meiner Ansicht nach zu wenig statt. Erwachsenenbildung muss zudem über die ständige Arbeit am Selbst hinausgehen. Bildung soll, so Hans Holzinger, Leiter der Salzburger Robert-Jungk-Bibliothek für Zukunftsfragen, »darauf hinwirken, Menschen in ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung zu fördern und sie zu befähigen, ihr Leben selbstverantwortlich zu führen sowie als Bürgerinnen und Bürger aktiv an der Gestaltung der Gesellschaft mitzuwirken. Bildung ist somit eine wesentliche Zukunftsaufgabe, die dazu beiträgt, sich den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts konstruktiv und engagiert zu stellen« (Interview, 03.08.2015).

Literatur

- Bude, H. (2014). *Gesellschaft der Angst*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Ehrenberg, A. (2004). *Das erschöpfte Selbst*. Frankfurt a.M.: Campus.

Ehrenberg, A. (2011). *Das Unbehagen in der Gesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.

Ehrenreich, B. (2010). *Smile Or Die. Wie die Ideologie des Positiven Denkens die Welt verdummt*. München: Antja Kunstmann.

Girkinger, M. (2012). *Einmal Glück und Erfolg, bitte! Über das Glück und seine Vermarktung in der Persönlichkeitsbildung*. Marburg: Tectum.

Girkinger, M. (2013). Die Persönlichkeit im »Fitnessstudio«. Selbstoptimierungsübungen am boomenden Markt der Glücks- und Erfolgsangebote. *Psychotherapie & Sozialwissenschaft* (2), 39–67.

„Happy und erfolgreich“. *Salzburger Wirtschaft*, Nr. 21 vom 22.5.2015, S. 4f.

Heyne, F. (2010). *Glücksfitness. Das individuelle Training für mehr Lebensfreude*. Zürich: Herder.

Kaufmann, J.C. (2005). *Die Erfindung des Ich. Eine Theorie der Identität*. Konstanz: UVK.

Marquard, O. (1995). *Glück im Unglück. Philosophische Überlegungen*. München: Wilhelm Fink.

Opaschowski, H. (2009). *Wohlstand neu denken. Wie die nächste Generation leben wird*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Sloterdijk, P. (2009). *Du musst dein Leben ändern*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Abstract

Der Autor setzt sich kritisch mit dem florierenden Persönlichkeitsbildungsmarkt und seinen vielen Glücks- und Machbarkeitsverheißungen auseinander. Er entwickelt Hypothesen, woher die steigende Nachfrage nach Angeboten kommt, die eine Optimierung von Glück und Erfolg versprechen, und plädiert in Abgrenzung dazu, Persönlichkeitsbildung nicht auf das Streben nach dem Optimum zu begrenzen.



Dr. Michael Girkinger arbeitet für die Grüne Wirtschaft in Salzburg.

Kontakt: michael_girkinger@yahoo.de

English Summaries

Richard Stang:

Perspectives for an Educational Urban Development. New Educational Institutions (p. 25–27)

The article presents the European development of new learning centres as well as educational and cultural centres, in which adult education institutions and libraries continue to merge. The author depicts three examples of these new institutions, which are increasingly becoming an element of educational urban development.

Andreas Martin/Klaus Schömann:

Continuing Education in the Regions. Opportunities and Challenges of Spatial Analysis (p. 28–30)

The article provides an insight of the opportunities and challenges of analysing spatial aspects in continuing education including the various concepts of spatial references. Regional continuing education characteristics are presented based on initial findings of the German Continuing Education Atlas.

Svenja Krämer/Nina Lichte:

Cooperation and Competition in Urban Educational Spaces. Dealing with Competition and Conflicts (p. 31–33)

Various needs and requirements need to be taken into account for developing urban educational spaces. At the same time, the demand for cooperation between educational and cultural institutions creates obvious and concealed competition between educational and cultural planners. Based on a scientific project support, this article provides guidance on the causes and handling of potential competition.

Lina Trautmann:

Educational Network in Adult Education. Contribution to Regional Development (p. 34–36)

Considering current large-scale developments, the author takes a look at the supervision of spatial development processes as well as the opportunities and potentials of adult education networks for regional development.

Heinz H. Meyer:

Networking in the urban and regional development. The example of Marl (p. 37–39)

Using the example of the town of Marl, located on the edge of the Ruhr area, the author points out the significance of the interaction between education and culture for urban development. He also shows which paths a town may take to deal with the structural change.

Michelle Diederichs/Raúl Valdés Cotera:

»Learning Cities«. Lifelong learning as a basic for sustainable development (p. 40–42)

The paper discusses the significance of lifelong learning as a foundation for sustainable development at a local level, explores the UNESCO concept of a learning city, and highlights the importance of sustaining the process of building learning cities.

Jennifer Blank/Annette Schafmeister:

Universities and Colleges as a Provider of Continuing Education. Cooperation of Higher Education Institutions and Economy in Rural Areas (p. 43–45)

This report examines the possible input of higher education institutions for developing the local education landscape. The education landscape in Biberach and the local college serve as an example for creating a regional education landscape in cooperation with public and industrial partners.

Michael Girking:

Happiness and Success by Personality Development? The Ambivalence of a Booming Market (p. 46–48)

The author takes a critical look at the thriving market of personality development and its numerous promises of happiness and success. He outlines the increasing demand for programmes, which assure optimised happiness and success, and pledges not to limit personality development to the pursuit of the optimum.



Im Grünen mit zwei Kräuterkäuzen

Landschaftsbildung live

Giersch, landläufig als wild wucherndes Unkraut missverstanden, schmeckt ein bisschen nach Karotte und Petersilie, und kann nicht nur als essbare Dekoration verwendet, sondern auch als Salat oder Gewürz verzehrt werden. Wie vielfältig die Einsatzmöglichkeiten deutscher Wildkräuter in der Küche sind, durfte ich am eigenen Leib erfahren.

Beim »Kräuterpicknick« bieten Daniel Baer (Mitte) und Diego Gardón regelmäßig einen unkonventionellen Einblick in die Welt der essbaren Wildpflanzen. So wird die Landschaft zur Spielwiese naturnaher Bildung.

DIE/TM

 www.kraeuterkauz.de

Unsere nächsten THEMENSCHWERPUNKTE:

Heft 1/2016 (erscheint Dezember 2015): **Ökonomische Bildung**

Das Thema Ökonomische (Grund-)Bildung hat in den letzten Jahren zunehmend Auftrieb erhalten und ist auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung angekommen: Mit der Integration ökonomischer Bildung in Literacy-Diskurse ist sie weiterbildungspolitisch in den Erwartungshorizont an öffentliche Daseinsvorsorge eingezogen. Das Heft soll in die Debatte um ökonomische Erwachsenenbildung einführen und einen Überblick über bereits bestehende Praxis ökonomischer Erwachsenenbildung geben.

Heft 2/2016 (erscheint April 2016): **Werte in der Weiterbildung**

Gemeinsame Werte bieten den Mitgliedern der Gemeinschaft einen Orientierungsrahmen, in welchem sich diese bewegen können. Auch Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung verfügen über einen solchen Wertekanon – sei es explizit in Form eines Leitbildes oder implizit in Form des Umgangs miteinander innerhalb der Einrichtung. Vor diesem Hintergrund erscheint es lohnend, den Wertebezug der Erwachsenen- und Weiterbildung genauer zu betrachten – auch wenn bisher keine branchenweite Wertedebatte geführt wird.

Einsendungen zu den Themenschwerpunkten sind erwünscht. Bitte nehmen Sie hierzu frühzeitig Kontakt mit der Redaktion auf. Änderungen der Planung vorbehalten.

 www.diezeitschrift.de/autorenrichtlinien.htm

Impressum

Die DIE Zeitschrift ist die Zeitschrift des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. Sie informiert viermal jährlich unter einem thematischen Schwerpunkt über Trends der Erwachsenenbildung. Sie richtet sich an haupt- und nebenberuflich Beschäftigte und disponierendes Personal in der Weiterbildung, Wissenschaftler und Studierende der Erwachsenenbildung sowie Verantwortungsträger in Bildungspolitik und -verwaltung. Sie ist wissenschaftlich fundiert, aber praxisbezogen – Magazin und Reflexionsorgan zugleich.

Begründet 1993 von Prof. Dr. Ekkehard Nuissl

Herausgeber: Prof. Dr. Josef Schrader

Redaktion: Dr. Peter Brandt (DIE/PB, verantw. Leitung); Theresa Maas (DIE/TM, wiss. Mitarbeit); Dr. Monika Socha (DIE/MS, Redaktionsassistentin); Externe Mitarbeit: Astrid Gilles-Bacciu (Referat Erwachsenen- und Familienbildung im Erzbistum Köln; DIE/GB); Prof. Dr. Elisabeth M. Krekel (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn; DIE/EK); Prof. Dr. Michael Schemmann (Universität zu Köln; DIE/SM); Prof. Dr. Richard Stang (Hochschule der Medien Stuttgart; DIE/RS).

Titel: Gerhard Lienemeyer (Idee, Grafik Design)

Signet/Gesamtausführung/Satz: Horst Engels

Layoutvorlage: Gerhard Lienemeyer

Bezugsbedingungen für Jahresabonnement der »DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung«: € 45,-; ermäßigtes Abonnement für Studierende € 39,- (jewe. zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Das Abonnement verlängert sich automatisch um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis zum 15. November des Jahres gekündigt wird.

Einzelheft: € 14,90 (zzgl. Versandkosten)

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn
Tel. 0228 97898-10, Fax 0228 97898-20,
E-Mail: roos@sales-friendly.de

Anschrift von Herausgeber und Redaktion:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V.
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen
Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn
Tel. 0228 3294-168, Fax 0228 3294-4168
E-Mail: socha@die-bonn.de
www.diezeitschrift.de

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. 0521 91101-12, Fax 0521 91101-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de, wbv-journals.de

Best.-Nr.: 15/1088, ISSN 0945-3164

ISBN 978-3-7639-5616-6, DOI 10.3278/DIE1504W

© 2015 DIE

Nachdruck nur mit Genehmigung durch die Redaktion.
Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als Serviceinstitut vermittelt es zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. Das DIE

- liefert Grundlagen für die Forschung und Lehre der Erwachsenenbildung
- verbreitet Forschungsergebnisse und führt anwendungsbezogene Forschung durch
- entwickelt innovative didaktische Konzepte und qualitative Standards
- begleitet die Entwicklung der Profession und berät zu Prozessen der Organisationsentwicklung
- analysiert den Strukturwandel in der Erwachsenenbildung
- berät Forschung, Politik und Praxis
- vertritt die deutsche Erwachsenenbildung international und verstärkt den Wissenstransfer.

Das Institut ist ein eingetragener Verein, dem 20 Verbände und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung angehören.



SPURENSUCHE

Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung,
23./24. Jg., 236 Seiten, reich illustriert · Preis: 18,50 Euro (exkl. Versand)

► AUS DEM INHALT:

Anton Szanya:

Naturforscher und Priestertum. Der Kampf des wissenschaftlichen Materialismus um die Deutungshoheit seiner Erkenntnisse

Gudrun Wolfschmidt:

Popularisierung der Naturwissenschaften im Überblick — eine kurze Spurensuche von Hamburg bis Wien

Brigitte Ratzer:

Vertrauen in den Fortschritt?

Oder: Was Sie über Naturwissenschaft und Technik unbedingt wissen sollten

Wilhelm Filla:

Zu Leben, wissenschaftlicher Laufbahn und volksbildnerischer Tätigkeit von Fritz Feigl (1891-1971)

Ursina Klausner:

Paul Kammerer und die Popularisierung der Biologie

Peter Vodosek:

Eine Spurensuche im Nachlass des Volksbildners Eduard Reyer (1849-1914)



Mit Bildung ist zu rechnen

Beiträge u. a. von: Stephan Schulmeister, Lorenz Lassnig, Gabriele Michalitsch, Brigitte Young, Günther Sandner, Günter Blümel, Anne-Christel Recknagel, Hannelore Bastian, Dieter Nittel, Johannes Wahl

22. Jg., 250 Seiten, reich illustriert · Preis: 18,50 Euro (exkl. Versand)

BESTELLUNGEN UNTER: ÖSTERREICHISCHES VOLKSHOCHSCHULARCHIV

Telefon: +43-1-89 174/156 000 · E-Mail: office.archiv@vhs.at

Land Schafft Bildung
Schland
Bldngslndschftn
Bild

Landung
Bildung Schafft Land
Landbild
Landschaften
Bildung

Netfahcsdnalsgnudlib
Bildungsland Schafen
luaae

Band
Bildungslandschaften
Bildungsschafen
Landschaftenbild
Landbildung
Schaftbildungsland