

Hessische Blätter für Volksbildung

Lernräume

Lernräume und Lernorte

3 | 2013

Lernorte

Inklusion

Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog

Bisher arbeiten und forschen Rehabilitationswissenschaften, Soziologie und Erwachsenenbildung, die hauptsächlichen Akteure im Umfeld eines inklusiven Bildungssystems für Erwachsene, getrennt voneinander. Im Band „Zugänge zu Inklusion“ eröffnen sie erstmals einen gemeinsamen Dialog zu Inklusion und Exklusion in der Erwachsenenbildung in Deutschland.



R. Bartscher, E. J. Ditschek,
K.-E. Ackermann, M. Kil,
M. Kronauer (Hg.)

Zugänge zu Inklusion

Erwachsenenbildung,
Behindertenpädagogik und
Soziologie im Dialog

Theorie und Praxis der
Erwachsenenbildung

2013, 291 S., 37,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5107-9

Best.-Nr. 14/1114

Auch als E-Book erhältlich

wbv.de

FORSCHUNG

W. Bertelsmann Verlag

service@wbv.de | wbv.de | wbv-journals.de | wbv-open-access.de



Thema | Lernräume und Lernorte

<i>Peter Faulstich</i>	Orte und Räume Orte intentionalen Lernens	203
<i>Gunter Weidenhaus</i>	Raumkonzeptionen Relationale Raumkonzeptionen	212
<i>Ulrich Deinet</i>	Aneignung von sozialen Räumen Aneignungsprozesse im Sozialraum	220
<i>Klaus Meisel, Regine Mickler</i>	Bildungsraum Stadt Bildungsraum Stadt – Aufgaben und Profil städtischer Volkshochschulen	226
<i>Falko von Arnell</i>	Lernort Heimvolkshochschule Lernort Heimvolkshochschule	236
<i>Annette Noschka-Roos, Doris Lewalter</i>	Lernort Museum Lernort Museum – Tendenzen und Befunde	243
<i>Nicole Hoffmann</i>	Lernorte in Ratgebern Vom „zweckmäßigen Arbeitsraum“ zur „positiven Lernatmosphäre“ – Lernorte Erwachsener im Spiegel der Lernratgeber-Literatur	250
<i>Marion Fleige</i>	Bildungswelten der Erwachsenenbildung Erwachsenenbildungswelten in den USA und in Deutschland Vergleichende Beobachtungen zur sozialräumlichen Bildungspartizipation	258

Service

Berichte	271
Rezensionen	296
Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe	300

Hessische Blätter für Volksbildung – 63. Jg. 2013 – Nr. 3

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

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

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzender: Baldur Schmitt, Mörfelden-Walldorf; Verbandsdirektor: Bernhard S. T. Wolf, Frankfurt am Main)

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:

Prof. Dr. Peter Faulstich, Hann. Münden

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Dr. h. c. Günther Böhme, Wiesbaden; Dr. Birte Egloff, Frankfurt a. M.; Dr. Christoph Köck, Frankfurt a. M.; Dr. Susanne May, München; Edeltraud Moos-Czech, Hofheim; Prof. Dr. Dieter Nittel, Frankfurt a. M.; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Dr. Ingrid Schöll, Bonn; Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg

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

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

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

Satz und Layout: Andrea Vath

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

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

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

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

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 42,- €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis 36,- € (jeweils zzgl. Versandkosten), *Best.-Nr. hbv*. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: Einzelheftpreis: 15,90 € (zzgl. Versandkosten)

hbv 1/2013 Perspektiven der interkulturellen Öffnung

hbv 2/2013 Günther Böhme zum 90. Geburtstag

hbv 3/2013 Lernräume und Lernorte

hbv 4/2013 Europa und Demokratie

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

Printed in Germany

© 2013 Hessischer Volkshochschulverband e. V. (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: HBV_03/2013

ISBN 978-3-7639-5180-2

DOI digitale Ausgabe: 10.3278/HBV1303W

Orte intentionalen Lernens

Peter Faulstich

Zusammenfassung

Die Hochkonjunktur der Lernortdiskussion, die oft als Impuls und Rezept gegen Lernmüdigkeit gepriesen wird, hat mindestens zwei Anlässe: Zum einen hat sich eine veränderte, relationale Sichtweise auf Lernen herausgebildet, welche die reduktionistischen, immer noch am Behaviorismus klebenden Lerntheorien wenn auch langsam ablöst; zum andern werden damit die Kontexte menschlichen Lernens wichtig und somit dessen Eingebundenheit in die Räume der Lebenswelt. Eigentlich ist es eine Banalität, festzustellen, dass alles menschliche Lernen in raum-zeitlichen Kontexten situiert ist. Zugleich droht aber zunehmende Beliebigkeit: Letztlich erscheint jeder Ort als Lernort. Um dieser Denkfalle zu entgehen, ist es notwendig über inzidente Erfahrungen hinaus sich der Besonderheit intentionalen Lernens zu vergewissern – auch um nicht den Stellenwert des Lernens in Institutionen unzulässig zu relativieren. Nach wie vor kann ein angemessener Bildungsbegriff in dieser Debatte orientieren. Danach erst können konkurrierenden Raumvorstellungen diskutiert werden (Weidenhaus in diesem Heft), eine sozialpädagogische Sicht auf Aneignungsprozesse nachvollzogen (Deinet), der Bildungsraum Stadt aus Sicht der Volkshochschule betrachtet (Meisel), die Besonderheiten des Lernorts Heimvolkshochschule verfolgt (von Ameln), das Beispiel der Museen untersucht, Ratschläge für die Gestaltung von Lernorten kritisiert (Hoffmann) und über unterschiedliche Bildungswelten im Vergleich zu den USA (Fleige) berichtet werden.

Leibgebundenheit des Lernens im Raum

Wenn wir über unser eigenes Lernen nachdenken, springen uns Dinge ins Gedächtnis: Ein Löffel, den wir gradehalten; ein Klassenraum, in dem es nach feuchten Jacken stinkt; ein Türgriff zu einem Seminarraum; eine Straße, die wir befahren haben, usw. Unser Lernen ist immer verknüpft mit raum-zeitlichen Bezügen.

Über Lernräume und -orte müssten wir nicht nachdenken, wenn wir – den klassischen, reduktionistischen Lerntheorien folgend – isoliert in Laboren und „Skinner-Boxen“ stecken und darin als Reiz-Reaktionsmuster determiniert agieren würden. Aber wir sind eben nicht lediglich kognitiv kalkulierende Apparate oder nur informationsverarbeitende Systeme. Wir schweben auch nicht als Geister über den dunklen

Wassern und spiegeln ihre Oberfläche – sind nicht nur passive Reflektoren, sondern wir wählen aktiv einen Fokus. Menschen sind nicht nur vernünftige Geistwesen, sondern auch sinnliche und zugleich empfindsame und somit auch verletzbare Körper. Wir können nur lernen, weil wir leiblich leben, sowohl denken als auch körperlich, d. h. raum-zeitlich vorhanden sind. Unhintergehbare Voraussetzung menschlichen Lernens ist seine *Leiblichkeit*. Sie verbindet physisches und psychisches: Wir haben nicht nur Körper; wir sind nicht nur Geist; wir leben und lernen als Leiber im Raum.

Man muss sich dem Problem stellen, dass die lernenden „Subjekte“ nicht nur abstrakte Denkleistungen vollziehen, sondern immer einbezogen sind in ihre konkrete Lebenswelt. Rückbindung und Voraussetzung allen Lernens ist die eigene leibliche Erfahrungen verortet im Raum. Bevor also auf die Lernort-Diskussion zugesteuert werden kann, ist es sinnvoll, sich der Kategorie der Leiblichkeit zu vergewissern.

Leiblichkeit als Prämisse des Lebens und Lernens im Raum

Die maßgeblich von Edmund Husserl (1859-1938) angestoßene Philosophie der Phänomenologie will durch die Unterscheidung und Verbindung von Körperlichkeit und Leiblichkeit – gerade indem sie deren Unterschied verfolgt – eine Brücke schlagen zwischen gelebtem Empfinden und erlebtem Erscheinen, zwischen mentaler Selbstgewissheit und physischer Wirklichkeit, um dem Dualismus – hier der Geist und da der Körper – zu entkommen. Ich bin nicht nur körperlich in einem Raum, ich erzeuge ihn leiblich durch Bewegen, Sehen, Hören, Riechen, Fühlen usw. Ich gehe eine Straße in ihren mir vorgegebenen Steigungen, Windungen, Absperrungen entlang und zugleich nehme ich sie mit ihrem Lärm, ihrem Licht, ihrem Gestank wahr wie kein anderer. Ich richte meine Aufmerksamkeit und nehme den Straßenraum in meinen Handlungen auf, d. h. ich empfinde ihn durch die Sinne und entwerfe ihn durch mein Denken.

Besonders *Bernhard Waldenfels* (2000) unternimmt es, hinter die Spaltung in ein Körperding und ein Geistwesen zurückzugehen und „*Leiblichkeit als ein Drittes*“ aufzuzeigen. Unsere Auffassung vom eigenen Leib ist für uns gekennzeichnet in einer Verwirrung von medizinischer Realität, also was wir an unserem Körper beobachten und messen können, und psychischen Phänomenen, also was wir von ihm spüren. Die Messdaten eines Patientenblattes sind für den Kranken nicht fühlbar. Und in aller Datenfülle von Blut- und Leberwerten bleibt der leidende Mensch, der im Krankenbett liegt, unerreicht.

Unser Leib selbst kann nur begrenzt zum Gegenstand begrifflicher Auslegung einerseits oder sinnlicher Wahrnehmung andererseits werden. Als widerständige Realität setzt er unserer intentionalen Verfügung Schranken, gehorcht nur zurückhaltend (oder gar nicht) unserem Willen (vgl. Holzkamp 1995, 24/25, sowie 233 ff. im Anschluss an Merleau-Ponty 1966). Mein Leib ist immer mehr und anderes, als ich von ihm bewusst erfahren kann.

Immer bleibt eine Unverfügbarkeit meines Körpers, die ich in schweren Schmerzen zutiefst erfahre. Denken beseitigt das Leiden nicht. Meine Machtlosigkeit und Hilflosigkeit trifft mich im Krankenbett mit aller Gewalt und gleichzeitig bin ich als

Patient aus der Kommunikation alltäglicher Lebensführung der Ärzte und Schwestern im Hospitz ausgeschlossen. Ich muss ein neues Bild von mir selbst entwickeln, dass meine Freiheit in Frage stellt und mich zum Opfer macht. Der Körper entzieht sich dem Geist. Unerträglicher Schmerz ist die brutalste Negation der Subjektivität meiner Existenz (Holzkamp 1996, 73). In der Welt stehen wir immer leibhaftig, sowohl denkend als auch sinnlich – selbst noch da, wo wir scheinbar ganz abgelöst im Nachdenken aus der Welt herausfallen. Weil wir dem Bezug zu anderen nicht entrinnen können, würden wir manchmal aus Scham am liebsten im Erdboden versinken, aus dem Raum gehen.

Die Darstellung „*Das leibliche Selbst*“ von *Bernhard Waldenfels* (2000) greift fünf Merkmale auf: *Permanenz*: die Tatsache, dass der Leib immer da ist; *Doppelempfindung*, in der Sphäre des Tastens; *Affektivität*, z. B. beim Schmerz, den man nicht wählt, sondern der sich bemerkbar macht; *kinästhetische Empfindung der Bewegung* in Raum und Zeit; und der Leib als *Willensorgan* spontaner Beweglichkeit (Waldenfels 2000, 31-42).

In der Erfahrung des Raums werden geistig erfasste und entworfene Geometrie und körperliche Motorik in die Intentionalität des Leibes rückübersetzt. Wer die Welt als etwas fertig Gegebenes verstehe, ignoriere – so die leibphänomenologische Position bei *Waldenfels* – das Subjekt der Wahrnehmung. Intentionalität ist dagegen nicht als fertige Tatsache zu verstehen, sondern als Geschehen und Verstehen des Leibes bezogen auf die Art und Weise, wie ich etwas woraufhin tue.

Das Aneignen einer Gewohnheit (wie z. B. Lernen eine Treppe hinaufzugehen, dem Schulweg zu folgen, zum Arbeitsplatz zu fahren) beruht weder nur auf Wissen, noch auf bloß körperlicher Betätigung, sondern auf leiblicher Bewegung. Ein Hochsprung ist nicht bloß motorische Aktivität, sondern er folgt dem psychischen Ablaufplan und dessen physischen Vollzug. Das Sehen eines Tisches verbindet die Vorstellung des Tisches und der Erfahrung des Sitzens am Tisch.

Aus den physiologischen Gesetzmäßigkeiten der Körperlichkeit allein können wir keine für uns bedeutungsvollen Sinnzusammenhänge erfahren. Die Wahrnehmbarkeit von Temperaturveränderungen, von einwirkendem Druck und Zug oder die Wirkung der Schwerkraft unterliegt den physischen Voraussetzungen unseres Seins und der psychischen Erfahrbarkeit als Wärme, Druck und Schwere. Eine Bedeutung erhalten die Wahrnehmungen in einem kontextgebundenen Handlungszusammenhang der Erfahrung und in reflektierender Zuwendung, die jedoch nie zur völligen Transparenz des Daseins führt.

Leiblichkeit, wie sie in phänomenologischen Überlegungen entworfen wird (Waldenfels 2000, 252) hat weitreichende Folgen für die Lerntheorie. Auch *Klaus Holzkamp* hat den raum-zeitlichen Einbezug der Lernenden als „körperlicher Situiertheit“ gefasst. Er meint den Umstand, dass mein Standort sowie meine Intentionalität und Perspektive an jeweils meinen sinnlich vorhandenen Körper gebunden sind (Holzkamp 1993, 253). Durch Herausheben „körperlicher Situiertheit des Lernsubjekts“ verweist er darauf, dass alles intentionale, als sinnvoll beabsichtigte Lernen auch räumlich einbezogen bin. Auch meine scheinbar bloß mentalen Lernhandlungen bleiben stets gebunden an meinen Körper an einen bestimmten Ort, zu dem ich mich

in der Zeit hinbewegt habe; auch sind in der konkreten Lernsituation stets motorische Aktivitäten oder mindestens Körperhaltungen beteiligt (ebd. 246).

Aus der unaufhebbaren Situiertheit des Lernens ergibt sich, dass „die Überwindung jeder beliebigen Lernproblematik immer auch auf irgendeine Weise die Berücksichtigung der benannten, mit meiner Körperlichkeit gegebenen Verfügungsgrenzen, Behinderungen, Widerständigkeiten, Undurchschaubarkeiten impliziert. Dies gehört in gewissem Sinne zu den Prämissen meines begründeten Lernhandelns, die ich einbeziehen muss, wenn ich mit dem Lernen weiterkommen will“ (Holzkamp 1993, 257).

Leiblichkeit menschlichen Handelns und also auch Lernens ist also der Diskussion um Lernräume und -orte vorausgesetzt. Raumbezug des Lernens umfasst aber nicht nur Begrenzungen, sondern auch Möglichkeiten der Entfaltung. *Expansives Lernen* orientiert sich an einer Erweiterung der Weltverfügung. Wir werden nicht in einen Behälter gesteckt, sondern wir bauen unser Haus – zwar in den Grenzen des Grundstücks, aber nach unseren je eigenen Entwürfen. Es ist dann eine Frage der *Bildung*, wie ich mit ressourciellen Potentialen und ästhetischen Modellen umgehen kann.

Traditionelle und alternative Lernorte

Eine solche – phänomenologisch angeregte und subjektwissenschaftlich orientierte – lerntheoretische Grundlage macht es möglich, die Lernortdiskussion einzuordnen: Lernorte sind situativ konkretisierte Lehrangebote und zugleich Lernmöglichkeiten im leiblich erfahrenen Raum.

Meistens denkt man, wenn nach Lernorten gefragt wird, zunächst an die abgesonderten Institutionen des Unterrichtswesens in Klöstern, Gymnasien, Lyzeen und Universitäten. Sie sind Orte, an denen die Tätigkeit des Lernens funktional Priorität haben soll, also zunächst Lehrorte. Lehrinstitutionen sollen Infrastrukturen, Orte des Lernens bereitstellen. Sie sollen – so ihr Programm – systematisiertes, letztlich wissenschaftlich begründetes Wissen vermitteln.

Oft wirken solche Lehrensembles aber eher als Lernschranken. Sie provozieren Lernwiderstände (Faulstich/Grell 2005): Das gilt vom Kindergarten bis zur Universität und auch in den Institutionen der Weiterbildung. Gegen die Gefahr instrumentell getakteten und institutionell beschränkten Lernens kommt dann die Suche nach alternativen Lernorten in Gang.

Lernen findet statt in erlebten und gelebten Räumen. Jedes Individuum befindet sich zunächst als Körper in einer festlegenden Lokalität. Als Subjekte ergreifen sie zugleich den Raum in der Intentionalität ihres Leibes. Dies hat z. B. schon Martha Muchow in ihrer Studie „Der Lebensraum des Großstadtkindes“ (Muchow/Muchow 1935; Nachdrucke 1978, 1998, 2012; Darstellung in: Faulstich-Wieland/Faulstich 2012) untersucht: Räume werden körperlich wahrgenommen und zugleich geistig vorgestellt und leiblich erzeugt. Sie stoßen Erfahrungen an und begrenzen oder erweitern zugleich unsere Möglichkeiten, Welt zu begreifen. Sie öffnen – oder schließen – Wahrnehmungsräume, Vorstellungsräume, Handlungsräume und Lernräume.

„Lernort“ meint dann einen konkreten raum-zeitlichen Kontext, in dem Lernen aufgrund körperlicher Anwesenheit stattfindet. Der Begriff Lernort ist Alltagssprachlich eingängig, wissenschaftlich wirft er aber erhebliche Probleme auf. Inwiefern kann zum Beispiel ein Theater, in dem Stücke aufgeführt werden, ein Fußballverein oder eine Gemeindeparlament, in dem politische Entscheidungen gefällt werden, ein Lernort sein? Was macht einen Ort zu einem Lernort, was ist demnach das Besondere eines Lernorts? Oder ist im Prinzip jeder Ort auch ein Lernort?

In der bildungswissenschaftlichen Diskussion droht der Begriff ubiquitär zu werden (z. B. bei Egger u. a. 2008). Es wird immer und überall gelernt, – vor allem informell und inzident, im Betrieb, mit Medien, im Lebenszusammenhang –, und entsprechend werden immer neue Plätze und Stellen als Lernorte ausgewiesen. Zu Beginn der Lernortdiskussion in den 1970er Jahren wurde der Begriff im Verhältnis zu Schule – institutionenbezogen bestimmt. Erste öffnende Impulse erhielt die Diskussion durch die Berufspädagogik und dann durch den Deutschen Bildungsrat, der in den Perspektiven für die Sekundarstufe II Schule, Betrieb, Lehrwerkstatt und Studio aufzählte (Deutscher Bildungsrat 1974). Später wurde der Begriff vor allem dazu genutzt, „außerschulische“ oder „alternative“ Lernorte jenseits der traditionellen Bildungseinrichtungen zu benennen.

Dabei geht es in der Diskussion vor allem um sekundäre Lernorte, denen – gegenüber primären Lerninstitutionen, deren Funktion, Intention und Programm auf Lernvermitteln zielen – vorrangig andere gesellschaftliche Aufgaben als die Vermittlung von Lernen zugeschrieben werden (vgl. Faulstich 2009).

Selbstverständlich wird an allen Orten alltäglich inzident und informell gelernt. So gesehen gäbe es wohl keinen Ort, der nicht auch Lernort wäre. Damit würde der Lernortbegriff allerdings beliebig und unscharf.

Lernräume und Bildungsorte

Eine solche Ausweitung der Lernortvorstellung ist bildungswissenschaftlich kaum weiterführend. Verdienst eines solchen Ansatzes ist zwar, auf vielfältige alltägliche Lernaktivitäten und auf die Verknüpfung von Lernen mit anderen Tätigkeiten hingewiesen zu haben. Zentral ist aber letztlich die Frage nach *lernförderlichen Orten*, also nach solchen Orten, wo Thematiken des Lernens umfassender begriffen und Wissensaneignung tiefer erreicht werden kann als durch einzelnes Suchen oder auch durch unterrichtende Belehrung. Dies bedeutet, alternative Lernorte verstärkt auch unter bildungstheoretischer Perspektive und didaktischen Gesichtspunkten zu betrachten: Welche thematischen Lernanlässe bieten Orte der Lebens- und Arbeitswelt? Welche Rolle spielt die sinnliche Erfahrbarkeit für den Zugang zu Lernthemen? Welchen Stellenwert hat dabei die didaktische Inszenierung von Lernmöglichkeiten – also Lehren?

Aufgeworfen sind damit die empirisch kaum bearbeiteten Fragen nach der thematischen Relevanz von Lernorten und nach dem Übergang von der sinnlichen Erfahrung zum systematischen Begreifen im Lernprozess, um einen lern- wie raumtheoretisch rückgebundenen Ansatz zu entwickeln, der Perspektiven öffnet, um Fragen

nach lernförderlichen Orten empirisch zu bearbeiten. Kern ist, dass dabei die lerntheoretisch entscheidenden Fragen nach dem Potenzial an Lernthematiken und der Inszenierung von Lernmöglichkeiten lokal fokussiert werden.

Üblich jedoch ist es in traditionellen Konzepten, Lernen als „ortslos“ zu begreifen. Die traditionelle Lerntheorie hat einen unaufgelösten individualistischen und atomistischen „touch“: Lernen wird bezogen auf einzelne, isolierte Individuen (Zur Kritik vgl. Faulstich 2013). Es wird kontextfrei modelliert. Lernende erscheinen räumlich und gesellschaftlich isoliert.

Im Gegensatz zu wissenschaftlichen Isolationsstrategien, die dazu dienen, die Komplexität des Lebenszusammenhangs auf wenige kontrollierbare Variablen zu reduzieren, ist im Alltagsverständnis immer schon einsichtig, dass menschliches Lernen in sozialen Kontexten stattfindet. Der Begriff Lernort wird allerdings meist unhinterfragt verwendet. Häufiger finden sich Versuche, den Begriff Raum zu klären. Wir stoßen auf realistische, topologische, auf relativistische, konstruktivistische, sowie auf phänomenologische, relationale Raumauffassungen.

Die Metapher „Lebensraum“ – z. B. bei Martha Muchow (1935) – verankert die Untersuchung des Raumes in praktischen Kontexten. Sie – Muchow – schließt damit an die Konzeption Lebenswelt der phänomenologischen Philosophie Edmund Husserls an, den sie schon in ihrer Dissertation rezipiert hatte (Muchow 1923). Räume sind demgemäß nicht unabhängig vom Menschen einfach da (Bollnow 1963/2004), 23) und diese werden als Spielfiguren externer Faktoren wie im Puppentheater in sie hineingesetzt

Weiterführend macht Bernhard Waldenfels ausgehend von seiner Position bezogen auf Leiblichkeit – „Letzten Endes ist der Leib Ausdruck eines Zur-Welt-seins meines eigenen Körpers“ (Waldenfels 2000, 115) – eine Differenz auf zwischen „Positionsraum“ und „Situationsraum“: „Die Positionsräumlichkeit verweist auf Positionen, also auf Stellen im Raum, während die Situationsräumlichkeit mit einer Situation zusammenzudenken ist“ (ebd.) – also auf die Intentionalität von Handlungszusammenhängen abstellt. Entsprechend wird eine naiv realistische, topologisch-analytische Behältervorstellung aufgeben, die auf einer Bezugnahme von Stellen im Raum und Körpern beruht und die unterstellt, dass Raum (auch Zeit) unabhängig vom Handeln existiere.

Diesem Container-Konzept – der Vorstellung, wir lebten in einem vorgegebenen Behälter – gegenüber steht eine relativistische, konstruktivistische Tradition, in der Raum aus den Beziehungen von Körpern abgeleitet wird. Raum ist relativistisch gesehen allein das Ergebnis von Anordnungsverhältnissen in konstruierender Kommunikation. Konstruktivistisch gesprochen heißt das, dass Raum prozessual im Handeln hergestellt wird. Relativistische Modelle räumen dem Beziehungs- bzw. Herstellungsaspekt eine primäre Rolle ein, vernachlässigen aber die strukturierenden Momente bestehender räumlicher Ordnungen.

Um die Spaltung in absolutistische und relativistische Standpunkte zu überwinden, richtet ein relational-pragmatischer Ansatz seinen Fokus auf entstehende Ordnungen (s. a. Löw 2001; Weidenhaus in diesem Heft) und untersucht, wie Raum in Wahrnehmungs-, Erinnerungs- oder Vorstellungsprozessen hergestellt wird und sich

zugleich als gesellschaftliche Struktur vorgegeben, verfestigt und dann erlebt wird. Der Grundgedanke ist, dass Individuen als soziale Akteure handeln und dabei Räume herstellen, ihr Handeln aber zugleich an ökonomische, rechtliche, soziale, kulturelle und letztlich räumliche Strukturen gebunden und von diesen bedingt ist. Räume sind somit Resultat von Handlungen. Gleichzeitig strukturieren Räume Handlungen, das heißt, Räume können als Prämissen Handlungen sowohl begrenzen als auch ermöglichen. Leben in Räumen ist Resultat als auch Prämisse des Handelns und somit des Lernens.

Raumvorstellungen sind selbst einer dynamischen Veränderung unterworfen. Im Resultat der Beschleunigung der Zeit entsteht eine Raum-Zeit-Verdichtung: Während auf der Ebene der Zeit der Sinn für Langfristigkeit, für die Zukunft, für Kontinuität verloren geht und sich im Augenblick zusammendrängt, wird auf der Ebene des Raums das Verhältnis von Nähe und Ferne immer enger. Zeitliche und räumliche Abstände schrumpfen. Lernen gerät unter Druck: Zwischenräume verschwinden. Sie versinken in der gleichförmigen Ortslosigkeit der U-Bahn-Strecke. Eigenen Platz erhalten sie nur noch, wenn man auftaucht an der nächsten Station. Lernräume werden dann nur isoliert oder ausschnittshaft erfahrbar. Sie verinseln. Kommunikationsstrukturen werden ortslös im Netz. Nichtsdestoweniger bleibt der Leib, der sich eben letztlich doch nicht kommunikativ oder informationell auflöst oder in Virtualität verdampft.

Räume sind also zugleich materielle Kontexte und soziale Konstrukte, die den Kontext herstellen, in dem sich Lernorte konkretisieren. Der Begriff bezeichnet die Verortbarkeit des Lernens im Raum. Diese Abstraktion macht es aber immer noch nicht möglich, die spezifische didaktische Qualität eines Lernorts präziser zu beschreiben, also z. B. nach der Lernförderlichkeit von konkreten Arbeitsplätzen in einem Betrieb oder nach Lernen in Bibliotheken, Museen, Theatern, Zoos, Sportvereinen u. a. zu fragen (Faulstich 2009). Der Lernortbegriff wird erst dann inhaltsbezogen eingegrenzt, wenn Lernorte mit einer wertenden Perspektive auf differenzierte Lernrelevanz verbunden, also auf Lernchancen befragt werden. Damit erhält die Diskussion Anschluss an den Bildungsbegriff, der fragt nach den Entfaltungsmöglichkeiten der Subjekte und Lernorte daraufhin prüft.

Statische Ortsvorstellungen dagegen sind in Hinblick auf das Lernortproblem nicht weiterführend. Orte sind vielmehr eingebunden in Mensch-Welt-Verhältnisse: sie werden unterschiedlich erlebt und gelebt (vgl. Muchow/Muchow 1935/2012). Sie stoßen Erfahrungen an und erweitern oder begrenzen auch unsere Möglichkeiten, Welt zu begreifen. Sie eröffnen – oder verschließen – Wahrnehmungsräume, Handlungsräume und Lernräume. Sie sind Möglichkeitsbedingungen von Bildung.

Intentionalität und Institutionalität von Lernorten

Der Lernortbegriff wird oft dazu genutzt, nicht nur konkrete einzelne Orte zu bezeichnen, sondern Typen von Orten, z. B. Lernort Museum oder Lernort Gedenkstätte oder Lernort Schrottplatz (Faulstich/Haberzeth 2010a). Die Unterscheidung zwischen primären und sekundären Lernorten ist zwar unscharf, verweist aber auf

erste, aus lerntheoretischer Sicht wesentliche Aspekte, und zwar auf den Inszenierungsgrad bzw. den Institutionalisierungsgrad von Lernmöglichkeiten an Orten, das Maß, in dem ein Lernort sich auf die primäre Funktion, Lernen zu vermitteln, rückbezieht, also wie weit das offizielle Programm greift. Schule z. B. ist demnach ein primärer Lernort. Die ihr hauptsächlich zugeschriebene Funktion soll die Vermittlung von Lernen sein. Lehrpläne bestimmen Inhalte und Ziele, Zeiten und Orte des Lernens sind festgelegt. Aber die Lernaufgabe – also die Intentionalität der Lehre in der Institution – funktioniert nie vollständig. Immer wird auch gelernt, sich einzuordnen, mit anderen umzugehen, sich angepasst zu verhalten, sich am Unterricht zu beteiligen. Das zeigen z. B. die „Kopfnoten“ der Zeugnisse. Gleichzeitig wird gelernt zu täuschen, anzugeben, scheinbar mitzumachen.

Alternativen Institutionen als sekundären Lernorten werden vorrangig andere gesellschaftliche Aufgaben, als Lernen zu vermitteln, zugeschrieben. In Betrieben werden Güter und Dienstleistungen erstellt; im Museum geht es um die Sammlung, an Gedenkstätten und Friedhöfen um Erinnerung oder Entsorgung des Todes. Gleichzeitig kann man vieles lernen über Geschichte, über Bräuche, über Biographien, über Ökologie, über Haltbarkeit von Steinen usw.

Mit alternativen Lernorten werden verschiedene Eigenschaften und auch Wirkungsvorstellungen assoziiert: Lebensnähe durch das Aufgreifen gesellschaftlicher Kontexte, Anschaulichkeit durch sinnliche Erfahrbarkeit oder verstärkte Möglichkeiten der Selbstbestimmung angesichts geringerer didaktischer Steuerung.

Unterschieden werden kann als zweite Dimension – neben der Institutionalität – der Intentionalitätsaspekt, das Maß, in dem sich die Lernenden selbst auf Lernthematiken einlassen. Geht man in ein Museum, weil man an der Betrachtung eines Bildes interessiert ist, oder weil es draußen regnet? Will man bei einem Besuch einer KZ-Gedenkstätte an die Opfer erinnern oder über die Geschichte des „Dritten Reiches“ lernen? Lerntheoretisch gesehen wird die Bedeutsamkeit von Lernorten durch die Gründe der Lernenden vermittelt. Die Frage ist, inwieweit die Intentionalität der Lehrenden diesen entspricht.

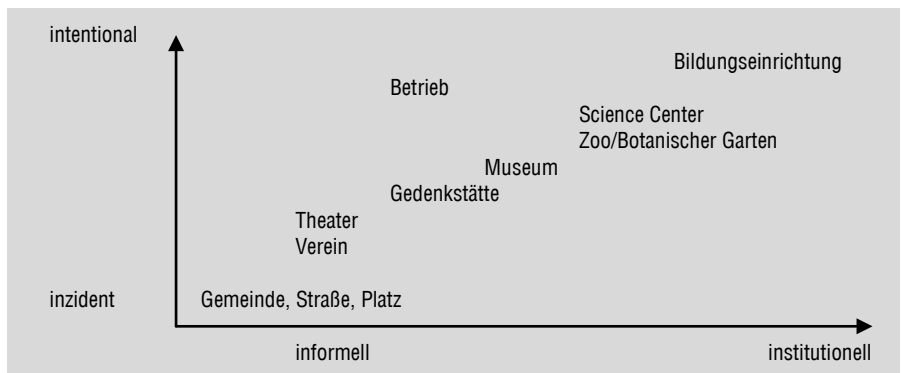


Abbildung: Lernorte: Intentionalität und Institutionalität von Lernformen

Intentionalität der Lernenden Subjekte

Vor diesem Hintergrund lässt sich hinsichtlich der Vermittlungsleistungen von Lernorten ein Kontinuum mit unterschiedlichen Graden der Inszenierung von Lernmöglichkeiten bezogen auf die Dimensionen Intentionalität und Institutionalität aufmachen (zum lerntheoretischen Kontext vgl. Faulstich 1999; 2013). In dem dadurch aufgespannten Koordinatenfeld lassen sich die verschiedensten Lernorte z. B. Schulen, Erwachsenenbildungseinrichtungen, Museen, Bibliotheken, Science Center, Zoos, Botanische Gärten, Sternwarten, Gedenkstätten, Sportvereine, Stadtteile systematisieren. Die institutionell verortete und intentional ausgerichtete Erwachsenenbildung behält ihren unverzichtbaren Stellenwert für intentionales Lernen.

Wir wissen jedoch von der Gefahr des Lehr-/Lern-Kurzschlusses: Nicht das Programm der Institutionen wird angeeignet, sondern das, was bedeutsam ist für die Intentionalität der Lernenden, aus der sich die Lernrelevanz der Orte für die einzelnen ergibt. Sie entstammt der raumzeitlichen Präsenz des je lernenden Leibes. Dafür Lernmöglichkeiten gezielt aufzugreifen und gleichzeitig zu schaffen, ist Aufgabe von Bildungsräumen und -stätten, die auf Entfaltung und Handlungserweiterung abstellen.

Literatur

- Bollnow, O.-F. (1963, 11. Auflage 2010): Mensch und Raum. Stuttgart
- Egger, R. u. a. (2008): Orte des Lernens: Lernwelten und ihre biographische Aneignung. Wiesbaden
- Faulstich, P. (1999): Schwierigkeiten mit der Lerntheorie in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 49. H. 3, S. 254-262.
- Faulstich, P. (2008): Lernen. In: Faulstich, P./Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft – Ein Grundkurs. Reinbek, S. 33-57.
- Faulstich, P. (2013): Menschliches Lernen. Bielefeld
- Faulstich, P./Bayer, M. (Hrsg.) (2009): Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten. Hamburg.
- Faulstich, P./Faulstich-Wieland, H. (2012): Lebensräume und Lernorte. In: Der Pädagogische Blick 34, H. 4, S. 104-115.
- Faulstich, P./Haberzeth, E. (2010a): Integrative Lernorte. In: Erwachsenenbildung 55, H. 3, S. 130-135.
- Faulstich, P./Haberzeth, E. (2010b): Aneignung und Vermittlung an lernförderlichen Orten. In: Zeuner, Chr. (Hrsg.): Demokratie und Partizipation. Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung. H. 1, S. 58-79.
- Faulstich-Wieland, H./Faulstich, P. (2012): Lebenswege und Lernräume. Martha Muchow: Leben, Werk und Weiterwirken. Weinheim.
- Husserl, E. (1907/1991): Ding und Raum. Hamburg.
- Jelich, F. J./Kemnitz, H. (2003): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität. Bad Heilbrunn.
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt/M.
- Löw, M./Ecarius, J. (Hrsg.) (1997): Raumbildung Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. Opladen.
- Merleau-Ponty, M. (1945/1974): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin.
- Muchow, M./Muchow, H. (1935): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Hamburg.
- Waldenfels, B. (2000): Das leibliche Selbst. Frankfurt/M.

Relationale Raumkonzeptionen

Gunter Weidenhaus

Zusammenfassung

Eine Perspektive, die den Raum als soziales Produkt auffasst, ist erst innerhalb der letzten zwei Jahrzehnte etabliert worden. Der Beitrag beleuchtet diese Perspektivumstellung, die unter dem Label des „Spatial Turn“ firmiert, und stellt die Aspekte vor, die für die neuen Konzeptualisierungsversuche von Raum zentral sind. Am Beispiel der Raumkonzeption von Martina Löw wird das analytische Potenzial einer Raumsoziologie erschlossen und im Rahmen der Rekonstruktion von Lebensräumen exemplarisch vorgeführt.

Die Sozialwissenschaften sind auf einen Raumbegriff angewiesen, der den Raum selbst als sozial konstituiert versteht und die handlungsstrukturierende Wirkung dieser Konstitutionen ernst nimmt. Um der Unterschiedlichkeit empirisch vorfindbarer Räume gerecht werden zu können, ist ein relationales Raumkonzept von Nöten, das die einzelnen Räume als Produkte ihrer Elemente und der Relationen zwischen diesen versteht. Nur eine solche Konzeption ist im Hinblick auf die empirische Welt variabel genug, um die Rekonstruktion unterschiedlichster Raumtypen innerhalb eines begrifflichen Rahmens zu ermöglichen.

Einleitung

Die vielfältigen Räume unserer Alltagswirklichkeit sind in sozialen Prozessen entstanden und entfalten handlungsstrukturierende Wirkung. Dass Schlafzimmer, Schulen und Nationalstaaten nicht auf natürlichem Wege entstanden sind, sondern kulturelle Produkte darstellen und dass dieses kulturelle Universum Einfluss auf unser Denken, Handeln und unsere Praktiken nimmt, erscheint zunächst lapidar. Diese Feststellung jedoch macht den Raum zu einem sozial- und bildungswissenschaftlichen Gegenstand. Er ist kein passiver Container, in dem sich soziale Prozesse einfach abspielen, sondern selbst soziales Produkt, dessen Konstitution sich rekonstruieren lässt. Umso erstaunlicher erscheint dann, dass bis in die 1990er Jahre hinein von einer „Raumblindheit“ der Sozialwissenschaften gesprochen werden kann (Läpple 1991, 163). Mit der Auffassung von Raum als einem sozialen Produkt geht in den letzten beiden Jahrzehnten jedoch eine rasante Perspektivumstellung einher, die als „Spatial Turn der Sozialwissenschaften“ (vgl. Bachmann-Medick 2006) bezeichnet wird.

Im Folgenden werde ich zunächst die Grundzüge des Spatial Turn und einige der in diesem Rahmen entwickelten Raumkonzeptionen kurz vorstellen. Anschließend wird das Konzept des relationalen Raumes von Martina Löw (2001) genauer betrachtet, um abschließend zu verdeutlichen wie mit Hilfe einer solchen Konzeption unser Verständnis der sozialen Welt beispielsweise durch biographische Entscheidungen vertieft werden kann.

Der Spatial Turn

Der französische Soziologe Henri Lefebvre formuliert 1974 in seinem einflussreichen Werk „La production de l'espace“ die These „(social) space is a (social) product“ Lefebvre (1991, orig. 1974: 33) und liefert damit bis heute einen zentralen Referenzpunkt der sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Raum. Lefebvre untersucht den Raum der Moderne, den er entsprechend seines marxistischen Theorierahmens vor allem als verdinglichten Raum analysiert. Er argumentiert im Anschluss an die Marxsche Warenanalyse, dass die urbanisierte, kapitalistische Gesellschaft den Raum in ein homogenes Abstraktum aus Quadratmetern verwandelt habe, der beliebig fragmentiert werden kann und an dem einzig der Tauschwert interessiert (vgl. auch Steets 2008: 397). Hinter dieser verdinglichten Fassade entsteht der Raum jedoch im Zusammenspiel einer „tripolaren Dialektik“ aus räumlicher Praxis (1), der Repräsentation des Raumes (2) und den Räumen der Repräsentation (3) (vgl. Lefebvre 1991: 33 ff):

Mit räumlicher Praxis (1) ist die nichtreflexive Alltagspraxis gemeint, im Rahmen derer die gesellschaftlichen Raumstrukturen reproduziert und stabilisiert werden (z. B. Arbeiten gehen in der Fabrik). Die Repräsentation des Raums (2) sind kognitive Raumvorstellungen wie sie WissenschaftlerInnen oder ArchitektInnen entwickeln. Die Durchsetzung dieser Raumvorstellungen ist zentral für die Homogenisierung des Raumes in der Moderne. Die Räume der Repräsentation (3) schließlich bezeichnen Symbolisierungen und Imaginationsräume, wie sie in der Kunst entstehen. Hier lässt sich nicht-entfremdete Raumaneignung denken und ein widerständiges Potenzial gegen die hegemonialen Raumkonstitutionen verorten. Im Zusammenspiel dieser drei Pole, so der konzeptionelle Vorschlag Lefebvres, entsteht der soziale Raum.

Ende der 1980er Jahre erfahren diese Überlegungen einen Aufschwung. Im Rahmen der Auseinandersetzung mit der Globalisierung geraten raumstrukturelle Veränderungen in den Fokus vor allem der Soziologie und der Humangeographie. Vor dem Hintergrund neuer Kommunikationstechnologien, beschleunigter Transportmöglichkeiten und einer Liberalisierung der internationalen Märkte verändern sich die Raumbezüge der AkteurInnen in erster Linie im wirtschaftlichen Feld radikal. Um diese Veränderungen der Strukturen des Raumes auf den Begriff zu bringen, genügt den Sozialwissenschaften die Vorstellung nicht mehr, der Raum ließe sich als nationalstaatlicher Container konzeptualisieren, in dem je eine Gesellschaft verortet sei. Vielmehr müsse man die Konstitutionsprozesse von Räumen in den Blick nehmen und von einer „absolutistischen“ Raumvorstellung, der zufolge der

Raum alle sozialen Ereignisse umschließt, zu einer „relationalen“ umschwenken, die es erlaubt, Räume als etwas zu denken, das sich aus seinen Elementen zusammensetzt und damit entsprechend wandelbar ist. Die Stunde des „Spatial Turn“ hatte geschlagen.

Im Anschluss an Lefebvres konstatiert der Geograph David Harvey im Rahmen seiner zeitdiagnostischen Makroanalyse einen Übergang vom „Raum der Orte“ zu einem „Raum der Ströme“ (1995). Die dominanten Raumstrukturen der Postmoderne werden durch Finanz-, Waren-, Kommunikations- und Bilderströme gebildet, die nicht mehr ortsgebunden sind, sondern mobil in weltumspannenden Netzwerken flutieren. Beschleunigter Transport und Kommunikation ermöglichen einen neuen gesellschaftlichen Reproduktionsmodus den Harvey als „flexible Akkumulation“ (1995: 48) bezeichnet und der zu einer Verdichtung von Raum und Zeit führt („Time-Space-Compression“, 1995). Konkrete Orte scheinen nur noch wichtig, wenn das Kapital durch Investitionen in immobile Infrastrukturen spezielle Knotenpunkte im ansonsten ortlosen Raum der Ströme erzeugt. Da diese Knotenpunkte theoretisch überall sein könnten, erhöht sich die Standortkonkurrenz im Raum der Ströme, so dass paradoxerweise die (im Grunde nivellierten) Differenzen zwischen Orten aus marktstrategischen Gründen permanent betont werden müssen.

Gegen die Beschreibung der raumstrukturellen Verfasstheit der Gegenwartsgesellschaft als „Raum der Ströme“ argumentieren Doreen Massey (1999 und 2006) und Helmuth Berking (1998). Konkrete Orte, so der Tenor, sind weit mehr als Restgrößen der Globalisierung. Sie sind die Räume unserer lebensweltlichen Erfahrungen und bilden einen „Horizont der Vertrautheit“, in dem abstrakte Konzepte wie das „Globale“ überhaupt erst mit Sinn ausgestattet werden können (vgl. Berking 1998: 390). Entsprechend argumentiert Massey: „Wenn wir das oft zitierte Mantra ernst nehmen, dass sich das Lokale und das Globale ‚gegenseitig konstituieren‘, dann sind lokale Orte nicht einfach ‚Opfer‘ nicht einmal nur Produkte des Globalen. Im Gegenteil: Sie sind auch die Momente, durch die das Globale konstituiert wird, das heißt, es gibt nicht nur globale Konstruktionen des ‚Lokalen‘, sondern auch lokale Konstruktionen des ‚Globalen‘“ (Massey 2006: 29).

Der Befund, dass sich die raumstrukturelle Verfasstheit des Sozialen nur beschreiben lässt, wenn Globalisierung und Lokalisierung gleichzeitig in den Blick genommen werden, macht die Suche nach einem sozialwissenschaftlichen Raumbegriff nicht gerade einfacher. Entsprechend nebulös klingen Masseys Konzeptualisierungen, wenn sie den Raum als „Multiplizität“, „Differenz“ und „Pluralität“ (1999: 280 f.) definiert.¹ Vor diesem Hintergrund muss die Aufgabe eines angemessenen Raumbegriffs sein, ein allgemeines Konzept des Raumes anzubieten, das die Rekonstruktion so unterschiedlicher Raumkonstitutionen wie dem netzwerkartig strukturierten Raum des globalen Finanzkapitalismus aber auch der Heimat in Oberbayern mithilfe eines einheitlichen begrifflichen Rahmens erlaubt. Einen solchen Versuch, den ich im Folgenden genauer erläutern möchte, unternimmt Martina Löw in dem Buch „Raumsoziologie“ aus dem Jahr 2001.

Relationales Raumkonzept²

Räume werden der Konzeption zu Folge aufgefasst als relationale Anordnungen der Gegenstände und Menschen an Orten (vgl. Löw 2001: 159 f.). Ein Raum ist also kein passiver Container, der mit irgendetwas gefüllt wird, sondern ergibt sich erst aus den Gütern und Lebewesen, die zu dem Raum gehören, sowie aus den räumlichen Relationen, in denen diese Elemente angeordnet sind. Es geht aber nicht um eine objektivierte Beschreibung von Lagerrelationen, sondern darum, was überhaupt von Subjekten als raumkonstitutiv wahrgenommen wird und welche sinnhaften Beziehungen zwischen diesen Elementen hergestellt werden.

Der Prozess der Raumkonstitution kann im Rahmen der Theorie genauer beschrieben werden: Zwei analytisch zu trennende Prozesse, das Spacing und die Syntheseleistung, sind vonnöten, damit ein Raum entsteht. Das Spacing bezeichnet die Platzierungspraxis. Sehr vereinfacht ausgedrückt geht es hier darum, wo etwas hingestellt wird, um einen bestimmten Raum zu erzeugen. So wird beispielsweise die Tafel oder Projektionsfläche eines Seminarraums häufig an einer Stirnseite, wo auch die Lehrenden agieren, befestigt und die Stühle, Tische und Lernenden so platziert, dass sie daraufhin ausgerichtet sind. An diesem Beispiel lässt sich auch die Bedeutung der Relationen verdeutlichen, denn das Ausrichten bedeutet einen räumlichen Bezug herzustellen.

Die Syntheseleistung legt fest, welche Elemente überhaupt in die Raumkonstitution eingehen, also zu einem Raum zusammengefasst werden (ebd.: 159). Es ist durchaus denkbar, dass bestimmte Güter wie ein Stück Kreide oder ein Overheadprojektor zwar vorhanden sind, aber den Raum in keiner Weise ausmachen und eventuell gar nicht wahrgenommen werden. Fehlt jedoch die Tafel können durchaus Zweifel aufkommen, ob es sich hier überhaupt um einen Klassenraum handelt.

Dass Spacing und Syntheseleistung nur analytisch zu trennen sind, verweist darauf, dass die beiden Akte in der realen Welt häufig zusammenfallen. Stelle ich beispielsweise einen großen Springbrunnen in der Mitte meines Wohnzimmers auf, so platziere ich ihn und Sorge gleichzeitig dafür, dass er aller Wahrscheinlichkeit nach in die Synthese dieses Wohnzimmers mit eingeht.

Im Alltag ist die Konstitution sozialer Räume häufig institutionalisiert. Das bedeutet, dass wir es nicht selten mit genormtem Spacing und einsozialisierter Syntheseleistungen zu tun haben, was die Raumkonstitution, wie das Beispiel des Klassenzimmers zeigt, tendenziell unproblematisch macht und für kognitive Entlastung sorgt (ebd.: 164).

Damit wird die Konstitution sozialer Räume zu einem Phänomen, das einerseits als Strukturbildung durch menschliches Handeln und andererseits als menschliches Handeln strukturierend aufgefasst werden muss. Es wird also nicht nur mit Hilfe von Spacing und Syntheseleistung eine räumliche Struktur von Menschen gebildet, sondern aufgrund der Institutionalisierung erscheint uns diese Struktur als objektiv in der Außenwelt vorhanden, und wir passen unser Handeln den scheinbar gegebenen Räumen an. Diesen Prozess kann nachvollziehen, wer beispielsweise eine Kirche betritt.

Im Allgemeinen werden Akte der Raumkonstitution im praktischen Bewusstsein vollzogen. Sie sind also nicht unbewusst, gleichwohl aber diskursiv normalerweise nicht verfügbar (Löw 2001: 161). Dass sie meist nicht in sprachlicher Form mental repräsentiert sind, bedeutet für die Sozialwissenschaft zunächst vor allem eines, nämlich dass die WissenschaftlerInnen häufig auf interpretative Rekonstruktionsarbeit verwiesen sind, um soziale Raumkonstitutionen für den Forschungsprozess sichtbar zu machen.

Die Löwsche Theorie des Raums erlaubt eine begriffliche Trennung zwischen Raum und Ort. Orte sind die Stellen, an denen die für eine Raumkonstitution relevanten Lebewesen und Güter platziert sind, während ein Raum die komplexe Formation darstellt, die aus diesen Gütern und Lebewesen an Orten sowie ihren relationalen Bezügen gebildet wird (vgl. ebd.: 198 ff.).

Damit wird allerdings die Antwort auf die Frage, ob es sich bei einem Marktplatz um einen Raum oder einen Ort handelt, davon abhängig, welcher Raum gerade konstituiert wird. Fokussiert man auf den Raum „Innenstadt“, so ist der Marktplatz ein Element, das in diesem Raum platziert ist und somit als Ort aufgefasst wird. Wechselt man den Maßstab der Betrachtung, indem soweit an den Marktplatz heran gezoomt wird, dass er das gesamte Bild ausfüllt, so verwandelt er sich in einen Raum, der sich beispielsweise aus einem Brunnen, Obstständen und Cafétischen konstituiert, die sich nun wiederum an spezifischen Orten befinden, mit Hilfe derer der Platz als Raum konstituiert wird.

Mit Hilfe dieser Konzeption ist es möglich, mehrere Räume an einem Ort zu denken, weil ein platziertes soziales Gut oder Lebewesen Element verschiedener Raumkonstitutionen sein kann. So kann der Ort der Frankfurter Börse je nach fokussiertem Sinnzusammenhang Teil der Stadt, des Nationalstaates Deutschland oder ein Ort im Netzwerk des internationalen Finanzkapitalismus sein, genau wie eine Tankstelle zu einem zentralen Ort der Jugendkultur werden kann.

Diese Ausführungen sollten deutlich gemacht haben, dass wir es in der empirischen Welt mit einer schier unendlichen Vielzahl sozialer Räume zu tun haben. In diesem Sinne existiert „der Raum“ einzig als formal-analytischer Begriff, nicht aber in Form einer empirischen Entität, die alles in sich einschließt. Das heißt, empirisch beschreibbar ist immer ein Raum, nicht aber der Raum.

Das hier vorgestellte Raumkonzept ist – wie erwähnt – hinsichtlich der Konstitution von Räumen relational gedacht. Daraus folgt jedoch nicht, dass konkrete empirische Räume nicht auch als territoriale Räume im Sinne von Containern konstituiert werden können, wie beispielsweise Nationalstaaten. Auf Konzeptebene werden Räume hinsichtlich ihres Entstehungszusammenhangs also immer relational gedacht. Manche Räume sind jedoch auf Ebene der Rekonstruktion durchaus sinnvoll als territoriale Container zu beschreiben.

Ein solcher formal-analytischer Raumbegriff kann helfen, die für Subjekte relevanten Raumkonstitutionen zu rekonstruieren und somit ihr Handeln besser verständlich machen. Das ist deswegen so relevant, weil davon ausgegangen werden kann, dass unterschiedliche Menschen und Gruppen unterschiedliche Räume konstituieren. Ich möchte dies am Beispiel biographischer Raumkonstitutionen erläutern.

Die Rekonstruktion empirischer Räume

Wenn wir unser Leben als Gesamtheit in den Blick nehmen, entsteht eine biographische Perspektive (vgl. Fuchs-Heinritz 2009). Im Prozess der Biographie stellen wir uns räumlich in Welt. Daher werden im Rahmen biographischer Erzählungen auch die für uns relevanten Lebensräume thematisch. Eine Rekonstruktion dieser Räume mithilfe der Löwschen Konzeption ermöglicht die Bildung einer Typologie von Lebensräumen, die für biographische Entscheidungen eine hohe Relevanz besitzen.

Auf Basis meiner qualitativen Studie (Weidenhaus (noch unveröffentlicht) lassen sich drei Lebensraumtypen differenzieren: konzentrische (1), netzwerkartige (2) und inselhafte (3) Lebensraumkonstitutionen.

Bei *konzentrischen Lebensräumen* (1) werden mindestens zwei biographisch relevante Raumkonstitutionen um einander gelegt: das eigene Zuhause und der Wohnort. Viele Personen mit konzentrischer Lebensraumkonstitution machen darüber hinaus Stadtviertel, Heimatregionen und Nationalstaaten für ihr Leben relevant. All diese Räume liegen bei konzentrischen Typen auf unterschiedlichen Maßstabsebenen. Die Aneignungsstrategien des Zuhauses basieren auf starken sozialen Bindungen häufig zu Familienmitgliedern, während Stadtviertel und Städte über Freundeskreise angeeignet werden. Bei der Aneignung von Regionen werden hingegen Mentalitätsunterschiede thematisiert.

Diese unterschiedlichen Aneignungsstrategien stehen bei allen Typen in unmittelbarem Zusammenhang mit der Konstitution der jeweiligen Räume selbst, denn sie verraten etwas über die Elemente, die in die Synthese des Raumes eingehen, und über die notwendige Platzierung dieser Elemente, damit die Relationen stimmen (z. B. schnell bei den Eltern sein können).

Das auffälligste Merkmal bei *netzwerkartiger Lebensraumkonstitution* (2) ist, dass ein Zuhause in diesen Fällen nicht thematisiert wird. Relevante Lebensräume finden sich ausschließlich auf der Ebene von Städten und Stadtvierteln, die hauptsächlich auf der Basis ihrer Atmosphären und, damit in Zusammenhang stehend, der dort vertretenen Szenen angeeignet werden. Alle NetzwerkerInnen benutzen Sätze wie diese, um die Entscheidung für eine Stadt zu begründen: „O-Stadt war cool. Deswegen bin ich auch da geblieben, anstatt noch nach D-Stadt zu gehen oder so.“ Oder in einem anderen Fall: „Und du hast irgendwie hier so ein Gefühl in der Stadt, das du nicht so wirklich beschreiben kannst. Es ist einfach ein cooles Gefühl.“⁴³ Da die relevanten Lebensräume auf gleicher Maßstabsebene liegen, finden sich in den Interviews permanent Vergleiche zwischen den Städten und Stadtvierteln. Über die Zeit bildet sich ein Netz untereinander verbundener relevanter Lebensräume.

Beim dritten Typus werden die *Lebensräume als Inseln* (3) konstituiert, die hochgradig privaten Charakter haben und durch zumeist klare Grenzkonstruktionen von der Außenwelt geschieden werden. Ein Fall diesen Typs thematisiert beispielsweise sein Zuhause, das Schrebergartengrundstück, das er als „Zuflucht“ bezeichnet und einen versteckt gelegenen Angelsee, den er „Paradies“ nennt, als relevante Lebensräume, die alle in fußläufiger Entfernung liegen. Zumeist aber besteht der Lebensraum in Fällen mit inselhafter Lebensraumkonstitution nur aus einem einzigen Raum:

dem Zuhause, das über starke soziale Bindungen zumeist zu Familienmitgliedern angeeignet wird und über das idealweise eine hohe Verfügungsgewalt besteht. Typisch im Rahmen solcher Interviews sind dezidierte Beschreibungen der Gestaltung dieser Räume, an denen mit viel Liebe immer weiter „rumgebaut“ wird.

Je nach Typ der Lebensraumkonstitution sind unterschiedliche Handlungsstrategien zu erwarten. So können beispielsweise bei konzentrischen Konstitutionen attraktive Stellenangebote abgelehnt werden, obwohl sie exakt in die Karriereplanung passen, um die etablierte Lebensraumkonstitution nicht zu gefährden. NetzwerkerInnen hingegen tendieren zu einer hohen beruflichen Mobilität, auch weil das Kennenlernen immer neuer Städte an sich schon einen Reiz auf sie ausübt. Wichtig für die Sozialwissenschaften sind diese Raumkonstitutionen darüber hinaus, weil sie in einem Zusammenhang mit sozial-strukturellen Variablen stehen. Die Relevanz der Konstitution eines Zuhauses ist milieuspezifisch differenziert. Während inselhafte Lebensraumkonstitutionen gehäuft bei Personen mit geringer ökonomischer und kultureller Kapitalausstattung vorkommen, sind die NetzwerkerInnen eher postmaterialistischen Milieus mit einem hohen Anteil an kulturellem Kapital zuzurechnen (vgl. Bourdieu 1982).

Die Rekonstruktion räumlicher Konstitutionen vertieft also das Verständnis der Prozesse in der sozialen Welt entscheidend. Kurz gesagt: Space matters!

Anmerkungen

- 1 Ein ähnlich unscharfer Raumbegriff findet sich beispielsweise bei Edward Soja, der ebenfalls im Anschluss an Lefebvre ein Konzept des Drittraumes (Thirdspace) vorschlägt und dieses charakterisiert als: „*Alles* [Herv. im Original] kommt im Dritt-Raum zusammen: Subjektivität und Objektivität, das Abstrakte und das Konkrete, das Reale und das Imaginäre, das Wißbare und das Nicht-Vorstellbare, das sich Wiederholende und das sich Unterscheidende, Struktur und Kraft, Geist und Körper, Bewußtsein und das Unbewußte, das Disziplinierte und das Transdisziplinäre, Alltagsleben und unabschließbare Geschichte. Alles, was den Dritt-Raum in getrennte Bereiche spezialisierten Wissens oder in reservierte Regionen teilt – sei es auch unter dem Vorwand, damit seine unendliche Komplexität handhabbar zu machen –, zerstört seine Bedeutung und Offenheit.“ (Edward Soja 2005, Orig. 1996: 96 f.). Eine solche Konzeption von Raum ist, wie Soja selbst schreibt, nicht handhabbar – sie ist esoterisch.
- 2 Dieses Unterkapitel ist ein überarbeiteter Auszug aus meiner bereits verteidigten, aber noch unveröffentlichten Dissertation „Die soziale Raumzeit. Zum Zusammenhang der Konstitutionen von Raum und Zeit in Biographien“.
- 3 Die Zitate stammen aus narrativ-biographischen Interviews, die im Rahmen des Dissertationsprojektes geführt wurden.

Literatur

- Bachmann-Medick, Doris (2006): Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbek.
- Bourdieu, Pierre (1982, orig. 1979): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main.

- Berking, Helmuth (1998): „Global Flows and Local Cultures“. Über die Rekonfiguration sozialer Räume im Globalisierungsprozess. In: Berliner Journal für Soziologie Jg. 8. H. 3: S. 381-392.
- Fuchs-Heinritz, Werner (2009): Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. Wiesbaden.
- Harvey, David (1995): Die Postmoderne und die Verdichtung von Raum und Zeit. In: Kuhlmann (Hg.): Philosophische Ansichten der Kultur der Moderne. Frankfurt a. M. S. 48-78.
- Läpple, Dieter (1991): Essay über den Raum: für ein gesellschaftswissenschaftliches Raumkonzept. In: Häußermann et al. (Hg.): Stadt und Raum: Soziologische Analysen. Pfaffenweiler. S. 157-207.
- Lefebvre, Henri (1991, orig. 1974): The Production of Space. Oxford/Cambridge.
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt am Main.
- Massey, Doreen (1999): Spaces of Politics. In: Massey/Allen/Sarre (Hg.): Human Geography Today. Cambridge/Oxford/Malden. S. 279-294.
- Massey, Doreen (2006): Keine Entlastung für das Lokale. In: Berking (Hg.): Die Macht des Lokalen in einer Welt ohne Grenzen. Frankfurt a.M./New York. S. 25-31.
- Soja, Edward W. (2005, Orig. 1996): Die Trialektik der Räumlichkeit. In: Robert Stockhammer (Hg.): TopoGraphien der Moderne. Medien zur Repräsentation und Konstruktion von Räumen. München. S. 93-123.
- Steets, Silke (2008): Raum und Stadt. In: Nina Baur et. al. (Hg.): Handbuch Soziologie. Wiesbaden. S. 391-412.
- Weidenhaus, Gunter (noch unveröffentlicht): Die soziale Raumzeit. Zum Zusammenhang der Konstitutionen von Raum und Zeit in Biographien. Dissertation, verteidigt 23.1.2012 am Fachbereich 2 der TU Darmstadt.

Aneignungsprozesse im Sozialraum

Ulrich Deinert

Zusammenfassung

Der Begriff des Sozialraums wird in den Sozialwissenschaften und den entsprechenden Aktivitätsfeldern z. B. der Erwachsenenbildung und der Sozialarbeit sehr unterschiedlich genutzt: So beschreibt er in der sozialen Arbeit Stadtteile als Planungsräume mit ihren geografischen und sozial-strukturellen Gegebenheiten, in der Weiterbildung Lernräume und -orte der Aneignung. In einem breiteren sozial-ökologischen Verständnis zielt der Begriff auf subjektive Lebensräume und einen Zusammenhang von Entwicklung und Raum, der im Aneignungskonzept aufgeschlossen werden kann. Mit dem Begriff der „Raumaneignung“ können auch sozialräumliche Bildungsprozesse im öffentlichen Raum fokussiert werden. Auf der Grundlage eines breiten Bildungsbegriffs werden Konsequenzen für ein pädagogisches Handeln formuliert, das auf die Ermöglichung aneignungsorientierter Bildungsprozesse in unterschiedlichen Sozialräumen gerichtet ist.

1. Sozialraum als schillernder Begriff

Der Begriff des Sozialraums wird sowohl in den bildungswissenschaftlichen Tätigkeitsfeldern als auch in der Wissenschaft unterschiedlich verwendet: Sehr verbreitet ist eine bundesweit in der sozialen Arbeit und der Stadtplanung gebräuchliche Definition von Stadtteilen als Planungsräume, das heißt sozialgeographisch definierten Gebieten. In vielen Kommunen und Kreisen wird eine sozialräumliche Gliederung des Stadtgebietes vorgenommen. Diese entsteht oft aus einer Mischung aus historisch gewachsenen Siedlungsstrukturen und aktuellen soziodemographischen Fakten, etwa zur Segregation, um planerisch sinnvolle Gebiete ausweisen zu können, die dann auch Grundlage für „Maßnahmeplanungen“ sind, etwa im Bereich der Stadtentwicklung oder auch der sozialen Arbeit (Jugendhilfeplanung). Auch das bundesweite Programm Soziale Stadt, das sich auf „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf“ bezieht, trägt zu dieser Definition des Begriffs Sozialraum bei. Es geht um die Probleme der Städte und Strategien zu deren Lösung, wie z. B. „Stadtteilmanagement“ und „Quartiersfonds“. Dieses weit über die Jugendhilfe hinausgehende Konzept einer Sozialraumorientierung wird verschieden akzentuiert: Bei „Hilfen zur Erziehung“ wird etwa über Sozialraumteams und Sozialraumbudgets diskutiert und die Jugendhil-

feplanung debattiert, wie groß ein Sozialraum als Planungsgröße sein sollte und nach welchen Kriterien dieser zu definieren sei.

Sozialraumorientierung wird in der Sozialen Arbeit oft zu einem sozialgeografischen Muster verkürzt (Wohngebiet, eingegrenzter Sozialraum, Planungsraum etc.). In diesem – aus planerischer Sicht zwar nachvollziehbaren – aber eingeschränkten Verständnis von Sozialraum als Planungsraum, werden die einzelnen Bereiche der Bildungs- und Sozialarbeit, z. B. die Kinder- und Jugendarbeit sowie die Erwachsenenbildung eingepasst.

Demgegenüber ist der Sozialraumbezug in den Sozialwissenschaften viel breiter gefasst. In der Tradition der Sozialökologie (Bronfenbrenner 1989) werden – gegenüber dem Planungsparadigma – Lebenswelten einzelner Menschen und Gruppen differenziert in den Blick genommen. Auch der dynamische Raumbegriff von Martina Löw (Löw 2000; s.a. Weidenhaus in diesem Heft) ist geeignet, unterschiedliche Qualitäten von Räumen für verschiedene Zielgruppen zu beschreiben und die funktionalistische Definition von Räumen zu überwinden. Dabei ist es notwendig zu wissen, wie Kinder, Jugendliche und Erwachsene den öffentlichen Raum nutzen, wie dabei verschiedene Raumqualitäten entstehen und mit welchen Interventionen und Elementen Aneignungsprozesse unterstützt werden können.

Durch die raumsoziologischen und sozial-ökologischen Sichtweisen öffnet sich der Blick für die Akteure, etwa der von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die Sozialräume als Aneignungsräume sehen und spezifische Nutzungsmöglichkeiten suchen. Zur Fassung des Sozialraumbegriffs ist es deshalb ratsam, entsprechend der Raumdefinition von Löw (2001), sowohl die Struktur des Raums (geo-physikalischen Bedingungen, Straßen...) als auch die Handlungsdimensionen (Zonen und Inseln) in Betracht zu ziehen. Damit wird ein erweitertes Verständnis des Sozialraumbegriffs eingeführt, welches bei der Konstitution des Sozialraums vor allem das Subjekt in den Vordergrund rückt und sich entschieden von einem Begriff des Sozialraums absetzt, „der in den letzten Jahren verstärkt in der Sozialverwaltung als quantitative Raumzuweisung verwendet wird“ (Bader 2002: 55).

In Abgrenzung zu einem eher administrativen Begriff des Sozialraums als Planungsraum wird im Folgenden eine stärker subjektorientierte Sichtweise von Sozialräumen als Lebenswelten entwickelt. Um die Bedeutung von Räumen für die Entwicklung von Heranwachsenden zu erfassen, sind theoretische Bausteine erforderlich, so wie sie in den sozialökologischen Modellen und neuen Raumvorstellungen zu finden sind. Deshalb ist der Aneignungsbegriff als Brücke zum Verständnis des Sozial-Raums aus der subjektiven Sicht geeignet.

2. Das Aneignungskonzept

Im Konzept der sozialräumlichen Aneignung, welches auf die kulturhistorische Schule (Wygotski 1977) zurück zu führen ist, wird die *Entwicklung des Menschen als tätige Auseinandersetzung mit seiner Umwelt* begriffen, die vordergründig in den Orten des informellen Lernens erfolgt (vgl. Deinet 2004: 178). Das Aneignungskonzept wurde in Deutschland in einem ersten Schritt von Klaus Holzkamp (1983) auf eine gesell-

schaftliche Ebene übertragen. Demnach vollzieht sich Entwicklung der Heranwachsenden in der eigentätigen Auseinandersetzung mit der Umwelt durch die „*Aneignung der gegenständlichen und symbolischen Kultur*“ (Deinet 2004: 178). In einem zweiten Schritt kann der Gesellschaftsbezug des Aneignungskonzeptes vor dem Hintergrund sozialökologischer Raummodelle auf die konkreten sozialräumlichen Strukturen übertragen werden. Dieser Schritt ist entscheidend, um den Zusammenhang von Raum und Aneignung für die sozialräumliche Entwicklung von Heranwachsenden untersuchen zu können.

Aus einem aktualisierten Aneignungskonzept lassen sich insgesamt fünf konkrete sozialräumliche Aneignungsdimensionen operationalisieren, um die sozialräumliche Entwicklung von Heranwachsenden als Wechselbeziehung zwischen Raum und Mensch untersuchen zu können (vgl. Derecik 2011: 70-75). Alle fünf Aneignungsdimensionen basieren dabei auf der eigentätigen Auseinandersetzung mit der Umwelt.

- Aneignung als Erweiterung motorischer Fertigkeiten und kognitiven Wissens
- Aneignung als Erweiterung des Handlungsraums
- Aneignung als Veränderung von Situationen
- Aneignung als Verknüpfung von Räumen
- Aneignung als „Spacing“.

Die Aneignung als Erweiterung motorischer Erfahrungen basiert dabei zunächst auf der grundlegenden Aneignung von Gegenstandsbedeutungen nach Leontjew (1973). Die nächsten drei Aneignungsdimensionen lassen sich anhand sozialökologischer Raumvorstellungen bestimmen (vgl. Deinet 1992; 1999), wobei Aneignung als Verknüpfung von Räumen die Schnittmenge zwischen den klassischen und den erweiterten Formen der Aneignung darstellt. Aneignung als Spacing ist schließlich neuen Raumvorstellungen (Löw (2001) zu verdanken.

Spacing, also das eigentätige Schaffen von Räumen, ist nicht nur eine erweiterte Form der Aneignung, sondern ermöglicht es ebenso, „neu über bildungspolitische und pädagogische Aspekte der Kämpfe um Raum nachzudenken“ (Löw 2001: 245). Das Aneignungsverhalten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen muss dabei stets als eine Form von Raumverhalten verstanden werden. Raumtheoretische Untersuchungen erfordern es, sowohl die Wechselbeziehungen zwischen Mensch und Raum in konkreten Situationen zu betrachten, als auch die Räume und die Menschen selbst. Löw (2001: 156-157) fordert dabei zu *relationalem* Denken auf, d. h. dass zunächst die Wechselbeziehungen zwischen den Räumen und den Menschen zu betrachten sind, denn diese verdanken ihre Eigenschaften zu wesentlichen Teilen ihrer Wechselbeziehung zueinander.

3. Aneignung als Bildung im Sozialraum

Mit dem Aneignungskonzept – besonders dem Begriff der „Raumaneignung“ – lässt sich eine Brücke zwischen dem aktuellen Bildungsdiskurs und den Sozialräumen, in denen Menschen leben, bauen. Bildungsprozesse, die außerhalb von Institutionen

oder auf deren Hinterbühne, besonders aber im öffentlichen Raum stattfinden, lassen sich als subjektive Formen der Raumanneignung fassen.

Dass Bildung über die Schule hinausgeht und damit außerschulische Bildungsorte mit einschließt, wird seit längerem diskutiert: Diese Auffassung steht im Zusammenhang mit einem erweiterten Bildungsbegriff. Auch im Zwölften Kinder- und Jugendbericht wurde darauf aufmerksam gemacht, dass die Berücksichtigung informeller Bildungsprozesse notwendig ist und somit ein Blick auf Lernwelten jenseits formaler Bildungsinstitutionen geworfen werden muss. Es geht um „die Wahrnehmung beiläufiger, nicht-intendierter Lernprozesse“ (BMFSFJ 2005: 533) und gefordert wird ein Zusammenspiel von Bildungsarten und Lernwelten. „Dabei kommen Schule und Jugendhilfe als öffentlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen gestaltende und vermittelnde Funktionen zu“ (BMFSFJ 2005: 534). Entscheidend ist dabei, dass diese Lernprozesse nicht durch Unterricht und ähnliche zielgerichtete Bildungsprozesse ermöglicht werden können, sondern durch direkte Begegnungen und Auseinandersetzungen mit der Umwelt. An anderer Stelle wird dafür der Begriff „Aneignung“ (s.u.) verwendet und Bildung als Aneignung von Welt auch in einer sozial-räumlichen Dimension definiert (BMFSFJ 2005: 105 ff).

In einem breiten Spektrum zwischen formellen und informellen Bildungsprozessen sowie formalen und non-formalen Settings wird die Gleichrangigkeit unterschiedlicher Bildungsprozesse an unterschiedlichen Orten beschrieben (s.u.). Dabei stehen auch informelle Bildungsprozesse in non-formalen Settings, z. B. die Aktivitäten im Jugendzentrum oder die in der Clique im Fokus.

Mit der Bezugnahme auf informelle Bildungsorte kommt somit der öffentliche Raum in den Blick: Kinder und Jugendliche lernen und bilden sich also nicht nur in der Schule oder in anderen Institutionen, sondern insbesondere auch in ihren jeweiligen Lebenswelten, Nahräumen, Dörfern, Stadtteilen, das heißt sie bilden sich ebenfalls im öffentlichen Raum. Diese Orte der informellen Bildung prägen die intentionalen Bildungsprozesse mit. Die Entwicklung sozialer Kompetenz im Umgang mit fremden Bezugspersonen in neuen Situationen, die Erweiterung des Handlungsraumes und damit des Verhaltensrepertoires fördern dabei die Fähigkeit für den Erwerb von Handlungsfähigkeit auch als Grundlage für das Erlangen von Bildungsabschlüssen. In die nähere Betrachtung gerät damit auch die alltägliche Lebensumwelt von Kindern und Jugendlichen, deren Bedeutung in der ökologischen Sozialisationsforschung (vgl. Bronfenbrenner 1989) schon in den 1970er und 1980er Jahren betont wurde.

Aber auch die neuere Bildungsforschung versucht, alltägliche Lebenswelten und ihre Bildungswirkungen zu fassen, so spricht etwa Thomas Rauschenbach von der „Alltagsbildung“ (Rauschenbach 2009), die als aktive Erschließung der Welt verstanden werden kann und sich insbesondere auf informelle Bildungsprozesse bezieht. In seinem Konzept einer Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule auf einer sozial-räumlichen Grundlage geht Thomas Coelen ebenfalls auf die Bedeutung der lokalen Öffentlichkeit für Bildungsprozesse ein und spricht deshalb auch von „kommunaler Jugendbildung“ (Coelen 2000).

4. Konsequenzen für das pädagogische Handeln

Für die Arbeit in Institutionen stellt sich vor allen Dingen die Frage nach den dort zur Verfügung stehenden Möglichkeiten und Räumen für Aneignungsprozesse im Sinne der Erweiterung der Fähigkeiten. Dafür spielt der Aufforderungscharakter in den Institutionen eine große Rolle sowie die Frage nach Zugang und Ermöglichung für die unterschiedlichen Zielgruppen. Aneignungsprozesse in diesem Bereich können sich sowohl auf formelle, informelle als auch nicht formelle Bildungsbereiche beziehen, d. h. Kurse z. B. im Bereich der Erwachsenenbildung, aber auch die zunehmende Zahl non-formaler Bildungsangebote bis hin zu den individuell nutzbaren informellen Bereichen.

Angesprochen ist ebenfalls der öffentliche Raum bzw. der Bereich von Stadt- und Regionalentwicklung. Wie kann der öffentliche Raum oder wie können unsere Städte so gestaltet werden, dass neben kommerziellen und ökonomischen Gesichtspunkten genügend Freiräume bestehen, die einen Aufforderungscharakter besitzen, um solche Aneignungsprozesse zu fördern?

Bei der Aneignungsdimension „Veränderung von Situationen“ geht es im Rahmen der Identitätsentwicklung darum, eigene Akzente zu setzen, sich bestenfalls von anderen Gruppierungen und Individuen abzusetzen. Das Experimentieren mit neuen Rollen und der wechselnde Umgang mit unterschiedlichen Cliquen erfordern eine Umwelt, die dies zulässt und die dafür nötigen Freiräume zur Verfügung stellt. Für die Arbeit in Institutionen bedeutet diese Dimension, die Aneignungsweisen nicht nur von Jugendlichen nicht immer nur als Störung zu sehen, sondern als Aneignungsverhalten zu verstehen und ihnen auch Freiräume zu bieten, Situationen zu verändern etc. Eigentätigkeit und Selbstwirksamkeit sind Faktoren, die nicht nur für Jugendliche eine große Rolle spielen, sondern für alle anderen Altersstufen genauso.

Auch die Aneignungsdimension des „spacings“ gewinnt ihre Bedeutung des eigentätigen Schaffens von Räumen für alle Altersstufen.

Diese beiden Dimensionen (Situationsgestaltung und Spacing) zeigen, dass sich sozialräumliche Aneignungsprozesse in sehr unterschiedlichen Bereichen und auf verschiedenen Ebenen ergeben, aber auch gefördert werden können. Der stärkere Blick auf diese vom Subjekt ausgehenden Aneignungsformen als Bildungsformen schafft eine Sichtweise, die über die klassische Vermittlungsfunktion hinaus auf Sozialräume verweist: Stadtteil, Wohngebiete oder Dörfer stellen mit ihren jeweiligen Gegebenheiten unterschiedliche Rahmenbedingungen für die skizzierte sozialräumliche Bildung als Aneignung dar. Der Blick auf Sozialräume als subjektive Lebenswelten weist auf unterschiedliche sozialräumliche Bezüge an verschiedenen Orten (oder heute auch zunehmend nicht ortsbezogenen virtuellen Räumen) hin, die ebenfalls unterschiedliche Aneignungsformen ermöglichen oder diese auch einschränken. Mit dem „sozialräumlichen Blick“ auf Institutionen werden Aneignungsformen sichtbar, die eher auf der Hinterbühne oder neben der Hauptfunktion (etwa in Schulen oder Hochschulen) verlaufen, auf der Grundlage eines breiten Bildungsbegriffe zwischen Aneignung und Vermittlung aber eine hohe Bedeutung für die Subjekte, jedoch auch für das pädagogische und andrologische Handeln besitzen.

Literatur

- Bader, Kurt: „Alltägliche Lebensführung und Handlungsfähigkeit. Ein Beitrag zur Weiterentwicklung gemeinwesenorientierten Handelns“, in: Stiftung Mitarbeit: „Alltagsträume, Lebensführung im Gemeinwesen Beiträge zur Demokratieentwicklung von unten“ Nr. 18, Verlag Stiftung Mitarbeit, Bonn 2002, S. 11 B 60
- Bronfenbrenner, Urie, Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente, Frankfurt a.M. 1989
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Zwölfter Kinder und Jugendbericht: Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Berlin 2005
- Coelen, Thomas: Kommunale Jugendbildung. Raumbezogene Identitätsbildung zwischen Schule und Jugendarbeit. Frankfurt. a.M. 2000
- Deinet, Ulrich: Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis, Opladen 2001
- Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Jugendalters in Zeiten entgeizter Lernorte. Opladen 2004
- Deinet, Ulrich (Hrsg.): „Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden, Praxiskonzepte“, 2., völlig überarbeitete Auflage, Wiesbaden 2005
- Deinet, Ulrich/Icking, Maria (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule, Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation, Leverkusen – Opladen, 2. Auflage, 2010
- Derecik, Ahmet: Der Schulhof als bewegungsorientierter Sozialraum. Eine sportpädagogische Untersuchung zum informellen Lernen in Ganztagschulen. Aachen 2011
- Holzkamp, Klaus: Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/M. 1983
- Leontjew, Alexei Nikolajewitsch (1973): Problem der Entwicklung des Psychischen, Frankfurt a.M.
- Löw, Martina: „Raumsoziologie“, Frankfurt/M. 2001
- Rauschenbach, Thomas: Zukunftschance Bildung, Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz, Weinheim und München 2009
- Reutlinger, Christian: Bildungslandschaften – raumtheoretisch betrachtet, in: Böhme, J. (Hrsg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums, Wiesbaden 2009
- Reutlinger, Christian: Unsichtbare Bewältigungskarten von Jugendlichen in gespaltenen Städten. Sozialpädagogik des Jugendraums aus sozialgeografischer Perspektive, Opladen 2002
- Wygotski, Lew S.: Denken und Sprechen. Russische Originalausgabe 1934, Frankfurt/M. 1977

Bildungsraum Stadt

Aufgaben und Profil städtischer Volkshochschulen

Klaus Meisel, Regine Mickler

Zusammenfassung

Der Beitrag geht nach einem kurzen Überblick auf die Bedeutung der Volkshochschulen (1) am Beispiel der Münchner Volkshochschule der Frage nach, welche Aufgaben und welche Profilentwicklungsmöglichkeiten städtische Volkshochschulen im Zuge von Modernisierungs- und Entgrenzungsdebatten haben. Zunächst wird in aller Kürze die Besonderheit von städtischer Erwachsenenbildung aufgezeigt (2). Danach wird das Strukturprinzip der Kommunalität erläutert (3), um schließlich anhand konkreter Beispiele den Bildungsraum Stadt, wie ihn die Münchner Volkshochschule sieht, fördert und mitgestaltet, zu verdeutlichen. Schlussfolgernd kann festgehalten werden: Städtische Volkshochschulen sind zeitgemäße und unentbehrliche Einrichtungen der Erwachsenenbildung, weil es ihnen gelingt über die Erfüllung vielfältiger Aufgaben und die Entwicklung lokalspezifischer Programmprofile die kommunale Erwachsenenbildung zu fördern (4).

1. Volkshochschulen in der zweiten Moderne – ein Anachronismus?

„Volkshochschulen sind überall“, so präsentiert der Deutsche Volkshochschulverband das deutsche Volkshochschulsystem (DVV 2011, 17). Mit ca. 940 eigenständigen Einrichtungen und über 3200 Außenstellen bilden die Volkshochschulen ein bundesweit einmaliges Netz lokal verankerter Weiterbildungs- und Kultureinrichtungen. Gegen diese quantitative und qualitative Bedeutung des Volkshochschulsystems stehen modernisierungstheoretische Betrachtungsweisen, die Institutionen als vor-modern beschreiben, wenn das dort stattfindende Lernen Erwachsener noch unmittelbar in den gemeinschaftlichen Alltag eingebettet und Bildung räumlich, zeitlich und personell an unmittelbare Erfahrung gebunden ist.

In einer „Zweiten Modernen“ werden die Institutionen des Lernens Erwachsener – so der theoretische Ansatz – selbst zum Problemfall, da die Brüchigkeit und Kontingenz der institutionellen Angebote in den Vordergrund treten. In dieser Sicht stehen die Begriffe „Weiterbildung“ und „lebenslanges Lernen“ in unmittelbarem Zusammenhang zu einer raum-zeitlichen und sozialen Entgrenzung des Lernanspruchs

(vgl. Fischer 2007, 128 f.). Der Eindruck, die kommunale Einrichtung Volkshochschule sei eine durch die gesellschaftlichen und technologischen Fortschritte überholte Erscheinung, könnte sich zudem bei der Lektüre zahlreicher Veröffentlichungen zur Bedeutung des Online-Lernens oder der zunehmenden Bedeutung des „selbstgesteuerten Lernens“ gegenüber dem sozial organisierten Lernen verfestigen.

Jedoch, die Empirie spricht eine andere Sprache. Ohne den Stellenwert der Volkshochschulen in der gesamten Weiterbildung überhöhen zu wollen: aus den Befunden des Berichtssystems Weiterbildung lässt sich kein Bedeutungsverlust entnehmen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 2011). Bekräftigt wird diese These durch die statistischen Daten zur Langzeitentwicklung der Volkshochschulleistungen, die eine Steigerung der Anzahl von Kursen, Unterrichtsstunden und Belegungen belegen (vgl. DIE 2012; VHS Statistik 2011; 7 und 11). Volkshochschulen sind demnach kontinuierliche und erfolgreiche Einrichtungen, die sich dennoch verändern. So lässt sich an den sich ändernden Rechtsformen festmachen, dass bestimmte institutionelle Verfasstheiten zielführender sind als andere. Auch lässt sich ein starkes Engagement in der horizontalen und vertikalen Vernetzung mit anderen regionalen und kommunalen Akteuren der Kultur und Bildung in einem sich stetig entwickelnden kommunalen System des lebenslangen Lernens feststellen (vgl. Meisel 2006; Feld 2011).

Es muss also Gründe geben, dass sich Volkshochschulen entgegen mancher Modernisierungsprognosen und trotz bildungspolitischer Programmatik einer Entgrenzung des Lehrens und Lernens hartnäckig halten. Als „kommunales Weiterbildungszentrum“ (DVV 2011, 17) bestehen sie erfolgreich auf einem seit den 1990er Jahren weitgehend wettbewerbsorientierten Weiterbildungsmarkt. Insbesondere städtische Volkshochschulen sehen sich mit einer Großzahl von konkurrenten Bildungsanbietern und vielseitigen Lernangeboten für die Bürgerinnen und Bürger konfrontiert und stehen vor der Aufgabe sich als lokales Weiterbildungszentrum zu profilieren.

2. Volkshochschule und Stadt

Der Sozialraum Stadt mit hoher Siedlungsdichte sowie mit einer sozial und kulturell differenzierten Bevölkerungsstruktur scheint komplementär zu den Globalisierungs- und Entgrenzungstrends ein besonderer Ort der sozialen Interaktion und des miteinander Lernens zu sein. Die Stadt als Bildungsraum spiegelt sich schon im Begriff der Urbanität wider, der Stadt mit Bildung und Weltläufigkeit konnotiert. Der Soziologe Richard Sennet verweist in seinen Auseinandersetzungen mit dem „Verfall und Ende des öffentlichen Lebens“ (vgl. Sennet 2004, 427 f.; in: Hajak/May 2011, 77) darauf, dass die Stadt über weite Strecken der Geschichte unserer Zivilisation Brennpunkt eines aktiven Lebens, Austragungsort von Interessenkonflikten und -ausgleichen sowie Schauplatz der Entfaltung menschlicher Fähigkeiten und Möglichkeiten ist. Er plädiert ausdrücklich dafür, die Stadt als Lernforum zu begreifen.

In der Tat zeigen sich in der Stadtgesellschaft die Folgen der gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungen in konzentrierter Weise. Was in der Forschungsliteratur zur Individualisierung, zur demographischen Entwicklung, zur Veränderung

der Arbeitsgesellschaft oder zur Zuwanderung beschrieben wird, lässt sich in der Stadtgesellschaft hautnah erfahren und erleben. Die Kommunen haben diese Entwicklungen seit jeher als Herausforderung an eine kommunale Erwachsenenbildung begriffen, deren rechtlich verfasstes Zentrum die Volkshochschule darstellt. Nach einer langen Phase der tendenziellen Auflösung der öffentlichen Verantwortung, wird die Volkshochschule wieder ausdrücklich als unverzichtbarer Bestandteil der Daseinsvorsorge im Rahmen der vom Grundgesetz in Artikel 28 garantierten kommunalen Selbstverwaltung begriffen (vgl. Hebborn 2011, 55). Pointiert hat dies der Präsident des Deutschen Städtetages, der Münchner Oberbürgermeister, auf dem Volkshochschultag 2006 formuliert: „Die Weiterbildung ist ein eigenständiger Teil des kommunalpolitischen Handelns, in dem sich kommunale Selbstverantwortung zur Geltung bringen kann. Daher halte ich es, angesichts der Tendenz immer mehr Bereiche des kommunalen Handelns dem Markt zuzuführen, für entscheidend, die Weiterbildung als Aufgabe der kommunalen Daseinsvorsorge zu verteidigen.“ (Ude 2006). In der Erklärung des Deutschen Städtetags von 2006 wird konsequenter Weise formuliert, dass die Volkshochschulen als kommunales Gestaltungselement in einem System des lebenslangen Lernens auch zukünftig unverzichtbar sind (DST, 2006, 9)

3. Strukturprinzip der Kommunalität

In der Kommunalität, einer engen Beziehung zum Gemeinwesen, sehen die Volkshochschulen ein konstitutives Merkmal ihrer Identität (DVV 2011, 18). In der Perspektive einer Gemeinwohlorientierung mit kommunaler Verantwortung ermöglichen Volkshochschulen „Bildung für alle, unabhängig von sozialer Schicht, Geschlecht, Bildungsabschluss und Alter, Religion, Weltanschauung und Staatsangehörigkeit“ (Süssmuth 2011, 6). Somit unterscheiden sie sich von anderen Weiterbildungs- und Kultureinrichtungen, die ein spezialisierteres Angebot vorhalten. Ziel von Volkshochschulen ist hingegen, gesellschaftliche Integration und Partizipation, bürgerschaftliche Begegnung und Kommunikation, Lebensqualität und Wohlbefinden sowie individuelle Emanzipation und Qualifikation vor Ort zu ermöglichen und zu fördern.

Wie sich das Strukturprinzip der Kommunalität in der Volkshochschularbeit widerspiegelt, sei am Beispiel der Münchner Volkshochschule – im Folgenden MVHS – verdeutlicht.

Vorweg sei einem möglichen Missverständnis aber vorgebeugt. Kommunalität ist nicht gleichzusetzen mit einer ausschließlichen Orientierung an regionalen Gegebenheiten. Selbstverständlich orientiert sich die kommunale Bildungsarbeit der Volkshochschulen auch an überregionalen Standards – wie im Sprachenbereich beispielsweise an dem europäischen Referenzrahmen oder in der Gesundheitsbildung an Vorgaben des Sozialgesetzbuches. Es ist auch offensichtlich, dass die VHS-Bildungsprogramme auf bundesweit vorfindbare, übergreifende Nachfragen wie z. B. nach IT-Kompetenzen oder in der kulturellen Bildung reagieren. Da sich jedoch übergreifende gesellschaftliche Trends wie z. B. die demographische Entwicklungen in den Regionen und Städten ganz unterschiedlich ausprägen, reagieren die örtlichen Volkshochschulen auch mit einem unterschiedlich profilierten Programm.

3.1 Stadtspezifische Programmprofile

Volkshochschulen zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich nicht nur auf einen inhaltlichen Kontext konzentrieren, sondern sich mit ihrem umfassenden und ausdifferenzierten Angebotsprofil in unterschiedlichsten Bereichen bewegen und damit nach Schrader (2008, 2) als „hybride Organisation der Weiterbildung“ zu bezeichnen sind. Demnach zählen Volkshochschulen zu den Organisationstypen, die durch sehr vielfältige Ziele charakterisiert sind, die sich ständig an einer sich ändernden Umwelt bzw. auf eine direkte Auseinandersetzung mit Menschen und ihren sich ständig verändernden Ansprüchen und Bedürfnissen ausrichten (vgl. hierzu auch Terhart 1986, 209 und Schnur 2006, 140). Das Programmprofil von städtischen Volkshochschulen nimmt entsprechend eine von Kreisvolkshochschulen differente thematische Schwerpunktsetzung vor, was sich anknüpfend an dem von Sennet zitierten Gedanken, die Stadt sei Brennpunkt eines aktiven gesellschaftlichen Lebens und Austragungsort von Interessenkonflikten und -ausgleichen, darstellen lässt. So hat z. B. die MVHS seit vielen Jahren Veranstaltungsreihen der politischen Bildung wie die „Stadtgespräche“ entwickelt (vgl. Hajak/May 2011, 76 ff). Aufgegriffen werden brisante Themen der Stadtplanung, der kommunalen Verkehrspolitik, Haushaltspolitik, Kultur- und Bildungspolitik oder städtische Zukunftsthemen. Hier ist es „gelingen, mit den Stadtgesprächen ein Forum zu etablieren, das unterschiedliche kommunale Teilöffentlichkeiten erreicht, und das seinerseits in die kommunale und mediale Öffentlichkeit zurückstrahlt.“ (Hajak/May 2011, S. 78)

Die Stadt wird aus kulturwissenschaftlicher Perspektive auch als Raum mit hoher „Kulturverdichtung“ wahrgenommen (vgl. Marquardt/Schreiber (Hrsg.) 2012). In erster Linie soll hierbei die Ansammlung kultureller Einrichtungen in einer Stadt in den Blick gefasst werden. Hieraus erwachsen für die städtische Volkshochschule besondere Anforderungen. So trägt die MVHS in verschiedener Hinsicht zur kulturellen Vitalität der Stadt bei. Sie verbindet beispielsweise Kunst und Publikum, in dem sie den Menschen den Weg zu den Museen, Kunstschatzen, Theatern und Konzerten durch entsprechende Begleitprogramme ermöglicht. Sie hat mit ihrem besonderen Zugang zu Bevölkerungsgruppen, die nicht von sich aus den Weg in die Kultureinrichtungen finden würden, die Möglichkeit für die Adressaten neue Lernräume zu eröffnen. Dies tut sie beispielsweise, wenn Integrationskurse im städtischen Museum stattfinden oder Angebote für Blinde und Normalsehende im Museum für Abgüsse klassischer Bildwerke realisiert werden.

In zweiter Linie bezieht sich „Kulturverdichtung“ nicht auf einzelne Einrichtungen, die als „kulturell“ charakterisiert werden, sondern auf die Stadt an sich, die zum Schauplatz von Kultur wird. Kultur bietet dann als Sinninstanz „einen komplexen Orientierungsrahmen“ (Lüddemann 2011, S. 125) in der Gesellschaft: „Medial verfasst bietet sich Kultur damit als Ensemble von Sichtweisen und Konkretisierungsformen dar, das Anlässe zur Diskussion darüber bietet, wie Menschen ihre Wirklichkeit in den Blick nehmen und dadurch auf spezifische Weise konstituieren.“ (ebd., 126). Lüddemann führt weiter aus, dass Kultur erst durch die aktive Teilhabe von Menschen, über Kommunikation, Rezeption, Reflexivität und Kreativität lebt und

sich weiterentwickelt. Und hier knüpft die MVHS an, wenn sie die Auseinandersetzung mit mannigfaltigen Lernanlässen und Eindrücken fördert und Orientierungshilfen für die Bewusstmachung von und den Umgang mit städtischer Diversität, Dynamik und verschiedenen Kultur- und Weltbezügen gibt.

Darüber hinaus reagiert die MVHS auf die städtische Ausrichtung, sich als offene „Weltstadt mit Herz“ und internationalem Tourismus sowie international tätigen Unternehmen zu verstehen. Etwa 33 Prozent der Münchener Bevölkerung haben einen Migrationshintergrund. Da die Stadt und deren Wirtschaft ökonomisch global verflochten ist, ist sie darauf angewiesen, dass deren Bürgerinnen und Bürger fremdsprachlich und interkulturell kompetent sind. Die MVHS bietet deshalb regelmäßig mehr als 50 Fremdsprachen an und trägt als größte Sprachenschule in erheblichem Maße zur Weltoffenheit der Stadt bei.

In der Stadtgesellschaft gibt es immer mehr Menschen, die sich nicht dem Vereinsleben hingezogen fühlen, aber dennoch praktische und theoretische Fähigkeit zur Erhaltung der eigenen Gesundheit erwerben wollen. Sie haben zwar das Interesse in einer Gruppe zu lernen, aber nicht zugleich den Wunsch die anderen Teilnehmer als Person kennenzulernen und sich in vereinsbezogenen Strukturen zu engagieren (vgl. Sennet 2004, S. 427). Die Volkshochschulen bieten genau diesem Adressatenkreis ein vielfältiges Angebot an. „Gestärkt werden gesundheitliche Ressourcen vor allem durch die Verknüpfung individuell gelebter Gesundheitspraxis mit der Vermittlung von Wissen sowie der alltagsbezogenen Einübung gesundheitsförderlicher Bewegungsabläufe, Entspannungsmöglichkeiten und Ernährungsweisen.“ (DVV 2011, 34)

Ausgeprägter als in vielen ländlichen und kleinstädtischen Sozialräumen kumulieren in den Großstädten die Übergangsprobleme von jungen Menschen in die Berufsausbildung oder in die Arbeitswelt. Je nach der sich in der Stadt entwickelten Bildungsinfrastruktur akzentuieren städtische Einrichtungen in diesem Feld ihre Bildungsdienstleistungen. Die MVHS berät in einer Beratungsstelle Übergang Schule und Beruf jährlich mehrere tausend Jugendliche zur Bewältigung von Übergangsproblemen. An den festgestellten Systemlücken ergänzt sie das Bildungsangebot in der Stadt. In München werden Brückenkurse veranstaltet, um Jugendliche mit spezifischen Leistungsdefiziten auf den erfolgreichen Besuch eines Schulabschluss-Lehrganges vorzubereiten. Im Rahmen der „zweiten Chance“ haben die Teilnehmer und Teilnehmerinnen anschließend die Gelegenheit, den qualifizierten Haupt- und Realschulabschluss in Voll- oder Teilzeitlehrgängen nachzuholen. In spezifischen Lehrgängen wird besonders der Erwerb der deutschen Sprache gefördert, in anderen verbunden mit dem Schulabschluss auf lokal nachgefragte Berufsfelder (z. B. Erziehungs- und Pflegeberufe) vorbereitet. Ein so ausgebauter zweiter Bildungsweg ist aus der Städtischen Bildungslandschaft nicht mehr wegzudenken.

3.2 VHS im kommunalen Kooperationsnetz

Hieran wird deutlich, dass Volkshochschulen als städtische Einrichtungen nicht nur offen für die anderen Kultur- und Bildungsakteure der Stadt sind. Kooperation hat sich zu einer normativen Orientierung der Einrichtung entwickelt (vgl. Dollhau-

sen/Mickler 2012, 28 ff.). Die Teilnahme an kooperativen Aktivitäten gehört explizit zum organisationskulturellen Selbstverständnis von Volkshochschulen dazu: „Volkshochschulen unterstützen diese Entwicklung in vorderster Reihe, treiben sie voran und initiieren sie zum Teil überhaupt erst.“ (DVV 2011, 55)

So fördert auch die MVHS in ihrem Wirkungskreis das kommunale Bildungsnetzwerk für die Umsetzung des Prinzips des lebensbegleitenden Lernens (vgl. Meisel 2009, 91 ff.). Sie leistet im Zusammenwirken mit dem Bildungsreferat Schulsozialarbeit, veranstaltet mit der Stadtbibliothek ein gemeinsames Bildungsprogramm. Sie arbeitet in einem von ihr getragenen Ökologischen Bildungszentrum mit einem Münchner Umweltzentrum zusammen (vgl. Bräse 2004). Ihre eigene Weiterbildungsberatung hat sie in ein kommunales Projekt der Bildungs- und Weiterbildungsberatung integriert (vgl. Strobel/Tippelt 2009). Für Münchner Hochschulen und Universitäten bietet sie ein studienbegleitendes Fremdsprachenangebot an und fördert auf diese Weise die Durchlässigkeit im Bildungswesen. Letzteres betreibt sie darüber hinaus gezielt im Rahmen des Bundesprogramms „Offene Hochschule“ mit der Hochschule für angewandte Wissenschaften. Die Beispiele für Kooperationen und Vernetzungen ließen sich für weitere Bereiche noch in vielfältiger Form (z. B. mit den städtischen Kliniken oder den Selbstorganisationen der Migranten und Migrantinnen) ergänzen. Eine solche Vielfalt und Intensität der Kooperation kann sich in diesem Umfang und mit diesen stadtspezifischen Akteuren nur im städtischen Raum ergeben. Standardisieren lassen sich solche Kooperationen jedoch kaum, weil sie spezifische kommunale Situationen berücksichtigen und in der Regel auf einer längeren Vertrauensenerfahrung mit gemeinsamen bildungspolitischen und pädagogischen Zielsetzungen aufbauen.

3.3 VHS als interkulturelles Weiterbildungszentrum

Die Integrationserfolge wie auch -probleme einer Einwanderungsgesellschaft zeigen sich in erster Linie im kommunalen Zusammenleben. Deshalb ist es Ziel der MVHS, Brücken zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft, Sprache und kultureller Prägung zu bauen. Für die Einwanderer und Einwanderinnen ist die Volkshochschule in der Regel die erste deutsche Bildungseinrichtung, mit der sie Erfahrungen machen. Für etwa 22.000 Migranten und Migrantinnen bietet die MVHS jährlich ein hochdifferenziertes Angebot in Deutsch an, das zugleich Orientierungshilfen in der fremden Kultur liefert. Seit 2008 haben mehrere Tausend Einbürgerungswillige an der MVHS ihren Einbürgerungstest absolviert. Natürlich hält die MVHS hierzu entsprechende Begleit- und Informationsprogramme sowie Beratungsangebote vor. Hierauf kann sich die Volkshochschule, die sich zu einem interkulturellen Weiterbildungszentrum entwickeln will, jedoch nicht beschränken. Einen exemplarischen Prozess der interkulturellen Öffnung vollzog die MVHS in einem Stadtteil, der in München als sozialer Brennpunkt gilt. Vor der Öffnung des Stadtteilzentrums wurde eine Bevölkerungsbefragung nach Weiterbildungswünschen durchgeführt. Der Fragebogen wurde dabei in die fünf wichtigsten Herkunftssprachen der Bevölkerung übersetzt. So konnte die Programmplanung auf Basis der Auswertung der Bedarfsunter-

suchung stattfinden. Als Ausdruck der „Willkommenkultur“ wurde das erste Stadtteilprogramm mit ca. 200 Angeboten ebenso in den wichtigsten Herkunftssprachen erstellt, gedruckt und verteilt. Das Stadtteilzentrum wird zudem von einem Mitarbeiter mit Migrationshintergrund betreut, der dadurch als Vertrauensperson wahrgenommen und angesprochen wird. Das nun stadtteilspezifisch entwickelte Programm stellt die Grundversorgung (vgl. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 2004, 218 ff) der Stadtteilbevölkerung mit Weiterbildung sicher und kann darüber hinaus auf besondere Bedarfe der dort lebenden Menschen eingehen. Das Angebot berücksichtigt aber nicht nur die Bedürfnisse der dortigen Bevölkerung, sondern darüber hinaus verbindet es auch „Hoch“- mit „Soziokultur“, wenn Gastspiele der Münchner Philharmoniker, des Schauspielhauses und des Jugendtheaters dort stattfinden. Die bisherige Resonanz auf das Programm zeigt, dass es sich lohnt den eingeleiteten Prozess der interkulturellen Öffnung auf die spezifischen Anforderungen der dezentralen Lernorte jeweils angepasst, systematisch weiterzuverfolgen.

Das Beispiel zur spezifischen Programmausgestaltung in einem Stadtteilzentrum verweist auf eine Besonderheit von Volkshochschularbeit in der Stadt. In den Stadtteilen findet neben der Grundversorgung auch ein stadtteil-spezifisches Programm statt, in dem beispielsweise besondere Zielgruppen angesprochen werden, lokale Geschichtswerkstätten oder stadtteilspezifische, umstrittene Stadtentwicklungspläne diskutiert werden. Gleichzeitig können in städtischen Volkshochschulen auch solche Spezialveranstaltungen wie z. B. „Englisch für Juristen“ stattfinden, die in bestimmten Stadtteilen nicht ausreichend nachgefragt werden würden. Zentral, durch die vorhandene Mobilität in der Stadt optimal erreichbar, werden also auch hoch differenzierte Angebote angenommen und darüber hinaus auch kostenintensiv ausgestattete Fachräume problemlos ausgelastet. Die Kombination zentraler und dezentraler Lernorte spiegelt sich in der Organisationsstruktur der MVHS wider: Neben Programmbereichen und Fachgebieten im Zentrum der Stadt, sind vier Stadtbereiche für die stadtteilspezifischen Belange zuständig. Auf diese Weise fördert die MVHS das Prinzip einer dezentralen Urbanität und wird städtischen Anforderungen von Weiterbildung gerecht.

3.4 Städtisches Weiterbildungsmonitoring und Volkshochschule

Voraussetzung für eine erfolgreiche Berücksichtigung und Umsetzung städtischer Anforderungen ist eine regelmäßige Überprüfung der Programmstrategien durch die kommunale Volkshochschule. Für die makrodidaktische Planung sind beispielsweise Untersuchungen zu unter- und überdurchschnittlich vertretenen Teilnehmergruppen nach Milieuzugehörigkeit relevant, wie sie von Tippelt u. a. für die Münchner Volkshochschule durchgeführt wurden (vgl. Tippelt u. a. 2003, 131 ff.). Vor dem Hintergrund weiterer empirischen Untersuchungen zum Volkshochschulangebot in der Stadt München, konnte die MVHS für die kommunale bildungspolitische Diskussion um die Bildungsgerechtigkeit in der Stadt einen gut begründeten MVHS-Entwicklungsplan zur Perspektive der Münchner Volkshochschule in der Dezentrale entwickeln (vgl. MVHS 2008). Die empirischen Befunde sind mittlerweile in den Bil-

dungsbericht der Stadt München eingegangen (vgl. Landeshauptstadt München, 2010, 88 ff.). In der Zwischenzeit hat der Münchner Stadtrat auf dieser Grundlage für die kommenden Jahre drei weitere MVHS-Stadtteilzentren in Aussicht gestellt. Das Verfahren des Weiterbildungsmonitorings ist in München also eine Grundlage für die stadtteilspezifische Weiterentwicklung der Volkshochschule. „Für Entscheidungen auf der empirischen Basis eines Bildungsberichts haben vor allem kleinräumige Betrachtungen eine hohe Relevanz; gerade auf dieser Ebene sind steuerungsrelevante Informationen zu finden. Sie liefern u. a. einen Anhaltspunkt für den Grad der Versorgung eines bestimmten Stadtteiles mit Weiterbildung oder den Grad der Beteiligung bestimmter Bevölkerungsgruppen eines Sozialraumes an Weiterbildungsmaßnahmen und können Antwort auf die Frage geben, in welchem Sozialraum besondere Maßnahmen ergriffen werden müssen.“ (Gnahn/Weiß 2012, 63)

4. Volkshochschule als integraler Baustein im kommunalen System des lebenslangen Lernens

Bundesweite Programme wie „Lernende Regionen“ oder „Lernen vor Ort“ zeigen, dass die kommunale Ebene bei der Realisierung der bildungspolitischen Strategie des „Lernens im Lebenslauf“ eine wichtige Bedeutung hat. Die Städte reagieren darauf mit dem Anspruch, nicht nur notwendige Infrastrukturen und Ausstattungen zur Verfügung zu stellen, sondern das kommunale Handlungsfeld der Bildungspolitik offensiv weiterzuentwickeln (vgl. Hebborn 2011, 53). In diesem Handlungsfeld sichern die Volkshochschulen ein wohnortnahes, breitgefächertes Grundangebot, reagieren mit spezifischen Programmprofilen auf die städtischen Bedarfe und vorfindbaren Bedürfnisse, bemühen sich besonders um sogenannte bildungsferne Gruppen, konzentrieren sich auf Übergangsprobleme im Bildungssystem und den interkulturellen Dialog, leisten übergreifenden Support mit ihren Beratungsdienstleistungen und gestalten kommunale Bildungsnetzwerke mit.

Es geht dabei um die zentrale Frage, „wie das Lernen aller Bürgerinnen und Bürger in allen Lebensphasen und Lebensbereichen, an verschiedenen Lernorten und in vielfältigen Lernformen angeregt und unterstützt werden kann“ (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2004, 5). Der Zusammenhang zwischen der Bildungsprogrammatik des lebenslangen Lernens und Organisationen wie den Volkshochschulen lässt sich zweifach aufzeigen: Lebenslanges Lernen bildet erstens einen neuen Bezugspunkt, an dem sich Organisationen ausrichten und zweitens wird lebenslanges Lernen über Organisationen vermittelt.

Wenn es ihnen gelingt kompetent mit dem Spannungsfeld zwischen Förderung und Abfederung der gesellschaftlichen Modernisierung im städtischen Umfeld umzugehen, dann handelt es sich bei der Volkshochschule um alles andere als eine anachronistische Einrichtung. Voraussetzung dafür ist, dass sie nicht nur mit ihrem Angebot Teilhabe an und Reflexionsmöglichkeiten zu der gesellschaftlichen Modernisierung leistet. Sie selbst muss als lernende Organisation (vgl. Feld 2007) ihre Rolle und Funktion in sich verändernden kommunalen Bildungslandschaften reflektieren und verändern. Es ist zu vermuten, dass die Menschen auch zukünftig jenseits der Be-

schleunigungs- und Entgrenzungstendenzen, Orte der Reflexion, des Miteinanderlernens, des Lernens mit Lehrenden und Lernenden aus Fleisch und Blut, des sozialen Austauschs, der Begegnung und der direkten Partizipation geradezu suchen. Anders wäre die wachsende Nachfrage nach Volkshochschulangeboten in der Stadt nicht zu erklären.

Literatur

- Bräse, Veronika: Außerschulische Umweltbildung – Positionierung und Perspektiven am Beispiel des Ökologischen Bildungszentrums München, Frankfurt/Main 2006.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Schlussbericht der Expertenkommission Finanzierung Lebenslanges Lernen, Bielefeld 2004.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland AES 2010 Trendbericht, Berlin 2011.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 2004.
- Deutscher Duden: das Fremdwörterbuch, 5. Auflage Mannheim 1990.
- Deutscher Städtetag: Positionen zur Bildungsreform. Beschluss des Präsidiums des Deutschen Städtetages vom 19.9.2006.
- Deutscher Volkshochschulverband e.V.: Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung, Bonn 2011.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Volkshochschul-Statistik: 50. Folge, Arbeitsjahr 2011, www.die-bonn.de/Weiterbildung/Statistik (Stand: 17.02.2013).
- Dollhausen, Karin; Mickler, Regine: Kooperationsmanagement in der Weiterbildung, Bielefeld 2012.
- Feld, Timm C.: Volkshochschule als „lernende Organisation, Hamburg 2007.
- Feld, Timm C.: Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung, Bielefeld 2011.
- Fischer, Monika E.: Raum und Zeit – Die Formen des Lernens Erwachsener aus modernisierungstheoretischer Sicht, Baltmannsweiler 2007.
- Gnahn, Dieter; Weiß, Christina: Weiterbildungssteuerung auf kommunaler Ebene; in: REPORT 2/2012, 56 – 69.
- Hajak, Stefanie; May, Susanne: Mitten in der Stadt – Mitten in Europa. Politische Erwachsenenbildung als öffentliches Forum; in: Hessische Blätter für Volksbildung 1/2011, 76 – 82.
- Hebborn, Klaus: Kommunalität und öffentliche Daseinsvorsorge in der Weiterbildung; in: Hessische Blätter für Volksbildung 1/2011, 51-60.
- Landeshauptstadt München: Münchener Bildungsbericht, München 2010, 84 – 100.
- Lüddemann, Stefan: Kultur. In: Lewinski-Reuter, Verena/Lüddemann, Stefan (Hrsg.): Glossar Kulturmanagement. Wiesbaden 2011, 123-130.
- Marquardt, Nadine; Schreiber; Verena (Hrsg.): Ortsregister – Ein Glossar zu Räumen der Gegenwart, Bielefeld 2012.
- Meisel, Klaus: Volkshochschule als Teil der kommunalen Daseinsvorsorge: Beispiel Stadt München, in: Netzwerk Gesellschaftsethik (Hrsg.): Denk-doch-mal, 2009, www.denk-doch-mal.de/node/148 (Stand: 17.02.2013).
- Meisel, Klaus: Volkshochschule im kommunalen System des lebenslangen Lernens; in: Deutsche Zeitschrift für Kommunalwissenschaften, 1/2009, 91 – 103.
- Meisel, Klaus: Perspektiven des Öffentlichen und die öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung; in: Hessische Blätter für Volksbildung 1/2011, 61 – 68.
- Münchener Volkshochschule: MVHS – Entwicklungsplan – Perspektive der Münchener Volkshochschule in der Dezentrale, München 2008.

- Schnurr, Stefan: Organisationen. In: Scherr, Albert (Hrsg.): Soziologische Basics. Eine Einführung für Pädagogen und Pädagoginnen. Wiesbaden 2006, 135-140.
- Schrader, Josef: Steuerung im Mehrebenenmodell der Weiterbildung – ein Rahmenmodell. In: Hartz, Stefanie/Schrader, Josef (Hrsg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn 2008, 31-64.
- Sennet, Richard: Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität. 14. Auflage, Frankfurt/Main 2004.
- Strobel, Claudia; Tippelt, Rudolf: Trägerübergreifende Bildungs- und Weiterbildungsberatung – Erfahrungen beim Aufbau einer Beratungseinrichtung in München, München 2009.
- Süßmuth, Rita: In die Zukunft investieren. In: Deutscher Volkshochschulverband e. V. (Hrsg.) Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Bonn 2011, S. 6-7.
- Terhart, Ewald: Organisation und Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2, 1986, 205-223.
- Tippelt, Rudolf u. a.: Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole, Bielefeld 2003.
- Ude, Christian: Volkshochschule als Element kommunaler Daseinsvorsorge, in: Die Österreichische Volkshochschule, Heft 220, 2006, 42 – 45.

Lernort Heimvolkshochschule

Falko von Arneth

Zusammenfassung

Im Rahmen einer Studie wurden u. a. die besonderen Merkmale des Lernortes Heimvolkshochschule herausgearbeitet, so wie sie sich aus der Perspektive der Leiter/innen der Niedersächsischen Heimvolkshochschulen darstellen. Dieses Selbstverständnis wird den Ergebnissen einer Online-Befragung mit 298 TeilnehmerInnen gegenübergestellt. Der Artikel schließt mit Gedanken zu den Herausforderungen für den Lernort Heimvolkshochschule.

Die Lernforschung der letzten Jahrzehnte hat das einseitige Verständnis von Lernen als Wissensvermittlung in Frage gestellt und darauf hingewiesen, wie Lernprozesse vor dem Hintergrund eines weiteren Lernbegriffs gestaltet werden sollten: Lernen sei immer situiertes Lernen im sozialen Kontext, das am Erfahrungsschatz der Lernenden ansetzen müsse und in dem sich aufnehmende, verarbeitende und übende Phasen (Döring 2008 spricht von „Ein- und Ausatmen“) abwechseln sollten usw. Ein solches auf Nachhaltigkeit orientiertes Lernen, so Schüßler (2007, S. 208), brauche „Zeit und Muße“ sowie einen „Schonraum (...)“, der die TeilnehmerInnen vom unmittelbaren, alltäglichen Handlungszwang befreit und ihnen Raum und Zeit anbietet, mit Abstand auf aktuelle Handlungsproblematiken zu schauen und über diese zu reflektieren“. Andererseits verbleiben in einer Erwachsenenbildung, in der sich ein missverstandenes Effizienzgebot in immer kürzeren getakteten Veranstaltungen niederschlägt, nur wenige solcher Schonräume. Vor diesem Hintergrund ist es erstaunlich, dass die räumlichen und zeitlichen Randbedingungen eines Lernverständnisses, das zweifellos hohe Anforderungen an das Lernsetting stellt, oft nur am Rande thematisiert werden – der *situs*, der Ort des situierten Lernens, bleibt ein blinder Fleck der pädagogischen Forschung. Des Weiteren stellt sich die Frage, ob sich das vielbeschworene lebenslange Lernen wirklich darin erschöpfen kann, immer wieder neue Fertigkeiten für eine von Diskontinuitäten geprägte Karriere in einem ebenso diskontinuierlichen Prozess zu erwerben. Wenn lebenslanges Lernen auch als Aufbau von Schlüsselkompetenzen im Umgang mit der eigenen Person verstanden wird – Negt (2010) spricht in diesem Zusam-

menhang von Identitätskompetenz – ist für deren Erwerb auch „die Rückbesinnung auf den eigenen Lebenszusammenhang unerlässlich“ (ebd., 208) und somit Kontinuität erfordert.

Die Heimvolkshochschulen (HVHS) verstehen sich als Orte, die Zeit und Raum für ein solches biografiebegleitendes Lernen im soeben beschriebenen Sinne bieten. Im Rahmen einer vom Niedersächsischen Landesverband der Heimvolkshochschulen beauftragten Studie (Ameln, im Druck) hat sich die ArtSet Forschung Bildung Beratung GmbH u. a. mit den Besonderheiten des Lernortes HVHS beschäftigt. Dabei wurde das Selbstverständnis der Niedersächsischen HVHS in Interviews mit den Leiter/innen von elf HVHS herausgearbeitet und mit der Perspektive von externen Dozent/innen und Teilnehmenden kontrastiert. Teil der Studie ist eine Online-Befragung, in der erhoben wurde, wie 298 Teilnehmer/innen aus unterschiedlichen HVHS den Lernort wahrnehmen und wie diese Wahrnehmung mit der Selbsteinschätzung ihres Lernerfolges zusammenhängt. Die Ergebnisse können hier nur ausschnittsweise dargestellt werden; weitere Themenfelder der Studie, die im Rahmen dieses Beitrags ebenfalls nicht vertieft werden können, sind das Bildungsverständnis, die Wertegrundlage und das institutionelle Profil von HVHS, die spezifische Gestaltung von Lernprozessen, der gesellschaftliche Nutzen und die Entwicklungsperspektiven von HVHS.

Das konstitutive Merkmal von HVHS liegt nach dem Niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetz darin, „dass diese einen Internats- und Wirtschaftsbetrieb unterhalten, der fester Bestandteil ihrer besonderen Arbeitsweise ist“ (NEBG, § 3 Abs. 3 Satz 2). Die Teilnehmenden sollen gemäß dem Motto der Niedersächsischen HVHS für einen längeren Zeitraum unter einem Dach zusammen leben und lernen.

Bereits 1922 schrieb Eduard Weitsch, Leiter der Heimvolkshochschule Dreißigacker bei Meiningen: „Das Wesentliche aber am Getriebe des Volkshochschulheims ist das Zusammenwirken [...] des Unterrichts und des gemeinsamen Lebens, ihre gegenseitige Ergänzung, Durchdringung“ (S. 263, zitiert nach Ciupke 2005, 149). Bis heute bildet dieses Konzept, in dem der Lernort für die Umsetzung des eigenen Bildungsauftrages eine herausragende Bedeutung erlangt, eine der wichtigsten, wenn nicht die wesentliche Klammer für das Selbstverständnis der ansonsten in ihrem inhaltlichen Profil bisweilen recht unterschiedlichen Häuser.

Daher ist, wie unsere Studie ausführlich belegt, der Lernort für das Selbstverständnis der HVHS wichtiger als die Gemeinsamkeiten hinsichtlich des Bildungsverständnisses, der normativen Ausrichtung oder des Angebotsprofils. In den Interviews wurden fünf zentrale Merkmale des Lernortes HVHS herausgearbeitet:

- Distanz zum Alltag
- Lernen mit Zeit
- Begegnung zwischen den Teilnehmenden
- Fokus auf die Teilnehmenden
- Atmosphäre des Lernens.

Distanz zum Alltag

HVHS liegen meist (mit wenigen Ausnahmen) in ländlichen Gebieten fernab der Großstädte. Häufig besteht auch eine günstige Verkehrsanbindung, da Bahnhöfe oder Autobahnen oft recht weit entfernt sind. Dies ist Teil des Konzeptes: Zum einen soll vermieden werden, dass zu viele Teilnehmende abends nach Hause fahren, wodurch die Seminargruppe auseinandergerissen würde. Angesichts der meist abgeschiedenen Lage fern der Städte sei der Besuch bei einer HVHS, wie *„auf eine Art Insel zu kommen“*⁴, so dass die Teilnehmenden *„ein Stück freier im Kopf“* würden.

In der Online-Befragung wird dieses Selbstverständnis von einer großen Mehrheit der Teilnehmenden bestätigt: 91,6 Prozent der Teilnehmenden bewerten die Aussage „Hier gewinnt man Abstand zum Alltag – der Kopf wird frei für neue Gedanken“ mit „stimmt voll und ganz“ oder „stimmt überwiegend“, nur 1,6 Prozent meinen, dies sei gar nicht oder überwiegend nicht der Fall. Bei der Frage, welche der in der Online-Befragung abgefragten Aspekte des Lernortes HVHS der wichtigste sei, liegt „Abstand zum Alltag“ mit 27,0 Prozent der Nennungen auf Platz 1. Dies weist darauf hin, dass diese Dimension des Konzeptes der HVHS auch aus der Sicht der Teilnehmenden eine überragende Bedeutung hat.

Um die Möglichkeit zu eröffnen, die in der Online-Befragung abgegebenen Einschätzungen der Teilnehmenden anhand von weiterem qualitativen Datenmaterial inhaltlich aufzuschließen, wurde eine telefonische Nachbefragung durchgeführt. Eine Aussage aus dieser Nachbefragung illustriert, wie die Teilnehmenden den von den HVHS angestrebten Abstand zum Alltag wahrnehmen: *„Die Besonderheit dort ist eigentlich, dass man dem persönlichen Alltag sozusagen entflohen ist, wenn man da ist. Also der Alltag ist nicht mehr da und man kann sich ganz auf die Leute konzentrieren, die da sind. Das ist eigentlich sehr entlastend, dass man da mal zwei bis drei Tage... sich wirklich nur um ein Thema kümmern kann ... Man kann sich da wirklich auf die Sache konzentrieren. Das ist für mich eigentlich das Besondere ... generell an Heimvolkshochschulen“*.

Ein anderer Teilnehmer meint: *„Da [Name der HVHS] ja wirklich so im Wald liegt und man da ja auch keinen Telefonempfang hat, hat man da wirklich Gelegenheit um Abstand zu gewinnen vom Alltag und sich da auch auf das Thema komplett einzulassen ... Man ist da wirklich im Thema drin ... Und bei dem Konzept der Heimvolkshochschulen gefällt mir zum Beispiel, dass man sich da intensiver mit den Themen auseinandersetzen kann als wenn man das irgendwie nebenbei macht.“*

Lernen mit Zeit

Eine für die HVHS traditionell bedeutsame Veranstaltungsform ist der sogenannte Lange Kurs, der ursprünglich meist mehrere Monate umfasste. Während 1966 noch 9 Prozent der Veranstaltungen und mehr als 51 Prozent der Teilnehmertage auf Kurse mit mehr als 21 Übernachtungen entfielen (Tölke 1968, 9), waren es 2007 nur noch 1 Prozent der Gesamtveranstaltungen und 3 Prozent der Teilnehmertage (Nds. Landesverband der HVHS 2008). Seminare mit 4 bis 21 Übernachtungen

machten 2008 immerhin etwa 15 Prozent des Angebots aus und erbrachten 39 Prozent der Teilnehmertage (ebd.).

Für einen Bildungsprozess, der sich nicht als isolierter Erwerb von Fertigkeiten, sondern als auf den ganzen Menschen abzielenden Vorgang verstehe, seien solche längeren Zeithorizonte essenziell. Denn diese Form des Lernens entstehe an HVHS gerade, *„indem wir Schleifen produzieren, Auszeiten, Rückzugszeiten produzieren, indem wir Lernen auf Vorrat ermöglichen. Lernen braucht Zeit, Lernen geht langsam, braucht immer wieder neue Impulse und Anregungen ... Wir sind der Meinung, dass die Menschen, die nachher Verantwortung übernehmen, die diese Gesellschaft tragen ... ihre Biografien durch das Verweilen und das langsame Lernen herausgebildet haben und nicht dadurch, dass sie ‚effizient‘ in der Lage waren, kurzfristig etwas aufzunehmen und dann zu reproduzieren“*.

Das höhere Zeitbudget in mehrtägigen Veranstaltungen ermöglicht es einerseits, Themen im Seminar auf Wunsch der Teilnehmenden zu vertiefen. Diese „Herstellung von Zeitsouveränität“ führen Faulstich & Bayer (2009, 15) als ein Merkmal von Lernensembles auf, die reflexives Lernen unterstützen. 87,8 Prozent der Teilnehmer/innen geben in der Online-Befragung an, die Möglichkeit zur spontanen Vertiefung von Themen habe in ihrem Fall voll und ganz oder überwiegend stattgefunden. Interessanterweise meinen aber nur 4,5 Prozent, dies sei für sie der wichtigste Aspekt im Hinblick auf die Veranstaltung.

Eine ganz ähnliche Bewertung erhält die Aussage „Wir haben auch in der Freizeit (abends, in den Pausen) weiter über die Themen des Seminars gesprochen“. Über die Hälfte der Befragten (52,9 Prozent) geben an, dies sei voll und ganz der Fall gewesen, nur 4,4 Prozent meinen, dies stimme überwiegend nicht oder gar nicht. Auch hier sind es nur 4,5 Prozent, die dies für den wichtigsten Aspekt im Hinblick auf die Veranstaltung halten.

Begegnung zwischen den Teilnehmenden

Neben der Möglichkeit, das Seminar bei Bedarf umzugestalten, soll das Lernen mit Zeit nach dem Anspruch der befragten Leiter/innen auch Räume für Begegnung sowohl mit anderen Teilnehmenden (siehe unten) als auch mit den Dozent/innen, die abends vor Ort bleiben, eröffnen. Das in diesen Pausen- und Abendzeiten ermöglichte informelle Lernen ist ein fester Bestandteil des Konzepts der HVHS: *„Wir hören um viertel nach zehn auf normalerweise und dann geht man ein Bier trinken. Und dann ist man sofort wieder im Thema“* – das heißt: *„es gibt ein Später, Nachher, ein Morgen, ein Übermorgen“*. Auf diese Weise ergibt sich, so ein weiterer Leiter, *„eine andere Dichte von Lernerfahrungen und ... eine stärkere Vernetzung von Lernen und Leben und Persönlichkeit und Lernen. Das muss man nicht ‚machen‘, das ergibt sich einfach daraus, dass die Menschen miteinander hier frühstücken, Mittag essen, Abend essen, ihre Freizeit verbringen ... und [dass] das, worum es geht, immer auch weiter transportiert wird in diese anderen Zeiten, in denen nicht die klassische Lernzeit ist“*.

96,8 Prozent der Teilnehmer/innen meinen voll und ganz oder überwiegend, dass dieser Austausch mit anderen Teilnehmern stattgefunden habe. Für 18,6 Prozent der Befragten ist dies das wichtigste Merkmal des Lernortes. Gleichzeitig findet die Aussage „Ich bin mit Teilnehmer/innen aus anderen Gruppen in Kontakt gekommen“ nur bei 34,0 Prozent der Befragten volle und bei 14,1 Prozent der Befragten überwiegende Zustimmung (N = 247). Hier sind es nur 2,4 Prozent, die diesen Aspekt als am bedeutendsten erleben. Eine weiterführende Auswertung zeigt, dass das Ausmaß, in dem Kontakt zu anderen Gruppen zustande kommt, stark von der Art der besuchten Veranstaltung abhängt.

Fokus auf die Teilnehmenden

In den Interviews mit den Leiter/innen wird deutlich, dass die HVHS einen hohen Serviceanspruch vertreten. Das gesamte hauptamtliche Personal soll sich mit den Worten eines Interviewpartners *„als Akteurinnen oder Akteure des Bildungsprozesses beschreiben – im Grunde auch der Koch, die Köchin trägt dazu bei“*. Das Ziel besteht nicht in einem professionellen, aber letztlich immer professionell distanzierten Kontakt, sondern in der persönlichen Begegnung (im Sinne Martin Bubers) zwischen Mitarbeiter/innen und Gästen: *„Hier muss man den Gast anders empfangen. Ihm zu begegnen ist ein besonderer Auftrag“*. In der Online-Befragung zeigt sich, dass diese hohe Serviceorientierung für die Teilnehmenden spürbar ist: 96,0 Prozent stimmen der Aussage „Das Hauspersonal (Anmeldung, Küche etc.) hat sich aufmerksam um uns gekümmert“ voll und ganz bzw. überwiegend zu. Allerdings stufen nur 2,0 Prozent der Befragten diesen Aspekt als den für sie wichtigsten der von ihnen besuchten HVHS ein.

Atmosphäre des Lernens

Die befragten Leiter/innen betonen in den Interviews mehrfach, dass HVHS in besonderem Maße auf die ansprechende, lernfördernde Gestaltung der Räumlichkeiten achteten. Dabei wird *„viel Wert drauf gelegt (...), dass das Umfeld des Lernens stimmt: der Raum ist eine Botschaft, die Architektur, der Lernraum ist eine Botschaft, das Zimmer ist eine Botschaft. Wir versuchen sehr stark, auch die inhaltliche Konzeption auch im Raumerleben spürbar zu machen“*. Diese Atmosphäre wird als Voraussetzung dafür angesehen, dass die Gäste sich auf einen intensiven Lernprozess und eine die Nähe zu anderen Teilnehmenden und Dozent/innen einlassen können.

54,0 Prozent der Teilnehmenden stimmen der Aussage, dass an HVHS eine besondere Lernatmosphäre herrsche, die man anderswo nicht finde, voll und ganz zu, 26,2 Prozent sind überwiegend dieser Ansicht. Dieser etwas geringere Zustimmungswert könnte so interpretiert werden, dass ein Teil der Teilnehmenden die Atmosphäre als nicht HVHS-spezifisch erlebt. Er könnte aber auch darauf zurückgehen, dass die Frage einen Vergleich impliziert, den sich einige aufgrund mangelnder Kenntnis der Bildungslandschaft nicht zutrauen (immerhin 7,7 Prozent bewerten die-

se Aussage mit „weiß nicht“). 16,1 Prozent der Befragten und damit ein recht hoher Prozentsatz geben an, die Lernatmosphäre sei der für sie wichtigste Aspekt des Bildungshauses.

Fazit

Das Spezifikum des Lernortes HVHS besteht aus der Sicht der Leiter/innen, die im Rahmen der Studie befragt wurden, im Konzept des Lebens und Lernens unter einem Dach. Die für die HVHS typischen mehrtägigen und bisweilen mehrwöchigen Veranstaltungen bieten Zeit für ein situiertes, reflexives Lernen im formalen Seminarkontext ebenso wie für informelles Lernen in der Freizeit, das durch die Dozent/innen auch gezielt gefördert werden soll. Der durch das Verweilen am Ort erzielte Abstand zum Alltag schafft einen Reflexionsraum, der eine störungsfreie Konzentration auf den Lernprozess gewährleisten soll. Lernen wird stets als soziales Lernen in der Begegnung mit Teilnehmenden aus der eigenen sowie aus anderen Seminargruppen verstanden.

Wie die Ergebnisse der Online-Befragung zeigen, kann dieser Anspruch als weitestgehend eingelöst betrachtet werden. Besonders der Abstand zum Alltag und die Möglichkeit des Austauschs mit den anderen Teilnehmenden werden von den Befragten als wichtig erachtet und in großer Übereinstimmung auch als hervorstechende Merkmale des Lernortes HVHS empfunden. Die durch das Konzept des Lebens und Lernens unter einem Dach eröffnete Möglichkeit, Themen im Seminar oder in der Freizeit zu vertiefen, wird ebenso wie die Möglichkeit, mit anderen Teilnehmenden in Kontakt zu kommen, in der Umsetzung weniger einheitlich bewertet, in der persönlichen Bewertung aber auch als sekundär eingestuft.

Die Studie hat gezeigt, dass sich die HVHS in erster Linie über den Lernort definieren. Eine Herausforderung wird für sie darin bestehen, gegen den Trend zu immer kürzeren Veranstaltungen Werbung für die Besonderheiten des Lernortes HVHS zu machen und auch in den kommenden Generationen Menschen zu gewinnen, die gerade diese Besonderheiten schätzen. Sicherlich werden sich die HVHS aber auch der Aufgabe stellen müssen, sich als Marke neu zu definieren und dabei die starke Bindung der eigenen Identität an das Konzept des Lebens und Lernens unter einem Dach durch weitere Alleinstellungsmerkmale zu ergänzen. Dieser Prozess, der z. B. eine stärkere Positionierung als Forum für gesellschaftliche Diskurse oder eine stärkere Vernetzung untereinander und mit der Wissenschaft beinhalten kann, hat in vielen Häusern bereits begonnen. Die Bewältigung dieses Spannungsfeldes zwischen Besinnung auf die Tradition und Weiterentwicklung im Einklang mit den eigenen Werten wird eine der zentralen Aufgaben sein, die die Niedersächsischen HVHS in den kommenden Jahren zu bewältigen haben.

Anmerkungen

- 1 Aussagen aus den Interviews mit den Leiter/innen der HVHS sind kursiv und in Anführungszeichen gesetzt.

Literatur

- Ameln, F. v. (in Druck). Heimvolkshochschulen in Niedersachsen. Hannover: Expressum.
- Ciupke, P. (2005). „Selten war es still im Haus.“ Zur Kulturgeschichte der Heimvolkshochschulen. *Außerschulische Bildung*, 36(2), 142-151.
- Döring, K. W. (2008). *Handbuch Lehren und Trainieren in der Weiterbildung*. Weinheim: Beltz.
- Faulstich, P. & Bayer, M. (2009). *Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten*. Hamburg: VSA.
- Niedersächsischer Landesverband der Heimvolkshochschulen (Hrsg.) (2008). *Veranstaltungen und Personal der Heimvolkshochschulen in Niedersachsen – Entwicklungen und Strukturen. Ergebnisse der jährlichen Einrichtungsbefragung*. Hannover: Niedersächsischer Landesverband der Heimvolkshochschulen.
- Tölke, H. W. (1968). Heimvolkshochschulen in Niedersachsen. Eine Strukturanalyse ihrer Arbeit im Jahre 1966. In Niedersächsischer Landesverband der Heimvolkshochschulen (Hrsg.), *Heimvolkshochschulen in Niedersachsen* (S. 7-22). Hermannsburg: Niedersächsischer Landesverband der Heimvolkshochschulen.
- Weitsch, E. (1922). Unterricht und Lebensgemeinschaft im Volkshochschulheim. *Die Tat. Monatszeitschrift für die Zukunft deutscher Kultur*, 14(4), 263 ff. (zitiert nach Ciupke 2005)

Lernort Museum

Tendenzen und Befunde

Annette Noschka-Roos, Doris Lewalter

Zusammenfassung

Zweifellos führten die 1970er Jahre zu einer – im Rückblick betrachtet – entscheidenden Zäsur in der Museumslandschaft (Graf, 2003), die mit dem Konzept der Besucherorientierung und seinen verschiedenen Ausprägungsformen (Noschka-Roos, 2012) eine neue, qualitative Entwicklung in der Quadriga der Museumsaufgaben – des Sammelns, Forschens, Bewahrens und Vermittelns – einleitete. Die mit der Öffnung der Museen stetig wachsende „Erfolgsgeschichte“, der sogenannte „Museumsboom“, soll im vorliegenden Beitrag mit Blick auf die Bedeutung als Lernort für die Erwachsenenbildung unter folgenden Prämissen nachgezeichnet werden: Zunächst ist festzuhalten, dass dem Museumsboom ein komplexes Wirkungsfeld an Ursachen zu Grunde liegt, ausführlich dokumentiert in der jüngst herausgegebenen sogenannten zweiten Denkschrift zur Lage der Museen (Grafl-Rodekamp, 2012). Dieser Band knüpft sowohl an den „Appell zur Soforthilfe“ von 1971 der Deutschen Forschungsgemeinschaft an als auch an die „Denkschrift der Museen. Zur Lage der Museen“ (DFG, 1974); er zieht nach vierzig Jahren Bilanz, auch mit Blick darauf, ob und wie sich die Museen seitdem geöffnet und ihren seiner Zeit monierten exklusiven Charakter abgestreift haben. Daraus resultieren für den vorliegenden Beitrag folgende Fragen: Ist mit dem Museumsboom das Museum ein inzwischen für alle Menschen geöffneter Ort? Und die zweite Frage, die sich daran anschließt: Ist es ein Ort, an dem gelernt wird?

Museumsboom und museumspädagogische Programme

Vergleicht man die Museumslandschaft gegenüber den 1970er Jahren, so zeigt sich auf den ersten Blick eine beeindruckende Bilanz, was den Ausbau und die Differenzierung betrifft: Meldete 1990 – dem Vergleichsjahr nach der Wiedervereinigung – das Institut für Museumsforschung in Berlin etwas mehr als 4000 Museen, waren es 2010 bereits über 6.500, Tendenz weiter steigend (Graf/Noschka-Roos, 2009). Neben dem quantitativen Ausbau werden ebenso qualitativ neue Museen wie Science Center registriert, zahlreiche kulturhistorische Spezialmuseen und vor allem ein Wachstum der Volks- und Heimatkundemuseen.

Zur Erklärung dieser Dynamik im Museumswesen nennt Korff (2008) verschiedene Motive, die jeweils für sich genommen begrenzte Erklärungskraft besitzen: Zum einen wird mit Verweis auf Hermann Lübbe das kompensatorische Motiv genannt, das davon ausgeht, dass aus der Schnelllebigkeit der Moderne der Impuls zum Bewahren wächst. Zum andern spielt das Motiv eine Rolle, das in der Begegnung mit den originalen Dingen in der Dialektik des gleichzeitigen Erlebens des Nahen und Fernen liegt. Das Fremde, das einem außerhalb der lebensweltlichen Erfahrung im Museum begegnet, dieser besondere Reiz der Differenz in der „xenologischen Institution“, wird mit Verweis auf Peter Sloterdijk als drittes Motiv aufgeführt. Schließlich wird das in den Artefakten materialisierte Wissen oder die in den Naturmaterialien freigelegten Strukturen und Gesetze, das laut Hans-Jörg Rheinberger „epistemische Ding“ erwähnt, das aus dem wissenschaftshistorischen Diskurs stammt.

An diesem Museumsboom, der sich zudem aus der wachsenden öffentlichen Aufmerksamkeit für sogenannte Blockbuster-Ausstellungen oder spektakuläre Museumsbauten speist, ist weiterhin bemerkenswert, dass er museologische Professionalisierungsfragen hinsichtlich der Präsentation und des Umgangs mit den Dingen ebenso forcierte wie Konzepte der Besucherorientierung und museumspädagogische Maßnahmen.

Inwieweit solche Maßnahmen zur Besucherorientierung Museen tatsächlich zu einer mehr inklusiven Institution herausbildeten, ist nicht eindeutig zu belegen: So ist auf der einen Seite zwar die Zahl der Museen gestiegen, die Zahl der Museumsbesuche allerdings – es werden Besuche und nicht Besucherinnen und Besucher gezählt – hat relativ dazu betrachtet nicht so stark zugenommen: Zwischen den Vergleichsjahren 1990 und 2010 stieg die Besuchszahl von über 97 Millionen auf über 104 Millionen und schwankt seitdem auf diesem relativ gleich bleibend hohen Niveau (Graf/Noschka-Roos, 2009). Untersuchungen über soziodemographische Merkmale der Besucherinnen und Besucher legen nahe, dass zum einen je nach Museumsgattung unterschiedliche Besucherinnen und Besucher rekrutiert werden – so werden beispielsweise Kunstmuseen nach wie vor von Besuchenden mit höherem Bildungsgrad aufgesucht, doch bei anderen Museen wie den Technikmuseen oder den naturhistorischen Museen ist eine „soziale Ausweitung“ festzustellen. Und dennoch, auch diesen Befund teilen zahlreiche Untersuchungen, erreichen die Museen heutzutage „nur“ die Hälfte der erwachsenen Bevölkerung (Graf/Noschka-Roos, 2009).

Weiterhin lässt sich auf Grund einer Sekundäranalyse des Instituts für Museumsforschung feststellen (Graf, 2003), dass ein Anstieg der Besuchszahlen besonders an solchen Häusern zu verzeichnen ist, die museumspädagogische Programme anbieten; sie waren für einen Anstieg ebenso ausschlaggebend wie Neueröffnungen oder Sonderausstellungen. So hat die Zahl der Verantwortlichen für museumspädagogische Aktivitäten in den Museen deutlich zugenommen (Noschka-Roos/Hagedorn-Saupe, 2009), was als Indikator dafür dienen kann, wie sich das Museum zu einem lebendigen Ort des Austauschs entwickelte, der durch die Öffnung in den 1970er Jahren und die Einrichtung erster museumspädagogischer Stellen und Zentren seinen Anfang nahm.

Für den Bundesverband der Museumspädagogik, der sich in dieser Zeit formierte, ist das Museum ein Ort des lebenslangen Lernens mit dezidiertem Bildungsauftrag (Bundesverband Museumspädagogik, 2006), ebenso wie für den Deutschen Museumsbund, insbesondere vor dem Hintergrund der Konzepte Kultureller Bildung (Enquete-Kommission, 2007).

Die erhobenen Daten des Instituts für Museumsforschung spiegeln jedoch, dass nicht Erwachsene, sondern Kinder und Jugendliche die Hauptzielgruppe museums-pädagogischer Programme bilden, allenfalls tauchen Erwachsene in der Kategorie der Touristen auf, die ebenfalls eine bedeutende Zielgruppe darstellt.

Neben den verschiedenen Initiativen für Erwachsenenprogramme (vgl. Lewalter/Noschka-Roos, 2009) zeichnen sich an den Museen in jüngster Zeit in der Hauptsache zwei Trends ab, um Erwachsene zu erreichen: *Integrationsprogramme*, die in naturhistorischen Museen ebenso zu finden sind wie in kulturhistorischen; *Bürgerdialoge*, die zu gesellschaftlich relevanten Themen geführt werden, seien es Fragen zum Klimawandel oder Fragen der Stadtentwicklung usw. Museen beginnen sich zu Foren für aktuelle gesellschaftliche Diskurse zu entwickeln. Diese Trends bilden eine weitere, qualitativ neue Palette im Angebot für Erwachsene, das zu Beginn seinen Schwerpunkt in Führungen hatte, später ergänzt durch erlebnisorientierte Programme wie die „Lange Nacht der Museen“. Mit diesem Ausbau ging ebenfalls ein Methoden- resp. Perspektivwechsel einher, der Besucherinnen und Besucher auf Augenhöhe betrachtet und sie in ihren Erfahrungen und ihrem Wissen einbeziehen möchte: From deficit to dialogue, nannte es John Durant (2003) treffend.

Museen – Orte selbstgesteuerten Lernens

Bereits die Charakterisierung des Lernorts Museum sowie seiner Entwicklung und Ausdifferenzierung verdeutlicht seine Vielfältigkeit. Doch wie werden diese kulturellen Bildungsangebote von Besucherinnen und Besuchern in den Ausstellungen selbst genutzt? Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass die Nutzung ebenso vielfältig ist wie das Angebot der Heterogenität seiner Besucher entspricht. Dennoch können Spezifika der Auseinandersetzung von Besuchern mit dem jeweiligen Angebot des Lernorts, unabhängig von konkreten Bildungsprogrammen, identifiziert werden, die die Besonderheit des Lernens in diesem Informationsraum kennzeichnen. Diese betreffen die Navigation durch den Raum, die Auswahl von Ausstellungselementen sowie die Art und Weise der Beschäftigung mit ihnen und das Lernergebnis.

Ein Forschungszugang zur Beantwortung der oben gestellten Fragen liegt in der Analyse von Besuchspfaden durch eine Ausstellung. Befunde einer auf 104 Studien beruhenden Metaanalyse individueller Besuchsverläufe von Serrell (1998) weisen darauf hin, dass Museumsbesuchende nur ca. 20 bis 40 Prozent einer Ausstellung betrachten. Dabei wählen sie individuell sehr unterschiedliche Besuchspfade, die nur in seltenen Fällen den vom Kurator geplanten Besuchswegen entsprechen (Falk/Dierking 2000). Von außen betrachtet wirken diese Pfade willkürlich und ungezielt (Rounds 2006). Eine völlig andere Sicht auf die individuellen Lernwege, nämlich die der Besucher, stellt Rounds (2006) zur Diskussion. Ihre Analysen ergaben, dass diese

ungezielten und oberflächlich anmutenden Besuchsverläufe das Ergebnis einer individuell optimierten Neugier-geleiteten (*curiosity-driven*) Besuchsgestaltung sind. Diese erfolgt mit dem Ziel, im Museum optimal interessante und die eigene Neugier befriedigende Erfahrungen zu machen. Rounds geht, basierend auf Beobachtungsbefunden, von der Annahme aus, dass Besucher über ein System schneller und einfacher Heuristiken (bezogen auf die Suche und Auswahl der Ausstellungselemente sowie die Aufmerksamkeitsfokussierung und den Abbruch der Beschäftigung) verfügen, die sie bewusst oder auch unbewusst einsetzen, um möglichst effektiv diejenigen Ausstellungselemente auszuwählen, mit denen sie sich eingehender beschäftigen wollen. Diese Befunde machen deutlich, dass die Auswahl und Beschäftigung mit den einzelnen Exponaten wesentlich von der *zeitgleichen und räumlichen* Anordnung der präsentierten Inhalte beeinflusst wird, die eine ständige Konkurrenz der Ausstellungselemente untereinander zur Folge hat. Die komplette Freiheit und Selbststeuerung des Rezeptionsprozesses macht auf ein weiteres zentrales Merkmal des Museumsbesuchs aufmerksam, das von Falk und Dierking (2000) als „free-choice-learning activity“ gekennzeichnet wurde. Hier liefert eine Studie von Packer (2006) interessante Einsichten in die Qualität dieser Lernprozesse. Mithilfe von Prä-Post-Befragungen von Besuchern in Museen, Zoos und Aquarien ermittelte Packer die mit dem Besuch verfolgten Ziele und angestrebten Ergebnisse (Prä-Befragung) sowie die Wahrnehmung der Lernumgebung und der Lernerfahrung während des Besuchs (Post-Befragung). Es zeigte sich, dass die Besucher während des Museumsbesuchs eine besondere Lernerfahrung anstreben und tatsächlich auch realisieren, die Packer als „Lernen zum Spaß“ („learning for fun“) bezeichnet. Bei dieser Qualität des Lernens geht es nicht um das individuell erzielte Lernergebnis (vgl. „free-choice-learning“, Falk und Dierking, 2000), sondern um die Lernerfahrung an sich. „Lernen zum Spaß“ charakterisiert eine Mischung aus Entdecken, Erforschen, mentaler Anregung und Spannung. Diese sehr positive Lernerfahrung kann zum Wissenserwerb führen, muss aber nicht. Es geht hier vielmehr um den Genuss des Lernens und der Lernerfahrung. Als Bedingungen, die eine solche Lernerfahrung begünstigen, ergaben die Interviewbefunde Wahlmöglichkeiten in einem als mühelos erlebten Prozess des Entdeckens neuer, faszinierender Informationen, die multiple Sinne ansprechen. Die Besucher schätzen an diesem Lernerlebnis die transformative Erfahrung, die Einfluss auf das eigene Leben oder die eigene Weltsicht haben kann, eigene Fähigkeiten beflügeln oder mit Erstaunen, Schönheit und Wertschätzung verbunden ist. D. h. eine starke Individualisierung und Personalisierung der inhaltlichen Auseinandersetzung und der damit verbundene Selbstbezug der Lernerfahrung sind hier entscheidend.

Dieses Merkmal wird auch in anderen Ansätzen zum Thema „museum experience“ (e. g. Falk/Dierking, 1992) angesprochen, die schon lange in der museumspädagogischen Literatur und Forschung diskutiert werden. Pekarik, Doering und Karns (1999) ermittelten auf der Basis von Interviewdaten vier Erfahrungsformen, die alleamt positiv sind und als befriedigend wahrgenommen werden. Es handelt sich dabei um objektbezogene, kognitive, introspektive und soziale Erfahrungen. Betrachtet man diese Erfahrungen aus der Perspektive der musealen Raumdiskussion, so sind es vor allem die objektbezogenen und die sozialen Erfahrungen, die an die spezifische

Räumlichkeit von Museen gebunden sind. Die objektbezogenen Erfahrungen beziehen sich auf die sinnliche Wahrnehmung von z. B. beeindruckenden, schönen, seltenen, ungewöhnlichen, Neugier weckenden oder wertvollen Objekten. Doch wie diese Beschreibung bereits andeutet, ist es nicht das Objekt allein, das diese Erfahrung bewirkt, es ist das Objekt mitsamt seiner Inszenierung im Raum. Diese Erfahrungen werden umso wahrscheinlicher, als sich die Präsentation der Objekte im Museumskontext im Sinne einer Inszenierung verändert hat. Doch auch die *sozialen* Erfahrungen, die sich auf die Interaktion von Mitgliedern der Besuchsgruppe, aber auch mit anderen Besuchern oder dem Museumspersonal beziehen, sind durch die Räumlichkeit des Museums beeinflusst. Museen erlauben ein gemeinsames, interaktives Erschließen, Erleben und Entdecken der Lernumgebung und ihrer Ausstellungselemente und nicht „nur“ einen Austausch nach rezeptiven Erfahrungen, wie es z. B. im Theater der Fall ist: Im Museum findet der Austausch über die Erfahrungen während der (Lern-)Handlung statt und nicht im Anschluss daran.

Solche Erfahrungen sind eng mit bestimmten Erwartungen der Besucher an den Aufenthalt im Museum verknüpft, die wiederum mit vorausgegangenen Erfahrungen interagieren und unter dem Begriff der „Visitor Agendas“ zusammengefasst werden. (Falk/Moussouri/Coulson 1998; Morris/Hargreaves/McIntyre 2005; Pekarik/Doe-ring/Karns 1999). Sie sind durch zwei Dimensionen gekennzeichnet, einerseits die Motivation für den Museumsbesuch und andererseits den Strategieeinsatz der Besucher während des Museumsbesuchs (Moussouri 1997 nach Falk 2009). Bezogen auf die Motivation werden unterschieden: Unterhaltung, Bildung, sozialer Austausch, die Attraktivität des Museums bzw. der Ausstellungsgegenstände, Verbindung zu eigenen Erfahrungen (z. B. Besuch in der Kindheit) sowie praktische Gründe. Der Strategieeinsatz wird von Falk et al. (1998) hinsichtlich des Grades der Fokussierung differenziert. Die unterschiedlichen *Visitor Agendas* werden auch mit verschiedenen Besuchertypen assoziiert. Falk (2009) unterscheidet folgende fünf Typen: Explorer, Professional/Hobbyist, Facilitator, Experience Seeker, Recharger. Insbesondere für die beiden erstgenannten Gruppen spielt der Wissenserwerb im Museum eine wichtige Rolle. In ähnlicher Weise unterscheiden Morris/Hargreaves/McIntyre (2005) Besuchertypen als „Researcher, Searcher, Browser, Follower“. Während die ersten beiden eher pro-aktiv das Museum erkunden, setzten sich die beiden letztgenannten Typen eher reaktiv mit den Ausstellungselementen auseinander. Studien in der museumspädagogischen Forschung haben auf die Bedeutung von *Visitor Agendas* für die Auswahl von Informationen oder für deren kognitive Verarbeitung hingewiesen (Falk/Moussouri/Coulson 1998). So ging eine bildungsorientierte und fokussierte Agenda mit einer längeren Aufenthaltsdauer, einer spezifischen Auswahl der Inhalte sowie einer intensiveren Beschäftigung mit den ausgestellten Inhalten einher.

Welche Lernwirkung kann nun von einem Museumsbesuch erwartet werden?

Die vielfältigen und vielschichtigen Erfahrungen, die Besucher im Museum machen können, spiegeln sich auch in den Befunden zur Lernwirkung von Museumsbesuchen wider. Dabei ist es wichtig zu beachten, dass Museumsbesuche kein isoliertes Ereignis

nis darstellen, sondern in ihrer Einbettung in die jeweiligen Lebenszusammenhänge zu sehen sind (Falk/Dierking, 2000). Die Befunde und Konzeption der Lernwirkung von Museen sind ebenso vielfältig wie die Besuche. Diesem Faktum trägt Hooper-Greenhill (2007) mit ihrer Konzeption des Generic Learning Outcome (GLO) Rechnung. In ihrer „cultural theory of learning“ beschreibt sie das Museum als Ort selbstorganisierter Lernprozesse, deren Ergebnis sich einer objektiven Überprüfung entziehen. Daher verfolgt sie mit ihrem Ansatz eine sehr viel breitere und weichere Vorstellung einer musealen Lernwirkung, die das gesamte Spektrum subjektiv wahrgenommener Wirkungen einbezieht: Folgerichtig umfasst ihr Modell neben Wissen und Verstehen die Verbesserung von Fertigkeiten, die Veränderung von Einstellungen und Werten, das Erleben von Vergnügen, Inspiration und Kreativität, sowie Aktivitäten und persönliche (Identitäts-)Entwicklung. Dieser sehr breit angelegte Zugang zur Lernwirkung von Museen, der sicherlich auch vor dem Hintergrund bildungspolitischer Diskussionen um die Rechtfertigung öffentlicher Ausgaben für Museen zu betrachten ist, macht deutlich, dass Museen andersgeartete Bildungsinstitutionen sind, die mit ihren eigenen Maßstäben betrachtet und gemessen werden müssen.

Der Umgang im und mit dem Raum und seinen speziellen Merkmalen sowie die Bildungsprogramme vor Ort werden nicht mehr per se als Bildung proklamiert, sondern im Kontext der individuellen Bedingungen der Besucherinnen und Besucher reflektiert und empirisch untersucht – auch das ist ein qualitativ neues Merkmal im Vergleich zum museumspädagogischen Aufbruch.

Literatur

- Deutscher Museumsbund (2007). Chefsache Bildung (Themenheft). Museumskunde, Bd. 74, 2/09.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hrsg.) (1974). Denkschrift Museen: Zur Lage der Museen in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin (West). Boppard.
- Durant, J. (2003). From ‚Deficit‘ to ‚Dialogue‘. Some Recent Trends in Science Communication, lecture held at the Deutsches Museum, Munich October 14th 2003.
- Falk, J.H. (2009). Identity and the Museum Visitor Experience. California.
- Falk, J. H./Dierking, L. D. (1992). The Museum Experience. Washington.
- Falk, J. H./Dierking, L. D. (2000). Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning. Walnut Creek.
- Falk, J. H./Moussouri, T./Coulson, D. (1998). The Effect of Visitor's Agendas on Museum Learning. In: Curator, 41 (2), 107–120.
- Graf, B. (2003). Ausstellungen als Instrument der Wissensvermittlung? Grundlagen und Bedingungen. In: Museumskunde, 68(1), 73-81.
- Graf, B./Noschka-Roos, A. (2009). Stichwort: Lernen im Museum oder: Eine Kamerafahrt mit der Besucherforschung, In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12 (1), (7-27).
- Graf, B./Rodekamp, V. (2012). Museen zwischen Qualität und Relevanz. Denkschrift zur Lage der Museen. Berliner Schriften zur Museumsforschung, Bd. 30. Berlin.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). Museums and Education. New York. www.museumspaedagogik.org/PospapierMuseumspaed06.pdf
- Korff, G. (2008). Die Rückgewinnung des Dings. Tendenzen des Ausstellens im 21. Jh. Ein Gespräch mit Gottfried Korff. In: P. Teufel/U. Reinhardt (Hrsg.). Neue Ausstellungs-gestaltung 01. New Exhibition Design 01, Ludwigsburg. S. 26-55.

- Lewalter, D./Noschka-Roos, A. (2009). Museum und Erwachsenenbildung. In: R. Tippelt/A. v. Hippel (Hrsg.). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden. S. 527-541.
- Morris Hargreaves McIntyre (2005). *Never Mind the Width, Feel the Quality*. Manchester.
- Noschka-Roos, A. (2012). Vermitteln. Bildung als Auftrag. In: B. Graf/V. Rodekamp (Hrsg.): *Museen zwischen Qualität und Relevanz. Denkschrift zur Lage der Museen*. Berliner Schriften zur Museumsforschung. Bd. 30, 1. Aufl. Berlin. S. 163-182.
- Noschka-Roos, A./Hagedorn-Saupe, M. (April 2009). Klar Schiff! Museumspädagogik im Aufwind!. In: *Standbein Spielbein. Museumspädagogik aktuell* 83, S. 10-13.
- Packer, J. (2006). Learning for Fun: The Unique Contribution of Educational Leisure Experiences. In: *Curator*, 49 (3). S. 329-344.
- Pekarik, A.J./Doering, Z.D/Karns, D.A. (1999). Exploring satisfying experiences in museums. In: *Curator*, 42 (2). S. 152-170.
- Rounds, J. (2006). Strategies for Curiosity-Driven Museum Visitor. In: *Curator*, 47 (7). S. 389-412.
- Schlussbericht der Enquete-Kommission. (2007). *Kultur in Deutschland*. In: Bundestagsdrucksache 16/7000, 11.12.2007. S. 118, S. 124. www.dipbt.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf.
- Serrell, B. (1998). *Paying Attention: Visitors and Museum Exhibitions*. Washington, DC.

Vom „zweckmäßigen Arbeitsraum“ zur „positiven Lernatmosphäre“

Lernorte Erwachsener im Spiegel der Lernratgeber-Literatur

Nicole Hoffmann

Zusammenfassung

Der Beitrag greift die Frage nach der Strukturierung von Orten in pädagogischer Absicht auf – jedoch nicht im Sinne des Arrangements von Kursräumen oder Lerninseln der Erwachsenen- und Weiterbildung, sondern mit Blick auf jene Vorstellungen zur Gestaltung von Lernorten, wie sie in der Lernratgeber-Literatur thematisiert werden, also in Titeln wie „So lernt man leichter!“ oder „Effizientes Lernen und Selbstmanagement“. Anhand des Genres der Lernratgeber kann ein Ausschnitt des gesellschaftlichen Diskurses zu Bedeutung und Verständnis von „Ort“ bzw. „Raum“ in Relation zum „Lernen“ rekonstruiert werden. Das analysierte Material vermittelt einen Einblick, inwiefern der „Ort“ den rat-suchenden LeserInnen als lernrelevant präsentiert wird bzw. welches gesellschaftliche Bild einer angemessenen Lernpraxis im Erwachsenenalter auf dem Markt der Medien präsent ist.

Einleitung

„Alles ist irgendwie ein ‚Lernort‘ – im lebenslangen Lernen wird immer und überall gelernt“ (Nuissl 2006, S. 29). Sind erst einmal – und dies ist keineswegs selbstverständlich – die Voraussetzungen des Zugangs zum Lernen gegeben, dann ist das Lernen immer an einen konkreten „Ort“ gebunden; schon aufgrund der physischen Verfasstheit der AkteurInnen, ihres „In-der-Welt-Seins“ bzw. der zwangsläufigen „Situierung“ von Lernakten (vgl. Westphal/Hoffmann 2007). Für Pädagogik bzw. Erwachsenen- und Weiterbildung bedeutet diese – vermeintlich triviale – Aussage u. a., dass sie sich mit den Möglichkeiten und Grenzen der Gestaltung dieser räumlichen Dimension des Lernens auseinandersetzen müssen (zur Lernort-Diskussion vgl. u. a. Jellich/Kemnitz 2003; DIE Zeitschrift 4/2006; Bayer/Faulstich 2009; REPORT 2/2010; Stifter 2012). So grenzt auch Nuissl weiter ein: „Menschen können zwar Orte selbstständig als Lernorte definieren, im erweiterten Sinne aber entsteht eine Lernortpluralität (...) nur durch das Vorhandensein didaktisch strukturierter Lernorte, die

von den Interessierten unterschiedlich ‚angesteuert‘ werden können“ (Nuissl 2006, 31).

Der folgende Beitrag greift diese Frage nach der „didaktischen Strukturierung“ von Lernorten auf – jedoch nicht im Sinne des Arrangements von Kursräumen oder Lerninseln der organisierten Erwachsenen- und Weiterbildung, sondern mit Blick auf jene Vorstellungen zur Gestaltung von Lernorten, wie sie im Diskurs der Lernratgeber-Literatur thematisiert werden. Der inhaltliche Fokus richtet sich auf die in diesen Werken entworfene Lernpraxis, die den LeserInnen dieser Gattung als „gut“ oder „erfolgreich“ präsentiert wird – und dabei insbesondere auf die Berücksichtigung von Ort bzw. Raum in ihrer Bedeutung für das Lernen Erwachsener.

„Ratgeber“ sind auf dem Buch- bzw. Medienmarkt von hoher Präsenz. Sie halten ca. 15 Prozent Marktanteil am Gesamtumsatz des deutschen Buchhandels, d. h. ca. 1,5 Milliarden Euro werden pro Jahr für diese Sparte ausgegeben (vgl. Lippmann 2012). Speziell zum Thema Erwachsenen- und Weiterbildung bzw. Lernen finden sich dabei u. a. Werke, die über Weiterbildungsangebote informieren, Bücher zur Gestaltung von Lehr-Prozessen, Medien, die einen bestimmten Gegenstand des Lernens im Fokus haben (z. B. Gitarre oder Englisch), sowie Ratgeber, die das Lernen selbst vermitteln wollen (vgl. Hoffmann 2010).

Innerhalb dieses Subgenres, der „Lern-Ratgeber“, wird die Dimension von Raum oder Ort allerdings – ganz entgegen der Ausgangsthese – keineswegs immer berücksichtigt. Ein Teil der Werke begrenzt das Wissenswerte über das Lernen auf die formale Aufbereitung, die Verarbeitung oder die Speicherung von Inhalten oder Informationen im Gedächtnis (vgl. etwa „Garantiert erfolgreich lernen. Wie Sie Ihre Lese- und Lernfähigkeit steigern“, Grüning 2006).

Aus der anderen Gruppe der Lernratgeber, also jenen, die Raum oder Ort explizit Bedeutung zumessen, werden im Folgenden drei typische deutschsprachige Werke aus den letzten 40 Jahren kontrastierend vorgestellt, um dabei – methodisch im Anschluss an die Systematik von Diaz-Bone (1999) – insbesondere auf die diskursive Formation des Lernens Erwachsener einzugehen. Im Zentrum stehen dabei folgende Leitfragen:

- a. Positionen des Sprechens im Diskurs: Wer meint mit diesen Medien welchen Erwachsenen zu Fragen des Lernens Rat geben zu können?
- b. Begriffe und thematisierte Objekte: Welche Vorstellung vom „Lernen“ wird in den Ratgebern präsentiert – und wie sieht das diesbezügliche Verständnis von „Raum“ aus?
- c. Ordnungsmuster und thematische Wahlen: Welche „Strategien“ der Strukturierung von Lern-Orten sind erkennbar – was wird aufgenommen, was ausgeschlossen?

Beispiel 1: „So lernt man leichter!“

1968 erstmals erschienen, wurde dieses Werk 1972 in der Reihe „praktische ratgeber“ des Humboldt-Taschenbuch-Verlags Jacobi erneut aufgelegt. Eine 9., aktualisierte und neu bearbeitete Ausgabe wurde 1994 vorgelegt. Es stammt von Wolfgang Zielke,

der auf dem Cover als Autor zahlreicher Ratgeber vorgestellt wird: „Zielke ist bekannt geworden durch einen programmgesteuerten Selbstunterricht ‚Rationelles Lesen‘ und das große Selbstunterrichtswerk ‚Schneller lesen – besser lesen‘.“ Ebenfalls auf dem Cover wird die Zielgruppe benannt: „Dieses Buch ist für moderne Menschen geschrieben, die noch erfolgreicher sein und im Beruf vorwärtskommen wollen.“

Bereits im ersten Kapitel stellt Zielke Bezüge zu Raum bzw. Ort her. Er verweist darauf, dass Lernen ubiquitär stattfinden kann; Lernen sei überall möglich, „wo geistvolle Menschen tätig sind“ (1972, 12). Faktisch wird dem Lernort in einem materialen Sinn ein ganzes Kapitel unter der Überschrift „Zweckmäßiger Arbeitsraum und -platz“ gewidmet. Dort werden folgende Aspekte des Räumlichen als lernrelevant thematisiert: Beim Lernen seien die Größe und die Proportionen des Zimmers zu berücksichtigen: „Von Fachleuten wird für den alleinarbeitenden Geistesschaffenden eine Raumgröße von 16-20 qm empfohlen“ (1972, 97). Eine angemessene Farbgestaltung und die dezent gehaltene Bebilderung werden ebenso angesprochen wie gute Temperierung, Beleuchtung und ergonomische Möblierung, wobei insgesamt die „Raumharmonie“ (1972, 97) im Vordergrund steht. Vor allem gilt es, Ordnung auf der Arbeits- bzw. Schreibfläche zu bewahren: „Wesentlich ist Ordnung unter den Dingen, Aufgeräumtheit ohne Pedanterie, wie sie moderne Küchen auszeichnet“ (1972, S. 98). Zu den ordnungsstiftenden Medien gehören hierbei etwa ein „Konzepthalter“, das „Tintenfässchen“ und die „Bücherkrippe“ (1972, 102 f.).

Beispiel 2: „Rationeller Lernen lernen. Ratschläge und Übungen für alle Wissbegierigen“

Die erste Auflage dieses Werks erschien bereits 1971; 2000 kam die völlig überarbeitete 19. Auflage im Beltz Verlag in der Reihe „Weiterbildung“ heraus; aktuell ist die 21. Auflage aus dem Jahr 2003 im Buchhandel erhältlich. Die Verfasserin, Regula Schröder-Naef, ist ebenfalls Autorin zahlreicher Ratgeber; sie wird zudem als studierte Psychologin mit jahrelanger Erfahrung im Bereich des Bildungsmanagements sowie als „selbständige Forscherin, Autorin und Dozentin für Erwachsenenbildung und Lernstrategien“ vorgestellt (2000, 4). Das Buch richtet sich – „alle Wissbegierigen“ des Titels konkretisierend – dem Cover zufolge an „Studierende, Erwachsene in der Aus- und Weiterbildung sowie an alle Berufstätigen, die neues Wissen aufnehmen, verarbeiten und weitergeben müssen und dabei rationell vorgehen wollen“.

Zur Dimension des Raums ist auch hier ein ganzes Teilkapitel, „Lernort und Arbeitsplatz“, zu finden, welches unter der Gesamtüberschrift „Äußere Bedingungen“ an erster Stelle thematisiert wird. Im Detail spricht Schröder-Naef hier folgende Raumaspekte als lernrelevant an, wobei sie dabei v.a. die Hochschule als Lernort vor Augen hat. So wird das Kapitel „4.1.1 Zurechtfinden an der Universität“ (2000, 100 f.) verbunden mit dem „Lerntipp“, sich vor Beginn des Studiums schon einmal auf dem Campus zu orientieren. Kap. 4.2.2 greift dann das Thema „Arbeitsort und Arbeitsplatz“ genauer auf: „Studentinnen und Studenten können ihre Arbeiten in Lese-sälen von Bibliotheken, speziellen Räumen der Universität oder aber in einem eigenen Zimmer ausführen.“ (2000, 101; Hörsaal oder Seminarraum werden hier nicht

genannt) Bei aller Vielfalt wird jedoch empfohlen, möglichst immer an einem Ort zu lernen, um sich daran zu gewöhnen. Dieser Ort soll dann v.a. dem „konzentrierten“ Arbeiten dienen – unter folgendem Hinweis: „Allgemeine Geltung hat der Grundsatz, dass Arbeit und Entspannung streng getrennt werden sollen“ (2000, 102). Um vor Ort ein entsprechendes „Arbeitsklima“ zu schaffen, diskutiert auch Schröder-Naef die Faktoren „Beleuchtung“ und „Lärm“ bzw. „Musik“. Erneut werden auch hier Medien und Hilfsmittel angesprochen, u. a. Schreibutensilien, Nachschlagewerke, aber inzwischen auch der PC. Wiederum gilt ein Teil der Überlegungen der „Ordnung“ (sei es durch „Hängeregister“, „Ordner“ oder „PC-Programme“) (vgl. 2000, 102 ff.). Wie im Hinblick auf die Wahl des persönlichen Lernortes ist auch dabei die beste individuelle Passung das zentrale Entscheidungskriterium: „Überlegen Sie sich, welches Ordnungssystem Ihnen am besten entspricht“ (2000, 105).

Beispiel 3: „Effizientes Lernen und Selbstmanagement“

Dieser Ratgeber, der erstmals 2007 in der Reihe „Studieren mit Erfolg“ im Verlag Schäffer-Poeschel erschien, stellt im Untertitel explizit einen Bezug zu „Bachelor-, Master- und Diplomstudiengängen“ her. Inzwischen liegt eine 2., überarbeitete und erweiterte Auflage von 2009 vor. Die Zielgruppe wird also weiter eingeschränkt; so heißt es auf dem Cover: „Ein spritzig geschriebener Ratgeber für alle, die ihre persönlichen Ressourcen im Studium effektiv einsetzen möchten.“ Der Autor, Werner Heister, wird den LeserInnen als Professor an der Hochschule Niederrhein in Mönchengladbach vorgestellt – zu seiner Vita gehören verschiedene Projekte und Leitungsfunktionen in den Bereichen „Schlüsselqualifikationen“, „Multimedia“ und „E-Learning“ (vgl. 2007, X).

In diesem Buch wird die Frage nach dem Räumlichen weniger konzentriert aufbereitet, sie ist verteilt, in verschiedenen Kapiteln anzutreffen: etwa „Kap. 2.10 Schaffen Sie eine positive Lernatmosphäre“ (2007, 16); „Kap. 2.16 Lernen ‚auf der Bettkante‘“ (2007, S. 22); „Kap. 3.46 Arbeiten Sie, ‚wo immer Sie stehen und sitzen‘“ (2007, 102). Heister legt hierin weniger Wert auf bestimmte Ausstattungsmerkmale eines Zimmers, sondern vielmehr auf die Gesamtwirkung des jeweiligen, dabei potenziell flexiblen Ortes. Die erstrebte „positive Lernatmosphäre“ wird, Heister zufolge, von einem Spektrum von Faktoren beeinflusst, das u. a. von leichter Nahrungsaufnahme, ausreichendem Trinken, angenehmer Raumtemperatur und frischer Belüftung, bequemem Sitzen oder einem Lieblingsduft bis hin zu Allem reicht, „was beim Lernen Freude macht“ (2007, 16). Es handelt sich zwar um bereits bekannte Aspekte, diese werden aber hier weniger mit Bedürfnisbefriedigung, Ergonomie oder Störungsfreiheit begründet, sondern vielmehr als emotionale Stimulanzien thematisiert. Dabei wird auch die strikte Trennung der Orte des Arbeitens und der Entspannung verabschiedet. Unter Bezug auf hirnpfysiologische Forschungsergebnisse wird etwa ausdrücklich das Lernen „auf der Bettkante“ befürwortet, da der anschließende Schlaf der „Einspeicherung“ zuträglich sei (2007, 22). Auch vermeintliche „Wartezeiten“ (bzw. die dazugehörigen Orte) seien für das Lernen zu nutzen, etwa in Bus oder Bahn, beim Warten in der Kneipe auf einen Freund, beim Sport oder im sommerli-

chen Liegestuhl (vgl. 2007, 102). „Mit dem Fahrrad auf dem Weg zum Supermarkt – da lässt sich doch das soeben gelernte Modell noch einmal reflektieren“ (2007, 102). „Ordnung“ ist bei Heister schließlich ebenfalls von Bedeutung, doch wird diese v. a. im Hinblick auf eine sinnvolle Ablagestruktur oder Verschlagwortung von Papieren und Texten in einer Datenbank gehalten bzw. ausführlich für Dateien, Kontaktdaten oder E-Learning-Medien in den Blick genommen (vgl. 2007, 79).

Zur diskursiven Formation von Lernen und Raum/Ort in den Ratgebern

Zur Analyse des hier vorgestellten Materials im Sinne seiner diskursiven Formation werden abschließend die eingangs genannten Fragen aufgegriffen, welche verschiedene Diskurselemente ansprechen, wie sie Diaz-Bone (1999) im Anschluss an Michel Foucault systematisiert hat. Dabei ist vorab zu berücksichtigen, dass sich die Ratgeber auf einer Diskurs-Ebene des Konzeptuellen bzw. des Programmatisch-Normativen bewegen. Die Werke geben ein Bild davon, wie Lernen aussehen soll; wir wissen jedoch wenig darüber, wie diese Bücher tatsächlich rezipiert werden. Dies korrespondiert mit dem allgemeinen Forschungsstand zum Thema Lernorte, der deutlich weniger Aussagen über die faktischen Wahrnehmungen oder Wirkungen aus Sicht der Lernenden umfasst (vgl. Jelich/Kemnitz 2003). Bei über 180.000 verkauften Exemplaren im Fall des Buchs von Schröder-Naef etwa ist jedoch von einer Breitenwirkung der Lernratgeber auszugehen.

Wer meint, welchen Erwachsenen zu Fragen des Lernens Rat geben zu können?

In Bezug auf die Sprecherpositionen der AutorInnen ist in allen Beispielen die Berufung auf einen ExpertInnen-Status zu verzeichnen, dessen Legitimation jedoch verschiedene Grundlagen haben kann; sei es dadurch, dass der Sprecher bereits erfolgreicher Ratgeber-Autor ist; sei es durch den Bezug auf umfangreiches Erfahrungswissen in der Lehre und im Management unter explizitem Bezug auf die Erwachsenenbildung; sei es durch die Angabe einer entsprechenden wissenschaftlichen Position mit zahlreichen Projekten. Insgesamt ist im zeitlichen Verlauf sowohl eine Tendenz zur Verwissenschaftlichung der Autorenposition zu erkennen, als auch eine stärkere Berufung auf Pädagogik bzw. Erwachsenenlernen als Legitimationsbasis.

Auch mit Blick auf die angesprochenen Zielgruppen ist eine Veränderung zu konstatieren: Sind es im 1. Beispiel „moderne Menschen“, richtet sich das 2. Beispiel an „Studierende, Erwachsene in der Aus- und Weiterbildung sowie an alle Berufstätigen“, und im 3. Beispiel werden schließlich Studierende in „Bachelor-, Master- und Diplomstudiengängen“ genannt. Im Vergleich wird deutlich, dass sich die Zielgruppen-Ansprache – hier wie auch in der Ratgeberliteratur allgemein – immer weiter differenziert. Diese Spezialisierung wirkt sich jedoch kaum auf die Berücksichtigung des Ortes aus. In den untersuchten Ratgebern wird generell davon ausgegangen, dass Lernen ein selbstverständlicher Bestandteil der jeweiligen Zielgruppe ist – und dass die vorhandenen Wohn-, Arbeits- und Lebensumgebungen entsprechend für das Ziel der Wissensaneignung zu optimieren sind.

Welche Vorstellung vom „Lernen“ wird präsentiert – und wie sieht das diesbezügliche Verständnis von „Raum“ aus?

Neben der eingangs erwähnten ersten Gruppe im Genre der Lernratgeber, in der Lernen als Prozess innerhalb des psychischen Systems konzipiert wird, wobei dem materialen „Ort“ als sozialem Raum oder als Umgebung keinerlei Bedeutung beigegeben wird, werden in der zweiten Gruppe der o.g. Beispiele räumliche Aspekte ausdrücklich thematisiert. Zwar bezieht sich Zielke 1972 explizit auf die Funktionsweise des Gedächtnisses, doch umfasst sein Lernverständnis auch „Wissen“ und den Prozess der „geistigen Arbeit“ insgesamt. Aspekte des Raums werden dann konkret im Sinne eines technisch funktionalen Arbeits-Zimmers aufgegriffen. Im 2. Beispiel, aus dem Jahr 2000, verweist Schröder-Naef einleitend darauf, dass Lernen ein „komplexer Begriff“ sei, dass dazu inzwischen viel Forschung vorliege, wobei zwischen Oberflächenstrategien (im Sinne des Auswendiglernens) und Tiefenverarbeitungsstrategien (Verstehen und kritische Auseinandersetzung) zu unterscheiden sei (vgl. 2000, 12 ff.). In ihrer Konkretisierung von Lernen mit Blick auf das Studium nimmt Schröder-Naef dann vor allem „Studientechniken“ in den Blick, die der Bewältigung der universitären Anforderungen dienen sollen. Der Raum, sei es in der Bibliothek oder zu Hause, wird vor allem im Sinne eines konzentrationsförderlichen Arbeitsplatzes thematisiert, wobei hier deutlicher auf persönliche Vorlieben und Vorerfahrungen Rücksicht genommen wird. Im 3. Beispiel Heisters aus dem Jahr 2007, also nach der Einführung der Bologna-Reform, stoßen wir auf ein Bild des Lernens im Studium, das sich auf diverse Aspekte der Lebensführung ausdehnt. Lernen wird als „Wissens- und Selbstmanagement“ konzipiert, das unhintergebar von den Individuen möglichst vielgestaltig und kreativ umzusetzen sei. Für den Raum bedeutet dies, dass er im Sinne einer positiven Wohlfühl-Atmosphäre zu gestalten ist, wobei dies an beliebigen Orten der Fall sein kann – und soll.

Im Vergleich der Werke ist insgesamt – mit einer Tendenz zu Flexibilisierung bzw. Pluralisierung der Orte – eine Verlagerung von einer eher funktional technischen hin zu einer – weiterhin funktional – atmosphärischen Raumwahrnehmung zu konstatieren. Individualisierung und auch Emotionalisierung schlagen sich sowohl im Lernverständnis als auch in der Raumwahrnehmung nieder, wobei in allen Beispielen das Lernen als „Arbeit“ bezeichnet, doch immer mehr als Selbsttechnik inszeniert wird. „Raum“ wird dabei als individuell gestaltbarer, aber auch gestaltungsnotwendiger Einflussfaktor mit optimierendem Wirkungspotenzial verstanden. Es geht stets um den individuellen Nah-Raum, der als Lernumgebung mit zu den Bedingungen des persönlichen Wissenskonsums gehört.

Welche „Strategien“ der Strukturierung von Lernorten sind erkennbar – was wird aufgenommen, was ausgeschlossen?

Zwar vermeintlich auf der individuell-privaten Ebene angesiedelt, zeigen die in den Ratgebern erwähnten institutionellen Bezüge jedoch, dass es sich keineswegs um informelles Lernen handelt. Vielmehr wird gerade über die Thematisierung des Räumli-

chen der Lernort „Arbeitszimmer“ zur privaten Exklave organisierter (Aus-) Bildungsangebote im Rahmen von Studium und Beruf.

Eine entsprechende Motivlage wird bei den Lernenden vorausgesetzt, diese sei allerdings durch die passende Gestaltung noch zu verbessern („Schaffen Sie sich viele verschiedene Lernmotivationen“, Heister 2007, 15). Es geht vor allem um den effizienzsteigernden Einsatz der vorhandenen raumzeitlichen Ressourcen. Alle Elemente des materialen Nah-Raums werden auf ihren Beitrag zum Lernerfolg geprüft – und gewinnen somit den Charakter von Requisiten in der Gestaltung einer pädagogischen Aneignungsszenerie.

Wenn auch unter Anpassung des Sprachspiels oder der Lernmedien (vom Tintenfasschen zum PC), der Zielhorizont in den Argumentationen zur Gestaltung der jeweiligen Lernumgebung bleibt gleich: So sie überhaupt angesprochen werden, können und sollen Aspekte des Ortes einer – am persönlichen Erfolg orientierten – Optimierung der Effizienz in Aneignung und Verarbeitung von potenziell qualifikationsbedeutsamem Wissen dienen.

Andere Seiten des Lernens und des Raums geraten aus dem Blick; so erfahren Widerstand, Scheitern, Irr- oder Umwege oder die Bedeutung des Inhalts für das Lernen hier genauso wenig Berücksichtigung wie politische, kulturelle, soziale oder ästhetische Seiten im Verhältnis von Lernen und Raum (außer es kann ihnen ein individueller Nutzen abgerungen werden). So ließe gerade die in den beiden letzten Beispielen vollzogene Einschränkung der Zielgruppe auf Studierende auch zu, die Hochschule als einen Ort der „Bildung“ oder als einen Platz für (bildungs-)politisches Engagement anders zu thematisieren. Schröder-Naef zeichnet hingegen ein eher trauriges Bild des Studienalltags: „Überfüllte Universitäten, Konkurrenzdruck, schlechte Dozenten belasten die Lernenden“ (2000, 13); doch trotz ihres Plädoyers für die „selbstständige Auseinandersetzung“ (ebd.) bekommt das Lernen im Studium in den Folgekapiteln eher den Charakter der Anpassung bzw. der Bewältigung der vorgegebenen Bedingungen.

Die in den Ratgebern vorfindlichen Referenzen auf „geistvolle Menschen“, „selbstständiges Denken“, „kritische Auseinandersetzung“, „Neugier“ oder „Wissenshunger“ werden eingebunden in einen gesellschaftlichen Diskurs der Makro-Ebene; in die große Erzählung von den – auf dem Weg des richtigen (wissenschaftlich begründeten) Lernens – individuell erschließbaren (beruflichen) Entwicklungspotenzialen, allerdings angesichts primär extern gesetzter Anforderungen. Mit einem Lernverständnis dieser Art gerät, etwa bei Heister (2007), die gesamte Lebensführung einer immer genauer eingegrenzten Zielgruppe, wie in einem Panoptikum, unter den kontrollierenden Blick des effektivierenden Selbstmanagements. Wohlmeinende Vorschläge zu „Studientechniken“ können im Format der Ratgeber als gouvernementale „Technologien des Selbst“ (vgl. Foucault 2005) Wirkung entfalten. In dieser Lesart erscheinen dann alle sozialen Räume oder materialen Orte vor allem funktional als Träger von optimierungsrelevanten Einflussfaktoren eines Lernregimes im Erwachsenenalter. Inwiefern die Zielgruppen dieser Bücher dies auch so rezipieren, ist allerdings eine offene Frage.

Literatur

- Bayer, M./Faulstich, P. (Hg.): Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten. Hamburg 2009
- Diaz-Bone, R.: Anwendungsprobleme und eine mögliche Anwendungsstrategie der Foucaultschen Diskurstheorie. Manuskript eines Referats, Augsburg, März 1999, www.rainer-diaz-bone.de/Diaz-Bone_Anwendungsprobleme_1999.pdf (Abruf vom 21.2.2013)
- DIE Zeitschrift: Lernorte. 4/2006. Online: www.diezeitschrift.de/42006/
- Foucault, M.: Technologien des Selbst. In: Dits et Ecrits. Schriften in vier Bänden. Frankfurt a.M. 2001-2005, Bd. IV, S. 966-999
- Grüning, C.: Garantiert erfolgreich lernen. Wie Sie Ihre Lese- und Lernfähigkeit steigern. Nördlingen 2006 (1. Auflage 2005)
- Heister, W.: Studieren mit Erfolg: Effizientes Lernen und Selbstmanagement. Stuttgart 2007 (1. Auflage)
- Hoffmann, N.: Terraingewinn bei Identitätsverlust? Professionalität im Buchmarktsegment der Lernratgeber für Erwachsene. In: Hof, Chr./ Ludwig, J. / Schäffer, B. (Hg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler 2010, S. 6-18
- Jelich, F.-J./Kemnitz, H. (Hg.): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Bad Heilbrunn/Obb. 2003
- Lippmann, J.: BranchenMonitorBuch. Börsenverein des Deutschen Buchhandels. Oktober 2012. [www.boersenverein.de/de/portal/Oktober_2012_inkl._Special_Ratgeber_/553665](http://www.boersenverein.de/de/portal/Okttober_2012_inkl._Special_Ratgeber_/553665)
- Nuissl, E.: Der Omnibus muss Spur halten. Zur Aufgabe von Lernorten im lebenslangen Lernen, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Nr. IV, 2006, S. 29-31
- REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Lernorte und Lernwege. 2/2010
- Schröder-Naef, R.: Rationeller Lernen lernen. Reihe Weiterbildung. Weinheim/Basel. 2000 (1. Auflage 1971)
- Stifter, C. H. (Hg.): Verortungen des Lernens. Spurensuche, Heft 1-4, 20./21. Jg., 2012
- Westphal, K. unter Mitarbeit von N. Hoffmann (Hg.): Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim/München 2007
- Zielke, W.: So lernt man leichter! München 1972 (1. Auflage 1968)

Erwachsenenbildungswelten in den USA und in Deutschland

Vergleichende Beobachtungen zur sozialräumlichen Bildungspartizipation

Marion Fleige

Zusammenfassung

Im Rahmen vergleichender Beobachtungen zu „Erwachsenenbildungswelten“ in den USA und in Deutschland werden Wechselwirkungen von sozialräumlicher Bildungspartizipation und Institutionalisierung von Erwachsenenbildung diskutiert. Auf der Basis exemplarischer Fallbeobachtungen werden zudem Hypothesen zu diesem Zusammenhang und zu seiner Ausprägung im Ländervergleich formuliert. Die Beobachtungen sind eingebettet in eine Charakterisierung von Strukturen der Erwachsenenbildung in beiden Ländern.

1. Ausgangslage

Die Kategorie des Sozialraumes bringt die Raumgebundenheit von Bildungseinrichtungen und Lernorten zum Ausdruck und regt zur Beschäftigung mit der Frage an, inwieweit auch die Bildungsinteressen und Suchbewegungen von Teilnehmenden in Bildungseinrichtungen räumlich gerahmt sein können. Ich beziehe den Sozialraumbegriff vorwiegend auf – städtische oder ländliche – Kommunen bzw. Stadtteile, Quartiere oder Dörfer, in welche Einrichtungen und Lernorte ausstrahlen und in denen Erwachsene, wohn- und lebensweltlich eingebettet, (gemeinsam) partizipieren (vgl. Fleige 2013; siehe auch Mania 2013; Faulstich/Faulstich-Wieland 2012; Robak/Fleige 2013).

Anlässe für erwachsenenpädagogische Sozialraumanalysen bieten über diesen erwachsenenbildungswissenschaftlichen Beobachtungszusammenhang hinaus auch geistes- und kulturwissenschaftliche sowie sozialpädagogische Diskussionen zum Thema (vgl. z. B. Löw 2001; Reutlinger 2009). Anschlussfähig sind ferner die bereits länger zurückliegenden erwachsenenpädagogischen Diskussionen zur Stadtteilorientierung (vgl. Tietgens 1993, S. 155) und die Befunde zur Bildungspartizipation im Stadtteil. Letzteren zufolge wird partizipiert, wo sich Lernorte anbieten, erreichbar

sind und Lerngelegenheiten konstituieren (vgl. Wittpoth 2007; Hülsmann/Mania 2012). Dabei bedürfen die individuellen und soziostrukturell heterogenen Voraussetzungen des Teilnahmeverhaltens von Menschen ein- und derselben Wohnwelt, ebenso wie deren gesellschaftlichen und systemischen Rahmenbedingungen, differenzierter Beachtung. Dieser Untersuchungszusammenhang, der auch bildungspolitisch von hoher Relevanz ist, spielt neben der Ausstrahlungskraft von Bildungseinrichtungen und Wohnwelten auch im vorliegenden Artikel eine Rolle, kann hier aber nicht theorie- und methodengeleitet behandelt werden.

Im Artikel werden Erwachsenenbildungswelten in den USA und in Deutschland im Hinblick auf sozialräumliche Ausstrahlungskraft und deren systemischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen charakterisiert. Ausgangspunkt sind Fallstudien in Bildungseinrichtungen in Chicago, Berlin, Detroit und Chemnitz, die durch eine Forschungsreise nach Chicago im Jahre 2012 angeregt waren (vgl. Fleige 2012, 2013). Im Zentrum des Artikels stehen exemplarische Beobachtungen zum Wechselverhältnis von sozialräumlicher Bildungspartizipation und Institutionalisierung bzw. die Formulierung von Hypothesen zu diesem Wechselverhältnis:¹ Einrichtungen für Erwachsenenbildung in den USA scheinen, zumindest was die Finanzierung betrifft, schwächer institutionalisiert zu sein als diejenigen in Deutschland. In diesem Rahmen ist die sozialräumliche Nutzung der Einrichtungen in beiden Ländern zunächst einmal abhängig von ihrer Zugänglichkeit aus der Wohnwelt heraus. Dabei scheinen ihre Angebote im Vergleich mit ähnlichen Einrichtungen in Deutschland vor dem Hintergrund des relativ schwachen Institutionalisierungsgrades einerseits und eines erhöhten sozialen Exklusionsrisikos andererseits expliziter zur Wohn- und Lebenswelt hin geöffnet zu sein, wobei die Gestaltung der Lernorte eine entscheidende Rolle spielt. Für die Analyse solcher Zusammenhänge können vergleichende Beobachtungen einen hypothesenschärfenden Effekt haben.

Im Artikel werden diesbezügliche Impulse formuliert. Nach einer Beschreibung der Erwachsenenbildungsstrukturen in beiden Ländern (2) folgen Fallbeobachtungen am Beispiel zweier Einrichtungen der kulturellen Bildung, da Kultur, Kunst und interkulturelle Verständigung zentrale und sichtbare Aspekte sozialer Lebensräume sind (vgl. Börjesson 2005; Fleige 2011) (3). Der Artikel schließt mit Reflexionen und Hypothesen zum Wechselverhältnis von Sozialräumlichkeit und Institutionalisierung an sich und im Ländervergleich (4).

2. Strukturen der Erwachsenenbildung in den USA und in Deutschland

Die institutionellen Strukturen der Erwachsenenbildung beider Länder unterliegen differenten systemischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowie Steuerungsgraden.² Im US-amerikanischen Verständnis umfasst „Weiterbildung“ nicht zuvorderst das breite Spektrum lebensbegleitender Lernthemen, sondern Qualifikationen und Kompetenzen in den Bereichen Grundbildung/Alphabetisierung und Sekundarbildung/Schulabschlüsse,³ wie auch weiterbildende Masterstudiengänge⁴ und aufbauende Abschlüsse an Professional Schools. Das *Community College* als kommunale Bildungseinrichtung bietet wie die *Volkshochschule* (VHS) zwar die ganze Breite

an Themen an, doch die qualifikationsbezogenen Angebote dominieren (vgl. www.aacc.nche; Pfahl u. a. 2010; Huntemann/Reichart 2010).⁵ Zertifizierung („*credit*“) spielt eine wichtige Rolle. Die Verbindung von Aufstiegsoptimismus und Bildungsaspiration begegnet in Weiterbilderzählungen und -marketing, etwa in der Chiffre „*going back to school*“.

Kleinere Einrichtungen sind häufig auf einen Angebotsschwerpunkt wie die kulturelle Bildung hin ausgerichtet. Ihre Pendants in Deutschland decken demgegenüber oftmals verschiedene Programmbereiche ab, die auch in der VHS zu finden sind. Die Vielfalt partikularer Anbieter in den USA erscheint als „expansive array of agencies“ (Charters 1999, S. 55), mischfinanziert, auf private Initiative gestützt und „not coordinated“ (ebd.), während das Subsidiaritätsprinzip in Deutschland eine Koordinierung, Sicherung und Sichtbarkeit im kommunalen Gemeinwesen wie auch eine gesellschaftliche und professionelle Anerkennung herstellt.

Die Erwachsenenbildungslandschaften beider Länder verdeutlicht Abbildung 1 (vgl. Fleige 2012, hier gekürzt, aber im englischen Original):

USA		Germany	
(Cf. Kasworm/Rose/Ross-Gordon 2010; Merriam/Brockett 2007, pp. 205; 107f. and further references there; Charters 1999, p. 55; Edelson 2000; v. Doetinchem de Rande 2012)		(Cf. Fleige 2011, S. 37 and further references there)	
Community Colleges Open to everyone; civic/environmental education, art education, intercultural dialogue, health education, basic/literacy education, GED, prep, professional continuing education, English and foreign languages	Volkshochschulen (VHS) Open to everyone; civic/environmental education, art education, intercultural dialogue, health education, basic/literacy education, school leaving certificates, prep, professional continuing education, German and foreign languages Similarly: Learning Centers where the VHS is involved		
	Institutions provided by large non-profit organizations that receive public funding: Academies by Churches, Unions, Foundations; Ländliche Erwachsenenbildung, Deutscher Sportbund; Open		
	Public, national or federal organizations for civic education: Bundes- und Landeszentrale(n) für Politische Bildung; open		
Quasi- and noneducational („beigeordnete“) organisations with public/tax or mixed funding: Museums, art centers, galleries, environmental organizations, sports organizations, institutes, foundations, societies (open but also for special groups)			
Organizations for continuing professional education at the federal or state level Reserved for special target groups like civil servants; long-term unemployed; medical personnel; military		Organizations for continuing professional education at the federal or state level Reserved for target groups like civil servants; long-term unemployed: Berufsakademien; Bundesagentur für Arbeit	
Continuing professional education in private, for profit organizations			

USA	Germany
Continuing professional education in private, not for profit organizations Professional organizations, chambers (Germany) and centers run by federal states (USA)	
Continuing professional education in enterprises Inhouse or in professional associations; Learning in the workplace	Continuing professional education in enterprises Inhouse or in chambers, professional associations; Learning in the workplace
(Four-year) colleges at universities	Continuing education at universities
Workers' education in unions and labor organizations	
Religious, art and volunteer education in congregations and religious bodies	
Special schools for music, theater etc.	Special schools for music, theater etc.
Special schools and independent education organization for basic education and literacy	

Abb. 1: Erwachsenenbildungslandschaft USA und Deutschland

Die Fragmentierung von Interessen und Finanzierungsstrukturen ist nach Lösche (1998) ein grundlegendes Kennzeichen von Organisationen in den USA. Sie korrespondiert mit einer im Vergleich zu Deutschland stärker ausgeprägten sozial-kulturellen Segmentierung der Bevölkerung, die sich in „*Neighborhoods*“ – Stadtteilen bzw. Quartieren – mit tendenziell homogenen Sozialstrukturen ausdrückt. In der Folge scheinen die Organisationen relativ autonom, aber marktförmig und isoliert voneinander zu sein. Zugleich resultieren aus der sozialen Segmentierung soziale Exklusionsrisiken durch Verarmung und soziale Probleme in Stadtteilen. Beide Aspekte, die Segmentierung und die Fragmentierung, stellen Rahmenbedingungen für die Arbeit von Erwachsenenbildungseinrichtungen im Stadtteil dar und scheinen von den professionellen Handelnden als Herausforderung angenommen zu werden, worauf die gebräuchlichen Konzepte für Community Outreach und Community Building hinweisen (vgl. z. B. Armstrong 2005).

3. Erwachsenenbildungswelten am Beispiel kultureller Bildung

Folgende Fallbeobachtungen⁶ beziehen sich auf das Hyde Park Art Center in Chicago und die VHS Chemnitz, Programmbereich kulturelle Bildung.⁷ Beide werden nach knapper Vorstellung im Hinblick auf sozialräumliche Bildungspartizipation und Institutionalisierung verglichen.

VHS Chemnitz, Programmbereich Kulturelle Bildung

„Das TIETZ“, Moritzstraße 20, 09106 Chemnitz, Germany, www.vhs-chemnitz.de

Die VHS Chemnitz (Gründungsjahr 1919) bildet seit 2004 zusammen mit der Stadtbücherei und dem Museum für Naturkunde Das TIETZ, Eigenbetrieb der Stadt. Die

Portale (Gieseke u. a. 2005) kultureller Bildung sind systematisch-rezeptiv, selbstständig-kreativ und verstehend-kommunikativ (interkulturell). Thematisch ist die kulturelle Bildung ausdifferenziert in Literatur, bildende Kunst, darstellende Kunst, angewandte Kunst/Design sowie Kunstgeschichte. Die Angebote sind nicht-abschlussbezogen, es gibt aber einen Jahreskurs zur Studienvorbereitung und (semi-)professionellen Entwicklung. Die Teilnehmenden entstammen den Interviews mit Programmleitenden zufolge überwiegend akademischen und mittleren Mittelschichtsmilieus und kommen aus Stadtteilen, in denen diese Milieus mittlerweile vorwiegend leben, aber auch aus Chemnitz Mitte, dem Sitz der VHS.

Mit 245.000 Einwohnenden ist Chemnitz die drittgrößte Stadt Sachsens bzw. der ostdeutschen Bundesländer. Das Image zunächst einer Industriestadt mit wohlhabendem Bürgertum und Kulturinstitutionen und später einer sozialistischen Musterstadt wird gegenwärtig abgelöst vom Image „Stadt der Moderne“ (www.chemnitz.de) mit technologischer und kultureller Innovation. Gleichwohl resultiert aus der Zerstörung städtischen Wohnraumes, der Deindustrialisierung sowie dem demographischem Wandel und der Suburbanisierung der 1990er Jahre eine anhaltende Schrumpfung (vgl. Reißmüller u. a. 2011). Zu den kommunalen Bemühungen einer Wiederbelebung innenstädtischer Räume sollen Das TIETZ und andere Kulturinstitutionen beitragen.

Hyde Park Art Center (HPAC) Chicago

5020 South Cornell Ave, Chicago, IL 60615, USA, www.hydeparkart.org

HPAC ist ein mischfinanziertes non-profit *community art center* bzw. Bildungs-, Galerie- und Kommunikationszentrum im Süden Chicagos, das Einwohner/innen des Stadtteils Hyde Park sowie, in geringerem Umfang, auch ganz Chicagos anzieht. Die zehnwöchigen Kurse umfassen bildende (Malen, Zeichnen, Fotografie) und angewandte Kunst bzw. Design. Die meisten Kurse sind selbstständig-kreativ, doch werden auch Vorträge mit Diskussion („*gallery talks*“) angeboten. Seit 2012 können sich professionelle Künstler/innen im *Center Program* unter Anleitung und Austausch mit Kolleg/innen auf nächste Karriereschritte vorbereiten. Sämtliche Angebote sind nicht-abschlussbezogen. Teilnehmende entstammen den Interviews zufolge aus den (gehobenen) Mittelschichtsmilieus bzw. aus dem akademischen Milieu.

Chicago ist mit 2.696.000 Einwohner/innen die drittgrößte Stadt der USA. Zum Image gehörten bis Mitte des 20. Jahrhunderts die Aspekte Kapitalismus und organisiertes Verbrechen, aber auch soziale Bewegungen sowie Kunst und Musik, insbesondere Jazz. Heute wird das Image einer Kultur-, Wissenschafts- und Handelsmetropole gepflegt. Allerdings schritt in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine massive soziale Segmentierung, insbesondere von afroamerikanischen nicht afroamerikanischen Bevölkerungsanteilen, voran. Hyde Park mit seinen 25.700 Einwohner/innen ist als einziger Bezirk im Süden der Stadt durch eine gemischte Bevölkerungsstruktur gekennzeichnet, wobei eine Reihe sozialer Probleme existieren (vgl. Pacyga 2009). Die Initiativen für soziale Kohäsion sind über die lokalen Medien sehr präsent und scheinen von der Bevölkerung mitgetragen zu werden. Zugleich beher-

bergt der Stadtteil die bekannte *University of Chicago*, nimmt aber wenig Bezug auf sie.

Im *Vergleich* fällt auf, dass der Grad der *Institutionalisierung* der Einrichtungen hinsichtlich der öffentlichen *Finanzierung* differiert. Hinsichtlich der *Stabilität von Angebot und Nachfrage* ist er vergleichbar, da es sich bei beiden Einrichtungen um große und historisch etablierte Institutionen handelt. Zu den *thematischen Profilen* im Schwerpunktbereich bildende Kunst gehören kulturelles Wissen und künstlerische Praktiken bzw. deren intensive und systematische Behandlung. Dieses muss jeweils mit Orten beigeordneter Bildung wie Museen und soziokulturellen Zentren abgestimmt werden, welche in den USA bereits eine stärkere Verbreitung erfahren als in Deutschland.⁸

Bei beiden Einrichtungen ist aufgrund ihrer Stabilität und Zugänglichkeit eine differenzierte *sozialräumliche Partizipation* zu beobachten. Ein Element ist die Orientierung an bildungsgewohnten *Milieus*. Daneben zeigt sich aber auch ein Trend zu professionsorientierten Nutzungsstrukturen. Dieser besteht in der VHS sogar schon etwas länger als im HPAC, wobei im HPAC spezifischere Erwartungen an einen auf Stabilisierung und Motivation beruhenden professionellen Entwicklungsschub dominieren. Teilnehmende beider Einrichtungen, für die bildende Kunst ein Hobby ist, das ihren thematischen Interessen entspricht, erwarten demgegenüber eine Steigerung an persönlicher Kreativität und einen Zugewinn an kulturellem Wissen, an Deutungsfähigkeit, ästhetischer Urteilsfähigkeit, Fertigkeiten und hierüber an allgemeiner Zufriedenheit (vgl. auch Lawrence Lipson 2005; Gieseke u. a. 2005). Im Rahmen dieser Erwartungen zeichnen sich beide Einrichtungen durch eine Zugänglichkeit aus der Wohnwelt heraus und einen *lebensweltlichen Bezug zum (urbanen) Raum* aus. Zum einen werden in den in Kursen produzierte und ausgestellte Werke zum Teil die Lebenswelten thematisiert. Dabei explizieren besonders die Teilnehmer/innen im HPAC den Wunsch, mit ihren diesbezüglichen Arbeiten die soziale Kohäsion im Stadtteil zu unterstützen. Zum anderen laden die Einrichtungen selbst zum Aufenthalt und Austausch ein, das HPAC durch Galerie und Café sogar in unmittelbarer Nähe zu den Kursräumen bzw. *Lernorten*.

Beide Einrichtungen haben aus Sicht des pädagogischen Personals eine *sozialintegrative* Aufgabe, in deren Licht der Sozialraum- und Lebensweltbezug interpretiert wird. Wegen der spezifischen sozialen Problemlagen der Neighborhood ist diese im HPAC allerdings stärker ausgeprägt als bei der VHS. Es ist Realität und gehört zum Selbstverständnis des HPAC, dass Erwachsene und Jugendliche aus der Gegend das Center als nachmittäglichen Aufenthaltsort und sogar informellen Bildungsort für sich nutzen und das Angebot in diese Richtung durch Galerie und Café im Sinne eines Community Outreach profiliert wird. Für die VHS sind solche Ansätze expliziter oder konzeptioneller Sozialraumorientierung in den Angeboten bislang nur ansatzweise feststellbar (vgl. auch Robak/Fleige 2013). Allerdings sind die Kurse im HPAC mit ca. 200 Euro deutlich teuer als bei der VHS mit unter 50 bis unter 100 Euro. Deren Nutzung durch die Breite der Bevölkerung ist damit begrenzter als in der VHS, ebenso wie ihre finanzielle institutionelle Absicherung insgesamt. Gleichzeitig ist aber das erforderliche Mindestmaß an Finanzierung für ein stabiles Angebot gegeben.⁹

4. Sozialräumliche Bildungspartizipation und Institutionalisierung

Bildungseinrichtungen und ihre Angebote sowie Lernorte scheinen mit Bildungsinteressen und lebensweltlich gerahmten Suchbewegungen im sozialen Raum zu korrespondieren. Die Fallbeobachtungen legen dabei aber auch ein Wechselverhältnis von sozialräumlicher Bildungspartizipation und Institutionalisierung nahe. Das thematische Profil eines stabilen Angebotes erscheint als eine zentrale Kategorie bzw. Bedingung von Institutionalisierung, da sich die Bildungsinteressen und Nutzungsstrukturen an ihm ausrichten, wodurch Lerngelegenheiten im sozialen Raum entstehen und auch über die Zeit erhalten werden. Für die Stabilität dieses Wirkungszusammenhangs ist allerdings ein Mindestmaß an Finanzierung und institutioneller Absicherung erforderlich. Ist dies gegeben, kann Sozialräumlichkeit explizit zu einem Thema auch der Lernangebote werden, wobei die Gestaltung der Lernorte im Übergang zu den Wohnwelten eine eigenständige didaktische Rolle zu spielen scheint.

Ob diese Option von den Teilnehmenden genutzt wird bzw. ob sie durch die Planenden in einem konzeptionell sozialintegrativen Sinne mit Blick auf die Angebote interpretiert wird, scheint bis zu einem gewissen Grade von den systemischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen einerseits und den soziostrukturellen und soziokulturellen Verortungen andererseits abzuhängen, wie die international-vergleichenden Beobachtungen anhand mehrerer Fallstudien, von denen im vorliegenden Artikel zwei ausgewählt wurden, nahelegen. Für weitergehende theoriegeleitete Betrachtungen wäre eine Befassung mit Lebenswelten¹⁰ als Rahmung von Suchbewegungen und mit Lernorten, die diese Lebenswelten aufnehmen und atmosphärisch sowie lernanregend ausgestalten, von hoher Relevanz (vgl. z. B. Tippelt/Reich-Claassen 2010; Faulstich/Bayer 2009; Fleige 2013; Fleige/Dietel 2013). Die Fallbeobachtungen legen zumindest nahe, dass soziostrukturelle Muster von Bildungspartizipation mit soziokulturellen Faktoren von Bildungsinteressen und Erwartungen interagieren, welche zum Teil aus dem Sozialraum als geteilter Wohnwelt resultieren. Bei der Betrachtung von Lebenswelten wäre in diesem Zusammenhang allerdings systematisch nach Zugehörigkeiten zu Wohnwelten und Zugehörigkeiten zu sozialen Milieus zu differenzieren.

In ländervergleichender Hinsicht deuten die im Artikel vorgestellten Beobachtungen auch an, inwiefern Landeskulturen die lebensweltlichen Bezüge von Bildungspartizipation als Erwachsenenbildungswelten¹¹ rahmen und mit systemischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Erwachsenenbildung interagieren bzw. Grade von Institutionalisierung in der Erwachsenenbildung hervorbringen, die eine sozialräumliche Angebotsgestaltung im Sinne eines Community Building und Community Outreach im Anschluss an eine pädagogische Lebensweltorientierung befördern. Abbildung 2 pointiert diesbezügliche Annahmen, auf deren Basis weitergehende Forschungshypothesen für eine ländervergleichende Studie gebildet werden könnten.

Von Interesse wären hier Studien, die methodisch und theoretisch gesichert dazu beitragen „to understand why ... differences and similarities occur and what their significance is for adult education“ (Charters/Hilton 1989, S. 3, zit. nach Reischmann/Bron 2008, S. 10). Zu beachten wäre dabei für die USA der Zusammenhang

von sozialräumlicher Bildungspartizipation mit der seit den 1970er Jahren intensivierten Deinstitutionalisierung und Deregulierung, welche zwar in kulturell verankerten Werten wie Eigeninitiative und Selbstbestimmung wurzelt, unter der breite Bevölkerungsteile jedoch offenkundig leiden, so dass sozialliberale Milieus, Erwachsenenbildungsprofession und -wissenschaft und zunehmend auch politische Akteure und Administrationen sie nicht kritiklos hinnehmen, was Auswirkungen auf die erwachsenenpädagogische Diskurse hat. Erkenntnisse in diesem Bereich helfen, eine Verstärkung von Fördermitteln für kommunale und regionale Lernwelten auch in Deutschland zu begründen und private Initiative mit subsidiären Finanzierungsstrukturen zu balancieren.

Erwachsenenbildungswelten USA	Erwachsenenbildungswelten Deutschland
Die <i>sozialräumlich stark segmentierte</i> Gesellschaft der USA spiegelt sich im <i>Verhältnis von schwacher Institutionalisierung und starkem Lebensweltbezug</i> der Weiterbildungseinrichtungen im Rahmen einer fragmentierten und mischfinanzierten Landschaft.	Die <i>sozialräumlich relativ schwach segmentierte</i> Gesellschaft in Deutschland spiegelt sich im <i>ausgeglichener Verhältnis von Institutionalisierung und Lebensweltbezug</i> der Weiterbildungseinrichtungen im Rahmen ihrer subsidiär geordneten Landschaft.
Schwache Institutionalisierung wird kompensiert mit professioneller Leidenschaft für bildungspolitische Fragen, Optimismus der Bildungsaspiration und Konzepten der Sozialraumorientierung.	Die voranschreitende Individualisierung und Ökonomisierung der Lebenswelten führt zu Deinstitutionalisierung und zum Teil zu einem ungesteuerten Wachstum (vgl. Enoch/Gieseke 2011), wobei die Grundstrukturen der Subsidiarität weiterwirken.

Abbildung 2: Erwachsenenbildungswelten USA und Deutschland: Annahmen

Anmerkungen

- 1 Ich folge hier den neoinstitutionalistischen Vorstellungen einer Genese von Erwachsenenbildungsorganisationen in kulturell codierten institutionellen Umwelten (vgl. z. B. Gieseke u. a. 2009; Schrader 2011) und eines Ineinanders von Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung, parallelisiere dabei aber auch „Institutionalisierung“ mit „institutioneller Absicherung“ über Finanzierung und Planung.
- 2 Für den sekundären und tertiären Bereich ist die deutsche Seite – ungeachtet der derzeitigen Wandlungsprozesse – charakterisiert durch die Differenzierung allgemeiner und beruflicher Bildung in Sek. II, eine selektive Hochschulzugangsberechtigung und das grundständige Fachstudium im tertiären Bereich. In den USA existieren demgegenüber eine allgemeinbildende High School Bildung mit Hochschulzugangsberechtigung für alle, ein berufsqualifizierendes allgemein bildendes oder technisches Bachelorstudium und ein weiterführend berufsqualifizierend-angewandtes Studium oder ein Promotionsstudium. Dabei wird das Angebot im tertiären Bereich in den USA selektiv genutzt, vor allem wegen des großen Anteils an privater Finanzierung, welche sich, anders als in Deutschland, auf allen Ebenen des Bildungssystems findet. Auch ein berufsorientierendes Übergangssystem wie in Deutschland ist in den USA nicht ausgeprägt (vgl. KMK 2012; NCES, IES 2012).
- 3 General Educational Development Test, GED.

- 4 Weiterbildende Masterstudiengänge sind in den USA Teil von Weiterbildungs-Colleges an Universitäten, welche auch nicht-abschlussbezogene allgemeinbildende Kurse anbieten (vgl. Shannon 2009). In Deutschland werden die mittlerweile zahlreichen Angebote von den Universitäten in häufig schwächer institutionalisierter, beigeordneter Form vorgehalten. Vgl. dazu historisch auch Zeuner (1991).
- 5 Eine Beteiligung beim Aufbau dualer Berufsausbildungsstrukturen wird diskutiert. Vgl. zu dieser Diskussion und entsprechenden Initiativen www.bibb.de/usa.
- 6 Sie basieren auf einer explorativen Sichtung und hermeneutischen Beschreibung von Homepages, Programmen und halb-offenen Interviews. Das Fallstudiendesign hilft, Wechselwirkungen zwischen Einrichtung und gesellschaftlich-kultureller Umwelt zu erschließen (vgl. Cohen u. a. 2011, S. 289).
- 7 Für die Unterschiede der Größe und historischen Entwicklung der Städte siehe Fleige (2012).
- 8 Dieses gilt in den USA grundlegend und in Deutschland seit ca. 15 Jahren zunehmend. Die Angebote in Museen selbst sind dabei in den USA bislang stärker institutionalisiert als in Deutschland und weisen eine Tendenz zur tertiären Bildung auf.
- 9 Dabei kommt in beiden Ländern dem Branding als Marketingstrategie eine hohe Bedeutung zu, bis in das für die gesamtgesellschaftliche Akzeptanz bedeutsame Design des Internetauftritts hinein.
- 10 Der Begriff kennzeichnet in der Erwachsenenbildung den subjektiv bedeutsamen „Kosmos der Selbstverständlichkeiten, in dem wir leben“ (Arnold 2010, S. 185) und seine sozial-lisatorisch wirksamen Deutungen, Werte und Normen.
- 11 Der Terminus bezieht über den Begriff der Lebenswelt hinaus die ordnungspolitischen und institutionellen Bedingungen von Bildungspartizipation mit ein (vgl. Schmid u. a. 2009).

Literatur

- Armstrong, K.B. (2005): *Autobiography in Adult Education: Building Creative Communities for Social Justice and Democratic Education*. In: Lawrence Lipson, R. (Ed.): *Artistic Ways of Knowing: Expanded Opportunities for Teaching and Learning*. San Francisco, pp. 33–44
- Arnold, R. (2010): *Lebenswelt*. In: Ders./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. 2. Aufl., Bad Heilbrunn, S. 185
- Börjesson, I. (2005): *Regionalangebote der beigeordneten kulturellen Bildung im Berliner Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg*. In: Gieseke, W. u. a. (Hrsg.): *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland*. Münster u. a., S. 133–156
- Charters, A. N./Hilton R. J. (1989): *Landmarks in International Adult Education. A Comparative Analysis*. London
- Charters, A. N. (1999): *Standards for Comparative Adult Education Research*. In: Reischmann, J. u. a. (Eds.): *Comparative Adult Education 1998. The Contribution of ISCAE to An Emerging Field of Study*. Ljubljana, pp. 51–64
- Cohen, L./Manion, L./Morrison, K. (2011): *Research Methods in Education*. Abington
- Edelson, P. (2000): *Adult Education in the USA. Issues and Trends*. State University of New York at Stony Brook. www.stonybrook.edu/spd/dean_papers/edelson_monograph.pdf (30.07.2012)
- Enoch, C./Gieseke, W. (2011): *Wissensstrukturen und Programmforschung. Programmforschung als empirischer Zugang zur Bildungsarbeit der Weiterbildungsinstitutionen*. www.ifbe.uni-hannover.de/fileadmin/ifbe/enoch/enoch_gieseke14_Juli2011.pdf (01.07.2012)

- Faulstich, P./Beyer, M. (2009): Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten. Hamburg
- Faulstich, P./Faulstich-Wieland, H. (2012): Lebensräume als Lernorte. In: Der pädagogische Blick, H. 2, S. 104–115
- Fleige, M. (2011): Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger. Münster u. a.
- Fleige, M. (2012): Art Education in the USA and in Germany. Beitrag bei der 5. Konferenz der International Association for Adult and Continuing Education, Las Vegas, 04.06.11.2012
- Fleige, M. (2013): Weiterbildung im Sozialraum. Kategorien für die Modellierung sozialräumlicher Bildungspartizipation in erwachsenendidaktischer Perspektive. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 3, S. 45–49
- Fleige, M./Dietel, S. (2013): Räume und Orte kultureller Bildung. Explorative Fallstudien zur sozialräumlichen Lokalität und Nutzung (Fleige 2012) sowie zur ästhetischen Ausgestaltung (Dietel 2012/13) der Lernorte kultureller Bildung. Poster bei der Tagung „Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung“, Berlin, 04.06.2013
- Gieseke, W. u. a. (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg (Europäisierung durch kulturelle Bildung 1). Münster u. a.
- Gieseke, W./Robak, S./Wu, M.-L. (Hrsg.) (2009): Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. Bielefeld
- Hülsmann, K./Mania, E. (2012): Zur Bedeutung des Sozialraums für die Erwachsenenbildung. In: Der pädagogische Blick, H. 4, S. 207–218
- Huntemann, H./Reichart, E. (2011): Volkshochschulstatistik. Nr. 49 (2010): Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bonn. www.die-bonn.de/doks/2011-volkshochschule-statistik-01.pdf (30.07.2012)
- Lawrence Lipson, R. (Hrsg.) (2005): Artistic Ways of Knowing: Expanded Opportunities for Teaching and Learning. San Francisco
- Lösche, P. (1998): Die Vereinigten Staaten. Innenansichten. Berlin
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt/Main
- Mania, E. (2013): Am Sozialraum orientiert. Volkshochschulpraxis im Kontext von Inklusion. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 50–53
- Merriam, S.B./Brockett, R. (2007): The profession and practice of adult education. An introduction. 2. Aufl. New York
- National Center For Education Statistics, Institute of Education Science (NCES, IES) (2012): Digest of Education Statistics 2011
http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/figures/fig_01.asp?referrer=figures
 (01.07.2012)
- Reutlinger, C. (2009): Erziehungswissenschaft. In: Günzel, S. (Hrsg.): Raumwissenschaften. Frankfurt a. M., S. 93–108
- Pacyga, D. A. (2009): Chicago. A Biography. Chicago/London
- Pfahl, N. u. a. (2010): The Learning Landscape of Community Colleges. In: Kasworm, C. u. a. (Hrsg.): Handbook of Adult and Continuing Education. Los Angeles u. a., S. 231–241
- Reischmann, J./Bron, M. (2008): Research in Comparative Adult Education. An Introduction. In: Dies. (Hrsg.): Comparative Adult Education 2008. Ljubljana, S. 9–16
- Reißmüller, R./Schucknecht, K./Fischer, S. (2011): Innenstadtentwicklung in der Shrinking City Chemnitz: Von der Herausforderung, Leere mit Leben zu füllen. In: Reißmüller, R./Schucknecht, K. (Hrsg.): Stadtgesellschaften im Wandel. Zum 60. Geburtstag von Christine Weiske. Chemnitz, S. 67–110
- Robak, S./Fleige, M. (2013): Angebotsstrukturen kultureller und interkultureller Bildung – Befunde und Interpretationen. Schwerpunkt interkulturelle Bildung. In: Der Pädagogische Blick, H. 1, S. 233–248

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Dokumentations- und Bildungsinformationsdienst (KMK) (2012): Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland – Diagramm. www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dt-2012.pdf (01.07.2012)
- Schmid, J. u. a. (2011): Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen. Berlin
- Schrader, J. (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld
- Shannon, D. (2009): Continuing higher education in America: A profile. In: International Continuing Education (o.S.)
- Tietgens, H. (1993): Das Desinteresse an den mittleren Lagen – Der Zerfall der kulturellen Bildung. Bad Heilbrunn
- Tippelt, R./Reich-Claassen, J. (2010): Lernorte – Organisationale und lebensweltbezogene Perspektiven. In: Report, H. 2, S. 11–21
- Wittpoth, J. (2007): Weiterbildung im Raum: Beteiligungsregulation und Angebotsentwicklung. In: Heuer, U./Siebers, R. (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster u. a., S. 197–206
- Von Doetinchem de Rande, S. (2012): Education for elders in the U.S. Opportunities and challenges in the context of demographic change. In: Report, H. 4, S. 35–54
- Zeuner, C. (1991): Erfahrung und Wissenschaft. Arbeiterbildung an amerikanischen und deutschen Hochschulen. Bremen



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Klaus-Peter Hufer, Theo W. Länge,
Barbara Menke, Bernd Overwien,
Laura Schudoma (Hrsg.)

Wissen und Können

Wege zum professionellen Handeln
in der politischen Bildung

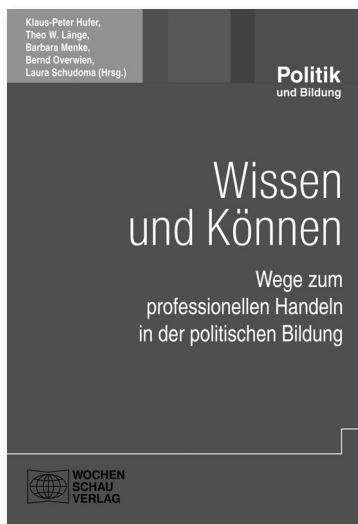
Was müssen politische Bildnerinnen und Bildner in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung wissen und können?

Dieser Band widmet sich der wissenschaftlichen Erforschung politischer Jugend- und Erwachsenenbildung. Im Buch werden dazu folgende Themen erörtert:

- Selbstverständnis des Fachs
- Traditionen des Faches
- Welcher wissenschaftliche Referenzrahmen kennzeichnet das Fach?
- Gibt es einen geeigneten Kompetenzbegriff?
- Lassen sich zentrale Kategorien politischer Jugend- und Erwachsenenbildung erkennen?

Die Aufarbeitung dieser Fragen führt die Autoren zu dem Punkt, an dem fachliche Standards professionellen Handelns herausgearbeitet werden können. Das Ergebnis sind neun Kernmodule, die die wesentlichen Kompetenzen politischer Bildner und Bildnerinnen beschreiben. Mit der Darstellung der Inhalte, der methodisch-didaktischen Ansätze und der wesentlichen Bezüge und Bezugswissenschaften können letztlich die fachlichen Standards professionellen Handelns herausgearbeitet werden.

Außerschulische Bildung



Buch mit CD-ROM

ISBN 978-3-89974905-2,
448 S., € 34,80

Subskriptionspreis bis zum
31.01.2014: € 29,80

Klaus-Peter Hufer, apl. Prof. Dr., Universität Duisburg-Essen, Fachbereichsleiter der Kreis-Volkshochschule Viersen.

Theo W. Länge, ehemaliger Bundesgeschäftsführer von ARBEIT UND LEBEN; langjähriger Vorsitzender des Bundesausschuss Politische Bildung (bap), Senior Consultant.

Barbara Menke, Bundesgeschäftsführerin von ARBEIT UND LEBEN, Vorstandsmitglied des Bundesausschuss Politische Bildung (bap).

Bernd Overwien, Prof. Dr., Universität Kassel, Leiter Fachgebiet Didaktik der politischen Bildung.

INFOSERVICE: Neuheiten für Ihr Fachgebiet unter www.wochenschau-verlag.de | Jetzt anmelden!

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

Offene Hochschule

Studieren ohne Abitur – Erfahrungen aus der Praxis

Das Buch präsentiert die Ergebnisse des hochschulübergreifenden Modellprojekts „Offene Hochschule Niedersachsen“ (OHN).

Studierende wurden zu ihren Bedürfnissen und Erwartungen an die Hochschulen sowie ihren beruflichen Zielsetzungen befragt. Die Auswertung dieser Befragung ermöglicht einen differenzierten und oft überraschenden Blick auf Studierende, die keine traditionelle Studienberechtigung haben, aber beruflich qualifiziert sind.



Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hg.)

Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderung für Hochschulen

Ergebnisse des Modellprojekts
Offene Hochschule Niedersachsen

Aktuelles aus Erwachsenen- und Weiterbildung, 1

2013, 136 S., 24,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5235-9

Best.-Nr. 6004352

Auch als E-Book erhältlich

wbv.de



W. Bertelsmann Verlag

service@wbv.de | wbv.de | wbv-journals.de | wbv-open-access.de



Berichte

Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland auf Rekordniveau

Jeder zweite Bürger im erwerbsfähigen Alter hat 2012 eine Weiterbildung gemacht/Wanka: „Lebenslanges Lernen lohnt sich“

In Deutschland haben im vergangenen Jahr so viele Menschen eine Weiterbildung gemacht wie niemals zuvor. 49 Prozent der Bevölkerung im erwerbstätigen Alter haben von April 2011 bis Juni 2012 an einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen. Während die Beteiligung in Westdeutschland bei 48 Prozent lag, wurde für Ostdeutschland eine Quote von 53 Prozent gemessen. Das geht aus einer Erhebung hervor, die von TNS Infratest Sozialforschung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) auf Grundlage des europäischen Adult Education Survey (AES) durchgeführt hat. Bei der ersten Erhebung 1979, damals nur in Westdeutschland, hatte die Beteiligungsquote noch 23 Prozent betragen. Auch im Vergleich zur letzten europäischen Erhebung 2007 hat sich Deutschland um 5 Prozentpunkte gesteigert. Das Ziel einer Weiterbildungsbeteiligung von 50 Prozent im Jahr 2015, das Bund und Länder sich 2008 beim Dresdner Bildungsgipfel gesetzt hatte, ist damit schon jetzt nahezu erreicht.

Besonders erfreulich ist der hohe Weiterbildungsanteil in der Gruppe der 60- bis 64-Jährigen. Hier ist die Quote von 18 Prozent im Jahr 2007 auf den Spitzenwert von 32 Prozent im Jahr 2012 gestiegen. „Lebenslanges Lernen lohnt sich – für Arbeitnehmer und Arbeitge-

ber“, sagte Bundesbildungsministerin Johanna Wanka. „Unsere Gesellschaft und unsere Arbeitswelt verändern sich rasant. Weiterbildung ist der Schlüssel für die persönliche Entwicklung des Einzelnen und die Innovationsfähigkeit von Unternehmen“, sagte Wanka.

Die Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland liegt damit weit über dem EU-Durchschnitt. Der Anstieg beruht insbesondere auf der Zunahme der betrieblichen Weiterbildung, der 69 Prozent aller Weiterbildungsaktivitäten zuzurechnen sind. Ein wesentlicher Faktor für den Anstieg dürfte einerseits im wirtschaftlichen Wachstum Deutschlands und damit in der hohen Beschäftigungsrate liegen. Andererseits haben die Unternehmen ihre Weiterbildungsanstrengungen verstärkt, um im Zeichen des Demografischen Wandels dem drohenden Fachkräftemangel vorzubeugen.

Das BMBF investiert konsequent in den Weiterbildungsbereich. Mit dem Meister-BAföG werden berufliche Aufstiegsfortbildungen gefördert. Mit der Bildungsprämie, für die seit 2009 insgesamt 164 000 Gutscheine ausgegeben wurden, sollen vor allem Einkommensschwache gefördert werden. Auch Weiterbildungs- und Aufstiegsstipendien dienen dazu, beruflich Qualifizierten den Erwerb neuer Kompetenzen zu ermöglichen. „Die gute Entwicklung bei der Weiterbildung zeigt, dass Deutschland sich zu einer lernenden Gesellschaft entwickelt. Aber auch in Zukunft gilt: Jedes Unternehmen wie auch jeder Einzelne ist gut beraten, seine Weiterbildungsaktivitäten weiter zu verstärken“, so Wanka.

Den Bericht steht im Internet unter: www.bmbf.de/pub/trendbericht_weiterbildungsverhalten_2012.pdf

Quelle: BMBF 26.03.2013 [Pressemitteilung 024/2013]

Volkshochschulen: Recht auf Weiterbildung garantieren und Kooperationsverbot aufheben

Über Themen der Weiterbildung verlieren die Wahlprogramme der im Bundestag vertretenen Parteien kaum ein Wort. Grund genug für die Volkshochschulen, ihnen vor der Bundestagswahl ihre Erwartungen und Forderungen mitzuteilen und ihnen Gelegenheit zu geben, sich zu positionieren.

Bei der Mitgliederversammlung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) mit rund hundert VHS-Delegierten aus ganz Deutschland am 18. Juni 2013 in Hannover brachte DVV-Präsidentin Prof. Dr. Rita Süßmuth die Kernforderung aus den entsprechenden Wahlprüfsteinen auf den Punkt: „Deutschland braucht ein Recht auf Weiterbildung für alle und ein Recht auf die zweite und dritte Chance durch nachholende Bildung. Wir können es uns nicht mehr leisten, Menschen aufgrund sozialer oder ethnischer Herkunft, aufgrund eines früheren Scheiterns im Schulsystem oder anderer Gründe vom Lebenslangen Lernen auszuschließen.“

Der DVV-Vorsitzende, Dr. Ernst Dieter Rossmann, forderte Bund und Länder auf, das so genannte Kooperationsverbot baldmöglichst aufzuheben. Ziel müsse sein, den Weiterbildungsakteuren eine effektive Zusammenarbeit zu ermöglichen. Rossmann erklärte: „Gerade in wirtschaftlich schwierigen Zeiten muss der Bund in die Lage versetzt werden, sich auch im Weiterbildungsbereich finanziell zu engagieren und auf diese Weise gemeinschaftlich mit den Ländern zu agieren.“ Insbesondere im Weiterbildungsbereich habe sich nicht nur einmal gezeigt, dass der Bund gebraucht werde – etwa um Maßnahmen gegen mangelnde Grundbildung zu initiieren. Das von der UN für 2012 ausgegebene Ziel, die

Analphabetenrate zu halbieren, sei in Deutschland bislang nicht ansatzweise erreicht worden. „Nur in Kooperation miteinander können Bund, Länder und Kommunen diese gewaltige Kraftanstrengung meistern.“

Beispiel Niedersachsen: Derzeit fünf regionale Grundbildungszentren gewährleisten, dass Alphabetisierung nach einem zeitgemäßen Bildungsbegriff durchgeführt werden. Sie übernehmen Koordinationsaufgaben, die Ansprache und Vernetzung der Akteure vor Ort sowie die Fortbildung der Lehrkräfte. Außerdem entwickeln und etablieren sie neue Unterrichtsmethoden und -formate sowie die Öffentlichkeitsarbeit in den Regionen. Mindestens 50 solcher Zentren in ganz Deutschland sollten eingerichtet werden. Fünf Millionen Euro pro Jahr wären dafür nötig. „Angesichts von bundesweit 7,5 Millionen Menschen im erwerbsfähigen Alter, die nicht ausreichend lesen und schreiben können, ist das sicherlich nicht zu viel verlangt“, erklärte Veronika Jaeger, Direktorin des VHS-Landesverbandes Niedersachsen. Sie weiß, wovon sie spricht. Denn Volkshochschulen sind die Hauptanbieter von Alphabetisierungskursen in Deutschland.

Quelle: DVV 19. Juni 2013

AES Ergebnisse im Überblick

Höchste Weiterbildungsbeteiligung seit 1979

Im Jahr 2012 wurde mit 49 Prozent die bisher höchste Teilnahmequote an Weiterbildung seit dem Jahr 1979 gemessen. Mit Blick auf den Benchmark, den sich das Bundesministerium für Bildung und Forschung für das Jahr 2015 in Höhe von 50 Prozent setzte, ist das bundesdeutsche Ergebnis 2012 ein Erfolg:

Die Quote der Weiterbildungsbeteiligung ist davon nicht statistisch signifikant verschieden. Der Beteiligungsrückgang von 2007 auf 2010 ist demnach nicht nur aufgeholt, sondern mit dem Ergebnis des Jahres 2012 sogar deutlich überkompensiert worden. Dies gilt sowohl für Ost als auch für Westdeutschland, wobei in Ostdeutschland nach dem zuvor stärkeren Rückgang ein noch stärkerer Zuwachs ermittelt wurde: Im Jahr 2012 beteiligten sich

- in Ostdeutschland 53 Prozent der 18- bis 64-jährigen an Weiterbildung
- in Westdeutschland 48 Prozent.

Der größte Bereich, die betriebliche Weiterbildung, ist weiter gewachsen.

Seit dem Jahr 2010 hat auch die Gesamtzahl der realisierten Weiterbildungsaktivitäten deutlich zugenommen (Anstieg um Faktor 1,3). Getrennt nach Weiterbildungssegmenten ist dieser Anstieg vor allem auf den Bereich der betrieblichen Weiterbildung zurückzuführen (Anstieg um Faktor 1,3), aber auch auf den zweitgrößten Bereich der nichtberufsbezogenen Weiterbildung (Anstieg um Faktor 1,2). Der kleinste Bereich der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung hat dagegen sowohl relativ als auch absolut abgenommen.

Tendenz: Die Arbeitgeber investieren mehr in die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter

Die ersten deskriptiven Ergebnisse zeigen anhand dreier Merkmale ein recht eindeutiges Bild. Die Arbeitgeber investieren mehr in die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter:

Im Jahr 2012 überwiegt der Anteil der betrieblich veranlassenen Weiterbildungsaktivitäten erstmals gegenüber dem Anteil der selbst initiierten.

Seit dem Jahr 2010 ist die Kostenübernahme durch die Arbeitgeber für

Weiterbildungsaktivitäten ihrer Mitarbeiter angestiegen.

Absolut (wenngleich nicht relativ) ist auch die Zahl der Weiterbildungsaktivitäten, die wenigstens teilweise während der Arbeitszeit wahrgenommen werden, gestiegen.

Ein absolut neues Ergebnis lässt sich zudem mit dem AES 2012 ermitteln: Die Übernahme der direkten Weiterbildungskosten durch die Arbeitgeber wurde bislang unterschätzt. Bisher wurde davon ausgegangen, dass die Arbeitgeber für maximal ein Viertel der Weiterbildungsaktivitäten direkte Kosten übernehmen. Nach der aktuellen AES-Erhebung gilt das für fast sechs von zehn Arbeitgebern.

Erwerbstätige in Ostdeutschland: Deutliche Gewinner in der Weiterbildungsbeteiligung

Der deutliche Rückgang der betrieblichen Weiterbildung von 2007 bis 2010 vor allem unter Erwerbstätigen in Ostdeutschland wurde von 2010 bis 2012 durch einen deutlichen Beteiligungszuwachs an betrieblicher Weiterbildung überkompensiert. Dies gilt in hohem Maße für die Erwerbstätigen in Westdeutschland (Anstieg seit 2010 von 36 auf 43 Prozent), in besonders hohem Maße aber für die Erwerbstätigen in Ostdeutschland (Anstieg seit 2010 von 37 auf 50 Prozent). Besonders stark ist dieser Zuwachs in Ostdeutschland unter voll erwerbstätigen Personen.

Zuwachs in der Weiterbildungsbeteiligung von Fachkräften, insbesondere in Ostdeutschland

Seit dem Jahr 2010 ist getrennt nach beruflicher Position in allen Gruppen ein Zuwachs in der (betrieblichen) Weiterbildungsbeteiligung zu erkennen, und dies sowohl in Ost- als auch West-

deutschland. Bezogen auf die betriebliche Weiterbildung liegen seit dem Jahr 2010 die deutlichsten Beteiligungszuwächse

- in Westdeutschland unter den Fachkräften und unter den Führungskräften sowie
- in Ostdeutschland unter den Un- und Angelernten und unter den Fachkräften vor.

Der höchste Beteiligungszuwachs wurde dabei in Ostdeutschland unter den Fachkräften ermittelt (Zuwachs: 19 Prozentpunkte).

Die Jüngeren und die Älteren nehmen (wieder) stärker an Weiterbildung teil

Zuletzt hatte der AES 2010 zwar eine zunehmende Beteiligung der älteren Gruppe abgebildet, allerdings mit dem Parallelergebnis einer abnehmenden Beteiligung der jüngeren Gruppe. Im Jahr 2012 konnte die Gruppe der unter 35-jährigen im Vergleich zum Jahr 2010 wieder aufholen; ihre Weiterbildungsteilnahme liegt im Jahr 2012 wieder etwa so hoch wie im Jahr 2007. Der zuletzt ermittelte Teilnahmezuwachs an Weiterbildung setzt sich unter den über 55-jährigen fort, insbesondere dann, wenn unter ihnen ausschließlich die Gruppe der Erwerbstätigen betrachtet wird: Unter den Erwerbstätigen fallen die Unterschiede im Jahr 2012 zwischen den Altersgruppen nicht mehr so stark aus. Die mittleren Altersgruppen unter den Erwerbstätigen beteiligen sich zu 56 bis 58 Prozent an Weiterbildung, die jüngste zu 52 Prozent und die älteste Gruppe zu immerhin 46 Prozent.

Personen mit Migrationshintergrund holen nicht so stark auf

Personen mit Migrationshintergrund, seien sie Deutsche oder Ausländer, betei-

ligen sich nach dem niedrigen Ergebnis in den Teilnahmequoten des Jahres 2010 im Jahr 2012 wieder etwa so häufig an Weiterbildung wie bereits im Jahr 2007. Die deutlichen Beteiligungszuwächse, die über die Teilnahmequoten des Jahres 2007 hinausgehen, finden sich in der Weiterbildungsbeteiligung ausschließlich in der Gruppe der Deutschen ohne Migrationshintergrund. Dieses Ergebnis ist vor allem auf die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung zurückzuführen. Deutsche ohne Migrationshintergrund nehmen im Jahr 2012 z. B. doppelt so häufig an betrieblicher Weiterbildung teil wie Ausländer. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass der AES ausschließlich in deutscher Sprache erhoben wird. Entsprechend dürfte es sich bei der Gruppe der befragten Personen mit Migrationshintergrund um eine positiv selektierte Gruppe, die zumindest sprachlich besser integriert ist, handeln. Die hier berichteten Teilnahmequoten dürften daher eher überschätzt sein.

Datengrundlage

Die vorliegende BMBF-Studie stellt die aktuellen Ergebnisse des Weiterbildungsverhaltens in Deutschland für das Jahr 2012 vor. Grundlage des Trendberichts ist eine Repräsentativerhebung mit 7.099 CAPI-Interviews (Computer Assisted Personal Interviewing) unter den 18- bis 64-jährigen. Die nationale Erhebung ist Teil der ersten europäischen Runde des Adult Education Survey (AES 2011/12) und schließt in Deutschland an die Trendreihe des Berichtssystems Weiterbildung (B-Erhebungen zuvor (2007 und 2010) an.

Der vorliegende Bericht stellt die ersten zentralen (Trend)Ergebnisse zur Weiterbildung der Befragten in den letzten 12 Monaten vor. Unter Berücksichtigung der Feldzeit umfasst der Beobach-

tungszeitraum kalendarisch insgesamt 16 Monate. Er erstreckt sich über eine Phase des wirtschaftlichen Aufschwungs in Deutschland, was bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen ist. Weiterführende Analysen werden im Jahr 2013 im AES-Schlussbericht veröffentlicht.

Quelle: BMBF, AES 2012, Trendbericht

Drei von vier Unternehmen bieten berufliche Weiterbildung an

Fast Dreiviertel (73 Prozent) der deutschen Unternehmen nutzten im Jahr 2010 Weiterbildungsmaßnahmen zur Qualifizierung ihrer Beschäftigten.

Wie das Statistische Bundesamt (Destatis) mitteilt, ist der Anteil der weiterbildenden Unternehmen gegenüber der letzten derartigen Befragung für das Jahr 2005 damit um 3 Prozentpunkte angestiegen. Die klassische Form der Weiterbildung mit Lehrveranstaltungen in Form von Lehrgängen, Kursen und Seminaren wurde 2010 von 61 Prozent der Unternehmen angeboten. Andere Formen der betrieblichen Weiterbildung wie etwa Informationsveranstaltungen, Job-Rotation und selbstgesteuertes Lernen beispielsweise durch E-Learning setzten 66 Prozent der Unternehmen ein.

Dies geht aus der Vierten Europäischen Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen hervor, die in allen Mitgliedstaaten der Europäischen Union sowie Kroatien und Norwegen durchgeführt wurde. In Deutschland wurden rund 10.000 Unternehmen mit 10 und mehr Beschäftigten aus nahezu allen Wirtschaftsbereichen zu ihren Weiterbildungsaktivitäten im Jahr 2010 befragt.

Das Weiterbildungsangebot ist abhängig von der Unternehmensgröße.

Während 52 Prozent der Unternehmen mit 10 bis 19 Beschäftigten Lehrveranstaltungen angeboten haben, waren es bei den Unternehmen mit 1.000 und mehr Beschäftigten 94 Prozent. Im Durchschnitt verbrachten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer 23 Stunden im Jahr in Lehrgängen, Kursen oder Seminaren. Bei 56 Prozent der Teilnahmezeiten handelte es sich um interne Lehrveranstaltungen, bei 44 Prozent um externe Lehrveranstaltungen.

Je teilnehmender Person entstanden den Unternehmen, die Lehrveranstaltungen anboten, Kosten in Höhe von 1.563 Euro. Die Weiterbildungskosten je Beschäftigten lagen in Unternehmen mit Lehrveranstaltungen bei 734 Euro.

Den größten Anteil an den Weiterbildungskosten bildeten mit 49 Prozent die Personalausfallkosten, das heißt die Lohnkosten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. 32 Prozent der Kosten entfielen auf Zahlungen und Gebühren an Weiterbildungsanbieter sowie Kosten für externes Weiterbildungspersonal in internen Veranstaltungen. Vergleichsweise geringe Kosten (11 Prozent) entstanden den Unternehmen für internes Weiterbildungspersonal. 8 Prozent entfielen auf Kosten für Räume und Ausstattung, Unterrichtsmaterial und Reisekosten.

Quelle: Destatis, veröffentlicht 03. Mai 2013

Politik und Bildungsverbände diskutieren Nationale Bildungsstrategie

Weiterbildungsbeauftragter im Bundeskanzleramt gefordert

Auf dem gemeinsamen Parlamentarischen Abend am 17.6.2013 des Bundesverbandes der Träger beruflicher Bildung e. V. (BBB) und des Verbands Deutscher Privatschulverbände e. V. (VDP) disku-

tierten Abgeordnete des Bundestages mit Bildungsträgern in freier Trägerschaft über Möglichkeiten und Wege hin zu einer Nationalen Bildungsstrategie. Prof. Jutta Allmendinger, Präsidentin des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung, führte in das Thema ein.

Nach Ansicht der Verbände findet die Verknüpfung von Bildungs-, Arbeits-, Sozial- und Wirtschaftspolitik immer noch viel zu wenig statt. Die Folgen sind unter anderem Intransparenz sowie gegensätzliche, überlappende und doppelte Strukturen bei vielen Bildungsprogrammen. „Im Ergebnis ist unser Bildungssystem an vielen Stellen ineffizient und bleibt weit hinter den Möglichkeiten zurück“, erklärt Petra Witt, Präsidentin des VDP. Die unterschiedlichen bildungspolitischen Steuerungsstrukturen auf Bundes-, Länder- und kommunaler Ebene haben es bisher kaum geschafft, die vielschichtigen Bildungsprobleme erfolgreich zu lösen. So verlassen beispielsweise über 60.000 Schüler jedes Jahr ohne Abschluss die Schule, etwa 7,5 Millionen erwerbsfähige Menschen sind in der Bundesrepublik funktionale Analphabeten und die Zahl der Langzeitarbeitslosen ist in den letzten Jahren, trotz wirtschaftlich guter Lage, nur marginal auf aktuell 1,06 Millionen Menschen gesunken.

Diesen Missstand zu beseitigen erfordert entschiedenes Handeln auf allen bildungspolitisch verantwortlichen Ebenen. Hierzu gehören unter anderem das Bildungs-, Arbeits- und Wirtschaftsministerium, die Länder, die Bundesagentur für Arbeit und weitere relevante Akteure aus den Bereichen Schule, Hochschule, Aus- und Weiterbildung. „Alle müssen gemeinsam eine Vision, konkrete Ziele sowie eine abgestimmte Strategie für das gesamte Bildungssystem entwickeln und entsprechende Handlungsimpulse setzen“, erklärt Thiemo Fojkar, Vorsitzen-

der des BBB. Um in einem ersten Schritt der Weiterbildung mehr politisches Gewicht zu verleihen, könne es sinnvoll sein, einen Weiterbildungsbeauftragten im Bundeskanzleramt zu etablieren.

Die Verbände fordern daher eine nationale Bildungsstrategie als Wegweiser und Leitplanke, damit Bürgerinnen und Bürger, Bildungseinrichtungen sowie Kommunen, Länder und der Bund ihre Gestaltungsmöglichkeiten in Bezug auf Bildung optimal nutzen können. Eine nationale Bildungsstrategie sorgt für Transparenz und Orientierung, verbindet systematisch Bildungs- mit Arbeitsmarkt-, Sozial und Wirtschaftspolitik und führt zu mehr Effektivität und Effizienz im gesamten Bildungswesen.

Quelle: VdP 18. Juni 2013

Qualifikationen europaweit vergleichbar machen

Bund und Länder unterzeichnen gemeinsamen Beschluss zur Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR)

In Deutschland erworbene Bildungsabschlüsse und berufliche Qualifikationen werden in Zukunft europaweit vergleichbarer. Darauf haben sich die Bundesregierung und die Länder mit der Unterzeichnung eines gemeinsamen Beschlusses zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) geeinigt. Der Beschluss schafft die Grundlage dafür, schrittweise ab dem Sommer 2013 erworbene Qualifikationen einem DQR-Niveau zuzuordnen und dieses auf den Qualifikationsbescheinigungen auszuweisen. So wird beispielsweise eine dreijährige berufliche Erstausbildung auf Niveau 4 zugeordnet, ein Abschluss als Bachelor, Meister oder Techniker entspricht Niveau 6. Von dieser Zuordnung profitieren Lernende, Berufstätige, Unternehmen und Bildungs-

einrichtungen gleichermaßen, denn die Wertigkeit ihrer Bildungsabschlüsse wird im europäischen Vergleich sichtbar. Bewerbungen und Jobwechsel innerhalb der Europäischen Union sollen dadurch erheblich vereinfacht werden.

„Der Qualifikationsrahmen schafft mehr Transparenz und Mobilität in Europa. Mit der gemeinsamen Zuordnung von Bachelor- und Meisterabschlüssen machen wir die Gleichwertigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung deutlich und erhöhen die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen“, sagte Bundesbildungsministerin Prof. Dr. Johanna Wanka. Bundeswirtschaftsminister Dr. Rösler unterstrich den hohen Stellenwert der beruflichen Bildung für die Fachkräftesicherung: „Die berufliche Bildung erhält durch den Deutschen Qualifikationsrahmen die ihr gebührende Anerkennung. Denn die berufliche Bildung wird besser vergleichbar und ihr hoher Stellenwert nicht nur in Deutschland, sondern in ganz Europa besser wahrnehmbar. Sie zeichnet sich durch interessante Karrierewege bis hin zur Selbstständigkeit aus.“

„Lebenslanges Lernen wird heute in allen Bereichen immer wichtiger. Das muss sich auch in der Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen und Qualifikationen niederschlagen“, betonte der Präsident der Kultusministerkonferenz (KMK), Stephan Dorgerloh. Zugleich hob er die Bedeutung des DQR für die europäische Bildungszusammenarbeit hervor: „Durch die Gleichwertigkeit von akademischer und beruflicher Bildung wird dem deutschen Bildungssystem in Europa angemessen Rechnung getragen.“ Der Vorsitzende der Wirtschaftsministerkonferenz, Harry Glawe, sagte: „Beim DQR geht es nicht um die Festbeschreibung von bestehenden Bildungshierarchien, sondern letztendlich um die Sicherung von Fachkräften durch eine

Förderung der Durchlässigkeit auf nationaler und europäischer Ebene.“

Der Deutsche Qualifikationsrahmen setzt die Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen um. Die Entwicklung des DQR erfolgte unter Federführung von Bund und Ländern in einem mehrjährigen Prozess unter kontinuierlicher Mitwirkung von Sozialpartnern und Wirtschaftsorganisationen sowie weiterer Experten aus Wissenschaft und Praxis. In einem Spitzengespräch im Januar 2012 hatten sich Bund, Länder, Sozialpartner und Wirtschaftsorganisationen auf eine grundsätzliche Linie für die Einführung des DQR und die Zuordnung von Ankerqualifikationen des formalen Bildungssystems verständigt. In einem nächsten Schritt sollen auch Lernergebnisse aus dem nicht-formalen Bereich in den DQR einbezogen werden. Dazu soll eine Experten-Gruppe bis Ende des Jahres Vorschläge vorlegen.

Weitere Informationen finden Sie unter auf der Homepage des Deutschen Qualifikationsrahmens. Dort können Sie den gemeinsamen Beschluss und Liste der zugeordneten Qualifikationen im DQR als pdf-Dateien herunterladen.

Quelle: BMBF, Pressemitteilung u. a. vom 16. Mai 2013

Nur im Normalarbeitsverhältnis gibt es ausreichend Chancen auf Weiterbildung

Zeitarbeiter haben erheblich an Chancen auf Weiterbildung eingebüßt. Die auf Zeit verliehenen Arbeitnehmer sind unter den fast acht Millionen atypisch Beschäftigten in Deutschland in dieser Hinsicht die Verlierer der vergangenen Jahre: Während in 2012 sowohl die Arbeitnehmer in normalen Beschäftigungsver-

hältnissen als auch die befristet, geringfügig oder Teilzeit-Beschäftigten etwas öfter an Weiterbildung teilnehmen als sechs Jahre zuvor, stürzte die Weiterbildungsbeteiligung bei den Zeitarbeitern von 43 auf 27 Prozent ab. Dies geht aus einer aktuellen Studie hervor, in der der Arbeitsökonom Professor Lutz Bellmann im Auftrag der Bertelsmann Stiftung die Bildungsbeteiligung atypisch Beschäftigter untersucht hat.

Der Anteil der Arbeitnehmer, die eine berufsbezogene Weiterbildung absolvierten, ist seit 2006 nahezu konstant geblieben (von knapp 58 auf 59 Prozent). Die Möglichkeit, an organisierten Kursen oder Seminaren teilzunehmen, hängt allerdings stark vom Beschäftigungsverhältnis ab. Von den Arbeitnehmern in normalen Beschäftigungsverhältnissen geben fast zwei Drittel (64 Prozent) an, sich während der vergangenen drei Jahre beruflich weiterqualifiziert zu haben. Bei den atypisch Beschäftigten hingegen liegt diese Quote lediglich bei knapp 48 Prozent. „Atypisch Beschäftigte sind bei der Weiterbildung benachteiligt. Damit werden ihnen Chancen auf beruflichen Aufstieg vorenthalten“, sagte Frank Frick, Experte für Weiterbildungssysteme in der Bertelsmann Stiftung. Diese Benachteiligung senke die Wahrscheinlichkeit, dass atypische Beschäftigung als Sprungbrett in ein normales Arbeitsverhältnis dienen kann. Frick: „Gerade der sich abzeichnende Fachkräftemangel lässt es sinnvoll erscheinen, in die Weiterbildung dieser Arbeitnehmer stärker zu investieren.“

Unter den atypisch Beschäftigten haben die fünf Millionen Teilzeit- und die 2,8 Millionen befristet Beschäftigten die besten Aussichten auf berufliche Weiterbildung mit jeweils über 48 Prozent. Vor allem bei den befristeten Arbeitsverhältnissen stieg die Beteiligung an Weiterbildung; 2006 hatte sie noch bei 44 Prozent

gelegen. Weniger Chancen auf Weiterbildung als die 775.000 Zeitarbeiter (27 Prozent) haben mit 23 Prozent nur noch die 2,7 Millionen geringfügig Beschäftigten („Mini-Jobber“).

Dies spiegelt sich in der Zufriedenheit der atypisch Beschäftigten mit ihren Fortbildungschancen. Rund 40 Prozent der Zeitarbeiter und geringfügig Beschäftigten sind unzufrieden mit ihren persönlichen Möglichkeiten, sich weiterzubilden und hinzuzulernen. Von den Arbeitnehmern in normalen Beschäftigungsverhältnissen sagen dies nur 24 Prozent. „Je geringer die Chance auf Weiterbildung, desto höher die Unzufriedenheit. Das angebliche Desinteresse von atypisch Beschäftigten an Weiterbildung ist damit widerlegt – sie wünschen sich sehr wohl mehr Bildungsbeteiligung“, sagte der Autor der Studie Lutz Bellmann, Wirtschaftsprofessor an der Universität Nürnberg-Erlangen und Forschungsleiter am Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).

Bei den atypisch Beschäftigten beeinflusst das Qualifikationsniveau noch stärker als bei den Normalbeschäftigten, ob sie sich beruflich weiterbilden. Nur jeder vierte Geringqualifizierte (26,4 Prozent), aber mehr als jeder zweite Hochqualifizierte (51 Prozent) unter den atypisch Beschäftigten nimmt an einer Weiterbildung teil. Ein ähnliches Bild ergibt ein Vergleich zwischen deutschen und ausländischen Arbeitnehmern. Auch hier erhöht die atypische Beschäftigung massiv eine Bildungsbenachteiligung, die bereits bei den Normalbeschäftigten besteht. Unter den atypisch beschäftigten Deutschen liegt die Weiterbildungsbeteiligung noch bei 50 Prozent, während ihre atypisch beschäftigten ausländischen Kollegen nur halb so oft an Weiterbildung teilnehmen (26,7 Prozent).

Besonders geringe Chancen auf Weiterbildung haben die prekär Beschäftig-

ten in atypischen Arbeitsverhältnissen: Wer weniger als 700 Euro netto mit seiner Arbeit verdient, bildet sich seltener weiter als Arbeitslose, denen die Bundesagentur für Arbeit Angebote macht. So liegt die Weiterbildungswahrscheinlichkeit von prekär Beschäftigten bei Frauen 3,5 und bei Männern 5,7 Prozentpunkte unterhalb der von Arbeitslosen.

Quelle: Pressemitteilung Bertelsmann-Stiftung 05.06.2013

Beteiligung an Weiterbildung ist in Deutschland deutlich gestiegen

Bessere Konjunkturlage verursacht den Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung

Nach Ansicht der Autoren ist die gute Wirtschaftslage im Untersuchungszeitraum für den deutlichen Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung verantwortlich. „Anders als im AES 2010, dessen Beobachtungszeitraum in die rezessive Phase der Wirtschaftskrise in Deutschland fiel, umfasst der Beobachtungszeitraum des AES 2012 eine Phase des Aufschwungs in Deutschland. Im Jahr 2012 liegt mit 49 Prozent die bisher höchste Teilnahmequote an Weiterbildung vor.“ Über 80 Prozent der Befragten geben an, dass die Teilnahme an der Weiterbildung beruflich bedingt ist.

Die betriebliche Weiterbildung hat einen Anteil von 69 Prozent an der gesamten Weiterbildung in Deutschland. Hier gab es auch den größten Zuwachs. Jeder dritte Beschäftigte nahm im Untersuchungszeitraum an einer Weiterbildung teil. 2010 waren es dagegen nur 26 Prozent. Die anderen Bereiche der Weiterbildung (individuelle berufliche und nicht-berufliche Weiterbildung) weisen kaum Änderungen bei der Beteiligung auf.

In der Rezession 2010 haben die Unternehmen die Weiterbildungsaktivitäten

deutlich reduziert. Um im folgenden Aufschwung 2011 die ausgefallenen Weiterbildungsmaßnahmen nachzuholen. Die Weiterbildungsbeteiligung liegt seit Mitte der 1990er Jahre über 40 Prozent. Wenn die These der Autoren stimmt, dann ist damit ein langer Trend bei der Zunahme der Weiterbildungsbeteiligung beendet worden. Was wir danach in den sich ändernden Teilnahmequoten beobachten, deutet nicht auf eine Änderung der individuellen Bereitschaft zur Teilnahme an einer Weiterbildung hin. Es scheint vielmehr Ergebnis der wirtschaftlichen Lage und damit der Bereitschaft der Unternehmen, in Weiterbildung zu investieren, zu sein.

Ausschluss von Weiterbildung

Die große Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung hat auch ihre Schattenseiten. Wer nicht davon profitieren kann, vom Betrieb eine Weiterbildung finanziert zu bekommen, hat geringere Chancen, überhaupt an einer Weiterbildung teilzunehmen. „Die Beteiligung an Weiterbildung ist vor allem von beruflichen Zugangsmöglichkeiten und innerhalb der Beschäftigung von unterschiedlichen Positionen und berufsbezogenen Bedingungen geprägt. Von der Beteiligung am größten Segment der Weiterbildung, nämlich der betrieblichen Weiterbildung, ist entsprechend ein großer Teil der Bevölkerung ausgeschlossen“, so die Autoren in ihrer Studie.

„Für die Beteiligung an Weiterbildung ist der Erwerbsstatus von zentraler Bedeutung. Erwerbstätige beteiligen sich auch im Jahr 2012 am häufigsten an Weiterbildung (56 Prozent), darauf folgen Personen in schulischer oder beruflicher Ausbildung (51 Prozent). Die Teilnahmequoten von Arbeitslosen (29 Prozent) und sonstigen nichterwerbstätigen Personen (24 Prozent) liegen etwa um die

Hälfte niedriger. Diese Rangfolge hatte sich bereits in den Jahren 2010 und 2007 gezeigt.“ Während sich die Teilnahmequote der Erwerbstätigen gegenüber der letzten Erhebung um 7 Prozentpunkte erhöhte, waren es bei den Erwerbslosen gerade einmal 1 Prozent.

Neben dem Erwerbsstatus führt auch der Bildungsabschluss zu erheblichen Unterschieden in der Weiterbildungsbeteiligung. „Im Bereich der betrieblichen Weiterbildung nehmen im Jahr 2012 Meister bzw. Personen mit einem vergleichbaren Fachschulabschluss mit 53 Prozent am häufigsten teil, dicht gefolgt von Personen mit akademischem Abschluss (51 Prozent). Darauf folgen mit Abstand Personen mit einem Ausbildungsabschluss (33 Prozent) und – wiederum mit Abstand – Personen ohne beruflichen Abschluss (18 Prozent). Die beiden Gruppen mit höherem beruflichem Bildungsniveau hatten bereits im Jahr 2007 am häufigsten an betrieblicher Weiterbildung teilgenommen und haben seither ihren Vorsprung noch ausgebaut.“

Ganz ähnliche Ergebnisse ergeben sich, wenn die Ergebnisse nach der beruflichen Stellung im Unternehmen betrachtet werden. „Im Jahr 2012 beteiligten sich 77 Prozent der abhängig Beschäftigten (ohne Beamte) auf Führungsebene an Weiterbildung. Unter den Un- und Angelernten liegt die Quote mit 37 Prozent nur etwa halb so hoch. Die Beteiligung der Fachkräfte liegt mit 62 Prozent dazwischen.“

Betrachtet man die Weiterbildungsbeteiligung nach der Betriebsgröße oder dem Einkommen, wiederholen sich die Ergebnisse. Hatte das Unternehmen bis zu 10 Beschäftigte, kamen 34 Prozent in den Genuss einer betrieblichen Weiterbildung. Unternehmen mit über 1.000 Beschäftigten erreichen eine Weiterbildungsquote von 62 Prozent. Bei einem

Bruttoeinkommen von bis zu 400 Euro lag die Weiterbildungsbeteiligung bei 38 Prozent. Personen mit über 4.000 Euro Bruttoeinkommen nahmen zu 78 Prozent an einer Weiterbildung teil.

In der Weiterbildung gilt weiterhin: Wer hat, dem wird gegeben

Wer in einem Großbetrieb mit einem Bruttoeinkommen von über 4.000 Euro als Führungskraft beschäftigt ist und über einen Akademischen Schulabschluss oder Fachschulabschluss verfügt, der scheint relativ häufig in den Genuss einer Weiterbildung zu kommen. Sieht man einmal von den konjunkturellen Schwankungen und der damit einhergehenden Bereitschaft der Unternehmen, mehr Geld für Weiterbildung auszugeben, ab.

Wer hingegen in einem 400-Euro-Job als ungelernte Kraft ohne Berufsabschluss in einer Filiale mit weniger als 10 Beschäftigten sein Brot verdient, der hat Pech. Bei ihm kommt die Weiterbildung nie oder nur sehr selten an.

Quelle: Netzwerk-Weiterbildung (gekürzt pdf)

Chancengerechtigkeit in der Bildung verbessert sich nur langsam

Der Zweijahresvergleich zeigt einige positive Tendenzen, aber viel Stagnation. Die Zahl der Schulabbrecher sinkt, die soziale Herkunft ist schon in der Grundschule entscheidend für den Bildungserfolg. Die Bundesländer stehen vor höchst unterschiedlichen Herausforderungen.

Mehr Chancengerechtigkeit bleibt die Kernherausforderung der deutschen Schulsysteme – auch wenn es im Vergleich zum Schuljahr 2009/10 positive Tendenzen gibt. Das zeigt der aktuelle

Chancenspiegel, den die Bertelsmann Stiftung und die Universitäten Dortmund und Jena am Montag in Berlin vorstellten. Demnach verlassen weniger junge Menschen die Schule ohne Abschluss, allerdings ist schon in der Grundschule der Bildungserfolg stark von der sozialen Herkunft abhängig. Auch die Durchlässigkeit hat sich nur minimal erhöht, nach wie vor steigen deutlich mehr Schüler eine Schulform ab als auf.

„Insgesamt geht es mit der Chancengerechtigkeit eher im Schneckentempo voran“, sagte Jörg Dräger, Vorstand der Bertelsmann Stiftung. Das liege auch daran, dass der Ausbau von Ganztagschulen nur schleppend vorwärts kommt und die Bedeutung der Förderschulen trotz Bemühungen um mehr Inklusion kaum nachlässt.

Der Chancenspiegel hatte im vergangenen Jahr – zehn Jahre nach der ersten Pisa-Studie – erstmals für jedes Bundesland analysiert, wie gerecht und wie leistungsstark das jeweilige Schulsystem ist. Die diesjährige Neuauflage dokumentiert, wie sich seit dem Schuljahr 2009/2010 die Chancen von Schülern verändert haben, soziale Nachteile zu überwinden und ihr Leistungspotenzial auszuschöpfen. Das analysiert der Chancenspiegel in vier Dimensionen: Integrationskraft, Durchlässigkeit, Kompetenzförderung und Zertifikatsvergabe.

Den stärksten Positiv-Trend verzeichnet Deutschland bei den Schulabschlüssen. Der Anteil der Schulabbrecher sank um mehr als ein Zehntel von 6,9 auf 6,2 Prozent. Zugleich stieg der Anteil der Schulabgänger mit Hochschulreife auf ein Rekordhoch – mehr als jeder Zweite (51,1 Prozent) erwirbt inzwischen einen Schulabschluss, der zur Aufnahme eines Studiums berechtigt. Stagnation hingegen herrscht beim Kompetenzerwerb: Das Leseverständnis der Grund-

schüler bewegt sich auf nahezu demselben Niveau wie vor zehn Jahren, und es ist weiterhin stark abhängig von der sozialen Herkunft; damals wie heute liegen die Kinder aus niedrigen Sozialschichten bei der Lesekompetenz durchschnittlich um ein Jahr zurück.

Wenig Veränderung gibt es auch bei der Durchlässigkeit der Schulsysteme. Auf einen Wechsel von einer niedrigeren auf eine höhere Schulart in der Mittelstufe kommen 4,2 Wechsel in umgekehrter Richtung. Zwei Jahre zuvor betrug das Verhältnis zwischen Auf- und Abstieg 1 zu 4,3. Etwas deutlicher verringerte sich die Zahl der Klassenwiederholungen: 2010 blieben in der Sekundarstufe noch 2,9 Prozent der Schüler sitzen, zwei Jahre später waren es 2,7 Prozent.

„Entscheidend für mehr Chancengerechtigkeit sind die Qualität des Unterrichts und die individuelle Förderung aller Schüler, aber gute Rahmenbedingungen können das natürlich begünstigen“, sagte Professor Wilfried Bos, Direktor des Instituts für Schulentwicklungsforschung an der TU Dortmund. Hoffnungen setzen Bildungsforscher vor allem in die Ganztagschule – eine Schulform, die nach aktuellen Umfragen zwischen 70 und 80 Prozent der Eltern favorisieren (Infratest 2011, Emnid 2012). Damit verglichen macht der Ausbau von Ganztagsangeboten jedoch nur geringe Fortschritte. Der Anteil der Schüler im Ganztagsbetrieb stieg zwischen den Schuljahren 2009/10 und 2010/11 nur von 26,9 auf 28,1 Prozent; lediglich knapp 13 Prozent aller Schüler besuchen gebundene, also für alle Schüler verpflichtende Ganztagschulen. „Wenn sich der Ausbau der Ganztagschulen nicht beschleunigt, dauert es noch mehr als 50 Jahre, bis für alle Kinder genug Plätze vorhanden sind. Dabei bietet gerade die gebundene Ganztagschule gute Möglichkeiten, den Einfluss der sozialen

Herkunft zu verringern“, sagte Dräger.

Auch bei der Inklusion zeigt sich im Chancenspiegel ein gemischtes Bild: Zwar besucht jedes vierte Förderkind mittlerweile eine reguläre Schule, die Bedeutung der Förderschulen verringert sich aber nur langsam: Der Anteil der Schüler, die separat auf gesonderten Schulen unterrichtet werden, sank seit dem Schuljahr 2009/2010 nur geringfügig von 5,0 auf 4,8 Prozent.

Der Ländervergleich im Chancenspiegel zeigt, dass innerhalb von Deutschland die Unterschiede in allen vier untersuchten Dimensionen äußerst stark ausgeprägt sind. Kein Land allerdings ist überall spitze oder überall Schlusslicht. Professor Wilfried Bos, Direktor des Instituts für Schulentwicklungsforschung an der TU Dortmund: „Die Bundesländer haben jeweils Stärken und Schwächen, alle haben Nachholbedarf.“ Das Ausmaß der Unterschiede verdeutlichen einige Beispiele: In Mecklenburg-Vorpommern ist der Anteil der Schulabbrecher mit 13,3 Prozent fast dreimal so hoch wie im Saarland (4,8 Prozent). In Sachsen ist der Abstand zwischen Schülern oberer und unterer Sozialschichten nur etwa halb so groß wie in Bayern. Und während in Brandenburg auf einen Aufwärtswechsel lediglich 1,8 Abwärtswechsel kommen, liegt das Verhältnis in Bremen bei 1 zu 9,8. Starke Unterschiede gibt es auch beim Hochschulzugang: In Nordrhein-Westfalen erreichen 59,1 Prozent die Berechtigung zu studieren, in Sachsen-Anhalt nicht einmal 37 Prozent.

Fortschritte bei der Chancengerechtigkeit seien nicht zuletzt eine Frage von Investitionen in Bildung, so Dräger. Für zentrale Reformen wie Ausbau der Kitas und Ganztagschulen, Lehrerbildung oder Inklusion fehle den Ländern jedoch oftmals das Geld. „Die Länder haben in der Bildung zusätzliche Aufgaben be-

kommen. Dafür brauchen sie auch zusätzliches Geld“, sagte Dräger. Statt einer großen Föderalismusreform über eine Grundgesetzänderung plädierte er für eine pragmatische Variante: „Der Bund kann den Ländern über Artikel 106 für die neuen Aufgaben pauschal mehr Geld zur Verfügung stellen. Im Gegenzug sollten die Länder mehr Transparenz über die Bildungsergebnisse gewähren, damit die sinnvolle Verwendung der Mittel gesichert ist.“ Dafür könne ein Nationaler Bildungsrat sorgen, der neben der konzeptionellen Unterstützung von Reformen auch regelmäßige Leistungsvergleiche zwischen den Bundesländern verantworten solle.

Quelle: Pressemitteilung Bertelsmann Stiftung 23.6.2013

Expertise zur Frage der Weiterbildungsbeteiligung

Die Friedrich-Ebert-Stiftung hat in verschiedenen Expertisen immer wieder auf Defizite in der Weiterbildung hingewiesen, Handlungsbedarf aufgezeigt und Lösungsansätze vorgestellt. In drei jüngst erschienenen Studien wird das Thema Weiterbildung nun im Kontext der Debatte um eine Reform der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik und eine Weiterentwicklung der Arbeitslosenversicherung zu einer Arbeitsversicherung (Schmid 2008) aufgegriffen. Bei der Arbeitsversicherung stehen neben der Absicherung von Beschäftigungsrisiken bei Übergängen vor allem die Ermöglichung und Förderung von beruflichen Entwicklungschancen im Mittelpunkt. Weiterbildung spielt dabei eine entscheidende Rolle.

Aus der Erwachsenenbildungswissenschaft ist die Expertise zum Thema „Weiterbildungsbeteiligung“ erstellt worden. Die Autoren Prof. Dr. Bernd

Käpplinger, Claudia Kulmus und Dr. Erik Haberzeth von der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin bieten mit ihrer Expertise einen Überblick über empirische Erhebungen und theoretische Konzepte zur Weiterbildungsbeteiligung und ermöglichen so eine grundlegende Orientierung und Einordnung von Forschungsansätzen und Untersuchungsergebnissen.

Die Frage nach der Beteiligung an Weiterbildung hat in der Erwachsenenbildungswissenschaft eine lange Tradition. Eine regelmäßige statistische Erfassung des „Weiterbildungsverhaltens“ begann national mit dem Berichtssystem Weiterbildung (BSW), das von 1979 bis 2007 veröffentlicht und das dann vom europäischen Adult Education Survey (AES) abgelöst wurde. Heute gibt es neben dem AES zahlreiche weitere Surveys (SOEP, Mikrozensus, CVTS, NEPS etc.), in denen die Weiterbildungsbeteiligung statistisch erfasst wird. Um sich in dieser Vielfalt an Surveys besser zurechtfinden und die teils divergierenden Ergebnisse angemessen interpretieren zu können, gibt die Expertise einen Überblick über zentrale statistische Erhebungen und sensibilisiert für den Einfluss der jeweils genutzten Konzepte auf die Ergebnisse.

Die Teilnahmequote an Weiterbildung ist von 1979 (23 Prozent) bis 1997 (48 Prozent) stetig gestiegen, um seitdem lange bei etwas mehr als 40 Prozent zu stagnieren. 2012 scheint dann sprunghaft die politische Zielsetzung (50 Prozent) mit 49 Prozent fast erreicht worden zu sein. Jenseits dieser allgemeinen Quote werden Strukturen und Muster der Teilnahme an Weiterbildung sichtbar, die sich nach sozialen Gruppen unterscheiden und die bezogen auf Arbeitskontexte u.a. je nach Branche und Betriebsgröße unterschiedlich wirksam werden. Dabei

sind spezifische Faktoren der Selektion wirksam, insbesondere die Erwerbstätigkeit und der schulische und berufliche Bildungshintergrund. Dies ist seit Langem bekannt und wird im Grunde immer wieder bestätigt. Es kann von einem „sozialen Gefälle“ (Bilger/Rosenblatt) oder einer „Weiterbildungsschere“ (Schulenberg et al.) in der Weiterbildung gesprochen werden. In der Expertise wird die Weiterbildungsbeteiligung entlang verschiedener Einflussfaktoren aufgeschlüsselt und kompakt dargestellt. Zentraler Referenzpunkt ist das AES, wengleich auch auf andere Surveys Bezug genommen wird. Besonderes Anliegen der einzelnen Analysen ist es, auch hinter die aggregierten quantitativen Daten, also die Teilnahmequoten, zu blicken und so ein differenzierteres Bild der Beteiligung zu gewinnen. Einbezogen werden dazu Kontextinformationen (z. B. allgemeinstatistische Daten) und zum Teil Studien, die andere Zugänge zur Thematik verfolgen. Die Mikroperspektive hilft dabei, die Ergebnisse zu abstrakten Beteiligungsstrukturen zu hinterfragen, zu differenzieren und so in ihrer Reichweite und Tragfähigkeit angemessener einzuschätzen. Zudem werden offene, ungeklärte Fragen der Beteiligung deutlich.

Die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und die Weiterentwicklung des Weiterbildungssystems insgesamt wird davon abhängen, ob über die zahlreichen Projekte und Programme sowie die Rhetorik des lebenslangen Lernens hinaus der strukturpolitische Rahmen geklärt und verbessert werden kann (Fauststich/Haberzeth). Der nationale Bildungsbericht forderte 2012 vehement eine verbesserte Institutionalisierung der Weiterbildung ein: „Es drängt sich die Frage auf, ob sich eine Gesellschaft, deren Altersstruktur sich immer weiter nach oben verschiebt und deren soziale

und wirtschaftliche Existenzgrundlagen von einer sich beschleunigenden Wissensdynamik geprägt sind, eine derart residuale Weiterbildungsinstitutionalisierung auf Dauer leisten kann (...) Die Beantwortung der Frage setzt einen neuen gesellschaftlichen Diskurs über die zukünftige Rolle der Weiterbildung im Bildungssystem voraus.“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 155) Der strukturelle und langfristige Ansatz einer Beschäftigungs-/Arbeitsversicherung (Schmid) wird in der Expertise mit den Ergebnissen zur Weiterbildungsbeteiligung in Beziehung setzen.

Gleichwohl müssen politische Interventionen mit Aktivitäten auf makro- und mikrodidaktischer Ebene verbunden werden. Mit rechtlichen Regelungen beispielsweise werden Rahmenbedingungen für die Teilnahme geschaffen. Rechtsansprüche bleiben aber folgenlos, wenn den Individuen keine monetären und zeitlichen Ressourcen zur Verfügung stehen und wenn sie keine gesellschaftliche und regionale Unterstützung erfahren, um ihre Ansprüche zu verwirklichen. In den gesichteten Studien werden Ansätze und Empfehlungen zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung genannt, die auf verschiedenen Ebenen angesiedelt sind. Diese Ansätze werden sowohl gesondert für die einzelnen Einflussfaktoren und sozialen Gruppen dargestellt als auch anhand eines etablierten Modells professioneller Handlungsebenen.

In einem letzten Kapitel wird die Arbeits- und Beschäftigungsversicherung vor dem Hintergrund des Forschungsstands zur Beteiligung in ihren Perspektiven diskutiert. Abschließend wird ein Drei-Säulen-Modell in die Diskussion als neuer Impuls eingebracht. Erst in einem Mix aus Angebotsförderung sowie individueller und betriebsbezogener Nachfrageförderung kann eine verlässliche,

qualitativ hochwertige Weiterbildungsinfrastruktur geschaffen werden.

Die Expertise findet sich im Internet unter: <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/09852.pdf>

*Erik Haberzeth, Bernd Käßlinger
und Claudia Kulmus*

Investitionen in die Zukunft: Das Zwölf-Milliarden Euro-Paket der Bundesregierung

Die Bundesregierung hat in dieser Legislaturperiode zusätzlich mehr als 13 Milliarden Euro in die zentralen Zukunftsbereiche Bildung und Forschung investiert. Damit setzt sie trotz Haushaltskonsolidierung ein deutliches Signal für die Zukunftsfähigkeit des Bildungs- und Forschungsstandortes Deutschland. Sie leistet zugleich einen wesentlichen Beitrag dazu, dass der Bund seinen Anteil am 3-Prozent- und 10-Prozent-Ziel erbringt.

In der Koalitionsvereinbarung für die 17. Legislaturperiode haben die Regierungsparteien vereinbart, in den Jahren 2010 bis 2013 für die zentralen Zukunftsbereiche Bildung und Forschung 12 Milliarden Euro mehr zu investieren, als vorher geplant war – je 6 Milliarden für Bildung und für Forschung.

Dieses Versprechen wurde trotz der erforderlichen Haushaltskonsolidierung mehr als eingelöst: Für Bildung und Forschung wurden in den Haushalten der Bundesministerien in den Jahren 2010 bis 2013 mehr als 13 Milliarden Euro zusätzlich eingestellt. Rund zwei Drittel der zusätzlichen Bildungsmittel und gut die Hälfte der zusätzlichen Forschungsmittel entfallen auf den Haushalt des BMBF, das für diese Themen eine zentrale Funktion einnimmt. Die übrigen Mittel stehen anderen Bundesministerien zur Verfügung, die im Rahmen ihrer jeweiligen Zuständigkeiten ebenfalls Bildungs- und Forschungsaufgaben wahrnehmen.

Auf dem Weg zum 3-Prozent- und zum 10-Prozent-Ziel

Mit dieser Summe macht der Bund einen wesentlichen Schritt, um seinen Anteil am 3-Prozent- und am 10-Prozent-Ziel zu erfüllen:

Das 3-Prozent-Ziel für Forschung und Entwicklung stammt ursprünglich aus der Lissabon-Strategie der Europäischen Union und soll dazu beitragen, Europa zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensgestützten Wirtschaftsraum der Welt zu machen. Es wurde von den Mitgliedsstaaten der EU vor zwei Jahren als Ziel in der neuen Europa 2020-Strategie erneut bestätigt. Somit ist es erklärtes Ziel der Bundesregierung, zusammen mit den Ländern und der Wirtschaft bis 2020 drei Prozent des Bruttoinlandsprodukts in Forschung und Entwicklung zu investieren. Dieses Ziel ist fast erreicht: Mit rund 2,9 Prozent des BIP in 2011 hat Deutschland seine Forschungsausgaben in den letzten Jahren deutlich gesteigert.

In Deutschland gibt es darüber hinaus seit dem Herbst 2008 das 10-Prozent-Ziel für Bildung und Forschung, das Bund und Länder beim Bildungsgipfel in Dresden vereinbart haben. Dieses Ziel umfasst neben den Forschungs- und Entwicklungsausgaben auch finanzielle Mittel für die Bildung. Ab 2015 sollen demnach jährlich zehn Prozent des Bruttoinlandsprodukts in Bildung und Forschung fließen. Die aktuellsten Zahlen belegen, dass Deutschland diesem Ziel in den letzten Jahren näher gekommen ist: 2011 haben Bund, Länder, Kommunen, Wirtschaft und private Haushalte in Deutschland insgesamt 245,1 Milliarden Euro in Bildung und Forschung investiert. Das sind rund 31 Milliarden Euro mehr als noch im Jahr 2008 und entspricht 9,5 Prozent des Bruttoinlandsprodukts.

Warum investiert der Staat so viel Geld in Bildung und Forschung?

Bildung und Forschung tragen maßgeblich zum Wohlstand in unserem Land bei – einem Wohlstand, der nicht nur eine materielle Seite hat, sondern auch eine ökologische, kulturelle und soziale. Bildung ermöglicht den Menschen die breite Teilhabe an Wissen und Zukunftschancen.

Das Bildungsniveau hat einen erheblichen Einfluss auf den Wohlstand in unserem Land. Staaten mit guten PISA-Testleistungen zeigen nicht nur im internationalen Vergleich die größten Wachstumsraten des Bruttoinlandsprodukts. Aber Bildung ist viel mehr als ein wichtiger Produktivitätsfaktor. Sie schafft die Grundlagen für Selbsterkenntnis und die Verständigung mit anderen Menschen. Sie befähigt zu Erkenntnis und Kritik. Und sie vermittelt Orientierung. – Kurzum: Sie ist eine wesentliche Voraussetzung für das, was die Philosophie ein „gelingendes Leben“ nennt. Auch deshalb brauchen wir gute Bildung für alle Menschen in unserem Land.

Forschung hat die Gewinnung neuen Wissens zum Ziel. Innovation übersetzt dieses Wissen in neue Produkte, Verfahren und Dienstleistungen. Überall dort, wo überdurchschnittlich viel in Forschung und Entwicklung investiert wird, wächst die Wirtschaft schneller und nachhaltiger – denn eine hohe technologische Leistungskraft der Wirtschaft basiert auf Exzellenz in der Wissenschaft. Daher brauchen wir ein gutes Forschungssystem.

Die öffentlichen und privaten Investitionen im Bereich Forschung und Entwicklung (FuE) sind in den vergangenen Jahren stark gewachsen: Seit der Mitte der 1990er Jahre hat sich Deutschland beim Anteil von FuE am Bruttoinlandsprodukt (der sogenannten FuE-

Intensität) deutlich verbessert auf derzeit rund 2,9 Prozent (2011). Deutschland ist heute einer der weltweit führenden Exporteure von forschungs- und entwicklungsintensiven Gütern, die Zahl der Arbeitsplätze in Forschung und Entwicklung ist zwischen 2005 und 2010 um 15 Prozent auf 550.000 gestiegen. Diese Arbeitsplätze ziehen auch in anderen Bereichen Wohlstand und Beschäftigung nach sich.

Die Bundesregierung hat in der 17. Legislaturperiode bewusst einen besonderen Schwerpunkt auf ein leistungsfähiges Bildungs- und Forschungssystem gelegt und hier – trotz notwendiger Haushaltskonsolidierung – die Investitionen jährlich gesteigert.

Wie wird das zusätzliche Geld für Bildung und Forschung verwendet?

Die über 13 Milliarden Euro mehr für Bildung und Forschung werden – auf die Jahre 2010 bis 2013 verteilt – für eine ganze Reihe von Aktivitäten verschiedener Ministerien der Bundesregierung eingesetzt. Hier einige aktuelle Schwerpunkte aus dem BMBF:

Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung

Um benachteiligten Kindern und Jugendlichen unabhängig von der Förderung im Elternhaus ein gutes Rüstzeug mit auf ihren Bildungsweg zu geben, unterstützt das BMBF ab 2013 deutschlandweit Bündnisse für Bildung. In diesen Bildungsbündnissen schließen sich vor Ort unterschiedliche gesellschaftliche Akteure zusammen (z.B. Chöre, Musikgruppen, Sportvereine, Stiftungen, Bibliotheken, Theater- und Jugendgruppen), um bildungsbenachteiligte Kinder durch außerschulische Angebote zu unterstützen – insbesondere im Bereich der kulturellen Bildung.

Die Förderung von Bildungsbündnissen für benachteiligte junge Menschen dokumentiert das Engagement zugunsten von Kindern und Jugendlichen, die unter ungünstigeren Verhältnissen aufwachsen. Ihnen werden mit der Förderung nicht nur neue Bildungshorizonte eröffnet, sondern es wird auch mittelfristig ein Beitrag dafür geleistet, dass immer mehr junge Menschen ihr Leben selbst in die Hand nehmen und immer weniger auf soziale Transfers angewiesen sind. Für die Bündnisse für Bildung stellt das BMBF in den kommenden fünf Jahren insgesamt rund 250 Mio. Euro zur Verfügung.

Fachkräfte: Wir sorgen für Nachwuchs

Die Wirtschaft klagt bereits jetzt über Fachkräftemangel. Viele Studien sagen voraus, dass sich dieser in den nächsten beiden Jahrzehnten aufgrund der demografischen Entwicklung weiter verschärfen wird. Besonders hochqualifizierte Facharbeiter und Akademiker werden fehlen. Um diesem Mangel zu begegnen, erhalten sowohl die berufliche als auch die akademische Bildung mehr Geld für folgende Maßnahmen:

▪ **Berufsausbildung**

Um den Erfolg der beruflichen Bildung weiter zu gewährleisten, werden die Mittel für die Stärkung der beruflichen Bildung in 2013 wieder gesteigert. Der Übergang von Jugendlichen aus Haupt- und Förderschulen in eine Ausbildung wird durch frühzeitige Berufsorientierung und den Einsatz von Berufseinstiegsbegleitern weiterhin besonders unterstützt, dadurch sollen vorhandene Zugangsbarrieren in Ausbildung und Beschäftigung – etwa für leistungsschwächere Jugendliche oder solche mit Migrationshintergrund – abgebaut werden. Auch

das erfolgreiche „Meister-BAföG“ wird fortgeführt.

▪ **Studium**

Die Bundesmittel, die im Rahmen des Hochschulpakts 2020 für zusätzliche Studienplätze zur Verfügung gestellt werden, werden in 2013 wieder deutlich erhöht: Sie steigen um rund 700 Mio. auf insgesamt 1,85 Milliarden Euro an. Hinzu kommen Investitionen für mehr Qualität in der Lehre und mehr Mobilität im Studium in Höhe von fast 250 Millionen Euro (Qualitätspakt Lehre, Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses). Die Bundeskanzlerin und die Regierungschefs der Länder haben am 13. Juni 2013 aufgrund der aktualisierten Studienanfängerprognose der KMK von 2012 beschlossen, in den Jahren 2011 bis 2015 die Bundesmittel für den Hochschulpakt 2020 um rund 2,2 Milliarden Euro auf über 7 Milliarden Euro erhöhen. Auch die Länder werden vergleichbare zusätzliche finanzielle Leistungen erbringen und die Gesamtfinanzierung sicherstellen. Zur Ausfinanzierung der zweiten Förderphase des Hochschulpakts sind bis zum Jahr 2018 weitere Bundesmittel in Höhe von rund 2,7 Milliarden Euro vorgesehen, das sind 1,7 Milliarden Euro mehr als bisher vereinbart.

Finanzielle Gründe sollen niemanden zwingen, auf ein Studium zu verzichten, deshalb werden Mittel zur Verbesserung der Studienfinanzierung in Höhe von rund 1,8 Milliarden Euro bereitgestellt (für BAföG, Begabtenförderung, Deutschlandstipendium, Bildungskredit).

Die Maßnahmen der vergangenen Jahre haben sich bereits gelohnt: In den Jahren 2011 und 2012 wurden so viele Studienanfänger an deutschen

Hochschulen aufgenommen wie nie zuvor! Die Studienanfängerquote stieg auf rund 50 Prozent.

Forschung: Wir machen Deutschland fit für die Zukunft

Orientierungswissen und Innovationen basieren auf einem Wissenschaftssystem, das durch Grundlagenforschung die Grenzen des Wissens erweitert, neue Technologien und Anwendungen ermöglicht und neue Erkenntnisse und Talente bereitstellt. Um diese Funktionen auf international wettbewerbsfähigem Niveau auch weiterhin erfüllen zu können, führt das BMBF die großen Pakte mit den Ländern und die Hightech-Strategie fort:

▪ **Pakt für Forschung und Innovation**

Das deutsche Wissenschaftssystem als unabdingbare Basis für neue Erkenntnisse und Innovationen wird durch den Pakt für Forschung und Innovation mit jährlich steigenden Mitteln leistungsfähig und international wettbewerbsfähig gehalten. Die institutionellen Zuwendungen an die großen außeruniversitären Forschungseinrichtungen (Fraunhofer-Gesellschaft, Helmholtz-Gemeinschaft, Max-Planck-Gesellschaft und Leibniz-Gemeinschaft) und die Deutsche Forschungsgemeinschaft steigen von 2011 bis 2015 jährlich um 5 Prozent an. Die Einrichtungen erhalten durch diese Steigerung finanzielle Planungssicherheit und können wichtige strategische Maßnahmen fortsetzen und weiterentwickeln.

▪ **Exzellenzinitiative**

Die Exzellenzinitiative soll den Wissenschaftsstandort Deutschland nachhaltig stärken, die internationale

Wettbewerbsfähigkeit verbessern und Spitzen im Universitäts- und Wissenschaftsbereich sichtbar machen. Für ihre zweite Phase stehen in den Jahren 2011 bis 2017 Mittel im Umfang von insgesamt 2,7 Milliarden Euro zur Verfügung. Der Anteil des Bundes (75 Prozent) beträgt dabei insgesamt rund 2 Milliarden Euro.

■ Hightech-Strategie 2020

Mit der Hightech-Strategie richtet die Bundesregierung ihre Innovationspolitik auf wichtige gesellschaftliche Herausforderungen aus; sie stärkt die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Wirtschaft und verbessert die Rahmenbedingungen für Innovationen. Deutschland soll zum Vorreiter bei Lösungen auf den Feldern Klima/Energie, Gesundheit/Ernährung, Mobilität, Sicherheit und Kommunikation werden. Mit dem Fokus auf diese Felder gibt die Hightech-Strategie Impulse für Wachstum und Beschäftigung in Deutschland. Mit Zukunftsprojekten rückt die Hightech-Strategie ausgewählte Missionen ins Zentrum künftiger Forschungs- und Innovationspolitik. Zukunftsprojekte verfolgen konkrete Ziele wissenschaftlicher und technologischer Entwicklungen über einen Zeitraum von zehn bis 15 Jahren. Am konkreten Fall entstehen Innovationstrategien und Realisierungsschritte.

Quelle: BMBF 24.06.2013

Mindestlohn in der Weiterbildung: Branchentarifvertrag bis Ende 2015 verlängert

Auch zukünftig branchenweit Mindestlöhne in der Weiterbildung.

Das Bundeskabinett hat am 26. Juni 2013 mit Verabschiedung einer vom

BMAS vorgelegten Verordnung sichergestellt, dass auch zukünftig in der SGB II und SGB III geförderten Weiterbildung tarifvertraglich vereinbarte Mindestgehälter branchenweit zu bezahlen sind. Der zugrundeliegende Branchentarifvertrag Weiterbildung regelt die Arbeitsentgelte von pädagogischen Mitarbeiter/innen und schafft seinerseits Rechtssicherheit für die Vertragslaufzeit bis zum 31.12.2015.

Der Vorsitzende der Zweckgemeinschaft des BBB, Wolfgang Gelhard, die diesen Tarifvertrag mit ver.di und der GEW federführend ausgehandelt hat, begrüßt diesen Beschluss des Kabinetts „als sehr erfreuliches Zeichen, dem Lohndumping nachhaltig den Kampf anzusagen“.

Auch Thiemo Fojkar, Vorsitzender des Bildungsverbandes, sieht sich ermutigt, den eingeschlagenen Weg weiter zu verfolgen und „statt um den niedrigsten Preis, um die bestmögliche Qualität zu konkurrieren“. Gleichzeitig appelliert er an die Mitglieder der sich selbst „Streitgemeinschaft“ nennenden Unternehmen, Konsequenzen daraus zu ziehen, dass mittlerweile alle im Bundestag vertretenen Fraktionen ja zum Mindestlohn auch in der Weiterbildung sagen. Thiemo Fojkar: „Es wäre jetzt ein guter und vernünftiger Zeitpunkt, die gegen die Allgemeinverbindlichkeit eingereichten Klagen zurückzuziehen“.

Er betonte gleichzeitig, dass in seinem Verband die Türen für alle offen stehen, die bei der weiter anstehenden sozialverträglichen Gestaltung der Arbeits- und Gehaltsbedingungen der Branche mitmachen und sich nicht damit begnügen wollen, die zukünftige Entwicklung nur von den Zuschauertribünen der Gerichtssäle aus zu kommentieren. Gelhard und Fojkar appellierten stattdessen gemeinsam an die Mitglieder der Streitgemeinschaft, sich inhaltlich

einzuklinken: „Die Türen sowohl zum BBB wie in die Zweckgemeinschaft sind offen. Wer zu uns kommen will, ist uns herzlich willkommen!“

Quelle: Bundesverband der Träger beruflicher Bildung 26. Juni 2013

Mindestlohn in der Weiterbildung

Rechtsnormen des Tarifvertrags zur Regelung des Mindestlohns für pädagogisches Personal vom 15. November 2011

§ 1

Geltungsbereich

Dieser Tarifvertrag gilt

1. räumlich im gesamten Gebiet der Bundesrepublik Deutschland;
2. sachlich für Betriebe oder selbstständige Betriebsabteilungen von Trägern der beruflichen Bildung, soweit diese Betriebe oder selbstständigen Betriebsabteilungen überwiegend Aus- und Weiterbildungsdienstleistungen nach dem Zweiten oder Dritten Buch des Sozialgesetzbuches erbringen. Ausgenommen sind die Träger der beruflichen Rehabilitation behinderter Menschen;
3. persönlich für alle Arbeitnehmerinnen/Arbeitnehmer im pädagogischen Bereich mit Ausnahme von Praktikantinnen/Praktikanten (auch im Anerkennungsjahr). Arbeitnehmerinnen/Arbeitnehmer im pädagogischen Bereich sind mit der Aus- und Weiterbildung, Vermittlung oder Betreuung von Teilnehmerinnen/Teilnehmern betraut.

§ 2

Regelungsgegenstände

1. Dieser Tarifvertrag regelt ausschließlich die Mindeststundenvergütung

und den jährlichen Urlaubsanspruch. Für andere Regelungsgegenstände ist die Vereinbarung eines tariflichen Anspruchs aus diesem Tarifvertrag ausdrücklich nicht gewollt.

2. Für die Arbeitnehmerinnen/Arbeitnehmer günstigere Regelungen bleiben unberührt.

§ 3

Entgelt

1. Die Mindeststundenvergütung (brutto) beträgt – abhängig vom Einsatzort – mindestens

12,60 €

(Berlin, Schleswig-Holstein, Hamburg, Bremen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Baden-Württemberg, Bayern)

11,25 €

(Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Sachsen, Thüringen).

2. Der Anspruch auf die Mindeststundenvergütung wird spätestens zum 15. des Monats fällig, der dem Monat folgt, für den die Mindeststundenvergütung zu zahlen ist.

§ 4

Urlaub

Die Arbeitnehmerinnen/Arbeitnehmer haben unter Fortzahlung des Arbeitsentgeltes Anspruch auf Jahresurlaub; Urlaubsjahr ist das Kalenderjahr. Unter Zugrundelegung einer Fünf-Tage-Woche beträgt der Urlaubsanspruch 26 Arbeitstage; der volle Urlaubsanspruch entsteht erstmalig nach einem ununterbrochenen Arbeitsverhältnis von sechs Monaten.

Weiterbildung Hamburg e. V.: 20 Jahre

Im April 2013 hat der Verein „Weiterbildung: Hamburg“ (WHH) sein 20-jähriges Jubiläum gefeiert. Mit der Gründung wurden die für alle Träger anstehenden Aufgaben der Qualitätssicherung, der Information und der Weiterbildungsberatung in Hamburg in einer einmaligen Weise strukturiert und organisiert. Entsprechende Supportstrukturen wurden in Verantwortung der Weiterbildungsträger selbst übernommen. Um ein Weiterbildungsgesetz zu vermeiden, waren die beteiligten Träger bereit eine Selbstkontrolle zu organisieren. Das Gütesiegel des WHH, die Datenbank WISY und Beratungsaktivitäten sind Erfolg dieser Strategie.

Weiterbildung Hamburg e. V. ist ein gemeinnütziger Verein mit mittlerweile etwa 200 Bildungsträgern als Mitglieder. Verfolgt werden die Themen

- Bildungsmarketing
- Verbraucherschutz und Qualitätsstandards
- Kommunikationsplattform und Netzwerk für Hamburger Bildungsträger
- Ansprechpartner für Behörden, Parteien und andere öffentliche und nicht öffentliche Institutionen

Im Rahmen einer Reorganisation wurde die gemeinnützige GmbH Service und Beratungsstelle WHSB ausgegliedert. Die WHSB informiert und berät

- über Weiterbildungsmöglichkeiten
- über Kursangebote in Hamburg und der Metropolregion
- über Fördermöglichkeiten.

Mit diesen Aktivitäten werden zweifellos die Weiterbildungsmöglichkeiten verbessert. Der WHH ist ein Beispiel für ein Weiterbildungsnetzwerk, das mittlerweile bundesweit Anstöße gegeben hat. Schon

vorher bestanden zahlreiche Verbünde z. B. in Schleswig-Holstein, aber auch in Baden-Württemberg. Durch die Programme des BMBF „Lernende Regionen“ von 2001 bis 2009 und „Lernen vor Ort“ bis 2014 hat sich diese „Supportstrategie“, nämlich vorgelagerte Aktivitäten aufzubauen, welche Weiterbildungsbeteiligung erhöhen sollen, verbreitert.

Vorliegende Evaluationsberichte zeigen, dass es möglich ist, durch Netzwerke Zugänglichkeit, Kontinuität und Expansion der Angebote zu sichern,

- wenn tragfähige und stabile Supportstrukturen öffentlich gewährleistet werden,
- wenn die Information und die Beratung der Nachfragenden verbessert wird,
- wenn ein anerkanntes Qualitätssystem aufgebaut wird
- wenn eine eingespielte Koordination aufgebaut werden kann.

Nach wie vor aber bestehen erhebliche Handlungsbedarfe. Es kann auch ein Netzwerkversagen geben, indem wichtige Aufgaben nicht erfüllt werden. So ist einerseits die Verankerung des Qualitätssicherungssystems in den Interessen der Weiterbildungssuchenden und -teilnehmenden nicht hinreichend gesichert. Andererseits ist die Vielfalt der bundesweit verbreiteten Zertifikate und Gütesiegel wenig transparent. Auch deshalb bleibt die Idee einer Rahmengesetzgebung für die Weiterbildung nach wie vor aktuell.

Peter Faulstich

Makroökonomische Perspektive auf die Hartz-„Reformen“

In einem Kurzbericht (IAB 11/2013) über die Wirkungen der Hartz-Gesetze kommt das Institut für Arbeitsmarkt-

und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit (BA) zu dem Ergebnis: „Die Vorteile überwiegen“.

„Vor zehn Jahren wurde die Agenda 2010 in Gang gesetzt. Ihr Ziel war es, die Position Deutschlands bei Wohlstand und Arbeit deutlich zu verbessern. Neben Strukturveränderungen, z.B. im Steuerrecht, Handwerksrecht oder Gesundheitswesen, umfasste sie auch die am tiefsten greifenden Arbeitsmarkt- und Sozialreformen der Bundesgeschichte, die sogenannten Hartz-Reformen. Wesentliche Erkenntnisse zu deren makroökonomischen Effekten sind in diesem Kurzbericht zusammengefasst.

Strategien im Überblick

„Die Hartz-Reformen waren umfassend und tiefgreifend. In vier Gesetzen zu drei Zeitpunkten umgesetzt, bestanden sie aus einer Vielzahl von Komponenten. Diese lassen sich in drei Zielrichtungen zusammenfassen:

Mehr Effizienz in der Arbeitsvermittlung zielt auf den Ausgleichsprozess zwischen Arbeitsuchenden und freien Stellen. Die Umgestaltung der damaligen Bundesanstalt für Arbeit zu einem modernen Dienstleister am Arbeitsmarkt sollte zu einer marktgerechteren Betreuung der Arbeitslosen beitragen, mehr Transparenz über offene Stellen und Bewerberprofile schaffen und durch Kundensegmentierung mit bedarfsge-rechten Unterstützungsleistungen zu einer effizienteren Vermittlung führen.

Mehr Aktivierung und Eigenverantwortung zielt auf das Arbeitsangebot. Entlang der Richtschnur „Fördern und Fordern“ sollten die Hartz-Reformen die Anreize für Arbeitslose (und Beschäftigte) erhöhen, schneller eine Stelle zu suchen bzw. kompromissbereiter eine Stelle anzunehmen. Besonders die Zusammenlegung von Arbeitslosen- und Sozi-

alhilfe durch Hartz IV wird vor diesem Hintergrund kritisch diskutiert. Andere Reformkomponenten mit dieser zweiten Zielrichtung sind die schärfere Definition von zumutbarer Arbeit, Sanktionen, Zielvereinbarungen über Suchanstrengungen, aber auch die Förderung von Selbstständigkeit durch den Existenzgründungszuschuss (Ich-AG).

Mehr Arbeitsnachfrage durch mehr Flexibilität zielt auf die Motivation der Unternehmen, mehr bzw. arbeitsintensiver zu produzieren und dafür zusätzliche Stellen zu schaffen. Infolge der Abschwächung des Kündigungsschutzes in Kleinbetrieben, der weiteren Deregulierung der Leiharbeit und der erleichterten Befristungsregeln können die Unternehmen ihr Personal leichter an geänderte wirtschaftliche Rahmenbedingungen anpassen. Dies senkt die Kosten und macht Arbeit als Produktionsfaktor attraktiver. Wesentlich für die Stimulierung der Arbeitsnachfrage ist auch die Lohnentwicklung. Diese war bereits vor 2003 moderat und könnte durch die Reformen weiter abgeschwächt worden sein, da sich die Verhandlungsposition der Arbeitnehmer verschlechterte, z. B. durch die restriktivere Ausgestaltung der Lohnersatzleistungen“

Neue Herausforderungen

„Die Hartz-Reformen haben den deutschen Arbeitsmarkt grundlegend verändert. Im Zusammenwirken mit kräftigen Wirtschaftsaufschwüngen und einer moderaten Lohnentwicklung haben sie bei Beschäftigung und Arbeitslosigkeit zu neuen Bestwerten seit der Wiedervereinigung geführt. Die höhere Matching-Effizienz zeugt von einer verbesserten Funktionsweise des Arbeitsmarktes. ...

Trotz des makroökonomischen Erfolgs der Hartz-Reformen ist mit ihrer Wirkung auch ein soziales Auseinander-

driften verbunden. Die Lasten der Reformen wurden im Wesentlichen von der Arbeitnehmerseite getragen. Zwar haben sich die Trends bei geringfügiger Beschäftigung, Leiharbeit und Befristungen sowie die starke Lohnzurückhaltung zuletzt nicht fortgesetzt. Doch der Bereich zwischen Arbeitslosigkeit und traditionellem Normalarbeitsverhältnis stellt mittlerweile eine bedeutende Größe dar, die als neue, mit den Hartz-Reformen gewachsene Herausforderung für weiteres politisches Handeln zu sehen ist. Die Aufgabe ist mehrdimensional: Die Strukturfolge dürfen nicht gefährdet werden, die Teilhabe an ihnen soll noch verbreitert werden und die entsprechenden Strategien sollen tragfähig sein für künftige Anforderungen, z. B. die Gestaltung des demografischen Wandels auf dem Arbeitsmarkt.

Die Förderung von Aufwärtsmobilität scheint deshalb besonders Erfolg versprechend, nachdem die Reformen den Einstieg in den Arbeitsmarkt erleichtert haben. So ist die Betreuung zu Beginn einer neu aufgenommenen Beschäftigung empfehlenswert, jedenfalls für Gruppen mit gerade überwundenen Einstellungshindernissen. Unternehmensnahe Aus- und Weiterbildung sind ebenfalls wichtige Maßnahmen.

Gerade vorbeugend oder zumindest als Reaktion auf die zunehmende Knappheit von Fachkräften können betriebsinterne Aufstiegsperspektiven die Motivation und damit die Produktivität und letztlich das individuelle Einkommen der Beschäftigten steigern. Der Staat kann dies finanziell, inhaltlich und organisatorisch unterstützen.

Eine solche Strategie schafft auch etwas mehr Raum für den Arbeitsmarkteinstieg von Personen aus dem verfestigten Kern der Arbeitslosigkeit, deren Integrationschancen bisher weder die Hartz-Reformen noch die Wirt-

schaftsaufschwünge in ausreichendem Maß erhöht haben. Um diesen Raum zu nutzen, ist marktnahe Qualifizierung wesentlich. Darüber hinaus kommt es bei den Vermittlungsbemühungen darauf an, verstärkt den Einzelfall in den Blick zu nehmen und dabei insbesondere individuelle Hindernisse und Fähigkeiten zu berücksichtigen.

Die Arbeitsmarkteffekte der Reformen sind inzwischen ausgeklungen. Neue Aufgaben für Arbeit und soziale Sicherung liegen im Umgang mit dem demografischen Wandel, darunter mit Migration und Qualifikation, und in der drängenden Bewältigung der europäischen Krise. Makroökonomisch betrachtet ist der deutsche Arbeitsmarkt durch die Agenda 2010 für diese Aufgaben besser gerüstet⁶

Kurzfassung

„Zwischen 2003 und 2005 traten mit den Hartz-Gesetzen umfassende Arbeitsmarkt- und Sozialreformen in Kraft. Eine effizientere Arbeitsvermittlung, mehr Aktivierung und Eigenverantwortung sowie höhere Flexibilität sollten die Funktionsfähigkeit des Arbeitsmarktes verbessern.“

Im Jahr 2006 zeigte sich eine Trendumkehr bei Arbeitslosigkeit und Beschäftigung. Seither erhöhten sich die Chancen, aus Arbeitslosigkeit in Erwerbstätigkeit zu wechseln.

Makroökonomische Forschungsergebnisse zeigen, dass die Hartz-Reformen zur Verbesserung am Arbeitsmarkt beigetragen haben und dass der Effekt strukturell und permanent ist. Gestützt wurde die Reformwirkung durch konjunkturelle Effekte und die jahrelangen moderaten Lohnabschlüsse.

Allerdings gingen mit den Arbeitsmarktreformen auch negative Wohlfahrtseffekte einher; Lohnungleichheit

und atypische Beschäftigung haben zugenommen.

Nun gilt es, die Strukturfolge nicht zu gefährden, aber die Teilhabe daran auf eine breitere Basis zu stellen. Dabei sind auch künftige Herausforderungen wie der demografische Wandel zu beachten.“

Die Frage, ob Vorteile überwiegen, ist, das zeigen die Ergebnisse des IAB deutlich, standpunktabhängig zu beantworten. Die makroökonomische Betrachtung gibt der wirtschaftlichen Entwicklung bezogen auf Wachstumseffekt von Anfang an Vorrang. Sozialstrukturelle Konsequenzen werden zwar benannt, aber relativiert. Schon die Sprachformel zeigen das: „Kompromissbereiter eine Stelle anzunehmen“ bedeutet, dass sich der Druck auf die Erwerbslosen erhöht; „Zumutbarkeit, Sanktionen und Zielvereinbarungen über Suchanstrengungen“ verlagern die Frage nach den Ursachen der Arbeitslosigkeit auf die Betroffenen; „Motivation der Unternehmen, mehr bzw. arbeitsintensiver zu produzieren und dafür neue Stellen zu schaffen“ meint Wegfall von Arbeitsschutzbestimmungen und Verbilligung des Arbeitskräfteangebots sowie Erhöhung seiner Verfügbarkeit. Die Hartz-Gesetze haben mehr ökonomisches Wachstum durch höhere soziale Ungerechtigkeit geschaffen.

Quelle: IAB Kurzbericht 11/2013 (stark gekürzt und knapp kommentiert pf)

Deutlicher Einbruch bei der Förderung der beruflichen Weiterbildung

Die registrierte Erwerbslosigkeit ist weiter gesunken. Sie hat im Juni 2013 gegenüber Mai um 72.000 auf 2.865.000 abgenommen. Insgesamt aber fiel der Rückgang in den Frühjahrsmonaten

schwächer aus als in den Vorjahren. Die Arbeitslosenquote sank gegenüber dem Vormonat um 0,2 Prozentpunkte auf 6,6 Prozent.

Nach Einschätzung des Vorstandsvorsitzenden der Bundesagentur für Arbeit (BA), Frank-J. Weise, zeigt sich der deutsche Arbeitsmarkt »alles in allem in einer guten Verfassung«. So setzt sich die Zahl der arbeitslos gemeldeten Menschen zusammen:

- Bereich der Arbeitslosenversicherung (SGB III): 897.000 (= 31,3 %)
- Bereich der Grundsicherung (SGB II): 1.967.000 (= 68,7 %)

Das heißt, dass mehr als zwei Drittel der arbeitslos gemeldeten Menschen in Deutschland zur Gruppe derer gehören, die von den Jobcentern betreut werden.

Deutlich gesunkene Zugangszahlen zu beruflicher Qualifikation

Gerade unter diesem Aspekt ist es aus Sicht des Bildungsverbandes unverständlich, dass die Zahl der geförderten Langzeitarbeitslosen von Mai auf Juni 2013 um mehr als 30 % gesunken ist. Wie die Grafik zeigt, ist die Zahl der Eintritte in geförderte Maßnahmen im Juni insgesamt eklatant zurückgegangen.

„Der weiterhin hohe Bedarf an Arbeitskräften macht es aus wirtschafts-, arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Gründen nicht nur sinnvoll sondern absolut notwendig, in die Qualifizierung zu investieren. Diese Qualifizierungsanstrengungen müssen nach unserer Auffassung noch viel stärker die Langzeitarbeitslosen einschließen“, kommentierte der BBB-Vorsitzende die Zahlen.

Quelle: Bundesverband der Träger der Beruflichen Bildung (BBB) Pressemitteilung 28. Juni 2013

Deutschland investiert viel zu wenig in Bildung

Laut einer Untersuchung des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW) entgehen der Bundesrepublik jährlich rund 0,6 Prozentpunkte möglichen Wirtschaftswachstums aufgrund fehlender öffentlicher Investitionen. Von dem Investitionsstau besonders betroffen ist unter anderem der Bildungsbereich. Der Verband Deutscher Privatschulverbände e. V. (VDP) fordert Bund und Länder auf, zügig ihr Ziel von Bildungsinvestitionen in Höhe von zehn Prozent des Bruttoinlandsproduktes zu verwirklichen.

Laut Berechnungen des DIW gibt Deutschland aktuell für Bildungseinrichtungen 5,3 Prozent des Bruttoinlandsproduktes aus. Besonders gering sind die öffentlichen Investitionen in die frühkindliche Bildung und die Grundschulen, obwohl gerade hier die investierten Mittel eine sehr hohe Rendite erwarten lassen. Denn gerade die individuelle Förderung von Kindern im Vorschul- und Grundschulalter hat nachweislich sehr positive Effekte auf den gesamten folgenden Bildungsweg. „Nach Ansicht des VDP muss die öffentliche Hand hier dringend mehr Finanzmittel bereitstellen und das für alle Schulen, unabhängig von ihrer Trägerschaft“, erklärt Dr. Klaus Vogt, Vizepräsident des VDP.

20 Prozent aller Bildungsausgaben sind private Investitionen. „Darin enthalten sind die Mittel von Eltern für die Schulgelder ihrer Kinder, die sie aufbringen müssen, weil Schulen in freier Trägerschaft je nach Bundesland nur 50 bis 60 Prozent ihrer Gesamtkosten durch die staatliche Finanzhilfe erstattet bekommen“, so Vogt weiter. Durch die Unterfinanzierung der freien Schulen werde gezielt ein qualitätsfördernder Wettbewerb zwischen staatlichen und

freien Schulen eingeschränkt, von dem aber alle Schüler profitieren könnten.

Der VDP begrüßt weiter die Empfehlung des DIW, verstärkt in das Ganztagschulangebot zu investieren. »Auch hier ist es wichtig, dass von möglichen Programmen zum Ganztagschulausbau sowohl staatliche als auch freie Schulträger profitieren«, sagt Vogt. Es sei nicht hinnehmbar, dass einige Bundesländer in diesem Bereich ausschließlich staatliche Schulen förderten, obwohl ohne das Angebot der Schulen in freier Trägerschaft die Nachfrage nach Ganztagschulangeboten vielerorts nicht zu decken sei.

Quelle: Pressemitteilung VDP 28. Juni 2013

Investitionen für mehr Wachstum – Eine Zukunftsaufgabe für Deutschland

Ausgaben im Bildungssektor fallen in der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung zwar nicht unter Investitionen, sondern unter staatliche Konsumausgaben. Trotzdem ist der Bildungsbereich wirtschaftlich zu den wichtigsten Investitionsfeldern zu zählen. Er ist ein zentraler Zukunftsfaktor für moderne Volkswirtschaften. Investitionen in diesem Bereich zahlen sich gesamtwirtschaftlich besonders aus. Mit Bildungsausgaben von rund 5,3 Prozent des Bruttoinlandsproduktes liegt Deutschland hier aber unter dem EU-21-Durchschnitt und auch unter dem OECD-33-Mittel von 6,2 Prozent. (...)

Es ist dringend an der Zeit, dass Deutschland die Investitionsschwäche angeht und den Investitionsrückstand aufholt. Und es ist wichtig, dass Deutschland jetzt die Weichen dafür stellt. Denn die Früchte und Erfolge solcher Investitionen brauchen Zeit. Zudem sind Deutschland und vor allem

Europa weiterhin in der Krise und in einer konjunkturell sehr schwachen Lage. Höhere private und öffentliche Investitionen würden jetzt nicht nur das Wachstum in Deutschland stärken, sondern auch einen wichtigen Impuls für Europa setzen. Dies stellt den besten Beitrag dar, den Deutschland zurzeit leisten kann, um seinen Nachbarn zu helfen. Zudem ist die Investitionslücke jetzt anzugehen, da sich der deutsche Staat, aber auch Unternehmen und Haushalte, noch nie so günstig finanzieren konnten wie heute. Langfristig gesehen ist deshalb eine solche Strategie nicht nur fiskalisch möglich, sondern einem nachhaltigen fiskalischen Konsolidierungskurs sogar zuträglich. (...)

Absolut betrachtet umfasste das Bildungsbudget in Deutschland im Jahr 2009 164,6 Milliarden Euro (einschließlich 11,8 Milliarden Euro für Forschung und Entwicklung an Hochschulen).

Mit 126,4 Milliarden Euro entfielen mehr als drei Viertel auf formale Bildungseinrichtungen. Die Ausgaben der privaten Haushalte betrugen 5,5 Milliarden Euro.

Für nonformale Angebote wie die betriebliche Weiterbildung, die Lehrerfortbildung und die sonstige Weiterbildung sowie für Horte, Krippen, Jugendarbeit und dergleichen wurden 2009 19,5 Milliarden Euro ausgegeben. Bei Betrachtung einzelner formaler Bereiche entfielen auf den Bereich der Kindertageseinrichtungen etwa 14 Milliarden Eu-

ro, auf den schulischen Bereich knapp 56 Milliarden Euro und 21,5 Milliarden Euro auf Grundmittel der Gebietskörperschaften für Hochschulen.

Quelle: DIW-Wochenbericht 26/2013

Hinweis

„Die Sehnsucht nach Anerkennung“ – Kinderrechte in Geschichte und Gegenwart“ – Ausstellung, 24. Mai – 27. Oktober 2013

Die Ausstellung widmet sich erstmals der Anerkennung der Kinderrechte in historischer und aktueller Perspektive. Sie zeigt zahlreiche Exponate wie Gemälde, Skulpturen, Grafiken, Fotografien und Spielzeug sowie ungewöhnliche interaktive Installationen. Die Vorgeschichte der Kinderrechte, die Entwicklung von Kinderkulturen, die Sehnsucht der Kinder nach Anerkennung sowie die Realisierung der Kinderrechte werden anschaulich präsentiert. Die Ausstellung wird ergänzt durch ein umfangreiches Begleitbuch, Projektstage für Schulklassen sowie Veranstaltungen für Kinder und Erwachsene.

Information: Rochow-Museum/Reckahn
– www.rochow-museum.de

Rezensionen

Egetenmeyer, Regina/Schüßler, Ingeborg (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2012

Die Bolognaformen mit ihren Umstellungen auf Bachelor- und Masterstudiengänge haben umfangreiche Strukturveränderungen für die akademische Professionalisierung im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) mit sich gebracht. Der vorliegende Band widmet sich ersten Auswirkungen und grundlegenden Fragestellungen und Aspekten, die das Verhältnis akademischer Ausbildung, Professionalisierung, Professionalität sowie kompetenzorientierter Curricularisierung betreffen. Wie ist die Struktur der akademischen Professionalisierung momentan zu bewerten und welche Anforderungen der Justierung werden sichtbar? Konkrete Fragestellungen, die der Band verfolgt sind: Was ist EB/WB im Profil und wie ist sie zukünftig neu auszulegen? Muss die Disziplin selbst neue Interpretationsmuster entwickeln? Inwiefern ermöglichen die Bachelor- und Masterstudiengänge den Aufbau erwachsenenpädagogischen Wissens? Wie ist dieses Wissen zugeschnitten und wozu befähigt es? Welche Chancen der Professionalitätsentwicklung bieten die neuen Studiengänge? Wie unterstützt die akademische Ausbildung die Entwicklung einer beruflichen Identität?

Dabei werden Suchbewegungen sichtbar, zum einen die Formation von Professionswissen neu zu fassen und zum anderen Professionalität neu zu beschreiben. Wie die vorliegenden Beiträge

zeigen, ist diese Diskussion nun zwingend notwendig, will sich EB/WB als Disziplin nicht Fragmentierungs- und Auflösungserscheinungen hingeben. Dabei ist grundlegend festzustellen, dass die Disziplin faktische „Einbußen“ erlitten hat durch die mangelnde Berücksichtigung in Bachelorstudiengängen. Es sind jedoch nicht nur die entstandenen strukturellen Lücken beunruhigend, sondern auch die inhaltlichen Begründungslücken. So kann der Band nicht nur eine unterstützende „Diagnosefunktion“ übernehmen, sondern er liefert auch Wissensgrundlagen für die weitere Entwicklung von Studiengängen. Offen bleibt dabei die Verhältnisbestimmung zwischen den verschiedenen Studiengangsformen wie konsekutive und weiterbildende Studiengänge.

Die Herausgeberinnen selbst argumentieren sehr standpunktbezogen, dass sich erwachsenenpädagogische Professionalität nicht in einem Nacheinander von Wissenschaft und Praxis entwickeln kann, sondern in hermeneutischen Prozessen, die die beiden Funktionssysteme Berufspraxis und Wissenschaft zueinander in Beziehung setzen. Erwachsenenpädagogische Kompetenz wird zweigliedrig entworfen in ihrem wissenschaftlichen und reflexiven Charakter (S. 12). Hervorzuheben ist nicht nur der informative Charakter der Einführung durch die Herausgeberinnen, sondern auch der instruktive Charakter, wodurch ein orientierender Blick auf die verschiedenen Beiträge ermöglicht wird.

Die verschiedenen Artikel sind sowohl professionstheoretisch argumentierend als auch empiriebasiert angelegt und leisten damit selbst einen Beitrag zur Weiterentwicklung der akademischen Professionalisierung in der EB/WB (S. 9). Es werden die Ebenen Curriculumstrukturen, Studierende, Absolventen und Absolventinnen sowie Wissenschaft

berücksichtigt. Dies bildet sich in folgenden vier Teilen ab, die jeweils relevante Aspekte der akademischen Professionalisierung darstellen und diskutieren: Curriculumstrukturen in erwachsenenpädagogischen Studiengängen (I), Professionalisierungsaspekte im Studium der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (II), Absolventen und Absolventinnen erwachsenenpädagogischer Studiengänge (III), Zukunftsperspektiven der Profession Erwachsenenbildung/Weiterbildung (IV).

Besonders die Beiträge in Kapitel I lassen ein „Zerfließen“ der EB/WB im akademischen Sektor sichtbar werden. Es können verschiedene Perspektiven eingenommen werden, um problematische und positive Entwicklungen abzubilden. Können auch keine abschließenden Bilanzierungen nach der Lektüre der Beiträge aus allen vier Kapiteln vorgenommen werden, so verweisen sie doch eindringlich auf die Notwendigkeit, die Professionalisierung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf allen möglichen Wegen empirisch, diskursiv und konzeptionell aufzugreifen und politisch neu zu verorten.

Es können hier nur exemplarische Ergebnisse aus einigen Beiträgen herausgehoben werden. Als einschneidend sind die von Faulstich/Graebner/Walber erhobenen Zahlen und prozentualen Verteilungen der inhaltsstrukturellen Wissenszuschnitte im Kontext der BA- und MA-Studiengänge zu bewerten. Belegen sie doch eindeutig, dass erwachsenenpädagogische Kompetenz ohne Masterabschluss nicht gewährleistet ist. Dies ist zwar bereits ein Profilierungsverlust, der aber gestaltend wendbar ist für anstehende Strukturierungen von Masterstudiengängen. Die in den darauffolgenden Beiträgen aufgezeigten Lernchancen verweisen auf brachliegende und vernachlässigte Strukturentwicklungen, die

gleichzeitig weiterer empirischer Forschungen bedürfen. Unklar ist etwa, ob die Profilierungen der einzelnen Studiengänge notwendige Kompetenzen absichern können (vgl. Heyl). Der internationale Blick in andere Länder lässt die Forderung wiederaufleben, dass die Professionalisierung der Erwachsenenbildner selbst unter der Perspektive Lebenslangen Lernens differenzielle und passagere Zugangswege benötigt (vgl. Lattke). Prozesse systemischer und struktureller Transnationalisierung werfen Fragen nach Lernchancen durch Auslandsstudienanteile auf, die bislang mehr auf einer normativen Ebene lagen (vgl. Egetenmeyer). Weitere umfangreiche Daten, die aufseiten der Studierenden und Absolventinnen und Absolventen erhoben wurden, zeigen etwa, dass die Ausbildung einer Identität durch das Studium allein nicht gegeben ist. Neue Wissenschafts-/Praxisverschränkungen sind strukturell verbindlich zu lancieren (Egloff/Männle, Jütte/Walber/Behrens). Hier kann eine Leerstelle identifiziert werden, die eine Notwendigkeit für weiterführende Überlegungen der Kooperation mit den Praxisfeldern, vor allem im Kontext der Entwicklung einer reflexiven Professionalisierung, sichtbar werden lässt.

Die Konstellationen verschiedener analysierter Studierendentypen (von Hippel/Schmidt-Lauff) zeigen, dass die Anforderungen an eine akademische Ausbildung vor dem Hintergrund der anzutreffenden motivationalen Heterogenität steigen und es wichtig ist für die Unterstützung der Ausbildung eines Habitus die Bildungsentscheidungen für EB/WB zu verstehen.

An diese vorliegenden Ergebnisse könnte etwa eine bundesweite Initiative anschließen, die übergreifend und regionalspezifisch Forschungsprofile formuliert und die aufgeworfenen Fragen und

Strukturanforderungen diskutiert und spezifisch weiter entwickelt, z. B. im Hinblick auf Regionalverbünde, wie Gieseke/Dietel vorschlagen. Voraussetzung ist es den Forschungsbezug mit systematischer Nachwuchsförderung zu verbinden (Ludwig/Nuissl) und die Identität in der Disziplin selbst zu stärken. Diese bedarf mehr gemeinsamer Abstimmungs- und Gestaltungsinteressen.

Steffi Robak

Trumann, Jana (2013): Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen. Bielefeld: Transcript (Edition Politik, 11)

Trumanns Studie widmet sich einem lange Zeit vernachlässigtem Feld der Erwachsenenbildung: der Bürgerinitiative (BI) als Lernort, der Raum für expansive und handlungsorientierte Lernprozesse biete (65). Sie leistet damit einen wichtigen Beitrag, diesen Bereich informeller politischer Bildung in den Fokus der Debatte zu rücken. Die qualitative empirische Studie untersucht BI am Beispiel von fünf Bielefelder Initiativen zu Stadtgestaltung und Naturschutz sowie eines Initiativenverbunds (128-130). Als Methoden werden Gruppenbefragungen und teilnehmende Beobachtung angewandt (122 f.), die Auswertung erfolgt mittels Grounded Theory (143).

Arendts Konzept des „Anfangen-Könnens“ bildet dabei den Ausgangspunkt von Trumanns Betrachtung zu partizipatorischer Demokratie (23 f.) und bedeute „an dem bisherigen System Kritik üben und neue Perspektiven auf Gestaltung von Welt denken zu dürfen.“ (57) Trumann sieht in BI eine „alternative Möglichkeit politischer Partizipation und Bildung“ (7) und positioniert sich eindeutig als Befürworterin einer emanzipatorischen politischen Erwachsenenbildung in Anschluss an Ahlheim 2000,

Bremer 2008, Lösch 2010 und Zeuner 2010 und in Abgrenzung von funktionalistischen Vorstellungen wie Sander 2002 und Rudolf/Zeller 2001 (44-46).

Bisherige empirische Studien befassen sich vor allem mit Formen der institutionalisierten politischen Erwachsenenbildung. Eine Beschäftigung mit Lernen in BI erfolgte nach den 1970er Jahren nur noch durch Beyersdorf (1991). In den neueren Arbeiten von Hansen (2008) und Dux (2009) zu Engagement im Allgemeinen wird hingegen eher der „Aspekt der gesellschaftlichen Verwertbarkeit freiwilliger Tätigkeit“ hervorgehoben und untersucht (92). Trumann wendet sich mit ihrem handlungsorientierten und gesellschaftskritischen Bildungsverständnis gegen eine derartige Verengung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen zu einem Mittel der subjektiven Anpassung an Anforderungen von Wirtschaft und Gesellschaft (9) und einem auf Kompetenzen verengten Begriff politischer Bildung (12).

Trumann beschreibt, dass Bildungsprozesse in BI von etablierter Seite in Frage gestellt würden, aber auch, dass sich die Beteiligten der Bildungsprozesse häufig nicht bewusst seien (7). Diese bewusst zu machen und gegenüber anerkannten Formen der politischen Bildung als gleichberechtigt zu etablieren, ist Ziel ihrer Arbeit. Ihre zentrale Hypothese lautet dabei, dass „gerade Bürgerinitiativen als politischer Lern- und Handlungsraum für die Analyse informeller politischer Handlungspraxen geeignet und interessant sind.“ (58) Sie analysiert informelle Lernprozesse – Lernanlässe und Lernhandlungen – als „Selbstverständigungsversuche der Lernenden in ‚Scenen alltäglicher Lebensführung‘, mithilfe des von Holzkamp zur Verfügung gestellten subjektwissenschaftlichen Instrumentariums (119), obwohl Holzkamp selbst „den Bezug zu politischem

Lernen und Handeln nie explizit herausgestellt“ habe (270).

Trumann findet empirisch sechs Schlüsselkategorien des Lernens, die sie jeweils zu Paaren zusammenfasst: „individuell-kooperativ“, „aufnehmend-wie-tergebend“ und „aktional-reflexiv“ (149). Die sechs Dimensionen sind Idealtypen und die Lernhandlungen können auch mehreren Dimensionen gleichzeitig angehören (149 f.). Aufgezeigt wird außerdem, wie Lernproblematiken und Lernhandlungen vielfach verschränkt sein können und in Kreisläufen des Lernens individuelle und kooperative Lernhandlungen beliebig vermischt zu finden sind (155). Kooperatives Lernen dominiere den Lern-Handlungsraum BI (160). Dabei nähmen die BI einerseits Informationen von anderen Gruppen oder sonstigen Quellen auf („aufnehmend“) und gäben sie andererseits an andere Personen, Initiativen oder sonstige Institutionen weiter („weitergebend“) (182-192). Auch aktionale und reflexive Lernhandlungen seien in der Praxis eng verwoben (248). Letztere erfolgen individuell oder kooperativ (196). Beispiele für aktionale Formen des Lernens sind kreative Formen der Wissensweitergabe, die der Verknüpfung „von „Aufklärung“ und „Spaß“ dienen (203).

Während in der Einleitung zwischen dem negativ konnotiertem „etablierten politischen Feld“ (in Anlehnung an Bourdieu) und den positiv bewerteten Bürgerinitiativen quasi dichotom unterschieden wird, sind im empirischen Teil die negativen Einschätzungen des „etablierten politischen Felds“ sprachlich deutlich als Meinungen der beforschten BI-Mitglieder markiert. Insgesamt stellt Trumann fest, dass BI in Auseinandersetzung und Bezug zu diesem „etablierten politischen Feld“ agierten. Die Illegitimität aus der Sicht letzterer führe bei BI-Mitgliedern allerdings häufig zur

Selbstexklusion (232) als „vorweggenommener Fremdexklusion“, wie von Bremer (2008) beschrieben (250).

Trumann arbeitet in ihrer Studie vier zentrale Aspekte des Lern-Handlungsraums BI heraus: 1. „Die identifizierten Lernhandlungen folgen keiner Stufenlogik, sondern sind als zirkulärer und jeweils gegenstandsbezogener Prozess zu verstehen.“ 2. Lernhandlungen in BI generierten „Qualitative Lernsprünge“ im Sinne Holzkamps (270). Dabei kann Trumann zeigen, „dass kooperative Lernprozesse die Chancen qualitativer Lernsprünge am Beispiel von Bürgerinitiativen begünstigen“ (259). 3. Aneignung und Weitergabe von Wissen seien verzahnt. 4. „Mit der Betrachtung kooperativen Lernhandelns konnte damit eine von verschiedenen Seiten bei Klaus Holzkamp konstatierte Leerstelle des sozialen Individuums empirisch im Sinne eines teilhabend aktiven Individuums erweitert werden.“ (270). Alle Schlüsselbegriffe von Holzkamps Lerntheorie, auf die Trumann rekurriert, sind im empirischen Teil an das Theoriekapitel rückgekoppelt und nachvollziehbar operationalisiert. Lediglich zum Verhältnis von defensivem und expansivem Lernen in BI wären deutlichere Ausführungen wünschenswert gewesen. So wird an einer Stelle formuliert, dass Lernen in BI expansiv sei (118) und an anderer Stelle lediglich, dass beide Formen des Lernens ineinander übergehen könnten (159).

Lerntheoretisch fundiert Bürgerinitiativen als Ort informellen Lernens untersucht zu haben, dürfte eine der größten Leistungen von Trumanns Arbeit sein. Hier liegt eine Pionierarbeit vor, die die Forschung zu informellem Lernen im Bereich der politischen Bildung voranbringt und viele theoretische und empirische Anregungen für weitere Forschungen enthält.

Wibke Riekmann, Alf-Tomas Epstein

Mitarbeiter/innen

Falko von Ameln, Priv.-Doz. Dr. phil. Dipl.-Psych., Jg. 1970. Forschung, Beratung, Begleitung von Veränderungsprozessen, Qualitätsentwicklung ArtSet Forschung Bildung Beratung GmbH – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Zech/Dehn) *Lernendes Management in der Weiterbildung. Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen* (Kapitel 4.50.130, 91, Ergänzungslieferung Dezember 2011), Stuttgart 2011.

Ulrich Deinet, Prof. Dr., Jg. 1955, Professor Fachhochschule Düsseldorf, FB 6 Sozial- und Kulturwissenschaften – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Icking) *Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation*, 2. Auflage, Leverkusen 2010.

Peter Faulstich, Prof. Dr., Jg. 1946, Hochschullehrer Universität Hamburg – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Bayer) (Hrsg.) *Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten*, Hamburg 2009.

Marion Fleige, Dr., Jg. 1977, Leiterin des Programms „Inklusion/Lernen im Quartier“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Robak) *Angebotsstrukturen kultureller und interkultureller Bildung – Befunde und Interpretationen. Schwerpunkt interkulturelle Bildung*. In: *Der Pädagogische Blick*, H. 1/2013, S. 233-248.

Nicole Hoffmann, Prof. Dr., Jg. 1966, Professur für Weiterbildung und Genderforschung, Institut für Pädagogik, Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Ameln/Hoffmann/Reimers: *Adolf Reichwein und Fritz Klatt. Ein Studien- und Quellenband zu Erwachsenenbildung und*

Reformpädagogik in der Zeit der Weimarer Republik, Weinheim/München 2008.

Doris Lewalter, Prof. Dr., Jg. 1965, Professur Technische Universität München, School of Education, Fachgebiet Gymnasialpädagogik – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Noschka-Roos) *Museum und formale Bildungsinstitutionen*, in: *Bockhorst/Reinwand/Zacharias: Handbuch Kulturelle Bildung. Schriftenreihe Kulturelle Bildung* vol. 30 (pp. 659-662). München 2012.

Klaus Meisel, Dr. phil.; Honorarprofessor, Jg. 1953, Managementdirektor der Münchner Volkshochschule GmbH – Veröffentlichungen u. a.: *Volkshochschule im kommunalen System des lebenslangen Lernens*; in: *Deutsche Zeitschrift für Kommunalwissenschaften*, 1/2009, S. 91–103.

Regine Mickler, Dipl.-Päd., Jg. 1982, Referentin des Managementdirektors der Münchner Volkshochschule GmbH – Veröffentlichungen u. a.: *Synergie als Kooperationspostulat. Thematisierungsformen und Umgangsweisen von Volkshochschulen*, in: *Report Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, H. 4 2012, S. 26-36.

Annette Noschka-Roos, Prof. Dr., Jg. 1952, Leiterin Hauptabteilung Bildung, Deutsches Museum, Professorin, FG Museumspädagogik, TUM School of Education – Veröffentlichungen u. a.: *Vermitteln. Bildung als Auftrag*, in *Graf/Rodekamp* (Hg.): *Museen zwischen Qualität und Relevanz. Denkschrift zur Lage der Museen*. *Berliner Schriften zur Museumsforschung*, Bd. 30, Berlin 2012, S. 163-182.

Gunter Weidenhaus, Dipl.-Soz., Jg. 1972, wissenschaftlicher Mitarbeiter Institut für Soziologie TU Darmstadt – Veröffentlichungen u. a.: *Gibt es eine soziale Raumzeit? Zum Verhältnis zeitlicher und räumlicher Konstruktionslogiken in der gesellschaftlichen Wirklichkeit*, Dissertationsprojekt.

Lehren an der VHS

Ein Leitfaden für Kursleitende

Kursleitende an Volkshochschulen kommen aus unterschiedlichen Handlungsbereichen und Disziplinen. Neben den jeweiligen fachspezifischen Kenntnissen erfordert ihre Tätigkeit vor allem didaktisch-methodische Kompetenzen und Einblicke in organisationale Zusammenhänge der Bildungseinrichtung. Dieses Buch gibt einen Überblick über die Aufgaben und Herausforderungen rund um die Planung, Durchführung und Auswertung von Kursangeboten in der Erwachsenenbildung. In der kompakten Form erleichtert es Lehrenden, die am Beginn ihrer Tätigkeit stehen, den Einstieg ins Handlungsfeld und dient als Leitfaden für die tägliche Praxis. Von Grund auf neu konzipiert, bringt dieses Standardwerk zur Kursleitung die Leser auf den letzten Stand der Fachdiskussion.



Ekkehard Nussli, Horst Siebert

Lehren an der VHS

Ein Leitfaden für Kursleitende

Perspektive Praxis

2013, 187 S., 19,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5169-7

E-Book ISBN 978-3-7639-5170-3

Best.-Nr. 43/0042

wbv.de

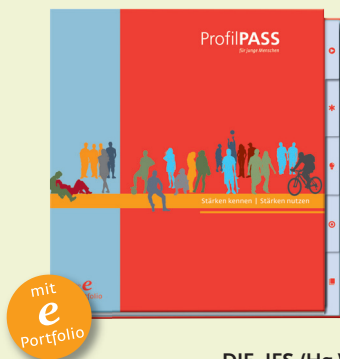


W. Bertelsmann Verlag

service@wbv.de | wbv.de | wbv-journals.de | wbv-open-access.de



ProfilPASS



DIE, IES (Hg.)

ProfilPASS für junge Menschen

Stärken kennen – Stärken nutzen

inkl. ePortfolio

2. überarbeitete Auflage 2012,
DIN A4-Ordner, 90 S., 19,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5012-6

Was kann ich?

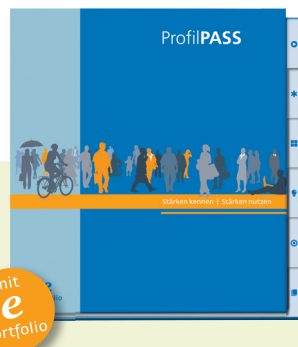
Worin bin ich gut?

Was interessiert mich?

Antworten auf diese Fragen sind Voraussetzung, um sich ein klares Bild über sich selbst machen und sich für einen Beruf entscheiden zu können. Der ProfilPASS entdeckt persönliche Stärken von Jugendlichen und begleitet ihre Entwicklung.

Der beigelegte Zugangscode zum Internetportal eprofilpass.de ermöglicht auch eine Onlinebearbeitung.

profilpass-fuer-junge-menschen.de



DIE, IES (Hg.)

ProfilPASS

Stärken kennen – Stärken nutzen

inkl. ePortfolio

2. überarbeitete Auflage 2012,
DIN A4-Ordner, 120 S., 29,95 € (D)
ISBN 978-3-7639-5011-9

Der ProfilPASS ist ein bewährtes System zur Dokumentation der eigenen Stärken und Fähigkeiten. Er verschafft Klarheit über das eigene Wissen und Können und plant die Möglichkeiten beruflicher oder persönlicher Weiterentwicklung. Die Neuauflage des ProfilPASS wurde umfassend aktualisiert und enthält einen Zugangscode zum Internetportal eprofilpass.de, auf dem der ProfilPASS auch online genutzt werden kann.

profilpass.de

Sie können den ProfilPASS und ProfilPASS für junge Menschen für Ihre Klassen/Seminare zu Mengenpreisen bestellen!

wbv.de