

CHUNG

FORS

□ □ □ □ □

Christian Bernhard

# Erwachsenenbildung und Region

Eine empirische Analyse in Grenzräumen

» THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG «



Christian Bernhard

Erwachsenenbildung und Region

Eine empirische Analyse in Grenzräumen

## Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Die blaue Reihe des DIE richtet sich an die scientific community der Erwachsenenbildungsforschung und an die wissenschaftlich interessierte Praxis. Von Hans Tietgens im Jahr 1967 begründet, hat die Reihe im Lauf der Zeit wesentlich zur Konstituierung der Disziplin beigetragen. Die diskursiven Abhandlungen auf theoretischer und empirischer Basis machen Forschungsergebnisse aus der Realität von Erwachsenenbildung zugänglich und regen so den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis an. Adressat/inn/en sind Lehrende, Forschende und wissenschaftlich interessierte Praktiker/innen der Erwachsenenbildung.

**Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE:** Dr. Thomas Jung

## Bisher in der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung erschienene Titel (Auswahl):

Caroline Euringer

### **Was ist Grundbildung Erwachsener?**

Bielefeld 2016, ISBN 978-3-7639-5798-9

Bernd Käßpinger

### **Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien**

Bielefeld 2016, ISBN 978-3-7639-5796-5

Julia Franz

### **Kulturen des Lehrens**

Bielefeld 2016, ISBN 978-3-7639-5746-0

Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Steffi Robak

### **Kulturelle Erwachsenenbildung**

Bielefeld 2015, ISBN 978-3-7639-5650-0

Christian Bernhard, Katrin Kraus,

Silke Schreiber-Barsch, Richard Stang (Hg.)

### **Erwachsenenbildung und Raum**

Bielefeld 2015, ISBN 978-3-7639-5584-8

Barbara Nienkemper

### **Lernstandsdiagnostik bei funktionalem**

### **Analphabetismus**

Bielefeld 2015, ISBN 978-3-7639-5544-2

Reinhard Burtscher, Eduard Jan Ditschek,

Karl-Ernst Ackermann, Monika Kil,

Martin Kronauer (Hg.)

### **Zugänge zu Inklusion**

Bielefeld 2013, ISBN 978-3-7639-5107-9

Hildegard Schicke

### **Organisation als Kontext der Professionalität**

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5109-3

Wiltrud Gieseke, Ekkehard Nuissl,

Ingeborg Schübler (Hg.)

### **Reflexionen zur Selbstbildung**

### **Festschrift für Rolf Arnold**

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5103-1

Joachim Ludwig (Hg.)

### **Lernen und Lernberatung**

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5067-6

Rolf Arnold (Hg.)

### **Entgrenzungen des Lernens**

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-4924-3

Josef Schrader

### **Struktur und Wandel der Weiterbildung**

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4846-8

Timm C. Feld

### **Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung**

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4860-4

Alexandra Ioannidou

### **Steuerung im transnationalen Bildungsraum**

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1991-8

Martin Kronauer (Hg.)

### **Inklusion und Weiterbildung**

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1964-2

Bernhard von Rosenblatt, Frauke Bilger

### **Weiterbildungsverhalten in Deutschland**

Band 1: **Berichtssystem Weiterbildung und**

**Adult Education Survey 2007**

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1961-1

Dieter Gnahs, Helmut Kuwan,

Sabine Seidel (Hg.)

### **Weiterbildungsverhalten in Deutschland**

Band 2: **Berichtskonzepte auf dem Prüfstand**

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7636-1962-8

Weitere Informationen zur Reihe unter

[www.die-bonn.de/tup](http://www.die-bonn.de/tup)

Bestellungen unter

[wbv.de](http://wbv.de)

**Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung**

Christian Bernhard

# **Erwachsenenbildung und Region**

Eine empirische Analyse in Grenzräumen



### Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Roderich Henry

Korrektorat: Susanne Kemmer

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter [www.die-bonn.de](http://www.die-bonn.de) ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **14/1133** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

### Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)

Internet: [wbv.de](http://wbv.de)

**Bestell-Nr.: 14/1133**

© 2017 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Potsdam

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-5857-3 (Print)

ISBN 978-3-7639-5858-0 (E-Book)



# Inhalt

<b>Danksagung</b> .....	<b>9</b>
<b>Vorbemerkungen</b> .....	<b>11</b>
<b>1 Einleitung</b> .....	<b>15</b>
1.1 Region – ein schillernder Begriff .....	15
1.1.1 Politische Perspektiven auf Region: Steuerung durch Regionalisierung .....	16
1.1.2 Subjektperspektive auf Region: Aneignung .....	17
1.2 Region aus Organisationsperspektive .....	18
1.3 Grenzräume als Kristallisationsphären von Regionalität .....	21
1.4 Region als erwachsenenpädagogischer Zugang zur Raumtheorie für die Erwachsenenbildungswissenschaft .....	22
1.5 Fragestellung, Ziele und Aufbau der Arbeit .....	23
<b>2 Dekonstruktion des Begriffs „Region“ in der Erwachsenenbildung</b> .....	<b>25</b>
2.1 Annäherung an den Regionsbegriff anhand geografischer Ansätze .....	25
2.2 Region im Zusammenhang mit regionalen Disparitäten .....	27
2.3 Region als Strukturmoment von institutionalisierter Weiterbildungspolitik .....	29
2.4 Regionen als sich selbst regulierende Netzwerke.....	30
2.5 Regionen als Zielgebiet von an Inhalte gekoppelte Regional- entwicklungsstrategien .....	32
2.6 Regionalisierung als Steuerung .....	33
<b>3 Klärung raumtheoretischer Annahmen und Rekonstruktion eines Regionsbegriffs für die Erwachsenenbildung</b> .....	<b>38</b>
3.1 Geografische Regions- und Raumansätze: Region zwischen erdräumlichem Ausschnitt und sozialräumlichem Konstrukt .....	39
3.1.1 Region als lebensweltliches Konstrukt .....	40
3.1.2 ‚Raus aus dem Container!‘ Region als handlungsorientiertes Konzept .....	41
3.2 Raumsoziologie: Relationaler Raum .....	44
3.3 Didaktische Raumkonzepte in der Sozialen Arbeit: Sozialraumorientierung .....	46
3.4 Übertragung der Raumbegriffe auf die Erwachsenenbildung .....	50
<b>4 Operationalisierung der Forschungsfrage im Untersuchungsaufbau</b> .....	<b>53</b>
4.1 Vergleichende Fallstudien und Experteninterviews .....	54
4.2 Sampling und Transkription .....	56
4.3 Auswertung .....	59

<b>5</b>	<b>Regionale Kontexte und Einzelfalldarstellungen der untersuchten Organisationen ....</b>	<b>60</b>
5.1	Die Großregion SaarLorLux .....	60
5.2	Falldarstellungen in der Großregion SaarLorLux .....	69
5.3	Euroregion Neiße-Nysa-Nisa .....	73
5.4	Falldarstellungen in der Euroregion Neiße-Nysa-Nisa .....	81
<b>6</b>	<b>Ergebnisse .....</b>	<b>86</b>
6.1	Aktionsraum .....	88
6.1.1	Organisationale Infrastruktur .....	90
6.1.2	Regionalität von Inhalten .....	98
6.2	Die inhaltliche Ausprägung von Regionalität in Grenzregionen .....	102
6.2.1	Euroregionale Inhalte .....	102
6.2.2	Grenzüberschreitend-regionale Inhalte .....	111
6.2.3	Nicht-grenzüberschreitend-regionale Inhalte .....	120
6.2.4	Inhalte als Regionalisierungen .....	121
6.3	Kundenkommunikation .....	125
6.3.1	Definition und Verortung in der raumtheoretischen Perspektive .....	125
6.3.2	Die Produktion von Region in der Kundenkommunikation .....	127
6.3.3	Verortung in Bezug auf zugrundeliegende Bildungsbegriffe .....	133
6.4	Kooperation .....	137
6.4.1	Definition von Kooperation .....	137
6.4.2	Arten von Kooperation .....	138
6.4.3	Zur Bedeutung des Netzwerks für die Regionsdefinition .....	146
6.4.4	Regionalität von Kooperation .....	147
6.5	Dozierende .....	150
6.6	Subjektive Bedeutungen von Region .....	152
6.6.1	Bestimmung von lokalen Ressourcen durch die Politik und die Professionellen .....	153
6.6.2	Raumdeutungen von Lernenden? .....	154
6.7	Das Verhältnis von Aktionsraum und Zuständigkeit .....	156
6.7.1	Grenzüberschreitung als Mitnahmeeffekt .....	158
6.7.2	Gezieltes Verlassen des Zuständigkeitsgebiets durch Ansprechen fremder Zielgruppen .....	159
6.7.3	Verlassen des Zuständigkeitsgebiets als Begegnungsauftrag .....	159
6.7.4	Verlassen des Zuständigkeitsgebiets im Rahmen des Auftrags durch grenzüberschreitende Inhalte .....	160
6.8	Die Konstruktion von Region durch Organisationen der Erwachsenenbildung .....	160
6.9	Einbettung in einen regionalen Kontext .....	162

<b>7</b>	<b>Eine Perspektive der handlungszentrierten Geografie auf Bildungsorganisationen ....</b>	<b>165</b>
7.1	Das Verhältnis von normorientierten und zweckrationalen Handlungsaspekten .....	168
7.2	Das Verhältnis der vier Typen in Bezug auf informativ-signifikative Regionalisierungen .....	176
<b>8</b>	<b>Region als soziale Praktik im Gestaltungsmodus .....</b>	<b>185</b>
8.1	Region und Organisation .....	186
8.2	Region und Professionalität .....	193
8.3	Region und Markt .....	196
8.4	Region und Steuerung .....	198
8.5	Sonderfall: Euroregion und Politik .....	199
8.6	Region und lernende Subjekte .....	202
<b>9</b>	<b>Erwachsenenbildung und Region: Eine empirische Analyse in Grenträumen .....</b>	<b>205</b>
9.1	Vom Mehrwert des raumtheoretischen Ansatzes für die Erwachsenenbildung auf Meso-Ebene .....	206
9.2	Konsequenzen für die Praxis .....	208
	<b>Literatur .....</b>	<b>209</b>
	<b>Verzeichnis der Tabellen .....</b>	<b>226</b>
	<b>Verzeichnis der Abbildungen .....</b>	<b>226</b>
	<b>Der Autor .....</b>	<b>227</b>
	<b>Zusammenfassung/Abstract .....</b>	<b>228</b>



## Danksagung

Lernen und Bildung sind keine rein intrapersonalen Phänomene. Sie sind auf Strukturen angewiesen, die von Lernenden selbst nicht beeinflusst werden können, wie das Vorhandensein von Lerngelegenheiten oder die Ausgestaltung eines Bildungssystems. Ein Beispiel für einen Lern- und Bildungsprozess ist die Entstehung der vorliegenden Arbeit: Zwar entstand sie als eigenständige wissenschaftliche Leistung, ich war aber auf zahlreiche Lerngelegenheiten angewiesen, die sich mir als Doktorand boten und die ich oftmals gerne und manchmal widerwillig annahm. In diesem Sinne gilt es, dankbar über die vergangenen Jahre zurückzublicken im Bewusstsein, dass ich die erfolgreiche Vollendung dieses Projektes vielen zwischenmenschlichen Begegnungen und der einen oder anderen glücklichen Fügung verdanke.

Ich danke daher meinem Betreuer Prof. Dr. Walter Bender für sechs Jahre besten Arbeitsverhältnisses und die damit einhergehende Freiheit, dieses zunächst verrückte Thema zu bearbeiten. Ich habe sehr profitiert vom „Setz dich!“ als Antwort auf die Frage, wann wir mal wieder über die Dissertation reden könnten, von der Möglichkeit, selbständig zu arbeiten, und seinem echten Glauben an Einsicht aufgrund des besseren Arguments. Dank gilt auch in großem Maße meiner Zweitgutachterin Frau Prof. Dr. Annette Scheunpflug für den einen oder anderen Schubser und Wachrüttler mit großem Motivationseffekt, für methodische und strategische Beratung in Bewunderung ihrer Fähigkeit, die Perspektive des Gegenübers einzunehmen. Wichtige Rahmenbedingungen meiner Arbeit waren die jahrelange gute Zusammenarbeit und gegenseitige Unterstützung im Team der Professur Fort- und Weiterbildung an der Universität Bamberg. Besonders zu danken ist Birgit Dechert, die dem Lehrstuhlteam im Alltag den Rücken frei hielt, Heidi Ellner, mit der ich eine harmonische Bürogemeinschaft pflegte, sowie Steffi Bauer, die mir immerwährend gut zusprach.

Ein sehr bereicherndes Diskussionsforum fand ich bei den Aktiven der informellen Arbeitsgruppe „Erwachsenenbildung und Raum“. Besonders gedankt sei dem kreativen Raumdenker Thomas Johannes Lang, ohne den diese Arbeitsgruppe wahrscheinlich nie entstanden wäre. Weiterführend waren ebenso unzählige methodologische, theoretische und manchmal auch önologische Reflexionen mit Dr. Christian Nerowski. Dr. Holger Lehmeier sensibilisierte mich erfolgreich für geografische Theorie und erbrachte eine unglaubliche Korrekturleistung, in der er sich als kritischer Freund im besten Sinne zeigte.

Diese Arbeit hätte nicht entstehen können ohne meine Interviewpartnerinnen und Interviewpartner, auch ihnen sei gedankt. Eine gute Unterstützung war mir Natalie Lehmann bei der Transkription, genauso wie die informellen Korrektorinnen und Korrektoren.

Das Wort „Danke“ wirkt bescheiden angesichts des großen Anteils, den meine Eltern, Annemarie und Georg Bernhard, an der vorliegenden Arbeit haben. Sie agierten

als stiller Ruhepol und Fels im Hintergrund, ermöglichten mir das Studium und boten mir bei meinen wenig zahlreichen Heimurlaube mit kulinarischer und ruhespendender Präzision einen Rückzugsort.

Mirjam Skala fand im Endspurt der Arbeit – wie kaum jemand sonst – die richtigen Worte, wenn Frustration und Zweifel aufkamen. Vor allem freute sie sich aber mit mir, wenn ich (Teil-)Erfolge verzeichnete. Auch ihrem Anteil wird das Wort „Danke“ kaum gerecht.

Bonn, im Dezember 2016

## Vorbemerkungen

Die Bedeutung von Regionen für Bildungsstrukturen und Bildungsprozesse wird seit etwa zwei Jahrzehnten intensiv diskutiert. Sichtbar wurde dies jüngst auf dem 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, der im Jahr 2016 unter dem Thema „Räume für Bildung. Räume der Bildung“ durchgeführt wurde. Einen weiteren Indikator stellt der *Nationale Bildungsbericht* dar, für den derzeit die Möglichkeit einer stärker regionalisierten Berichterstattung erörtert wird. Und in der Erwachsenen- und Weiterbildung ist das gestiegene Forschungsinteresse an Regionen an der Gründung einer Arbeitsgruppe „Erwachsenenbildung und Raum“ ablesbar.

Betrachtet man die Verwendung des Begriffs „Region“ in den Sozial- und Bildungswissenschaften in einer zeitlichen Perspektive, so wird deutlich, dass der Begriff sich ähnlich wie in den Naturwissenschaften von der dreidimensionalen Anschaulichkeit gelöst und zu einem vieldimensionalen Konzept entwickelt hat.

Ursprünglich stammt der Begriff „Region“ aus den Raumwissenschaften und wird dort genutzt, um geografische Räume nach Ähnlichkeiten, Funktionen oder politisch-administrativen Zugehörigkeiten zu gruppieren.

In der sozialen Arbeit werden mit dem Konzept der Sozialraumorientierung eher mentale Dispositionen schwer erreichbarer Adressatengruppen betont, für die aufsuchende Angebote der Hilfe im sozialen Nahraum entwickelt werden.

Ganz ähnlich diskutiert die Erwachsenenbildung die Teilhabechancen unterrepräsentierter Adressatengruppen mit Blick auf soziodemografische Merkmale, Mentalitäten und Lebensstile. Dies geschieht traditionell anhand didaktischer Prinzipien der Zielgruppen- oder Milieuorientierung, teilweise aber auch anhand von Konzepten der Stadtteilarbeit oder Gemeinwesenorientierung. Zur Konjunktur des Konzepts Region in der Forschung zur Erwachsenenbildung hat sicherlich beigetragen, dass der Begriff vielschichtig genutzt wird und mal geografische, mal politische, mal soziostrukturelle und mal kulturelle Kontextuierungen des Angebots und der Beteiligung akzentuiert und damit Anknüpfungen an vorangehende Forschungslinien eröffnet.

Die zunehmende Bedeutung des Konzepts Region für die Entwicklung von Angeboten in der Erwachsenen- und Weiterbildung lässt sich darüber hinaus auch aus bildungspolitischer Perspektive nachzeichnen.

Während in der Zeit der sozialstaatlich motivierten Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre vor allem der Abbau sozialer, curricularer und regionaler Defizite mit Hilfe der Weiterbildungsgesetzgebung der Länder diskutiert wurde und Regionen damit als *Objekte* förderaler Steuerung erschienen, geht es heute vor dem Hintergrund europäischer Förderprogramme eher um die Aufwertung kleinerer, oft marginalisierter räumlicher Einheiten als *Steuerungsakteure* von Angebots- und Beteiligungsstruktu-

ren. Bildungsbereichsübergreifende Netzwerke und eine kommunale Bildungsberichterstattung sollen die föderalen und kommunalen Steuerungspraxen ergänzen und neue Formen der Koordination der Handlungen lokaler Akteure aus unterschiedlichen Kontexten etablieren. Diese Akzentuierung ist charakteristisch u.a. für große bildungspolitische Programme wie „Lernende Regionen“ oder „Lernen vor Ort“. Die begleitenden Evaluationsstudien lenkten die Aufmerksamkeit vor allem auf lokale Vernetzungsaktivitäten, sich etablierende Akteurskonstellationen sowie auf die Nachhaltigkeit organisationsübergreifender Strukturen auch jenseits förderungspolitischer Impulse.

Der *Deutsche Weiterbildungsatlas* schließlich hat die beiden zuvor skizzierten Forschungslinien miteinander verknüpft. Die Studie wurde im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung vom DIE und dem Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement der FU Berlin erarbeitet und stützte sich auf die Re-Analyse vorliegender Anbieter-, Angebots- und Teilnehmerdaten. Der *Deutsche Weiterbildungsatlas* zeigte zunächst, dass die Unterschiede in Angebot und Beteiligung *innerhalb* der Bundesländern in der Regel deutlich größer sind als *zwischen* den Bundesländern. Mit Hilfe von Mehrebenenanalysen konnte zudem erstmals die *relative* Bedeutung politischer und geografischer bzw. sozioökonomischer und sozialstruktureller Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsbeeteiligung und das Weiterbildungsangebot geschätzt werden. Damit ließ sich auch der Einfluss regionaler Akteure auf Angebot und Beteiligung beurteilen: als gering, aber dennoch folgenreich.

In allen drei Diskussionszusammenhängen blieb jedoch unterbelichtet, welche Bedeutung Politiken der Regionalisierung bzw. die Initiierung und Entwicklung regionaler Netzwerke auf Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung haben bzw. wie diese zur Bildung von Regionen beitragen. An dieser Stelle setzt die von Christian Bernhard erarbeitete Dissertation an. Angelehnt an ein bewährtes Modell didaktischer Handlungsebenen, richtet der Autor sein Augenmerk auf die Leitenden und die Programmplanenden, die in kollektiv koordinierten pädagogischen Planungsprozessen die Verbindung zwischen bildungspolitischen, soziostrukturellen und ökonomischen Rahmenbedingungen von Regionen auf der einen und Lernbedarfen und -bedürfnissen der Adressaten auf der anderen Seite herstellen.

Im Mittelpunkt steht die Frage, wie sich Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung in Regionen verorten, welche Strukturen sie dabei leiten bzw. behindern und welche Folgen sich daraus für die Angebots- und Programmentwicklung ergeben. Empirisch werden bundesdeutsche Weiterbildungseinrichtungen in westlichen und östlichen Grenzregionen in den Blick genommen, deren Regionen an mindestens drei Staaten angrenzen und durch atypische Migration sowie durch Einkaufs- und Pendelbewegungen geprägt sind. Alle in der Studie erfassten Organisationen agieren im öffentlichen Interesse, einige sind in drittmittelgeförderte Netzwerke eingebunden. Diese Auswahl eröffnet die Möglichkeit, Handlungsräume der Weiterbildungseinrichtungen, die durch

administrative Regelungen und Kontextzugehörigkeiten vorbestimmt sind, von jenen zu unterscheiden, die handelnd hergestellt werden. Die Arbeit kann auf der Grundlage von Experteninterviews zeigen, dass Weiterbildungseinrichtungen Regionen auf der Grundlage organisationaler Infrastrukturen, spezifischer Inhalte sowie über die Gestaltung von Einzugsbereichen mit Hilfe raumübergreifender Kooperationen konstruieren.

Die vorgelegte Arbeit betont die Bedeutung von Organisationen der Weiterbildung für regionale Bildungsräume und greift damit eine Thematik auf, die bisher oft im Schatten der bildungspolitischen und wissenschaftlichen Debatte stand. Das Buch stärkt zudem einen Forschungsakzent, der bereits in einem jüngeren Band der Reihe *Theorie und Praxis* von Julia Franz sichtbar wurde und die Bedeutung regionaler Kontextbedingungen für die Einbindung von Kursleitenden in organisationsspezifische Kulturen des Lehrens aufgezeigt hat.

*Josef Schrader*

*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –  
Leibniz-Zentrum für lebenslanges Lernen*



# 1 Einleitung

## 1.1 Region – ein schillernder Begriff

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit dem Begriff „Region“. Dieser erlebte in den letzten Jahren alltagsprachliche und wissenschaftliche Konjunkturen und regt in seiner vielfältigen Verwendung zu ebenso vielfältiger Reflexion an. Die „Konjunktur“ (Blotevogel, 2000, S. 491) des Begriffs „Region“ ist auch in der Erwachsenenbildungswissenschaft<sup>1</sup> zu beobachten (z.B. Faulstich 1997, 1992; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2000, 2006; Weishaupt & Böhm-Kasper, 2010; Kuper, 2009; Tippelt, Reupold & Kuwan, 2009; Martin, Schömann, Schrader & Kuper, 2015; Klemm, 1997). Dabei sind die Bedeutungen, die der Begriff teils implizit, teils explizit erhält, in der Erwachsenenbildung durchaus uneinheitlich: vom politischen Territorium (Martin et al., 2015; Tippelt, 2011; Faulstich, 1996) über das Netzwerk (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2000; Dobischat, Düsseldorf, Nuissl & Stuhldreier, 2006; Faulstich, Zeuner & Vespermann, 2001) bis hin zu pragmatischen Versuchen wie „das, was im Tagespendlerbereich noch erreichbar ist“ (Altenburg, 1996, S. 314; ähnlich Nuissl, 2003, S. 391) oder „größer als das Örtliche, die Lokalität und kleiner als das Überregionale, das Ferne“ (Nuissl, 2003, S. 391).

Analog dazu werden in der Diskussion mit dem Begriff „Region“ sehr unterschiedliche Aspekte von Erwachsenenbildung angesprochen. Es scheinen Aspekte der Grundversorgung mit Erwachsenenbildung aus politischer Steuerungsperspektive (Hummelsheim, 2010; Martin et al., 2015) genauso auf wie Regionalentwicklung (Klemm, 1997; Faber, Bönnes & Dieckhoff, 1981; Faber, 1994), Märkte (Höhne, 2010; Friebel, 1993) sowie Weiterbildung als Standortfaktor in Regionen (Nuissl, 1995).

Scheint dies bei oberflächlicher Betrachtung zu vernachlässigen, so ergeben sich doch sehr praktische Konsequenzen aus diesen unterschiedlichen Verwendungen und Perspektiven: Insbesondere die Perspektive des Standortfaktors und die der Grundversorgung mit Weiterbildung stehen potenziell zueinander im Widerspruch (Kap. 2; Höhne, 2010): Während das Ziel der flächendeckenden Grundversorgung mit Weiterbildung eher eine Angleichung der Lebenschancen in verschiedenen Regionen bedeutet, impliziert der Standortfaktor Weiterbildung eine Differenzierung der untereinander im Wettbewerb stehenden Regionen. Es gilt daher, über eine Analyse anhand des Begriffs „Region“ und dessen Verwendung(en) in der Erwachsenen- und Weiterbildung Perspektiven zu trennen und zu beschreiben. Damit wird ein analytisches Potenzial genutzt und der Regionsbegriff in seiner vielfältigen und schillernden Verwendung präzisiert.

---

1 Die Begriffe „Erwachsenenbildung“, „Weiterbildung“ sowie „Erwachsenen- und Weiterbildung“ werden in dieser Studie synonym verwendet, wie auch von Wittpoth (2009) vorgeschlagen.

Die Analyse entfaltet sich zunächst in der Möglichkeit, mehrere Perspektiven auf das Phänomen Region einzunehmen. Aktuell beherrschen politische Kontexte die Verwendung des Regionsbegriffs in der Erwachsenenbildung. Damit geht eine Perspektive einher, die sich als Regionalisierung bezeichnen lässt. Sie beschreibt den Prozess der Verlagerung politischer Steuerungs- und Analysestrukturen aus zentralen Instanzen heraus in kleinere räumliche Einheiten.

### **1.1.1 Politische Perspektiven auf Region: Steuerung durch Regionalisierung**

Durch die in weiten Teilen finanzielle Förderung und Regulierung der Erwachsenen- und Weiterbildung seitens der öffentlichen Hand, die sich als „mittlere Systematisierung“ beschreiben lässt (Faulstich, 1997; Faulstich & Haberzeth, 2007), kommt es seit Bestehen der Bundesrepublik Deutschland immer wieder zu politischen Überlegungen zur Steuerung deren Weiterbildung (Jütte, 2002). Ziel ist, möglichst effizient die flächendeckende Grundversorgung mit qualitativ hochwertigen Weiterbildungsangeboten zu ermöglichen (Deutscher Bildungsrat, 1975; Weishaupt & Böhm-Kasper, 2010, S. 791; Hummelsheim, 2010).

Das deutsche Bildungssystem untergliedert sich in politische Territorien, in denen Gesetze oder Erlasse in Bezug auf Erwachsenen- und Weiterbildung Gültigkeit haben: Die Versorgung mit Berufsbildung in Deutschland regelt das Berufsbildungsgesetz (BBiG), es überträgt die Verantwortung auf Kammern, die in ihren jeweiligen Bezirken agieren. Die Erwachsenen- und Weiterbildungsgesetze bestimmen die Bundesländer und Kommunen sowie Kreise als relevante Territorien. Diözesen bestimmen die Territorien kirchlicher Anbieter, die ebenfalls eigene Weiterbildungsstrukturen und -politiken verfolgen.

Der Bereich Erwachsenenbildung zeichnet sich in Deutschland durch seine teilweise durch Marktmechanismen und teilweise gesetzlich organisierten, sehr flexiblen Strukturen aus. Als eine Möglichkeit der flexiblen Steuerung von solchen teils privaten, teils öffentlichen Strukturen gilt der Prozess der Verlagerung zentraler Strukturen in dezentrale, regionale Einheiten. Der Begriff „Region“ tritt in politischer Perspektive daher meist als Strategie der Regionalisierung auf. Ihre Umsetzung erfolgt durch Vernetzung von Weiterbildungsanbietern untereinander. Infolgedessen untersuchen zahlreiche Studien Region als Vernetzung (z.B. Tippelt, Reupold & Kuwan, 2009; Emminghaus & Tippelt, 2009; Reupold, Strobel & Tippelt, 2010; Dobischat, Nuissl & Tippelt, 2006). Die Vernetzung von Weiterbildungsanbietern als Regulationsmechanismus „dritter Art“ (Faulstich, Zeuner & Vespermann, 2001, S. 14) koordiniert das Weiterbildungsangebot auf Basis gemeinsamer Interessen (ebd.). „In Kooperationsverhältnissen (= Netzwerken; Anm. Verf.) steuern die beteiligten Partner direkt ihre Kooperation, treffen Vereinbarungen und überwachen deren Einhaltung“ (Dobischat, Düsseldorf, Nuissl & Stuhldreier, 2006, S. 27). Mit anderen Worten: In Netzwerken erfolgt Steuerung auf einer

Ebene, die oberhalb der institutionellen und unterhalb der administrativ-politischen Ebene liegt. Es handelt sich um eine politisch intendierte Form „dezentraler Selbststeuerung“ (Fürst, 2002, S. 22), auf die mehrere Weiterbildungs- bzw. Erwachsenenbildungsgesetze explizit verweisen (z.B. Baden-Württemberg und Saarland).

Fürst verweist mit seiner Formulierung „dezentrale Selbststeuerung“, die „weit über die Grenzen des Lokalen hinaus operiert“ (Fürst, 2002, S. 22) auf einen Zuschnitt von Regionen, der größer als Kommunen und kleiner als die politische Ebene ist. Regionen können also in Deutschland als intermediäre Steuerungsebene zwischen lokal-administrativer und föderal-administrativer Ebene beschrieben werden. Diese politische Perspektive, die Regionen als Einheiten dezentraler Steuerung auffasst, ist aktuell sehr dominant im Diskurs um den Regionsbegriff.

### 1.1.2 Subjektperspektive auf Region: Aneignung

Eine Reflexion des Begriffs „Region“ findet in der wissenschaftlichen Kritik der Begrifflichkeit „Lernende Region“<sup>2</sup> statt. So sind es nicht Regionen, sondern Subjekte, die lernen. Es lässt sich entsprechend untersuchen, welche Lern- und Subjektbegriffe dem Konzept Lernende Region zugrunde liegen (Wittpoth 2009, S. 93). Ähnlich argumentiert Reutlinger (2012) in Bezug auf den Begriff „Bildungslandschaften“. Die Verwendung räumlicher Metaphern und deren inhärente Bedeutungszuschreibung regen damit zur Analyse an. Die vorherrschende Fokussierung des Begriffs „Region“ als Netzwerke schöpft die mögliche Bedeutungsbreite aus Subjektperspektive nicht aus.

Die Subjektperspektive auf den Begriff „Region“, die mit den Zusätzen „Lernen“ oder „Bildung“ eigentlich betont wird, findet in der Erwachsenenbildung eine geringere Verbreitung als die politische Steuerungsperspektive. Von der subjektiven Aneignungsperspektive aus betrachtet lässt sich eine Gegenperspektive zur politischen Steuerungsperspektive auf Regionen im Sinne eines Bildungsbegriffs eröffnen. Diese markieren die in dieser Perspektive argumentierenden Autorinnen und Autoren,<sup>3</sup> z.B. als „Einhegung des Subjekts“ (Ebner von Eschenbach & Ludwig, 2014) oder als Sichtbarkeit bzw. Unsichtbarkeit von Lernen und Bildung (Reutlinger, 2001, S. 152) für politische Steuerungsperspektiven. Bezogen auf Regionen stellen Bolder und Hendrich bereits 1997 fest, dass bei der Definition von Region und von Regionalentwicklungsstrategien am wenigsten die Lernenden selbst gefragt werden. Ebenfalls zeigt sich eine Subjektperspektive auf Regionen in der Beschreibung des Lebenslangen Lernens als ubiquitär

---

2 Der Begriff „Lernende Region“ wurde in Deutschland mit dem gleichnamigen Förderprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) in die Debatte eingeführt. Das Programm förderte den Aufbau und die Verstärkung von Netzwerken und Kooperationen zwischen Bildungsorganisationen über die gesamte Lebensspanne unter Beteiligung der Politik (BMBF, 2000).

3 In der vorliegenden Studie erfolgt die Verwendung der männlichen und weiblichen „Schreibweise uneinheitlich, entsprechend der Tatsache, dass uns auch im Alltagsleben regelmäßig Menschen unterschiedlichen Geschlechts begegnen“ (Nugel, 2014, S. 5).

räumlich ausgedehnt (Hof, 2009) sowie kritisch gewendet in die Suche nach Rückzugsorten, an denen nicht gelernt wird.

Zwar sind erste Arbeiten, die Subjektperspektiven in die Diskussion um lokale Räume einführen, entstanden (z.B. Scheunpflug, 2013; Faulstich & Bayer, 2009; Kraus, 2015), dennoch bleibt die empirische Beforschung von Regionsaspekten aus Subjekt-sicht für die Erwachsenenbildung quantitativ weit hinter der regionalen Netzwerkforschung zurück. Die Wiederentdeckung des Lernorts Arbeitsplatz (Schiersmann, 2007; Dehnbostel, 2001; Wittwer & Jagenlauf, 2003) sowie dessen systematischer Einbezug in pädagogische Prozesse stellen eine Ausnahme dar, die teilweise kritisch als betriebliche Funktionalisierung des Subjekts gewendet wird (Meueler, 2009; Pongratz, 2010; Wittwer, 2001) und somit eine Parallele zur genannten Einhegung erfährt.

Einen gesamtgesellschaftlichen Bezug auf die regionalen Bindungen von Subjekten beschreiben Diagnosen wie Transnationalisierung (Pries, 2008), Internationalisierung, Europäisierung und Globalisierung (Schiersmann, 2007; Dehnbostel, 2008) sowie deren Parallel- bzw. Gegentendenzen Regionalisierung, Lokalisierung und Glokalisierung oder die Verinselung von Aktionsräumen (Ecarius & Löw, 1997). Die Verwendung solcher Schlagworte impliziert, dass Subjekte die regionale Ausprägung ihrer Handlungsweisen verändert haben. Gleichzeitig markiert die vermehrte, teils normative Verwendung räumlicher Schlagworte auch Bedarfe (z.B. die Internationalisierung der beruflichen Weiterbildung), die Erwachsenenbildung aufnehmen und reflektieren kann.

Diese beiden erstgenannten Perspektiven – die Subjekt- und die Steuerungsperspektive – treffen sich in den Handlungen der Leitenden und Planenden in Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung.

## 1.2 Region aus Organisationsperspektive

Zwischen den Perspektiven der Politik und der Lernenden auf Region steht die Perspektive der Professionellen in Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung (Schönig, 2008).

Politisch beziehen Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung sich auf Zuständigkeitsgebiete, die sich grob als Auftrag beschreiben lassen und die teilweise durch Sonderaufgaben präzisiert oder geweitet werden. Ebenso erfolgt eine räumliche, pädagogische Betrachtung in der Differenzierung von Zielgruppe und Adressatinnen bzw. Adressaten, denn Bildungsplanende müssen sich hierbei die Frage stellen „Wo ist eigentlich das potenzielle Zielgebiet meiner Organisation?“ oder „Welche Anreise sind potenziell Teilnehmende bereit, für ein spezifisches Angebot zu bewältigen?“

Scheint dies zunächst recht eindeutig, eröffnet ein Blick auf empirische Ergebnisse doch einige Zweifel an der Eindeutigkeit. Faulstich, Zeuner und Vespermann (2001,

S. 43) machen sehr verschiedene, teils widersprüchliche regionale Bezüge von Netzwerken, deren Teil Organisationen sind, aus (Abb. 1).

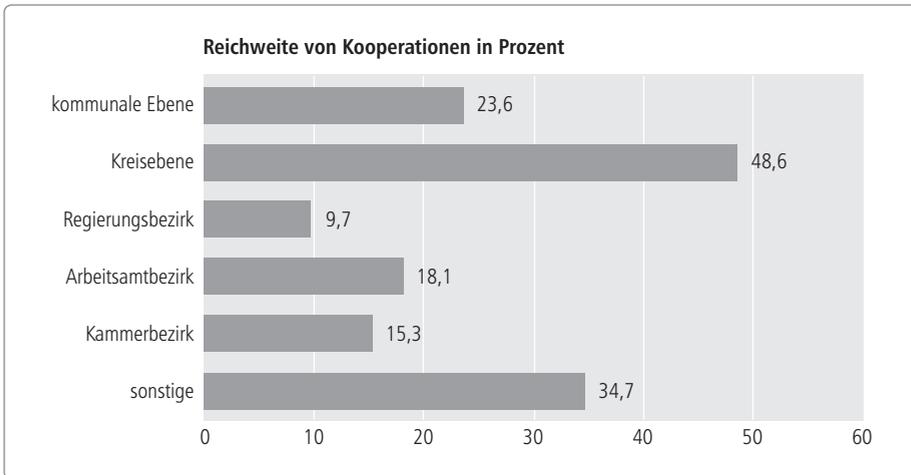


Abbildung 1: Räumliche Angaben zu Netzwerken (Faulstich, Zeuner & Vespermann, 2001, S. 43)

Abbildung 1 zeigt mehrere interessante Aspekte: Zum einen lassen sich viele Netzwerke mit einem administrativen Bezugsgebiet beschreiben, z.B. Kreis, Kommune, Regierungsbezirk oder Arbeitsamtbezirk. Andererseits zeigt die Kategorie „sonstige“ auch viele Netzwerke, die nicht oder anders territorial bestimmt sind. Darüber hinaus werden anscheinend mehrere Regionen gleichzeitig bedient, denn die Gesamtprozentzahl der Angaben liegt bei 150 Prozent. Die Studie nennt ebenfalls grenzüberschreitende Netzwerke, die sich an Euroregionen ausrichten, wie z.B. Rhein-Maas oder Bodensee. Deren Bezeichnung verweist auf die Orientierung an physischen Gegebenheiten und nicht an administrativen Territorien. Offen bleibt, aus welchem Grund, die Verantwortlichen genau diese regionalen Bezüge für ihre pädagogischen Aktivitäten wählen.

In der Logik einer Zielgruppendiskussion aus Organisationssicht wird die regionale Orientierung der Professionellen mit Blick auf die Lernenden relevant. Erste empirisch belegte Auswirkungen von Raum auf die Weiterbildungsteilnahme haben sowohl die Distanz als auch die mentale Zugehörigkeit zu einem Gebiet (Feldmann & Schemmann, 2006), die gute Erreichbarkeit reguliert ebenfalls das Weiterbildungsverhalten (z.B. U-Bahn-Anbindung) (Feldmann & Hartkopf, 2006). Solche Effekte können sich im Planungshandeln in Bezug auf Teilnehmende niederschlagen oder bieten Potenzial, daran anzuknüpfen. (Benachteiligte) Zielgruppen lassen sich nicht nur – wie meist in der Erwachsenenbildung zu finden – soziografisch oder milieutheoretisch betrachten, sondern auch geografisch-räumlich (z.B. die Landbevölkerung, die Bevölkerung von Berlin-

Kreuzberg) und über geografische strukturelle Bedingungen (z.B. strukturstarke versus strukturschwache Region). Welche Relevanz diese räumlichen Kategorien haben, zeigen die sehr klassischen Unterscheidung zwischen Stadt und Land und der einhergehende Befund, dass die Bevölkerung peripherer bzw. ländlicher Regionen gegenüber der Stadtbevölkerung eine Bildungsbenachteiligung erfährt. Diese Art der regionalen Betrachtung erhielt einigen Auftrieb mit der Veröffentlichung des „Lernatlas“ seitens der Bertelsmann Stiftung (Schoof, Blinn, Schleiter, Ribbe & Wiek, 2011), der bestätigte, dass Menschen in Deutschland allein durch die geografische Lage ihres Wohnorts enorme Bildungsbenachteiligung erfahren. Neu hingegen war die Feststellung, dass ein Nord-Süd-Gefälle in Deutschland die Differenz Stadt-Land überformt. Dies bestätigte vier Jahre später erneut der Deutsche Weiterbildungsatlas (Martin, Schömann, Schrader & Kuper, 2015).

Trotz der Verortung zwischen politisch-regionalen Bezügen und den regionalen Perspektiven von Subjekten, bleibt die Organisationsperspektive auf „Region“ bisher unterbeleuchtet. Zwar wird Region reflektiert als Vernetzung, deren Teil Organisationen auch sind, dies geschieht aber weitgehend in den großen Verbundprojekten wie „Lernen vor Ort“ oder „Lernende Regionen“, so dass die Perspektive der einzelnen Organisation auf Region untergeht. Die vorliegende Studie fokussiert daher weder die Politik und deren Steuerungstechniken noch die lernenden Subjekte, sondern eröffnet einen Blick auf Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung und Region. Sie nimmt das Desiderat der „Regionalität“ (Gieseke, 2012, S. 46) von Erwachsenenbildung auf mit dem Ziel, es empirisch zu beleuchten.

Der Zugang zum Gegenstand erfolgt über zwei Ansatzpunkte: zum einen über das professionelle Handeln als Programmplanungshandeln (Gieseke, 2000) einzelner Organisationsmitglieder und dessen Aktionsraum, zum anderen als Institutionalisierung und Verstetigung kollektiv koordinierter, pädagogischer Planungsprozesse in Organisationen (Schäffter, 2010; Bender, 2007).

Sowohl Planungshandeln als auch dessen kollektive Organisation werden hier konzeptionell angelegt als ein fluides Austarieren zwischen verschiedenen regionalen Ansprüchen, die sich auch räumlich bestimmen lassen. Die vorliegende Studie geht also auch dem Zusammenspiel zwischen makro-, mikro- und meso-didaktischer Ebene nach. Reutlinger formuliert dazu:

[D]ie Bedeutung des konkreten Ortes ‚für die verschiedenen Handelnden auf den unterschiedlichen politischen, praktischen und alltäglichen Ebenen‘ [sind; Verf.] zu erschließen. Gleichzeitig muss geklärt werden, welche Ressourcen in einem Ort stecken, welche durch ihn verbaut werden und wie diese oder andere unzugängliche Ressourcen im Sinne einer Erweiterung oder Eröffnung Handlungsoptionen für die Akteure genutzt werden (Kessl & Reutlinger, 2010a, S. 128).

Diesem Anspruch folgt die vorliegende Studie: Sie zeigt in regionalen Perspektiven nicht nur die Einflüsse politischer Sphären auf Organisationen, sondern auch die Einflüsse von lernenden Subjekten auf Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie die Ausgestaltung von Gestaltungsspielräumen. Mit dem Ziel, an einen professionellen Handlungsbegriff anschließen zu können, entwickelt die vorliegende Studie einen Ansatz, der die Frage in den Mittelpunkt stellt, wie Organisationen in ihren Regionen verortet sind und wie sich selbst verorten. Sie leistet so einen Beitrag dazu, die Interaktion zwischen pädagogischem und politischem Handeln zu verstehen.

### 1.3 Grenzräume als Kristallisationssphären von Regionalität

Entfaltet sich die Regionalität von Organisationen der Erwachsenenbildung zwischen Politik und subjektiver Lebenswelt, so sind Grenzräume von besonderem Interesse für eine Betrachtung. Hier zeigen sich vielfältige räumliche Ansprüche an Organisationen der Erwachsenenbildung und Weiterbildung – sowohl von politischer Seite als auch vonseiten der Subjekte.

In politischen Prozessen begründen Grenzregionen gemeinsam Kooperationsräume, wie z.B. Euroregionen. Politische Gremien, gesellschaftliche und v.a. wirtschaftliche Akteure kooperieren in der Regionalentwicklung über die Grenze hinweg und bilden grenzüberschreitende Strukturen aus. Weniger berücksichtigt bei diesen grenzüberschreitenden Strukturen bleibt der Bildungsbereich aufgrund seiner weitgehend föderalen oder nationalen Regulierungen (Faulstich & Haberzeth, 2007), obwohl grenzüberschreitende Anforderungen an ihn herangetragen werden, wie exemplarisch die Frankreich-Strategie des Saarlandes prominent belegt. Auch in den Aktivitäten der EURES-Agenturen<sup>4</sup> in Grenzregionen sowie in der Forderung nach „Grenzenlosem Lernen“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008) nimmt die politische Forderung nach Grenzüberschreitung Form an.

Ebenso lassen sich regional vielfältige Anforderungen an Weiterbildung seitens der lernenden Subjekte belegen: Phänomene wie grenzüberschreitende Einkaufs- oder Berufspendlerbewegung und atypische Migration (Wille, 2012) stellen besondere Anforderungen an Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung, zu denen sie sich verhalten müssen, ohne unbedingt ein politisches Mandat für eine Grenzüberschreitung innezuhaben.

Daher stellen Grenzräume für die Frage nach der Region von Erwachsenenbildungsorganisationen ein ebenso relevantes wie fruchtbares Forschungsfeld auf der Suche nach

---

4 Die Abkürzung EURES steht für European Employment Services. Es handelt sich um ein Netzwerk, das die Mobilität von Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen innerhalb der EU unterstützt. In Deutschland ist es u.a. bei der Bundesagentur für Arbeit angesiedelt.

abduktiven Momenten in einem dichten Geflecht von räumlichen Ansprüchen dar. Zeuner (2011) hat hier schon erste inhaltliche und konzeptionelle Kategorien konstruiert; die vorliegende Studie überprüft weiterführend deren Umsetzung und weitet sie auf organisationale Aspekte aus.

## **1.4 Region als erwachsenenpädagogischer Zugang zur Raumtheorie für die Erwachsenenbildungswissenschaft**

Über die Frage nach der Region einer Organisation und deren Bestimmung zwischen pädagogischen, politischen und Markt- bzw. Subjektanforderungen führt die vorliegende Studie die Argumentation weiter zu einer kritischen Perspektive auf Region und Räumlichkeit wie sie vom *spatial turn* vertreten wird (Bachmann-Medick, 2014). Dies bietet der Erwachsenenbildungswissenschaft auf Meso-Ebene einen Zugang zur Raumtheorie.

Die pädagogischen Teildisziplinen nehmen zunehmend die kritische Perspektive des *spatial turn* auf gesellschaftliche Prozesse und deren Verortung auf: die allgemeine Pädagogik (Jelich, 2003; Nugel, 2014), die Soziale Arbeit (Böhnisch & Münchmeier, 1993; Deinet, 2004b, 2009a; Kessl & Reutlinger, 2010c) und die Erwachsenenbildung (Kraus, Schreiber-Barsch, Stang & Bernhard, 2015; Nuissl & Nuissl, 2015; Wittwer, Dietrich & Walber, 2015). Dabei lassen sich verschiedene Zugänge identifizieren: Architektur (Nugel, 2014; Stang, 2015, 2010), erwachsenenpädagogische Kursräume (Kraus, 2010; Kraus & Meyer, 2015; Nolda, 2006; Herrle, 2014) oder Quartiere (Häußermann & Kronauer, 2010; Hülsmann & Mania, 2011) sowie Inklusion (Schreiber-Barsch, 2015). Für die hier als Ausgangspunkt gewählte (intermediäre) Ebene von Region gibt es bisher wenig erwachsenenpädagogische Forschungsarbeiten, die sich explizit raumtheoretisch verorten.

Während sich die bisherige Forschung im Spannungsverhältnis von Region und Netzwerk (Fürst, 2002) auf Netzwerke richtet, darauf, wie sie entstehen, wie sie erhalten bleiben und was darin interorganisational geschieht (Tippelt, Reupold & Kuwan, 2009; Schwarz & Weber, 2010; Feld, 2011), untersucht die vorliegende Studie nun die Lage und somit den konkreten geografischen Raum. Konkret werden die Fragen gestellt: „Wo verortet sich Erwachsenenbildung in einer Region?“ und „Wo sind deren Grenzen?“

Dies eröffnet eine neue Perspektive: Es kann nicht nur wie bisher gefragt werden, mit wem sich eine Weiterbildungsorganisation vernetzt, sondern es entstehen neue Fragen, wie z.B. nach der Entfernung zu Netzwerkpartnern, nach strukturellen Hindernissen, die neben den sonst so häufig genannten interpersonalen Aspekten wie Vertrauen, Reziprozität etc. eine Rolle spielen (DIE-Zeitschrift 1/2010; Fischbach, 2011). Durch das ‚Wo‘ tritt eine räumliche Dimension von Erwachsenenbildung in Erscheinung – die

der geografischen Region. Die vorliegende Studie setzt somit die Rezeption raumtheoretischer Ansätze für die Erwachsenenbildung fort. Als erste beleuchtet sie die Organisationssicht. Darüber hinaus bezieht sie sich als erste Studie in der Erwachsenenbildung explizit auf die handlungszentrierte Geografie (Werlen, 2013, 2004), während die Mehrzahl der Arbeiten in raumtheoretischer Perspektive sich auf Löw (2009), teilweise auch auf Bourdieu (1991) beziehen. Sowohl die Organisationsperspektive als auch die zentrale Stellung der handlungszentrierten Geografie bilden das der Arbeit eigene Moment im raumtheoretischen Standpunkt.

Mit der Verortung der Studie in der Tradition des *spatial turn* geht eine kritische Sicht auf Raum durch die Konzepte „Deutungsmacht“ und „Räumlichkeit“ einher.

## 1.5 Fragestellung, Ziele und Aufbau der Arbeit

Die Studie widmet sich mehreren Fragen:

- Was bedeutet „Region“? Welche Konzepte von „Region“ gibt es? Welche Konzepte von Region werden in Wissenschaft und Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung implizit oder explizit verwendet? Welche werden nicht verwendet?
- Was bedeutet Region für Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung? Wo sind Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung aktiv? Wie konstruieren Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung Region?
- Welche Konsequenzen hat Region für Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung?

Mit der Beantwortung dieser Fragen leistet die Studie einen Beitrag zur wissenschaftlichen Präzisierung des Regionsbegriffs in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Durch eine stärkere Fundierung des Begriffs „Region“ in der Raumtheorie und im physischen Raum rückt sie einen wenig beachteten Aspekt in den Fokus. Darüber hinaus etabliert die Arbeit eine weitere Perspektive auf die Frage nach der flächendeckenden Grundversorgung mit Weiterbildung aus Sicht der Professionellen in Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung. Damit können sowohl Professionellen in Organisationen der Erwachsenenbildung als auch der Lokal- und Regionalpolitik Handlungsoptionen aufgezeigt werden. Ebenso leistet die Arbeit einen Beitrag zur Gestaltung von Erwachsenenbildung in Grenzübereichen. Als theoretischen Beitrag intendiert die vorliegende Arbeit zu prüfen, inwiefern raumtheoretische Konzepte in der Erwachsenenbildungswissenschaft einen Mehrwert bieten.

Ausgehend vom ersten, hier dargestellten Argumentationsstrang, der die Begriffe „Region“ und „Regionalisierung“ aufgreift, stellt die vorliegende Studie zunächst die Frage: „Was ist die Region einer Erwachsenenbildungseinrichtung?“ Die Argumentation

folgt dabei Schäffters Vorschlag eines Forschungsprogramms (Schäffter, 2010) und beginnt mit der Arbeit am Begriff. Sie beginnt mit einer Analyse des bisherigen, erwachsenenpädagogischen Diskurses zum Thema „Region“ und beschreibt Verwendungsweisen des Begriffs von der flächendeckenden Versorgung zur politischen Regulationsstrategie (Kap. 2). Darauf aufbauend entwickelt die Studie ebenfalls Schäffters Vorschlag folgend ein analytisches Konstrukt zur Analyse: Ausgehend von der Feststellung, dass „Region“ ein Raumbegriff ist, werden sowohl geografische als auch soziologische Raumkonzepte auf ihre Verwendbarkeit für die geplante Analyse geprüft. Mit Werlens handlungszentrierter Geografie (2004, 2013) liegt dazu ein Instrumentarium vor, das in der empirischen Analyse seinen Platz finden wird. Deren Kombination mit einem mehrstufigen Raumbegriff (Schönig, 2008), wie er in der Sozialraumorientierung üblich ist, erlaubt einen Anschluss an Bildungsprozesse und die Erwachsenenbildung (Kap. 3). Zu beantworten ist hier die Frage, welchen Platz die Sozialraumorientierung in der Erwachsenenbildung haben kann oder – etwas praktischer gefragt – inwiefern Lernende Regionen bzw. die geführte Debatte um Vernetzung eigentlich Argumentationsstränge aus der Sozialraumorientierung repräsentieren. Im Anschluss an diese theoretische Analyse entwickelt und beschreibt die Studie das Vorgehen mit Experteninterviews (Bogner & Menz, 2005) und deren Auswertung mit Typenbildung in Verbindung mit *grounded theory* (Kelle & Kluge, 2010) (Kap. 4). Kapitel 5 stellt die beiden im Zentrum stehenden Regionen Großregion SaarLorLux und Euroregion Neiße-Nysa-Nisa vor. Kapitel 6 identifiziert Kundenkommunikation, organisationale Infrastruktur und Weiterbildungsinhalte als Indikatoren für die Regionalität von Erwachsenenbildung und zeichnet organisationale und professionelle Handlungslogiken nach. Diese werden in Kapitel 7 miteinander verschränkt und zu vier Typen verdichtet. Das Ergebnis der Arbeit ist die differenzierte Ausarbeitung des Mehrwerts einer raumtheoretischen Perspektive für Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Diese äußert sich allerdings nicht nur über Lokalität – also als Verortung an einem bestimmten Punkt –, sondern auch inhaltlich als bildungstheoretisches Moment (Kap. 8 und 9). Die Arbeit zeigt hier auf, dass qualitative, sozialräumliche Methoden das erwachsenenpädagogische Methodenrepertoire auch für Organisationen an geeigneten Stellen erweitern können. Ebenso zeigt sie Empfehlungen für die Politik auf – sowohl in als auch außerhalb von Grenzbereichen.

## 2 Dekonstruktion des Begriffs „Region“ in der Erwachsenenbildung<sup>5</sup>

Die Analyse des Begriffs ist unumgänglich in Anbetracht der Diagnose Blotevogels zum Regionsbegriff: „Region‘ gehört ohne Zweifel zu den Begriffen mit einer ausgeprägten aktuellen Diskurskonjunktur“ (Blotevogel, 2000, S. 491). Zunächst in den 1960ern noch spezifisch deutscher, geografischer Fachterminus wurde Region in den 1980er und 1990er Jahren „geradezu zu einem Modewort in der Öffentlichkeit und Politik, aber auch vielen Wissenschaften, und ein Ende der Konjunktur ist auch im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts noch nicht in Sicht“ (Blotevogel, 2000, S. 491). Heute besteht selbst im wissenschaftlichen Gebrauch „ein schillerndes semantisches Feld“ (ebd., S. 496). „Ähnlich wie beim Begriff ‚Raum‘ lässt sich oft kaum noch ausmachen, was ‚eigentlicher Sinn‘ und was Metapher ist“ (ebd.).

Der erste Schritt der Begriffsanalyse erfolgt daher mit einer Arbeitsdefinition von „Region“, auf deren Basis die bisherige Verwendung in der Erwachsenenbildung analysiert wird. Es lässt sich zeigen, dass der Regionsbegriff in verschiedenen erwachsenenpädagogischen Kontexten zu finden ist, die inhaltlich nicht trennscharf sind. Die Verwendungskontexte verändern sich und scheinen vordergründig historische Phasen darzustellen und aufeinander aufzubauen, sind aber gleichzeitig auch Bestandteil immer noch geführter Diskurse, die unterschiedliche Präsenz in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit genießen. Insbesondere zeigt die Analyse die insgesamt starke Steuerungssemantik auf, die mit der Verwendung des Regionsbegriffs einhergeht. Deren Ausarbeitung wird insbesondere im Kapitel zu Regionalentwicklung herangezogen.<sup>6</sup>

### 2.1 Annäherung an den Regionsbegriff anhand geografischer Ansätze

Das Handwörterbuch Raumordnung definiert: „Allgemein versteht man unter einer Region einen aufgrund bestimmter Merkmale abgrenzbaren, zusammenhängenden Teilraum mittlerer Größenordnung in einem Gesamtraum“ (Sinz, 2005, S. 919). Es ergänzt, dass

---

5 Das nachfolgende Kapitel wurde in stark veränderter Form bereits auf der Tagung „Erwachsenenbildung und Raum“ in Basel präsentiert (Bernhard, 2014).

6 Die Darstellung bezieht sich jeweils auf die explizite Verwendung des Begriffs ‚Region‘ in wissenschaftlicher, erwachsenenpädagogischer Literatur. Die Aufarbeitung eines impliziten Rekurs‘ auf das Phänomen Region in der Erwachsenenbildung ist ein lohnenswertes Forschungsdesiderat.

Regionen stets zweckgebundene Raumaufteilungen darstellen, deren Abgrenzung je nach den einbezogenen realen Sachverhalten oder Absichten unterschiedlich ausfallen muss. Regionen sind demnach ein intellektuelles Konstrukt, das durch die Auswahl von Identifikations- und Abgrenzungskriterien bezogen auf ein bestimmtes Problem erzeugt wird (Sinz, 2005, S. 920).

In der Wissenschaft und Praxis der Raumplanung sind dementsprechend verschiedene Methoden der Regionsdefinition üblich: Erstens können nach dem Ähnlichkeitsprinzip Lagen zu möglichst homogenen Regionen zusammengefasst werden. So spricht man von „Bergregionen“, „Montanregionen“, „Industrieregionen“, „Tourismusregionen“. Demgegenüber unterscheidet man zweitens die *funktionale Regionskonstruktion*, die sich durch ihren Fokus auf Verflechtungsbeziehungen untereinander auszeichnet. In dieser Vorgehensweise stehen z.B. Verflechtungen zwischen Ballungszentren und den sie umgebenden Gebieten im Fokus. Es können Auspendlerregionen oder Einzugsbereiche identifiziert werden. Die dritte Möglichkeit der Regionsbildung besteht in *Planungsregionen*, die meist eine Mischung aus funktionalen Regionen und solchen nach dem Ähnlichkeitsprinzip darstellen. Bei deren Definition kommen zusätzlich „häufig politisch motivierte Überlegungen zum Zug“ (Sinz, 2005, S. 921, ähnlich auch Weichhart, 1996; Blotevogel, 2000). Planungsregionen können z.B. Bundesländer oder Gebietskörperschaften jeglicher Art sein.

Die zitierte Definition lässt mehrere Schlussfolgerungen zu (Bernhard, 2014):

1. Region ist ein „relationaler Begriff“ (Luutz, 2005, S. 38), wie durch die o.a. Formulierung von Sinz „Teilraum mittlerer Größe in einem Gesamtraum“ deutlich wird. Entscheidend für die Definition von Regionen ist also zunächst der Gesamtraum, der zu unterteilen ist. In diesem Sinne ist auch die Rede von Hirnregionen in der Medizin, Weltregionen in global agierenden Organisationen sowie auch einem Europa der Regionen zu erklären. Gleichzeitig sind Regionen größer als die kleinsten Einheiten des Gesamtraums z.B. die ‚Region Hannover‘.
2. Um eine Region zu definieren, ist mindestens ein inhaltliches Kriterium notwendig, das eine Region von der nächsten abgrenzt.
3. In der Praxis der Raumplanung und der Definition von Planungsregionen spielen politisch-pragmatische Überlegungen eine Rolle, die den Regionszuschnitt nach inhaltlichen Kriterien pragmatisch korrigieren können.
4. Region nach Sinz ist ein Planungs- und Analysebegriff. Die Raumwissenschaften und auch das hier zitierte Handbuch Raumordnung (2005) gehen zunächst von einer Planungsperspektive aus. Dies ist durchaus sinnvoll, da dies auch der politische Auftrag ist, der der Raumordnung und Raumplanung zukommt (Blotevogel, 2000, S. 492).

Analysiert man auf Basis dieser Informationen die Verwendung des Begriffs „Region“ in der Erwachsenenbildung, lassen sich die nachfolgenden Verwendungszusammenhänge und Begriffskonzepte nachzeichnen.<sup>7</sup>

## 2.2 Region im Zusammenhang mit regionalen Disparitäten

Der Begriff „Region“ findet in der westdeutschen Erwachsenenbildung bereits in den 1970er Jahren ausgehend vom so genannten „Sputnik-Schock“ und der anschließenden Frage nach nötigen Bildungsreformen in der Bundesrepublik erste Verwendung (Sixt, 2010, S. 17; Bernhard, 2014, S. 85). Im Mittelpunkt stand damals die Frage nach der flächendeckenden Grundversorgung der Bevölkerung mit Angeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung und damit einhergehend die Bearbeitung regionaler Disparitäten in der Angebotsstruktur von Weiterbildung (Weishaupt & Böhm-Kasper, 2010; Fischbach, 2011; Weishaupt, 2009). Ziel war damals unter anderem die Ausschöpfung von „Begabungsreserven“ (Sixt, 2010, S. 17) der Landbevölkerung.

Einen besonderen Fokus legten die bildungspolitisch Verantwortlichen auf die Frage nach den Disparitäten zwischen Stadt und Land in Bezug auf Bildungschancen (Weishaupt, 2009, S. 190), so dass hier die bis heute diskutierten Konzepte der Landandragogik (insbesondere Faber, Bönnes & Dieckhoff, 1981; Faber, 1994) bzw. der Erwachsenenbildung im ländlichen Raum (Klemm, 1997) ihren wissenschaftlichen Ursprung finden. Bezogen auf den verwendeten Regionsbegriff und das eine implizite Abgrenzungskriterium ist aus dieser expliziten Thematisierung der Ungleichheiten zwischen Stadt und Land nicht abzuleiten, „denn das Stadt-Land-Gefälle ist multi-dimensional und die Frage, was denn eigentlich ländlicher Raum sei in Abgrenzung zur Stadt lässt sich vielfältig beantworten“ (Bernhard, 2014, S. 85). Entscheidend für die Diskussion um die Ausschöpfung von Begabungsreserven ist jedoch die Weiterbildungsteilnahme. Einhergehend lassen sich die der Weiterbildungsteilnahme anhängigen Merkmale „Anbieterdichte“ und „Weiterbildungsangebot“ identifizieren. Dennoch ist nicht davon auszugehen, dass hier Regionen auf Basis von Weiterbildungsstrukturen statistisch gebildet werden. Eher liegen Planungsregionen auf Basis von Analyserastern für Raumordnungsregionen oder Kreisen vor, wie von der Bundesforschungsanstalt für Landeskunde und Raumordnung vorgeschlagen (Pehl, 1998). In diesen werden ländliche Räume über das Kriterium Siedlungsdichte klar bestimmt und von verstädterten Räumen oder Agglomerationsräumen abgegrenzt. Das gleiche gilt für die Kreisebene. Das heißt, damals wurde die Weiterbildungsbeteiligung unter den Vorzeichen der Bevölkerungsdichte diskutiert.

---

7 Die Zusammenstellung beschreibt einen Abriss über die Diskussion in der BRD, eine Überprüfung der beschriebenen Zusammenhänge im wissenschaftlichen Diskurs der DDR stellt ein Desiderat dar.

Die Diskussion um räumliche oder anders geartete Ungleichheiten beinhaltet stets eine Kritik am Bildungssystem mit dem Ziel, Chancengleichheit zu ermöglichen und Handlungsoptionen zur Beseitigung der Ungleichheiten aufzuzeigen (wie z.B. die Diskussionen nach den PISA-Studien deutlich machte). So geschah dies auch im Fall der Weiterbildung: Die politische Debatte fand u.a. ihren Niederschlag im „Bericht '75“ des Deutschen Bildungsrates zur Grundversorgung der Bevölkerung mit Weiterbildungsangeboten (Weishaupt & Böhm-Kasper, 2010, S. 791), der entsprechende Ausbauplanungen zur Grundversorgung vorsah und auch auf Weiterbildungsgesetze wirkte. Die flächendeckende Versorgung der bundesdeutschen Bevölkerung sollte über Weiterbildungsgesetze der Bundesländer und die damit verbundene Förderung der öffentlichen Weiterbildungsorganisationen organisiert werden (Weißhaupt & Böhm-Kasper, 2010, S. 791). Bis heute bleibt die flächendeckende Grundversorgung jedoch unerreicht (Weishaupt, 2009, S. 190).

Entsprechend existiert die Diskussion um regionale Disparitäten in der Weiterbildung bis heute. Prominent wurde z.B. der Lernatlas 2011 der Bertelsmann-Stiftung (Schoof, et al., 2011), der zeigte, wie groß die regionalen Ungleichheiten im Lernverhalten nicht nur zwischen Stadt und Land, sondern auch zwischen verschiedenen Großregionen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland sind, und damit ein sehr breites Medienecho hervorrief. Die Ergebnisse legen nahe, dass der Unterschied zwischen den Bundesländern stärker wirkt als der Unterschied zwischen Stadt und Land. Ähnliche Diskussionen gibt es auch innerhalb von Städten: Während einige Bezirke eher als gut-(bildungs-)bürgerlich bezeichnet werden (also dort viel gelernt wird), werden andere als „No-Go-Area“ bezeichnet. Auch solche kleinräumigen Unterschiede zwischen sozialen Strukturen wirken sich auf Bildungsstrukturen und umgekehrt aus. Der Lernatlas 2011 wurde weitergeführt im Deutschen Weiterbildungsatlas (Martin, Schömann, Schrader & Kuper, 2015).

In ähnlichem Ansinnen führte auch Gieseke (2005) eine viel beachtete Regionalstudie zu den Anbieterstrukturen der kulturellen Erwachsenenbildung durch. Sie legt dabei einen administrativen Regionsbegriff zugrunde und untersucht die Bundesländer Berlin und Brandenburg. Die Auswahl begründet sie zum einen durch die sehr große Datenmenge aus diesen beiden Gebieten, zum anderen durch eine gute Kontrastierung von städtischem und ländlichem Raum, die hier möglich wird: Berlin-Kreuzberg/Friedrichshain bzw. im Landkreis Uckermark. Landkreise dienen als Analyseeinheit. Der thematisch inhaltliche Fokus liegt bei Gieseke stark auf den Anbieterstrukturen. Zusätzlich führt sie Vertiefungsinterviews mit Institutionsvertretern. Eine ähnliche Studie auf Basis des gleichen Regionsverständnisses legen Robak und Peters (2014) für Niedersachsen vor.

Von staatlicher Seite her knüpfen zudem die Ambitionen, eine regionale Bildungsberichterstattung (z.B. Tippelt, 2011) zu implementieren, an die Diskussion um regionale Disparitäten an. Diese Bemühungen förderte das Programm „Lernen vor Ort“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), das sich an Kreise und Kom-

munen richtete (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008). Der zugrunde gelegte Regionsbegriff legt also administrative Regionen als Analyseeinheit fest.

In einigen Weiterbildungsgesetzen findet sich bereits eine Vorausdeutung auf die heutige Regionsdiskussion: So verweisen z.B. die Weiterbildungsgesetze in Baden-Württemberg und im Saarland explizit auf Kooperation zwischen den Trägern mit dem Ziel der besseren Koordination von Angeboten (Saarländisches Weiterbildungsförderungsgesetz, Abschnitt 4; Baden-Württembergisches Gesetz zur Förderung der Weiterbildung und des Bibliothekswesens, Abschnitt 2 und 4). Auf diese Kooperationsangebote bezieht sich die heutige Forschung zu Netzwerken in der Weiterbildung (z.B. Dollhausen & Feld, 2010). Die Anliegen des heutigen Diskurses um Netzwerke und des damaligen sind ähnlich und lassen sich mit der Formulierung ‚adäquate Steuerung des Weiterbildungssystems‘ umreißen. Die zugrundeliegenden Regionsbegriffe differieren (Kap. 2.4).

### **2.3 Region als Strukturmoment von institutionalisierter Weiterbildungspolitik**

Eine veränderte Verwendung des Regionsbegriffs lässt sich in den Arbeiten Faulstichs und verschiedener Mitarbeitender (u.a. 1991, 1996, 1997, 2001) zu Weiterbildungsstrukturen an den Beispielen Hessens und Schleswig-Holsteins markieren. Auch hier argumentieren die Autoren vor dem Hintergrund einer flächendeckenden Versorgung der Bevölkerung mit Weiterbildungsangeboten erneut mit Fokus auf die Landbevölkerung, aber auch darüber hinaus. So unterscheiden die Autoren Regionen offenbar nach (Weiterbildungs-)strukturellen Merkmalen.

Sie definieren „Region“ in Bezug auf die konkrete räumliche Ausdehnung mehrfach: In den empirischen Erhebungen operationalisieren sie zwar Regionen als Landkreise, die nachfolgende Aussage kann sich aber konsequent zu Ende gedacht nicht auf die Landkreisebene, sondern nur auf etwas Größeres oberhalb der Landkreisebene beziehen: „Die traditionelle Regionalpolitik, welche darauf beruht, industrielle Wachstumsüberschüsse in ländliche Problemregionen zu lenken, hat nicht verhindern können, daß räumliche Ungleichgewichte eher noch verstärkt werden“ (Faulstich, 1992, S. 135; ähnlich 1997, S. 310; Faulstich et al., 2001, S. 11). Was die Regionen sind, auf die sich Regionalpolitik beziehen soll, bleibt offen. Der Regionsbegriff wird also in der gleichen Studie verschieden gefasst.

Neu ist die Konsequenz aus den jeweiligen Untersuchungen: Faulstich (1992) sieht in der Weiterbildungspolitik „vor allem eine regionalpolitische Aufgabe“ (S. 134) und schlägt vor, mit regionalen Weiterbildungsräten eine regionale Weiterbildungspolitik umzusetzen. Er fordert also die Dezentralisierung politischer Entscheidungsstrukturen und damit Regionalisierung und Vernetzung als Mittel von Weiterbildungspolitik. Be-

zogen auf die Definition von Region als Teilraum in einem Gesamtraum (Kap. 2.1) lässt sich das Territorium der entsprechenden Bundesländer als Gesamtraum vermuten.

Faulstichs Ausführungen zur Regionalisierung sind nicht auf ein festgelegtes Gebiet bezogen, sondern tragen stark die Idee der Relationalität in sich: Regionen sind Teil eines größeren Ganzen. Das Untersuchungsgebiet ist bei Faulstich mit Landkreisen im Sinne von Planungsregionen politisch-pragmatisch gewählt; Kalisch spricht in diesem Zusammenhang auch von „Analyse-Regionen“ (2011, S. 71). Auch sieht Faulstich Regionalisierung als mögliche Planungs- oder Regulationsstrategie der Bildungspolitik. Jedoch setzt er nicht Netzwerke mit Regionen gleich. Netzwerke sind bei Faulstich als Instrument der Regionalisierung gedacht, wenn er darlegt: „Als theoretische Lösungsalternative für neue gesellschaftliche Vermittlungs- und Entscheidungsformen pointiert die Diskussion um Netzwerke einen Regulationsmechanismus ‚dritter Art‘“ (Faulstich et al., S. 14). Es wird von einem administrativen Raumbegriff ausgegangen, in dem später Netzwerke entstehen sollen.

## 2.4 Regionen als sich selbst regulierende Netzwerke

Mit der Beschreibung von Regionen als Netzwerk findet die offene und implizite Definition von Region ein Ende. Einschneidend ist dabei das zum Anlass für die vorliegende begriffliche Dekonstruktion genommene Bundesprojekt „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, das bereits in seiner Ausschreibung Netzwerke thematisiert und inhaltlich fordert. Hier werden in erwachsenenpädagogisch relevanten Kontexten erstmals Regionen als Netzwerke definiert. Diese Definition übernehmen auch Dobischat, Düsseldorf, Nuissl und Stuhldreier (2006, S. 25) entsprechend in der Zwischenevaluation des Programms (Bernhard, 2014).

In der Vorstudie zum gleichen Programm (Kap. 2.3) hatten hier Faulstich, Vespermann und Zeuner (2001, S. 17) noch anders argumentiert, indem sie von „regionalen Kooperationsverbänden“ bereits im Titel sprechen. Die Region bei diesen Autoren ist das Zielterrain von Kompetenzentwicklung und wird durch administrative, räumliche Einheiten begrenzt. Das Netzwerk stellt in dieser Konzeption ein Instrument einer neuen regionalisierten Regulationsstrategie dar.

Im Vergleich zur heutigen Debatte um Regionen als Netzwerke lässt sich in Faulstichs Veröffentlichungen ein Unterschied im Verhältnis der Begriffe zueinander feststellen. Während das Faulstich'sche Konzept zunächst Regionen anscheinend administrativ überordnet und innerhalb des administrativen Terrains regionale Weiterbildungsräte konzipiert, stellt die heutige Debatte Netzwerke direkt in den Vordergrund und legt somit die Vorannahme zugrunde, dass Regionen durch Netzwerke konstituiert werden und nicht durch administrative Grenzen.

Zu einer Wendung in der Diskussion des Begriffs „Region“ führt das BMBF-Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2000, 2006). Der Erwachsenenbildungsdiskurs, der bisher von Planungsregionen und administrativen Regionen ausgegangen war, thematisierte nun verstärkt Netzwerke und somit einen funktionalen Regionsbegriff. Theoretisch fundiert wird die begriffliche Veränderung durch die Raumplanungswissenschaften, für die stellvertretend Fürst (2002) definiert: „Regionen im sozialwissenschaftlichen Sinne werden durch menschliches Handeln konstituiert. Ihr Kennzeichen ist eine besondere Interaktionsdichte, welche sie gegenüber ihrem Umfeld unterscheidet“ (ebd., S. 22). Somit macht Fürst Interaktionsdichte zum inhaltlichen Definitionskriterium für Region.

Interaktionsdichte, als zunächst rein quantitativer Wert, ist allerdings kein zufriedenstellendes inhaltliches Kriterium (was weder Fürst noch die Richtlinie des BMBF behaupten). Betrachtet man Organisationen der Erwachsenenbildung als Ergebnis didaktischen Handelns (z.B. Flechsig & Haller, 1975; Gieseke, 2003), so folgt daraus eine qualitative Vorgehensweise, die Begründungen und Sinnzusammenhänge in den Mittelpunkt stellt. Zudem scheinen im quantitativen Zugang die Grenzen der Region eine willkürliche Setzung zu sein: Unter welchen (ebenfalls immer willkürlich gesetzten) Wert muss die Interaktionsdichte fallen, damit die Grenze der Region festgemacht wird? Die Begleitforschung zu den Lernenden Regionen sowie auch die Untersuchungen von Jütte (2002) und Feld (2011) haben erste qualitative Daten zu Netzwerken in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung erbracht. Diese Forschungen beschreiben vor allem die Arten von etablierten Netzwerken und zum Teil auch den daraus gezogenen Nutzen.

Die gerade formulierte Kritik relativiert sich in Anbetracht der zweiten Annahme, Netzwerke würden in einer konkreten Problemlage entstehen (Gnaahs, 2004, S. 196), die es anhand von Kooperationen zu bearbeiten gilt. Somit kommt zur Interaktionsdichte ein thematisches Moment hinzu, das sich als Inhalt des Problems qualitativ beschreiben lässt. Damit geht einher, dass administrative Grenzen ihre Bedeutung verlieren, wenn das zu lösende Problem ebenfalls die Grenzen überschreitet. Dies ist eine häufig auftretende Argumentationsfigur z.B. im Hinblick auf Globalisierung. Globale Probleme wie Klimawandel und Finanzkrisen werden insbesondere durch supranationale Organisationen wie die OECD, UNO u.Ä. bearbeitet. Die Grenzüberschreitung findet sich auch in der Argumentation von Fürst (2002):

Es gibt Akteure – primär Politiker und Verwaltungsleute –, die territorial gebunden sind, weil der institutionelle Rahmen, in dem sie handeln und Bedeutung haben, territorial abgegrenzt wurde. Aber immer mehr Akteure interagieren funktional [also im Hinblick auf das zu lösende Problem; Anm. d. Verf.]: Für sie sind die Kooperationspartner entscheidend, nicht der Raum, in dem sie leben (ebd., S. 23).

Die Gleichsetzung von „Netzwerk“ und „Region“ wie sie im BMBF-Projekt geschieht, ergibt in bestimmten Kontexten und mit der gerade vorgenommenen qualitativen Ergänzung durchaus Sinn, kennt aber auch Grenzen. Daher sollen theoretische Annahmen und historische Entwicklungen im Regionskonzept nachfolgend als weiterer Schritt der Dekonstruktion transparent gemacht werden, bevor auf Basis dieser begrifflichen Dekonstruktion das für diese Arbeit grundlegende Regionsverständnis aufgebaut wird.

## **2.5 Regionen als Zielgebiet von an Inhalte gekoppelte Regionalentwicklungsstrategien**

Die explizite Auseinandersetzung mit Regionalentwicklung als Ziel von Erwachsenenbildung und Weiterbildung ist eher überschaubar (Bernhard, 2014 – Höhne spricht sogar von „vernachlässigt“, 2010, S. 181). Besonders hervorzuheben im Kontext von Regionalentwicklung ist der Band „Lernende Regionen – Mythos oder lebendige Praxis“ (Matthiesen & Reutter, 2003) sowie „Standortfaktor Weiterbildung“ (Nuissl, 1995). Teile der Länderstudien in Hessen und Schleswig-Holstein (Faulstich, Teichler, Döring & Bojanowski, 1991; Faulstich, Teichler & Döring, 1996) widmen sich ebenfalls diesem Thema. Hier ist das Herauskehren von „endogenen Potentialen“ (Faulstich et al., 2001, S. 12; Nuissl, 2003, S. 395) zentral. Darüber hinaus thematisieren seitens der Berufspädagogik Dobischat & Husemann (1997) das Thema Arbeitsmarktentwicklung als Regionalentwicklung (Bernhard, 2014). In den 2000er Jahren nimmt das BMBF-Programm ‚Lernende Regionen‘ Regionalentwicklung als Zielgröße auf (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007).

Die explizite Erforschung von Regionalentwicklung hat bisher in der Erwachsenenbildung keine große oder eher eine implizite Rolle gespielt, was auf die pädagogische Perspektive zurückzuführen ist, die das Subjekt in den Mittelpunkt stellt und sich gegen Ökonomisierung und Funktionalisierung durch Dritte verwehrt. Regionalentwicklung kann aus pädagogischer Perspektive auch kritisch betrachtet werden (Börjesson, 2010; Fischbach, 2011; Höhne, 2010): ‚Lernen vor Ort‘ bedeutet auch immer ‚Lernen für den Ort‘ (Fischbach, 2011, S. 197). Jedoch kann es „nicht nur um die Vermittlung von Wissen gehen, das ökonomisch verwertbare Innovationen ermöglicht, sondern auch um jenes Wissen, das eine (Selbst-)Verwirklichung des Individuums und damit gesellschaftliche Teilhabe vor Ort ermöglicht (ebd. S. 199).

Die Autoren reißen damit eine Grundsatzdebatte zwischen den pädagogischen, politischen und ökonomischen Anspruchsgruppen von Bildung an, die in vielen der dargestellten Argumentationsstränge um Region latent mitschwingt. So kann z.B. das Programm Lebenslanges Lernen auch in Bezug auf Regionalentwicklung diskutiert werden,

da das Lebenslange Lernen als politisches Programm und Teil der Lissabon-Strategie oftmals mit der Gefahr von Ökonomisierungstendenzen in der Erwachsenenbildung assoziiert wird (Hof, 2009, S. 77). Erwachsenenbildung kann in dieser Argumentation und Handhabung somit zum „Teil regionaler Entwicklungs- und Standortpolitik“ werden (Höhne, 2010, S. 191).

Da Regionen heute zusätzlich in Konkurrenz um Ressourcen der Regionalentwicklung zueinander stehen, verhält sich die Idee der Regionalentwicklung konträr zum ursprünglichen Gedanken der Regionsdebatte – nämlich regionale Bildungsdisparitäten zu beheben. Bereits die Rede vom „Benchmarking“ verleiht dem Konkurrenzverhalten Ausdruck. Laut Höhne (2010) ist zu erwarten, dass der Diskurs um Standortvorteile und Regionalentwicklung den ursprünglichen Diskurs von der flächendeckenden Grundversorgung überformt und die Unterschiede zwischen den Regionen eher größer als kleiner werden.

Fischbach formuliert mit der Selbstverwirklichung des Individuums den Anknüpfungspunkt für die Lösung des Problems der Ökonomisierung aus pädagogischer Sicht: Reduziert man die Verknüpfung von Regionalentwicklung und Erwachsenenbildung nicht auf ökonomische Verwertung, sondern betrachtet diese als Ermöglichung von Diskurs über die Gestaltung und von Teilhabe an der Gestaltung einer Region in allen Bereichen des Lebens, so kann eine pädagogische Perspektive in der Regionalentwicklung Platz finden. In diesem Zusammenhang kann auch eine Weitung des Begriffs „Regionalentwicklung“ vorgenommen werden. Dieser wird oftmals auf Aspekte wirtschaftlicher Strukturentwicklung verkürzt. Entwickeln lassen sich Regionen aber auch kulturell, ökologisch, sportlich, politisch o.Ä. Hier lässt sich eine Querverbindung zur Sozialraumorientierung schlagen (Kap. 3.4). Der Widerspruch zur Verschärfung regionaler Disparitäten ist in Bezug auf Weiterbildung damit jedoch nicht gelöst.

Die Frage nach der Regionalentwicklung scheint weitgehend in der Regionalisierungsargumentation von Faulstich aufgegangen zu sein, die dann in der Netzwerkdebatte weitergeführt wurde (Kap. 2.4). In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nimmt Region als Zielgebiet von Regionalentwicklung eine größere Rolle ein (Kalisch, 2011). Eine Weitung des Regionalentwicklungsbegriffs, wie hier vorgeschlagen, findet nicht statt.

## 2.6 Regionalisierung als Steuerung

Es bleibt Folgendes festzustellen: Die Gleichsetzung von „Region“ und „Netzwerk“ entspricht neueren Ansätzen der Geografie und Raumplanung, die sich zum einen in einem empirischen Phänomen sowie zum anderen in einem Planungsproblem begründen: Das empirische Phänomen besteht in der geringeren Bedeutung von administrativen

Grenzen (z.B. durch den Abbau der Grenzen innerhalb Europas). Das Planungsproblem umschreibt die Regulationsmechanismen dritter Art wie sie bei Faulstich (Faulstich et al, 2001; Faulstich et al., 1996) zu finden sind:

Die Netzwerk-Diskussion beschreibt zwar weder neue empirische Phänomene noch behandelt sie ein theoretisch unerschlossenes Thema (...). Sie ist primär Ausdruck davon, dass die Steuerung im Modernisierungsprozess einer Gesellschaft außer durch Institutionen immer mehr durch überlagernde Netzwerke erfolgt (Fürst, 2002, S. 23).

Folglich ist der Regionsbegriff vor allem auf Planungsebene auch für die Erwachsenenbildung zu analysieren. Dabei zieht sich der Planungs- und Steuerungsgedanke wie ein roter Faden durch alle geschilderten Momente des Regionsbegriffs. In dieser Verbindung von Analyse- und Gestaltungseinheit liegt der Reiz des Regionsbegriffs (Kuper, 2009, S. 201): Beschreibt der „Bericht '75“ noch Steuerungsmaßnahmen zur besseren Versorgung der Landbevölkerung (Deutscher Bildungsrat, 1975), so spricht Faulstich explizit vom Regulationsmechanismus dritter Art innerhalb administrativer Planungsregionen. Die Entwicklung zum Netzwerk hin scheint besonders bemerkenswert vor dem Hintergrund, dass sich die öffentliche Hand zunehmend aus der territorial organisierten Steuerung von Weiterbildung zurückzieht und somit Marktmechanismen stärker Einzug gewährt wird. So werden die Kooperationen und Netzwerke nicht mehr vorgegeben, sondern Organisationen müssen sich selbst ihre Kooperationspartner frei suchen. Es handelt sich also um eine Verlagerung der Steuerung aus der staatlichen Ebene stärker auf die Organisationen im Rahmen des „neuen Paradigmas politischer Steuerung von ‚Autonomie‘ und ‚Verantwortung‘“ (Höhne, 2010, S. 188). Während Faulstich (1996) regionale Bildungsräte fordert, die seitens der Politik einzusetzen sind, ist die Steuerung durch Netzwerke in funktionalen Regionen den Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung selbst überlassen. Es handelt sich also nicht nur um eine Form der Steuerung, sondern auch um eine neue Form der *Selbststeuerung*. Dabei stellt Fischbach (2011, S. 203) in Anschluss an Lohre sowie Solzbacher und Minderop die Frage, inwieweit Institutionen überhaupt in der Lage sind, „eine solche umfassende Kooperationsleitung zu erbringen“. Positiv formulieren Schwarz und Weber (2010), dass Netzwerkmanagement zukünftig eine sehr wichtige Rolle spielen wird.

Zudem ist festzustellen, dass die Regionsdebatte immer aus Anbieterperspektive oder aus Perspektive der Politik gedacht wird. Zusammengefasst wird die Begriffsentwicklung in Abbildung 2.

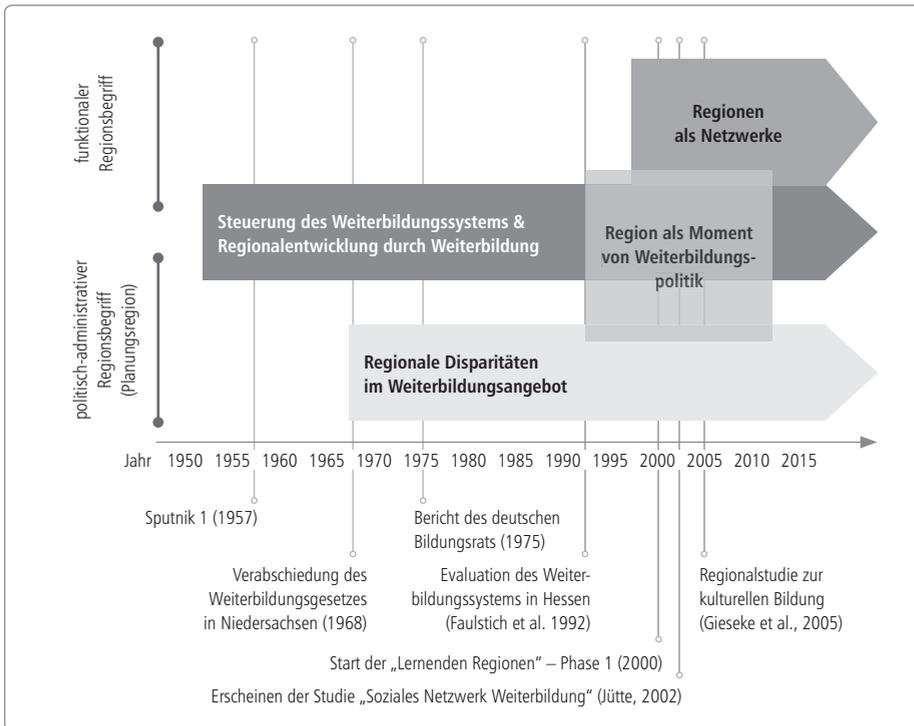


Abbildung 2: Entwicklung des Regionsbegriffs in der Erwachsenenbildungsdebatte

Der Regionsbegriff in der Erwachsenenbildung hat also eine versteckte, aber doch dynamische Entwicklung hinter sich. In der Zeitleiste sind einige der im vorausgegangenen Kapitel genannten Studien, aber auch weiterbildungspolitisch relevante Ereignisse und Initiativen genannt. Die vertikale Achse visualisiert die Ansiedlung der in Kapitel 2 geschilderten Entwicklungen in einem eher administrativen oder in einem eher funktionalen Regionsbegriff. Es handelt sich um eine idealisierte Darstellung, aus der sich Folgendes ablesen lässt:

1. Die Beforschung von regionalen Disparitäten (Kap. 2.2) erfolgt bis heute in administrativen Regionsbegriffen (z.B. Martin et al., 2015).
2. Steuerung (Kap. 2.6) und Regionalentwicklung (Kap. 2.5) schwingen in der Regionsdebatte immer latent mit. Unterschiedlich sind die Arten, in denen sie thematisiert und diskutiert werden, doch vorhanden sind sie immer: (Weiterbildungs-) Politik ist immer darauf angewiesen, dass Erlasse und Gesetze in einem gewissen administrativen Raum gelten. Sie ist somit an administrative Regionen gebunden. Zudem weist Weiterbildung stets ein Ergebnis auf und wirkt potenziell auf Gesellschaft. Weiterbildungspolitik baut auf diese Wirkungen und evaluiert entsprechend

- die auf Weiterbildung aufbauenden Regionalentwicklungsstrategien und die politisch intendierten Ziele. In den bisherigen Ausführungen wurde vernachlässigt, dass Steuerung und Regionalentwicklung als Aspekte von Weiterbildung nicht nach dem so genannten Sputnik-Schock neu erfunden worden sind, sondern das Weiterbildungssystem wurde bereits vorher politisch gesteuert (Siebert, 2010, S. 63). Neu waren die Intensität und die Verwendung des Labels „Region“ zu deren Beschreibung.
3. Die Diskussion um Regionen als Strukturmoment von Weiterbildungspolitik markiert einen Übergang zwischen der Verwendung eines politisch-administrativen Regionsbegriffs einerseits und eines sozialen oder funktionalen Regionsbegriffs andererseits. Faulstich et al. (1991) (Kap. 2.3) gehen von den Disparitäten zwischen Stadt und Land aus, um dann für das Konzept ‚endogene Regionalentwicklung‘ anhand von Weiterbildungsräten zu plädieren. Hierbei legen sie zum Teil administrative Regionen (Kreisgebiete) zugrunde, zum Teil andere Gebiete, die größer als Kreise sind, aber nicht genauer bestimmt werden. Ähnlich untersucht Gieseke (2005) in ihrer Regionalstudie zwar die Weiterbildungsstrukturen in Kreisen und Stadtbezirken, insbesondere an der polnischen Grenze erforscht sie aber auch Netzwerke über deren Grenzen hinaus und schafft so einen Übergang zu sozial gedachten Räumen.
  4. Auffällig an dieser Übergangsphase zwischen administrativ und funktional gedachten Regionen ist, dass sie zeitlich mit einer Phase zusammenfällt, in der mehrere Gutachten zur Angebotssituation der Weiterbildung in den Bundesländern erstellt werden (z.B. Faulstich et al., 1991; Faulstich et al., 1996 für Hessen und Schleswig-Holstein sowie Gieseke et al. in Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1997, für Nordrhein-Westfalen). Diese Gutachten befassen sich mit einer Reform der Weiterbildung hin zu mehr Effektivität bzw. Effizienz.
  5. In ungefähr den gleichen Zeitraum fällt nun auch der Beginn der Einschränkungen in der öffentlichen Finanzierung von Weiterbildung zugunsten stärkerer Marktmechanismen in einigen Bundesländern (Grotlüschen, Habertzeth & Krug, 2010, S. 361). Hier besteht offensichtlich ein Zusammenhang. Märkte bestehen über Grenzen hinweg, sie orientieren sich nicht oder nur sehr wenig an administrativen Territorien und stellen somit auch einen funktionalen Raum dar, ebenso wie Netzwerke. Es kann vermutet werden, dass die Veränderungen in der Diskussion um Region direkt auf die Einführung von Marktmechanismen zurückzuführen sind.
  6. Dies deckt sich auch mit dem Befund, dass die Steuerung des Weiterbildungssystems durch das Einbringen von Netzwerken stärker auf die Organisations- und somit Managementebene verlagert und mehr Netzwerkmanagement verlangt wird, denn auch die Netzwerke entstehen funktional und nicht territorial gebunden. Ob dies vielleicht auch eher marktkonform ist, bleibt offen.

Nicht ersichtlich aus der Skizze wird jedoch der Aspekt der Regionalentwicklung, der durch die Konkurrenz von Regionen untereinander dem ursprünglichen Diskurs über regionale Ungleichheiten normativ entgegensteht.

Die neueren Ansätze der Geografie sollen an späterer Stelle (Kap. 3) fruchtbar gemacht werden und haben auch schon in der Sozialen Arbeit mit dem Begriff der Sozialraumorientierung Eingang gefunden. Auf diese Literatur wird später einzugehen sein, wenn es darum geht, Raumansätze für diese Arbeit zu entwickeln.

### 3 Klärung raumtheoretischer Annahmen und Rekonstruktion eines Regionsbegriffs für die Erwachsenenbildung

Durch die Definition von Region als Teilraum in einem Gesamtraum (Kap. 2) wird deutlich, dass eine klare Trennung von Raum und Region nicht möglich ist. Regionen sind Räume (Freytag, Janke & Kramer, 2014). Es gilt also erstens, zugrundeliegende Raumvorstellungen zu klären. Einhergehend damit werden zweitens in Vorgriff auf die empirische Studie weitere theoretische Konzepte gesichtet. Diese können bei der Arbeit am empirischen Material im Sinne von Kelle und Kluge (2010, S. 37) als Heuristik verwendet werden oder zumindest die theoretische Sensibilität erhöhen (Corbin & Strauss, 2008, S. 39) (Kap. 4).

Raumtheorie beschäftigt die Philosophen seit Aristoteles (Ioannidou, 2015); sie reflektiert dabei in verschiedenster Weise die Beschaffenheit ihres Gegenstands als Verhältnis zwischen Physis, Sozialem und subjektiver Wahrnehmung und somit zwischen „Mensch und Raum“ (Bollnow, 1980). Während einige Ansätze ganz besonders auf erdoberflächliche Kriterien wie z.B. Entfernungen Bezug nehmen, stellen andere die gesellschaftliche oder subjektive Konstruiertheit von Raum in den Mittelpunkt.

Diese als „Containerraum“ bzw. „relativistischer Raum“ begrifflich markierten Positionen (Löw, 2009, S. 24–35) lassen sich für die weitere Entwicklung eines Regionsbegriffs nutzen: Oftmals wird Raum und somit auch Region im Alltagsverständnis als starre Umgebung angesehen, die unveränderbar bleibt (Schroer, 2009) und „nur herumlungert“ (Massey zit. nach Ecarius & Löw, 1997, S. 9). Jüngere raumtheoretische Ansätze gehen im Gegensatz dazu davon aus, dass Raum etwas Fluides, sozial Konstruierbares bzw. Konstruiertes ist, wie dies bereits die Netzwerkdebatte (Kap. 2.4) andeutet: Auch dort werden Regionen – so die zugrundeliegende Annahme – durch Handelnde in Netzwerken konstruiert.

Raumtheoretische Überlegungen sind von verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen aufgenommen worden und bilden in der vorliegenden Studie die Grundlage für die Entwicklung eines für die Erwachsenenbildungswissenschaft relevanten, didaktischen Regionsbegriffs. Dazu gilt es, am Beispiel des Regionsbegriffs selbst raumtheoretische Grundlagen zu klären. Sinnvoll ist es, zunächst von der Geografie als *der* leitenden Raumwissenschaft schlechthin (Bachmann-Medick, 2014, S. 284–328) auszugehen. In jüngerer Vergangenheit hat insbesondere Martina Löw (2009) ein einflussreiches, raumsoziologisches Konzept entwickelt, dessen Impulse weit in die Diskurse insbesondere der Sozialen Arbeit und später auch der Pädagogik insgesamt wirkten. Sowohl die geografischen als auch die soziologischen Zugänge bergen starke, handlungstheoretische Implikationen, die es zu klären gilt, bevor mit dem Konzept Sozialraumorientierung der

Anschluss an die Pädagogik erfolgt. Die Argumentation folgt der genannten Reihenfolge der Disziplinen, um anschließend einen Regionsbegriff zu entwickeln und raumtheoretisch zu begründen, der für die Erwachsenenbildungswissenschaft und den empirischen Teil der vorliegenden Studie tragfähig ist. Letzteres ist das Ziel des vorliegenden Kapitels.

### **3.1 Geografische Regions- und Raumansätze: Region zwischen erdräumlichem Ausschnitt und sozialräumlichem Konstrukt**

Angesichts des Konstruktcharakters von Region (Kap. 2.1) sind in Bezug auf Region nach Blotevogel zwei zentrale Fragen zu stellen:

- (1) Hinsichtlich welcher *inhaltlicher Kriterien* wird ein Raum als zusammengehörig angesehen? Und:
- (2) *Wer* sieht (mit welchen Interessen, mit welchen Zwecken und mit welcher Wirkung) einen Raum als zusammengehörig an? (Blotevogel, 2000, S. 498, Herv. i. O.).

Mit diesen beiden Kriterien werden sowohl physische als auch soziale Aspekte von Region angesprochen, die es immer beide zu berücksichtigen gilt. Region ist nicht im rein funktionalen Regionsbegriff (Kap. 2.1) zu verorten, sondern auch der physische Raum ist ausschlaggebend. Die Beschreibung eines „Spannungsverhältnisses von Region und Netzwerk“ (Fürst, 2002, S. 22) bzw. von Lage und Netzwerk verdeutlicht entsprechend eine Gefahr der Verkürzung des Regionsbegriffs zu einem „Ausschnitt der ‚dinglich erfüllten‘ Erdoberfläche“ (Blotevogel, 2000, S. 497–498). Eine solche triviale, physische Raumauffassung wird

in der neueren Kultur-, Wirtschafts- und Sozialgeographie erweitert um subjektive und gesellschaftliche Raumkonzepte wie politischer Raum (Territorium), Wirtschaftsraum, Verkehrsraum, Sozialraum, Kulturraum usw. Diese Raumkonzepte klammern zwar das materielle Substrat des Raumes nicht aus; konstitutiv für sie sind jedoch gerade die nicht-materiellen, politischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Bedeutungsgehalte.

Ebenso ist das Konzept Region „nicht nur funktional, sondern stets auch (!) erdräumlich definiert (...) (ohne dass die erdräumliche Erstreckung ihr wichtigstes Merkmal sein müsste). Region ist insofern immer auch eine Raumkategorie“ (Blotevogel 2000, S. 497–498).

### 3.1.1 Region als lebensweltliches Konstrukt

Bezogen auf die Definierenden von Region ist die Differenzierung in mehrere Arten der Regionalisierung von Peter Weichhart (1996) gewinnbringend. Er unterscheidet:

- Ansätze, die der zweckbezogenen Organisation von Prozessen, der Herrschaftsausübung und planerischen Gestaltung sozioökonomischer Entwicklungen dienen: Diese entsprechen den von Sinz (Kap. 2.1) ausgeführten Methoden der Regionsbildung, und
- lebensweltliche oder auch konstruktivistische Ansätze, die der Daseinsbewältigung menschlicher Individuen dienen (nachfolgend als „lebensweltliche Ansätze“ bezeichnet).

Letztere differenziert Weichhart weiter: Die *Wahrnehmungsregion* ist eine

kognitiv emotionale Repräsentation von Raumausschnitten auf der regionalen Maßstabebene im Bewusstsein von Individuen bzw. im kollektiven Urteil von Gruppen. Dabei werden Lage- und Sachinformationen miteinander kombiniert und im Denkprozeß einer räumlichen Abstraktion als ganzheitlicher Substanzbegriff gedeutet. Die Sachinformationen beziehen sich auf wahrgenommene räumliche Ähnlichkeits- und Interaktionsstrukturen und enthalten praktisch immer auch Werturteile sowie emotionale Attribuierungen (Weichhart, 1996, S. 36).

Mit dem Begriff *Wahrnehmungsregion* erklären sich z.B. generalisierende Reden von Osteuropa und Lateinamerika. Die Beschreibung nähert sich durchaus dem Begriff des Stereotyps (Bierhoff & Herner, 2002, S. 222) und beschreibt eine Außensicht auf Region.

Die *Identitätsregion* hingegen dient der Selbstdefinition von Individuen oder der Selbstbestärkung von Gruppenidentitäten. Sie beschreibt somit eher eine Innensicht der Bewohnerinnen und Bewohner.

Wahrnehmungs- und Identitätsregion können den gleichen Oberflächenausschnitt bezeichnen, müssen aber nicht. So bezeichnen von Westeuropäern als Osteuropäer wahrgenommene Polen sich selbst als Mittel-Ost-Europäer. Ähnliche Überlegungen lassen für sich zahlreiche Beispiele durchspielen, so z.B. auch für Bayern und Franken anstellen.

Die Region als *Bezugsraum eines aktiven Regionalismus* ist eine „politische Handlungsstruktur einer neuen sozialen Bewegung, die man als Widerstand lokaler oder regionaler Besonderheiten gegenüber Zugriff des Allgemeingültigen verstehen kann“ (Weichhart, 1996, S. 37). Hier können als Beispiel die neue Betonung von Region und Heimat als Schutz vor Globalisierung und Entgrenzung angeführt werden (Weichhart, 1996; Luutz, 2005). Während die ersten beiden Kategorien eher die Wahrnehmung in den Vordergrund stellen, ist hier die Handlung zentral.

Die Neuerung, die Weichardt hier vornimmt, besteht in der Erweiterung staatlich-planerischer Ansätze um eine subjektive Region. Dies erlaubt, Region aus Perspektiven anderer Akteure sowie auf anderen Ebenen zu betrachten. Dabei ist Weicharts Benennung als konstruktivistischer Ansatz der Regionsbildung an sich nicht die Neuerung, denn auch Sinz (s.o.) spricht ja von Region als intellektuellem Konstrukt und auch Blotevogel fragt nach der Definitionsperspektive. Das Neue ist das explizite Verlassen der Planungsperspektive und die Betonung der Betroffenenperspektive in Bezug auf Region. In Bezug auf Raum tun dies z.B. LeFevre oder Burkhardt (Stang, Bernhard, Kraus & Schreiber-Barsch, 2016) schon in den 1970ern und markieren damit eine kritische Position zur Raumplanung. Auch wenn die Betroffenenperspektive auf Region in den Sinz'schen und Blotevogelschen Ausführungen in gewisser Weise inhärent sind, macht sie Weichardt explizit.

### 3.1.2 ‚Raus aus dem Container!‘ Region als handlungsorientiertes Konzept

Einen Schritt weiter geht Werlen (1995) in einem viel und kontrovers diskutierten Entwurf (z.B. Meusburger, 1999) einer handlungszentrierten Geografie und somit eines handlungszentrierten Raum- oder Regionsbegriffs. Er kritisiert die „länderkundliche Wirklichkeit“ (Werlen, 2002, S. 12) als „Containerisierung des Sozialen“ (Werlen, 2013, S. 4), die sich in der Außen- und Wahrnehmungsperspektive äußere.

In Abgrenzung dazu entwickelt er einen handlungszentrierten Raum- und Regionsbegriff, der konsequent das Subjekt und dessen Handlungen bzw. soziale Praktiken in den Fokus stellt. Soziale Praktiken, d.h. bewussteinfähige, erlernbare und veränderbare Handlungsrountinen (Kap. 3.3), bestehen aus drei Komponenten:

1. Die *subjektive Welt* (mentaler Bereich) umfasst vor allem Wissen und Vorerfahrungen.
2. Die *soziale Welt* (sozial-kulturelle Gegebenheiten) beschreibt Werte und Normen sowie insbesondere institutionelle und institutionalisierte Handlungsmuster.
3. Der *physisch-materielle Kontext* (Raum) beschreibt die Kopräsenz von Materie, die nicht durch ihre Kopräsenz an sich wirkt, sondern durch ihre Bedeutung, die Subjekte im Rahmen von Handlungen oder institutionalisierte soziale Praktiken auferlegen (Werlen, 2013).

Physisch-materielle Gegebenheiten an sich [entfalten; Verf.] keine Wirkkraft für subjektive und sozialkulturelle Gegebenheiten. Subjektive und sozialkulturelle Bedeutungen werden materiellen Dingen auferlegt, ohne dass sie zu Bestandteilen der Materie werden. Räumliche Gegebenheiten können folglich lediglich als Medien der Orientierung alltäglichen Handelns verstanden werden (Werlen, 2013, S. 13).

Dies gilt entsprechend für Region bzw. regionale Gegebenheiten: So erfährt der Fluss Neiß in der später zu untersuchenden, gleichnamigen Euroregion unterschiedliche Deutungen: als Grenze einerseits, als verbindendes Element zwischen den angrenzenden Staaten andererseits. Gegenstand der Forschung ist daher die Deutung von Raum und deren performative Äußerung in sozialer Praktik, nicht der Raum selbst.

In dieser Lesart tritt der Raum aus dem Zentrum und wird zu einem Attribut von Handlung, zur Räumlichkeit. „Der Begriff der Räumlichkeit stellt dabei eine begriffliche Markierung dar, die verdeutlichen soll, dass Räume immer das Ergebnis sozialer Praktiken sind“ (Kessl & Reutlinger 2010b, S. 14). Nicht der Raum macht die Subjekte, sondern die Subjekte machen Geografie, indem sie in Handlungen subjektive und gesellschaftliche Raumbezüge produzieren oder reproduzieren. Diese Konstruktionsleistung unter Berücksichtigung der unterschiedlich verteilten gesellschaftlichen Deutungsmacht steht im Zentrum Werlens handlungsorientierter Geografie. Es ist somit von einem alltäglichen Regionalisieren oder einem „Geographie-Machen“ (Werlen 2002, S. 15) der Subjekte zu sprechen. Dies zeigt sich deutlich in der Stadtplanung oder der Architektur. Architekten und Stadtplaner errichten Gebäude und Siedlungen in Stahl, Glas und Stein auf Basis von Annahmen über (gewünschtes) Verhalten von Menschen. Sie ordnen Räume zugeschriebenen Funktionen zu und gestalten diese entsprechend. Diese konkreten Handlungen und Ziele ziehen Raum nach sich.

Je nach Ziel und Handlungskontext werden Raum und Region unterschiedlich gedeutet und geschaffen (Werlen, 2000, S. 612). Folglich

verwirklichen die Subjekte je nach Art des Handelns auch höchst unterschiedliche Arten von Regionalisierungen. Was unter traditionellen Bedingungen und während der Blütezeit der Nationalstaaten eine Einheit von Gesellschaft und (Erd-)Raum bildete, weist mit fortschreitender Entankerung [Globalisierung, Entgrenzung; Verf.] potentiell immer geringere Überlappungen auf (Werlen 2000, S. 617).

Die handlungstheoretische Perspektive Werlens ignoriert nicht, dass administrative Regionen und somit überindividuelle Raumordnungen existieren. Administrative Regionen entstehen durch Handlungsregelmäßigkeiten oder Regierungshandlungen. Sie sind als reproduzierte und eventuell machtvoll durchgesetzte Institutionen zu verstehen.

Während Weichhart (s.o.) mit Deutungsmustern (er selbst verwendet diesen Begriff) die Wahrnehmung von Regionen beschreibt, bezieht sich Werlen viel stärker auf Handlung. Mit der Vorstellung eines aktiven Regionalisierens dreht letzterer das Verhältnis von Raum und Handlung um: Nicht die Handlung entsteht im Raum, sondern Raum entsteht durch Handlung. Diese Vorstellung ist mit den Begriffen von Weichhart nur auf Wahrnehmungsebene möglich. In Anschluss an Giddens wird Handlung bei Werlen als soziale Praktik und *durée* (Giddens 1988, S. 88) konzipiert. Sehr anschlussfähig für die vorlie-

gende Studie ist die Benennung von Raum als Region oder Regionalisierung. Sie macht deutlich, dass Subjekte immer nur Teilräume wahrnehmen und erfahren. Regionen in der handlungszentrierten Geografie rücken damit konzeptionell sehr nah an Lebenswelten.

### **Exkurs: Von der Handlung zur sozialen Praktik – praxeologische Kulturtheorie**

Die Verwendung der Begriffe Handlungen und soziale Praktiken macht die Nähe der handlungszentrierten Geografie zur praxeologischen Kulturtheorie, die auch in die erwachsenenpädagogischen Fachdebatten Einzug hält (Schäffter, 2010; Göhlich, 2014; Engel, 2014), deutlich.

Soziale Praktiken sind eine kulturtheoretische Konzeptualisierung soziologischer Handlungstheorie, die die Frage nach dem Verhältnis von sozialer Ordnung und individuellem Handeln neu beantwortet: Während ältere Theorien meist entweder individuelle Ziele und deren Durchsetzung (*homo oeconomicus* bei Weber) ins Zentrum stellten oder kollektive Ordnungen und die Ausrichtung der individuellen Ziele an diesen (*homo sociologicus* bei Parsons oder Durkheim) überwinden Kulturtheorien die starke Bipolarität von Ordnung und Handeln. Sie inkorporieren – buchstäblich – soziale Ordnung in das Setzen individueller Ziele, indem sie diskursive Ordnungen von Wissen und Denken bestimmen. Diese Ordnungen des Wissens beeinflussen das Setzen von Zielen im hohen Maße, weil Ziele immer in Bezug zu Wissensordnung gesetzt werden: entweder konform mit den Ordnungen des Wissens oder in einem kreativen Akt des Ausbrechens aus ihnen (Reckwitz, 2004, S. 316). Letzteres jedoch erfordert die mentale Fähigkeit, die eigene Wissensstruktur zu hinterfragen.

Kulturtheorien sind weiter in mentalistische und praxeologische Kulturtheorien, die sich im Ort der Speicherung des diskursiv und sozial strukturierten Wissensvorrats unterscheiden. Während mentalistische Kulturtheorien in der gerade erläuterten Art den Akt des expliziten Denkens und Wissen als Ort der Speicherung angeben, sehen die praxeologischen Theorien eher die in Routinen implizit gespeicherten Wissensvorräte als Grundlage für soziale Ordnung (Reckwitz, 2004, S. 318). Exemplarisch können hierfür Giddens oder Bourdieu stehen: Giddens sieht Handlung nicht als bewussten Akt des einzelnen Zielesetzens, sondern als zunächst nicht reflexiv zugängliche „durée“ (Giddens, 1988, S. 88), einen fortlaufenden Handlungsstrom, der unterbrochen werden muss, um reflektiert zu werden. Auf diese Weise können die in den ausgeführten Routinen gespeicherten Wissensbestände reflektiert und damit Praktiken verändert werden. Bourdieu betrachtet soziale Praktiken als Ausformungen eines – in Abgrenzung zu Giddens – unveränderlichen Habitus.

Handlung wird somit zur beobachtbaren „Performance“ ohne auf das Konstitutum von Handlung, den seitens des Subjekts auferlegten Sinngehalt und die Bedeutung, zu verzichten. Dennoch schwimmt der Unterschied zwischen Handeln und Verhalten. Gleichzeitig wird Handlung in der Konzeptionalisierung als bewusstseinsfähige Rou-

tine und Performanz auch an Körperlichkeit und Materialität gebunden und somit an Raum (Göhlich, 2014, S. 169). Diese theoretische Neuerung hat den Diskurs über Raum stark befeuert.

Wie auch bei Werlen gilt es, in Anschluss an Reckwitz als Forschungsstrategie, den mentalen Akt und die kulturellen Wissensbestände in den sozialen Praktiken zu rekonstruieren und somit Innensichten weiter zur Geltung zu bringen. Eine Forschungsstrategie, die aufgrund der performativen Muster auf Beobachtung allein zurückgreift, würde unzulässig verkürzen.

Im Kontext von Bildung und Erziehung reflektiert die Sozialpädagogik schon seit geraumer Zeit Raumkonzepte in Bezug auf eine solche potenzielle Verkürzung, dabei haben sowohl Werlens als auch Löws Raumtheorien hier Einzug gefunden (z.B. Kessl & Reutlinger, 2010b).

## 3.2 Raumsoziologie: Relationaler Raum

In ihrer einflussreichen Raumsoziologie arbeitet Löw zahlreiche philosophische und stadtsoziologische Raumkonzeptionen auf und entwickelt einen ebenfalls handlungsorientierten Raumbegriff. Zentral unterscheidet sie zwei grundlegende Konzepte, die geradezu leitmotivisch den Diskurs um Raum durchdringen: Die *relativistische* Konzeption und die *absolutistische* ‚Container‘-Konzeption (Löw, 2009, S. 24). In der Letzteren ist Raum ein starres Behältnis für Handlungen und Ereignisse. Dies impliziert, dass Raum auf Handlung wirkt und führt in einigen Lesarten überdies zu vorschnellen geodeterministischen Rückschlüssen. Ein relativistisches Raumkonzept hingegen bezieht sich auf Raum als Lagebeziehung: „[E]in Punkt existiert in einem Lageverhältnis zu anderen“ (Löw, 2009, S. 28). In der relativistischen Position ist somit die Aussage über den Ort einer Person oder Sache *an sich* nicht mehr möglich. Man kann nur noch sagen, dass sich etwas von einem anderen Ort aus gesehen an einer bestimmten Stelle befindet (ebd., S. 28).

Löw entwickelt in Anlehnung an die relativistische Argumentation einen eigenen *relationalen* Raumbegriff, der Raumphänomene handlungstheoretisch fundiert und empirisch untersuchbar macht. Raum ist „eine relationale (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern“ (ebd., S. 154). Die Schreibweise „(An)Ordnung“ verweist auf die doppelte Struktur von Räumen. Zum einen konturieren, strukturieren und ermöglichen sie die Bewegung und Platzierung von Menschen und Gegenständen, zum anderen werden sie aktiv von Handlung konstituiert, indem Handelnde soziale Güter und/oder Menschen platzieren oder entfernen.

Bezogen auf einen Kursraum in der Erwachsenenbildung bedeutet das folgendes: Eine Lehrkraft in der Erwachsenenbildung plant ein Seminar auch unter den Vorgaben des Kursraumes. Sie platziert bei der Planung bewusst Stühle, Tische, die Tafel u.Ä. in

der Annahme, dass die Kursteilnehmenden den Raum betreten, sich wohl fühlen und der von ihr vorgegebenen Anordnung folgen. Sie strukturiert also den Raum vor. Da aber die Kursteilnehmenden in Löws Begrifflichkeit selbst Teil der von Kursleitenden räumlich geplanten Anordnung sind, können diese sich wiederum in die Vorgabe einpassen oder aus der räumlichen Anordnung und somit der Vorgabe der Lehrkraft ausbrechen: Sie können Stühle und Tische verrücken und somit selbst Raum strukturieren. Obwohl die Kursteilnehmenden sich in einer räumlichen Anordnung bewegen, können sie als Teil dieser den Raum verändern (Nolda, 2006; Kraus, 2010; Herrle, 2014; Stang, 2015).

Bei Löw ist die Verknüpfung zwischen den einzelnen Teilen der Anordnung essenziell. Auf das oben verwendete Beispiel bezogen gilt es also, nicht nur die Platzierung eines oder zweier Objekte im Kursraum anzuschauen, sondern die Gesamtheit aller Objekte und deren strukturierende Verhältnisse untereinander. Um jene Relationen untersuchen zu können, unterteilt Löw den Prozess der Raumkonstitution durch Handlung in zwei Teilprozesse: „Spacing“ und „Syntheseleistung“ (Löw, 2009, S. 158).

„Spacing“<sup>8</sup> beschreibt „das [aktive; Einf. d. Verf.] Platzieren von sozialen Gütern und Menschen bzw. das Positionieren primär symbolischer Markierungen, um Ensembles von Gütern und Menschen als solche kenntlich zu machen (ebd., S. 158), also: „ein Positionieren in Relation zu anderen Platzierungen“ (ebd.). „Syntheseleistung“ beschreibt die [passive; Einf. d. Verf.] Wahrnehmung eines Ensembles von Relationen verbundener sozialer Gegebenheiten als eine zusammenhängende Einheit oder ein Ganzes.

Löws Raumbegriff lässt sich somit auf verschiedenen Handlungsebenen reflektieren und beschreibt Raum als eine doppelte Struktur, die Handlung ermöglicht und gleichzeitig begrenzt.

In Abgrenzung zu Werlen (Kap. 3.1.3), der sich immer auf den geografischen Raum bezieht (Löw, 2009, S. 133–134), argumentiert sie rein über das Soziale. So zielt sie langfristig auf eine komplette Abstraktion des physischen Raums, wie sie auch bei Bourdieu zu finden ist, und verortet sich wieder stärker in einer „antigeografischen“ Raumtradition, wie sie auch schon bei Simmel auftaucht. Physische Aspekte des Raums werden damit bewusst ausgeblendet (Dünne & Günzel, 2006; Stang, Bernhard, Kraus & Schreiber-Barsch, 2016).

Die große Stärke des relationalen Raumbegriffs ist die handlungstheoretische Fundierung, die anschlussfähig ist an didaktische Planung und in diesem Bereich auch Verwendung findet. In den Begrifflichkeiten findet auch das Netzwerk als sozialer Raum Platz, denn Netzwerke bestehen aus Relationen zueinander. Entsprechend hat der relationale Raumbegriff großen Anklang in der Erwachsenenbildung gefunden und fällt geradezu durch diskursive Dominanz auf (Kraus, Schreiber-Barsch, Stang & Bernhard, 2015), was mit der Gefahr einer theoretischen Reduktion (Bernhard, Lang & Nugel, 2013) einhergeht angesichts der zahlreichen alternativen raumtheoretischen Entwürfe.

---

8 Mangels eines adäquaten deutschen Begriffs verwendet Löw den englischen Terminus.

Dabei lässt sich in ihrer Arbeit eine stärkere Konzentration auf Räume unterhalb der regionalen Ebene feststellen (Löw, 2009). So kommt auch Fischer (2013) zu dem Schluss, dass ein architekturfähiger Raumbegriff vorliegt, der sich mit Gebautem verbinden lässt und sich z.B. zur Beschreibung und empirischen Beforschung von Atmosphären in architektonischen Räumen oder Stadtteilen nutzen lässt. Essentiell ist ebenfalls die starke Betonung der Aktivität des Subjektes durch die Betonung des selbsttätigen Positionierens von Objekten.

Werlen hingegen betont zwar sehr stark die Aktivität des Subjekts und die Bedeutung seines Handelns für den Raum, die essentielle Aktivität des Subjekts ist jedoch stärker als bei Löw in die Wahrnehmung und deren (Re)Produktion verlagert. Sein Begriff ist somit sehr gut geeignet für die Beschreibung von Räumen mittlerer Größe – sprich: Regionen – und deren Wahrnehmung von der Stadt bis hin zur globalen Welt. Hier sind die Gestaltungsgrade deutlich geringer als in der Architektur und Stadtplanung, da Flüsse und Berge sowie große Entfernungen als physische Gegebenheiten wenig Spielraum einer Gestaltung bieten, sondern eher deren wahrgenommene Bedeutung z.B. als unüberwindbar ins Gewicht fällt.

Die handlungstheoretische Geografie mit ihren starken Anleihen bei Giddens und Beck hat großen Anklang in der Pädagogik gefunden, die sich ja auch selbst als konstruktive Handlungswissenschaft definiert (Raitzel, Dollinger & Hörmann, 2007). So arbeitet die Sozialraumorientierung ebenfalls mit Werlens Begriffen (z.B. Schönig, 2008). Ebenfalls großen Einfluss in der erziehungswissenschaftlichen Raumdebatte zeigt Löws soziologischer Raumbegriff.

### **3.3 Didaktische Raumkonzepte in der Sozialen Arbeit: Sozialraumorientierung**

„Sozialraumorientierung“ ist ein Konzept, das vor allem in der Sozialen Arbeit<sup>9</sup> entwickelt wurde. Es entstand aus Stadtteilarbeit und Gemeinwesenarbeit und erlebt heute eine Renaissance (Hinte, 2001, S. 149) sowohl innerhalb dieser Disziplin als auch darüber hinaus (z.B. Bremer, Klehmann-Göring & Wagner, 2015). Die inhaltlichen Ausprägungen innerhalb der Sozialraumorientierung sind höchst unterschiedlich. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sie einerseits mehrere Konzepte wie z.B. Lebensweltorientierung und Gemeinwesenarbeit vereint (Münder, 2001, S. 12), andererseits aus anderen Traditionen immer weiterentwickelt wurde. So kommt Hinte zum Schluss „Sozialraumorientierung“ wird mehr und mehr zu einem willkürlich benutzten Trendbegriff“ (2001, S. 129). Bingel (2011)

---

9 Soziale Arbeit wird hier im Sinne von Hamburger (2008) als die Synthese aus Sozialarbeit und Sozialpädagogik definiert.

bescheinigt dem Sozialraum „diskursive Dominanz“ in der Sozialen Arbeit (...). (...) Diese Dominanz steht im Kontrast zur relativen Unbestimmtheit und der theoretisch unsicheren Grundlage, die mit dem Motiv einhergehen“ (ebd., S. 11–12). Eine weitere Präzisierung ist daher nötig, bevor auf die Konsequenzen für den Raumbegriff eingegangen wird.

Das Prinzip Sozialraumorientierung beansprucht für sich, professionelles Handeln im sozialen Raum zu realisieren (Hinte & Kreft, 2008, S. 829). Es macht somit „die konkrete Lebenslage der betroffenen Menschen in einem Wohnquartier“ (Hinte & Kreft, 2008, S. 879) zum Ausgangspunkt; professionelles Handeln zielt auf die „konkrete Verbesserung der Lebensbedingungen der Wohnbevölkerung (...) unter aktiver Beteiligung der betroffenen Menschen“ (Hinte & Kreft 2008, S. 830). Auch wenn damit zunächst Räume und nicht Individuen oder Subjekte Gegenstand der sozialpädagogischen Intervention sind, machen die methodischen Prinzipien der Sozialraumorientierung deutlich, wie sehr die Bewohnerinnen und Bewohner im Mittelpunkt stehen.

Zentrale methodische Prinzipien sind:

- Orientierung an den geäußerten Interessen der Wohnbevölkerung (...),
- Unterstützung von Selbsthilfekräften und Eigeninitiative (...),
- Nutzung von Ressourcen des sozialen Raums sowie der beteiligten Akteure (...),
- Zielgruppen- und bereichsübergreifende Orientierung: Adressat der Arbeit ist der soziale Raum, nicht eine bestimmte dort lebende Zielgruppe (...),
- Kooperation und Koordination (Hinte & Kreft, 2008, S. 830).

Daher operationalisiert Schönig (2008, S. 19ff.) Sozialraumorientierung auch als „Bewohnerorientierung“ – also als Orientierung an Subjekten, deren Wahrnehmung durch Professionelle an einen gewissen Wohnraum gebunden ist.

Grundsätzlich gibt es zwei Perspektiven auf Sozialraumorientierung:

1. eine Subjektperspektive, die besonders durch die Arbeit von Böhnisch und Münchmeier (1993) und den darin enthaltenen Beitrag von Deinet begründet wurde. Diese Subjektperspektive erklärt räumliche Aneignungsprozesse von Subjekten – in diesem Fall von Jugendlichen – zum zentralen Bezugspunkt professionellen Handelns. Unter Bezug auf die Lern- und Aneignungsbegriffe von Holzkamp sowie Leontjew schaffen Autoren wie vor allem Deinet (1993; 2004a) einen Anschluss an Lernen und Bildung in der Jugendarbeit.
2. eine sozialpolitische Perspektive, die die Organisation und politische Steuerung Sozialer Arbeit in den Mittelpunkt ihrer Argumentation stellt. Am deutlichsten wird diese Perspektive auf Sozialräume in einer juristischen Argumentation, wie sie von Münder (2001) vorliegt. Kern ist die Verlagerung von Strukturen der Sozialen Ar-

beit auf örtliche Träger. Sozialraumorientierung zeichnet sich in diesem Zugang vor allem durch organisatorische Prinzipien aus wie das Sozialraumbudget, die Trägerexklusivität und das Steuerungsgremium (Münder, 2001, S. 13–14).

Diese beiden Perspektiven auf Sozialraumorientierung erscheinen zunächst unvereinbar, Schönig (2008, S. 14) jedoch erklärt die Perspektiven als gleichberechtigt: Während die Sozialpolitik nur generalisierende und grobe Normen für den Umgang mit sehr unterschiedlichen Lebenslagen vorgeben kann, ist die Soziale Arbeit vor Ort auf den Einzelfall bezogen und komplex. Aufgabe der Professionellen in der Sozialraumorientierung ist somit die Vermittlung zwischen Einzelfall und politischer Struktur durch die eingangs genannten zentralen Prinzipien der Sozialraumorientierung.

Dies ist auch erkennbar in Schönigs Raumbegrifflichkeiten: „Offenbar benötigt die Sozialraumorientierung als Konzept sozialer Arbeit einen ihr adäquaten speziellen Sozialraumbegriff. Ein solcher Begriff liegt bislang nicht vor“ (Schönig, 2008, S. 16). Thesenartig vereint er die beiden Ebenen:

- „Soziale Arbeit ist komplexe Intervention als besonderes Instrument der praktischen Sozialpolitik“. Die Ziele der Sozialen Arbeit werden aus der Politik bestimmt, so dass in der Planung zunächst immer der territorial-administrativen Raumbegriff vorherrscht. „Dieser territoriale Raum steht in der Regel am Beginn und auch am Ende sozialraumorientierter Arbeit – insbesondere dann, wenn mit Sozialraumbudgets gearbeitet wird“ (Schönig, 2008, S. 16).
- „Die praktische Soziale Arbeit mit den Bewohnern eines Sozialraums basiert darauf, dass für die einzelnen Zielgruppen durch ihr Handeln und ihre Sinnzuschreibung unterschiedliche Sozialraumdefinitionen relevant sind. Diese Sozialraumdefinitionen beschreiben Aktionsräume einzelner Personen und Gruppen und weichen in der Regel von den administrativen Sozialraumgrenzen ab. Sie bestimmen die sozialraumorientierte Arbeit in der Praxis“ (ebd.).

Die Kompromissformel zwischen Subjekt- und Steuerungsperspektive besteht in einem zweistufigen Raumbegriff: Dieser kennt einerseits scharfe Grenzen, bezieht Perspektiven der kommunalen Entscheider ein und verfügt somit über Planungsrelevanz. Andererseits berücksichtigt er die Bewohnerinnen und Bewohner als Subjekte und deren von den kommunal festgelegten Territorien abweichende Räume. Er besitzt somit gleichzeitig professionelle Handlungsrelevanz. Zentral in Schönigs Konzept ist die Gleichberechtigung der beiden Begriffe, die in seiner Sicht nicht gegeneinander ausgespielt werden sollten (ebd., S. 18). Sollte die These Werlens jedoch zutreffen, dass die Ausdehnungen der jeweiligen individualisierten Sozialräume sich zunehmend weniger Überschneidungen aufweisen (Kap. 3.1.3), könnte dieser pragmatische Lösungsvorschlag zu einer rein rhetorischen Lösung verkommen.

Einige Autoren differenzieren weiter aus: „Charakteristisch für Sozialraumorientierung ist die Verbindung unterschiedlicher sozialarbeiterischer Handlungskonzepte (Budde & Früchtel, 2006, S. 21). Damit sind Ansätze gemeint, die

- auf *verschiedenen Ebenen* liegen: strategische Steuerung von Politik und Top-Management, operative Leitung, professionelles Alltagsgeschäft,
- aus *verschiedenen Arbeitsfeldern* der Sozialen Arbeit stammen: Fallarbeit und Gemeinwesenarbeit,
- *verschiedene Maximen* der Sozialen Arbeit betonen wie beispielsweise betriebswirtschaftliche Effizienz, soziale Gerechtigkeit, lernende Organisation,
- aus *verschiedenen theoretischen Traditionen Sozialer Arbeit* kommen: Lebensweltorientierung, Empowerment-Ansatz, Neue Steuerung, etc.

Sozialraumorientierung ist somit ein integrierender, mehrdimensionaler Arbeitsansatz, der immer entsprechendes Mehrebenenhandeln der Sozialarbeiter erforderlich und möglich macht“ (Früchtel, Cyprian & Budde, 2007, S. 22).

Die Autoren machen hier zwei Schlussfolgerungen in Bezug auf Sozialraumorientierung möglich: Zum einen sind die Unschärfe und die diskursive Dominanz durch die integrative Leistung des Konzepts Sozialraumorientierung zu erklären. Zum anderen ist es nicht nötig, verschiedene Raumbegriffe gegeneinander auszuspielen, denn bei der Sozialraumorientierung handelt es sich um ein Mehrebenenkonzept. Für die Analyse der relevanten Sozialräume ist es jedoch erforderlich, die eigene Verortung und Perspektive darin transparent zu machen.

Die Untersuchung eines mehrstufigen Raumbegriffs ist anhand der vorgestellten Raumkonzepte von Löw und Werlen (Kap. 3.2 und 3.1.3) empirisch möglich. Der große Fortschritt aus soziologischer Perspektive der Arbeit Löws gegenüber der Werlens ist die angebliche Überwindung des physischen Raums in einen abstrakten, konstruktivistischen Raum, der mit einer sozialen Lagebestimmung auskommt. Die Antwort auf die Fragestellung dieser Studie soll aber durchaus auch in der Beschreibung einer konkreten Geografie liegen. Daher ist die Unabhängigkeit vom physischen Raum, die Löw zum Preis einer höheren Abstraktionsebene erkauft, ein Nachteil im vorliegenden Kontext.

Das Herauskehren der verschiedenen Blickweisen auf Sozialräume hat mehrere nutzenbringende Konsequenzen: Da Sozialraumorientierung auf die Verbesserung und Entwicklung von Strukturen in einem Territorium zielt, stellt sich die Frage, wer denn die Kriterien für die Qualität der Verbesserung festlegt. Ebenso ist die Frage, welche Ressourcen im sozialen Raum vorhanden sind, welche davon genutzt und welche überhaupt als solche identifiziert werden, in hohem Grade abhängig von der Perspektive auf Raum. Denn wie schon beschrieben, ist die Bedeutung der Materie nicht inhärent, sondern wird vom Subjekt gemacht. Während das Ruhrgebiet in den 1970er Jahren nicht als schön, sehens-, geschweige denn besuchenswert angesehen wurde, wird es heute als Denkmal

der Industriekultur angesehen. Was also früher eher als Hindernis dastand, wird heute als Ressource geschätzt. Die Perspektive auf die Ressourcen hat sich also verändert. In welcher Form z.B. ein altes Fabrikgebäude als Ressource identifiziert und genutzt wird, hängt also ebenfalls von Perspektiven ab – von verschiedenen Deutungen von Räumen und Materie. In diesem Sinne wird die Frage „Warum ist eine Landschaft schön?“ (Burkhardt, 2006, S. 33) politisch und professionell handlungsrelevant. Im Sinne Blotevogels (Kap. 3.1) lässt sich die Perspektive der Definierenden nun sauber beschreiben.

Mit Schönig (2008) sind hier insbesondere zwei Perspektiven zu bedenken: Die der Bewohnerinnen und Bewohner und die der Politik, implizit aber auch die der Professionellen der Sozialen Arbeit (ähnlich Reutlinger, 2012) sowie die der Erwachsenenbildung.

### **3.4 Übertragung der Raumbegriffe auf die Erwachsenenbildung**

Durch die Einführung des mehrstufigen Raumbegriffs und den dadurch ermöglichten Perspektivenwechsel zwischen der Planungsebene und der Subjektperspektive auf Raum ist ein Anschluss an die Erwachsenenbildung möglich.

In der Erwachsenenbildung wurde und wird immer wieder ein ähnliches Problem vom Widerspruch zwischen Planungs- und Ausführungsebene beschrieben als saubere, analytische Trennung von Lehren und Lernen (z.B. Meueler, 2009, S. 110–130). Diese wurde auch als „Technologiedefizit“ (Arnold, 1989, S. 3) benannt oder als die Unterscheidung von Aneignung und Vermittlung (Kade, 2010). Verbunden mit Letzterer ist „die Vorstellung, dass das Lernen nicht quasi automatisch aus dem Lehren folgt, sondern eine eigenständige Operation darstellt, die besondere pädagogische Aufmerksamkeit verlangt“ (Kade, 2010). Damit wird ein Spannungsverhältnis analysierbar, das auf mehreren Ebenen in der Erwachsenenbildung reflektiert wird: in der Interaktion zwischen Teilnehmenden und Kursleitenden (z.B. Kade, 2010; Arnold, 2010; Siebert, 2010; Meueler, 2009), aber auch in der Organisation von Bildungsprozessen durch Qualitätsmanagement (z.B. Bender, 2007; Zech, 2008; Hartz & Meisel, 2011; Hartz, 2011), in der Interaktion zwischen Organisation und politischer Ebene (Dollhausen, 2008; Hartz, 2011) sowie in der Zielgruppenarbeit (Mader & Weymann, 1975).

Diese benannten Ebenen bilden in der Erwachsenenbildung dauerhaft wichtige Bezugspunkte im wissenschaftlichen Diskurs und verweisen auf die didaktischen Ebenen (Flehsig & Haller, 1975; Anschluss an die Erwachsenen- und Weiterbildung durch Siebert, 2010): (A) Bildungspolitik, (B) Institutionendidaktik, (C) Fachbereichsdidaktik; (D) Seminarplanung, (E) Lehr-Lernsituation (Siebert, 2010, S. 7). Diese Unterscheidung von didaktischen Ebenen erlaubt den Anschluss an Schönigs Raumbegriff der Sozialraumorientierung und die Reflexion von Raum an systematisch entfaltenen Bezugspunkten. Diese Unterscheidung als Analyseinstrument zu nutzen ist sowohl in der Sozialraumorientierung als auch

in der Erwachsenenbildung verbreitet. In ähnlicher Art ist auch die Systemuntersuchung der LQW angelegt (Schrader, Hartz & Goeze, 2007; Hartz, 2011) wie auch andere Systemevaluationen (Schrader, 2011). Eine Zusammenstellung ähnlicher Systematiken in der Sozialraumorientierung findet sich bei Früchtel, Cyprian und Budde (2007, S. 24).

In Bezug auf „Raum“ und „Region“ können durch die Ausdifferenzierung der verschiedenen didaktischen Ebenen konkrete Fragen gestellt werden: Welche Räume oder Zuständigkeitsgebiete sieht die Bildungspolitik (A-Ebene) für die Institutionen (B-Ebene) vor und wie setzen Institutionen diese um? Beschränken sich die Institutionen auf diesen Raum oder nicht? Wie wird die Wahl der Bezugsregion begründet, auf welche Handlungen der entsprechenden Organisationsmitglieder ist dies zurückzuführen und auf welche Handlungskontexte beziehen sie sich? Oder mit Werlen gesprochen: Wie regionalisieren die Organisationen der Weiterbildung (B-Ebenen, Institutionendidaktik) alltäglich und institutionalisieren damit Räumlichkeit? Ebenso lässt sich fragen, wie die verschiedenen Akteure die gewählten Territorien beschreiben, ob und welche Ziele für die Gesamtregion genannt werden und wie sich das in der Bildungsarbeit niederschlägt.

Demgegenüber stellt sich ebenso die Frage, wie die Teilnehmenden und Subjekte regionalisieren und somit Räumlichkeit institutionalisieren. Bewegen sich Teilnehmende immer zur gleichen Erwachsenenbildungsorganisation oder wägen sie ab zwischen mehreren? Welche Veranstaltungen ziehen überregional Teilnehmende an? Welche Strecke sind Teilnehmende bereit für eine Veranstaltung zurückzulegen? Und daraus folgend wieder: Wie geht die Organisation mit diesem Teilnahmeverhalten um (B-Ebene und teilweise C-Ebene)?

Die hier aufgespannten Ebenen reflektieren das von Schönig (2008) erörterte Dilemma zwischen Sozialpolitik und Fallarbeit in ihrem sozialräumlichen Bezug in ähnlicher Weise – nämlich den Unterschied zwischen Planung „am grünen Tisch“ und letztllicher Umsetzung, wenn das Subjekt vor Ort ist. Die Ebenen D und E werden in den bereits mehrfach zitierten Untersuchungen von Kraus (2010) und Nolda (2006) bearbeitet.

Für die Planungsebene der Institutionendidaktik wird eine weitere Untersuchung von Feldmann und Schemmann (2006) relevant, die sich als eine der wenigen explizit auf Raum bezieht. Sie untersuchen Raum als Regulativ von Weiterbildungsverhalten und stellen fest, dass Raum in zweifacher Hinsicht wirkt: zum einen als Entfernung – Weiterbildungsteilnehmende gehen zur Weiterbildungsorganisation, die nahe gelegen ist – zum anderen wirkt Raum als „mentale Zugehörigkeit“ (Feldmann & Schemmann, 2006, S. 193; ähnlich Bremer et al., 2015; sowie Fleige, Zimmer & Lücker, 2015). Zudem sind infrastrukturelle Faktoren relevant, wie z.B. die U-Bahnlinie zwischen eigenem Wohnort und der Weiterbildungsorganisation (Feldmann & Hartkopf, 2006).

Die Debatte der Sozialraumorientierung ist also auf die Erwachsenenbildung übertragbar. Die Folge aus den dargelegten Standpunkten ist eine konsequente und explizite Verortung der eigenen Perspektive auf Raum durch die Nutzung der didaktischen

Ebenen. Ebenso gilt es, die angrenzenden didaktischen Ebenen als Einflussfaktoren zu berücksichtigen. Dies betont besonders Reutlinger (2012), der eine Vernachlässigung von Bildungsaspekten in Raumdiskursen feststellt:

Als raumtheoretische Herausforderung wäre zu untersuchen, wer an der Konstitution von Räumen schulischer und außerschulischer Bildung und Erziehung beteiligt ist. Diese Forschung könnte Aufschluss darüber geben, wie unter den regionalen spezifischen Rahmenbedingungen von unterschiedlichen AkteurInnen Landschaften ‚erzeugt‘ werden, welche Landschaftstypen unter welchen Voraussetzungen hohe Durchsetzungskraft haben und welche eher übergangen werden (ebd.).

In diesem Sinne kann auch für die Erwachsenenbildung eine Raumorientierung der Lernenden ins Auge gefasst und mehr vom Subjekt – also von unten – gedacht werden als es aktuell von oben getan wird.

Region als Unterkategorie von Raum kann nun auf die Ausführungen bezogen werden. Die Frage ist dabei, wie und auf welche Räume sich Erwachsenenbildungsorganisationen beziehen und wie sie diese dabei produzieren. Man könnte dies in Bezug auf die Konzepte von Werlen und Reutlinger mit „Regionalität von Erwachsenenbildung“ bezeichnen, wie dies auch Gieseke (2012) sehr holzschnittartig tut.

## 4 Operationalisierung der Forschungsfrage im Untersuchungsaufbau

Region ist in der Erwachsenenbildung sowohl in theoretischer als auch in praktischer Perspektive virulent. Die *theoretische* Perspektive speist sich nicht nur aus der neuen Begrifflichkeit Region und deren Unschärfen, sondern auch aus der ihr impliziten Frage nach Raum in der Erwachsenenbildung. Die *praktische* Perspektive des Konzepts Region wird als Organisationsprinzip einer flächendeckenden Grundversorgung mit Weiterbildung relevant und kann somit als ein Teil weiterbildungspolitischer Steuerungsversuche diskutiert werden. Zudem spielt Region in der Programmplanung und Zielgruppenarbeit eine Rolle (Kap. 1). Die vorliegende Studie widmet sich daher der Frage, was Region in der Erwachsenen- und Weiterbildung bedeutet.

Die historisch-begriffliche Dekonstruktion des Begriffs „Region“ zeigt, dass schon seit den Anfängen der Erwachsenenbildung in Westdeutschland und später dem vereinten Deutschland Region sowohl theoretisch wie praktisch vorkommt. Dabei unterliegt der Begriff einem Wandel weg vom erdoberflächlichen Ausschnitt, den es zu versorgen gilt (z.B. Kreis oder Bundesland), hin zum Netzwerk. Diese Entwicklung entspricht den neueren Ansätzen der Geografie und Raumplanung. Regionen sind nicht als rein administrativ-territoriales Gebilde zu betrachten, sondern als analytisches Konstrukt zu nutzen. Ein solches analytisches Konstrukt fällt mit unterschiedlichen Foki je nach Erkenntnis- und Verwertungsinteresse unterschiedlich aus. Daher wandelt sich auch der Diskurs um Region in der Erwachsenen- und Weiterbildung: Mit dem neuen, praktischen Interesse, Steuerungsmechanismen „Dritter Art“ (Faulstich et al., 2001, S. 14) zu etablieren, wandelt sich der Diskurs um Netzwerke in der Weiterbildung – weg von der Kooperation innerhalb eines administrativ-territorialen Raumes hin zum Netzwerk, das sich nicht mehr an den Grenzen der Zuständigkeit, sondern an der Funktion und Nützlichkeit der Partner orientiert (Kap. 2).

Für eine theoretische Grundlegung einer Untersuchung von Ausprägungen von Region von Erwachsenenbildungsorganisationen, sind mit Werlen und Löw sowohl geografische wie auch soziologische Raumvorstellungen relevant (Kap. 3), die den Konstruktcharakter von „Region“ reflektieren. Diese Ansätze gehen von einer subjekt- und handlungsbezogenen Regionskonstruktion aus, die einer politisch-administrativen, vermeintlich „objektiven“ Regionskonstruktion gegenübersteht. Dieser Gegensatz stellt einen unüberbrückbaren Widerspruch dar und kann mit dem mehrstufigen Ansatz, beiden Perspektiven die gleiche Berechtigung zuzugestehen (Schönig, 2008), gefasst und auf die Erwachsenenbildung als didaktische Handlungsebenen (Siebert, 1997; Flechsig & Haller, 1975) übertragen werden (Kap. 3).

Fokussiert man in dieser Argumentation die Institutionenebene, werden Organisationen und professionelles Handeln als eingebettet zwischen politischen Strukturen einerseits und Lernbedarfen der Teilnehmenden andererseits relevant. Der von Schönig formulierte Widerspruch wird so empirisch fassbar. Zu diskutieren ist dabei das Raumdilemma erneut vor dem Hintergrund der Steuerung: Durch den stetigen Rückzug der Politik aus der Weiterbildungsfinanzierung wird Erwachsenenbildungsorganisationen die Verantwortung für eine hochwertige Weiterbildung stärker auferlegt. Ausdruck dessen ist die Verschiebung weg vom administrativ-territorialen hin zum funktionalen Regionsbegriff, der Netzwerke in den Mittelpunkt stellt.

Mit dem Fokus auf Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung stellen sich folgende Fragen, die bereits in der Einleitung formuliert wurden:

- Was bedeutet Region für Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung? Wo sind Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung aktiv? Wie konstruieren Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung Region?
- Welche Konsequenzen hat Region für Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung?

Ziel der Untersuchung ist somit, *erklären* zu können, wie Erwachsenenbildungsorganisationen räumlich agieren und welche Strukturen sie dabei leiten bzw. behindern. Die Suche nach einer Antwort auf diese Frage baut auf handlungstheoretischen Raummodellen nach Löw bzw. Werlen auf, die vor einem didaktischen Hintergrund reflektiert werden (Kap. 3). Um dies „gegenstandsadäquat“ (Mayring, 2002, S. 146; Flick, Kardoff & Steinke, 2008, S. 22; Steinke, 2008, S. 327) und unter „Berücksichtigung und Reflexion der empirischen Welt in den Methoden“ (Blumer zit. nach Lamnek, 2010, S. 77) zu tun, wurde die in den nachfolgenden Kapitel dargestellte Vorgehensweise gewählt.

## 4.1 Vergleichende Fallstudien und Experteninterviews

Aufbauend auf der handlungstheoretischen Fundierung wird ein qualitativer Ansatz für diese Studie gewählt, der sich in der konstruktivistischen Forschungstradition (Creswell, 2009, S. 7–9) sowie als „Nachvollzug subjektiv gemeinten Sinns“ (Lüders & Reichartz zit. nach Lamnek 2010, S. 27; auch Flick 1995, S. 152) einordnen lässt. Angesichts des Forschungsstandes zur Fragestellung der Studie ist die Vorgehensweise als explorative bzw. hypothesengenerierend zu bezeichnen. Explorative Fallstudien (Fatke, 2010; Schnell, Hill & Esser, 1999) sind somit ein adäquates Mittel. Sie bergen den Vorteil, dass sie sowohl die Perspektive auf individuelle Handlungsgründe als auch auf soziale Strukturen, die diese bedingen, zu fokussieren imstande sind (Ludwig, 2005a, wie

es den zugrunde gelegten handlungstheoretischen Raummodellen entspricht, Kap. 3; Werlen, 2004, S. 328). Zudem lässt die hier gewählte Strategie der vergleichenden Fallanalysen (Flick, 2008, S. 257) zu, dass durch den ständigen Vergleich von theoretisch gesammelten Fällen Theorien „mittlerer Reichweite“ (Strauss & Corbin, 1996; Nittel, 2012) oder zumindest Hypothesen mit einem gewissen Anspruch auf Generalisierbarkeit generiert werden können (Fatke, 2010).

Die Datenerhebung erfolgte in Experteninterviews theoriegenerierender Art (Bogner & Menz, 2005, S. 33–70) mit leitendem Personal von Weiterbildungsorganisationen. Dadurch wurde der doppelten Zielstellung des Forschungsvorhabens Rechnung getragen, einerseits die Strukturen des Feldes und somit Handlungsbedingungen zu erkunden, und andererseits den subjektiven Sinn von Handelnden in Organisationen nachzuvollziehen. Experteninterviews (Meuser & Nagel, 1991) werden häufig in der erwachsenpädagogischen Organisationsforschung mit diesem Ziel angewendet (Dollhausen, 2010; Dörner, 2012), da der zugrunde gelegte Expertenbegriff die hierarchischen Strukturen und Machtverhältnisse sowie Wissensverteilungen innerhalb von Organisationen abbildet. Experten sind Personen, „die Verantwortung tragen ‚für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung‘ oder ‚über einen privilegierten Zugang zu Informationen oder Entscheidungsprozessen verfügen‘“ und somit Teil des untersuchten Felds sind (Meuser & Nagel zit. nach Dörner, 2012, S. 325). Mit dieser Erhebungsstrategie rücken Organisationsstrukturen in den Mittelpunkt der Betrachtung.

Um nicht nur Sinnstrukturen reinen Leitungshandelns einzufangen, sondern auch den Blick auf die Programmebene zu weiten, wurden teilweise Interviewpartner gewählt, die in kleinen Organisationen tätig sind und gleichzeitig eine Fachbereichsleitungsebene repräsentierten.

Der zugrunde gelegte Gesprächsleitfaden wurde sehr offen gestaltet und gehandhabt. Dies ermöglichte, Informationen zu erhalten und diese auf Basis von narrativen Anteilen im Interview wie Beispielen oder Anekdoten zu reflektieren und zu explizieren. Gerade diese narrativen Passagen in Interviews erweisen sich oftmals als Schlüsselstellen in der Beschreibung von handlungsleitenden Motiven, denn auch Experten verfügen nicht über all ihr Wissen in expliziter Form und auch ihnen wird daher eine Reflexion abverlangt (Meuser & Nagel, 2003, S. 52).

Der Feldzugang wurde forschungspragmatisch in der Rolle des „Besuchers“ (Flick, 1995, S. 155) gewählt. Von den 14 angeschriebenen Organisationen erklärten sich elf zu einer Teilnahme bereit, sodass insgesamt von einer erfolgreichen Akquise gesprochen werden kann. Die Interviews wurden bei zwei Reisen in die Regionen zu Beginn des Jahres 2011 (Großregion SaarLorLux) und Ende 2012 (Euroregion Neiß-Nisa-Nisa) in den Büros der jeweils untersuchten Organisation durchgeführt.

Der Autor der Studie wurde als externer Wissenschaftler wahrgenommen. Viele Befragte schienen dies als angenehm zu empfinden und sich über das Interesse an der ei-

genen Arbeit zu freuen. Inwiefern Insiderinformationen letztlich preisgegeben wurden, ist schwierig einzuschätzen und hinterlässt ein Gefühl der Ambivalenz (Wolff, 2008). Dennoch deuten die geschilderten Interviewsituationen darauf hin, dass dem Forscher Vertrauen und Offenheit entgegengebracht wurden.

## 4.2 Sampling und Transkription

Die Fälle wurden nach theoretischen und pragmatischen Gesichtspunkten ausgewählt, sodass von *theoretical sampling* (Corbin & Strauss, 2008; Strauss & Corbin, 1996; Merrens, 2008) gesprochen werden kann. Dementsprechend wurden Fälle möglichst breit erfasst; aufgrund der Anlage der Studie war es dem Untersuchenden nicht möglich, im idealtypischen Sinne von *theoretical sampling* sukzessive Daten zu erfassen.

Die Auswahl und Erhebung erfolgte in zwei Schritten: Im *ersten Schritt* wurden Zielregionen bestimmt. Es erschien gewinnbringend, Grenzregionen mit mindestens drei aneinandergrenzenden Staaten zu wählen. Zum einen impliziert der Regionsbegriff das Phänomen Grenze. Die Frage nach der regionalen Begrenzung steht somit neben dem Regionsbegriff selbst im Vordergrund dieser Studie. Nationale Grenzen sind einerseits sehr stark wirkende, administrative Gegebenheiten, die sich andererseits durch Arbeits- und Konsumentendertum sowie Formen atypischer Migration (Wille, 2012) zunehmend auflösen. Sie machen Grenzüberschreitungen sichtbar. Zudem stehen an den bundesdeutschen Grenzen mehrere administrative Regionsdefinitionen als Aktionsraum für Organisationen zur Auswahl: erstens die innerdeutsche Region, zweitens die Euroregion, die diese Grenze überschreitet. Darüber hinaus sind weitere Regionen denkbar (z.B. Bistümer). „Dreiländerecken“ bieten dabei mehr Möglichkeiten des qualitativen Vergleichs als Grenzen, an denen zwei Länder aufeinandertreffen.

Mit der Blickweise der vorliegenden Studie auf Organisationen als Vermittlungsinstanzen zwischen politischer und lebensweltlicher Regionsdefinition lernender Subjekte geben sowohl lebensweltliche als auch politische Kriterien den Ausschlag für die Auswahl der Zielregionen und Dreiländerecke „Großregion SaarLorLux“ und „Neiße-Nysa -Nisa“.

Die Großregion SaarLorLux ist mit dem offiziellen Gründungsdatum 1980 recht alt. Durch die politische Einbindung aller beteiligten Ministerpräsidenten bzw. deren Äquivalente versammelt sie sehr machtvolle, politische Stakeholder. Die intensive Förderung der deutsch-französischen Beziehungen nach dem Zweiten Weltkrieg hat ebenfalls einen großen politischen Einfluss auf die Region, sodass hier theoretisch *von politischer Seite* sehr gute Voraussetzungen für die Neudefinition von Regionen oder zumindest sehr starke Präsenz für die Konkurrenzsituation von zwei verschiedenen Regionsbegriffen auch im Bildungsbereich existieren. Als Zeichen *einer lebensweltlichen Relevanz der Großregion* werden die sehr starken Pendlerströme aus Deutschland,

Frankreich und Belgien nach Luxemburg sowie auch aus Frankreich nach Deutschland gewertet: Mehr als 20 Prozent des grenzüberschreitenden Arbeitspendlertums in der EU finden in der Großregion statt. In dieser Konstellation, die politisch und lebensweltlich gute Voraussetzungen für grenzüberschreitende Projekte darstellen könnte, bleibt die Erwachsenen- und Weiterbildung weitgehend außen vor. So gibt es im Gegensatz zu anderen Drei-Länder-Grenzregionen wie z.B. Bodensee kein institutionalisiertes, grenzüberschreitendes Netzwerk für Erwachsenen- oder Weiterbildung. Auch die „Lernende Region“ beschränkte sich auf saarländische Akteure oder auf die Region Trier.

In der Euroregion Neiße-Nysa-Nisa hingegen operierte eine der wenigen grenzüberschreitenden Lernenden Regionen, die auch in der Förderphase II des gleichnamigen Programms weiter unterstützt wurde. Auf Basis dieser Beobachtung erscheint der Euroregionsgedanke in der dortigen Bildungslandschaft recht gut etabliert. Hinzu kommt, dass die deutsch-polnischen Beziehungen von einer breiten Förderung profitieren, sodass hier auch von einem politischen Willen zur Grenzüberschreitung und somit zum Neudenken von Region ausgegangen werden kann. Von politischer Seite wird die grenzüberschreitende Region sehr intensiv gefördert und es können Effekte auf politische Regionsdefinitionen untersucht werden. Im Gegensatz zur Großregion SaarLorLux wird allerdings vermutet, dass die grenzüberschreitenden Pendlerströme und somit die lebensweltlichen Bezüge innerhalb der Euroregion Neiße-Nysa-Nisa gering sind (Alheit, Szlachciowa & Zich, 2006; Bergfeld & Nadler, 2014).

Die politischen und lebensweltlichen Konstellationen der beiden Euroregionen zeigen sich für Außenstehende also zunächst als sehr unterschiedlich und bieten somit abduktives Potenzial für die Untersuchung.

Im *zweiten Schritt* wurden Weiterbildungsorganisationen innerhalb der Regionen ausgewählt und damit institutionalisierte soziale Gebilde, die im Sinne Schäffters (2003) „nicht zufälliges, sondern intentional organisiertes Lernen in Gruppen erwachsener Teilnehmer/innen gewährleisten“ (ebd., S. 63). Dies kann auch als Form „beigeordneter Bildung“ (Gieseke, 2005) erfolgen. Die untersuchten Organisationen liegen alle nahe (weniger als 45 km) einer Außengrenze der Bundesrepublik Deutschland, die Zuständigkeitsgebiete grenzen in allen Fällen unmittelbar an einen Nachbarstaat. Zudem operieren alle Organisationen im öffentlichen Interesse. Während in der ersten Erhebungswelle ein besonderer Fokus auf die allgemeine, politische und kulturelle Erwachsenenbildung (im Sinne der öffentlichen Förderung aus Weiterbildungsgesetzen der Länder) gelegt wurde, standen in der zweiten Erhebungswelle stärker auch privatwirtschaftliche Organisationen der beruflichen Weiterbildung im Mittelpunkt. Diese Schwerpunktlegung entstand durch die starke Präsenz der allgemeinen, politischen und kulturellen Erwachsenenbildung auch auf der französischen Seite der Grenze, sodass hier auch französische Organisationen ins Sample mit einbezogen werden konnten. In der Euroregion Neiße-Nysa-Nisa genießt die privatwirtschaftliche Weiterbildung im öf-

fentlichen Interesse eine sehr große Präsenz, es schien daher lohnenswert, diese regionale Begebenheit stark in den Fokus zu rücken. Zu Weiterbildungseinrichtungen auf der polnischen oder tschechischen Seite der Grenze ergab sich kein Zugang. So entstand das Sample in Tabelle 1.

	Allgemeine, politische, kulturelle Erwachsenenbildung	Berufliche Weiterbildung	Netzwerke
<b>Großregion SaarLorLux</b>	4 Interviews Die öffentlich geförderte Organisation im Dreiländereck Die französische, grenzüberschreitende Erwachsenenbildungsorganisation Die französische Organisation in organisationaler Verflechtung mit Deutschland Die städtische Einrichtung	0 Interviews	1 Interview Die Kammer im Kooperationsmodell
<b>Euroregion Neiße-Nysa- Nisa</b>	2 Interviews Die grenzüberschreitende Bildungseinrichtung Allgemeinbildung Neißeregion	2 Interviews Berufliche Bildung GmbH Reha g GmbH Neiße	1 Interview Die Netzwerkagentur

Tabelle 1: Übersicht über die Fallauswahl

Für die Auswahl ist zudem wichtig, dass einige Organisationen bei Projekten der Lernenden Regionen des BMBF beteiligt waren, andere nicht. Dies nimmt eine Kritik an erwachsenenpädagogischer Netzwerkforschung auf, die auch Alke (2014) formuliert: Zum Zeitpunkt des Entstehens der vorliegenden Studie fokussierten nahezu alle Forschungen zum Thema Netzwerk und Kooperation Organisationen und Netzwerke, die auch im entsprechenden BMBF-Programm gefördert wurden. Die vorliegende Studie nimmt auch Organisationen in den Blick, die nicht oder nur randständig im Programm aktiv waren.

In Bezug auf die Sampling-Strategie der vorliegenden Studie kann die Kritik angebracht werden, dass das theoretische Sampling nicht im Sinne von *grounded theory* sukzessive durchgeführt wurde. Trotzdem sind Anteile von theoretischem Sampling vorhanden. Dies wird vor allem durch die Präsenz zweier französischer Organisationen im Sample sowie durch die Untersuchung von zwei weiteren Organisationen der beruflichen Weiterbildung in der zweiten Erhebungsphase deutlich. Darüber hinaus wurde die Auswertung der Daten sukzessive vorgenommen und so der Idee des theoretischen Samplings Sorge getragen.

Die Interviews wurden alle vollständig und mittels „literarischer Umschrift“ ins normale Schriftdeutsch übertragen (Mayring, 2002, S. 89). Nuancen des Textes erfasste das Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (2013, S. 20–22).

### 4.3 Auswertung

Die so entstandenen Daten wurden in Anlehnung an die *grounded theory* (Corbin & Strauss, 2008; Strauss & Corbin, 1996) in Kombination mit Typenbildung nach Kelle und Kluge (2010) ausgewertet. Dazu wurden, um eigene Interpretationen abzusichern oder abduktive Momente zu generieren, immer wieder Informationen über die untersuchten Organisationen herangezogen, wie auch von Corbin und Strauss (2008) vorgeschlagen. Insbesondere halfen hier die Homepages der befragten Organisationen wie auch von interviewten Personen freiwillig eingebrachte Materialien der Öffentlichkeitsarbeit wie Flyer oder Programmhefte.

In Verbindung mit den durchgeführten Experteninterviews bedeutet dies, dass es sich um theoriegenerierende Experteninterviews handelt, die Meuser und Nagel in Anlehnung an die *grounded theory* entwickelten (Bogner & Menz, 2005, S. 66). Ziel dieses vom explorativen oder systematisierenden Experteninterview abzugrenzenden Typs ist nicht die Teilhabe an exklusivem Expertenwissen, sondern die

kommunikative Erschließung und analytische Rekonstruktion der ‚subjektiven Dimension‘ des Expertenwissens. Subjektive Handlungsorientierungen und implizite Entscheidungsmechanismen der Experten aus einem bestimmten fachlichen Funktionsbereich bezeichnen hier den Ausgangspunkt der Theoriebildung (Bogner & Menz, 2005, S. 66).

Experteninterviews beanspruchen für sich, die Reihenfolge von Interviewpassagen nicht mit in die Auswertung einfließen zu lassen, sondern Interviewdaten thematisch zu sequenzieren (Meuser & Nagel, 2003, S. 56). Das gleiche Ziel verfolgen auch die Vertreter der *grounded theory* und sprechen vom „Aufbrechen der Daten“ beim offenen Kodieren (z.B. Strübing, 2008, S. 20). Mit der Sequenzierung der Daten ist eine starke Abgrenzung von rein narrativen Interviewformen verbunden (Bogner & Menz, 2005, S. 66). Zudem verstehen sich Experteninterviewansätze nicht als rigide Interpretationsschule, die mit festgelegten Verfahren arbeiten, sondern postulieren für sich methodische Pluralität (ebd., S. 93). So kombiniert Dörner (2006) Experteninterviews mit der dokumentarischen Methode, Nittel (2012) hingegen schlägt *grounded theory* vor.

Als „Heuristik“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 36) zur Auswertung diene die handlungszentrierte Geografie von Benno Werlen (Kap. 3.1.2) „als theoretische Matrix oder als theoretisches Raster (...), welches anhand empirischer Beobachtungen zunehmend ‚aufgefüllt‘ wird“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 37).

## 5 Regionale Kontexte und Einzelfalldarstellungen der untersuchten Organisationen

Für die Erklärung regionaler Tendenzen in der Weiterbildung ist es sinnvoll, einige Einblicke in die beforschten Regionen zu geben. Dies bettet viele Aussagen der Interviews in einen erklärenden Kontext ein und expliziert Vorannahmen.

Leitend für die nachfolgende Beschreibung sind Hypothesen, die sich im Laufe der Untersuchung aus den Daten der Untersuchung ergaben und für das theoretische Sampling relevant waren. So werden die Themen *Sprache* und *Grenze* sowie *Ländlicher Raum* und *Arbeitsmarkt* in den Interviews oft aufgegriffen. An den so entstandenen Kategorien orientiert sich diese Zusammenstellung. Zudem zeigten sich durch die Reflexion der Beschreibung weitere implizite Hypothesen und theoretische Vorannahmen des Autors, die so Beachtung fanden. Dies gibt ebenfalls Gelegenheit, eine überblicksartige Gesamtschau des empirischen Interviewmaterials einzuführen. Auch dies dient der Klärung impliziter Vorannahmen.

Die Schwierigkeit des Unterfangens, die gesellschaftlichen Kontexte der sogenannten Euroregionen zu beschreiben, besteht vor allem in der Historizität der dort vorzufindenden gesellschaftlichen Kontexte: Es handelt sich bei den Euroregionen um Gebiete, deren Zusammenschluss erst seit wenigen Jahren existiert – vor allem im Vergleich mit den nationalen Kontexten, die in den Euroregionen sehr viel länger existieren und wirken. Der Entstehung einer Euroregion gehen unterschiedliche Entwicklungen voraus, die sich als konstituierende oder verhindernde Bedingungen des heutigen Zustands zeigen können. Diese Entwicklungen gilt es in ausreichendem Maße zu berücksichtigen und nachzuzeichnen.

Durch den grenzüberschreitenden Zusammenschluss gibt es zudem keine einheitliche Geschichte der Region, sondern eher eine Summe von verschiedenen nationalstaatlichen Geschichten in (Teil-)Gebieten, die hier aufzuzeigen ist.

### 5.1 Die Großregion SaarLorLux

#### Name und Lage

Die Großregion SaarLorLux umfasst die deutschen Bundesländer Saarland und Rheinland-Pfalz, das französische Département Lothringen, das Großherzogtum Luxemburg sowie in Belgien die Wallonie und die Gebiete der dort ansässigen deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens um Eupen und Malmedy.

Die Großregion mit ihren über elf Millionen Einwohnern stellt in vielerlei Hinsicht einen uneinheitlichen Raum dar. Die wirtschaftlichen Probleme, mit denen in allen vier Staaten

die im Umbruch befindlichen Industrie- und Bergbauregionen konfrontiert sind, haben eine gewisse „Interessengemeinschaft“ geschaffen sowie zur Erarbeitung gemeinsamer Projekte geführt, wie beispielsweise den „Europäischen Entwicklungspol des Sektors Longwy (Frankreich), Rodange (Luxemburg), Athus (Belgien)“. Aber die Lage der Region sowie ihre Größe [sic!] – mehr als 400 km von Osten nach Westen und mehr als 350 km von Norden nach Süden – machen sie zu einem Raum der Kontakte, in dem unterschiedliche Denkweisen zusammenfließen [sic!]“ (Grande Region, 2013c).



Abbildung 3: Karte der Großregion SaarLorLux © Grande Region (Grande Region, 2013c)

Die Euroregion entsteht also nicht im Sinne eines kulturellen Zusammenschlusses, sondern als Gemeinschaft zur Förderung wirtschaftlicher Entwicklung. Entsprechend stark werden wirtschaftliche Interessen vertreten mit dem Ziel, den Strukturwandel gemeinsam zu bewältigen. Trotz dieser Vielfalt verweist die Homepage der Euroregion auf die gemeinsame Vergangenheit der Region während und nach der Regentschaft Karls des Großen: „843 nach der Teilung des karolingischen Reiches entsteht ein mittelfränkisches Reich ‚Lothringen‘, in der die heutige Großregion SaarLorLux liegt“ (Grande Region, 2013c).

Während die hier vorgenommene Benennung „SaarLorLux“ sowie die oben gemachten Ausführungen klare Grenzen der Region nahelegen, ist die Grenzziehung der Großregion nicht ganz so eindeutig. So ist bereits die Namensgebung unklar und changiert selbst in den offiziellen Dokumenten zwischen „SaarLorLux“ und „Großregion“ sowie „Großregion SaarLorLux“. Auch in den Köpfen der Bewohnerinnen und Bewohner zeigen sich heterogene Assoziationen, die sehr unterschiedliche Territorien ausweisen (Wille, 2009, S. 31).

Die Großregion entstand auf Basis zweier Stränge, die sich auf unterschiedliche Territorien beziehen: Die *politische* Großregion bezieht sich ursprünglich auf das Saarland sowie administrativ klar abgrenzbare Teile von Rheinland-Pfalz (Trier, Westpfalz und den Landkreis Birkenfeld), die lothringischen Departements Meuse, Moselle, Meurthe et Moselle und Vosges sowie das Großherzogtum Luxemburg. Erst später wurde sie auf Belgien und die anderen Gebiete von Rheinland-Pfalz ausgedehnt (Grande Region 2013c). In einem zweiten Entwicklungsstrang entstand die Großregion auch auf Basis verschiedener Förderungen des europäischen Programms INTERREG, die immer nur Teile der oben beschriebenen Großregion abdeckten. Diese Förderungen wurden später zusammengelegt, sodass auch hier von der Ganzheit der Großregion SaarLorLux gesprochen werden kann.

Dementsprechend fasst Wille zusammen: Es „existieren verschiedene Vorstellungen darüber, welchen geografischen Zuschnitt die Großregion SaarLorLux aufweist. Die jeweilige Gebietsabgrenzung ist oft abhängig von Kooperationspartnern und -kontexten“ (2012, S. 31). Dennoch scheint es ein Kerngebiet zu geben, das auf „das Montandreieck Saarland-Lothringen-Luxemburg“ (ebd.) zurückgeht.

## **Entstehungsgeschichte**

In der Großregion SaarLorLux haben im Vergleich zur später dargestellten Euroregion Neiß-Nisa-Nisa nur wenige Grenzveränderungen im Sinne der Erschaffung neuer Grenzen stattgefunden. Luxemburg und das Saarland z.B. waren zwar oftmals Spielball deutscher und französischer Interessen, wurden aber nie gespalten, sondern immer im Ganzen unabhängig, besetzt oder annektiert. Die deutschsprachigen Gebiete Belgiens, die vor dem Ersten Weltkrieg zum Deutschen Reich gehörten, sowie die Grenze zwischen Pfalz und Elsass, die nach 1815 um 12 km nach Norden verschoben wurde, bilden eher die Ausnahme.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden sehr umfangreiche Initiativen zur Aussöhnung zwischen den damaligen Erbfeinden Deutschland und Frankreich angestoßen. Es entstanden zahlreiche Städtepartnerschaften über die Grenzen hinweg zwischen deutschen und französischen (teils Nachbar-)Städten. Die deutsch-französische Aussöhnung nach dem Zweiten Weltkrieg gilt als beispielhaft. Dies schlägt sich im Saarland sehr stark nieder: Saarbrücken beherbergt viele deutsch-französische Organi-

sationen, das Saarland bezeichnet sich in seiner offiziellen Darstellung entsprechend als „Herz Europas“ (Bundesrat, o.J.a). Letzteres ist allerdings zu relativieren, denn viele andere Grenzregionen rühmen sich mit ähnlichen europhilen Slogans in ihrer Außendarstellung (z.B. Sachsen, Bundesrat, o.J.b). Die deutsch-französische Dimension des Zusammenlebens spielt weiter eine große Rolle. So wurde im Jahr 2010 eine deutsch-französische Sonderwirtschaftszone gegründet, ein sogenannter Eurodistrikt (Landeshauptstadt Saarbrücken, 2013) sowie eine Frankreich-Strategie des Saarlandes entwickelt, die unter anderem die Einführung von Französisch als zweiter Amtssprache anstrebt (Holl, 2014).

Trotz dieser wichtigen Rolle der deutsch-französischen Beziehungen in der Großregion SaarLorLux sind Luxemburg, Belgien und Rheinland-Pfalz wichtige Partner. Insbesondere Luxemburg spielt wirtschaftlich eine bedeutende Rolle in der Region und hegt die potenzielle Vormachtstellung der beiden großen Partner Deutschland und Frankreich ein. Die vorliegende Studie konzentriert ihr Erkenntnisinteresse auf das Dreiländereck Saarland-Lothringen-Luxemburg und lässt somit Belgien und Rheinland-Pfalz außen vor. Dies ist eine bewusste Entscheidung im Forschungsprozess. Die Fokussierung dieses Gebiets erlaubt einen Vergleich über verschiedene Grenzen hinweg, ohne das Design überkomplex werden zu lassen.

## **Sprache**

Insgesamt werden in der Großregion drei große Sprachen gesprochen: Deutsch, Französisch und Luxemburgisch. Dabei stellt sich Französisch-Deutsch als die größere Sprachbarriere dar. Trotz des Status des Luxemburgischen als eigene Sprache ist die Barriere zwischen Deutschen und Luxemburgern niedrig, zudem sind Französisch und Deutsch Amtssprachen in Luxemburg. Im Saarland ist Französisch Pflichtsprache an Gymnasien. Eine weitere Sprachhürde nehmen grenzüberschreitende Dialekte. Bezeichnend für die große Relevanz der deutsch-französischen Sprachgrenze in der Region ist die offizielle Seite der Euroregion: Diese ist nur in diesen beiden Sprachen gehalten. Ebenso sind die Arbeitssprachen der offiziellen Gremien der Grande Region SaarLorLux nur Deutsch und Französisch.

## **Bevölkerungsdichte**

Die Bevölkerungsdichte zeigt sich in den untersuchten Regionen als relevant, da in den Interviews Wegebeziehungen – also lange Anfahrtswege – immer wieder als regulierende physische Gegebenheit benannt werden. In der Großregion schwankt sie beträchtlich aufgrund der großen Fläche, die einige große Städte einschließt, aber auch dünn besiedelte Landstriche kennt. Einen sehr groben Eindruck vermittelt die nachfolgende Statistik aus dem Jahr 2008.

Bevölkerungsdichten der Großregion SaarLorLux im Überblick (in Einwohner pro km <sup>2</sup> ) (Stand: 2008)		Vergleichswerte (Stand: 2008)	
Saarland	403,4	Deutschland	229,3
Lothringen	99,4	Frankreich	101,4
Luxemburg	187,1		
Rheinland-Pfalz	203,8		
Wallonie (einschl. deutscher Gemeinschaft)	205,2	Belgien	356
Großregion SaarLorLux	173,8	EU	116,01

Tabelle 2: Bevölkerungsdichten der Großregion SaarLorLux und deren Teilterritorien im Vergleich mit einigen Referenzwerten (eigene Darstellung nach Daten des Statistischen Bundesamtes, 2008 sowie der Grande Region, 2013a)

Die Daten zeigen vor allem im Saarland eine hohe Besiedlungsdichte, während Luxemburg und Rheinland-Pfalz immer noch als dicht besiedelt bezeichnet werden können. Lothringen ist hingegen als ländlich einzustufen.

### Wirtschaft/Arbeitsmarkt/Pendlerströme

In der Großregion SaarLorLux herrscht ein sehr ausgeprägtes Grenzgängertum, wobei als Grenzgänger „solche Arbeitnehmer und Selbstständige [bezeichnet werden; Verf.], die ihre Berufstätigkeit in einem EU-Mitgliedsstaat ausüben und in einem anderen wohnen, in die sie in der Regel täglich – jedoch mindestens einmal wöchentlich – zurückkehren“ (Wille, 2012, S. 16). Die Pendlerströme machten im Jahr 2007 ca. 25 Prozent der Grenzgänger der EU 27 aus und sind die größten in der EU (EURES-Transfrontalier, 2013; Wille, 2012, S. 33). Luxemburg zieht Pendlerinnen und Pendler aus allen Nachbarländern an (mit ca. 143.000 sind das ca. 70 Prozent aller Pendlerströme innerhalb der Großregion SaarLorLux). Die Grenzgänger arbeiten vor allem in den unternehmensnahen Dienstleistungen und im Bereich Finanzdienstleistungen. Viele deutsche Pendler arbeiten zudem im Baugewerbe (Wille, 2012, S. 16).

Lothringen, das Schlusslicht in Bezug auf die Existenz von Arbeitsplätzen, weist eine stark negative Pendlerquote auf. Viele Menschen pendeln nach Luxemburg oder Deutschland. Früher war das Saarland hinter Luxemburg ein großer und wichtiger Anziehungspunkt für Lothringer Beschäftigte, heute verliert der saarländische Arbeitsmarkt zunehmend an Bedeutung zugunsten von Luxemburg (Großregion, 2013b). Zwei weitere Trends sind im Saarland zu verzeichnen: Zum einen ziehen verstärkt Luxemburger ins Saarland, um dort zu leben und in Luxemburg zu arbeiten – so genannte atypische

Migration (Wille, 2012). Zum anderen arbeiten auch verstärkt Saarländer in Luxemburg (Großregion, 2013b).

Einen auch theoretisch interessanten Befund zum Thema Wegebeziehungen und Pendlertum macht Wille: Er belegt die Mobilität der Arbeitnehmer trotz des grenzüberschreitenden Aspekts als sehr kleinräumig.

Zwei Drittel (67,5%) der Grenzgänger geben an, nicht weiter als 20 km von der Grenze zu ihrer Arbeitsregion entfernt zu wohnen, davon weit über die Hälfte nicht mehr als zehn Kilometer (61,2%). Dabei sind Unterschiede in der Stromrichtung auszumachen (Wille, 2012, S. 210).

Lothringer pendeln über sehr kurze Strecken nach Deutschland oder Belgien, die Saarländer legen die weitesten Strecken zum luxemburgischen Arbeitsplatz zurück. Außerdem spielt die Verkehrsinfrastruktur eine große Rolle: Menschen, die längere Strecken pendeln, nutzen meist Autobahnen fahren mit höherer Durchschnittsgeschwindigkeit zum Arbeitsplatz und haben so die gleiche Fahrtzeit. Es kann also durchaus klüger sein, mit dem Faktor Zeit zu argumentieren als mit dem Faktor Strecke (wie dies im Übrigen auch im Interview 1 und auch alltagssprachlich passiert). Der Zusammenhang zwischen Fahrtzeit und Strecke regt zu grundsätzlichen Überlegungen an. Zudem ist die klassische Frage von Korrelationen nach Wirkung und Ursache zu stellen.

Vernachlässigt wird in der Studie von Wille durch die Definition vom Grenzgänger als Person, die auf der einen Seite der Grenze arbeitet und auf der anderen wohnt, dass Menschen, die in der Grenzregion wohnen, auch aus anderen Gründen über Grenzen fahren, z.B. zum Einkaufen, aus touristischen Gründen o.Ä. Ein wichtiges Beispiel hierfür ist der so genannte Tanktourismus in der Großregion SaarLorLux. Durch den zusätzlichen Einkauf von Zigaretten, Alkoholika u.ä., auf die in Luxemburg ebenfalls niedrige Steuern entfallen, macht dieser Tourismus mit 25 Prozent die zweitgrößte Steuereinnahmequelle des luxemburgischen Staates aus nach dem Bankensektor (Wille, 2012, S. 115). Anscheinend gibt es zusätzlich zum arbeitsmarktrelevanten Grenzgängertum auch ein ausgeprägtes Konsumgrenzgängertum. Dies besteht im Übrigen auch in die andere Richtung: Durch das große Preisgefälle zwischen Deutschland und Luxemburg in Bezug auf Lebensmittel sind große Konsumpendlerbewegungen aus luxemburgischen Gebieten nach Deutschland zu beobachten. Offen bleibt, ob es darüber hinaus ein rein privates Grenzgängertum gibt, das auf Basis freundschaftlicher Bande entsteht oder besteht.

### **Das politische Konstrukt der Großregion**

Die vorliegende Studie geht davon aus, dass Weiterbildungsorganisationen eine Vermittlungsfunktion zwischen Politik und Teilnehmenden übernehmen (Kap. 3.4). Um

den Einflussfaktor Politik beschreiben zu können, wird nachfolgend auch der politische Überbau der Grande Region beschrieben.

Das politische Konstrukt, das die Arbeit der Euroregion ermöglicht, besteht aus drei Ebenen (Grande Region, 2013d):

1. Die strategische Ebene ist mit den obersten Vertretern und Vertreterinnen der beteiligten Partnerregionen besetzt (Ministerpräsidenten der Bundesländer sowie der belgischen Gebiete, Premierminister Luxemburgs, Präfekt der Region Lothringen, Präsidenten der beteiligten Departements).
2. Die Sekretäre bilden die zweite Ebene. Diese beruft Arbeitsgruppen ein.
3. Die Arbeitsgruppenebene bildet die operative Ebene der Arbeit der Euroregion. Heute existieren folgende Arbeitsgruppen für den Euroregionalen Austausch: Bildung und Erziehung, Hochschulwesen, Jugend, Katasterämter und Kartenwesen, Kultur, Raumentwicklung, Sicherheit und Prävention, Soziale Fragen, Statistische Ämter, Tourismus, Umwelt, Verkehr, wirtschaftliche Fragen, interregionale Arbeitsmarktbeobachtungsstelle (IBA), Netz der Vermittler, Lenkungsausschuss E-Bird, ASBL 2007, Internationale Förderung der Unternehmen, Entwicklungszusammenarbeit, Interregionale Gruppe im Ausschuss der Regionen (AdR) sowie Gesundheit.

Wille (2012) beschreibt die zahlreichen heute bestehenden grenzüberschreitenden Kooperationsbeziehungen als kennzeichnend für die Großregion SaarLorLux: In den 1970er Jahren entstanden diese ausgehend von der gemeinsamen Krise der Kohle- und Stahlindustrie verbunden mit einer politischen und geografischen Randlage. In den 1980er und 1990er Jahren des letzten Jahrhunderts erfolgte diese politische Verstärkung und der Ausbau der Strukturen. Dies geschah mit Mitteln der europäischen Union sowie durch die Einrichtung der heutigen politischen Strukturen und die Entwicklung eines Leitbildes.

Das heutige Bild der Großregion SaarLorLux lässt sich beschreiben als bewusster Zusammenschluss, der zwar zunächst auf parallelen wirtschaftlichen Strukturen bzw. Krisenerfahrungen in den jeweiligen Teilgebieten basiert, dennoch ist der heutige Zustand mehr als „ein Ergebnis wirtschaftsräumlicher Koinzidenzen“ (ebd., S. 128). Die Großregion zeichnet sich vielmehr aus „durch ein differenziertes und organisch gewachsenes Netzwerk an Institutionen auf unterschiedlichen Ebenen, deren rechtlich institutionelle Verankerung von losen und auf Freiwilligkeit basierenden Kooperationsverbänden bis hin zu internationalen Vereinbarungen reichen“ (ebd., S. 128). Aus den unterschiedlichen nationalen Systemen folgen andererseits aber auch Kompetenzunterschiede, die sich durchaus problematisch für Kooperationen zeigen. Dies betrifft ganz besonders den weiter national bzw. föderal regulierten Bildungsbereich. Daher wird nicht nur im Bildungsbereich, aber ganz besonders in diesem, die politische Integration weiter auf einzelne freiwillige Kooperationsaktivitäten angewiesen sein. „Dieser Befund

wird [...] nicht seine Gültigkeit verlieren und warnt vor der oftmals ideellen Überfrachtung der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit“ (ebd., S. 128).

### **SaarLorLux-Bildung**

In der grenzüberschreitenden Großregion SaarLorLux existiert explizit ein Arbeitskreis Bildung sowie ein Arbeitskreis für Hochschule. Beide Bereiche werden im Leitbild, der sogenannten „Zukunftsvision 2020“ für die Großregion SaarLorLux, angesprochen als gemeinsamer Bildungs- und Forschungsraum. Weiter relevant sind drei Kernbereiche der Zukunftsvision: erstens Kultur, zweitens Bildung, Ausbildung, Weiterbildung sowie drittens Hochschulen und Forschung. Deren explizite Hervorhebung im Leitbild der Großregion SaarLorLux zeugt von hoher Priorität. Dies ist umso bemerkenswerter, weil die Großregion ja ursprünglich vor dem Hintergrund eines wirtschaftlichen Strukturwandels entstand.

Im Mittelpunkt der Bereiche Kultur und Bildung steht vor allem die Zweisprachigkeit der Region in den Sprachen Französisch und Deutsch. Luxemburgisch wird als dritte Sprache anerkannt und wertgeschätzt, ist aber nicht Teil der Agenda. Der Zweisprachigkeit wird ein eigener Punkt in der Rubrik Kultur gewidmet: „Alle Bürgerinnen und Bürger müssen Deutsch und Französisch beginnend mit dem Kindergarten, obligatorisch erlernen, so dass sie spätestens mit der Vollendung der Volljährigkeit beide Sprachen zuverlässig verwenden können“ (Santer, 2003, S. 11). Darüber hinaus werden größere Initiativen mit Leuchtturmcharakter in der Kulturarbeit gelobt, die in einem weiteren Sinne auch zur Erwachsenen- und Weiterbildung gezählt werden können, wie z.B. Chöre, Orchester oder das gemeinsam getragene Projekt „Kulturhauptstadt Europas 2007“. Ziel ist eine gemeinsame Identifikation als Bewohnerinnen und Bewohner der Großregion, ohne die eigene Identität aufzugeben (ebd., S. 1).

Der Bereich „Bildung, Ausbildung, Weiterbildung“ nennt das Ziel, im Jahr 2020 ein „Bildungsstandort auf europäischen Niveau“ (ebd., S. 15) zu sein. Schlagworte sind kulturelle Vielfalt, flexibles Arbeitskräftepotenzial, Mehrsprachigkeit sowie grenzüberschreitende Schulen. Die häufige Erwähnung von Arbeitskraft und Arbeitsmobilität erweckt dabei den Eindruck eines Primats beruflicher Verwertung.

Die „selbstverständliche“ (ebd., S. 17) Rolle der Weiterbildung findet explizit in Verbindung mit Sprachexzellenz in der Großregion Erwähnung. Hierzu befinden sich Weiterbildungen für Lehrer auf der politischen Agenda. Der beruflichen Aus- und Weiterbildung ist ein eigenes Kapitel gewidmet, das eine grenzüberschreitende Meisterausbildung sowie Praktika beschreibt. Impulsprojekte sind eine flächendeckende Kampagne für die Mehrsprachigkeit sowie ein virtuelles Sprachlabor, das per E-Learning Mehrsprachigkeit vermitteln soll, ein grenzüberschreitender Gesellenbrief und die Integration von Austauschprogrammen in die Berufsausbildung.

Im Bereich Hochschule und Forschung werden die Forderungen etwas weicher formuliert. Es taucht häufig das Konditional auf, so dass eher ein Herantragen von Wünschen an die Universitäten formuliert wird als eine politische Agenda. Die Kooperation der Universitäten im Rahmen der Bologna-Möglichkeiten sowie die Einführung eines gemeinsamen Studiengangs für Europäische Führungskräfte stehen im Mittelpunkt. Bereits heute bestehen ein Netzwerk der Universitäten sowie eines für Umweltbildung bzw. Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ebenfalls besteht ein Netzwerk der Handwerkskammern, die ja auch Aufgaben der beruflichen Qualifizierung in Deutschland übernehmen. Unklar ist, ob dieses Netzwerk den Bildungsbereich betrifft.

### **Einordnung der Großregion SaarLorLux und deren Grenzaktivitäten**

Zusammenfassend ist die Großregion SaarLorLux ein sowohl von politischen Kräften getragener als auch von der Bevölkerung genutzter Raum mit zahlreichen Kooperationen, die teilweise auch den Bildungsbereich betreffen. Erwachsenen- und Weiterbildung ist ein randständiges Thema. Wenn es um Weiterbildung geht, dann meist im Bereich Mehrsprachigkeit. Das Grenzgängertum in der Großregion SaarLorLux lässt darauf schließen, dass die Räume der Großregion auch in der Lebenswelt ihrer Bewohnerinnen und Bewohner eine Rolle spielen. Einschränkend dazu stellt Wille (2012) jedoch fest, dass sich tendenziell wenige persönliche Beziehungen mit den Bewohnerinnen und Bewohnern der jeweils anderen Regionen ergeben. Es handelt sich eher um kollegiale Arbeitsbeziehungen. Ähnlich wie in der Darstellung von Zeuner (2011) funktionieren die Kooperation und das „Lernen ohne Grenzen“ stark über die Arbeit. Dabei ist Arbeitspendlertum aufgrund seiner bürokratischen Implikationen ein tendenziell statistisch gut zu greifendes Merkmal. Die statistische Erfassung von privaten Beziehungen über die Grenze hinweg oder Konsum stellt eine enorm große Herausforderung dar. Daher ist die Erfassung von Arbeitspendlerströmen „nur“ und gleichzeitig „immerhin“ ein erster Schritt hin zu einer gültigen Beschreibung der Grenzüberschreitung in den Lebenswelten der Bewohnerinnen und Bewohner der Großregion.

Grenzen sind sowohl Abgrenzungen als auch Kontakträume. Auf der einen Seite schirmen sie ab, auf der anderen Seite erlauben sie Kontakt zu „Andersgeartetem“ und eine lebendige kulturelle Entwicklung. Burdack und Nadler (2014) benennen diese beiden Pole mit „Grenze als Barriere“ und „Grenze als Brücke“. Dabei ist die hermetische Abriegelung der Grenze und somit die Abschirmung voneinander (wie z.B. am früheren so genannten Eisernen Vorhang) eher die Ausnahme als die Regel (ebd., S. 15). Die Grenzen in der Großregion SaarLorLux können heute eher als Kontakträume eingestuft werden, da es viel Kontakt und Kooperation sowohl auf politischer Ebene als auch in der Bevölkerung gibt. Letztere bewegt sich im Zuge von Arbeit oder Einkäufen stark über die Grenze. Nach der Grenztypologie von Martinez ließe sich somit die Großregion SaarLorLux als *integrated borderlands* bezeichnen, in denen Volkswirtschaften starke

Verflechtungen erleben, Waren und Güter uneingeschränkt die Grenze überschreiten und sich die Menschen als Teil dieses integrierten Grenzlandes sehen (Burdack & Nadler, 2014, S. 85). Wille hingegen bezeichnet die Großregion als *interdependent borderlands*, da eine Großregions-Mentalität fehle (2012).

Darüber hinaus lässt sich die Großregion in einer weiteren Typisierung nach Marlet, Pons und Van Waerkens einordnen, die Urbanität und Ruralität von Grenzregionen zueinander in Relation setzen: Die Autoren beschreiben Grenzregionen, in denen urbanisierte Räume auf ländliche Räume treffen, als großen Vorteil: Eine Öffnung der Grenze steigert die Attraktivität der Region durch die Kombination der Vorteile des ländlichen Raums und des Agglomerationsraumes miteinander. Es ergeben sich neue Wohnungsmärkte für die urbanen und neue Arbeitsmärkte für die ruralen Gebiete (Burdack & Nadler, 2014, S. 16). Dies trifft angesichts der großen entstandenen Pendlerbewegungen sowie der atypischen Migration in der Großregion SaarLorLux zu.

## 5.2 Falldarstellungen in der Großregion SaarLorLux

In der Großregion SaarLorLux wurden fünf Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung untersucht (Kap. 4.2). Dazu wurden Experteninterviews mit jeweils einer Person in leitender Funktion geführt. Die nachfolgenden, pseudonymisierten Falldarstellungen basieren auf den Experteninterviews. Im Sinne der Authentizität der Daten werden zahlreiche Wendungen und Begriffe aus den Interviews in den Falldarstellungen verwendet und durch Angabe der Interviewnummer und des jeweiligen Interviewabschnitts auf die jeweilige Interviewstelle verwiesen.

### Die öffentlich geförderte Organisation im Dreiländereck (Interview 1)

Die öffentlich geförderte Organisation im Dreiländereck ist eine vereinsgetragene Organisation im eher ländlichen Raum. Das Zuständigkeitsgebiet, in dem es zwei weitere Weiterbildungsorganisationen gibt, grenzt an Frankreich und Luxemburg. Der regionale Bezug der Organisation beschreibt zunächst das Kreisgebiet. Dies liegt in der Vereinsstruktur und deren wirtschaftlichen Implikationen begründet. „Wir müssen in Führungszeichen eigenständig überleben“ (Abschnitt 2), so dass man über Außenstellen im Kreisgebiet die Angebote näher zu den Teilnehmenden bringt. Dabei endet der Einzugsbereich in Abhängigkeit des Angebots nicht mit dem Landkreis. Die Grenze zu Luxemburg „prägt (...) das Programm“ (Abschnitt 6). Zum einen besuchen luxemburgische Teilnehmende Kurse, zum anderen gibt es Angebote, die für den luxemburgischen Arbeitsmarkt qualifizieren, für die Bevölkerung vor Ort. Allgemein sind die Angebote betreffend Luxemburg eher arbeitsmarktbezogen. Der Frankreichbezug ist sehr gering.

Als „Kernbereich“ (Abschnitt 13) der hier im Fokus stehenden Organisation werden neben dem Landkreis auch Städte in geringer Entfernung, mit guter Verkehrsanbindung genannt. Dabei wird der Einzugsbereich in der Öffentlichkeitsarbeit und über Außenstellen reflektiert. Die Öffentlichkeitsarbeit der Organisation erfolgt im Kreis im Wesentlichen durch das Verteilen von Programmen im Kreisgebiet und über öffentliche Medien des Kreises (Abschnitt 10–12). Die überregionale Öffentlichkeitsarbeit erfolgt über kommerzielle Anzeigen. Kooperationen – soweit vorhanden – beziehen sich auf den Landkreis und finden auch mit einem zweiten örtlichen Erwachsenenbildungsanbieter statt.

Den Bezug zwischen Erwachsenenbildung und Region sieht die interviewte Person als „Angebot in der Region“ (Abschnitt 70), das sich durch eine hohe Abstimmung auf die Bedarfe vor Ort auszeichnet.

### **Die Kammer im Kooperationsmodell (Interview 2)**

Die *Kammer* sieht in ihren Weiterbildungsangeboten einen sehr starken Bezug zu ihrer Region als Qualifizierung für den Strukturwandel. Dabei ist die *Kammer* nicht selbst am Markt aktiv, sondern arbeitet im „Kooperationsmodell“ (Abschnitt 4), in dem sie mit Partnern Konzepte entwickelt und umsetzt. Die Regionalität ihrer Angebote wird dabei immer wieder zwischen Allgemeingültigkeit und regionalem Spezifikum beschrieben.

Die Region der Kammer ist der Zuständigkeitsbereich, wenn auch immer wieder „ganz gezielt über die Grenze geguckt“ wird (Abschnitt 13). Ein konkretes Beispiel ist die Ausbildung zum Gästeführer in der Großregion SaarLorLux. Die Grenznähe wird ebenfalls genutzt, um Lehrkräfte zu gewinnen für Französisch-Lehrgänge, was über die Aktivitäten der Kunden begründet wird. Ebenfalls gibt es grenzüberschreitende Aktivitäten zur Bekämpfung von Fachkräftemangel. Dabei wird der politische Einfluss auf die eigenen Aktivitäten als „Auf und Ab“ (Abschnitt 28) beschrieben und sehr stark die Interessen der eigenen Mitgliedsbetriebe hervorgehoben, „weil wir auch sehr viele [Mitglieder] haben, die auf beiden Seiten der Grenzen tätig sind“ (Abschnitt 30). Insgesamt steckt die Kammer in ihrem regionalen Aktionsraum jedoch in einem starren Korsett. Die Regionen der Kammern sind Hoheitsgebiete. Für eine Aktivität einer Kammer im Zuständigkeitsgebiet einer anderen Kammer ist ein Einverständnis einzuholen.

### **Die französische, grenzüberschreitende Erwachsenenbildungsorganisation (Interview 3)**

Die *französische, grenzüberschreitende Erwachsenenbildungsorganisation* wurde von zwei grenznahen Partnergemeinden als Verein gegründet, sie unterliegt somit dem Auftrag, den kulturellen Austausch zu vertiefen.

Der Aktionsraum der Organisation wird über physische Entfernungen im Einzugsgebiet beschrieben, nicht über Zuständigkeitsgebiete. Die Organisation unterhält zwei Außenstellen und erwägt, eine dritte einzurichten. Diese liegen außerhalb der Kommune;

die Leitung etablierte diese Außenstellen unter Einbezug der lokalen Politik. Vor allem im Bereich kulturelle Bildung realisiert die Organisation Angebote zusammen mit ihrer deutschen Partnereinrichtung. Es gibt keinen oder nur indirekten Kontakt mit Luxemburg. Dem deutsch-französischen Aspekt der eigenen Aktivitäten wird auch über Reisen nach Berlin Ausdruck verliehen. Die interviewte Person legt großen Wert auf Austausch und Begegnung in der Bildungsarbeit. Sie sieht hier einen gesellschaftlichen Beitrag.

Die Kooperationen der Organisation betreffen vor allem das Departement: Es gibt eine regelmäßige Kooperation mit einer Organisation des gleichen Marktsegments in einiger Entfernung. Es werden gegenseitig Teilnehmende vermittelt. Eine weitere Organisation des gleichen Bildungsbereichs nimmt nicht an diesen Kooperationen teil. Zudem hat die interviewte Person an einem Treffen eines deutschen Verbandes teilgenommen. Kooperation wird als bereichernd beschrieben, da man von Unterschieden lerne. Als ein solcher Unterschied werden auch die Mission und das Funktionieren der eigenen Organisation beschrieben. Die Organisation habe sich von ihrem ursprünglichen „Projekt der zwei Gemeinden entfernt“ (Abschnitt 179), die ursprüngliche Mission spiele nur noch eine geringe Rolle. Heute funktioniere sie „im Momentum der Teilnehmer“ (Abschnitt 179), sodass die grenzüberschreitende Begegnung nur einen kleinen Teil der Arbeit ausmacht. Dies begründet die Leitung auch mit den finanziellen Strukturen, da man Angebote vorhalten müsse, die „bei Kassenschluss auch ein bisschen Geld reinbringen“ (Abschnitt 180), um sich so Handlungsfreiheit zu bewahren.

### **Die französische Organisation in organisationaler Verflechtung mit Deutschland (Interview 4)**

Die französische Organisation in organisationaler Verflechtung mit Deutschland ist vereinsgetragen, liegt nahe der deutschen Grenze und ist im Segment der allgemeinen, politischen und kulturellen Erwachsenenbildung aktiv. Aufgrund einer starken öffentlichen Subvention sind politische Vertreter im Vorstand präsent (Abschnitt 8). Dem grenzüberschreitenden Anspruch wird durch die Präsenz eines deutschen Kooperationspartners im Vorstand Ausdruck verliehen (Abschnitt 24).

Die Hörerschaft der Organisation kommt aus einem Umkreis von „ca. 30–40 km.“ (Abschnitt 11) und zu einem kleinen Anteil auch aus Deutschland. Es gibt zwei Außenstellen in Nachbarkommunen, wo die Organisation im Auftrag der lokalen Verwaltung Angebote realisiert. Die Organisation führt grenzüberschreitende Veranstaltungen durch wie z.B. Exkursionen in die deutsche Grenzregion. „[D]a haben wir es geschafft, dass einige Franzosen (...) das entdecken“ (Abschnitt 113).

Die Großregion SaarLorLux spielt eine Rolle als „größere[r] Kontext“ (Abschnitt 29) auf Netzwerkebene: Im Rahmen einer Filmveranstaltung arbeitet die Organisation mit mehreren Partnern zusammen und versucht, „die Öffentlichkeit in allen drei Ländern zu erreichen“ (Abschnitt 36). Daneben gibt es viele unterschiedliche Ko-

operationen, die sowohl die französische als auch die „deutsch-französische Seite“ (Abschnitt 22) ansprechen. Große Relevanz hat dabei die im Vorstand vertretene deutsche Partnerorganisation.

In Kooperationsaktivitäten bezieht sich die untersuchte Organisation stark auf das Territorium der Kommune, in Abhängigkeit der „Konkurrenz“ (Abschnitt 86), um bereits bestehende Aktivitäten vom existierenden Kulturhaus oder Vereinen nicht zu „töten“ (Abschnitt 95). Dabei sieht sich die Organisation selbst als sehr gut vernetztes und städtisches Kompetenzzentrum im kulturellen Bereich.

### **Die städtische Einrichtung (Interview 5)**

Das Zuständigkeitsgebiet der städtischen Einrichtung grenzt an Frankreich. Als eigene Region wird in einer Mischung aus administrativem und physischem Regionsbegriff das „Gebiet [der Kommune] und die angrenzenden französischen Gemeindeverbände“ beschrieben, (...) die unmittelbare Grenzregion“ (Abschnitt 2). Es gibt „innerhalb dieses SaarLorLux-Raumes temporäre Kooperationen, die aber eher über EU-Projekte laufen“ (Abschnitt 12). In Richtung Luxemburg besteht wenig Kooperation aufgrund der „Distanz. (...) Wir haben stärker den Fokus auf die Proportion mit unseren direkten französischen Nachbarn. Das ist auch eine Frage der kurzen Wege sozusagen“ (Abschnitt 18).

Ein Beispiel für grenzüberschreitende Kooperation bietet eine Weiterbildungsorganisation im französischen Nachbarort, bei der die interviewte Person Mitglied im Vorstand ist. Mit dieser zusammen werden vor allem Veranstaltungen in der kulturellen Bildung und in Bezug auf Sprache organisiert (Abschnitt 72). Die Einbindung des Nachbarlandes in größere Projekte wägt die interviewte Person in Bezug auf Förderkontexte und Inhalte ab. Die grenzüberschreitende Aktivität wird begründet durch das Selbstbild als Bildungsorganisation: „Es gehört sicherlich zum Selbstverständnis einer Organisation wie unserer, so im Sinne von grenzüberschreitender Arbeit, deutsch-französischer Kooperation, da einen Schwerpunkt zu setzen, das ist ganz klar“ (Abschnitt 26).

Dennoch ist die grenzüberschreitende Kooperation auch nur ein Schwerpunkt von vielen anderen: „Wir konzentrieren uns auf die Dinge, die sinnvoll sind“ (Abschnitt 40). Wir bringen „die Menschen in unserer Region zusammen“ (Abschnitt 40). Dabei liegt ein Ziel darauf, den Kreis der deutsch-französisch Aktiven zu erweitern und Teilnehmende zusammenzubringen an beiden Seiten der Grenze“ (Abschnitt 40). Dementsprechend beschränkt sich die Organisation in ihren grenzüberschreitenden Aktivitäten auch auf die allgemeine, politische und kulturelle Erwachsenenbildung, die sowohl als politisch gewollt wie auch von unten gewachsen sei. Region findet im Programm ebenfalls einen Niederschlag als „eine ganze Reihe von Fahrten in die Nachbarregion“ (Abschnitt 22), die auch die deutschen Nachbarregionen mit einschließt.

Die Darstellung der Großregion SaarLorLux und der dort untersuchten Einzelfälle geben Einblicke in die politischen Aktivitäten und die Lebenswelten der dort ansässi-

gen Bevölkerung. Ebenfalls zeigen sich erste Tendenzen, wie unterschiedlich sich Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung zwischen diesen Tendenzen verorten. Um die Breite der Studie aufzuzeigen, gilt es, dies mit einem Blick in die Euroregion Neiße-Nysa-Nisa abzugleichen. Diese weist teilweise sehr unterschiedliche Bedingungen auf.

### 5.3 Euroregion Neiße-Nysa-Nisa



Abbildung 4: Karte der Euroregion Neiße-Nysa-Nisa (Quelle: Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen, 2016, © Euroregion Neisse-Nisa-Nysa)

#### Name und Lage

„Die Euroregion Neiße-Nysa-Nisa ist eine über die nationalen Grenzen im Raum um den Dreiländerpunkt zwischen der Bundesrepublik Deutschland, der Tschechischen Republik und der Republik Polen wirkende Organisation, die infolge der Initialkonferenz ‚Dreiländereck‘ im Mai 1991 in Zittau entstand“ (Euroregion Neiße, 2014). Namensgeberin ist der Fluss Lausitzer Neiße, die seit Ende des Zweiten Weltkriegs die deutsch-polnische Grenze über mehr als 100 km und über ca. 2 km die deutsch-tschechische Grenze markiert und somit die einzelnen Staaten gleichzeitig trennt und miteinander

verbindet. Ähnlich wie bei der Großregion SaarLorLux wird somit ein recht offener Raum benannt, dessen exakte Grenzziehungen unklar sind. Gleichzeitig wird bei der Namensgebung das ursprünglich trennende in ein verbindendes Merkmal umgedeutet.

Ziel der Organisation Euroregion Neiße-Nysa-Nisa ist die Herausbildung eines vielseitigen Kooperationsraumes auf beiden Seiten der Grenze sowie die gemeinsame grenzüberschreitende Regionalentwicklung, insbesondere durch Tourismusförderung. Zudem unterstützt sie Aktivitäten Dritter, die die gleichen Ziele verfolgen. Die Ausdehnung der Euroregion wird über Mitgliedschaft von Landkreisen und Gemeinden bei den jeweiligen tschechischen, deutschen bzw. polnischen Teilverbänden geregelt. Dementsprechend zeitgebunden formuliert das statistische Landesamt des Freistaates Sachsen auch die Grenzen der Euroregion.

Die Euroregion Neisse-Nisa-Nysa wurde am 21.12.1991 gebildet. Ihr gehören deutsche Kreise, polnische und tschechische Kreise, Städte und Gemeinden aus dem Grenzgebiet der Neiße an. Von deutscher Seite sind gegenwärtig die Landkreise Bautzen und Görlitz sowie die Marketinggesellschaft Niederlausitz-Oberschlesien mbH Mitglied (Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen, 2011).

Hinzu kommen die tschechische Region Liberec sowie die polnischen Landkreise Zgorzelec, Bolesławiec, Lwówek und Lubań. Einige Kommunen innerhalb der genannten Kreise sind jedoch nicht Mitglieder. Es handelt sich also bei der Euroregion Neiße-Nysa-Nisa in erster Linie um eine Organisation, deren räumlicher Charakter erst durch die Ausdehnung der Mitgliedsterritorien bzw. Mitgliedsorganisationen entsteht.

### **Entstehungsgeschichte**

Wie schwierig die Erfassung der gemeinsamen Geschichte der Euroregion Neiße-Nisa-Nysa ist, zeigen die vorgefundenen sozialwissenschaftlichen Studien, die sich entweder im historischen Bezug recht kurzhalten (z.B. Steinert, 1999) oder sich weiter an den Geschichten der Einzelgebiete orientieren (z.B. Alheit, Schlachcicowa & Zich, 2006). Eine dritte Möglichkeit nutzt Böttger: Sie beschreibt die Geschichte der heutigen Grenze (Böttger, 2006). Dass selbst die Homepage der Euroregion Neiße-Nysa-Nisa nur sehr bruchstückhaft Aufschluss über die Geschichte der Region gibt, kann in der hohen Komplexität und tatsächlich starken Wechselhaftigkeit der Narrative der Region als Ganzes sowie der jeweiligen Teilregionen liegen.<sup>10</sup>

Daher wird nachfolgend versucht, einige Gemeinsamkeiten der Region aufzuzeigen, anstatt Einzelgeschichten der Teilregionen zu erzählen. Später wird auf die Geschich-

10 Die Aufarbeitung ist bis heute Gegenstand der deutsch-polnischen und deutsch-tschechischen Aussöhnung, wie z.B. die Diskussion um ein Zentrum gegen Vertreibung und die Polemiken um Erika Steinbach in Polen sowie die regelmäßigen Reaktionen der tschechischen Regierung auf die Treffen der Sudetendeutschen zeigen.

ten der Grenzen eingegangen. Es handelt sich um eine bruchstückhafte Darstellung, die in keinem Fall Vollständigkeit beansprucht. Der Fakt, dass auf Gemeinsamkeiten abgestellt wird, suggeriert dabei bereits, dass die Region Neiße-Nysa-Nisa auch solche aufweist und daher nicht nur künstlichen Charakter besitzt. Dies ist natürlich angreifbar. Die Erzählung von Einzelgeschichten der Teilregionen hingegen suggeriert, dass die heutigen Grenzen nicht künstlich sind, was genauso angreifbar ist. Es wird daher die angegebene Doppelstrategie bestehend aus der Geschichte von Gesamttraum und der Grenze gewählt. Denn: Die Grenze existiert unbestritten. In diesem Sinne wird hier nochmals der Konstruktcharakter von Region deutlich.

In Bezug auf den Gesamttraum der Euroregion wird immer wieder der Landschaftscharakter der Region als einzigartig und prägend für dessen Besiedlung beschrieben (Euroregion Neiße-Nysa-Nisa, 2013; Alheit, Szlachciowa & Zich, 2006). Über lange Jahre wurde hier Landwirtschaft betrieben. Wichtige Handelsstraßen durchzogen das Gebiet (Alheit, Szlachciowa & Zich, 2006; Steinert, 1999). Über 300 Jahre lang bestand der Oberlausitzer Sechsstädtebund, der mit Lauban (poln.: *Lubań*) auch eine heute polnische Stadt umfasste und auf den sich heute oft berufen wird (z.B. Euroregion Neiße, 2013; Steinert, 1999). Ähnlich verbindend für die Region scheint das traditionelle Webhandwerk zu sein, das ab dem 19. Jahrhundert zur Textilindustrie ausgebaut wurde.<sup>11</sup> Die Textilindustrie ist bis heute in der Region Zittau angesiedelt. Genauso ist der Braunkohletagebau in der Region beheimatet.

Die Geschichte der deutsch-tschechischen Grenze in der heutigen Euroregion Neiße-Nysa-Nisa ist sehr viel weniger wechselhaft als die der deutsch-polnischen Grenze. Sie verläuft auf dem Gebirgskamm des Erzgebirges und bildete zunächst die Demarkation Sachsens zu Österreich-Ungarn, ab 1918 Deutschlands zur Tschechoslowakei. Sie ist mehrere hundert Jahre alt und hat sich bis auf einige pragmatische Anpassungen wenig verändert (Böttger, 2006, S. 65). Auch die heutige polnisch-tschechische Grenze ist in dieser Form recht alt. Sie erfuhr lediglich eine größere Veränderung nach Ende des Siebenjährigen Krieges (auch: Schlesischen Krieges) im Jahr 1764 und verläuft weitgehend durch Täler und über Bergkämme des Riesengebirges.

Ganz im Gegensatz dazu steht die deutsch-polnische Grenze: Das sicherlich einschneidendste Ereignis für die Neißeregion ist das Ende des Zweiten Weltkrieges, in dessen Folge die Neiße zur Grenze zwischen Sowjetisch besetzter Zone (1945 bis 1949) bzw. der Deutschen Demokratischen Republik (1949 bis 1990) und der Volksrepublik Polen wurde. Die massenhaften Umsiedlungen bzw. Vertreibungen der ansässigen Deutschen und die darauffolgende Ansiedlung von Polen aus den ehemaligen Ostgebieten Polens in Niederschlesien bewirkten einen nahezu kompletten Bevölkerungsaustausch auf der polnischen Seite der Grenze (Böttger, 2006, S. 60).

---

11 Bekannt ist Heines Gedicht „Die schlesischen Weber“ (1844), das auch auf das hier in Frage stehende polnische Teilgebiet verweist, ebenso Gerhardt Hauptmanns Drama „Die Weber“ (1892).

Auch auf der tschechischen Seite wurden die deutschen Teile der Bevölkerung zwangsausgesiedelt bzw. vertrieben und Menschen aus der Region Prag angesiedelt (Alheit, Szlachciowa & Zich, 2006). Dies zerstörte die persönlichen grenzüberschreitenden Netzwerke in der Region nachhaltig. Oder, wie es Böttger in Bezug auf die deutsch-polnische Grenze ausdrückt: „Die an Oder und Neiße lebenden Polen und Deutschen verbindet somit außer der Erfahrung der Vertreibung keine gemeinsame Geschichte“ (2006, S. 60). Wenn dies auch an der deutsch-tschechischen Grenze etwas zu relativieren ist, so lässt sich zusammenfassen: Die Gemeinsamkeiten der Region betreffen den physischen Raum, aber nicht die Bevölkerung des Raums. Dies könnte auch erklären, warum die Außendarstellung so stark auf Landschaften Bezug nimmt.

In der Zeit von 1945 bis 1990 waren die diplomatischen Beziehungen zwischen den „sozialistischen Bruderländern“ ČSSR, Volksrepublik Polen und Deutscher Demokratische Republik in der offiziellen Darstellung gut. Hinter diesen Darstellungen versteckten sich jedoch u.a. Grenzstreitigkeiten um die Oder-Neiße-Linie, die von der DDR nur auf Druck der Sowjetunion anerkannt wurde. Zudem schlug sich die Regierung der DDR auf die Seite der Sowjetunion, als in Polen 1981 infolge der Solidarność-Bewegung das Kriegsrecht gegen die polnische Bevölkerung verhängt wurde (Jäger-Dabek & Bundeszentrale für politische Bildung, 2003).

In den grenznahen Gebieten auf der polnischen Seite war es lange Zeit unerwünscht, die deutsche Sprache zu sprechen. Zudem ist festzuhalten, dass in Zeiten des Sozialismus die deutsch-polnische Grenze stark kontrolliert war. Tägliches Pendeln über Grenzen war nur in den 1970er Jahren möglich, so dass in den Jahren zwischen 1945 und 1990 persönliche, grenzüberschreitende Netzwerke auf starke strukturelle Hindernisse stießen (ebd.). Anders wiederum war die Situation an der Grenze zwischen ČSSR und DDR: Hier bestand ein eher großzügiger Umgang, so dass Einkaufsfahrten getätigt wurden (Böttger 2006, S. 65).

Nach der deutsch-deutschen Vereinigung gründete sich recht schnell die heutige Organisation Euregio Neiße-Nysa-Nisa auf Basis einer Initialkonferenz im Januar 1991. Sie wurde eingeleitet von den Politikern, deren Ämter heute die Präsidenten der Euroregion stellen, zusammen mit interessierten Bürgerinnen und Bürgern (Steinert, 1999).

## **Sprache(n)**

In der Euroregion Neiße-Nysa-Nisa werden offiziell vier Sprachen gesprochen: Deutsch, Polnisch, Tschechisch und Sorbisch. Wenn auch die sorbische Sprache an Schulen und in Sprachkursen gesprochen wird, scheint sie im Alltag vernachlässigbar. Die offiziellen Dokumente der Euroregion sind in den drei Hauptsprachen Deutsch, Polnisch, Tschechisch gehalten.<sup>12</sup> Die Sprachbarrieren in der Region sind hoch einzuschätzen, da alle

---

12 Z.B. der Rahmenvertrag über die Gründung der Euroregion (Euregio Neiße, 2014) sowie deren Homepage (Euregio Neiße 2013)

drei Sprachen als schwer zu erlernen gelten. Die tschechische und die polnische Sprache ähneln sich und werden untereinander ansatzweise verstanden. Der schlesische Dialekt im Polnischen kann keine Brücke bauen, auch wenn er stärker als das Standardpolnische deutsche Worte verwendet. Zwar erlernen immer mehr Schüler die Nachbarsprachen, dennoch gehören weder Polnisch noch Tschechisch zum traditionellen Fächerkanon in den sächsischen Schulen. 2001 gab es an sechs sächsischen Schulen ein Polnisch-Angebot, 2013 waren es 27 Schulen – ähnlich für Tschechisch mit 18 und 20. Die Schülerzahlen steigen entsprechend: 2001 nahmen 440 Schüler am Polnisch-Unterricht teil; 2013 waren es 2.000, ähnlich wieder bei Tschechisch: 1.007 und 2.611 Schüler im Jahr 2001 bzw. 2013. Vorzeigeprojekte im Sprachenlernen sind dabei die bilingualen Schulen in Görlitz und Pirna. Zwar ist dieser Anstieg enorm, vor allem vor dem Hintergrund des Schülerrückgangs um ca. ein Drittel in Sachsen. Bei einer Gesamtschülerzahl von 435.000 an insgesamt 1.775 Schulen ist das Angebot aber immer noch sehr viel weniger ausgebaut als das nahezu flächendeckende Angebot an Französischkursen im Saarland (Medienservice Sachsen, 2013). Die „Weltsprache“ Englisch macht dem Deutschen in den Nachbarländern zunehmend Konkurrenz. Dies erhöht die Sprachbarriere einerseits, andererseits senkt sie diese in ihrer Funktion als *lingua franca*.

### Bevölkerung und Bevölkerungsdichte

Das Gebiet der Euroregion umfasste 2011 eine Bevölkerung von 1,6 Mio. Bewohnerinnen und Bewohnern auf einer Fläche von 13.018 km<sup>2</sup> und somit eine Bevölkerungsdichte von 123 Personen pro km<sup>2</sup>. Im Vergleich dazu: Die Großregion SaarLorLux umfasst 65.401 km<sup>2</sup>. Sie ist also im Vergleich zur Großregion SaarLorLux klein und sehr viel dünner besiedelt.

Bevölkerungsdichten der Euroregion Neiße im Überblick (in Einwohner pro km <sup>2</sup> ) (Stand: 2011)		Vergleichswerte (Stand: 2011)	
Deutscher Teil der ERN	132	Deutschland	229
Polnischer Teil der ERN	108	Tschechien	135
Tschechischer Teil der ERN	139	Polen	123
ERN gesamt	123	Großregion SaarLorLux (Wert aus Kap. 5.1.1)	173
		EU	116,92

Tabelle 3: Bevölkerungsdichten der ERN und deren Teiltterritorien sowie einige Vergleichswerte (eigene Darstellung aus Daten des Statistischen Landesamts des Freistaates Sachsen, 2016)

In der deutschen Teilregion haben sich der demografische Wandel und Abwanderungsprozesse vor allem der jüngeren Generation besonders stark ausgewirkt.

### Bevölkerungsaustausch, Pendlerbewegungen

In Bezug auf Grenzpendlertum in der Euroregion selbst bestehen wenig belastbare Daten. Zwar existiert eine Studie zu Arbeitsmarktverflechtungen, die allerdings auf die EURES-TriRegio-Region ausgelegt ist und somit einen sehr viel größeren topografischen Ausschnitt untersucht. Sie bildet z.B. die Oberzentren Chemnitz und Dresden auf deutscher Seite sowie Hirschberg auf polnischer Seite mit ab. In Anbetracht der Tatsache, dass Pendlertum meist arbeitsbedingt ist und hier mehrere Wirtschaftszentren außerhalb der Euroregion Neiße-Nysa-Nisa einbezogen werden, sind die Daten sehr vorsichtig zu deuten.

Sowohl im Bereich der Zuwanderung als auch im Bereich des Arbeitspendlertums sind überraschende Zahlen zu verzeichnen: Insbesondere die Stadt Görlitz hat in den letzten Jahren immer wieder durch ihre kreativen Maßnahmen zur Ansiedlung von Bewohnern Schlagzeilen gemacht – etwa Probewohnen im Altbau (Sächsische Zeitung, vom 14. September 2015). Dementsprechend verzeichnet sie auch große Zuwächse an Bevölkerung aus Polen und teilweise aus Tschechien. 2014 waren fast die Hälfte der Ausländer im Landkreis Görlitz Polen oder Tschechen (Bergfeld & Nadler, 2014, S. 63). Dieser Wert bezieht sich auf das Gebiet der Stadt und des Landkreises Görlitz und scheint auf den ersten Blick hoch. Angesichts der insgesamt eher niedrigen Ausländerquote (2,7 Prozent laut Sächsischer Zeitung vom 8. April 2015) im Landkreis ist das zu relativieren. Insgesamt sind also 1,35 Prozent der Bevölkerung tschechisch oder polnisch. Polen verzeichnet eher eine Abwanderung und Tschechien Zuzug aus den anderen Ländern der Euroregion.

In Sachen Pendlerbewegungen ist seit der vollständigen Arbeitnehmermobilität zwischen Deutschland und seinen östlichen Nachbarstaaten eine deutliche Zunahme zu verzeichnen, wie Tabelle 4 zeigt. Einschränkend zu bemerken ist hier, dass die IFL-Studie (Bergfeldt & Nadler, 2014), aus der die nachstehenden Daten stammen, sich in Tschechien auch auf Gebiete außerhalb der Euroregion Neiße-Nysa-Nisa beziehen. Sie liegen somit vermutlich höher als in der Euroregion selbst. In Bezug auf Polen behandelt die Studie die gleichen Gebiete, die Verfälschung tritt daher hier nicht auf.

Deutsche Landkreise der ERN	aus Polen			aus Tschechien		
	2002	2007	2012	2002	2007	2012
Kreis Bautzen	4	11	125	–	5	109
Kreis Görlitz	87	81	452	9	38	103

Tabelle 4: Einpendler in die Kreise Bautzen und Görlitz (eigene Darstellung auf Basis von Bergfeldt & Nadler, 2014, S. 62)

Die Studie von Alheit, Szlachciowa und Zich aus dem Jahr 2006 (hierbei handelt es sich um das Veröffentlichungsdatum; die Datenerhebung erfolgte ca. 2003) zeigt biografische Aspekte der Region auf, die auch etwas über die Grenzmigration bzw. die Relevanz der jeweils anderen Region aussagen. Die Autoren rekonstruieren Mentalitäten in mehr als einhundert Tandem-Interviews mit Großeltern und Enkeln. Aus der umfangreichen Datenbasis zeigen sie folgende Ergebnisse: Das Verhältnis der Deutschen zu den Polen drückt sich sehr stark in Nicht-Thematisierung aus. Als Modernisierungs-Typus eingestufte Bewohnerinnen und Bewohner sprechen im Rahmen der Studie den polnischen Nachbarn vereinzelt an und dann auch positiv, aber insgesamt wird wenig über Polen gesprochen. Teile der deutschen Bevölkerung zeigen starke rechtsradikale Tendenzen. Tschechien wird kaum thematisiert (Alheit, Szlachciowa & Zich, 2006, S. 207–209). In den Interviews thematisieren die polnischen Interviewtandems den Nachbarn Deutschland recht häufig, sowohl die Großeltern-Generation in Bezug auf den Krieg als auch die junge Generation. Deutschland scheint für die eigene Mentalität als Abgrenzungskriterium sehr relevant zu sein, teils positiv (zivilisiert und organisiert und im Umgang sehr freundlich), teils negativ (Zweiter Weltkrieg, in Geschäftsbeziehungen herablassend, zu arrogant, um unsere Sprache zu lernen) (Alheit, Szlachciowa & Zich, 2006, S. 352–366). In den rekonstruierten tschechischen Mentalitäten der Studie ist wenig Bezug zu Deutschland zu erkennen. Es gibt Leute, die in Deutschland gearbeitet haben – allerdings weit unter Qualifikation. Zudem wird sehr viel in Lokalität in Form von Vereinen usw. investiert. Es gibt einige Vereine, die sich um grenzüberschreitende Kooperation kümmern. Zwei herausragende Kontinuitäten scheint es zu geben: Liberec als wichtiges Zentrum in der heutigen Euroregion; die Kirchen scheinen in den Interviews als Ermöglichungsstruktur grenzüberschreitender Kontakte durch (Alheit, Szlachciowa & Zich, 2006, S. 400–414).

### **Aufbau der politischen Struktur der Euroregion**

Auf Basis der besagten Initialkonferenz entstand die Organisation „Euregio Neiße“, deren Ziel es ist einen „gemeinsamen, vielfältigen Kooperationsraum (...) dies- und jenseits der nationalen Grenzen“ (Euregio Neiße, 2014) zu bilden, um gemeinsam Regionalplanung zu betreiben und insbesondere eine „gemeinsame, integrierte Urlaubs- und Tourismusregion Neisse“<sup>13</sup> (Euregio Neiße, 2014) zu entwickeln. Zudem zeichnet sich die Organisation verantwortlich für die Anwerbung von Finanzmitteln. Langfristiges Ziel ist es, ein gemeinsames Rechtssubjekt zu entwickeln.

---

13 Die Schreibweisen „Neisse“ und „Neiße“ alternieren in den offiziellen Dokumenten der Euroregion Neiße-Nysa-Nisa recht unsystematisch. Vermutlich ist dies auf das Sonderzeichen in Neiße zurückzuführen. In der vorliegenden Studie wird entsprechend Duden „Neiße“ verwendet. In direkten Zitaten wird die Schreibweise der Quelle übernommen.

Oberstes Organ der Euroregion Neiße-Niysa-Nisa ist der Rat der Gemeinschaft, der sich mindestens einmal jährlich trifft, über Finanzmittel und strategische Ziele der Gemeinschaft Euregio Neiße verhandelt und die Zuständigkeiten des zweiten Organs bestimmt – nämlich des Präsidiums. Das Präsidium besteht aus den jeweiligen Vorsitzenden der deutschen, tschechischen und polnischen Teilvereine und trifft Entscheidungen zwischen den Sitzungen des Rats. Ausführendes Organ der Verwaltung ist das Sekretariat der Euroregion, das seinen Sitz in Liberec (Tschechien) hat.

Fest installiert ist laut Satzung ein Sicherheitsforum. Hinzu kommen Euroregionale Expertengruppen, die sich um Fragen der Regionalplanung kümmern. Sie werden auf Initiative des Präsidiums einberufen. Im Jahr 2013 bestanden Expertengruppen zu den Themen „Straßenverkehr“, „Bahn/ÖPNV“, „Wirtschaft“, „Tourismus“, „Radtouristik“, „Chancengleichheit“, „Saubere Neiße“, „Wald“, „Krisenmanagement“, „Gesundheitsrettungsdienst“, „Öffentliche Gesundheit“, „Statistik“, „Bibliotheken“, „Geschichte“, „Bildung“, „Denkmäler“ (Euroregion Neiße, 2013).

Bemerkenswert ist im Vergleich zur Großregion SaarLorLux, dass das Bestehen einer Organisation betont wird, während Letztere in der eigenen Darstellung eher den zusammenhängenden Raum und Territorien thematisiert.<sup>14</sup> Dementsprechend wird die Euroregion Neiße-Nysa-Nisa auch von ihren Mitgliedern konstituiert. Dies könnte auf einen stärkeren Bottom-up-Prozess bei der Entstehung hindeuten als bei der Großregion SaarLorLux. Während in der Großregion SaarLorLux Partner mit starken Selbstbestimmungsrechten und starken Repräsentanten wie Ministerpräsidenten und der Premierminister von Luxemburg vertreten sind, wird in der Euroregion Neiße-Nysa-Nisa eher auf Kreis- und Kommunalebene gearbeitet. Dies macht einen großen Unterschied in Bezug auf Durchsetzungsvermögen von Ideen (wie auch in Interview 6 bestätigt wird).

Ähnlich wie die deutsch-französischen Beziehungen wurden und werden auch die deutsch-polnischen Beziehungen sehr stark gefördert. Diese Förderung basiert in weiten Teilen auf dem deutsch-französischen Vorbild. Seit den 1990er Jahren sind große Summen in die Aussöhnung der beiden Staaten geflossen. Auch die deutsch-tschechischen Beziehungen und deren Aussöhnung wurden stark gefördert, jedoch weniger als die deutsch-polnischen Beziehungen. Hinzu kamen die großen Fördersummen der Europäischen Union z.B. seitens der Sozial- und Strukturfonds. Während die Großregion SaarLorLux in der Förderperiode 2000 bis 2006 nur wenige förderwürdige Regionen umfasste und ab 2007 sogar gar keine mehr, handelt es sich bei der Euroregion Neiße-Nysa-Nisa bis heute um eine sehr förderwürdige Region (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2013). Inwiefern diese Förderungen grenzüberschreitend sind, steht nicht

---

14 Vgl. z.B. die Vereinbarung zwischen den Regierungen der Bundesrepublik Deutschland, der Französischen Republik und des Großherzogtums Luxemburg über die Zusammenarbeit in den Grenzgebieten, kurz: Notenwechsel vom 16. Oktober 1980.

fest, dennoch sind Mittel vorhanden; zudem verweist die Homepage der Euregio auf verschiedene Fonds (Euregio Neiße, 2013).

Im Gegensatz zum Saarland sind jedoch in der Region Neiße-Nisa-Nysa wenige große deutsch-polnische Organisationen angesiedelt.

### **Einordnung der Euroregion Neiße-Nysa-Nisa**

Erneut bezugnehmend auf die Grenztypologie nach Martinez ist eine eindeutige Verortung der Euroregion Neiße-Nysa-Nisa nicht möglich. Es bestehen zahlreiche, politische Kontakte auf Akteurs- und politischer Ebene. Die Anzahl grenzüberschreitender Kontakte in der Bevölkerung haben seit dem Fall des Eisernen Vorhangs 1989 ebenfalls zugenommen, sie sind aber bei weitem nicht so ausgeprägt wie in der Großregion SaarLorLux. Dabei sind die deutsch-tschechischen Kontakte intensiver als die deutsch-polnischen und auch die tschechisch-polnischen. Bergfeld und Nadler beschreiben die EURES-TriRegio entsprechend als *interdependent borderlands*, die deutsch-polnische Grenzregion hingegen bezeichnen die Autoren als *coexistent borderlands* (2014, S. 85).

Die Öffnung und der Zusammenschluss der drei Teilgebiete zur Euroregion Neiße-Nysa-Nisa kann als Aufeinandertreffen von ländlichen Räumen betrachtet werden. Die Typisierung von Marlet, Pons und Van Waerkens, auf die die IFL-Studie (Bergfeld & Nadler, 2014) zurückgreift, beschreibt die Folgen einer solchen Kombination als eher gering,

da sich die Agglomerationsvorteile durch die Verflechtung zweier ländlicher Regionen nicht wesentlich erhöhen. Infrastruktureinrichtungen profitieren möglicherweise von einer besseren Auslastung. Dies kann unter Schrumpfungsbedingungen u.U. den Erhalt der Einrichtungen sichern und zu einer besseren Versorgungslage der grenznahen Bevölkerung führen (Burdack & Nadler 2014, S. 17).

In Anbetracht der großen Abwanderungswellen aus der Euroregion Neiße-Nysa-Nisa sowohl auf polnischer als auch auf deutscher Seite der Grenze scheint diese Beschreibung zutreffend.

## **5.4 Falldarstellungen in der Euroregion Neiße-Nysa-Nisa**

In der Euroregion Neiße-Nysa-Nisa wurden fünf Organisationen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Kap. 4.2) untersucht, die nachfolgend vorgestellt werden. Diese ursprünglich sehr ausführlichen Zusammenfassungen wurden mit den Interviewpartnern und -partnerinnen kommunikativ validiert und im Nachgang nochmals gekürzt. Im Gegensatz zu SaarLorLux wurden hier nur deutsche Organisationen untersucht.

### **BeruflicheBildungGmbH (Interview 6)**

Die *BeruflicheBildungGmbH* ist ein Unternehmen der beruflichen Weiterbildung mit Schwerpunkt in der Bildung und Qualifizierung sowie beim „Coaching von Arbeitssuchenden, die ohne Arbeit sind“ (Abschnitt 3), insbesondere „bei Teilnehmern mit (...) Vermittlungshemmnissen“ (ebd.) und einem kleinen Anteil von Unternehmensschulungen. Das Tätigkeitsfeld ist „Ostsachsen“ (Abschnitt 10) mit einer Dependence in Südbrandenburg. Die Region der Organisation ergibt sich aus den Standorten der Weiterbildungsorganisation. Deren Spezifikum ist die „hohe Arbeitslosigkeit“ (Abschnitt 28) mit oftmals Langzeitarbeitslosen, die auf besonders „niedrigschwellige Angebote“ (ebd.) angewiesen sind. Dies wirkt sich entsprechend auf die Qualifizierungsinhalte aus.

Die *BeruflicheBildungGmbH* arbeitet zu 95 Prozent mit Sozialgesetzbuch (SGB) II und III-Kunden. Dementsprechend wird Marketing sehr stark mit Flyern über die Jobcenter und Arbeitsämter betrieben, aber auch über Anzeigenwerbung in der Zeitung. Wichtige Informationsquellen in Bezug auf Teilnehmende und Adressatinnen sind die eigenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, „die ja tagtäglich mit dem Klientel zusammenarbeiten“ (Abschnitt 34), und die Jobcenter.

Die nahe Grenze spielt eine Rolle als Handlungsgrenze: Teilnehmende können „nicht nach Tschechien gehen ins Praktikum“ (Abschnitt 38). Dennoch wäre es „200 Prozent“ (Abschnitt 40) wünschenswert, jenseits der Grenze arbeiten zu können: „Ich denke, dort gibt es viele, die arbeitswillig wären, die auch für unseren Arbeitsmarkt ausgebildet werden können, aber ich komme da nicht ran“ (Abschnitt 105–108).

Die Versuche der *BeruflicheBildungGmbH*, grenzbezogene Angebote zu platzieren, scheiterten. Auch ein Sprachenprojekt zeigt wenig Anziehung bei Adressaten. Die Rolle der Euroregion für die eigene Tätigkeit wird als vernachlässigbar angesehen: „Für uns spielt das [Tschechien und Polen; Anm. d. Verf.] hier nicht so eine Rolle“ (Abschnitt 75). Lediglich durch die als sehr aufwändig beschriebene Europäische Projektförderung wurde Grenzüberschreitung betrieben.

### **Reha gGmbH Neiße (Interview 7)**

Die *Reha gGmbH Neiße* ist ein Unternehmen der beruflichen Weiterbildung mit dem Hauptgeschäftsfeld der beruflichen Rehabilitation. Auftraggeber sind Rentenversicherung, Berufsgenossenschaften, die Agentur für Arbeit und die JobCenter zweier Landkreise, in denen die *Reha gGmbH Neiße* über Außenstellen verfügt. Der Auf- und Ausbau dieser Außenstellen orientiert sich dabei an der Auftragslage und Wirtschaftlichkeit sowie an der Nähe zu den Auftraggebern (Abschnitt 14). Die Region bestimmt sich sowohl über die Außenstellen als auch über die angrenzenden Zuständigkeitsbereiche von Schwesterunternehmen der Unternehmensgruppe. Innerhalb dieser Region wurden Außenstellen aufgrund der veränderten Auftragslage konzentriert.

Die *Reha gGmbH Neiße* akquiriert zudem EU-Mittel; die Zielgruppe der privaten Teilnehmenden mit offenem Lernprogramm ist „noch ein kleines Pflänzchen“ (Abschnitt 30). Darüber hinaus gibt es ein Projekt Betriebliches Gesundheitsmanagement, das die *Reha gGmbH Neiße* am freien Markt anbietet.

Als Spezifikum der Region wird die „Heimatverbundenheit“ (Abschnitt 38) genannt, außerdem die ländliche Region und die bescheidene Lebenseinstellung der Menschen (Abschnitt 47). Auf die Inhalte von Weiterbildung wirkt sich dies nicht aus, denn „der Auftrag ist immer die Integration auf den ersten Arbeitsmarkt und da muss man mit dem Menschen arbeiten, mit seinen Dingen, die er mitbringt“ (Abschnitt 51).

Die nationale Grenze spielt für die *Reha gGmbH Neiße* eine eher kleine Rolle. „Ich hatte eine Polin als Psychologin schon eingestellt, (...) Aufträge grenzüberschreitend haben wir keine“ (Abschnitt 91). Als kleinere Aktivitäten wirkt die Organisation in einem regionalen, grenzüberschreitenden Netzwerk mit. Andere Aktivitäten wie Deutsch- bzw. Polnisch-Sprachschulungen für Grenzbeamte liegen längere Zeit zurück. Die Grenze zu Tschechien spielt keine Rolle. Insgesamt wird zwischen den eigenen Weiterbildungsaktivitäten und der Euroregion Neiße-Nysa-Nisa wenig Bezug gesehen. „Die Schwierigkeiten überwiegen als dass man da WIRTSCHAFTLICH was machen kann“ (Abschnitt 133).

### **Allgemeinbildung Neißeregion (Interview 8)**

Die *Allgemeinbildung Neißeregion* ist eine Organisation der allgemeinen, politischen und kulturellen Erwachsenenbildung. Sie führt auch einige Angebote für die JobCenter durch. Träger ist eine GmbH (Abschnitt 20).

Die Region der *Allgemeinbildung Neißeregion* ist der Landkreis, in dem sie aktiv ist. Dieser ist „von der Flächendimension sehr sehr groß und das ist für mich die Region, weil ich auch in allen [X] Standorten (...) Geschäftsstellen habe“ (Abschnitt 8). Die Größe rührt aus Zusammenlegung zweier Kreise, ebenso wie der Name der Organisation, den sie sich zu diesem Zeitpunkt selbst gegeben hat.

Die Region hat sich verändert: „Wir sind älter und weniger geworden. (...) Das hat die Konsequenz, dass es zunehmend schwieriger wird, die Mindestteilnehmerzahl zu erreichen (Abschnitt 32). „Die Wegebeziehungen machen es uns manchmal schwer“ (Abschnitt 39).

Die Grenze in der Region spielt in Bezug auf Nachbarsprachen eine Rolle. Diese sind „ohnein ein Thema für uns. (...) Weil ganz einfach auch der physische Kontakt da ist, die Nachbarschaftskontakte da sind. Die *Allgemeinbildung Neißeregion* war an einem Sprachprojekt beteiligt, das von einem Netzwerk initiiert wurde, hat aber „aus Kostengründen“ (Abschnitt 72) die Mitgliedschaft beendet. Andere Projektideen wurden nicht umgesetzt aufgrund des hohen Aufwands und des geringen Ertrages für eine kleine Struktur. Gelegentlich werden Angebote gemacht in der politischen Bildung, die

sich auf die Nachbarländer beziehen, z.B. „Schlesien, Schlesien und Vertreibung, war ein Thema. [Auch das] Schengen-Abkommen ist ein Thema gewesen“ (Abschnitt 121).

Die *Allgemeinbildung Neißeregion* hat zwei Europäische Projekte durchgeführt mit anderen europäischen Partnerländern. Diese Projekte beschäftigten sich mit politischen Themen bzw. mit Behinderung und Weiterbildungsorganisationen. Die Priorität der Organisation liegt auf dem Landkreis, für die sie einen Auftrag hat: „Der Freistaat fördert ja die Teilnahme von sächsischen Teilnehmerinnen und Teilnehmern“ (Abschnitt 106).

### **Die Netzwerkagentur (Interview 9)**

Die *Netzwerkagentur* ist eine „Abteilung“ (Abschnitt 87) in einer stiftungsgetragenen Bildungsorganisation „als Dienstleister, Kompetenzzentrum [des Bildungs-]Netzwerkes für die Partner in der (...) Region“ (Abschnitt 3) und entstand aus einer deutschen, regionalen Bildungsoffensive heraus.

Ziel der *Netzwerkagentur* ist es, alle Akteure der Region zusammenzubringen, um Regionalentwicklung durch Bildung zu betreiben. Die Region der *Netzwerkagentur* ist dabei „die trinationale Dreiländerregion“ (Abschnitt 21) „mit einem klaren inhaltlichen Bezug immer wieder zu dieser grenzüberschreitenden Kooperation, zu den Themen Nachbarsprache, interkulturelle Kompetenz“ (Abschnitt 38).

Dieser Fokus wird begründet als strategische Perspektive: „Ich kann diese Region (...) nur dann entwickeln, wenn ich die als eine trinationale Region verstehen werde“ (Abschnitt 41). Entsprechend wird „diese euroregionale Lage eigentlich [als] DAS zentrale Moment“ (Abschnitt 60) der Region beschrieben – ebenso die Strukturschwäche. Neben der strategischen Vision begründet die befragte Person z.B. ein Sprachprojekt über die Vision eines positiven Zusammenlebens in Nachbarschaft und über wirtschaftliche Aspekte der eigenen Region.

Politik spielt eine zweischneidige Rolle in der Arbeit des Netzwerks: Die Landespolitik sieht die Euregio weiter als Randlage, hingegen gibt es „so ein paar engagierte aus der Region. Einen Bundstagsabgeordneten, einen Landtagsabgeordneten“ (Abschnitt 107–109). Zudem spielt die Vernetzung mit regionalen Politikern eine wichtige Rolle, da „der Landkreis wiederum in seiner Strategieentwicklung sehr stark auf grenzüberschreitende Aktivitäten [setzt; Verf.]“ (Abschnitt 54).

Die grenzüberschreitende Arbeit wird ermöglicht durch die Struktur der Euregio sowie die Stiftung. Erschwert wird sie vor allem durch die Projektfinanzierung: „[W]enn ich grenzüberschreitend mit einem Partner in Polen oder Tschechien Vertrauen aufbauen will unter diesen Rahmenbedingungen (...) braucht es einfach Zeit (...) und diese Zeit geben mir Projekte nicht“ (Abschnitt 67). Zudem sieht die befragte Person ihre Vision nicht in der Bevölkerung verankert: „[Die] wird nicht unbedingt diese Lage hier in dieser Dreiländerregion für sich als eine besondere Chance (...) sehen“ (Abschnitt 72).

### **Grenzüberschreitende Bildungseinrichtung (Interview 10)**

Die *grenzüberschreitende Bildungseinrichtung* ist stiftungsgetragen (Abschnitt 2). Völkerverständigung und internationale Zusammenarbeit sind „Leitgedanken“ (ebd.), die die Organisation in der Region besonders intensiv lebt. Ein Bezug auf Polen und Tschechien ist für die interviewte Person selbstverständlich – sowohl aus persönlichem Motiv als auch aus institutionellem Auftrag heraus.

Region ist für die interviewte Person auf zwei Ebenen angesiedelt: einerseits dort wo Menschen leben, die sich positiv an einen Aufenthalt in der Einrichtung erinnern, zum anderen die Einheimischen, mit denen sie Kooperationen pflegt. Als Charakteristika der Region werden die hohe Arbeitslosigkeit, Strukturschwäche sowie der Wegzug der jungen Generation genannt.

Neben vielen anderen Quellen ist ein wichtiger Geldgeber die Bundeszentrale für politische Bildung, deren Förderbedingungen sich stark auf die angebotenen Inhalte und Zusammensetzungen der Teilnehmergruppen auswirken. Die befragte Person legt einen Schwerpunkt auf Begegnungen. Diese werden „immer auf Deutsch, Polnisch und Tschechisch durchgeführt“ (Abschnitt 60). Sie spricht selbst alle drei Sprachen.

Die angebotenen Inhalte der Einrichtung decken politische, historische und gesellschaftliche Themen ab (Abschnitt 38), sie arbeitet auch mit Schulen oder organisiert Fortbildungen für die Bundespolizei. Für die befragte Person ist der Ort, an dem sich Einrichtung befindet, wichtig. Besonders die Lage empfindet sie als förderlich aufgrund der kurzen Wege und deren Symbolik. Das institutionell-kirchliche Umfeld vermittelt viele Kontakte, hat politisches Gewicht und fließt in die Arbeit mit ein.

Die Beschreibungen der Einzelfälle und der Regionen können nun geordnet und analysiert werden. Die Darstellung der Interviews sorgte für erste Einblicke, die es nun systematisch auszuwerten gilt. Auf Basis der erhobenen Daten können nun Ergebnisse tiefergehend dargestellt werden.

## 6 Ergebnisse

Ausgehend von den Fragen, was denn Region bedeutet und wie sich Region räumlich aus Sicht von Weiterbildungsorganisationen verortet, entwickelte die Argumentation der Studie im Sinne von *grounded theory* und offenem Kodieren erste Codes am Text. Dies geschah unter theoretisch-begrifflicher Bezugnahme auf den Regionsbegriff und dessen inhaltliche Bestimmung (Kap. 3). Das folgende Kapitel beschreibt nun die Ergebnisse und deren theoretische Aufarbeitung. Um den Gütekriterien Intersubjektivität und Transparenz (Steinke, 2008; Mayring, 2002) nachzukommen, nimmt die Darstellung immer wieder exemplarisch Bezug auf den Forschungsprozess und das methodische Vorgehen. Ebenfalls soll die gelegentliche Hervorhebung entstandener Codes als unterstrichen zur Transparenz beitragen.

I: „Ich hatte Ihnen gesagt, es geht um regionale Bezüge in der Erwachsenenbildung. Ich habe mich ein bisschen auf der Homepage umgesehen, da nehmen Sie verschiedene Bezüge auch auf die Region. Was ist denn der Bezug zur Region hier in der Institution?“

B: „Also, ich sag mal, unser ganzes Programm, also wir sind a) im Gegensatz zu anderen Regionen die einzige [Einrichtung unseres Segments] hier in der Region. Also, wenn Sie sich jetzt z.B. [A-Stadt] und so weiter angucken, da gibt es eine [solche Einrichtung des Kreises], eine städtische [Einrichtung] etc. Also, im [gleichen Profil] natürlich gibt es z.B. die [Einrichtung A] als anderen Anbieter, aber als [Einrichtung unserer Art] sind wir der einzige Versorger, sage ich jetzt mal, hier im Kreis. Und uns ist es auch ganz wichtig zu sagen, wir sind nicht der Versorger nur von [B.], oder [B.] Kernstadt, sondern wirklich der Versorger des Landkreises (...) und das sehen Sie auch in unserer Struktur ganz einfach, das heißt wir sitzen hier in [B.] und haben jetzt unser Hauptgebäude hier in [B.], aber wir haben örtliche Leiter und auch Außenstellen sozusagen in den ganzen Außenregionen. Wir haben jemand in [C.], wir haben jemanden in [D.], wir haben jemand in [E.], wir haben jemand in [F.], also das zieht sich wirklich so, dass wir die Region auch örtlich abdecken und das ist auch unsere Ausrichtung, weil wir gesagt haben/Wir sind zwar ein eigenständiger Verein, das ist vielleicht auch etwas Besonderes, also wir sind ein eingetragener e.V., ein eingetragener Verein, gehören also nicht explizit dem Landkreis, wie andere [Einrichtungen unserer Art], sondern der Landkreis ist bei uns Mitglied. Aber es ist jetzt nicht so, dass quasi unsere kompletten Finanzen irgendwie durch den Landkreis gedeckelt wären, sondern wir müssen in Führungszeichen eigenständig überleben und der Landkreis fördert uns auf eine gewisse Art und Weise noch. Und deshalb ist uns auch wichtig, dass wir den Landkreis wirklich komplett abdecken, also dass wir wirklich auch

*Angebote machen für die Bevölkerung in [D.] und nicht, dass [D.] hierher kommen muss. Sondern dass wir sagen, wir als [Einrichtung] decken den Bereich [D.], jetzt als Beispiel, auch ab und sind dort vor Ort mit Veranstaltungen, mit zum Teil eigenen Räumlichkeiten etc.“ (Interview 1, Abs 1–2).*

Die interviewte Person nimmt zunächst Bezug auf das „Programm“, das sich laut ihrer Aussage in seiner Gesamtheit auf die Region bezieht. Dabei ist Programm als zentrales Produkt einer Weiterbildungsorganisation eine eher abstrakte Kategorie, die mehrere Kategorien und Einzelhandlungen der Mitarbeitenden integriert (Gieseke, 2003); das Programm steht am Ende des Prozesses der Programmentwicklung, Bedarfsanalyse, Suche nach Kursleitenden, Selektion in Betracht fehlender Kurssäle usw. Darüber hinaus beschreibt die befragte Person die Region anhand der Kategorien „Anbieterdichte“ und „Konkurrenz“ und beschränkt sich in dieser Beschreibung auf das eigene „Anbietersegment“. So ist auch zu verstehen, dass eine dritte Organisation, die ebenfalls vor Ort ist und in einem anderen Erwachsenenbildungsbereich agiert, nicht erwähnt wird. Die eigene Organisation wird „Versorger“ genannt, während andere „Anbieter“ sind. Dies könnte als Verweis auf den öffentlichen „Auftrag“ gewertet werden, dem der/die Interviewte unterliegt.

Als Ausdehnung der Region steht der „Landkreis“ im Vordergrund, nicht etwa das „Einzugsgebiet“ der Teilnehmenden oder, wie es in der Literatur oft geschieht, die „Kooperationen“ der Organisation. Dies wird begründet über entsprechende Vertreter der „Politik“, die beim „Träger“-Verein repräsentiert und auch außerhalb dieses Gremiums wichtige „Auftraggeber“ sind. Die so umrissene Region kann dementsprechend auch als „Zuständigkeitsgebiet“ bezeichnet werden. Um dem Auftrag, das Zuständigkeitsgebiet zu versorgen, nachzukommen und die räumliche „Entfernung zur Zielgruppe“ zu minimieren, gibt es „Außenstellen“, die mit „Personal“ und „Angeboten“ teilweise auch mit „Organisationsinfrastruktur“ ausgestattet sind.

Die als ungewöhnlich beschriebene Trägerstruktur hat spezielle Auswirkungen auf die „Autonomie“ der Organisation: Sie ist einerseits unabhängiger von der Politik in dem, was sie tut, andererseits muss die Organisation zur „Finanzierung“ stärker auf „Markt“-mechanismen setzen statt auf öffentliche Gelder der Kommunen.

Neben diesen offen-induktiv am Text gewonnenen Codes werden zwei übergeordnete Kategorien deutlich: „Aktionsraum“ und der „Kontext“, in dem handelnde Subjekte einen spezifischen Aktionsraum schaffen. Diese beiden Kategorien erweisen sich als zentraler Referenzpunkt für die Beantwortung der Fragen der vorliegenden Studie, wo Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung aktiv sind und wie sie ihre Region konstruieren.

Die Argumentation und Analyse beginnt daher mit der Beschreibung von Aktionsräumen der Organisation. Diese lässt sich sehr sichtbar anhand organisationa-

ler Infrastrukturen wie Außenstellen nachvollziehen (Kap. 6.1.1). Dennoch wäre es zu kurz gegriffen, die Region von Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung auf deren Standorte einschließlich Außenstellen zu reduzieren, denn auch über die angebotenen Inhalte wird symbolisch eine Region markiert (Kap. 6.1.2). Diese gilt es, auf die konkreten (Euro-)Regionen zu beziehen und auszuarbeiten (Kap. 6.2) und verschiedene Spielarten regionaler Ausprägung von Inhalten darzustellen. Dabei zeigt sich, dass die Gestaltung von Einzugsbereichen in der Kundenkommunikation, je nach angebotenen Inhalten und Bildungsanspruch variiert (Kap. 6.3). Quer durch die beschriebenen Dimensionen des Aktionsraums und damit von Region ziehen sich Kooperationsaktivitäten (Kap. 6.4), die jedoch inhaltlich stark zu präzisieren sind, da sie sehr unterschiedliche Funktionen erfüllen. Ebenso spielt der Einzugsbereich von Dozierenden eine Sonderrolle (Kap. 6.5).

Die unterschiedlichen Schilderungen der Aktivitäten der Organisationen durchsammeln zahlreiche Deutungen von Region (Kap. 6.6), sowohl diejenigen der Professionellen selbst als auch Vorstellungen über Deutungen der Lernenden.

Die Aktionsräume sind jedoch nicht absolut zu setzen, sondern changieren sehr stark je nach Handlungskontext. Die Handlungskontexte sind daher immer mitzudenken (Kap. 6.7) und die Konstruktion von Aktionsräumen abschließend zusammenfassend zu beschreiben (Kap. 6.8).

## 6.1 Aktionsraum

Aktionsraum beschreibt die konkreten Aktivitäten der Organisation, wie das Unterhalten von Außenstellen, um Adressaten zu erreichen, oder Angebote vor Ort machen, um die Region abzudecken. Er kann begrifflich definiert werden als die Summe konkreter Handlungen, über die die Organisation und deren Mitglieder selbst im Rahmen des Auftrags entscheiden können. Die Kategorie „Aktionsraum“ antwortet also auf die Frage, *wo* eine Organisation faktisch agiert.

Sie knüpft dabei an theoretische Bezüge an wie Schönigs zweistufigen Raumbegriff (Kap. 3.4). Eine passende Definition schlägt Hesse vor: „Raum (...), innerhalb dessen die Mehrheit der Aktivitäten eines Individuums erfolgt“ (Hesse, 2010, S. 25). Übertragen auf Organisationen bedeutet Aktionsraum: Raum, innerhalb dessen die Mehrheit der Handlungen von Organisationsmitgliedern im Kontext der Organisationsaktivitäten erfolgt. Mit diesem Bezug auf Schönigs zweistufigen Raumbegriff wird auch gleichzeitig der territoriale Raumbegriff, den Politik und Verwaltung vorgeben, als Zuständigkeitsgebiet integriert, mitgedacht und abgegrenzt (Kap. 3.4). Nachfolgend bietet die Benennung „Zuständigkeitsgebiet“ als territorialer Raumbegriff zunächst einen Referenzpunkt zur Relationierung des Aktionsraums einer Organisation.

Ebenfalls sind mit dem Begriff „Aktionsraum“ Anknüpfungen an die handlungszentrierte Geografie und das Konzept „alltägliche Regionalisierung“ verbunden (Kap. 3.1.3). Der Aktionsraum, wie bei Hesse definiert, findet seine Entsprechung in der Regionalisierung; das Attribut alltäglich verweist auf die Regelmäßigkeit und Routinisierung der Regionalisierung und somit wie Hesse auf die Mehrheit der Aktivitäten. Einmalige Handlungen, wie z.B. der Besuch einer Konferenz in der Stadt X, stellen zwar Regionalisierungen dar, werden aber nicht einbezogen. Das nachfolgende Beispiel deutet die Trennung zwischen alltäglichem und institutionalisiertem Aktionsraum einerseits und gelegentlichen Aktionsräumen andererseits an.

*„Wir als [öffentliche Einrichtung] zunächst sind ja mal [öffentliche Einrichtung der Kommune], es gibt insgesamt [einige von uns im Bundesland], und die Aktivitäten außerhalb [der Kommune], die werden natürlich von anderen [Einrichtungen] mit ihren jeweiligen Schwerpunkten abgedeckt. D.h. es gibt natürlich Kooperationen und wir sind ja auch zusammengeschlossen in unserem Dachverband, im Landesverband, und da gibt es sicherlich gemeinsame Aktionen, gemeinsame Aktivitäten, aber so die tägliche Arbeit, die beschränkt sich doch zunächst auf unseren Raum, auf unseren Aktionsradius hier [in der Kommune]“ (Interview 5 Abschnitt 4).*

Die befragte Person verortet sich zunächst im Territorium des Auftraggebers und somit in einem Zuständigkeitsgebiet – nämlich dem der Kommune. Sie spricht über die Aktivitäten in anderen Räumen außerhalb der Kommune, die von anderen Organisationen abgedeckt werden, teilweise auch in Kooperation mit der eigenen Organisation sowie mit dem Landesverband. Die interviewte Person stellt diese Räume in Opposition („aber“) zur „täglichen Arbeit“ in der Kommune, was impliziert, dass die Arbeit außerhalb der Kommune nicht täglich stattfindet. Ähnlich unterscheiden andere Interviewpartner „fixe“ und „variable“ Kooperationen (Interview 4, Abschnitt 56–57) in ihrem Wirkungsradius oder sprechen von „Kernbereich“ (Interview 1, Abschnitt 15–17) in impliziter Abgrenzung zum Nicht-Kernbereich, der nicht so oft bedient wird.

Innerhalb Werlens Theorie ist die alltägliche Regionalisierung anders als in der reinen Aktionsraumbeschreibung zu verorten. Handlungen schaffen Raum, da physische Gegebenheiten an sich keine Bedeutungen in sich tragen, sondern als physisch-materiellen Kontext neben der subjektiven Welt (mentaler Bereich) und der sozialen Welt (sozial-kulturelle Gegebenheiten) lediglich eine von drei Dimensionen von Handlung darstellen (Werlen, 2013, S. 7–8). Raum wird somit zur Räumlichkeit von Handlung (Werlen, 2013, S. 14); Region zur Regionalität einer Handlung. Durch Wiederholung und Routinisierung von Handlung wird die (Be-)Deutung von physisch-materiellen Kontexten als Räumlichkeit institutionalisiert. Subjekte produzieren und reproduzieren also Räumlichkeit von Handlungen, so dass nachgelagert institutionalisierte Räume

entstehen. Werlen spricht von „regionalisieren“ und gibt dem Regionsbegriff die relationale Bedeutung als Teilraum in einem Gesamttraum (Kap. 2.6).

Durch die Konzeption von Regionalität, welche Raum als der Handlung nachgelagert beschreibt, gilt es, Handlungen der Organisationsmitglieder in deren Konsequenz auf Raum zu betrachten. Aus diesem Grund werden nachfolgend die Teilbereiche organisationaler Planung als Handlungen beschrieben und so der Aktionsraum rekonstruiert.

In Abgrenzung zum Aktionsraum lässt sich nach dem konkreten Kontext fragen, in dem Handlungen der Organisationsmitglieder erfolgen. Der Kontext beschreibt die Summe der Bedingungen, in denen eine Handlung erfolgt. Diese gilt es ebenfalls zu rekonstruieren. Am deutlichsten wird dies am Beispiel organisationaler Infrastruktur.

### 6.1.1 Organisationale Infrastruktur

Wie Handlung entsprechend Werlens Modell Regionalität schafft, wird im einleitenden Interviewauszug deutlich: Die untersuchte Organisation unterhält Außenstellen mit Personal und Räumen vor Ort, um näher an ihrer Zielgruppe agieren zu können. Die Zielgruppe – nämlich die Bevölkerung des Landkreises – ist durch den Auftrag festgelegt, somit orientieren sich die Außenstellen an den Grenzen und Siedlungsstrukturen innerhalb des im Auftrag vorgegebenen, administrativen Zuständigkeitsgebiets. Durch die Interaktion mit den Außenstellen reproduziert die Organisation somit die durch den Auftrag vorgegebene und institutionalisierte, alltägliche Regionalisierung der Auftraggeber. Die Handlung „Außenstellen unterhalten“ ist im Rahmen des Auftrags veränderbar. So könnten die Verantwortlichen aufhören, Angebote in den Außenstellen vor Ort zu machen oder diese weiter ausbauen bzw. verändern oder nur Angebote vor Ort machen ohne örtliches Personal. Es wäre auch möglich, das Angebot an einigen Standorten aus- und andernorts abzubauen oder ganz neue Standorte zu eröffnen. Durch solche Handlungen oder deren Veränderung schafft die Organisation räumliche Fakten und Regionalität; sie produziert oder reproduziert Räumlichkeit und somit Region, indem sie organisationale Infrastrukturen installiert. Dies wird auch im Interview an anderen Stellen formuliert:

*„Was man definitiv sagen kann, jetzt in den letzten Jahren nicht, aber in der Vergangenheit betrachtet, dass schon der Wunsch da war, größere Regionalität zumindest zu schaffen im Bereich, dass die ganzen Außenbereiche des Landkreises integriert werden. (...) [Z.]um Beispiel, [D.], [E.], [E.], also dass das wirklich von [unserer Einrichtung] abgedeckt ist“ (Interview 1, Abs. 29–31).*

Die befragte Person äußert, dass „Regionalität geschaffen“ werden sollte, indem Außenstellen gegründet und örtliche Leitende eingesetzt wurden. Diese Äußerung macht alltagssprachlich deutlich, wie Handlung oder in diesem Fall Aktivität von Organi-

sationen Raum oder Regionen schaffen. In den beschriebenen Textauszügen hat dies augenscheinlich keine abduktive Bedeutung, da die durch den Auftrag kontextuell vorgegebene Region in der beschriebenen Handlung reproduziert wird.

Ähnlich auch in diesem Fall:

*„Die Bundesagentur für Arbeit schreibt Maßnahmen und Projekte aus und die sind meistens in der Region, wo auch Geschäftsstellen der Bundesagentur sind. Und so ähnlich ist unser Unternehmen eben auch aufgestellt. Also wir haben uns an den Geschäftsstellen der Bundesagentur orientiert, aber wir sind nicht an jeder Geschäftsstelle vor Ort und das hängt immer auch von der Wirtschaftlichkeit ab – von der Auftragslage. Ich kann ja keinen Standort einrichten oder eine Außenstelle oder einen Schulungsort, wenn ich keine Aufträge dort habe. Aus wirtschaftlichen Gründen ist das nicht möglich. Und an den Standorten, die ich soeben genannt habe, sind eben Projekte verortet, wo unsere Auftraggeber, die ich auch gerade genannt habe, Teilnehmer zuführen. Es ist nicht so, dass die Menschen, unsere Teilnehmer, unsere Klienten dort immer gleich auch wohnen. Also die haben schon auch Fahrtwege. Gerade am Standort [B-Stadt] ist es so, dass Teilnehmer auch aus der [G-Städter] Gegend aus dem ländlichen Bereich mit dem Auto oder auch mit den öffentlichen Verkehrsmitteln an den Projekten und Maßnahme teilnehmen“ (Interview 7, Abschnitt 14).*

Auch diese Organisation zeichnet eine administrative Region durch Außenstellen nach. In diesem Fall bietet allerdings nicht die physische Entfernung zur Zielgruppe, sondern die zum Auftraggeber den zentralen Bezugspunkt. Dadurch scheint, auch wenn die Verwendung des Begriffs „Wirtschaftlichkeit“ Marktbezüge herstellt, ein administrativer Regionsbegriff wirksam, der sich als Zuständigkeit auf Ebene der Agenturbezirke äußert. Dies lässt sich als administrativ begrenzte Märkte bezeichnen. Die interviewte Person verschreibt sich somit dieser Zuständigkeit.

Der beschriebene Mechanismus der Teilnehmendenzuweisung entkoppelt im vorliegenden Kontext die Ebene zwischen Teilnehmenden und Bildungsorganisation weitgehend. Die Organisation ist nicht mehr ex-ante mit den Teilnehmenden in Kontakt. Erst durch die Präsenz von Teilnehmenden in der Organisation entsteht die Möglichkeit, mit den Adressaten zu interagieren. Diese unterschiedlichen Funktionsweisen lassen sich durch den Kundenbegriff zwar begrifflich integrieren, er verschleiert aber die angesprochene Entkoppelung und den fehlenden Zusammenhang mit den alltäglichen Regionalisierungen der Teilnehmenden (Nittel, 1997). Der Zusammenhang zwischen der alltäglichen Regionalisierung der Subjekte einerseits und der Regionalität von Organisationen der Erwachsenenbildung andererseits findet in diesem Fall über die Instanz „Bundesagentur für Arbeit“ statt. Die Organisationen binden sich daher an die admi-

nistrativen Bezirke der Bundesagentur an. Die Zuführung der Teilnehmenden zieht neue Grenzen auch für die Subjekte – im konkreten Fall an der Staatsgrenze zu Tschechien (Interview 6, Abschnitt 38). Zudem scheint die administrative Trennung der Marktsegmente „Weiterbildung von Arbeitslosen“ im Rahmen des SGB II und III einerseits und des Marktsegments mit offenem Zugang andererseits auf, so dass „closed shops“ (Friebel, 1993, S. 25) entstehen. Dies ist auch räumlich der Fall: Die Teilnehmenden dürfen und können nicht zu Einrichtungen bei ihnen in der Nähe; sie müssen dort hin, wohin sie vom Jobcenter verwiesen werden.

In beiden Fällen bedeutet die Gründung von Außenstellen einerseits eine Weitung des Aktionsraums, andererseits markiert sie auch eine Begrenzung, denn es werden an anderen Orten außerhalb der Zuständigkeit bewusst keine organisationalen Infrastrukturen errichtet.

*„Das wird von [einem anderen Tochterunternehmen] geregelt: Das hier ist [E-Stadt] und dann beginnt die [Reha GmbH H-Stadt] und die hat genauso wieder Außenstellen und Standorte, die dort verortet sind, und wenn Sie in den Westen gehen, dann grenzt [Reha GmbH I-Stadt] an uns. Da ist die [I-Städter] Region ein eigenständiges wirtschaftliches Unternehmen. Jede Akademie ist für den eigenen Etat, für die Wirtschaftlichkeit, für die Führung der Mitarbeiter, für die Vernetzung vor Ort, für die Arbeit mit den Auftraggebern selbst verantwortlich. Also die Akademie [E-Stadt] ist in der Region verankert“ (Interview 7, Abschnitt 18–19).*

Obwohl die hier befragte Person, wie sie selbst betont, ein eigenständiges wirtschaftliches Unternehmen repräsentiert und eigentlich auch in andere Märkte eingreifen könnte, indem sie Außenstellen errichtet, tut sie dies nicht. Die Begründung lautet: Das wird von einem anderen Zuständigkeitsgebiet abgedeckt. Dieses Zuständigkeitsgebiet wird von der übergeordneten Unternehmensgruppe festgelegt und wird anscheinend nicht überschritten, denn man würde in diesem Fall einem Unternehmen der eigenen Unternehmensgruppe Konkurrenz machen. Die Außenstellen stellen also gleichzeitig die Begrenzung des Raumes dar.

Dabei ist die Zuständigkeit den Außenstellen faktisch vorgeordnet. Dies zeigt das o.a. Beispiel der öffentlich geförderten Organisation Dreiländereck. Die Außenstellen wurden eingerichtet, um Regionalität zu schaffen, um die Region abzudecken. In der subjektiven Wahrnehmung der befragten Person tritt die Zuständigkeit u.U. in den Hintergrund und die Außenstellen als faktischer Aktionsraum in den Vordergrund.

I: „Was wäre denn die Region Ihrer Einrichtung? (.) Wo fängt die an, wo hört die auf?“

B: „Im Osten ist es [A-Stadt] (.) und [B-Stadt] (.) und westlicherseits liegen wir in [C-Stadt]. Die zentrale [E-Stadt] in der Mitte und da sind wir noch ein bisschen nach oben in den Norden also Richtung Brandenburg. Das ist [F-Stadt]. Da sind wir vertreten in dem Bereich. Also es ist Ostsachsen, so ein bisschen ran an Brandenburg, weil [F-Stadt] ist ja sehr nah an Brandenburg“ (Interview 7, Abschnitt 9–10).

Die erste Assoziation mit dem Begriff „Region“ kehrt sich im Vergleich zur Organisation Dreiländereck um. Es wird, auf die Region angesprochen, tatsächlich mit dem Aktionsraum, markiert durch die Außenstellen, argumentiert: („Da sind wir vertreten“) – und eben nicht mit der Zuständigkeit. Dies macht allerdings im vorliegenden Fall der Reha gGmbH Neiße wenig Unterschied, da Aktionsraum und Zuständigkeitsgebiet deckungsgleich sind.

Die Kategorie „organisationale Infrastruktur“ ist faktisch und physisch sehr gut beobachtbar. Sie äußert sich in physisch-materieller Weise durch gemietete oder eigene Kurs- oder Büroräume mit Publikumsverkehr, in denen Bildungsaktivitäten wie Beratung o.Ä. stattfinden können. Der Publikumsverkehr ist insofern notwendig, damit potenzielle Kundinnen und Kunden – also Teilnehmende und/oder Auftraggeber – eben räumlich bedient werden können. Dies formulieren beide Interviewte in den Gesprächen: näher am Auftraggeber oder näher an der Zielgruppe sein. Ebenfalls wird beides durch die genannten Merkmale realisiert – dort sind Personal und Räume vorhanden.

Die Kategorie „Außenstellen“ zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass sie das im Auftrag beschriebene Zuständigkeitsgebiet nur unter sehr besonderen Bedingungen verlässt. Es handelt sich, da es ja auch um Immobilien geht, um ein eher langfristige angelegtes Mittel der Schaffung von Regionalität. Somit ist ein sehr langfristiger Auftrag erforderlich, um dieses Mittel einzusetzen. Zudem scheint die Eröffnung stark an Marktverhältnisse wie Wirtschaftlichkeit, Konkurrenz, Nachfrage und Anbieterdichte gebunden.

„Wir haben eine neue Schulungsstätte errichtet und zwar in [R.]. Wir haben dort analysiert, dass es dort keine großen Konkurrenten gibt. (...) Und haben uns dort jetzt dieses Jahr neu platziert, erstmal mit einer defizitären Maßnahme – das muss ich dazu sagen, weil (...) wir aber trotzdem perspektivisch denken, dass es wirtschaftlich funktionieren kann und wir sind auf einem guten Wege dahin. Das ist eben, wenn man neu irgendwohin kommt, klar, dass man nicht gleich wirtschaftlich arbeiten kann, weil die Einrichtung – alles – geschaffen werden muss. (...) Erstmal mit einer [Schulungsmaßnahme] und jetzt soll die zweite beginnen und dadurch ist das dann auch schon wirtschaftlich anders. Aber dort gibt es keine Konkurrenz und das war so ne Sache,

*die wirklich erfolgreich ist für dieses Jahr, aber wir schauen noch immer, aber der Bildungsbereich der ist ja (...) sehr schwierig aufgrund der Ausschreibungen und da gibt es wenig solche Orte, wo kein Träger ist. Eher hat man die Situation, dass man selber viele Konkurrenten hat“ (Interview 6, Abschnitt 161–167).*

Stark betont wird in diesem Abschnitt das übermäßige Angebot und daraus folgend die hohe Konkurrenz sowie die nötige Wirtschaftlichkeit. So ist es möglich, an Orten, an denen wenig Konkurrenz herrscht, neue Standorte zu errichten. Aus der Formulierung „perspektivisch denken“ sowie aus der detaillierten Beschreibung einer Ansiedlungsstrategie wird deutlich, dass entsprechend der gemachten Annahme Außenstellen sehr langfristige Mittel darstellen, um Aktionsräume zu erschließen.

Anders diskutieren die beiden französischen Organisationen im Sample: In Frankreich gibt es kein dichtes Netz an Organisationen der allgemeinen, politischen und kulturellen Erwachsenenbildung. Daher erweitern hier die Organisationen ihr Netz an Außenstellen aufgrund großer Nachfrage und fehlenden Angebots.

*„Und warum wachsen wir? Das ist weil, die Leute aus [G.] uns gesagt haben: Ja, mindestens für die Kochkurse und die Sprachen könntet ihr nach [G,] kommen und dann haben wir klein angefangen. Jetzt haben wir nur noch Sprachen [dort], weil der Bürgermeister seine Versprechen nicht gehalten hat und mehr Geld für die Miete der Küchen verlangt als für normale Menschen. Also war das nicht mehr möglich, deswegen machen wir die wieder hier und halten die Sprachen [dort].*

*Warum [H.], was noch mal 20km weiter weg ist? Also das ist ganz einfach: Das ist, weil ich eines Tages an ihrem kommunalen Zentrum-Mediathek vorbeigekommen bin und ich mir gesagt habe: ‚Das ist wirklich ein außerordentliches Gebäude, sie könnten uns aufnehmen‘. Danach bin ich zum Bürgermeister gewandert, um mal zu sehen, was denn so die politische Windrichtung war. Und ich habe mir gesagt, hier gibt es Nachfrage und tatsächlich gibt es Nachfrage“ (Interview 3, Abschnitt 126–127).*

Dieses Beispiel zeigt neben der Konkurrenzsituation die zusätzlich wichtige Rolle des Auftrags. Die beiden genannten Orte liegen nicht auf dem Territorium des ursprünglichen Auftraggebers, einer französischen Kommune. Die interviewte Person lässt sich jeweils eine Art Auftrag von der Kommune erteilen oder sichert sich zumindest für ihre Aktivitäten politische Unterstützung, sodass hier langfristig auch der Auftrag bzw. das Einverständnis der Geldgeber gesichert werden kann und so der Auftrag der Organisation eine Weitung erfährt. Es tauchen zudem Infrastrukturen und Aspekte der Wirtschaftlichkeit auf („also war das nicht mehr möglich“).

Ähnlich beschreibt dies auch die französische Einrichtung, an die eine Nachbarkommune außerhalb des Zuständigkeitsgebiets herangetreten ist, ob sie nicht Kurse anbieten könnte, weil die ursprüngliche kommunale Einrichtung aus finanziellen Gründen schließen musste. Heute gibt es dort eine Außenstelle. Auch hier besteht also ein geringes Angebot, gekoppelt mit einer im Verhältnis dazu hohen Nachfrage. Dadurch können die Organisationen wirtschaftlich gut arbeiten, was eine weitere Bedingung für die Errichtung einer Außenstelle ist.

*„Also wir haben uns an den Geschäftsstellen der Bundesagentur orientiert, aber wir sind nicht an jeder Geschäftsstelle vor Ort und das hängt immer auch von der Wirtschaftlichkeit ab – von der Auftragslage. Ich kann ja keinen Standort einrichten oder eine Außenstelle oder einen Schulungsort, wenn ich keine Aufträge dort habe. Aus wirtschaftlichen Gründen ist das nicht möglich“ (Interview 7, Abschnitt 14).*

Wie auch bei anderen Mitteln, mit denen der Aktionsraum geweitet wird, zeigt sich, ganz besonders deutlich bei den Außenstellen, dass durch diese der Aktionsraum auch beschränkt wird. Die Entscheidung, an einem Ort eine Außenstelle zu errichten, weitet den Aktionsraum, die Entscheidung, an einem bestimmten Ort keine Außenstelle zu errichten, begrenzt ihn.

Es lassen sich also zwei Elemente feststellen, die die Einrichtung von Außenstellen beeinflussen: Markt und Auftrag.

### 1. Markt

Dabei lässt sich Markt spezifizieren: Wer sind, erstens, die Nachfragenden am Markt? Während im Beispiel der französischen grenzüberschreitenden Erwachsenenbildungsorganisation Lernende die Nachfragenden sind und erbat, dass man die Sprachkurse vor Ort abhalte und somit zu den Kundinnen und Kunden komme, so tritt in der Organisation Dreiländereck sowie im Fall der französischen Organisation in Verflechtung mit Deutschland eher die Politik als Nachfragerin auf. Als die Organisation Dreiländereck in den 1980er Jahren stärker auch die Randbereiche des Kreises in die eigene Arbeit einbezieht, indem sie dort Außenstellen errichtet, „ist das sehr bewusst gemacht worden“. Dies fällt in die Zeit, in der öffentliche Weiterbildungsorganisationen stark in einer Art von aufsuchender Bildungsarbeit ländliche Gebiete bedachten, um dort auch Beschäftigungspotenziale auszuschöpfen und so die Stadt/Land-Disparitäten auszugleichen (Kap. 2.2). In diese Zeit fällt auch z.B. die erste große Untersuchung von Faber, Bönnen und Dieckhoff (1981) zur Erwachsenenbildung im ländlichen Raum.

Zweitens ist Markt auch nach Segmenten separiert (Friebel, 1993). So orientieren sich Volkshochschulen sehr wenig im Bereich der nach SGB II geförderten Weiter-

bildung. Es gibt also neben der Nachfrage nach Erwachsenenbildung zusätzlich eine Qualifizierung dieser Nachfrage in allgemeine, politische und kulturelle Erwachsenenbildung, in Abgrenzung zur beruflichen Weiterbildung – manchmal auch bezeichnet als „Volkshochschulsegment“, von dem sich z.B. die Kammer mit der Bezeichnung „Hausfrauenniveau“ (Interview 2, Abs. 20) stark abgrenzt. Im Zuge der starken Separierung von Märkten wird in der vorliegenden Studie auch die Formulierung „der Markt“ vermieden, die oft alltagssprachlich verwendet wird. Eher ist von einem Markt oder einem Marktsegment zu sprechen.

Die Verortung in einem Segment ist sehr stark gebunden an den Auftrag. So begründet die Kammer das inhaltliche Niveau, das sie in ihren Kursen anbietet, über ihre Kunden und ihren von den Mitgliedsbetrieben nach BBiG erteilten Auftrag.

## 2. Auftrag

In der gleichen Manier wie Markt lässt sich der Auftrag sowohl räumlich als auch inhaltlich spezifizieren. Räumlich sind Aufträge meist an Regionen gebunden. Es lässt sich von regional orientierter Weiterbildung sprechen. Andererseits gibt es auch auf weltweiten Märkten agierende Anbieter insbesondere in der Privatwirtschaft, für die der Regionsbegriff in der Anlage dieser Studie keine Rolle spielt (auch wenn es vorstellbar wäre, dass auch diese den Regionsbegriff als Weltregion oder ähnliches nutzen, um aus ihrer Sicht regionale Märkte zu beschreiben).

Die hier untersuchten Organisationen sind alle regional organisiert und Teil des Weiterbildungssystems ihres Landes, das versucht, dieses über administrative Regionen zu steuern. Dennoch ist eine Organisation im Sample vertreten, die sich rein über Märkte organisiert und eine Außenstelle im nicht ihr angestammten Zuständigkeitsgebiet betreibt. Zwar sind dazu keine weiteren Informationen bekannt, dennoch lässt sich vermuten, dass hier über Marktmechanismen agiert wird. Diese Organisation hat kein angestammtes Zuständigkeitsgebiet, sondern hat sich gewissermaßen von ihrem Zentrum aus ausgedehnt. Heute deckt sie den Arbeitsagenturbezirk ab, mit einer Außenstelle außerhalb: im angrenzenden Bezirk. Vermutlich kann von einer sukzessiven Ausdehnung der Organisation innerhalb des Arbeitsagenturbezirks ausgegangen werden. Dabei stellt die Außenstelle im Nachbarbezirk nicht die jüngste Außenstelle dar, die jüngste Außenstelle befindet sich im ursprünglichen Zuständigkeitsgebiet.

Die Errichtung von Außenstellen ist an den Auftrag sehr stark territorial gebunden und wirkt auch so. Dies ist insofern für lernende Subjekte relevant, als damit der Ort von Veranstaltungen festgelegt wird, zu dem sich Adressaten bewegen müssen, um daran teilzunehmen. Die Ausnahme sind Seminare im Internet, die von Organisationen der Erwachsenenbildung im Sample durchaus angeboten werden (z.B. Interview 1). Diese sind potenziell weltweit zugänglich. Auch bei Exkursionen, deren Ziel es ist, über die normalen Aktionsräume hinauszugehen und die „Region zu entdecken“ (In-

terview 4, Abschnitt 108; Interview 5, Abschnitt 22), sind potenzielle Teilnehmende an einen solchen Ort gebunden, da ein Treffpunkt oder eine Vorbesprechung ebenfalls an die Zuständigkeiten bzw. die Außenstellen einer Organisation gebunden sind. Die Frage nach den Infrastrukturen einer Organisation in Form von Außenstellen beantwortet demnach weitgehend die Frage, wo denn Organisationen Kurse anbieten. Dieses Kriterium ist zudem sehr stabil und in gewisser Weise langsam: Die Errichtung einer neuen Außenstelle ist sehr kostenintensiv und dauert länger als z.B. Programme im Rahmen von Marketingaktionen in eine andere Stadt zu bringen.

Wird hier viel über Außenstellen gesprochen, so umfasst aber organisationale Infrastruktur auch mehr als nur die Außenstellen in Form von Gebäuden und Personal.

*„Auch wenn andere Einrichtungen Engpässe haben, dass wir investieren dürfen, dass unsere PC-Technik doch immer relativ auf dem neusten Stand ist. Ist auch schwierig, an den verschiedenen Standorten immer alles so aufrecht zu erhalten, macht doch einen enormen Aufwand, aber wir sind jetzt dabei den Umstieg auf Windows 8 anzubieten, Office 2010, 2013 mit im Programm zu haben“ (Interview 8, Abschnitt 136).*

Die interviewte Person macht hier explizit Referenz an die IT-Infrastruktur, die ermöglicht, Computerkurse, abzuhalten, was ebenfalls die organisationale Infrastruktur umfasst. Es wird ebenso deutlich, dass der Aufbau von Außenstellen auch gewisse finanzielle Konsequenzen mit sich bringt, wenn sie durch Raumüberwindungskosten sehr weit gestreut sind.

Während bisher in den aufgezeigten Daten die Organisationen stark in ihren gesetzlichen und institutionellen Zuständigkeiten und somit stark innerhalb des theoretisch Voraussagbaren bleiben, bietet sich abduktives Potenzial für Analysen und Theoriegenerierung, wenn die Organisationen in ihren alltäglichen Regionalisierungen von den kontextuell institutionalisierten Regionalisierungen im Rahmen der Vorgaben abweichen. Dies geschieht insbesondere in den angebotenen Themen der untersuchten Organisationen. Die interviewten Personen beziehen sich in ihren Aussagen auf eine Unterscheidung von regionalen und nicht-regionalen oder grenzüberschreitenden Angeboten und in impliziter Abgrenzung nicht-grenzüberschreitender Angebote. Die so angesprochene räumliche Ausprägung von Angeboten kann in mehrere Dimensionen gefasst werden:

1. der Raumbezug der Inhalte,
2. die Adressatinnen und Adressaten, die in einem gewissen Gebiet wohnen (Kategorie „Adressaten/Zuständigkeitsgebiet“),
3. die räumliche Herkunft der Teilnehmenden, die letztendlich die angebotene Veranstaltung besuchen (Kategorie „Einzugsgebiet“), die räumliche Verteilung der Kooperationspartnerinnen und -partner, die die Veranstaltung mittragen bzw. ko-organisieren (Kategorie „Kooperation und Netzwerk“).

Die Punkte 2 und 3 spiegeln sich dabei insbesondere in der Kundenkommunikation wider. Diese Dimensionen sind nicht unabhängig voneinander: Wie auch schon in der Kategorie „organisatorische Infrastruktur“, die sich ja auch an der Nachfrage – also an der Zielgruppe – orientiert, interagieren sie. Die Argumentation folgt dieser Reihenfolge und legt die Regionalität der Arbeit von Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung dar.

### 6.1.2 Regionalität von Inhalten

Die nachfolgende Darstellung entwickelt die Ausprägungen der Kategorie „Raumbezug der Inhalte“.

*„... wenn Sie mal in unsere Homepage gucken unter dem Link Weiterbildung, Zertifikatslehrgänge steht das gesamte Angebot, das sind rund 300 verschiedenen Lehrgangsthemen. Und bei diesen 300 Themen sind selbstverständlich auch für [unsere Region] spezifische, ein Gästeführer SaarLorLux, nur als Beispiel zu nennen, ist ein ganz typisch [hiesiges] Produkt. Wir haben auch in den verschiedenen Bereichen aus den Hüttenwerken/So viele Hüttenwerke haben wir nicht, wir hatten es vorher auch im Kohlebereich, gewisse Lehrgangsthemen, die nur diese Industriezweige interessieren. Gleichwohl sind auch die allgemeinen Themen zum Teil über die Dozenten und auch über die Werkstätten und die Umsetzungsorte so gestaltet, dass sie spezifischen Dingen folgen. Für die [Firma A] haben wir, die hier den Autobau in [S.] im großen Werk, haben wir spezielle Programme entwickelt, wo wir die Mitarbeiter schulen, Automobilbauer z.B., eine Sache die ursprünglich von [der Weiterbildungsfirma eines anderen Autobauers] kam, die wir übernommen haben, aber dann wird ein [hiesiger Regionalbezug draus], weil eben [dieses hier hergestellte Auto] anders gebaut wird als [das dort hergestellte Auto]. (...)*

*Die Mehrzahl der Weiterbildung ist natürlich allgemeingültig, weil wir auch unsere Leute nicht so weiterbilden wollen, dass sie diese Arbeit nur [hier] verrichten können. Und die meisten tun, die wir an die Mitarbeiter/Also, wenn Sie Kostenrechnung wollen. Ob Sie das in Flensburg oder [hier] machen. (...)*

*Die CNC-Maschine läuft hier bei [der Firma] genauso, wie sie in Kiel läuft. Speicherprogrammierbare Steuer- und Automatisierungstechnik läuft überall gleich, da ist es in der Automatisierungstechnik gleich, ob da jetzt ein Auto oder ein Kamm produziert wird. Also es gibt so Dinge, die Sie, egal wo, überall gleich vermitteln“ (Interview 2, Abschnitt 5).*

Die interviewte Person spricht über Themen, das heißt über konkrete Inhalte, die entweder regionalspezifisch oder eben allgemeingültig, das heißt unabhängig vom Raum sind, in dem sie gelehrt werden.

### **Allgemeingültige Inhalte**

Es gibt allgemeingültige Themen. So implizieren z.B. Kammerabschlüsse Allgemeingültigkeit in der Bundesrepublik Deutschland, da Kammerabschlüsse bundesweit geregelt und anerkannt sind. Insbesondere gilt dies natürlich für die Meisterabschlüsse, die ebenfalls bundesweit gelten und auch als Fortbildungsordnungen Gesetzescharakter besitzen. Mit den aktuellen Entwicklungen im Bereich EQR/DQR wird die Allgemeingültigkeit sogar weiter erhöht. Solche Abschlüsse können dementsprechend nicht mehr als regional bezeichnet werden. Die Allgemeingültigkeit basiert auf der Anerkennung des Zertifikats.

Darüber hinaus gibt es Inhalte, die auch ohne anerkannten Abschluss regional unabhängig sind. Die interviewte Person nennt hier als Beispiel CNC oder Kostenrechnung. Denkbar sind auch Computerprogramme zur Textverarbeitung oder Tabellenkalkulation.

Es ließen sich weitere Unterscheidungen über die Allgemeingültigkeit treffen. So wird hier Gültigkeit verwendet im Sinne von Anerkennung eines Abschlusses in einem als überregional zu bezeichnenden Territorium. Der korrekte Begriff wäre damit eher „überregional gültig“. Eine weitere Möglichkeit wäre, im Sinne von Allgemeingültigkeit Inhalte zu benennen, die immer gleich funktionieren, wie die angesprochene CNC-Maschine oder eine Software. Diese Unterscheidung wird nicht weiterverfolgt, da es sich mit allgemeingültig zunächst um eine Negativabgrenzung zu regional handelt.

Die interviewte Person bezeichnet weiterhin Inhalte als regional, wenn diese auf einen konkreten Fall vor Ort angewandt und adaptiert werden. Dabei handelt es sich hier nicht um Fallarbeit auf mikrodidaktischer Ebene (z.B. Ludwig, 2005b), sondern um curriculare Planung von Lehrgängen für einen bestimmten Kunden. Die hier interviewte Person argumentiert, dass es sich um spezifisch regional relevante Inhalte handelt, die dadurch regional werden, dass sie in einem bestimmten Werk vor Ort angewandt werden können. Vor dem theoretischen Hintergrund der Arbeit wird dem jedoch nicht gefolgt. Es scheint ein Produkt zu geben, nämlich einen gewissen Weiterbildungskurs, den die Organisation extra für einen Kunden entwickelt hat. Grundsätzlich sind es aber allgemeingültige Themen, „die dann eben gewissen Dingen folgen“, wie auch im Interviewauszug betont wird. Es würde sich also eher um eine auf einen gewissen Fall adaptierte allgemeingültige Fortbildung handeln. Dieser Sachverhalt ist weitgehend abhängig von diesem einen Kunden, der die Weiterbildung in Anspruch nimmt, nicht aber abhängig von einem durch soziale Praktik etablierten Raum. Von Raumbezug ist hier daher nicht zu sprechen und somit auch nicht von Regional-, sondern eher von Fall-

bezug. Wie auch die interviewte Person selbst betont, ist die Weiterbildung eigentlich allgemeingültig und somit auch den allgemeingültigen Themen zuzuordnen und wird eben nur auf diesen Kunden adaptiert.

Ein zweites Argument für die Tatsache, warum hier nicht von Regionalbezug gesprochen werden kann, besteht darin, dass es sich nur um einen Einzelfall handelt. Region entsteht aber auf Basis sozialer Praktiken (Werlen, 2013, S. 14), die in Routinen und Institutionalisierungen bestehen, die über mehrere Fälle und auch Jahre hinweg gültig sind (Reckwitz, 2004, S. 321). Auch daher ist das von der interviewten Person geschilderte Phänomen in Bezug auf die Inhalte als allgemeingültige Weiterbildung und nicht als regionale Weiterbildung einzustufen.

Solche allgemeingültigen Inhalte werden auch stark in einer anderen Organisation angeboten, die besonders im Bereich Rehabilitation und arbeitsmarktbezogene Schulung für Arbeitslose aktiv ist. Titel, und somit auch Inhalte, auf die hin geschult wird, lauten:

*„Lager (.) Handel. (.) Hausmeister z.B. Büro auch. Dann spezielle EDV-Kenntnisse. (.) Outlook sowas also. Es kommt immer drauf an. Elektrotechnik. (.) Mathematik manchmal auch“ (Interview 7, Abschnitt 59).*

Aufgrund der Allgemeingültigkeit der Abschlüsse, die – so zeigen die im Interviewabschnitt aufgeführten Beispiele – weder auf eine spezielle Branche noch auf eine spezielle soziale Praktik hin zugeschnitten sind, können diese Abschlüsse überall in Deutschland verwendet werden. Es handelt sich nicht um Abschlüsse, die speziell in dieser Region quantitativ stärker vorkommen als in anderen Regionen.

### **Regionale Inhalte**

Über mehrere Jahre und Fälle bestehende Praktiken zeigen sich im zweiten Beispiel, das die interviewte Person im Interviewausschnitt nennt: Lehrgangsthemen für Hüttenwerke oder Kohleindustrie. Diese werden ebenfalls als regionalspezifisch eingestuft. Die Formulierungen „Hüttenwerke und Kohleindustrie“ verweisen auf über Einzelfälle hinausgehende, routinisierte Handlungen, die für zwei ganze Konglomerate von Kunden relevant werden. Somit kann hier von sozialer Praktik gesprochen werden. Ebenso sind die genannten Industrien auch für das Zuständigkeitsgebiet typisch; in den angrenzenden deutschen Regionen sind diese Industrien nicht zu finden. Daher kann tatsächlich auch im Sinne von Sinz (Kap. 2.1) von auf die (Montan-)Region bezogenen und somit regionalen Inhalten gesprochen werden.

Es zeigen sich bisher folgende konstitutive Merkmale für die Einstufung eines Inhalts als regional:

1. Der Inhalt ist für die Region spezifisch. Das heißt, er tritt quantitativ stärker in der eigenen Region auf als in den angrenzenden Regionen.

Diesem ersten Merkmal sind zwei weitere anhängig:

2. Der Inhalt konstituiert sich in Bezug auf soziale Praktiken vor Ort, die über Einzelfälle hinausgehen und somit eine soziale Struktur vor Ort etablieren. Diese sozialen Praktiken liegen außerhalb der Handlung des Professionellen, sie stellen den Rahmen für professionelles Handeln.
3. Der Inhalt betrifft die *eigene* Region. Das heißt die Region, in der die untersuchte Organisation ihren Standort hat. Diese konstituiert sich durch Routinen der Professionellen innerhalb oder gegen die in Punkt 2 genannte Strukturen.

Diese Kriterien lassen sich auf Basis der handlungszentrierten Geografie anschaulich reflektieren.

Region entsteht durch Handlungen, die Subjekte ausführen – so genannte alltägliche Regionalisierungen. Diese Handlungen sind vom Standpunkt des Subjekts aus zu betrachten. Somit ist Region – ex definitione – aus Sicht des handelnden Subjekts stets die *eigene* Region, was Kriterium 3 („eigene Region“) entspricht.

Der Begriff *alltägliche* Regionalisierung verweist auf den repetitiven, routinisierten Charakter von Handlungen, die sich in ihren Raumbezügen zu Spezifika der Region strukturieren. Durch die häufige Ausführung der Handlung „in der Kohleindustrie arbeiten“, wird die Kohleindustrie zum Spezifikum einer Region. Somit ist auch Kriterium 2 („soziale Realität vor Ort“) erfüllt. Dadurch konstituiert sich schließlich Kriterium 1 („regionsspezifisch“).

Ein recht eindeutiges Beispiel für einen regionalen Inhalt von Weiterbildung stellt der Gästeführer SaarLorLux dar, der ebenfalls im o.a. Interviewabschnitt genannt wird. Das Thema impliziert durch seine Inhaltsstruktur einen regionalen Bezug vor Ort: Der Abschluss umfasst die Kenntnis der Nachbarsprachen Deutsch und Französisch sowie vor allem die Natur- und Kulturgeschichte der gesamten Großregion SaarLorLux. Der Inhalt ist also für die Region spezifisch zusammengestellt. Die Institutionalisierung als Abschluss weist über die Einzelhandlung hinaus und somit auf die Etablierung einer sozialen Praktik. Da die untersuchte Organisation selbst in der Großregion SaarLorLux ihren Standort hat, handelt es sich um die eigene Region.

Allgemeine Themen, die nicht in der Region verortet werden, sind für die Fragestellung nach der Regionalität von Inhalten der Erwachsenenbildung nicht interessant.

Die genannten Kriterien für regionale Inhalte lassen jedoch die Frage nach dem „Wo“, nach der konkreten räumlichen Ausprägung von Regionalität offen. Die Regionalität der Inhalte gilt es also zu analysieren und explizit auf die untersuchten Regionen bzw. Organisationen zu beziehen.

## 6.2 Die inhaltliche Ausprägung von Regionalität in Grenzregionen

In den Kursinhalten des Gästeführers SaarLorLux (Kap. 6.1.2) wird aktiv ein Inhalt transportiert, der die gesamte Großregion SaarLorLux betrifft und somit die Euroregion (re-)produziert. Die Regionalität des Themas umfasst also die Großregion SaarLorLux. Es wären auch Inhalte vorstellbar, die dem gegenüber eine andere Regionalität transportieren: Ein Tourismusführer Rheinland-Pfalz etwa (ein im Übrigen ebenso künstliches Gebilde wie die Großregion SaarLorLux) würde nicht die Großregion (re-)produzieren, sondern eben nur Rheinland-Pfalz. Solche inhaltlichen Ausprägungen von Regionalität lassen sich am Beispiel von Grenzregionen sehr verschieden feststellen. In Grenzregionen konkurrieren mehrere politische Regionsdefinitionen miteinander, so dass Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung sich mit den Inhalten von Kursangeboten auf unterschiedliche Regionen beziehen können. Dabei stellt besonders der unterschiedliche Bezug auf Grenze und Grenzregion immer wieder einen guten theoretischen und empirischen Angriffspunkt.

Dabei lässt sich das genannte Beispiel des Gästeführers SaarLorLux als idealtypischer Ausgangspunkt für die Argumentation und die Kategorienbildung nutzen, da dieses Beispiel Inhalte einer klar abgrenzbaren, administrativen Region repräsentiert, die symbolisch auch im Namen des Lehrgangs benannt wird. Theoretisch ableiten lassen sich daraus verschiedene Kategorien, die in Abgleich mit den Daten angepasst wurden. So wäre es denkbar, dass Angebote bestehen, die sich binational auf administrative Regionen beziehen. Dies ist jedoch nicht der Fall. Es zeigt sich, dass die Organisationen in ihren explizit regionalbezogenen Inhalten auf das gesamte Nachbarland oder auf Lernanlässe in geringer Entfernung jenseits der Grenze orientiert sind. Während erstere für die vorliegende Studie nicht relevant sind, da sie den Rahmen von Region als Räume mittlerer Größe übersteigen, lassen sich die letzteren Angebote als grenzüberschreitend-regionale Inhalte beschreiben und weiter ausdifferenzieren (Kap. 6.2.2). In dieser Ausdifferenzierung zeigen sich bei den handelnden Subjekten im Sinne didaktischer Planung Ziele und angesprochene Zielgruppen relevant. Ebenso lassen sich Beispiele regionaler Inhalte aufzeigen, die in keiner Weise grenzüberschreitend sind (Kap. 6.2.3).

### 6.2.1 Euroregionale Inhalte

Das Beispiel Gästeführer SaarLorLux kann als idealtypischer Anker für die euroregionale Ausprägung von Inhalten in Bezug auf deren Regionalität gelten. Dieser Weiterbildungsgang umfasst Inhalte, die sich auf das Territorium der Großregion als Ganzes beziehen. Einen Gästeführer Neisse-Nysa-Nisa gibt es im Übrigen bisher nicht, aber auch ein solches Produkt wäre als euroregional zu beschreiben. Das Idealtypische besteht darin, dass tatsächlich durch die Inhalte das ganze Gebiet der Euroregion abgedeckt

wird. Nur der Bereich Sprachen geht inhaltlich darüber hinaus, weil Französisch und Deutsch auch außerhalb der Großregion SaarLorLux gesprochen wird.

Etwas abweichend davon, weil nicht ganz so klar auf das Gebiet der Euroregion ausgelegt bzw. begrenzt, ist dieses Beispiel.

*„Entstanden ist es erstmal auf der deutschen Seite mit vorrangig deutschen Akteuren: Das muss man so sagen, wie es ist, aber mit einem klaren inhaltlichen Bezug immer wieder zu dieser grenzüberschreitenden Kooperation, zu den Themen Nachbarsprache, interkulturelle Kompetenz. Das sind so die Kernthemen, an denen wir dann auch so arbeiten, und die dann eben auch die Brücke zu den Nachbarn bahnen“ (Interview 9, Abschnitt 38).*

Die genannten Themen „interkulturelle Kompetenz“ und „Nachbarsprache“ werden von der Netzwerkagentur in der Euroregion Neiße-Nysa-Nisa bearbeitet. Diese Themen sind an sich grenzüberschreitend („bahnen die Brücke zu unseren Nachbarn“) und betreffen die gesamte Euroregion – somit sind sie euroregional. Sie beziehen sich aber auch auf Gebiete, die außerhalb der Euroregion liegen: Sowohl interkulturelle Kompetenz als auch die Nachbarsprache Polnisch ist z.B. in Frankfurt/Oder, also an der deutsch-polnischen Grenze außerhalb der Euroregion einsetzbar. Im Gegensatz z.B. des Reiseführers SaarLorLux begrenzen die Themen sich nicht auf das Gebiet der Euroregion. Diese Inhalte werden aber in ihrer Kombination zu einem spezifisch-euroregionalen Inhalt, in Abgrenzung zu einem grenzüberschreitenden allgemeinen Inhalt. Zum einen beziehen sie sich nicht nur auf ein Nachbarland, sondern auf die *beiden* Nachbarländer Tschechien und Polen sowie auf die sorbische Minderheit, die ebenfalls in der Euroregion ansässig ist. Diese spezifische Sprachgrenze bzw. dieses Aufeinandertreffen von Sprachen gibt es nur in der Euroregion Neiße-Nysa-Nisa und sonst nirgends.

Darüber hinaus gibt es eine Verortung als eigene Region durch die Beschreibung der angebotenen Sprachen als *Nachbarsprachen*. Durch die Bezeichnung als Nachbarn stellen die Interviewten (Interviews 3, 4, 5, 8, 9) einen Bezug zu ihren eigenen Standorten und ihren eigenen Lebenswelten her. Dies ermöglicht die Einstufung des Inhalts Nachbarsprache als regionalen Inhalt. Das Wort „Nachbar“ drückt aus, dass jemand dauerhaft nebenan vor Ort ist und somit das eigene Leben beeinflusst: Ein Nachbar kann Dinge, die ich in meinem Leben tue, erlauben oder verhindern (z.B. eine Party feiern, Bienen in meinem Garten züchten, ein Haus nah an die Grundstücksgrenze bauen). Zudem stellt die Metapher des Nachbarn einen Raumbezug her. Daher wird die Bezeichnung von Themen als Nachbarsprache als Indikator für ein regionales Thema gewertet.

Interessanterweise werden im o.a. Beispiel die Themen aktiv genutzt, um mit den Nachbarn ins Gespräch zu kommen oder Gemeinsamkeiten herzustellen und so die Euroregion zu (re-)produzieren.

Die Kriterien für die Verortung eines Themas als euroregional sind also die folgenden:

1. Verortung als eigene Region,
2. Bezug auf mindestens zwei direkt angrenzende Länder der Euroregion,
3. Reproduktion der Euroregion.

Eine Schärfung dieser Kriterien erlauben die beiden nachfolgenden Phänomene.

*„Als Personen, die in Luxemburg arbeiten gehen und die ihre Sprachkenntnisse vertiefen wollen ja. Also wir haben Leute, die kommen die sagen: Ich arbeite in Luxemburg und ich muss sehr, sehr schnell Deutsch lernen. Was haben sie für Kurse, bei denen ich sehr schnell Deutsch lernen kann? Das ist es eigentlich. Es ist indirekt! Anders berührt es uns nicht!“ (Interview 3, Abschnitt 12).*

Laut Aussage der interviewten Person gibt es Franzosen, die Deutsch lernen, um in Luxemburg zu arbeiten. Dies scheint keine große Anzahl an Personen zu sein, aber doch so viele, dass die interviewte Person dies wahrnimmt und es somit als soziale Praktik bezeichnet werden kann. Die Leitung bezeichnet dies als „indirekt“. Die Wendung „Anders berührt es uns nicht“ (im Original: *C'est indirectement, mais ça ne touche pas autrement*) verneint einerseits die Zugehörigkeit Luxemburgs zur eigenen Region, stellt aber andererseits doch einen Bezug her – ähnlich wie das bei der Metapher des Nachbarn (s.o.) geschieht.

Durch den Status von Französisch und Deutsch als Amtssprachen in Luxemburg ist es möglich, mit einer dieser Sprachen den Alltag in der Großregion weitgehend gut zu bewältigen. Daraus folgt, dass in der Großregion SaarLorLux im Alltag Zweisprachigkeit möglich ist. Deutsch wird in einer französischen Organisation somit zum euroregionalen Inhalt im Sinne der o.a. Definition, denn er bezieht sich auf zwei Nachbarländer. Ausschlaggebend ist dabei die Perspektive der befragten Einrichtungsleitung. Diese nimmt den Inhalt Deutsch, vermittelt über die sozialen Praktiken der Teilnehmenden, als euroregional wahr. Offen bleibt, warum dies als „indirekt“ bezeichnet wird. Dies könnte sowohl als „über die Verwertungszusammenhänge der Teilnehmer vermittelt“ interpretiert werden als auch als Zeichen dessen, dass Luxemburg eigentlich nicht als Zielland des Kurses intendiert war.

Anders gelagert ist der nachfolgende Fall aus der Organisation Dreiländereck.

*A: „Gerade bei den Arbeitslosenkursen würde es sich ja auch wieder anbieten in gewisser Weise auf die Region irgendwie zurückzukommen!?“*

*B: „Genau, haben wir auch, also da haben wir z.B. ganz klassisch und das wird auch immer sehr gut angenommen, das ist mehr für die Arbeitslosengeld I-Empfänger also ist*

*vom Arbeitsamt und zwar Kurse, wo wir Englisch und Luxemburgisch bzw. Französisch plus Luxemburgisch anbieten (...) wo es auch zusätzlich ein Modul gibt, das eben noch mal die Eingliederung in den luxemburgischen Arbeitsmarkt erörtert“ (Interview 1).*

Im Bereich der nach SGB III geförderten Weiterbildung bietet die Organisation zwei Kurse an, die sich auf Luxemburg beziehen, nämlich Sprachkurse in Englisch und Luxemburgisch sowie Französisch und Luxemburgisch.

Obwohl es naheliegend wäre, letzteren Kurs als euroregional einzustufen, da er alle drei offiziellen Sprachen der Großregion SaarLorLux beinhaltet, geschieht dies im Rahmen der vorliegenden Studie nicht. Die Annahme ist, dass er angeboten wird, ohne Frankreich als Arbeitsmarkt überhaupt zu bedenken. Dazu gibt es mehrere Anhaltspunkte:

1. Der französische Arbeitsmarkt ist in der Region tendenziell eher schwach, somit ist es unwahrscheinlich, dass hier erfolgreich vermittelt werden kann.
2. Die parallele Nennung von Englisch-Luxemburgisch wird hier als Hinweis auf Luxemburg interpretiert. Englisch ist eine der wichtigsten Geschäftssprachen in Luxemburg, insbesondere im großen Dienstleistungs- und Finanzsektor.
3. Die insgesamt sehr geringe bis fehlende Bezugnahme auf Frankreich im gesamten Interview.
4. Im Abschlussmodul „Informationen für Grenzgänger“ wird mit Bezug auf den Grenzgang nach Luxemburg, nicht aber für den Grenzgang nach Frankreich angeboten.

Es wird daher rückgeschlossen, dass dieser Inhalt in seiner Wahrnehmung durch die befragte Person Frankreich nicht einschließt und sich daher aus Sicht der befragten Person nicht als euroregional verorten lässt.

Durch die beiden Interviewpassagen, die durchaus als Grenzfälle bezeichnet werden können, wird also zunächst die teilweise sehr subtile Nuancierung von Inhalten als euroregional oder nicht euroregional klar. Darüber hinaus wird nochmals der Blick dafür geschärft, dass Inhalte als euroregional eingestuft werden, wenn sie von den interviewten Personen als im Sinne der o.g. Definition als solche wahrgenommen werden. Dies ist unabhängig davon, ob die Inhalte auch als euroregional angeboten werden. Es ist die Wahrnehmung der Verwendungszusammenhänge der Teilnehmenden, die Regionalität ausmachen. Diese Verwendungszusammenhänge antizipieren die Professionellen teilweise, teilweise setzen sie diese selbst, ohne bewusst die Verwendungskontexte der Teilnehmenden einzubeziehen.

Euroregional sind also Inhalte, die die ganze Euroregion in der Wahrnehmung der Planenden berühren, weil sie sich physisch oder soziokulturell auf die gesamte Euroregion beziehen. Die physische Komponente wird über die tatsächliche Bewegung der

Teilnehmenden und die geringe Entfernung zur Grenze repräsentiert; soziokulturelle Begebenheiten zeigen sich in der wenig ausgeprägten Sprachgrenze zu Luxemburg.

### **Euroregionale Inhalte zwischen politischer Setzung und Vereinnahmung durch Teilnehmende**

Die Netzwerkagentur bietet weitgehend Produkte und Veranstaltungen an, die sich auf die Euroregion Neiße-Nysa-Nisa beziehen. Die Kernthemen sind Nachbarsprache und interkulturelle Kompetenz. Sie setzt somit ein klares Zeichen auf Grenzüberschreitung und (re-)produziert damit Region – genauer gesagt Euroregion. Die Organisation verfügt über ein zentrales Produkt: Sie hat ein Weiterbildungszertifikat entwickelt, das alle Sprachen der Region sowie ein Modul zum Thema „interkulturelle Kompetenz“ umfasst. Teilnehmende, die alle Module absolviert haben, erhalten dieses Zertifikat.

Laut Homepage der Organisation gibt es einen weiteren, potenziell euroregionalen Inhalt, der nicht im Interview auftaucht: Es handelt sich um das Thema Energie und Umwelt. Dies ist insofern interessant, als mit diesem Thema viele Dinge, die die drei Teilregionen der Euroregion vereinen, angesprochen werden. Die Energiewirtschaft spielte lange Zeit in der Region auf allen Seiten der Grenzen eine wichtige Rolle – insbesondere Kohle. Auf diese geologische Gegebenheit verweisen die entsprechenden Homepages der Region als Gemeinsamkeiten in der Landschaft. Die Problemlage, neue Energiezweige zu erschließen und so z.B. die durch den Niedergang dieses Industriezweiges verloren gegangenen Arbeitsplätze zu ersetzen, könnte zentraler Bezugspunkt der Regionalentwicklungsstrategie sein. Doch es kommt nicht in der euroregionalen Bildungsarbeit vor. Es ist zu vermuten, dass diese Strategie stark von deutscher Seite – insbesondere vonseiten des Landkreises – getragen wird und zu wenig von den anderen, da die Energiewende in Deutschland stärker forciert wird als in Polen oder Tschechien, wo heute weiter sehr viel Strom über Steinkohle, Braunkohle und durch – teils neue – Atomkraftwerke produziert wird. Dennoch: Umweltschutz kann und wird oftmals als grenzüberschreitendes und meist sogar globales Thema behandelt (Kandler & Tippelt, 2009) und könnte somit auch als euroregional gesetzt werden. Im vorliegenden Beispiel geschieht das nicht: Auch die Homepage bezieht sich hauptsächlich auf die deutschen Aktivitäten im Bereich Energiewende. Im Interview wird Umweltbildung nicht als zentral für die Grenzüberschreitung gewertet: Sie wird nicht genannt. Ein potenziell euroregionales Thema, das wirklich alle Nachbarn seit langer Zeit betrifft, schafft also keine Euroregionalität. Vermutlich werden erneuerbare Energien von tschechischen und polnischen Partnerinnen und Partnern nicht genug mitgetragen und das Thema kann so eben nicht – vielleicht noch nicht – die obigen im Interviewabschnitt genannte „Brücke zu den Partnern“ schlagen.

Insgesamt lassen sich also in den Interviews drei Beispiele für Inhalte finden, die als euroregional bezeichnet werden können. Der Gästeführer SaarLorLux, das Sprachen-

zertifikat über alle Sprachen in der Euroregion Neiße-Nysa-Nisa sowie eben Deutsch-Kurse in der Großregion SaarLorLux aus der Sicht der französischen Organisation.

Die starke euroregionale Ausrichtung der Inhalte des Netzwerks lässt sich erklären über dessen Selbstdefinition.

*„Ich kann Ihnen sagen, wo ich meinen Schwerpunkt setze. (...) Und den setze ich ganz klar in der Euroregion Neiße-Nysa-Nisa. Also wir und das finden Sie auch bei uns in der Öffentlichkeitsarbeit und so versuchen, diese Euroregion Neiße-Nysa-Nisa wirklich als trinationale Dreiländerregion, als ich sag mal als regionale Basis unserer Arbeit zu nehmen und wir fokussieren auch unsere Aktivitäten auf diesen Raum“ (Interview 9, Abschnitt 18–20).*

In diesem Sinne ist die Region als Ganzes den Inhalten des Netzwerks vorgeschaltet. Es wird Ausschau gehalten nach Themen, die die Region grenzüberschreitend, die Brücke zu den Nachbarn bahnen oder die Region voranbringen.

Es handelt sich somit um den Versuch einer politischen Neukonstruktion eines Territoriums entgegen der zwischen 1945 und 1990 vorhandenen politischen Territorien. Diese regionale Ausrichtung ist konform mit dem Auftrag sowohl der Lokalpolitik (Interview 9, Abschnitt 95–97) als auch des Trägers (Interview 9; Abschnitt 87) sowie vieler Netzwerkmitglieder (ebd.). Diese politische Initiative scheint sehr stark zu sein und ist seit 1991 zentraler Bestandteil politischer Strategien.

Dank der starken Unterstützung seitens der Lokalpolitik und der Netzwerkpartner kann die Organisation auch gegen die Gesetze des Marktes agieren, denn die Resonanz seitens der Bevölkerung ist gering. Dieser fehlenden Resonanz verleiht die interviewte Person durch das sehr bezeichnende Bild des „einsamen Rufers in der Wüste“ Ausdruck.

*„... für mich dominiert eigentlich eher – auch wenn man sich da manchmal so ein bisschen wie der einsame Rufer in der Wüste vorkommt – eher diese Chance dieser Grenzregion für die Entwicklung, für die Menschen hier“ (Interview 9, Abschnitt 60).*

Die regionale Entwicklung der Dreiländerregion als Chance scheint die politische Strategie des Landkreises für Regionalentwicklung zu sein, und das schon seit der Wende (Steinert, 1999, S. 14; Euregio Neiße, 2014), um die Grenzregion nicht mehr als Peripherie, sondern als Zentrum zu definieren. So formuliert eine interviewte Person: „Wir sind am A der Welt, das ist der Anfang der Welt“ (Interview 8, Abschnitt 131).

Ähnlich lässt sich die Entstehung des Gästeführers SaarLorLux beschreiben. Das Projekt entstand als Qualifizierungsmaßnahme des INTERREG IV-A-Projektes „Tourismusmarketing für die Großregion“. Träger sind die Tourismuszentralen der jeweiligen Teilregionen der Großregion.

*„Wir haben das Problem, wenn jetzt Franzosen kommen, dann müssen die unserem Reiseführer überlassen werden, ob der Französisch kann, ist eine andere Frage. D.h. wir bilden jetzt Reiseführer aus, die sich in den anderen Ländern bewegen können. D.h. wir bilden im Moment Leute aus, die im Thema Kelten fit gemacht werden, die im Thema Weltkulturerbe, die die römischen Dinge, die Sie in Trier finden, sodass wir auch da wechseln können, oder mit den Reiseführern begleitet werden“ (Interview 2, Abschnitt 13).*

Auch hier lässt sich eine eher politische Entstehungsgeschichte nachzeichnen: Die interviewte Person beschreibt einen Bedarf, oder besser gesagt „ein Problem“, dessen Lösung eine Weiterbildung darstellen soll. Vorausgesetzt es gibt bereits einen SaarLorLux-Tourismus, dann wäre hier tatsächlich von einer Reaktion auf diesen euroregionalen Tourismus zu sprechen und somit von einer Reaktion auf bereits bestehende soziale Praktiken der Touristen. Es stellt sich also die Frage, wen das verwendete „Wir“ bezeichnet.

Es ließe sich behaupten, dass hier das Thema gesetzt wurde aus dem Europäischen Projekt der INTERREG IV-Förderung zum gemeinsamen Marketing der Großregion SaarLorLux. In diesem Fall könnte auch argumentiert werden, dass hier die Euroregion aktiv konstruiert wird durch ein gesetztes Thema. In diesem Falle würden inhaltlich mehrere Regionen zusammengesetzt. Es wird also nicht auf eine alltägliche Regionalisierung reagiert, sondern diese wird geschaffen, um Regionalentwicklung zu betreiben und die Stärken der jeweiligen Tourismusdestinationen miteinander in einem Konzept zu vereinen – ähnlich wie das auch in der Region Neiße-Nysa-Nisa passiert mit dem Thema Nachbarsprache. Im Hintergrund der Weiterbildung zum Gästeführer steht also eine starke politische Note, die – im Fall der Großregion – den Tourismus fördern soll. Diese politische Note lässt sich ebenfalls bestätigen, da mit großer politischer Unterstützung ähnliche tourismusbezogene Kooperationen in diesem Stil in der Großregion entstanden, als Luxemburg im Jahr 2007 stellvertretend für die ganze Großregion und in Kooperation mit den anderen Teilregionen die Kulturhauptstadt Europas in einem Gesamtkonzept vereinigte.

Dabei kann die politische Einflussmöglichkeit im Fall der Großregion SaarLorLux noch größere politische Kräfte entfalten als in der Euroregion Neiße-Nysa-Nisa, da die ausschlaggebenden politischen Ebenen eingebunden werden können. Nicht nur sind die Ministerpräsidenten der jeweiligen Bundesländer in die Struktur eingebunden (Kap. 5.1), sondern auch die gesamten Territorien der Bundesländer. Der territoriale Widerspruch, der somit in der Euroregion Neiße-Nysa-Nisa entsteht, ist in der Großregion SaarLorLux aufgehoben.

Interessant ist dabei, dass die untersuchte Organisation, die Kammer, dabei ihr Zuständigkeitsgebiet verlässt und darüber hinaus agiert. Die Kammer ist an sich eine

sehr stark an territoriale Zuständigkeiten gebundene Organisation. Sie begründet die Beteiligung am Projekt über die im o.a. Interviewausschnitt angesprochene Problemlage, dass die eigenen Tourismusführer nicht qualifiziert sind, um sich „in den anderen Ländern zu bewegen“. Dies wird als eigenes Problem beschrieben mit: „wir haben das Problem“. Damit wird es wieder in den Auftrag zurückgeführt. Ähnlich geschieht dies in anderen Fällen. Die interviewte Person bezeichnet diese Vorgehensweise als „ganz gezielt über die Grenze geguckt“ (Interview 2, Abschnitt 13). Diese erweiterte Perspektive ist nur möglich über Kooperationspartner, sonst darf sich die Kammer nicht in diesen regionalen Bereichen bewegen. Dies fällt auch bei der Netzwerkagentur auf. Die Finanzierung, Initiierung und politische Etablierung erfolgt über Projektkontexte. Diese sind temporärer Art, die es erlauben, dass Organisationen ihr angestammtes Zuständigkeitsgebiet verlassen können und so administrative Grenzen überwinden (auch Interview 5, Abschnitt 10). Dazu sind Kooperationspartner vonnöten, die durchaus strategisch gesucht werden. An sich dürfen Organisationen nur eingeschränkt außerhalb des Zuständigkeitsgebiets aktiv werden. Deshalb wird Kooperation als Strategie genutzt, um das Zuständigkeitsgebiet temporär und gezielt zu erweitern. Dem geht aber der Inhalt des Projektes voraus, nicht die Suche nach Kooperation.

*„Was jetzt in der konkreten Arbeit es schwierig macht, ist, dass Förderprogramme grenzüberschreitende Förderprogramme fast ausschließlich auf relativ kurzfristige Projekte ausgerichtet sind. Und diese Projektorientierung, die jedes Mal erfordert, dass ich innovative Projekte mache, das kennen Sie sicherlich, dass alles, was man ständig irgendwo beantragt, muss ja ständig was Neues sein, geht aber nicht. Also wenn ich grenzüberschreitend mit einem Partner in Polen oder Tschechien Vertrauen aufbauen will unter diesen Rahmenbedingungen: Mentalitätsunterschiede, sprachliche Probleme, unterschiedliche Systeme, in die jeder integriert ist und unterschiedliche Rahmenbedingungen, die jeder hat. Wenn ich dort Vertrauen aufbauen will und wirklich Zusammenarbeit in einem ernsthaften Sinne erreichen will, braucht es einfach Zeit. Das braucht kleine Schritte, das braucht Zeit und diese Zeit geben mir Projekte nicht“ (Interview 9, Abschnitt 67).*

Die interviewte Person bestätigt die o.g. Annahme, dass für die Finanzierung von euro-regionalen Inhalten oft ein Projektkontext notwendig ist. Sie beschreibt auch die temporäre Begrenzung und die Implikationen derselben: negative Auswirkungen auf die Zusammenarbeit mit Partnerinnen und Partnern, insbesondere Vertrauen in der Kooperation. Zudem wirkt die Innovationsanforderung von Projekten so, dass eben nicht mehr das gleiche Projekt verstetigt werden kann, sondern ein neues Projekt, ein neuer Inhalt aufgebaut werden muss.

Bei der Einstufung des Inhalts Deutsch in Frankreich als euroregional trifft die Einordnung als politische Strategie nicht zu. Hier machen die Lebenswelten der Teilnehmenden ihn zum euroregionalen Inhalt. Es handelt sich jedoch um einen Nebeneffekt; es liegt keine politische Strategie vor, sondern eine soziale Praktik, die aus den Lebenswelten und Verwendungszusammenhängen der Teilnehmenden heraus euroregional wird. Die interviewte Person selbst bezieht sich nicht auf die Großregion und nimmt diese euroregionale soziale Praktik nur in Form von Teilnahme und somit als Markt mit. Neue Angebote erwachsen daraus nicht.

Es lässt sich also festhalten, dass in diesem Beispiel mehrere Faktoren mit in die erfolgreiche Installierung eines explizit euroregionalen Inhalts hineinspielen:

1. das Interesse relevanter politischer Ebenen am Thema,
2. die Verortung innerhalb des Auftrags,
3. das Interesse aller Projektpartner am Thema.

Letztlich ermöglicht auch dieser Dreiklang eine Finanzierung, ohne dabei auf Marktmechanismen zurückzugreifen. Die Formulierung in Punkt 1 verweist auf eine Differenzierung, die in den Daten erscheint und den pauschalen Verweis auf „die Politik“ verwirft. Im konkreten Fall werden Kommunalpolitiker sowie der lokale Bundestagsabgeordnete als Unterstützung und wichtige strategische Partner beschrieben. Die Landesebene wird nicht als Unterstützung in Bezug auf Grenzüberschreitung verortet (Interview 9, Abschnitt 45), da sie die Region aus gesamtsächsischer Perspektive behandle, in der die Grenzregion wenig vorkomme. Die Konstitution als Netzwerk unter Einbezug der Interessierten, wie von Schrader (2011) als „Gemeinschaft“ beschrieben, ermöglicht ein Agieren gegen die oder abseits der Landespolitik.

Die Etablierung von zwei der drei euroregionalen Inhalte lässt sich an den genannten Beispielen als politische Strategie der Regionalentwicklung bezeichnen. Die Dreiländer-Euroregionen reagieren aus einer Notlage heraus: dem Abbruch eines zentralen Wirtschaftszweiges. Die gemeinsame Problemlage wurde zum Ausgangspunkt einer Zusammenarbeit verschiedener Akteure, unter anderem einiger Weiterbildungsträger, die diese Umbrüche mitgestalteten.

Engel bezeichnet die Lage solcher Grenzregionen als „Inmitten der Peripherie“ (2014, S. 125), also in der Mitte der Randlagen. Die Umdefinition von der Randlage als neues Zentrum wird in diesen Projekten mit euroregionalen Inhalten zum Ausgangspunkt von Regionalentwicklung. Die Handelnden definieren sich selbst als neues Zentrum, um so neue Raumbilder zu schaffen. Dabei ist die periphere Lage das gemeinsame Problem der beteiligten Organisationen, das es zu bearbeiten gilt.

Die Bezeichnung als rein politische Strategie ohne Bürgerorientierung greift jedoch zu kurz. So hat in der Euroregion Neiße-Nysa-Nisa eine Bürgerkonferenz stattgefunden, die Beteiligung ermöglichte. Auch in der Großregion SaarLorLux gab es schon vor

der Etablierung derselben Grenzpendler. Die Bezeichnung als politische Strategie ist also eher als idealtypisch zu verstehen. Es geht mehr um die Vermittlung einer solchen. Reflektiert man dies mit dem mehrstufigen Regionsbegriff Schönigs (2008, S. 16, Kap. 3.3), so wird deutlich, dass im Falle der politischen Strategie die Organisationen einen Regionsbegriff auf ihre Zielgruppen herunterbrechen und so versuchen zu etablieren. Teilweise mit mehr (Gästeführer SaarLorLux) oder mit weniger Erfolg (Sprachenzertifikat in Neiße-Nysa-Nisa).

Mit Blick auf die Organisationen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung kann gezeigt werden, dass entweder mit politischer Unterstützung oder durch Vereinnahmung von Inhalten der Teilnehmenden euroregionale Inhalte etabliert werden. Im Falle der Vereinnahmung durch die Teilnehmenden ist entsprechend weniger politische Unterstützung vonnöten, da das daraus resultierende Angebot sich am Markt refinanziert.

In Bezug auf die räumliche Vermittlungsfunktion der Organisationen entsteht der Eindruck, dass im Falle von explizit euroregional intendierten Inhalten stärker durch die politische Förderung in Projektform ein Projekt entsteht, das dann auf Lebenswelten heruntergebrochen wird.

## **6.2.2 Grenzüberschreitend-regionale Inhalte**

In Abgrenzung zu euroregionalen Inhalten, die sich auf mehr als zwei angrenzende Länder einer Euroregion beziehen, sind grenzüberschreitend-regionale Inhalte auf das eigene und ein zweites angrenzendes Land beschränkt. Ein Zusammenhang mit der eigenen Region wird hergestellt. Diese Definition scheint im vorliegenden Kontext sinnvoll, im allgemeinen Sprachgebrauch sind natürlich auch euroregionale Bezüge grenzüberschreitend.

Zu unterstreichen sind in diesem Zusammenhang zwei Punkte, die in der o.g. Definition schon mitgedacht sind: Zum einen die Unterscheidung von internationalen und grenzüberschreitenden Inhalten. Im wörtlichen Sinne bezieht sich ‚international‘ auf alles, was zwei Nationen betrifft. International kann sich in Abgrenzung zu grenzüberschreitend auf irgendein Land der Erde beziehen; grenzüberschreitend zielt lediglich auf direkt aneinandergrenzende, also Nachbar-Länder (Weichhardt, 1996). Natürlich sind aber alle grenzüberschreitenden Inhalte auch automatisch international.

Zum anderen beziehen sich grenzüberschreitend-regionale Angebote inhaltlich eher auf das Grenzgebiet des Nachbarstaates, also den Nahbereich oder eben die eigene Region: Eine Veranstaltung zur Stadt Brest (in der Bretagne) wäre aus Sicht einer deutschen Organisation zwar als grenzüberschreitend, aber nicht als grenzüberschreitend-regionale zu werten, da es sich zwar um ein Nachbarland, aber nicht mehr um den Nahbereich des alltäglichen Aktionsraums handelt.

*„Das prägt auch unser Programm, die Grenznähe, das heißt also sowohl in dem normalen Abendprogramm Bereich (...) ist es so, dass wir da zum einen Luxemburger Sprachentwicklung etc. unterstützen, so dass also die Leute von hier sich einfach im Luxemburger Arbeitsmarkt integrieren können, als auch Kurse haben, die darauf abzielen in Luxemburg einen Arbeitsplatz aufzunehmen. Also was für Schritte muss ich machen, rein, was Sozialversicherung etc. betrifft, wenn ich in Luxemburg arbeiten möchte und wir haben auch durchaus vom Luxemburger Einzugsbereich viele, die hier herkommen, die z.B. einen Deutschkurs hier belegen...“ (Interview 1, Abschnitt 6).*

Die interviewte Person nimmt zunächst Bezug auf das Programm. Dieses sei geprägt von der Nähe zur Grenze. Als Hypothese könnte man also hier behaupten, wenn das gesamte Programm das zentrale Produkt einer Weiterbildungsorganisation darstellt, dann werden sicherlich auch viele organisationsinterne Prozesse von der Grenznähe geprägt. Bedenkenswert ist dabei der Begriff der „Prägung“, der wissenschaftlich-behavioristisch auf Konrad Lorenz zurückgeht und eine sehr starke und unauslöschliche Beeinflussung beschreibt.

Bemerkenswert ist ferner, dass die interviewte Person die Grenznähe zu Luxemburg erwähnt, Frankreich aber, das ebenfalls sehr nah ist, außen vor lässt. Dies ist der Frage, die explizit auf Luxemburg gerichtet ist, geschuldet. Dennoch wird an anderen Stellen klar, dass Frankreich eine wirklich sehr kleine Rolle spielt, die mit der „prägenden“ Wirkung Luxemburgs nicht vergleichbar ist.

Die Leitung unterscheidet mehrere Arten von Programmbereichen – nämlich den normalen Abendprogramm Bereich, in impliziter Abgrenzung zu einem anderen Programmbereich, der anscheinend nicht normal ist oder nicht am Abend stattfindet.

Das Thema Luxemburg spielt eine starke Rolle als Inhalt von Angeboten für die Bevölkerung aus dem eigenen Zuständigkeitsbereich, hier werden auf Luxemburg bezogene Angebote gemacht. Die erwähnten Angebote sind alle arbeitsmarktbezogen und aus dem Bereich berufliche Weiterbildung oder werden zumindest von der interviewten Person so verortet. Der Gedanke, dass z.B. jemand Luxemburgisch aus anderen Gründen als für den Arbeitsmarkt lernen könnte, wird implizit ausgeschlossen. Angebote der allgemeinen, politischen oder kulturellen Erwachsenenbildung zum Thema Luxemburg werden nicht gemacht und auch nicht erwähnt. Während andere Befragte das Wort Nachbarsprache immer wieder verwenden, kommt es in diesem Interview nicht vor. Anscheinend wird Luxemburg also auch nicht zur eigenen Region gerechnet.

Die Organisation antizipiert mit dem Luxemburgbezug soziale Praktiken im Zuständigkeitsbereich und somit die Zielgruppe. Es gibt starkes grenzüberschreitendes Berufspendlerturn in der Region nach Luxemburg. Dadurch breiten sich die beruflichen Lebenswelten der Subjekte nach Luxemburg aus und die vorliegende Organisation der Erwachsenenbildung knüpft daran an mit Angeboten. Durch die Wiederholung und die

Regelmäßigkeit dieser Angebote wird das Handeln der Verantwortlichen selbst zu einer Routine. Über soziale Praktiken lässt sich die Konzentration auf die berufliche Weiterbildung mit Luxemburg begründen. Für die Lebenswelten der Subjekte in der Grenzregion ist Luxemburg tatsächlich als Einkaufs- und Arbeitsort interessant. Private und kulturelle Kontakte ergeben sich in der Großregion sehr wenig grenzüberschreitend (Wille, 2012, Kap. 5.1). Die Organisation antwortet somit auf die Nachfrage des Marktes in ihrem Segment. Sie reproduziert damit nicht nur die Region selbst, sondern auch ein Bild der Nachbarregion in der Öffentlichkeit, das mehr oder minder aus Arbeiten besteht.

Interessanterweise passiert wenig in der vorliegenden Organisation in Bezug auf Frankreich. Es werden keine Angebote für die Bevölkerung vor Ort gemacht – abgesehen von Französischkursen, die auch für den Kontakt mit Luxemburg nützlich sein könnten. Genauso wenig wird die französische Bevölkerung jenseits der Grenze angesprochen. Dies kann an vielen Dingen liegen, naheliegender wäre die Sprachproblematik, die im Fall von Luxemburg minimal ist aufgrund der dortigen drei Staatssprachen, von denen eine Deutsch und die andere die dem Deutschen sehr nahestehende Sprache Letzeburgisch ist.

Es wird aber bei Nachfrage zum Thema Frankreich keiner dieser Gründe im Interview genannt, sondern lediglich die „fehlende Affinität oder jetzt auch mit Grenzgang von Arbeiten“ (Interview 1, Abschnitt 23). Die interviewte Person begründet also auch hier über soziale Praktiken der Zielgruppe und antizipiert oder unterstützt diese. Durch das wiederholte Unterlassen solcher Angebote mit Frankreichbezug wird die Nicht-Berücksichtigung Frankreichs zu einer sozialen Praktik, die Region konstituiert; ein Bild von Frankreich wird nicht vermittelt.

Dabei scheint im Beispiel der Organisation Dreiländereck die von den Menschen vor Ort gelebte Praktik weitgehend kongruent mit den politischen Anforderungen, die aufgrund wirtschaftlicher und arbeitsmarktrelevanter Veränderungen entstanden.

Politische Programme, die allgemeine, politische und kulturelle Erwachsenenbildungsthemen nahelegen, wie mit dem Ziel der Aussöhnung zwischen Deutschland und Frankreich, hat es in Bezug auf Luxemburg nicht gegeben. Die Organisation übersetzt nun die starken arbeitsmarktpolitischen Anforderungen anscheinend eins zu eins auf die Bevölkerung. Die verantwortliche Leitung sieht hier einen Markt, den sie im Rahmen ihres Auftrags bedient.

*I: „Was hat das mit Erwachsenenbildung zu tun? Also wir in der Erziehungswissenschaft philosophieren da irgendwie gern über Bildungsbegriffe, fernab von aller Realität, was hat das jetzt mit Bildung für Sie zu tun?“*

*B: „... Also für mich ist das quasi, dass ich als regionaler Bildungsanbieter hier ein gewisses Angebot in die Region bringe und versuche, interessante Kurse, interessantes*

*Angebot auch abgestimmt auf die Region/Also wir sehen z.B. auch ganz klar oder haben in der Vergangenheit gelernt: Gewisse Angebote, die funktionieren in [A.], die funktionieren in [I.], aber die funktionieren nicht in dem ländlicheren Gebiet [B.]“ (Interview 1, Abschnitt 69).*

Die Pause zu Beginn (die einzige wirklich längere Pause des Interviews) zeigt, dass die interviewte Person tatsächlich überrascht ist von der Frage, was denn das, was sie tut, mit Bildung zu tun habe. Sie spricht von Angebot als einem Begriff, der sich mehrfach deuten lässt: Zum einen in einem pädagogischen Sinne, ein Angebot der Deutung oder des Lernens, andererseits auch als Produkt im Gegenpart zu Nachfrage. Dass hier letzteres gemeint ist, lässt sich aus dem oft verwendeten Wort „funktionieren“ ableiten. Ein Programm, das funktioniert, passt sich ein. Es ist nicht widerständig, es rüttelt nicht auf und widerspricht nicht, sondern es funktioniert und wird gekauft. Auch das Wort „abgestimmt“ verweist darauf, dass das Programm konsensfähig ist, dass es passt und wenig eigene Themen gesetzt werden, um zu gestalten.

Diese Vorgehensweise entspricht dem Auftrag, denn dieser lautet, das Zuständigkeitsgebiet mit Angeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung für alle zugänglich zu versorgen (Interview 1, Abschnitt 44f). Die Organisation, oder besser gesagt dieses Vorgehen, lässt sich also beschreiben als territorial gebunden und markt-orientiert.

Während der hier im Zentrum stehenden Organisation nicht bewusst zu sein scheint, wie sehr sie ein Bild oder soziale Praktiken beeinflusst, versucht eine der französischen Organisationen recht eindeutig, durch Wissensvermittlung Bilder der Region zu vermitteln.

*„Es ist nicht mal nur der Aspekt Wein trinken, sondern, ich glaube, dass man auch Leute Dinge entdecken lassen kann, weil es eine Unkenntnis im Allgemeinen gibt. Die große Mehrheit der Menschen, kennt immerhin sehr, sehr schlecht das nahe Saarland und den kulturellen Reichtum, den man dort vorfindet“ (Interview 4, Abschnitt 114).*

Ebenso wird ein Bild von Nachbarn aufgebaut und vermittelt bzw. nicht vermittelt. Die Beispiele zeigen sehr anschaulich, wie durch soziale Praktiken eine Grenze konstituiert, eine andere Grenze dekonstruiert wird.

Ähnlich wie bei den euroregionalen Inhalten stellt sich die Frage, auf welchem Weg grenzüberschreitend-regionale Inhalte in ein Programm gelangen. Themen werden in dem vorliegenden Beispiel installiert als Antwort auf soziale Praktiken der vor Ort lebenden Subjekte – als Bedarf oder Nachfrage seitens der Kundinnen und Kunden. Dies ist abzugrenzen von euroregionalen Inhalten, die von der politischen Seite her eingebracht wurden.

Dabei ist auch hier die Unterscheidung in Markt einerseits und staatliche Regelung andererseits zu kurz gegriffen. So ermöglichen Märkte, dass Teilnehmende überhaupt gegen die Zahlung eines kleineren oder größeren Obolus an Veranstaltungen teilnehmen können. Auch die Bezeichnung als staatliche oder politische Ziele greift zu kurz. Es handelt sich in der Erwachsenenbildung meist um Mischformen. Es ist festzustellen, dass Organisationen der Erwachsenenbildung sich tendenziell stärker am Markt oder tendenziell stärker am politisch vermittelten Auftrag orientieren. Meist ist dies auch den Organisationen nicht vorzuwerfen, da sie sich ja auch am Markt refinanzieren und die großen Einschnitte im Bereich Weiterbildung in den 1990er Jahren bewusst stärker den Markt ins Spiel brachten. Eine stärkere Markt- oder stärkere Politikorientierung lässt sich an den obigen Beispielen aufzeigen. Erstere wird deutlich über die eher reaktionshaften Verfahrensweisen: Tschechisch läuft gut, daher mehr Tschechisch, Gesundheit läuft gut, daher mehr Gesundheit. Aufgabe von Erwachsenenbildung ist es aber auch, Bedarfe zu wecken und Themen zu setzen (Hippel & Tippelt, 2010, S. 806), dies geschieht eher in der normativen Orientierung von Erwachsenenbildung, die sich eben von einer rein marktgängigen Handlungsweise absetzt. Solche normativen Orientierungen zeichnen sich durch die implizite oder explizite Setzung pädagogischer Ziele aus.

### **Einseitig grenzüberschreitende Inhalte**

Einseitig grenzüberschreitende Inhalte von Weiterbildung lassen sich dadurch charakterisieren, dass sie erst durch den eigenen Standort grenzüberschreitend werden. Sie richten sich dementsprechend an Zielgruppen auf nur einer Seite der Grenze und implizieren einen mentalen Bezug zu einem Lerngegenstand, der auf der anderen Seite der Grenze zu verorten ist. So wurden z.B. die o.a. Kurse zur Integration in den Luxemburgischen Arbeitsmarkt erst dadurch grenzüberschreitend, dass sie sich an ein nicht Luxemburgisches Zielpublikum richten. Solche Angebote finden sich sehr stark bei der Organisation Dreiländereck.

Nachbarsprachen fallen nicht generell in diese Kategorie. Sie werden häufig angeboten und lassen sich nicht uneingeschränkt als einseitig grenzüberschreitend bezeichnen. Eine französische Organisation verortet Deutsch-Kurse als Grenzüberschreitung.

*„Ich glaube, wenn wir Deutsch für die ganz Kleinen ab drei Jahre machen – von drei bis sechs Jahren. Dann ist das auch nicht ein ganz kleiner Wassertropfen, damit diese Kinder später die Musik der deutschen Sprache im Ohr haben, so dass sie vielleicht Lust haben irgendwann mal ihre Nachbarn zu besuchen“ (Interview 3, Abschnitt 76).*

Erst der Verwendungskontext der Teilnehmenden macht die Grenzüberschreitung von Sprachkursen explizit. Auch taucht erneut die Floskel „Nachbar“ auf, die die Verortung als eigene Region indiziert. Dieser Verwendungskontext wird aber vorweggenommen.

Es wird als Bildungsziel formuliert. Dies ist im Auftrag der Organisation festgeschrieben worden bei Gründung der Organisation und bis heute nachzulesen. Die Ziele sind also politisch vorgegeben und werden in dieser Organisation berücksichtigt.

In einer Organisation in der Region Neißة-Nysa-Nisa ist dies nicht der Fall.

*„Ansonsten ist die Nachbarsprache ohnehin ein Thema für uns. Auch unterschiedliche Ausprägungen. Im Südteil des Landkreises überwiegend Tschechisch in [P.] sowohl Tschechisch als auch Polnisch. (...) weil ganz einfach auch der physische Kontakt da ist. Die Nachbarschaftskontakte da sind und ich beobachte, dass es zunehmend einen Austausch gibt zwischen den Arbeitskräften. Dass zunehmend Deutsche auch in Tschechien arbeiten gehen. (...) Für Tschechien kann ich Ihnen das belegen an Kursen, wenn Sie da nachfragen, ‚weshalb lernen Sie Tschechisch?‘, 60 bis 70 Prozent der Teilnehmer sagen, ‚weil ich in [Tschechien] oder irgendwo anders [in Tschechien] arbeiten gehe‘“ (Interview 8, Abschnitt 54–58).*

Während die befragte Person im ersten Interviewauszug eine Intention der Völkerverständigung oder zumindest der Begegnung formuliert und somit auch ein Thema setzt, um eine soziale Praktik zu etablieren („damit diese später vielleicht Lust haben ihre Nachbarn zu sehen“), so zeigt das zweite Beispiel eher eine Reaktion auf die soziale Praktik „in Tschechien arbeiten gehen“. Auch die Formulierung „weil der physische Kontakt einfach da ist“ verweist auf eine Reaktion auf gewisse soziale Praktiken, die hier grenzüberschreitend vorhanden sind. Also wird hier dem Markt und der Nachfrage gefolgt.

Einseitig grenzüberschreitenden Inhalte betreffen auch die allgemeine, politische und kulturelle Erwachsenenbildung. Als grenzüberschreitendes Angebot kann auch die Reise einer französischen Volkshochschule nach Berlin gewertet werden. Nicht nur fällt der Begriff „Grenzüberschreitung“, sondern es wird auch ein Bildungs-, vielleicht eher Erziehungsziel formuliert, für das das Nachstehende exemplarisch steht, nämlich auf den Nachbarn zuzugehen.

*„Ich habe die Abgeordnete gebeten, dass sie die Führung nur auf Deutsch macht, damit wir Franzosen gezwungen sind, einen Schritt auf sie zu zu machen. (...) Ich finde, aus Respekt gegenüber unseren Nachbarn heraus, muss man sich ihrer Sprache auch anpassen“ (Interview 3, Abschnitt 37).*

### **Beidseitig grenzüberschreitende Inhalte**

Im Fall einer explizit grenzüberschreitend ausgerichteten Organisation in der Großregion SaarLorLux wird die Regionalität unterschiedlich durch Inhalte klar. Es gibt ein Malereifestival, das regionale Künstler aus der deutschen Partnerstadt – wenige Kilo-

meter entfernt, auf der anderen Seite der Grenze – einlädt sowie französische Künstler aus der eigenen Stadt in die deutsche Partnerstadt entsendet. Insbesondere einige kulturelle Veranstaltungen sowie das „Sprach-Tandem“ werden explizit grenzüberschreitend angeboten. Laut Aussage der interviewten Person handelt es sich vornehmlich um kulturelle Erwachsenenbildungsveranstaltungen, die die Grenzüberschreitung in beide Richtungen trägt (Interview 2, Abschnitt 10). Einige Inhalte werden explizit grenzüberschreitend angeboten. Dem wird Ausdruck verliehen, indem die Veranstaltungen inhaltlich in beiden Sprachen abgehalten und im Programm angekündigt werden. Solche Veranstaltungen, die Inhalte auf beiden Seiten der Grenze einfließen lassen, können als beidseitig grenzüberschreitend beschrieben werden. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie unabhängig vom eigenen Standort grenzüberschreitende Inhalte verkörpern und sich somit an Zielgruppen auf beiden Seiten der Grenze richten.

Wie bereits gesagt betreffen die beidseitig grenzüberschreitenden Angebote vor allem die kulturelle Erwachsenenbildung (auch Interview 5, Abschnitt 70), aber auch die politisch-historische Erwachsenenbildung.

*„Die [Veranstaltung] behandelte den Hugenottenweg, einen Weg bei Metz-Coucelles-Chaussy der nach Ludweiler im Saarland geht und es gab dazu eine sehr schöne Ausstellung in Metz vor einigen Jahren. Wir haben also wirklich einen sehr, sehr symbolischen Ausflug gemacht. Wir hatten in Ludweiler angefangen und fuhren weiter nach Coucelles-Chaussy. Das war wirklich ein komplementäres Angebot zu dieser Ausstellung in Metz“ (Interview 4, Abschnitt 104).*

Hier lässt sich diskutieren, ob es sich um ein historisch-politisches oder eher ein kulturelles Angebot handelt. Festzustellen ist in jedem Fall, dass es kein beruflich orientiertes, sondern ein inhaltliches Angebot darstellt, das historisch beide Seiten der Grenze betrifft und eventuell sogar eint – ein Weg bedeutet Verbindung, Pendlertum und Kontakte. Ein Weg symbolisiert geronnene soziale Praktik als physisches Artefakt, die in diesem Fall grenzüberschreitend ist und zwar in beiden Richtungen – deutsch-französisch und französisch-deutsch.

Im Bereich Sprache gibt es Angebote wie einen deutsch-französischen Gesprächskreis, der auf Französisch und Deutsch veranstaltet wird, wobei alle Teilnehmenden eingeladen sind, sich in ihrer jeweiligen Sprache einzubringen. Er behandelt Themen wie Jugendliteratur oder Tourismus grenzüberschreitend (Interview 4, Abschnitt 46–50). Mehrfach genannt werden auch Tandemkurse, in denen sich französische und deutsche Lerner gegenseitig ihre jeweilige Muttersprache beibringen (Interview 3, 4 und 5).

Im Bereich Berufliche Weiterbildung lässt sich ein deutsch-polnisches Angebot für Beamte des Grenzschutzes bzw. des polnischen Äquivalents finden.

*„Wenn ich jetzt z.B. mit der Bundespolizei auf der deutschen Seite und auf der polnischen Seite, mit dem Grenzschutz zusammenarbeite, das sind sicherlich auch berufsbezogene Themen. Also auch Berufsethik oder Sicherheit an der Grenze, wo sollte man zusammen etwas unternehmen. Es gibt schon Gruppen, die speziell z.B. Streifen zusammen fahren, aber welche Gesetze z.B. werden praktiziert, in dem Augenblick, wenn ich da jemanden als Kriminellen jetzt festnehmen müsste usw.“ (Interview 10, Abschnitt 34).*

Hier handelt es sich um ein Beispiel aus der beruflichen Weiterbildung, was sich beidseitig grenzüberschreitend sowohl in der Großregion SaarLorLux als auch in Neißة-Nysa-Nisa eher selten zeigt. Es werden Themen einseitig grenzüberschreitend oder direkt euroregional angeboten. An der luxemburgischen Grenze wird aus irgendeinem Grund nicht beidseitig grenzüberschreitend gearbeitet.

*„In der beruflichen Weiterbildung gibt es eigentlich diesen grenzüberschreitenden Aspekt nicht. Die berufliche Weiterbildung ist ja in Frankreich ganz anders reglementiert, hat einen ganz anderen Hintergrund auch noch mal. Wir haben das mal vor vielen Jahren probiert mit einem GRETA, ob wir da gemeinsam das auch in der beruflichen Weiterbildung hinkriegen, aber das würde ich sagen ist gescheitert. Es gab da schon Kooperationen, aber da stößt man auch schon wieder an die Grenzen. Da ist vielleicht auch das Interesse auch nicht da der Teilnehmenden. Das ist ein schwieriger Bereich. Da sind wir eigentlich überhaupt nicht aktiv. Wir haben uns da eher konzentriert auf diesen kulturellen Bereich, sprachlichen Bereich. Aber berufliche Weiterbildung grenzüberschreitend machen wir nicht“ (Interview 5, Abschnitt 72).*

Das Handeln institutionalisiert also die Grenze im Kontext der beruflichen Weiterbildung, während im Kontext der kulturellen Bildung die Zusammenarbeit funktioniert.

Dafür nennt die interviewte Person verschiedene Gründe: fehlender Auftrag (Interview 7), fehlende Finanzierung (Interview 6), mangelndes Interesse seitens der Adressaten, mangelndes Personal im Bereich Grenzüberschreitung (Interview 6, 7), Bürokratie (Interview 5 und 2 sowie 9 und 10) oder auch Vorurteile (Interview 6). Auch die letzteren werden durch die mangelnde Kooperation institutionalisiert.

Nicht nur institutionalisiert, sondern sogar geschlossen ist die Grenze im Bereich der nach SGB II und III geförderten Weiterbildung in der Region Neißة-Nysa-Nisa.

*I: „Hier um die Ecke ist ja auch eine Grenze. Das ist ja auch ein Spezifikum der Region. Welche Rolle spielt die in ihrer alltäglichen Arbeit?“*

B: „(.) Leider eine viel zu geringe. (.) Die Grenze ja, die ist da. Hier ist das Problem, dass es rechtlich noch nicht geklärt ist, dass unsere Teilnehmer z.B. nach Tschechien gehen ins Praktikum, weil auch da gibt es ja Arbeitsmöglichkeiten, und andersrum können tschechische Teilnehmer nicht zu uns in eine Qualifizierungsmaßnahme. Wir haben das erst kürzlich praktiziert: Ein Textilunternehmen hat Leute gesucht, hat von Anfang an auch gesagt: ‚Wir würden auch tschechische Mitarbeiter einstellen und auch vorher qualifizieren lassen durch Sie.‘ Aber wir sind dort, obwohl ich mit mehreren Behörden gesprochen habe, an diese Grenze geraten, dass auch nicht geklärt ist, wenn ein tschechischer Teilnehmer bei uns jetzt eine Weiterbildung macht, wer das Geld dann kriegt. Also, es ist nicht möglich, dass wir von Tschechien her Geld für eine Qualifizierung bekommen. Normal über SGB II oder SGB III“ (Interview 5, Abschnitt 38).

Hier handelt es sich also im Sinne von Friebel (1993) um *closed shops*, die nicht offen zugänglich sind. Neben der Begrenzung zwischen den Segmenten wirkt hier auch eine staatliche Grenze, die auch den Gültigkeitsrahmen für Gesetze darstellt.

Sprache ist sowohl das verbindende als auch das trennende Element: Sprachenlernen bahnt den Weg zu den Nachbarn, sie selbst formt eine Grenze zum Nachbarn. Die Übersetzungsarbeiten sind mühsam und mit Kosten verbunden: „Aber ich übersetze jetzt nicht aktiv mein Programm in drei Sprachen“ (Interview 8, Abschnitt 10) und die Sprachgrenze beschränkt auch die Märkte.

Im Rahmen des Weiterbildungsgesetzes kann solchen pädagogischen Ansprüchen gefolgt werden: Einige Organisationen intendieren den Effekt auf Region, dass die Leute auf der einen Seite der Grenze auch die andere Seite in ihre Wahrnehmung aufnehmen.

„Aber es geht vielmehr darum so eine Empathie grenzüberschreitend, dass so die Grenze in den Köpfen ein Stückweit weiter zurückgefahren wird irgendwo. Das ist immer noch so, dass man zwar von diesem Raum spricht, von grenzüberschreitend, SaarLorlux und was für Begriffe das immer sind. Die Leute ziehen sich mental immer noch sehr stark auf ihre eigene begrenzte Identität zurück. Wenn man es da schafft, das mal so ein bisschen aufzuweichen, auch ein stärkeres Interesse zu entwickeln, es interessiert die Leute viel viel mehr, was in ihrem unmittelbaren Umfeld jetzt hier im Saarland passiert, Nehmen wir eine Nachricht in der Saarbrücker Zeitung, ein Auto-unfall, der hier im Saarland passiert oder ob er in Lothringen passiert. Das Interesse für das was hier passiert ist ungleich höher als das was in unmittelbarer Nachbarschaft passiert und wenn es von der Distanz her viel weniger Kilometer sind. Das Interesse für den eigenen Beritt ist ungleich größer“ (Interview 5, Abschnitt 80).

Es sollen also alltägliche Regionalisierungen geschaffen werden – auch im Kopf.

## Grenzbezogene Inhalte

Es gibt ein paar wenige Veranstaltungsangebote, die sich zwischen den grenzüberschreitenden und den nicht-grenzüberschreitenden Angeboten verorten lassen. Dies sind solche, die die Grenze selbst thematisieren. Es lässt sich dabei nicht immer herauslesen, ob diese dabei die Grenze auf- oder abbauen und somit Regionalität weiten oder eher einschränken. Dies wird deutlich an Angeboten zum Thema „Grenzkriminalität“ oder „Schengener Abkommen“ (Interview 8, Abschnitt 121), die in Sachsen nahe der polnischen und tschechischen Grenze realisiert wurden. Das Angebot kann inhaltlich verschieden ausgelegt werden.<sup>15</sup>

Mit der handlungszentrierten Geografie lassen sich solche grenzbezogenen Themen auch als grenzüberschreitend-regional kategorisieren, da sie den Blick auf die andere Seite der Grenze weiten. Diese andere Seite der Grenze wird als relevant für das eigene Handeln wahrgenommen und somit in die Handlung mit einbezogen. Nicht zu klären ist, was denn nun inhaltlich mit der Veranstaltung bezweckt wird. Ob es, wie bei den anderen Veranstaltungen zum Abbau einer „Grenze in den Köpfen“ (Interview 9) kommen soll oder nicht, bleibt offen. Dennoch regionalisiert der Handelnde über die Grenze hinweg und vermutlich tun dies die Teilnehmenden auch.

Ebenso fällt in diese Kategorie ein deutsch-französischer Gesprächskreis (Interview 4, Abschnitt 46–50), der zwar Zielgruppen auf beiden Seiten der Grenze anspricht, allerdings die Grenze inhaltlich reproduziert. Es werden zwar Informationen über den Nachbarstaat und dort übliche kulturelle Praktiken vermittelt und somit ein Bewusstsein für die andere Seite der Grenze geschaffen, dennoch werden durch die Anlage der Veranstaltung Unterschiede betont. Genau wie in den oben angeführten Beispielen ist hier jedoch die genaue inhaltliche Aufbereitung entscheidend. Bleibt es auf der Ebene der Juxtaposition, so wird die Grenze reproduziert, kommt es zur reflektierten gegenseitigen Übernahme von Praktiken, so würde in der Konsequenz die Grenze dekonstruiert.

### 6.2.3 Nicht-grenzüberschreitend-regionale Inhalte

Ein Beispiel, wie Regionalität nicht-grenzüberschreitend-regional ausgeprägt sein kann, wurde bereits diskutiert und entstammt der ersten Interviewpassage dieses Kapitels (Kap. 6.1.2).

*„Wir haben auch in den verschiedenen Bereichen aus den Hüttenwerken/So viele Hüttenwerke haben wir nicht, wir hatten es vorher auch im Kohlebereich, gewisse Lehrgangsthemen, die nur diese Industriezweige interessieren“ (Interview 2, Abschnitt 5).*

15 Besonders das Thema Grenzkriminalität erhitzt sehr die Gemüter, teilweise patrouillieren Bürgerwehren, die sich gegen angeblich polnische Diebesbanden wehren. Es kommt also zunächst auf den Verlauf und die Ergebnisse der Veranstaltung selbst an, ob dies alltagssprachlich als grenzüberschreitend gewertet wird.

Wie auch bereits oben beschrieben handelt es sich bei der großen Konzentration von Stahl- und Kohleindustrie um ein regionales Spezifikum und kann deshalb als regionales Thema in Deutschland eingestuft werden. Nun ist aber nicht nur die deutsche Seite der Grenze, sondern tatsächlich in großen Teilen die Großregion SaarLorLux stark von der Kohle- und Stahlindustrie geprägt (Kap. 5.1). Dieses Thema kann nun als regional-nicht-grenzüberschreitend bezeichnet werden aufgrund der Zuständigkeitsgebiete der Kammern, deren Gebiete nicht grenzüberschreitend ausgelegt sind. Sollte in diesem Bereich ein Kammerabschluss erworben werden, so endet die Gültigkeit des Abschlusses an der Grenze zu den Nachbarländern. Der Abschluss und dessen Inhalte sind also auf die deutsche Kohle- und Stahlindustrie zugeschnitten und nicht auf die grenzüberschreitende Industrie in SaarLorLux. Kammerabschlüsse institutionalisieren tendenziell die Grenzen zu anderen Ländern, wenn sie nicht explizit grenzüberschreitend ausgelegt sind.

Das klingt recht trivial und auch als Rückschluss, betrachtet man aber die Prozesse, die hinter Kammerabschlüssen liegen, so wird das Gesagte sehr deutlich: Die Inhalte von Weiterbildungen werden über teilweise recht komplexe Prozesse, u.U. zusammen mit den Bundesministerien, festgelegt, um deutschlandweit anerkannt zu werden. Das Funktionieren dieser Abschlüsse in anderen Ländern wird nicht berücksichtigt.

Darüber hinaus gibt es auch Veranstaltungen, die die eigene Region erschließen, ohne grenzüberschreitend zu sein. So organisiert eine französische Organisation zusammen mit einer zweiten französischen Organisation eine Chagall-Rundtour, die sich nur auf der französischen Seite der Grenze abspielt (Interview 3, Abschnitt 32). Ebenso lässt sich der Programmbereich „Heimat“ der in der Organisation aus Interview 8 angeboten wird, so deuten, dass die eigene Region erschlossen und Aneignung ermöglicht wird, ohne grenzüberschreitend zu agieren.

#### **6.2.4 Inhalte als Regionalisierungen**

Die Argumentation zeigt, dass Inhalte von Weiterbildung Regionen institutionalisieren. Diese Inhalte werden als regional bezeichnet. Es gibt Inhalte, die Grenzüberschreitung ermöglichen und die institutionalisiert werden können. Ebenso kann Regionalisierung Grenzziehung bedeuten.

Diese erfolgt dabei nicht allein über Inhalte, sondern auch über Nicht-Anerkennung von Abschlüssen als institutionalisierte Form von Staatlichkeit. Dies genau versuchen einige Organisationen zu konterkarieren, indem sie euroregionale Zertifikate anbieten und somit die Staatlichkeit von Abschlüssen aufweichen. Diese Zertifikate haben Gültigkeit in den Euroregionen und teilweise darüber hinaus. Es lässt sich dementsprechend sagen, dass euroregionale Inhalte nicht als solche, sondern durch deren übersubjektive Anerkennung als euroregional angesehen werden. In den hier genannten Fällen ist eine starke politische Note der Institutionalisierung festzustellen, denn starke politische Akteure forcierten den Aufbau der benannten Zertifikate. Eine Institutiona-

lisierung explizit euroregionaler Inhalte rein über den Markt ist in den Daten nicht zu finden. Die politische Unterstützung scheint daher als notwendige Bedingung.

Grenzüberschreitende Inhalte hingegen können sich am Markt etablieren. Hier werden die Inhalte als grenzüberschreitend angeboten und aufgrund ihrer Inhaltlichkeit an den Markt gebracht. Grenzziehung erfolgt über Sprache. Das Fehlen einer gemeinsamen Sprache erschwert die grenzüberschreitende Kooperation (Interview 6) oder den Aufbau von gemeinsamen Abschlüssen, die Sprache selbst erlaubt Erwachsenenbildungseinrichtungen mit ihrer Kernkompetenz, Lernen zu ermöglichen, aber auch wieder Bezug auf den Nachbarn zu nehmen. Die Etablierung von grenzüberschreitenden Inhalten kann im Gegensatz zu den euroregionalen Inhalten auf zwei Mechanismen zurückgreifen:

1. Marktmechanismus – dieser betrifft insbesondere die Arbeitswelt im Grenzgang Deutschland-Luxemburg sowie Deutschland-Tschechien.
2. Das Setzen von Themen im Rahmen des Auftrags grenzüberschreitender Erwachsenenbildung – dies betrifft vor allem den deutsch-französischen Kontext. Hier wird stark auf kulturelle Bildung gesetzt.

Dabei ist teilweise der Auftrag explizit als grenzüberschreitend definiert, so dass die Organisationen daran gebunden sind. Teilweise interpretieren die Organisationen ihren Auftrag als grenzüberschreitend, weil sie eine *Bildungseinrichtung* sind. Deutlich wird auch in den grenzüberschreitenden Inhalten, dass hier eine Grenze institutionalisiert wird. Durch den starken Bezug auf Frankreich allein im Bereich der kulturellen Bildung wird Frankreich als Kulturland institutionalisiert, nicht als Wirtschaftsstandort o.ä. Das Gleiche gilt für Luxemburg: Durch die starken Bezüge auf den Luxemburgischen Arbeitsmarkt wird die bestehende soziale Praktik, Luxemburg als Arbeitsmarkt und nicht als Kulturstandort zu sehen, weiter etabliert. Es wird gewissermaßen ein Raumbild transportiert.

Die Mechanismen der Etablierung von Inhalten jedoch können nicht über ganze Organisationen hinweg pauschalisiert werden. Es erweist sich als fruchtbarer, zunächst Handlungen einzeln zu analysieren. Es kann gezeigt werden, dass die Begründungen auch wechseln.

*I: „Ich höre heraus, dass die grenzüberschreitende Arbeit auf gewisse Art und Weise die initiale Idee [der hiesigen Bildungseinrichtung] war und sie spielt (...) Heute spielt sie noch eine Rolle, aber die Rolle ist sehr viel kleiner geworden als früher. Ist das der Fall oder nicht?“*

*B: „Sie haben recht und richtig herausgehört. Das heißt, dass die beiden Partnergemeinden [F und C.] am Anfang zusammen entschieden haben, eine [Bildungs-*

*einrichtung] aufzubauen. Und dann hat sich diese [Bildungseinrichtung] vom Projekt der zwei Gemeinden entfernt, weil sie eingenommen wurde von ihrer eigenen Funktionsweise in den Momenten der Teilnehmer.*

*Wenn ich das so sage, dann stelle ich ein Scheitern fest, und ja ohne Zweifel. wir haben uns vom ursprünglichen Projekt entfernt, das darin bestand Leute zusammenzubringen über die wenig ehrenhaften Aktivitäten [der Vergangenheit] hinweg. Was ich Ihnen vorhin über Freiheit gegenüber der Ortsgemeinde und den Politikern gesagt habe, erklärt vielleicht, dass man leichten Zugang hat zu Dingen, die bei Kassenschluss auch ein bisschen Geld reinbringen. Wie überall: Es ist das Geld das Rückgrat des Krieges!“ (Interview 3, Abschnitt 179–180).*

Der lange Textauszug zeigt drei Kontexte: Auftrag, Markt und Selbstverständnis. Diese erhielten in unterschiedlichen Phasen der Aktivität der Organisation unterschiedliche Bedeutung. Am Anfang stand der explizite Auftrag, grenzüberschreitend Erwachsenenbildung zu betreiben mit dem Ziel der Völkerversöhnung. Hier formt der Auftrag eine Struktur, die Handlung ermöglicht und die Basis der heutigen Arbeit bildet. Mit der Formulierung „Freiheit gegenüber der Ortsgemeinde und den Politikern“ wird eine zweite Seite des Auftrags angesprochen, die als Weisungsbefugnis und hierarchische Unterordnung (Schrader, 2011, S. 112) verstanden werden kann. Mit dieser hierarchischen Unterordnung besteht auch die Gefahr der inhaltlichen Abhängigkeit von Forderungen seitens der Politik, die im vorliegenden Beispiel auch real wurde (Interview 4, Abschnitt 163–164).

Um im Sinne des Selbstverständnisses von Bildungsarbeit weiter arbeiten zu können, setzt die interviewte Person verstärkt auf Marktmechanismen, um politische Unabhängigkeit zu wahren. Wie bereits angesprochen wird hier Markt positiv konnotiert, da er erlaubt eigene Ressourcen anzusammeln und so den eigenen Fortbestand zu legitimieren, obwohl die ursprünglich legitimierende Aufgabe – grenzüberschreitende Erwachsenenbildung – nur marginal erfüllt wird.

Darüber hinaus legitimiert die „Vereinnahmung in den Momenten der Teilnehmer“ das Handeln der Person. Gemeint ist hier die positive Resonanz aus der Bevölkerung. Markt erhält eine positive Konnotation, da er genau dies ermöglicht.

Auf diese Art und Weise kämpft die interviewte Person um Autonomie und Legitimität und sichert sich eigene Handlungsfreiheit in der Ausrichtung ihrer Organisation. Die Floskel „Es ist das Geld, das Rückgrat des Krieges“ am Ende<sup>16</sup> verweist sowohl auf ein Misstrauen oder eine Opposition gegenüber Kommunalpolitikern als auch auf die große Abhängigkeit von finanziellen Ressourcen für die eigene Handlungsfähigkeit und die Existenz der Organisation.

16 Im Original: „L'argent, c'est le nerf de la guerre.“ Es handelt sich dabei um ein Zitat des französischen Intellektuellen Raymond Aron aus dem Werk „Frieden und Krieg. Eine Theorie der Staatenwelt“ (1986).

Die Organisation bewegt sich also zwischen verschiedenen Kontexten und bedient sich dieser. Sie verschafft sich Legitimität und Handlungsoptionen in Bezug auf ihr Selbstverständnis. Um das zu tun, verändert die Organisation ihren Aktionsraum. Dies geht einher mit neuen Zielgruppen, an die die Organisation sich wendet. Da diese neuen Zielgruppen – oder besser: Adressatinnen und Adressaten – eben auch nicht auf der anderen Seite der Grenze wohnen, ändern sich auch die Inhalte der Angebote.

Es zeigen sich also drei Begründungen für die Etablierung eines grenzüberschreitenden Angebots oder eben nicht-grenzüberschreitenden Angebots:

1. *Markt als Form des Aufeinandertreffens von Angebot und Nachfrage*: Die Organisationen beschreiben sehr stark die Resonanz auf gewisse Angebote. Dabei sind einseitig grenzüberschreitende Angebote erfolgreicher am Markt als beidseitig grenzüberschreitende Angebote, da das Publikum im letzteren Bereich sehr beschränkt ist. Dementsprechend werden beidseitig grenzüberschreitende Angebote seitens der Professionellen nicht über Markt begründet.
2. *Expliziter Auftrag*: Die Organisationen argumentieren über ihre expliziten Aufträge, an die sie natürlich gebunden sind. Sie bieten deswegen gewisse Inhalte an oder nicht an, „versorgen“ (Interview 1, Abschnitt 2) eine bestimmte Region und eine andere nicht, oder überschreiten oft die Grenze, weil es in ihrem expliziten Auftrag ist (Interview 9 und 10).
3. *Selbstverständnis*: Die Organisationen können auch über den eigenen Bildungsauftrag argumentieren. Diesen beziehen die Organisationen aus dem Bildungsbegriff, der nicht im Gesetz festgeschrieben ist und somit eigenen Spielräumen unterliegt.

Ein sehr schönes Beispiel für das Selbstverständnis als Bildungsorganisation äußert die interviewte Person im nachfolgenden Interviewausschnitt:

*I: „Das heißt Sie sagen jetzt so ein bisschen, die Kooperation über die Grenze ist auch ein Teil Ehrenamt und Engagement, aber es gehört seitdem [E.] da ist, nicht mehr so ganz zum Auftrag.“*

*B: „Auftrag. Es gehört sicherlich zum Selbstverständnis einer Einrichtung wie unserer, so im Sinne von grenzüberschreitender Arbeit, deutsch-französischer Kooperation, da einen Schwerpunkt zu setzen, das ist ganz klar, und das versuchen wir auch, das ist gleichzeitig Auftrag und Verpflichtung, der nicht irgendwo festgeschrieben ist, aber, ich denke, das gehört schon zum Profil einer Einrichtung an der Grenze“ (Interview 5, Abschnitt 25–26).*

Die Begründung von Grenzüberschreitung über den Bildungsbegriff wird recht selten so explizit wie im o.g. Beispiel ausgedrückt. Dass es sich um die eigene Interpretation

des Auftrags handelt, wird über die Abgrenzung von Auftrag und Selbstverständnis deutlich, ebenso durch die Floskel „Auftrag, der nicht irgendwo festgeschrieben ist“.

Zusammenfassend lässt sich die Bedeutung von Inhalten für die Regionalität von Weiterbildung in Grenzregionen unterstreichen, sie bieten Anlässe der Grenzüberschreitung, eröffnen Handlungsmöglichkeiten und schließen andere. Die Inhalte sind dabei immer zu verorten zwischen politischer Strategie und Etablierung am Markt. Dabei bedürfen euroregionale Inhalte starker politischer Unterstützung oder starker Koalitionen z.B. in Form der Gemeinschaft (Schrader 2010, S. 276), während grenzüberschreitende Inhalte stärker in der Hand der Organisationen selbst liegen und besser am Markt platziert werden können. Ebenso wird auch deutlich, dass mit euroregionalen Inhalten sehr starke Strategien zur Überwindung der peripheren Lage von Grenzregionen einhergehen. Die Organisationen selbst begründen ihre grenzüberschreitenden Inhalte nicht nur mit dem Auftrag oder der Marktlage, sondern auch mit einem eigenen Bildungsverständnis, das sie an ihre Arbeit herantragen. In letzterem werden auch die Kategorien von Auftrag und Marktlage mitgedacht.

Mit der Unterscheidung von ein- bzw. beidseitig grenzüberschreitend wird ebenfalls deutlich, dass die Inhalte ebenfalls in Bezug auf die Lernenden und die Gewinnung von Teilnehmenden zu verorten sind.

## 6.3 Kundenkommunikation

### 6.3.1 Definition und Verortung in der raumtheoretischen Perspektive

Unter Kundenkommunikation fallen alle Bestrebungen von Organisationen, ihre Produkte publik zu machen und so an die Kundin oder den Kunden zu bringen. Diese Kategorie fokussiert damit den Kommunikationsprozess einzelner oder mehrerer bereits entwickelter Erwachsenenbildungsveranstaltungen, wie sie in den Interviews immer wieder auftaucht und ist damit abzugrenzen vom Marketing oder non-profit Marketing (Möller, 2011, S. 17–29), das als Managementprozess ebenfalls die Produktentwicklung mitdenkt. Klassisches Beispiel für Kundenkommunikation sind das Programmheft oder andere Printmedien wie Flugblätter (Flyer) oder Zeitungsanzeigen, die einzelne, mehrere oder sogar alle Bildungsangebote einer Organisation an die Adressatinnen und Adressaten kommunizieren sollen. Sie umschließt damit auch Werbung für einzelne Veranstaltungen (Möller, 2011, S. 71). Abzugrenzen ist sie von der Öffentlichkeitsarbeit dadurch, dass sie auf konkrete Veranstaltungen und nicht auf die Organisation als Ganzes verweist (ebd.). Im Zeitalter neuer Medien gehört auch die Homepage einer Organisation zu deren Kundenkommunikation. Sie streut potenziell weltweit Informationen und macht somit im Vergleich zu Zeitungsanzeigen deutlich, dass Raum und Region bei der Kundenkommunikation eine größere Rolle spielen: Unterschiedliche

Medien erlauben unterschiedliche Überwindungen von Raum und daher auch unterschiedliche Zugänge zu Zielgruppen, die an verschiedenen Orten wohnen, wie die folgende Interviewpassage verdeutlicht.

*„Das ist eine Geschichte die nicht ganz einfach ist, ja! Also, ich sag mal so: Unser reguläres Programm, was verteilt wird aus dem Abendbereich, das geht hier in alle Haushalte aus [dem Landkreis B.] und wird gemeinsam mit dem Amtsblatt verteilt zu Semesterbeginn. Also, das sind dann ungefähr [mehrere 10 000] Exemplare, so dass wir da wirklich alle Haushalte abdecken. Des Weiteren werben wir natürlich/Und es liegt aus hier im Landkreis, ich sag mal, in den verschiedenen Geschäften, im Landratsamt, Rathaus etc. Also, so an bestimmten gut frequentierten Punkten findet man auch das Programm.*

*Das Weitere ist, dass wir natürlich auch werben in den Zeitungen, noch mal die einzelnen Kurse bewerben, kurz bevor sie dann starten und da haben wir das Amtsblatt oder die Amtsblätter, die letztendlich im Landkreis [B.] sind. Das sind dann so, sag ich mal, die Blättchen, wo die regionalen Nachrichten verbreitet werden, und da sind wir auch in allen regelmäßig drinnen, die zu unserem Einzugsbereich gehören, also Amtsblatt [D.], Amtsblatt [E.] etc., [C.], zieht sich durch. Und dann haben wir noch die [überregionale Zeitung] und in der [überregionale Zeitung] setzen wir eigentlich regelmäßig Spalten ab oder auch größere Artikel über unsere Kurse. Aber Sie sind da schon an einem ganz guten Punkt, weil: Wenn wir in der [überregionalen Zeitung] drin sind, sind wir im Normalfall [im hiesigen] Regionalteil drin. Also, es ist extrem schwierig, über diesen regionalen Bereich herauszukommen. Und genauso geht es aber, muss man ganz klar sagen, unseren anderen Kollegen in [H.] oder in [A.], die haben dann eben in [A.] oder in [H.] in dem Regionalteil ihre Kurse etc. drin. Wenn man darüber hinaus möchte, dann hilft es eigentlich letztendlich nur mit Anzeigenwerbung, das zu machen und da zu gucken, dass man in überregionale Bereiche reingeht und die Kurse bewirbt. Oder was wir auch machen, sind, wenn wir jetzt sagen, es sind Kurse, die interessant sind für bestimmte Berufssparten, dann machen wir das mit Direct-Mailing und können dann natürlich auch bestimmen, wie groß unser Einzugsbereich letztendlich ist, ob wir da bis nach [I.] gehen möchten und Psychologen und Psychiater anschreiben oder wie weit wir uns da bewegen möchten“ (Interview 1, Abschnitt 10–11).*

Dieser Interviewausschnitt diskutiert zunächst verschiedene Medien der Kundenkommunikation, deren Nutzung und implizit auch Kosten. Außerdem belegt er, dass auch die Werbung und Kundenkommunikation einer Erwachsenenbildungsorganisation Regionalität schafft durch die Wendung „wir (...) können dann natürlich auch bestimmen, wie groß unser Einzugsbereich letztendlich ist“.

Dadurch wird neben der Zuständigkeit ein zweiter Referenzpunkt für den Aktionsraum einer Erwachsenenbildungsorganisation deutlich: der Einzugsbereich. Dieser bezeichnet den Raum, aus dem die Teilnehmenden zur Einrichtung kommen, um Angebote der Erwachsenenbildungsorganisation wahrzunehmen. Die Interviewten unterscheiden in Bezug auf den Einzugsbereich teilweise zwischen Kernbereich und Nicht-Kernbereich. Somit liegen über Einzelfälle hinausgehende soziale Praktiken vor, die die Teilnehmenden etablieren, die aus gewissen Gebieten kommen und somit den Einzugsbereich ausmachen. Dieses ist allerdings etwas, das sich entgegen dem oben genannten Textauszug nicht durch die Organisationen festlegen lässt. Zwar lassen sich die Informationen über eine Erwachsenenbildungsveranstaltung in gewisse Regionen tragen, es ist jedoch nicht sicher, ob die Adressatinnen und Adressaten dann auch tatsächlich zu Teilnehmenden werden, indem sie der Veranstaltung beiwohnen. Hier ist somit einer der Punkte zu sehen, an denen die Organisation zwar ihren Aktionsraum ausdehnen kann, ob dies dann auch erfolgreich aus Sicht der Organisationen umzusetzen ist, in Form von Teilnehmerschaft auf Basis von deren subjektiver Regionalisierung, ist unklar. Dies ist genau der Punkt, den Schönig versucht mit seinem zweistufigen Raumbegriff (Kap. 3.4) zu fassen: Zwischen welchen räumlichen Ebenen vermitteln Organisationen? Während aber bei den bisherigen regionalen Handlungen die Organisation im Mittelpunkt stand, so beschreibt das Einzugsgebiet ausschließlich soziale Praktiken, die die Teilnehmenden selbst ausführen. Eine Organisation der Erwachsenen- und Weiterbildung kann lediglich die Information über Kurse zur Zielgruppe bringen, ob die Teilnehmenden kommen, ist damit nicht gesagt. Der Begriff Einzugsbereich spiegelt somit eine Perspektive der Organisationen auf alltägliche Regionalisierungen der Zielgruppen- oder Teilnehmenden wider. Unter Umständen beeinflusst er die Aktivitäten in der Kundenkommunikation.

In diesem Kontext bringt der Kode „Kundenkommunikation“ ein begriffliches Problem mit sich: Der Begriff drängt sich im Kontext einer raumtheoretischen Studie etwas mehr als der der Zielgruppe auf. Denn: Im Rahmen einer Studie, die auf sozialen Praktiken beruht, ist die Distribution von Informationen besser zu beobachten und zu analysieren als die Kategorie „Zielgruppe“, die nicht immer explizit wird. Insofern konstruiert der theoretische Ansatz den Begriff mit. Die Intention, eine Zielgruppe anzusprechen, ist schwieriger in einem eher performativ ausgelegten Ansatz zu analysieren.

### **6.3.2 Die Produktion von Region in der Kundenkommunikation**

#### **Medien der Kundenkommunikation zwischen Institutionalisierung des Zuständigkeitsgebiets und Weitung des Einzugsgebiets**

Der zitierte Textabschnitt spricht zunächst über Medien der Kommunikation: die Distribution des regulären Programmhefts über offizielle Kanäle und zusätzlich an verschiedenen gut frequentierten Punkten, die Mitteilung über die Amtsblätter sowie die

Anzeigenwerbung in anderen Regionen. Zusätzlich werden ganz explizit Zielgruppen angeschrieben per E-Mail.

Die genutzten Medien zeichnen sich durch zwei Eigenschaften aus: die Kosten und die Reichweite. Abgesehen von der Anzeigenwerbung in der überregionalen Zeitung ist die Nutzung der genannten Kommunikationskanäle mehr oder minder kostenfrei. Die Medien lassen sich in ihrer Reichweite vor allem dadurch charakterisieren, dass sie verschiedene Regionen abdecken und an verschiedene Regionen gebunden sind, sie (re-)produzieren somit Region.

#### *Institutionalisierung von Region in der Kundenkommunikation*

Als öffentlich geförderte Organisation greift die untersuchte Organisation auf die öffentlichen Kanäle des Landkreises zurück und nutzt diese in großem Maße. Dies betrifft sowohl die Werbung über die Amtsblätter als auch die Distribution der Programme über dieselben. Da aber diese Kanäle an den Landkreis gebunden sind, wird der Wirkungsradius begrenzt auf genau dessen Territorium. Durch die Nutzung der an den Landkreis gebundenen Medien wird das Zuständigkeitsgebiet reproduziert und somit institutionalisiert.

Die Bindung gewisser Medien an Territorien trifft auch auf andere Organisationen zu – sowohl auf diejenigen, die in direktem Kundenkontakt mit Teilnehmenden stehen (siehe einleitendes Zitat, sowie Interview 4, Abschnitt 125), als auch auf diejenigen, die im Bereich der nach SGB III und II geförderten Weiterbildung aktiv sind und somit über Teilnehmerzuweisung seitens anderer Institutionen ihre Teilnehmenden gewinnen. Die Distribution im letzteren Fall erfolgt über die für das eigene Zuständigkeitsgebiet zuständigen Arbeitsämter und Jobcenter, über die auch die Zuweisung der Teilnehmenden erfolgt. Die Distribution beschränkt sich somit auf den Bezirk der Arbeitsagentur, dieser wird dadurch reproduziert und institutionalisiert. Auch die Distribution über die Teilnehmenden direkt bricht diese Institutionalisierung nicht auf.

*„Wenn ein Teilnehmer seinen letzten Tag hat, bekommt der nochmal sein Angebot“  
(Interview 6, Abschnitt 118).*

Durch das Verschicken des Programms oder eines Angebots an ehemalige Teilnehmende, die dann eventuell wiederkommen, wird nicht das Zuständigkeitsgebiet, sondern der Einzugsbereich weiter institutionalisiert. Im Kontext der nach SGB II und III geförderten Weiterbildung sind Einzugsbereich und Zuständigkeit allerdings weitgehend deckungsgleich, da die Teilnehmenden weitgehend über die Agentur für Arbeit vermittelt werden. Die Teilnehmenden können also, falls nötig, mit einem Angebot beim Arbeitsvermittler vorstellig werden und es einreichen. Dies ist einerseits positiv zu sehen, da so die Entkopplung von Teilnehmenden und Organisation überwunden wird.

Andererseits zeigt es eine makabre Hoffnungslosigkeit über den Erfolg der Maßnahme in der strukturschwachen Region, da das Mitgeben des neuen Angebots impliziert, dass die absolvierte Maßnahme eine neue Maßnahme nach sich zieht.

### **Über die Region hinausgehen und das Einzugsgebiet vergrößern**

Über diese institutionalisierten Regionen hinauszugehen ist unter Umständen mit Kosten verbunden. Dies betrifft sowohl das Inserieren in einer überregionalen Zeitung (einleitender Interviewausschnitt) als auch den Transport von Programmen in ein Territorium außerhalb des Landkreises (Interview 4, Abschnitt 156). Auch das o.g. *direct-mailing* ist mit Kosten verbunden, da hier zusätzlicher Aufwand betrieben wird und Personal dafür arbeiten muss.

Andere Organisationen nutzen Kooperationen, um die Information über ihre Angebote zu verbreiten (Interview 4, Abschnitt 22), diese Kooperationspartnerinnen und -partner nehmen die Kurse teilweise in ihr eigenes Programm auf, darüber hinaus ist vorstellbar, dass Flyer weitergegeben, Links auf den Homepages gesetzt werden oder Ähnliches geschieht. Durch diese Kooperationsformen kann mit sehr geringen Kosten die institutionalisierte Region verlassen werden, sofern diese Kooperationspartner außerhalb des Zuständigkeitsgebiets ansässig sind. So produziert die Organisation eine neue Region und versucht ihren Einzugsbereich zu vergrößern.

Den Einzugsbereich zu vergrößern und die institutionalisierte Region zu verlassen, bezeichnet die interviewte Person im o.g. Interviewauszug als „extrem schwierig“ und beschreibt damit den angesprochenen Mehraufwand. Sie nutzt daher auch eine dritte Strategie, um dies zu tun: das Verteilen von Programmheften an frequentierten Punkten zu Semesterbeginn. Dies ist sicherlich eine klassische Tätigkeit. Dabei zeigt das oben genannte Beispiel eine Doppelstrategie. Das Programm wird von einer Organisation, die stark mit dem Landkreis verbunden ist, mit den Amtsblättern verteilt, so dass wirklich alle Haushalte abgedeckt werden. Zusätzlich wird es an öffentlichen Orten ausgelegt, sodass hier eine Doppelung besteht, die auch Menschen, die immer wieder den Landkreis frequentieren und sich dort aufhalten, ohne dort zu wohnen, ebenfalls Zugang zum Programm eröffnet. Die Strategie hat den Vorteil, dass Menschen, die im Grenzgebiet zum Einkaufen in den Landkreis kommen und somit sowieso vor Ort sind, auch die Informationen über das Angebot erhalten. Angesichts des enormen Preisunterschieds zwischen Luxemburg und Deutschland in Bezug auf Lebensmittel sowie in einigen Bereichen auch zwischen Deutschland und Frankreich handelt es sich um ein durchaus realistisches Szenario. Mit Werlen gesprochen könnte mit dieser Strategie die alltägliche Regionalisierung der Bevölkerung anderer Territorien genutzt werden, um den eigenen Einzugsbereich zu weiten. Dies geschieht in einer anderen Logik als das Verschicken des Programms: Hier wird nicht die Information zum Kunden gebracht, sondern die Kundin kommt (zumindest einen Teil des Weges), um die Information zu holen.

Es lassen sich so mehrere Umstände belegen:

1. Es ist nicht das Medium selbst, das die Region von Erwachsenenbildungsorganisationen bestimmt, sondern dessen Nutzung und Einsatz. Dabei verfügen z.B. Zeitungen über eigene Arten der Regionalisierung, die die Reichweite in einem bestimmten Nutzungsmodus bestimmen. Dies wird sehr deutlich in den Arten der Distribution des Programmhefts, in den verschiedenen Nutzungsweisen der überregionalen Zeitung sowie in den unterschiedlichen Konsequenzen der Einsatzweisen in Bezug auf Region.
2. Die Überschreitung und Weitung der institutionalisierten Regionen ist mit Mehraufwand für die Organisationen verbunden, sei es durch die Nutzung eines zusätzlichen Mediums, sei es durch finanzielle Kosten, sei es durch Aufbau und Pflege von Kooperationen oder eines E-Mail-Verteilers. Im Falle der Überschreitung von Sprachgrenzen wird sogar eine Übersetzung notwendig.
3. Während die ersten beiden Punkte eher eine Bring-Struktur in der Kommunikation etablieren, ist die Strategie, alltägliche Regionalisierungen potenzieller Kunden zu nutzen, eher als Hol-Struktur zu verorten.

#### *Der Einsatz von Medien als bewusste oder unbewusste Reproduktion von Region*

In der einleitend genannten Interviewstelle wird sehr deutlich, dass die verschiedenen Medien durchaus sehr bewusst eingesetzt werden, um gewisse Zielgruppen zu erreichen. Dies zeugt im obigen Interviewausschnitt von einigem Marktverständnis und -bewusstsein der interviewten Person.

Die interviewte Person thematisiert z.B. ebenfalls die Abhängigkeit der Kundenkommunikation von Inhalten („der hält im Jahr einen einzigen Vortrag hier in Deutschland und den macht er hier bei uns“ versus „klassischen Yogakurs“, Interview 1, Abschnitt 4) und dementsprechend werden die Kommunikationsmittel gewählt. Zudem äußert die befragte Person ein großes Marktverständnis, insofern sie sehr gezielt bei Themen rund um Gesundheit in Luxemburgischen Medien inseriert, weil sie dort diesbezüglich geringes Angebot und große Nachfrage sieht, so dass „die Leute bereit sind, ein bisschen weiter zu fahren“ (Interview 1, Abschnitt 6).

*„Wir planen hier unser Programm, natürlich schon für den Landkreis, aber wenn wir sagen: „Okay, das gehört jetzt in den Bereich wo wir glauben, dass es für die Luxemburger Bevölkerung speziell von Interesse ist, gehen wir auch in die Luxemburger Medien z.B. explizit rein und bewerben diese Kurse“ (Interview 1; Abschnitt 8).*

Kurse werden nicht in Frankreich beworben. Dies scheidet vermutlich an der Sprachgrenze, wie das in anderen Interviews beschrieben wird (Interview 8, Abschnitt 110; Interview 3, Abschnitt 59; Interview 5, Abschnitt 26). Die Sprachgrenze zu Luxemburg

ist einfacher zu überwinden bis nicht vorhanden: Sowohl Teilnahme als auch das Bewerben können auf Deutsch erfolgen. Hinzu kommt, dass die Luxemburger Bevölkerung aufgrund der im Vergleich zu Deutschland höheren Gehälter als sehr zahlungskräftig gilt. Dies macht den hier entstehenden Markt noch einmal attraktiver, während z.B. die Grenzüberschreitung zu Polen mit zusätzlichem Aufwand verbunden ist, der sich u.U. finanziell nicht lohnt. So beschreibt Interview 10 eine Fortbildung über ein ganzes Wochenende für 15 Euro für polnische Polizisten als „schwer zu bezahlen“ (Interview 10, Abschnitt 51). Es scheint also, dass die Person aus Interview 1 sich sehr stark am Markt orientiert und versucht, diesen als Nebeneffekt zu nutzen. Dies belegt vor allem die Aussage, dass das Programm „eigentlich für den Landkreis geplant werde“ (s.o.) und man, wenn es denn interessant sei, durchaus auch über die Grenzen hinausgehe mit Werbemaßnahmen. Es handelt sich also um Mitnahmeeffekte, die ohne viel Aufwand zur Erhöhung der Teilnehmezahlen und somit zur Finanzierung der Organisation beitragen. Dies belegt erneut, dass es sich nicht um Marketing im klassischen Sinne handelt, sondern um Kommunikationspolitik einzelner Angebote für potenzielle Kunden (Möller, 2011, S. 71).

Da die Aussage über die Streuung von Kommunikationsmaßnahmen recht pauschal ist, lässt sich hier bereits über eine soziale Praktik und somit eine alltägliche Regionalisierung sprechen, die nach Luxemburg ausgedehnt wird, aber nicht nach Frankreich. Dies hat, ähnlich wie auch in der (Re)Produktion von Bildern des Nachbarn, Einfluss auf die Einzugsbereiche. Da die Informationen wenig nach Frankreich getragen werden, wird auch der Einzugsbereich „Nicht-Frankreich“ institutionalisiert – einschließlich der Grenze. Durch das bewusste und gezielte Bewerben von Kursen in Luxemburg wird tendenziell der Einzugsbereich Luxemburg institutionalisiert – potenziell sogar für den genannten inhaltlichen Bereich Gesundheit.

Während die gemachten Aussagen über den Einzugsbereich recht generell sind, wird die Person im nachfolgenden Interviewausschnitt differenzierter.

*„Wenn wir einen Vortrag haben, wir haben z.B. diese Woche freitagabends einen Vortrag zu Edith Stein. Also da aktivieren wir schon ein bisschen unsere Netzwerke auf der Seite der Volkshochschule in Deutschland oder des Vereins zur Förderung der Zweisprachigkeit auf deutsch-französischer Seite. Und dann kommen auch Leute aus [I.] usw. Aber das ist wirklich sehr, sehr spezifisch“ (Interview 4, Abschnitt 22).*

Hier werden mehrere deutsche Kooperationspartnerinnen und -partner genannt, die die Informationen über die Veranstaltung weitertragen. Dieses Mittel der Distribution ist kostenfrei. Es fällt also der französischen Organisation leichter, die Informationen über die institutionalisierten Räume hinweg zu verbreiten, weil sie über Kooperationspartner verfügt. Diese schreiben auch teilweise Veranstaltungen der französischen Organisation

in ihr Programm. Teilweise werden auch kurzfristig potenzielle Adressatinnen und Adressaten persönlich über Netzwerke angesprochen, um so Seminare zu füllen.

*„Also ich habe auch genug Partner auf der tschechischen Seite (...) Da rufe ich zwei, drei Leute an und die setzen mir die Gruppen zusammen“ (Interview 10, Abschnitt 53).*

Das Mittel, über persönliche Kontakte zu werben, ist kostenlos und wird viel eingesetzt – nicht nur über Geldgeber (z.B. Bundeszentrale für politische Bildung), sondern auch bei befreundeten Partnerorganisationen. Die Reichweite solcher Netzwerke ist zwar zunächst nicht beschränkt, geht es aber um die kurzfristige Teilnehmengewinnung bietet es sich an, eher lokale und regionale Netzwerke zu nutzen, da es im oben angeführten Beispiel auch um sehr kurzfristiges Anwerben geht.

Es werden weitere Dinge angesprochen, die von Relevanz für die Streuung der Maßnahmen bezüglich Kundenkommunikation sind. Das o.a. Beispiel wird als „sehr, sehr spezifisch“ bezeichnet insofern, dass es sich um einen Vortrag handelt, der einmalig stattfindet und somit nur einmal eine Anfahrt eines potenziellen Teilnehmers vonnöten ist. Zudem scheint es sich um ein sehr spezifisches Thema zu handeln, das sowohl deutsches als auch französisches Publikum ansprechen kann. Dies lässt sich aus der Idee folgern, dass der deutsch-französische Verein angesprochen wird. Zudem ist Edith Stein eher an Deutschland – teilweise die eher nahe Umgebung der Organisation – gebunden als an Frankreich. Nicht hervor geht die Frage nach dem Angebot-Nachfrage-Verhältnis: Inwiefern gibt es weitere Angebote zum Thema Edith Stein in anderen Organisationen? Die Marktfrage, die am Beispiel der Luxemburgischen Grenze bezüglich des Gesundheitsbereichs klar formuliert wurde, wird hier also außen vorgelassen. Die Anzahl der Termine, Entfernung und regionale Marktgängigkeit des Themas scheinen wichtige Kategorien für die Streuung der Kommunikationsaktivitäten. Dieser Zusammenhang und dessen Antizipation bestätigen sich auch im Interview 10, in einer Organisation, die mit eigener Infrastruktur vor Ort auch viele mehrtägige Seminare anbietet. Hier wird die Entfernung etwas relativiert und die Organisation kann deutschland-, polen- und tschechienweit über Internet werben, was sie auch tut.

Deutlich wird damit, dass Organisationen die Einzugsbereiche ihrer Teilnehmenden antizipieren. Die interviewten Personen haben eine Vorstellung, wie weit ihre Adressatinnen und Adressaten bereit sind, für gewisse Dinge zu fahren; wissen zum Teil grob, zum Teil auch sehr genau, wo Teilnehmende herkommen und leiten daraus auch Konsequenzen ab.

*„Wo wir es merken, ich meine wir sehen es daran immer, wie der Einzugsbereich ist (...) Die Leute melden sich ja bei uns an und werden in der Verwaltungsdatenbank*

*aufgenommen und da hat man dann die Adresse, wo sie herkommen etc. und da kann man sagen im Normalfall, also das Maximum ist so in der Fahrzeit, sag ich mal, von 45 Minuten bis eine Stunde und da muss der Kurs aber schon entweder mit wenig Terminen sein, so dass die Leute sagen, okay die ein- zweimal nehme ich auf mich, oder wirklich so interessant und außergewöhnlich, dass sie dann halt wirklich sagen, für die Geschichte fahre ich halt auch mal länger“ (Interview 1, Abschnitt 15).*

In der Interviewstelle wird sehr deutlich, dass ein Bewusstsein für die Einzugsbereiche vorhanden ist, und dafür, wie innerhalb des Einzugsbereichs mittels Kommunikationsmedien Informationen gestreut werden können. Letzteres zeigt sich über die Äußerung des vorgenannten Beispiels „wir aktivieren schon mal unsere Netzwerke auf Seiten der Volkshochschule in Deutschland“. Andere Organisationen haben nur grobe Informationen darüber, wo ihre Teilnehmenden herkommen.

*„Z.B. kann ich Ihnen nicht sagen, ob ich in einem Kochkurs Leute aus [C.] habe, weil seine Adresse in [C.] ist. Es wird nicht so organisiert, dass das funktioniert“ (Interview 3, Abschnitt 60).*

Die Antizipation von Einzugsbereichen in der Kundenkommunikation kann auf mehrere Arten geschehen. Zum einen können bereits bestehende Einzugsbereiche genutzt werden, um quantitativ Märkte auszubauen. In diesem Fall würde die Kundenkommunikation in Gebieten und Räumen erfolgen, die bereits Einzugsbereiche sind. Andererseits können die Maßnahmen zur Kundenkommunikation auch in Gebiete getragen werden, die bisher noch keine Einzugsgebiete waren und diese somit vergrößert werden. Dabei werden auch verschiedene Bildungsverständnisse deutlich.

### **6.3.3 Verortung in Bezug auf zugrundeliegende Bildungsbegriffe**

Es zeigt sich, dass die Streuung der Kommunikationsaktivitäten mit den Einzugsbereichen interagiert.

*„Und wir haben auch durchaus vom Luxemburger Einzugsbereich viele, die hier herkommen, die z.B. einen Deutschkurs hier belegen oder auch was ganz stark ist: der Gesundheitsbereich jetzt, der vielleicht ein bisschen abgeht von der klassischen Medizin, also wenn man jetzt in Naturheilverfahren etc. reingeht. Das ist in Luxemburg quasi nicht vorhanden, das heißt wenn Sie solche Kurse in den Bereichen anbieten, haben Sie auch eine ganz gute Resonanz dann aus dem Luxemburger Raum und wo die Leute auch bereit sind ein bisschen weiter zu fahren, um an solchen Kursen teilzunehmen“ (Interview 1, Abschnitt 6).*

In diesem Abschnitt wird deutlich, unter welchen Bedingungen die interviewte Person mit ihrem professionellen Handeln das Territorium ihres Zuständigkeitsbereichs verlässt. Es werden zwei Themenbereiche des Volkshochschul-Segments beschrieben: Der Sprachen- und der Gesundheitsbereich. Letzterer wird sehr stark frequentiert („gute Resonanz“) von Luxemburgern, da hier große Nachfrage und wenig Angebot in Luxemburg besteht („das ist in Luxemburg quasi nicht vorhanden“). Die Aussage „ein bisschen weiter zu fahren“ ist insofern zu relativieren, dass eine sehr gute Straßenverbindung besteht nach Luxemburg, so dass es zwar weiter, aber nicht unbedingt zeitaufwändiger ist (Wille, 2012).

Obwohl man der befragten Person aus der Organisation Dreiländereck durchaus eine gute Marktkenntnis bescheinigen kann, scheint die Ausdehnung in den Luxemburgischen Markt eher ein Neben- oder Mitnahmeeffekt zu sein, um sich auch zu refinanzieren und die eigentlichen Kernaktivitäten der Organisation – nämlich das Zuständigkeitsgebiet abzudecken – zu ermöglichen.

*„Ich sag mal so: [Unsere Einrichtung] wurde als [öffentlich geförderte Einrichtung] in [B.], wenn man so will, gegründet und dann hat man halt irgendwann gesagt letztendlich: Okay, wir wollen nicht nur in [B.] tätig sein, sondern wir wollen wirklich auch die Regionen abdecken. Und das mit Luxemburg war in dem Sinne nicht klassisch, nicht dass man gesagt hat, „wir müssen jetzt auch in Luxemburg präsent sein“, sondern das hat sich mehr oder minder im Arbeiten letztendlich ergeben, muss man sagen, die Grenzüberschreitung. Das andere ist sehr bewusst gemacht worden und auch politisch gewollt. Und die anderen Dinge, die haben sich mehr oder minder, wie gesagt in der Arbeit ergeben, dass man gesehen hat: Wo sind die Bedürfnisse? Die können wir abdecken auch bis nach Luxemburg hinein, und so ist das letztendlich gekommen“ (Interview 1, Abschnitt 41).*

Ein pädagogisches Ziel der Grenzüberschreitung taucht hier nicht auf, sondern es geht um Verkaufen. Auch wird kein Ziel genannt, dass sich Teilnehmende aus verschiedenen Ländern begegnen sollen, wie das in den deutsch-französischen Kontexten oft anzutreffen ist (z.B. Interview 3, 4 und 5), sondern es wird stärker auf Angebot und Nachfrage eingegangen. Darüber hinaus lässt sich die Prioritätensetzung der interviewten Person recht gut ablesen. Es geht vornehmlich um die Versorgung der eigenen Bevölkerung. Die Floskel „hat sich im Arbeiten letztendlich ergeben“ zeigt, dass hier nie systematisch versucht wurde, die Luxemburger Bevölkerung einzubeziehen oder auf diese zuzugehen, sondern dass die Aktivitäten eine Konsequenz aus einem Zustrom aus Luxemburg sind und nicht andersherum. Hier werden also Marktpotenziale aufgebaut und abgegriffen.

Andere Organisationen setzen stärker einen pädagogischen Anspruch der Begegnung und des Austauschs und begründen so den Aufbau eines Einzugsgebiets auf der

anderen Seite der Grenze. Der Mehrwert der Grenzüberschreitung und Weitung von Region nicht nur aus Marktperspektive, sondern auch aus Bildungsperspektive zu sehen wird immer wieder in pädagogischen Zielen deutlich, die insbesondere auf Begegnung von Zielgruppen auf beiden Seiten der Grenze ziehen.

*„Aber die Ambition ist trotzdem, die Öffentlichkeit in allen drei Ländern zu erreichen und auf diesem Wege auch die Verbindungen aufzuzeigen, die hier zwischen uns existieren“ (Interview 4, Abschnitt 36).*

Dies hat zur Folge, dass natürlich im Sinne eines beidseitig grenzüberschreitenden Angebots auch auf beiden Seiten beworben wird, insbesondere über Kooperationspartner. Im Anspruch, dass Menschen aus allen drei Ländern sich treffen, wird ein Handlungsbedarf deutlich gemacht. Es ist daher nicht davon auszugehen, dass bereits ein großer Markt oder starkes Pendlertum vorhanden ist. Im Gegensatz zum obigen Beispiel aus Interview 1 ist somit nicht von einem Mitnahmeeffekt auszugehen, sondern vom Setzen eines Themas.

Im Unterschied zur Organisation in Interview 1, die Gesundheitsangebote in Luxemburg lediglich bewirbt, impliziert der Anspruch der Begegnung eine Anpassung der Inhalte. Es handelt sich somit um ein klassisches Zielgruppenangebot, das die Regionalität von Inhalten und die Regionalität von Kundenkommunikation miteinander verbindet. Dies wird über den Bildungsanspruch legitimiert, dass die beiden Adressatengruppen sich treffen. In diesem Sinne zeigen die euroregionalen und beidseitig grenzüberschreitenden Inhalte einen anderen Charakter der Kundenkommunikation, der nicht auf Kommunikationspolitik verkürzt, sondern den gesellschaftlich-sozialen Bildungsauftrag bedenkt und umsetzt (Reich-Claasen & Tippelt, 2010, S. 3), wenn er auch hier nicht unbedingt auf Benachteiligte ausgerichtet ist, sondern auf ein gesellschaftliches Ziel der grenzüberschreitenden Begegnung.

Es lassen sich also zwei Arten der Weitung des Einzugsgebietes beschreiben:

1. *Mitnahmeeffekte*: Mitnahmeeffekte zeichnen sich durch eine alleinige Anpassung der Kundenkommunikation an. Die Inhalte von Maßnahmen verändern sich nicht in ihrer Regionalität. Die Intention einer solchen Weitung von Einzugsgebieten ist tendenziell die bessere Finanzierung der eigenen Organisation durch Erhöhung von Teilnahmezahlen. Dies entspricht stärker einer entsprechenden Kommunikationspolitik.
2. *Gezielt neue Zielgruppen außerhalb des bisherigen Einzugsbereichs ansprechen*: Dies geht einher mit einer qualitativen Anpassung von Inhalten eines Angebots oder der Entwicklung eines neuen Angebots entsprechend der neuen Zielgruppe(n). Ziel dieser Art von Weitung ist tendenziell ein pädagogischer Mehrwert und entspricht eher der Grundidee von Marketing, da hier die Produktentwicklung mitgedacht wird.

Zwischen diesen beiden Polen kann man diese Organisation aus dem Bereich der nach SGB II und III geförderter Weiterbildung verorten.

*A: „Hier um die Ecke ist ja auch eine Grenze. Das ist ja auch ein Spezifikum der Region. Welche Rolle spielt die in ihrer alltäglichen Arbeit?“*

*B: (.) „Leider eine viel zu geringe“ (.) (Interview 6, Abschnitt 37–38)*

Dabei äußert die befragte Person, dass sie es durchaus bedauert, dass die Grenzüberschreitung in ihrem Handlungsfeld sehr schwierig ist. Sie begründet dies über zwei Argumente: Zum einen würde es Sinn ergeben, Arbeitnehmer nach Tschechien zu vermitteln, zum anderen würde man gerne Arbeitnehmer aus Tschechien schulen. Dies würde den Einzugsbereich und den Aktionsraum in Bezug auf Kundenkommunikation der Organisation durchaus weiten. Eine solche Grenzüberschreitung wurde auch schon versucht mit einem „Deutsch als Fremdsprache“-Kurs für tschechische Teilnehmende. Die Maßnahme kam aber nicht zustande. Dies könnte am Preis- bzw. Einkommensniveau liegen. Ähnliches gilt für die deutsch-polnische Grenze (Interview 10). Im Gegensatz zu Interview 1 liegt die Begründung der (angestrebten, aber nicht realisierten) Grenzüberschreitung in einem Mehrwert für Auftraggeber und Teilnehmende, aber auch im Markt (Interview 6, Abschnitt 108). Der Mehrwert für die Teilnehmenden trägt auch einen Bildungs- oder zumindest Qualifikationsanspruch in sich. In Interview 1 werden Teilnehmende nicht als Referenzpunkt genannt. Dennoch ist es in Interview 7 die gesetzliche Regelung, die den Einzugsbereich institutionalisiert.

Kundenkommunikation zeigt sich insgesamt als Mittel zur Überwindung von physischem Raum. Dabei zeigt sich, dass das Medium selbst anscheinend nicht den Zugriff auf das Programm determiniert, sondern dass je nach Einsatz des Mediums als Mittel der Überwindung von Entfernung andere Räume aufgespannt werden. Die Organisationen weiten also ihre Aktionsräume über ihre Marketingaktivitäten, um Teilnehmerinnen und Teilnehmer anzusprechen, soweit der gesetzliche (Interview 6) und unternehmerische (Interview 7) Kontext dies zulassen. Kundenkommunikation als Medium der Raumüberwindung ist sehr viel schneller als der Aufbau von organisationalen Infrastrukturen wie z.B. Außenstellen, zudem sind sie weniger an Zuständigkeiten gebunden. Dennoch: Auch im Bereich Kundenkommunikation gibt es Einschränkungen, die sich im Bereich der nach SGB II und III geförderten Weiterbildung durch die Restriktionen in den alltäglichen Regionalisierungen der Teilnehmenden begründen sowie im freieren Bereich des Weiterbildungsgesetzes auch durch die physisch-räumlichen Gegebenheiten begrenzt sind.

Dabei zeigt sich Kooperation als kostengünstiges Mittel zur Überwindung und auch (De-)Institutionalisierung von Räumen. Dies setzt gute Kooperationspartner voraus, die dies ermöglichen.

## 6.4 Kooperation

Kooperation scheint aus zwei Gründen theoretisch besonders erwähnenswert: Zum einen aufgrund ihrer aktuell sehr starken Betonung in der Literatur rund um den Regionsbegriff (Kap. 2), zum anderen als zentrales Prinzip in der Sozialraumorientierung (Kap. 3.4). Auch Kooperation als Teil der Strategien zur Überwindung von Raum oder Weitung des Aktionsraums schafft Regionalität im Sinne Werlens, wie das folgende Zitat deutlich macht:

*„Es ist geografisch gar nicht so weit, aber im Netzwerk gesprochen, denn einerseits haben Sie Thionville, Allenvie, Luxemburg, Longvie, Esch-sur-Alzette in Luxemburg, Sie haben Arlon. All das ist nicht so weit weg. Es stimmt also, dass es geografisch nah ist, und es stimmt, dass es uns weiterführen kann in Richtung Namur usw. Aber wir konnten noch keine Partnerschaften mit Belgien etablieren. Wir haben das schon versucht bei dieser Filmveranstaltung, aber es hat nicht funktioniert“ (Interview 4, Abschnitt 32).*

Die interviewte Person sagt aus, dass es für sie zwei verschiedene Entfernungen gibt: erstens die physisch-metrische Entfernung („geografisch nah“) und zweitens die sozialen Entfernungen, die durch Bestehen oder Fehlen von Netzwerken und Partnerschaften größer oder kleiner werden (Bremer et al., 2015). Bezeichnenderweise verwendet die interviewte Person im französischen Originalinterview die französische Wendung *„établir un pont“* – im Deutschen: „eine Brücke bauen“ – was auch hier für die Verbindung von sozialer und physischer Beschaffenheit von Raum spricht.

### 6.4.1 Definition von Kooperation

In der Kategorie „Kooperation“ wird ein breiter Kooperationsbegriff zugrunde gelegt, der sich wie folgt konstituiert:

- mindestens zwei voneinander unabhängige Partner,
- die zusammenarbeiten,
- und beide in irgendeiner Form profitieren.

Unter Umständen kann ein gemeinsames Ziel vorliegen. Dies muss aber nicht der Fall sein. Eine vertragliche Bekräftigung ist nicht vonnöten, je nach Formalisierungsgrad kommt sie aber vor.

Dies ist abzugrenzen von einer Auftraggeber-Auftragnehmer- oder Kundenbeziehung. Im vorliegenden Fall beschreibt eine Kundenbeziehung den Kauf bzw. Verkauf von Produkten oder Leistungen aus dem Kerngeschäft der Weiterbildungsorganisation, also: eine Bildungs- oder eine Beratungsleistung oder Ähnliches.

Das Bereitstellen von Räumen oder Werkstätten seitens einer Bildungsorganisation gegen Miete im Rahmen einer Bildungsveranstaltung zählt nicht zu den Kerngeschäften einer Weiterbildungsorganisation und zählt somit zur Kooperation. Dies ist insofern sinnvoll, da die Kooperations- und Netzwerkdebatte auch auf die Effektivierung von Weiterbildungsstrukturen abzielt, die im genannten Beispiel „Bereitstellen von Infrastrukturen“ betrieben wird.

Dabei kann ein Kooperationspartner je nach Kontext auch zum Kunden oder zur Kundin werden. Insbesondere trifft dies auf die Arbeitsagenturen zu, mit denen im Bereich der nach SGB II und III geförderten Weiterbildungsmaßnahmen besprochen und entwickelt werden, die die Arbeitsagentur dann auch später einkauft. Die Übergänge scheinen sehr fließend.

Das Besondere am Kooperationsbegriff im Vergleich zu den anderen Kategorien ist vor allem dessen Konzeption als interorganisationales Mittel, um Aktivitäten zu ermöglichen. Der Kooperationsbegriff ist daher weiter zu füllen mit Inhalten der Kooperation, die sich teilweise deckungsgleich mit anderen Kategorien zeigen, wie das o.a. Beispiel „Bereitstellen von Organisationsinfrastruktur“ zeigt. Die Kategorie „Kooperation“ zieht sich durch die anderen Subkategorien des Aktionsraums und liegt daher quer zu ihnen. Jütte (2002, S. 61) bietet hierzu ein Raster, das im Gegensatz zu anderen, die Inhalte thematisiert, auch informelle Kooperationsaktivitäten erfasst, die in den Interviews eine Rolle spielen. Zudem scheint es griffiger im Abstraktionsgrad als die von Jütte ebenfalls aufgezeigten inhaltlichen Bereiche von Kooperation. Obwohl Jüttes Darstellung eigentlich Intensitätsgrade der Kooperation darstellt, repräsentieren deren Differenzierungen ebenfalls Inhalte der Kooperation, die sich in den Daten gut wiederfinden lassen. Dies verweist auf die Gebundenheit gewisser gemeinsamer Aktivitäten an formelle Absprachen und Kontexte.

Problematisch ist bei der Bestimmung von Kooperationsinhalten, dass je ein Partner bestimmte Aktivitäten innerhalb der Kooperation praktiziert und ein anderer andere. In der vorliegenden Studie wird die Perspektive der interviewten Person und der von ihr vertretenen Organisation eingenommen. Daher werden die Aktivitäten der jeweils in den Blick genommenen Organisation beschrieben, diejenigen der Partnerorganisation bleiben weitgehend außen vor.

#### **6.4.2 Arten von Kooperation**

Die Aktivitäten der Kooperation lassen sich beschreiben und implizieren jeweils eine Regionsdefinition, die ansatzweise mitgedacht wird, um sie später zu theoretisieren:

- informeller Informationsaustausch,
- Absprachen und kooperative Planung,
- Vermittlung von Teilnehmenden,
- Durchführung gemeinsamer Veranstaltungen,

- Bereitstellung von Infrastruktur,
- Aufnahme von Einzelveranstaltungen ins Programm,
- Kofinanzierung,
- Bedarfsanalyse,
- formeller professioneller Austausch im Rahmen eines Projekts,
- formale Kooperation in organisationalen Strukturen.

### Informeller Informationsaustausch

I: „Wie kommen Sie da an diese Informationen ran, um Ihre Angebote zu planen?“

B: „Durch ein Feedback der Mitarbeiter, die ja tagtäglich mit der Klientel zusammenarbeiten, und natürlich arbeiten wir intensiv mit dem Jobcenter als SGBII-Behörde zusammen, die ja auch/ich hatte vorhin erst ein Gespräch mit jemandem, der sagte: ‚[Name], haben Sie nicht irgendeine Maßnahme für eine ganz schwierige Klientel? Ganz niedrigschwellig. Dann können Sie sofort zu mir kommen. Wir haben ganz viele Teilnehmer, die halt hohe Qualifizierungen und hohe Tätigkeiten nicht leisten können.‘ Also das ist einfach im Gespräch. Wenn ich das nicht mehr einordnen kann, dann ist man auch nicht mehr erfolgreich. Also ich muss schon die Teilnehmer kennen, die uns brauchen“ (Interview 6, Abschnitt 33–34).

Informell definiert sich dabei dadurch, dass nicht im Rahmen einer offiziellen Einladung oder Ausschreibung oder Auftragsanbahnung der Kontakt erfolgt, sondern im nicht beiderseits geplanten Kontakt zwischen zwei Menschen. Dies ist hier der Fall: Es erfolgt eine informelle Anfrage, die quasi vorab zum offiziellen Angebot gemacht wird.

Dabei ist das entscheidende Kriterium für den informellen Charakter des Austauschs die Abwesenheit von formellen Gegebenheiten wie Tagesordnung oder offizieller Einladung, die Themen sind nicht vorher in beiderseitigem Einverständnis festgelegt, sondern entstehen spontan in der Konversation oder werden von einer Seite an das kurzfristig geplante Gespräch herangetragen. Die Themen werden nicht an weitere Personen schriftlich extern kommuniziert.

Hierbei orientiert sich die interviewte Person am im Auftrag festgeschriebenen Territorium. Sie kooperiert mit dem Jobcenter. Sie führt auf diese informelle Art eine Bedarfsanalyse in dessen Territorium durch. Es zeigt sich, dass die Region der Organisation in vielen Aktivitäten immer wieder reproduziert wird, auch in der Kooperation. Diese als interorganisationales Mittel zur Raumüberwindung wird dem Auftrag nachgeordnet. Der Auftrag und das ihm inhärente Territorium bilden die Region.

## Absprachen und kooperative Planung

*„[A]ber es gibt durchaus Bereiche, wo wir gesagt haben: Also es macht jetzt keinen Sinn, sich da bitter Konkurrenz zu machen. Es gibt einzelne Kurse, z.B. IHK-Kurse, wo wir jetzt einfach gesagt haben: Da finden sich normalerweise pro Semester auf keinen Fall so viele Teilnehmer innerhalb unseres Einzugsgebietes, dass da zwei Kurse zustande kommen. Also spricht man sich da eben ab und in einem Semester wird es von [uns] angeboten und im nächsten Semester von der [Einrichtung A]“ (Interview 1, Abschnitt 39).*

Der Textausschnitt illustriert die Beschaffenheit der Kooperationsaktivität. Zwei Organisationen arbeiten zwar nicht direkt zusammen, indem sie zusammen Kurse organisieren, es gibt aber eine Absprache über die Programme. Inhalt der Absprache ist dabei lediglich, wer was zu welchem Zeitpunkt anbietet. Wie der Kurs beschaffen oder zu organisieren ist, gehört nicht zur Absprache (ähnlich: Interview 2, Abschnitt 3–4).

Dabei bezieht sich die interviewte Person auf das Einzugsgebiet als Markt, den sie mit dem entsprechenden Kurs bedienen kann. Dieser Markt ist zu klein, um zwei Konkurrenten in diesem bestimmten Marktsegment zu ernähren. Sie könnte nun ihre eigenen Kurse stärker bewerben oder das Einzugsgebiet weiten. Stattdessen spricht sie mit dem Mitbewerber und etabliert eine friedliche Koexistenz in ihrem Zuständigkeitsgebiet. Sie kooperiert so im Sinne des für sie zuständigen Weiterbildungsgesetzes, das genau aus diesem Grund Kooperation fordert: Um ein flächendeckend effizientes Angebot an Erwachsenenbildung zu sichern und Überangebot zu vermeiden.

Der zugrunde gelegte Regionsbegriff ist sowohl in der Aussage der interviewten Person als auch für das Weiterbildungsgesetz ein Markt für das spezifische Allerweltssegment (Friebel, 1993, S. 28) „allgemeine, politische und kulturelle Erwachsenenbildung“. Interessant ist, dass beide Organisationen nicht nur im gleichen Zuständigkeitsgebiet agieren, sondern sogar im gleichen Ort ansässig sind. Die physische Nähe macht die Kooperation als auch die Konkurrenz wahrscheinlicher, insbesondere dann, wenn es um Aufteilung eines Marktsegments geht. Hier zeigt sich daher besonders ein Raumbegriff relevant, der über Entfernungen in Form von Einzugsgebieten argumentiert.

## Vermittlung von Teilnehmenden

*„und wenn sich bei uns Teilnehmer melden in dem Semester, wo es nicht angeboten wird, dann melden wir die an die [Einrichtung A] weiter und umgekehrt“ (Interview 1, Abschnitt 39).*

Die hier dargestellte Art der Vermittlung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern ist eine stärkere Form, bei der direkt an einen Kooperationspartner verwiesen wird. Die

etwas schwächere Form kann in der Unterstützung von diversen Marketingaktivitäten liegen, wie dem Auslegen von Flyern oder Programmen einer anderen Organisation. Die Vermittlung von Teilnehmenden kann in beiden Formen jeweils in zwei Richtungen erfolgen, entweder die eigene Organisation vermittelt Teilnehmende weiter oder erhält Teilnehmende (z.B. Interview 10, Abschnitt 53). Eine schriftliche Vereinbarung erfolgt nicht.

In Bezug auf Region kann eine solche Kooperation sehr unterschiedliche Formen annehmen. Zum einen ist denkbar, dass Organisationen Segmente bewerben, die sie selbst nicht anbieten, aber für wichtig halten, andererseits ist ähnlich der weiter oben beschriebenen Absprachen die Weitervermittlung im gleichen Segment möglich, dass Absprachen getroffen werden. Auch dies erfolgt im Sinne des Weiterbildungsgesetzes, um einer Übersättigung eines Marktes vorzubeugen bzw. eigenen Fehlinvestitionen und einhergehendem Verlust.

Auch hier spielt die physische Entfernung eine große Rolle sowohl aus Organisations- als auch aus Subjektsicht. Zum einen spielt aus Organisationsicht die Entfernung bzw. die Konkurrenzsituation eine wichtige Rolle: Wie weit ist denn eigentlich das beworbene Angebot weg? Macht es durch seine physische Präsenz Konkurrenz oder nicht? Zum anderen geht es hier auch darum, Teilnehmenden ein flächendeckendes Angebot in der Nähe zu bieten. So zeigt sich z.B. dass in Bezug auf das Weiterverweisen von Teilnehmenden eine französische Organisation im Bereich Sport, den sie selbst nicht anbietet, eher auf einen vor Ort ansässigen Verein verweist als auf die Organisation des gleichen Segments, die 15 km entfernt ist (Interview 4, Abschnitt 84). Dies ermöglicht Teilnehmenden, ohne ihre Routinen zu ändern, das Angebot zu besuchen. Ähnlich ist das auch in Interview 2 zu beobachten. Als Folge für die Region wird hiermit die alltägliche Regionalisierung von Subjekten und somit der Einzugsbereich institutionalisiert.

### **Durchführung gemeinsamer Veranstaltungen**

Die Durchführung gemeinsamer Veranstaltungen findet insofern eine neue Qualität von Kooperation, als dass hier sehr verbindliche Absprachen in Bezug auf konkrete Veranstaltungen nötig werden. Mit diesen konkreten Absprachen werden auch schriftliche Verträge wahrscheinlicher. Die bisherigen Kooperationsformen umfassten eher informelle Absprachen oder „Gentlemen-Agreements“ (Interview 2, Abschnitt 20) auf Programmebene. Bei der Durchführung konkreter gemeinsamer Veranstaltungen hingegen werden von beiden Seiten Dinge eingebracht, die auch aktiv von der jeweils anderen Seite genutzt werden. So werden z.B. Räume oder andere Infrastrukturen zur Verfügung gestellt.

Die Durchführung gemeinsamer Veranstaltungen öffnet ein breites Spektrum an Kooperationsmöglichkeiten. Es handelt sich dabei um ein Kontinuum – von der intensiven Zusammenarbeit in vielen oder sogar allen Bereichen der Veranstaltungsplanung hin zur Zusammenarbeit in nur einem kleinen Teilbereich wie der Finanzierung.

Die intensive Zusammenarbeit im Rahmen einer Veranstaltung zeigt sich z.B. bei der städtischen Einrichtung.

I: „Ich würde gern so mal ein Beispiel durchsprechen von so einer Kooperation, die Sie mit [der Partnerorganisation] haben. Sie hatten vorhin so diese Völklinger Hütte Führung auf Französisch. Was kooperiert man denn dann, besteht die darin, dass man das gegenseitig ins Programm einfach schreibt und das dann auslegt? Oder geht das darüber hinaus?“

B: „Es geht nicht wesentlich darüber hinaus. Man bewirbt das natürlich gemeinsam, das ist klar. Man hat dann einen Begleiter oder Begleiter aus beiden Einrichtungen, die dabei sind. Man stimmt das Programm gemeinsam ab, was wollen wir uns denn dann anschauen, bei Völklinger Hütte gibt's die Führung, ok. Aber es gibt ja noch andere Fahrten, Tagesfahrten etc., dass man ein gemeinsames Programm bespricht, was beide Seiten interessieren könnte. Dann begleitet man das gemeinsam. Schließt das ab vielleicht mit einem gemeinsamen Essen, wie auch immer. Und wie gesagt, diese Abprache zwischen den Einrichtungen, das muss auch gemacht werden“ (Interview 5, Abschnitt 66).

In der Textpassage werden verschiedene einzelne Aktivitäten benannt: „man bewirbt das natürlich gemeinsam“ (Kundenkommunikation), „man hat dann einen Begleiter oder Begleiter aus beiden Einrichtungen“ (Dozenten), „man stimmt das Programm gemeinsam ab“ (inhaltliche Planung). Finanzierung wird nicht angesprochen, spielt aber in anderen Interviews explizit eine Rolle (z.B. Interview 4, Abschnitt 36).

Der Kode „gemeinsame Veranstaltungen durchführen“ integriert also verschiedene in Kooperation mögliche Aktivitäten. Die Intensität der Zusammenarbeit zeigt sich in der Anzahl der gemeinsamen Aktivitäten. So kann sich die Kooperation auch auf wirklich sehr kleine Bereiche beschränken wie die Bereitstellung von Infrastruktur oder die Finanzierung. Intensive formelle Kooperation ist dazu nicht vonnöten. Sehr schön verweist das Wort „natürlich“ darauf, dass gemeinsame Veranstaltungen selbstverständlich gemeinsam beworben werden. Diese Selbstverständlichkeit weist darauf hin, dass gegenseitige Werbung wohl das Mindeste und vielleicht auch Einfachste ist, was man tun kann.

### Bereitstellung von Infrastruktur

„Wir haben auf Lothringischer Seite [als Partner] das GRETA [in A], weil wir Kochkurse haben und die machen wir mit denen in einer Hotelküche – Kochkurse“ (Interview 4, Absatz 55)

Dabei bewegt sich die Kooperation hier in einem Randbereich, der sich, wie bereits diskutiert, im Übergangsbereich zur Kundenbeziehung befindet. Das Vermieten von Räumen gehört nicht zum Kerngeschäft einer Erwachsenenbildungsorganisation, weswegen es als Kooperations- und nicht als Kundenbeziehung gewertet wird. Dennoch trägt die Bereitstellung der Infrastruktur zentral zum Gelingen der angesprochenen Veranstaltung bei, wodurch die Beziehung in die Kategorie „Durchführung gemeinsamer Veranstaltungen“ fällt. Wahrscheinlich gibt es eine – eventuell schriftliche – Vereinbarung über die Vermietung. Ähnlich wie im Fall des Weiterverweizens von Teilnehmenden ist es hier aus Sicht der Anbietenden sinnvoll, Infrastrukturen vor Ort anzumieten und somit Kooperationsbeziehungen vor Ort einzugehen.

### **Aufnahme von Einzelveranstaltungen ins Programm**

Auch auf formelle Kooperation unter Abschluss eines Vertrags verweist die Aufnahme ins Programm von fremden Veranstaltungen, die das eigene Programm bereichern. Das Aufnehmen einer konkreten Veranstaltung in das eigene Programm bereichert dieses sehr gezielt.

*„Das ist eine Kooperation hier mit der örtlichen Tanzschule [Name], wo wir in dem Sinne profitieren, dass wir sagen: ‚Wir können Kurse von der Tanzschule bei uns ins Programm aufnehmen‘“ (Interview 1, Abschnitt 50).*

Hier hat die kooperierende Organisation sehr gezielt die Möglichkeit, das eigene Programm seiner Zielgruppe entsprechend aufzuwerten und zu kommunizieren. Im Unterschied zum „Weiterverweisen von Teilnehmenden“ werden tatsächlich in das Programm einzelne Kurse aufgenommen und dauerhaft geführt. Das Weiterverweisen von Teilnehmenden besteht eher im generischen Verweis auf eine Organisation oder auf das Auslegen von Flyern für einzelne Veranstaltungen. Fremde Veranstaltungen in ein eigenes offizielles Dokument aufzunehmen geht in der Qualität der Kooperation insofern darüber hinaus, dass die Kooperation anscheinend institutionalisiert wird. Hier kann eine Provision für die Anmeldung fließen, muss aber nicht. Auch hier muss physische Nähe zur Organisation gegeben sein. Diese kann größer ausfallen, wenn es um beidseitig grenzüberschreitende Inhalte geht.

### **Kofinanzierung**

*„Wir bezahlen den Dozenten, sozusagen. Das heißt die Teilnehmer haben nichts zu entrichten. Und die Touristinfo beteiligt sich da zur Hälfte. So, die Touristinfo nutzt das, um damit zu werben, welche schönen Veranstaltungen sie so hat. Wir als [Einrichtung] sehen das auch, um neue Leute für die [uns] zu begeistern“ (Interview 1, Abschnitt 49).*

Die Kofinanzierung von Veranstaltungen zeigt sich daran, dass Kooperationspartner Geld zusammenlegen, um eine Veranstaltung oder eine Reihe von Veranstaltungen durchzuführen.

Im vorliegenden Fall werden dabei keine neuen Räume aufgespannt. Die Organisation fungiert hier als Dienstleister für eine Organisation des Kreises. In anderen Fällen können hier sehr große Räume aufgespannt werden. So beschreibt Organisation 4, wie sie in gemeinsamer Finanzierung im Verbund mit Partnern eine Kinoveranstaltung organisiert.

*„Also, das Prinzip ist Filme, drei Wochen und Gäste. Also ein Film, oder eine Filmkopie mit den entsprechenden Gästen wird jeden Abend in einer der beteiligten Städte gezeigt“ (Interview 4, Abschnitt 36).*

Die Kooperation in der Finanzierung ermöglicht die Veranstaltung erst. Interessanterweise begründet sich die Kooperation nicht durch den Einzugsbereich, nicht durch das Treffen der Teilnehmenden von zwei verschiedenen Organisationen, sondern sie betrifft nur die gemeinsame Finanzierung, die gemeinsame Organisation und Durchführung der Veranstaltung im Verbund. Es handelt sich somit um eine Kooperation zur Bereitstellung von Ressourcen, die nur in der alltäglichen Regionalisierung der Organisationen Konsequenzen hat. Da diese Veranstaltung als „Flaggschiff“ gilt, könnte es sein, dass sie als ganze der Organisation selbst einen größeren Einzugsbereich verschafft, da die untersuchte Organisation recht viele Veranstaltungen im Bereich Kino anbietet. Wenn es auch über den genauen Effekt keine Information gibt, so bestätigt die interviewte Person doch den erhofften öffentlichkeitswirksamen Charakter der Kooperation.

*„und letztendlich ist es für alle Werbung“ (Interview 4, Abschnitt 38).*

### Bedarfsanalysen

*„Ich habe dort also meine Kontakte dort gehalten an der Universität von [L.]. Und der Chef des Studiengangs hat von sich aus vorgeschlagen, diese Marktstudie von seinen deutsch-französischen Mastern durchführen zu lassen“ (Interview 3, Abschnitt 116).*

Die Kooperation zeigt sich darin, dass eine Leistung extern vergeben wird, ohne dass Geld fließt, worauf die Betonung der Kontakte einerseits und der Vorschlag seitens der Universität (L.) andererseits verweist. Der Inhalt „Marktstudie“ verweist eindeutig auf eine Bedarfsanalyse. Hier lassen sich zwei Regionsbegriffe zugrunde legen. Zum einen der Inhalt der Marktanalyse: Die Stadt [L.], zeigt, dass hier ein Markt gesehen wird. Die Einrichtungsleitung denkt über die Etablierung einer Außenstelle vor Ort nach. Zum

anderen ist hier eine Zuliefererbeziehung zu sehen, die über Transaktionskosten an einen physischen Ort gebunden ist, aber auch über das persönliche Netzwerk der Person.

### **Formeller professioneller Austausch im Rahmen eines Projekts**

Im Rahmen der Kooperationsaktivitäten zeigen sich im Interviewsample vor allem die Europäischen Projekte grenzüberschreitend relevant. Diese werden im Rahmen der EU-(Erwachsenen-)Bildungsprogramme ERASMUS+ bzw. früher Grundtvig durchgeführt und bedürfen verschiedener Europäischer Partnerorganisationen. Themen sind dabei der Austausch über vorher festgelegte Themen, die für die teilnehmenden Organisationen relevant sind, wie „Erwachsenenbildung und Behinderung“ (Interview 8, Abschnitt 83) oder „Erwachsenenbildung und Diversität“ (Interview 5, Abschnitt 14). Dabei spannen vor allem ERASMUS+-Projekte enorme Räume auf, die allerdings um die Projektpartner verinseln. Interessant ist dabei, dass solche Projekte nicht im eigenen Nahbereich, also in der eigenen Region angesiedelt werden, dabei wäre das theoretisch wie praktisch möglich. Als Erklärung kann der enorme Aufwand, den Europäische Projekte mit sich bringen dienen. Hinzu kommt, dass EU-Projekte in hohem Maße Reisekosten decken. Es ist daher attraktiver, hohen Aufwand zu betreiben und sich mit einem physisch entfernten Partner zusammen zu tun, als für hohen Aufwand einen Partner zu treffen, der in einer Euroregion mehr oder minder vor der eigenen Tür sitzt.

Festzustellen ist auch, dass es sich hier nicht um alltägliche Regionalisierungen handelt, sondern um sehr vereinzelte Projekte, die wenig repetitiven Charakter haben. Was auch mit der physischen Entfernung erklärt werden kann. Für die Spannweite von Region haben EU-Projekte somit tendenziell keine regionalen Konsequenzen – es sei denn Region selbst wird im Projekt behandelt (wie z.B. im REGIONAL-Projekt der niedersächsischen Agentur Erwachsenen- und Weiterbildung).

### **Formelle Kooperation in organisationalen Strukturen**

Besonders bemerkenswert im Hinblick auf Kooperation ist die explizite Partnerschaft zwischen verschiedenen Organisationen. Hier werden viele gemeinsame Aktivitäten bestritten auf Basis von gemeinsamen Organisationsstrukturen, im Extremfall z.B. ein Doppeltamt im Vorstand der Trägervereine (Interview 5, Abschnitt 20).

Hier ist die These aufzustellen, dass die intensive Kooperation nur möglich wird durch ein gemeinsames Ziel, das für beide Partnerorganisationen als attraktiv gilt. Darüber hinaus wird vermutlich die intensive Zusammenarbeit nur dadurch möglich, dass eine administrative und sprachliche Grenze die beiden Partner trennt, denn nur so wird das Ziel, die Grenze zu überwinden, relevant. Zusätzlich wird die Konkurrenzsituation zwischen den beteiligten Organisationen teilweise aufgehoben. Denn: Die Sprachgrenze separiert im Falle von Bildungsangeboten auch die Märkte.

Auf dieser Basis, die eine normative ist – beide Organisationen verfolgen das gleiche Ziel –, entsteht im vorliegenden Fall eine alltägliche Regionalisierung. Die Kooperation hat repetitiven und routinisierten Charakter. Durch die Grenze ist hier mit Werlen an einem symbolischen Bezug anzuknüpfen. So spricht die interviewte Person auch von der „Keimzelle Europas“ (Interview 5, Abschnitt 44) oder eine zweite vom „Zusammenfluss des Flusses A und Flusses B“ statt einfach von der Grenze (Interview 4, Abschnitt 24). Auf Basis dieses Handelns entstehen eine neue Struktur und eine neue Region.

### 6.4.3 Zur Bedeutung des Netzwerks für die Regionsdefinition

Insgesamt zeigt sich in der Sicht der interviewten Personen die Regionsdefinition als Kooperation oder Netzwerk als nachgeordnet. Die Kooperationen gelten eher als ein Mittel, um Projekte durchzuführen, Ziele zu erreichen oder die eigene Zuständigkeit abzudecken, nicht aber als eigene Regionsdefinition. Dies zeigt sich z.B. bei der Kammer: Die Kammer selbst organisiert keine Veranstaltungen, sondern setzt auf ein Kooperationsmodell, nutzt die Werkstätten ihrer Mitgliedsbetriebe als Schulungsstätten, die sie vom Personal vor Ort durchführen lässt. Sie hat damit selbst keine Außenstellen, sondern nutzt die der eigenen Mitgliedsbetriebe, denen die Lehrgangsgebühren größtenteils wieder zufließen. Da die Mitgliedsbetriebe alle im Territorium des Kammerbezirks liegen, wird hier die Grenze nicht überschritten und das Territorium reproduziert in der Kooperation. Trotzdem wird Kooperation nicht als Kriterium für die Regionsdefinition genannt, sondern das Territorium (Interview 2, Abschnitt 7). Auch an anderen Stellen des Interviews wird diese Priorität deutlich.

*„Die Region der [Kammer] ist eigentlich [der Kammerbezirk], weil wir ja als [Kammer des Kammerbezirks] firmieren, und unser Zuständigkeitsbereich an der Grenze des [Gebiets] aufhört. Die [Kammern] haben ja/Der altdeutsche Staatenbund wird ja sehr deutlich bei den [Kammern] wieder. Mein Zuständigkeitsbereich hört bei [der Grenze zum Nachbarbezirk] auf. Mein Zuständigkeitsbereich hört auf an der deutsch-französischen Grenze soweit die noch erkennbar ist oder an der Luxemburger Grenze. Die grenzen ja an“ (Interview 2, Abschnitt 11).*

Die befragte Person argumentiert über das Territorium seiner Zuständigkeit, nicht über das Netzwerk. Nun könnte man zwar auch annehmen, dass sich insbesondere im Falle der Kammern die Zuständigkeit über die Mitgliedsbetriebe und somit über das Netzwerk definiert. Dennoch steht das Territorium im Vordergrund, wie der Verweis auf den „altdeutschen Staatenbund“ – also ein tatsächlich sehr altes Territorium – nahelegt. Die interviewte Person nennt keine funktionalen Aspekte bei der Definition. Das Netzwerk wird im Fall der Kammer dem Auftrag, den Kammerbezirk abzudecken und

zu versorgen, nachgeordnet. Hinzu kommt, dass sich aus der Unterscheidung zwischen Netzwerk und Territorium in der Ausdehnung wenig inhaltlicher Unterschied ergibt.

Die Feststellung, dass Netzwerke lediglich Mittel zur Erreichung von Zielen sind, löst ein theoretisches Problem: Kooperation weist selbst kein inhaltliches Kriterium auf, sondern entsteht in Rückbindung an Inhalte wie Marketing oder Bedarfsanalyse. Es stellt sich also die Frage, was hier nun als Kriterium vor- bzw. nachzuordnen ist. Auf Basis der Ausführungen wird das inhaltliche Kriterium in den Vordergrund gestellt und das Netzwerk nachgeordnet. Zusätzlich ist dies anschlussfähig an sozialräumliche Ansätze: Die Sozialraumorientierung setzt auf Netzwerke, um Ressourcen in einem definierten Territorium zu aktivieren (Hinte & Kreft, 2008; Mania, Bernhard & Fleige, 2015). Die Netzwerke sind also auch hier Mittel zur Aktivierung.

Dennoch geben Kooperationen Aufschluss über die Regionsdefinition von Organisationen. Sie sind ein organisationales Artefakt, das sich performativ als soziale Praktik lesen lässt. Im Sinne Schäffters (2010) lassen sich darüber der Arbeit zugrundeliegende Bildungsbegriffe reflektieren und rekonstruieren.

#### **6.4.4 Regionalität von Kooperation**

Vor dem Hintergrund, dass Kooperationen ein Mittel für andere Aktivitäten sind, die sich ebenfalls räumlich beschreiben lassen, scheint es nicht ergiebig, Kooperation näher zu betrachten. Dennoch kommt Kooperation als Mittel der Überwindung von physischen Räumen ein gesonderter Status zu. Daher ist die Kategorie weiter relevant.

Die Arten und Räume der Kooperationen wurden bereits ausführlich in Kapitel 6.4.2 beschrieben, auf abstrakterer Ebene zeigen sich die nachfolgenden Faktoren relevant, die an die handlungszentrierte Geografie rückgekoppelt werden können.

#### **Regionalität von Kooperation als Markt**

Es kann gezeigt werden, dass in der Kooperation physische Entfernung besonders bei der Diskussion um Märkte zu bedenken ist und zwar sowohl aus Organisations- als auch aus Teilnehmendensicht. Dabei verbindet der Begriff Einzugsbereich die beiden Perspektiven. Aus Organisationssicht sind Organisationen im gleichen Segment mit Standorten in physischer Nähe größere Konkurrenten als diejenigen, die physisch weiter entfernt sind. Dies macht gleichzeitig informelle Kooperationen wie Absprachen über Märkte wahrscheinlicher. So wird die friedliche Koexistenz von mehreren Bildungsorganisationen gesichert. Die physische Nähe und das gleiche Segment eines Weiterbildungsmarktes bedingen, dass beide Organisationen um dieselben Teilnehmenden konkurrieren.

Finden Absprachen und Kooperationen statt, so ist dies für die Teilnehmenden aus dem Einzugsgebiet einfach zu bewerkstelligen. Die Einzugsgebiete bleiben bestehen und werden gegenseitig genutzt. Die flächendeckende Grundversorgung bleibt im gleichen

Ausmaß erhalten. Dies wäre fraglich, wenn die Organisationen nicht in unmittelbarer Nähe zueinander verortet wären. Hier würde der Aufwand für Teilnehmende recht hoch, sich in der Routine ihrer alltäglichen Regionalisierung umzuorientieren. Die Transaktionskosten für die physische Überwindung würden steigen. Gleichzeitig institutionalisiert die physische Nähe der beiden Organisationen einhergehend mit der Kooperation den Einzugsbereich und stabilisiert auch den Markt. Die Organisationen können also verlässlich mit gewissen Regelmäßigkeiten in den Teilnehmezahlen rechnen.

### **Regionalität in der Kooperation als Territorium**

Nicht ganz so eindeutig benannt wird im Interview das Territorium der Zuständigkeit als Bedingung für Konkurrenz, dennoch lässt sich das politische Territorium ebenfalls als territorial beschränkter Markt reflektieren. Dies trifft insbesondere zu, wenn zwei Organisationen im gleichen Segment den gleichen Zuständigkeitsbereich versorgen (insbesondere Interview 1, Abschnitt 2 sowie Interview 2, Abschnitt 3). Hier wird die Rede vom Einzugsbereich als physische Entfernung relativiert und das Territorium tritt wieder in den Vordergrund – egal, wie weit die beiden Organisationen voneinander entfernt sind. Auch hier ist im Sinne des Weiterbildungsgesetzes die Kooperation politisch erwünscht, um eine effektive Grundversorgung mit Weiterbildung zu ermöglichen. Dabei wird die Interaktion von Markt und staatlichen Mechanismen deutlich. Innerhalb dieses Territoriums kooperiert die untersuchte Organisation aus Interview 1 sehr viel.

### **Regionalität in der Kooperation als symbolische Markierung**

Bei gemeinsamen Aktivitäten mit einem gemeinsamen Ziel treten die physische Entfernung und das Territorium in den Hintergrund: Auch über größere Entfernungen und größere Hindernisse hinweg wird kooperiert. Ein solches gemeinsame Ziel kann z.B. Regionalentwicklung sein. Dabei hat die Kooperation auch eine Rolle als symbolische Markierung und wird nach außen getragen. So wird z.B. gerne kommuniziert, dass man kooperiert mit anderen Organisationen. Solche symbolischen Markierungen sind auch in anderen Raumausschnitten möglich wie im Einzugs- oder im Zuständigkeitsbereich.

So könnten die beiden Organisationen aus Interview 1 darüber sprechen, dass sie durch ihre Kooperation etwas für die eigene Region tun wollen, oder für die Menschen in der Region eine flächendeckende Grundversorgung mit Weiterbildung ermöglichen. Diese symbolischen Markierungen für die Regionen tauchen im genannten Beispiel jedoch nicht auf. Die Identifikation mit der Region wird sogar verneint (Interview 1, Abschnitt 86). Es geht um die Abdeckung eines Marktes, in Bezug auf den Einzugsbereich. Daher bleiben auch die Kooperationen eher auf den Hauptsitz beschränkt (Interview 1, Abschnitt 60).

In Grenzregionen lässt sich eine Abweichung von Zuständigkeitsgebieten in Kooperationen, vor allem grenzüberschreitend feststellen. Dies wird durch inhaltliche Kriterien der Bildungsarbeit legitimiert bzw. begründet.

*„Es gehört sicherlich zum Selbstverständnis einer Einrichtung wie unserer, so im Sinne von grenzüberschreitender Arbeit, deutsch-französischer Kooperation, da einen Schwerpunkt zu setzen, das ist ganz klar, und das versuchen wir auch, das ist gleichzeitig Auftrag und Verpflichtung, der nicht irgendwo festgeschrieben ist“ (Interview 5, Abschnitt 26).*

Die Wendung „eine Einrichtung wie unsere“ verweist auf den Bildungsauftrag, der in der allgemeinen, politischen und kulturellen Erwachsenenbildung nach dem Weiterbildungsgesetz liegt. Die Kooperation besteht mit dem Ziel, Zielgruppen diesseits und jenseits der Grenze zu vereinen und Begegnung zu ermöglichen. Durch den impliziten Auftrag der grenzüberschreitenden Begegnung wird ein gemeinsames Ziel offenbar, das sich auch in symbolischen Markierungen der Region eröffnet. So fallen Wendungen wie „die Keimzelle Europas“ und Verweise auf die „wenig ehrenhaften Aktivitäten der Vergangenheit“, die es zu überwinden gelte, „Karl den Großen“ oder auf alte grenzüberschreitende Pilgerwege. Hier spielt die physische Entfernung der Kooperationspartner eine eher kleine Rolle und tritt in den Hintergrund.

Auch beim Netzwerk werden solche symbolischen Markierungen verwendet durch das Stilisieren der Grenze zwischen Slawen und Germanen und den kulturellen Reichtum, den die grenzüberschreitende Region bietet. Dies verweist auf das gemeinsame Ziel aller Netzwerkpartner, die Region zu entwickeln, welches Kooperationen auch über Grenzen hinweg möglich macht.

Das Bildungsverständnis wird dabei recht explizit gemacht als ein soziales, das vor allem in Begegnung mit Menschen und Inhalten besteht, die für sie neu sind. Das Beispiel zeigt die Legitimation über den Bildungsauftrag sehr deutlich (Interview 5, Abschnitt 40). Im vorliegenden Fall geschieht dies sogar in einer organisatorischen Verschmelzung: Die besondere Struktur eines Doppelamtes des Leiters ermöglicht und fördert diese Kooperation. So wurde eine Partnerstruktur aufgebaut, die der deutschen entspricht. Die Entsprechungen in der Struktur stellen eine weitere wichtige Bedingung dar für die Etablierung einer grenzüberschreitenden Kooperation. Bisherige Versuche scheiterten an den gesetzlichen Regelungen, mit der neuen Struktur funktioniert dies (Interview 5, Abschnitt 24).

Die neue Struktur der Partnerorganisation behebt zwei Mankos. Zum einen wird durch das beschriebene Doppelamt ein persönlicher Ansprechpartner ermöglicht, von dem die französische Partnerorganisation oft berichtet und mit dem die Kooperation „natürlich immer steht und fällt“ (Interview 5, Abschnitt 24; ähnlich Interview 9, Ab-

schnitt 67). Zum anderen wird eine Struktur etabliert, die der eigenen entspricht. So berichtet die Partnerorganisation.

*„Wir wurden damals ziemlich regelmäßig angefragt von der [damaliger Name der deutschen städtischen Partnereinrichtung] damals noch – heute [neuer Name], ob wir nicht Sachen zusammen machen wollten – Veranstaltungen etc. Und es ist wahr, dass [die hiesige Kommune] selber damals sich nicht die Aufgabe gestellt hat, selber Veranstaltungen durchzuführen. Von Zeit zu Zeit kann er schon eine Veranstaltung organisieren, aber es ist nicht seine Aufgabe, regelmäßig Konferenzen oder Kurse als solche anzubieten. Daher die Gründung/die Idee zur Gründung und also die Gründung eines Trägervereins“ (Interview 4, Abschnitt 6).*

Durch die Gründung der neuen Organisation entsteht eine neue Regionalisierung, die gestützt von politischer Seite dauerhaft und alltäglich werden kann. Es entsteht ein grenzüberschreitender Aktionsraum.

Hier hat die Grenze durchaus eine einende Kraft. Dies wird deutlich am Beispiel einer brachliegenden zweiten Kooperation zwischen zwei Organisationen in Frankreich. Bisher kam noch nie ein gutes gemeinsames Projekt zustande (Interview 4, Abschnitt 77). Die beiden Organisationen sind recht nah beieinander, so dass hier gegenseitige Verluste im Markt prognostiziert wurden. Ebenso werden sie nicht durch eine Sprachgrenze getrennt oder durch eine Völkerverständigungsambition geeint; zudem gibt es keine explizite politische Unterstützung.

## 6.5 Dozierende

*„Dozenten, kann man sagen, die kommen eigentlich von [I.] kann man sagen, ist so runter gesehen die weiteste Entfernung, bis hoch nach [J.]. Also, das ist so der Einzugsbereich. Und Luxemburg haben wir noch, wobei das eigentlich auch schon fast wieder ein Spezialfall ist. Weil: Das sind unsere Luxemburgisch-Dozenten für die Luxemburgisch-Sprachkurse und die kriegen wir zum Teil zugeteilt vom Ministerium, weil das zertifizierte Kurse aus Luxemburg sind und da werden in Institutionen bestimmte Dozenten zugeteilt, die dann diese Kurse geben und da haben wir eigentlich/ Wir haben jetzt eine Dame, die fährt hin- und zurück, glaube ich, insgesamt knapp 200 km, um diese Kurse/Da haben wir auch eigentlich in den Sinne gar keinen Einfluss darauf. Da heißt das, ‚die Frau Soundso macht bei Ihnen den Kurs‘ und dann macht die den Kurs. Da haben wir dann halt auch mal extremere Anfahrtsituationen, aber wir versuchen, es bei den Dozenten eigentlich eher zu vermeiden, weil die Dozenten bezahlt werden aus einer Komponente Honorar, das sich an dem Kurs orientiert, den*

*sie halten, plus die Komponente Fahrtkosten. Und wenn wir das natürlich minimieren können, haben wir natürlich ein Interesse daran, immer möglichst regionale Dozenten einzusetzen, wenn es irgendwie geht“ (Interview 1, Abschnitt 19).*

Anders an den Auftrag gebunden ist die Auswahl an Dozenten für bestimmte Kurse. Hier ist weniger das Zuständigkeitsgebiet entscheidend als die tatsächliche, metrische Entfernung, da Dozierendenhonorare in einer Komponente auch meist Fahrtkosten enthalten. Dies bewirkt, dass die administrative Region an Bedeutung verliert und im Weberschen Sinne Entfernungen zu Transaktionskosten werden. Dies findet sich in den Daten wieder und erklärt im starken Maße die Suche nach Dozierenden aus der „nahen Region“ (Interview 4, Abschnitt 14). Hier kann also sehr stark mit Marktmechanismen argumentiert werden, die hier wirken und Grenzen überschreiten; oder mit Fürst (2002, S. 22) mit einem funktionalen Regionsbegriff (Kap. 2.4): In Momenten der starken Betonung des Marktes verlieren administrative Grenzen ihre Bedeutung und die funktionale Bedeutung nimmt zu. Zudem kann dieser Mechanismus ausgeschaltet werden, wenn die Dozierenden fest angestellt sind, was aber in der Mehrheit der Fälle nicht zutreffen dürfte. Hinzu kommen Sonderregelungen wie die Deckelung von Fahrtkosten bis zu einem bestimmten Betrag, was wiederum auf ein bestimmtes Territorium begrenzt.

Ausnahmen sind hier besondere Zertifizierungen und staatliche Anforderungen, die solche Marktmechanismen untergraben. Ein Beispiel beschreibt die o.a. Interviewstelle.

Von daher zählt für die Dozierenden weitgehend nur die physische Entfernung und deren Preis. Dies führt in der Konsequenz dazu, dass u.U. Kurse nicht angeboten werden können, weil in der Nähe keine Dozentin mit entsprechender Qualifikation zu finden ist. Hier wird die physische Komponente ausschlaggebend.

*„Danach muss man natürlich einen qualitativ hochwertigen Dozenten finden, der auch nicht von zu weit her kommt“ (Interview 4, Abschnitt 136).*

Der Aktionsraum im Bereich der Dozentensuche ist durch die Kilometeranzahl und den Suchradius begrenzt, es handelt sich um einen rein physischen Entfernungsbegriff, der durch Infrastrukturen wie eine gute Straßenverbindung o.Ä. unter Umständen relativiert werden kann. Für die Arbeit von Organisationen hat die Dimension Dozierende nur eine Ressourcenfunktion. In Bezug auf Aktionsraum könnte man hier von einer Zuliefererfunktion sprechen, die inhaltlich den Aktionsraum auch begrenzt.

Im Gegensatz zu den anderen entdeckten Dimensionen pädagogischer Planung, in denen Raum eine Relevanz hat, taucht hier als einzige Dimension ein fast rein physischer Raumbegriff auf. Es wäre weiter zu prüfen inwiefern Qualitätskriterien von Dozierenden symbolische und inhaltliche Dimensionen eröffnen.

## 6.6 Subjektive Bedeutungen von Region

Unter Anknüpfung an Reutlinger (2012, Kap. 3.4) ist nun zu fragen, welche Ressourcen der Raum denn bietet und welche räumlichen Gegebenheiten als Ressourcen gesehen werden. Dies ist weiterhin abzugleichen mit den Perspektiven verschiedener anderer relevanter Stakeholder-Gruppen bzw. mit Hinweisen auf deren Haltungen in den Interviews.

*„Also für mich ist schon diese euroregionale Lage eigentlich das zentrale Moment – also jetzt aus der Perspektive meiner Arbeit. Definitiv. (...) Es ist eine dominierend ländliche Region und es ist eine strukturschwache, schon Grenzregion. Das halte ich schon nach wie vor für einen wichtigen Aspekt. Aber wie gesagt, für mich dominiert eigentlich eher – auch wenn man sich da manchmal so ein bisschen wie der einsame Rufer in der Wüste vorkommt – eher diese Chance dieser Grenzregion für die Entwicklung, für die Menschen hier. Und ich sag mal, für mich ist das auch eigentlich ein Alleinstellungsmerkmal, zu sagen, es ist eine Region in der vier Völker – Polen, Tschechen, Sorben, Deutsche – mit vier verschiedenen Kulturen, vier verschiedenen Sprachen, aber einer gemeinsamen jahrhundertelangen Geschichte eigentlich in einem Territorium zusammenleben. Das ist was anderes als diese landläufige Migration, die jetzt in großen Städte oder ich sag mal/auftritt. Also, hier ist historisch was gewachsen und hier ist eine kulturelle Vielfalt in einer Form, die Sie wahrscheinlich bundesweit nirgendwo anders in dieser Art wiederfinden. Sie haben diese Sprachgrenze zu den slawischen Sprachen, wir sind eigentlich umzingelt von lauter slawischen Sprachen. Wenn man auch mal europäische Entwicklung, den Blick nach Osten sieht: Eine wunderbare Ausgangssituation. Auch für junge Menschen hier eine slawische Sprache zu lernen: Geht nirgendwo besser als in dieser Grenzregion, weil man es hier im Alltag leben kann. Also, diese ganzen Dinge, die haben natürlich alle sehr stark mit diesem Bildungsaspekt zu tun, ja. Aber die sind für mich Chancen, die die Region nutzen MUSS (sehr eindringlich)“ (Interview 9, Abschnitt 60).*

Diese Interviewstelle verdeutlicht: Gefragt nach dem Alleinstellungsmerkmal der Region wird die „euroregionale Lage“, also die Dreiländerregion genannt sowie die Strukturschwäche. Interessanterweise sind diese beiden Merkmale auch gegenseitige Bedingung füreinander. Während die Stadt Görlitz nach der Eisenbahnanbindung Ende des 19. Jahrhunderts unter preußischer Herrschaft durchaus eine Blütezeit erlebte als Industriestadt und wichtiger Verkehrsknotenpunkt auf dem Weg ins damals ebenfalls preußische Breslau war, wurde sie nach dem Zweiten Weltkrieg zu einer peripheren Lage in 40 Jahren DDR-Geschichte. „Durch die Randlage innerhalb nationaler Verkehrs- und Kommunikationsnetze haben sie [die Grenzregionen; Anm. d. Verf.] häufig

nur eine unzureichende Infrastrukturausstattung“ (Burdack & Nadler, 2014, S. 18). Die interviewte Person beschreibt diese periphere Lage dabei als Chance und begründet dies über den kulturellen Reichtum, den das Aufeinandertreffen der slawischen Völker und der Deutschen bietet. Sie beschreibt diese periphere Lage dabei als Chance und somit als Ressource „die die Region nutzen MUSS“. Sie nimmt also eine normative Setzung vor und macht damit ihre eigene Deutung explizit.

Dabei sind zwei Dinge weiter auffällig: Zum einen die positive Übersteigerung des Zusammenlebens der Völker in der Region. Zwar ist es richtig, dass die Sorben schon seit sehr langer Zeit in dieser Region ansässig sind, ausgeblendet wird dabei allerdings, dass die Polen erst seit 1945 in der Region wohnen. Zudem ist die positive Konnotation eines jahrhundertelangen Zusammenlebens angesichts der Vertreibungen nach dem Zweiten Weltkrieg, der Unterdrückung der sorbischen Minderheit im Nationalsozialismus und der Annexion des Sudetenlandes 1938, der polnischen Teilungen und vieler anderer kriegerischer Auseinandersetzungen in Frage zu stellen, ebenso das historische Gewachsensein, wie es im Interviewausschnitt beschrieben wird.

Zum anderen deutet die Bezeichnung von sich selbst als „einsamer Rufer in der Wüste“ darauf hin, dass die Ansicht über die aufgezählten Chancen der Region nicht von der Mehrheit der Bevölkerung geteilt wird.

### **6.6.1 Bestimmung von lokalen Ressourcen durch die Politik und die Professionellen**

Mit Werlen liegen hier verschiedene Deutungen von Raum vor, die durchaus sehr handlungsrelevant sind. Während die Netzwerkagentur sich auf die Region mit dem ausdrücklichen „müssen“ auf normative Implikationen für die Bevölkerung in einer Regionalentwicklungsperspektive bezieht, zeigt die Mehrheit der Bevölkerung sich eher widerständig und sieht ihre Randlage eher als Nachteil. Auch lassen sich auf politischer Stakeholder-Ebene unterschiedliche Raumdeutungen zeigen. Während laut Aussage der interviewten Person in der Sicht der Landesregierung die Region immer noch Randlage ist (Interview 9, Abschnitt 45), ist in europäischer Sicht die Bestrebung der Grenzregion, sich zu einen, sehr zu begrüßen und somit Fokus der Regionalentwicklung (Kraus, 2002; Vandenbrande et al., 2006). Es handelt sich also mit Reutlinger (2012) um divergente Raumdeutungen, die es miteinander zu verschränken gilt, um Regionalentwicklung „von unten“ – also aus Subjektperspektive – zu denken. Im vorliegenden Fall ist die Konsequenz eher eine stark normative Implikation. Das Subjekt wird weniger in den Mittelpunkt gestellt und beteiligt.

Darüber hinaus verweist die Textstelle auf mehrere weitere Aspekte, die mit dem Aspekt der Ressource „Vielfalt“ oder der Verwendung des Begriffs „Alleinstellungsmerkmal“ einhergehen. Zum einen wird hier eine ganz klare Regionalentwicklungsstrategie deutlich. Der wiederholte Bezug zu den Themen „Sprache“ und „interkulturelle Kompetenz“ baut genau auf der Ressource Vielfalt auf. Der inhaltliche Fokus der

Region nutzt genau dies sehr strategisch. Das Vorhandensein einer klaren Strategie mit Alleinstellungsmerkmalen wiederum zeigt auch den Konkurrenzkampf der Regionen untereinander, wie ihn auch Höhne (2010) beschreibt (Kap. 2.5), und versucht einen Bildungs- und Lernvorteil gegenüber anderen Regionen als Standortfaktor (Nuissl, 1995) zu verkaufen. Interessanterweise greift dies auch der Slogan des Netzwerkes auf, der thematisiert, dass man nicht nur vor Ort, sondern auch für den Ort lernt, wie auch Fischbach thematisiert (2011, Kap. 2.5).

Damit wird das zweite genannte Spezifikum der Region erneut relevant: die Strukturschwäche. Auf diesem Wege wird auch versucht, endogene Regionalentwicklung zu betreiben und so die Region weiter zu entwickeln, so dass die Strukturschwäche eines Tages überwunden werden kann. Das heißt, die interviewte Person und die Netzwerkagentur nehmen klar Bezug auf die regionalen Spezifika ihrer Region und bearbeiten diese im Rahmen einer und Bezug nehmend auf eine politische Strategie des Landkreises bzw. der Region. Dazu legitimiert sie der Auftrag, den sie vom grenzüberschreitenden Netzwerk erhalten.

Anders bearbeitet die Kammer ihren nicht grenzüberschreitenden Auftrag und Bezugspunkt: Hier werden als regionale Spezifika eher der Strukturwandel vom Stahl- und Kohlestandort zum „Autoland“ und zum IT-Standort mit innovativen Industrien beschrieben. Zudem wird eine hohe Anzahl von Weiterbildungsträgern als Spezifikum benannt. Diese werden ebenfalls als Ressourcen und Basis der eigenen Arbeit identifiziert und es wird darauf aufgebaut und vernetzt. Dementsprechend wird die Grenze zunächst nicht als Ressource wahrgenommen. Allerdings wird die Grenzlage erst vermittelt über die Mitgliedsbetriebe zur Ressource.

*„Das Gleiche trifft in unseren Supermärkten zu. Dort sind sehr viele Franzosen, die bei uns so Grunddinger einkaufen, die drüben teurer sind, während wir rüberfahren für gewisse Dinge, die umgekehrt (...) Das veranlasst so große Häuser, [Fima Z] ist so eine große Warenhauskette, die hier ist, da haben wir etliche Schulungen Französisch“ (Interview 2 Abschnitt 19).*

Hier wird also ebenfalls, wenn auch nicht ganz so explizit, auf Ressourcen gebaut und diese werden entwickelt. Allerdings werden diese nicht von der Politik, sondern von den Mitgliedsunternehmen identifiziert.

## **6.6.2 Raumdeutungen von Lernenden?**

Während die beiden vorgenannten Organisationen sich sehr stark und bewusst auf regionale Ressourcen beziehen und daran anknüpfen, um so eine Strategie zu entwickeln, tun das andere in geringerem Ausmaß. Es ist nicht unbedingt ihr Auftrag, Regionalentwicklung im engeren Sinne zu betreiben, trotzdem nehmen sie auf regionale Spezifika

Bezug. So nennt die städtische Einrichtung als Spezifikum der Region, dass sie deutsch-französisch ist, und tut einiges in Bezug auf Sprache und in der Kooperation mit einer Nachbarorganisation, um genau dies in ihre Arbeit aufzunehmen. Auch die Leitung der vereinsgetragenen Erwachsenenbildungseinrichtung im Dreiländereck äußert sich sehr früh im Interview zu Luxemburg als prägendem Faktor (sie wird zwar danach gefragt, beginnt die Antwort aber mit „da wäre ich jetzt auch noch drauf gekommen“, Interview 1, Abschnitt 6). Und auch sie nimmt darauf Bezug, indem sie Luxemburg sehr stark behandelt im Programm.

Dabei scheint die Organisation durchaus die Raumdeutung der Bevölkerung widerzuspiegeln: Denn Kurse zur Einbindung in den Luxemburgischen Arbeitsmarkt werden „auch immer sehr gut angenommen“ (Interview 1, Abschnitt 58), das heißt die Bevölkerung scheint dieses Raumbild bzw. die Deutung von Luxemburg als Arbeitsmarkt zu teilen. Dies wird besonders deutlich dadurch, dass das Angebot anscheinend mehrmals wiederholt („immer“) gut angenommen wird.

Die interviewte Leitung der Einrichtung im Dreiländereck äußert im Nebensatz den Anspruch, „die Region weiter[zubringen mit unserem Angebot“ (Interview 1, Abschnitt 86). Die konkrete Ausgestaltung dessen, was denn das „weiter“ ist und was die konkreten Ziele sind, bleibt offen. Arbeitsmarktentwicklung scheint eine große Rolle zu spielen, dabei wird die Nähe zu Luxemburg genutzt. Auch taucht neben der Floskel „um auch in der Stadt ein bisschen Leben und Neuigkeiten reinzubringen“ (Interview 1, Abschnitt 49) auch die Beschreibung der Region als ländlich auf (Interview 1, Abschnitt 60). Interessanterweise werden im Interview auch leichte Ausdrücke des Gestaltens verwendet, die darauf hinweisen, dass Themen gesetzt werden.

Nicht eindeutig zuordnen zur Option der Gestaltung der Region lässt sich die nachfolgende Floskel.

*„Hier brauchen Sie da einen Anlauf von ein paar Wochen oder Monaten zum Teil und dann läuft dieser Kurs“ (Interview 1, Abschnitt 72).*

„Anlauf“ lässt sich dabei zweifach deuten: Zum einen als aktiver Anlauf der Gestaltenden, die den Kurs in Fahrt bringen gegen Widerstände und aktiv anschieben, oder aber zum anderen einfach als passiv erlebter Lauf der Zeit. In Kombination mit den „funktionierenden“ Bildungsangeboten (Kap. 6.2.2), ergänzt mit der einen oder anderen Beschreibung eines politischen Willens, dem sie folgt, scheint die interviewte Person sich stark in den Zwängen zwischen Markt und Politik zu bewegen. Sie bezieht sich auch sehr stark auf die Finanzierungsstrukturen, denen sie unterliegt und denen sie mit starker Marktorientierung begegnet (Interview 1, Abschnitt 2). Es ist daher eher nicht von einem systematischen Gestalten der Region auszugehen, sondern eher von einem

gelegentlichen Angehen von verschiedenen Absichten mit Bezug auf die Region im Rahmen der eher begrenzten Möglichkeiten.

Ähnlich ist dies bei anderen Organisationen: Es werden zwar Ressourcen und Spezifika der eigenen Region beschrieben, sie werden allerdings eher als Kontext der eigenen Arbeit, nicht aber als Ressource gesehen. So z.B. beschreibt die befragte Person aus der Reha gGmbH Neißة durchaus regionale Spezifika, auf die sie aber nicht in der eigenen Arbeit aktiv Bezug nimmt, sondern diese eher als Hindernis sieht, wie die Nennung des Aspekts „Heimatverbundenheit“.

*„Was Besonderes in unserer Region ist, glaube ich, dass die Menschen sehr mit ihrer Heimat verbunden sind. (...) und das macht die Integration auf den ersten Arbeitsmarkt sehr schwierig, was ja unser Auftrag ist“ (Interview 7, Abschnitt 38).*

Insgesamt lässt sich feststellen, dass Raumdeutungen vorliegen, diese aber entweder nicht bewusst sind oder eher strukturierend-politisch gesetzt werden. Implizite Raumdeutungen werden als valide erachtet, wenn die Resonanz auf die Kursangebote entsprechend gut ist. Eigene explizite Raumdeutungen scheinen mit politischer oder kollektiver Unterstützung realisiert zu werden. Offen ist die Frage nach den Raumdeutungen der Lernenden und wie diese in die eigene Arbeit eingebunden werden können. Hier liegt für die Erwachsenenbildung ein Desiderat vor; zwar gibt es erste sozialräumliche Analysen (Faulstich & Faulstich-Wieland, 2012), deren Nutzung und Interpretation steht allerdings noch am Anfang. Die Soziale Arbeit hingegen verweist auf sozialräumliche Analysen (z.B. Krisch 2009), deren Adaption auf die Erwachsenenbildung hin zu prüfen wäre. Auf diese Weise wären inhaltliche Markierungen von Region zu eruieren.

## 6.7 Das Verhältnis von Aktionsraum und Zuständigkeit

„Zuständigkeitsgebiet“ beschreibt die territoriale Festschreibung eines Aktionsraums im Auftrag. So binden sich viele Organisationen an ein Territorium, das sie zu versorgen haben. Am Beispiel der Volkshochschulen wird dies deutlich: Diesen wird seitens des Kreises oder der Kommune ein Zuständigkeitsgebiet zugewiesen. Ebenso ordnen sich Kammern und Arbeitsagenturen nach Bezirken, um so flächendeckende Versorgung mit Bildungsdienstleistung zu gewährleisten. Bei Zuständigkeitsgebieten handelt es sich zunächst um rein administrative Territorien und Marktsegmente, die mit „Zuständigkeit“ einer Organisation der Erwachsenen- und Weiterbildung zugeordnet werden. Auch die Territorien von Bistümern, Landeskirchen oder anderen Auftraggebern können hier ausschlaggebend sein. Im Falle von öffentlich getragenen Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung werden Territorien zugeordnet. Es ist auch denkbar, dass nicht öffentlich geförderte

Organisationen wie Vereine oder Privatunternehmen sich einem Territorium zuordnen, das sie selbst wählen.

Im Sample ist zunächst festzustellen, dass alle untersuchten Organisationen sich einem Zuständigkeitsgebiet zuschreiben.

Diese sind oftmals durch den Auftrag vorgegeben, die Organisationen nehmen einen Versorgungsauftrag an – je nach gesetzlicher Rahmung für ein bestimmtes Segment des Weiterbildungsmarktes. Oftmals agieren die Organisationen in ihrem Zuständigkeitsgebiet. Die Überschreitung der Grenzen dieses Zuständigkeitsgebiets ist quantitativ geringer als die Aktivität im eigenen Zuständigkeitsbereich. Die gesetzlichen Zuständigkeiten im Rahmen von Weiterbildungsgesetzen sowie der nach SGB II und III geförderten Weiterbildungen sind nur in sehr geringem Maße so auszulegen, dass Organisationen auch ihren Aktionsraum über das Zuständigkeitsgebiet hinaus weiten können.

Ausschlaggebend für das Verfügen über ein Zuständigkeitsgebiet scheint die Einbindung oder Nicht-Einbindung in eine flächendeckende Struktur. So begrenzt einer der privaten Anbieter, der einen Standort eines großen Weiterbildungskonzerns darstellt, sein Zuständigkeitsgebiet durch das des Kollegen/der Kollegin (Interview 1, Interview 7). Eine zweite Organisation (Interview 6), die nicht in einen Konzern eingebunden ist, begrenzt sich nicht. Ähnlich ist dies bei den französischen Erwachsenenbildungsorganisationen zu finden: Durch ihre fehlende Einbindung in ein flächendeckendes Netz von Organisationen können sie auf Basis von Marktmechanismen ihr Zuständigkeitsgebiet erweitern, weil sie nicht an ein zweites Zuständigkeitsgebiet stoßen.

Ebenfalls aus dem Rahmen fällt die politische Bildungsorganisation, die sich drei Staaten als Zuständigkeitsgebiet verschreibt. Interessanterweise definiert sie daher den täglichen Aktions- und Kooperationsraum als „ihre“ Region.

Es sind unterschiedliche regionale Ausprägungen der Zuständigkeitsgebiete festzustellen. So beschränken sich einige Organisationen sehr stark auf ein kommunales Gebiet, andere erhalten zusätzliche Aufträge, generell oder vor allem grenzüberschreitend zu kooperieren. Die explizit grenzüberschreitend agierenden Organisationen können dabei nicht oder nur teilweise in den Strukturen des Weiterbildungsgesetzes bzw. des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) operieren. Im vorliegenden Fall agiert die grenzüberschreitend agierende Organisation auf Basis einer Stiftung. Viele (in der vorliegenden Untersuchung nicht befragte) Initiativen arbeiten im Rechtsstatus des Vereins, um genau die Grenzüberschreitung ermöglichen zu können.

Je nach rechtlichem Segment fällt die Orientierung am eigenen Zuständigkeitsgebiet schärfer oder weicher aus. Das Weiterbildungsgesetz erlaubt auf Märkten zu operieren und somit größere Einzugsgebiete zu realisieren als das Zuständigkeitsgebiet vorgibt. Trotzdem erhalten die Organisationen weiterhin einen Versorgungsauftrag und somit kann im Sinne von Schönig (2008, Kap. 3.4) von Bewohnerorientierung gesprochen werden, denn diese Organisationen kommen vor allem einem Versorgungsauftrag nach.

Im Segment der beruflichen Weiterbildung sind die Territorien stark abgesteckt. Es wird nicht in der gleichen Form wie im Weiterbildungsgesetz am Markt operiert, da im Fall der Kammer die Mitgliedsbetriebe die Teilnehmenden zur Weiterbildung entsenden bzw. im Fall der nach SGB II und III geförderten Schulung die Jobcenter die Zuweisung organisieren. Es handelt sich wie bei Friebel (1993) beschrieben somit um *closed shops*. Es wird zwar auf Basis von Marktmechanismen operiert. Die Kunden sind jedoch nicht die Teilnehmenden, sondern die Betriebe oder die Jobcenter.

Das ist jedoch nicht immer der Fall: Die beschriebene Kammer ist durch ihr Kooperationsmodell sehr speziell und wenig repräsentativ. Viele Kammern unterhalten eigene, am offenen Markt operierende Weiterbildungszentren; auch im Rahmen der nach SGB III geförderten Weiterbildung können Weiterbildungsorganisationen mit Bezug auf §86 frei um Teilnehmende werben. Dennoch ist außerhalb der gerade beschriebenen Strukturen der Marktmechanismus eingeschränkt.

Dies führt dazu, dass die Organisationen, die stark im Bereich der nach SGB II und III geförderten Weiterbildung sind (Interviews 6 und 7), fast überhaupt nicht das Zuständigkeitsgebiet verlassen. Sehr vereinzelt und temporär geschieht dieses Verlassen an Europäische Projekte gebunden, aber abgesehen davon sehen weder Auftrag noch die Gesetzeslage eine solche Grenzüberschreitung vor. Ein Versuch, am offenen Teilnehmermarkt einen Deutsch-Kurs für tschechische Teilnehmende zu platzieren, scheiterte aufgrund mangelnden Interesses. Weder das einmalige Projekt noch der gescheiterte Versuch, eine Maßnahme zu platzieren, können als alltägliche Regionalisierung auf Basis von sozialen Praktiken gewertet werden.

Im gesamten Sample ist festzustellen, dass die Organisationen sich stark auf ihr eigenes angestammtes Territorium fokussieren: Abgesehen von den explizit grenzüberschreitenden Organisationen ist wenig Grenzüberschreitung, aber auch wenig Regionalbezug insgesamt festzustellen. Die Organisationen zielen auf allgemeingültige Abschlüsse ab, die in der Bundesrepublik Deutschland verwendet werden können. Sie verkörpern durch den Grad der Allgemeingültigkeit ihrer Abschlüsse wenig Regionalität.

### 6.7.1 Grenzüberschreitung als Mitnahmeeffekt

*B: „Wir planen hier unser Programm, natürlich schon für den Landkreis, aber wenn wir sagen: „Okay, das gehört jetzt in den Bereich, wo wir glauben, dass es für die Luxemburger Bevölkerung speziell von Interesse ist“, gehen wir auch in die Luxemburger Medien z.B. explizit rein und bewerben diese Kurse“ (Interview 1, Abschnitt 8).*

Die befragte Person trennt zwei Bereiche des Agierens: erstens die Planung des Programms und zweitens die Bewerbung der Veranstaltungen. Sie verortet die Planung als an den Landkreis, also das Zuständigkeitsgebiet gebunden. Das bedeutet, die inhaltli-

che Abstimmung des Programms und der Veranstaltungen orientiert sich an der Zielgruppe „Bevölkerung des Landkreises“. Darüber hinaus wird, im Fall, dass es in eigener Wahrnehmung gut zur Luxemburger Bevölkerung passt, auch in den dortigen Medien beworben. Dieses Agieren lässt sich als Mitnahmeeffekt darstellen. Das Programm – konzeptioniert für das Zuständigkeitsgebiet – ist vorhanden, Luxemburg ist nicht weit weg, die gleiche Sprache wird dort mehr oder minder auch gesprochen, so dass mit wenig Aufwand eine zahlungskräftige zweite Bevölkerungsschicht angesprochen wird. Es wird kein pädagogisches Ziel im Sinne von Grenzüberschreitung formuliert. Die Nähe zur Grenze wird genutzt, um in einem Markt, der Nachfrage bietet, zu „wildern“. Da hierzu nur ein sehr kleiner Aufwand betrieben werden muss und wird, ist dies als Mitnahmeeffekt „Grenzüberschreitung“ zu beschreiben. Dabei wird das Einzugsgebiet durch Marketingmaßnahmen im Rahmen eines Angebots erweitert, ohne dabei die Zielgruppe zu erweitern. Dies geschieht sehr gezielt in Abwägung des spezifischen Angebots. Hier wird also sehr normorientiert gehandelt, wobei unter Abwägung der Transaktionskosten auch zweckrational-metrische Aspekte hinzutreten.

### **6.7.2 Gezieltes Verlassen des Zuständigkeitsgebiets durch Ansprechen fremder Zielgruppen**

Demgegenüber gibt es Fälle der Grenzüberschreitung, die den Aktionsraum weiten, indem auch die Zielgruppe erweitert wird. Dementsprechend werden auch die Inhalte einer bildungsplanerischen Handlung angepasst und es muss ein erhöhter Aufwand betrieben werden. Im Gegensatz zum Mitnahmeeffekt werden also tatsächlich Weiterbildungsangebote auch grenzüberschreitend konzipiert. Idealtypisch kann hierfür die Kammer stehen, die – ausgelöst vom Fachkräftemangel im Zuständigkeitsgebiet – Qualifizierung für junge Franzosen anbietet, damit diese in Deutschland arbeiten können. Darin besteht auch der Mehrwert für den Auftraggeber, worüber die grenzüberschreitende Maßnahme begründet wird. Dementsprechend wird ein stark qualifikatorischer Bildungsanspruch formuliert. Zielgruppen im eigenen Zuständigkeitsgebiet werden nicht mit der Maßnahme angesprochen.

Bei beiden bisher dargestellten Fällen greift eine Logik, die sich als Weitung des Handlungsraumes zur Problemlösung beschreiben lässt. In beiden Fällen wird das Problem gelöst oder zumindest angegangen, indem das eigene Territorium verlassen wird.

Dennoch lässt sich hier ebenfalls von stark normorientiertem und territorialem Handeln sprechen, denn die Organisation verlässt das eigene Territorium nur, wenn der (Arbeits-)Markt, also der zweckrationale Bezug, vermittelt über die Mitglieder und Kunden in den Vordergrund tritt.

### **6.7.3 Verlassen des Zuständigkeitsgebiets als Begegnungsauftrag**

Handlungen dieser Kategorie begründen das Verlassen des Zuständigkeitsgebietes über Bildungsideale, die sich in Horizonsweiterung der Teilnehmenden ausdrücken, z.B.

im Kennenlernen von Gebieten, die außerhalb der eigenen Zuständigkeit liegen. Neben diesen inhaltlichen Komponenten des Verlassens des Zuständigkeitsgebiets kommt ein Anspruch der Begegnung hinzu (z.B. „dass Menschen sich treffen“, Interview 3, Abschnitt 76), so dass auch hier eine Weitung der Zielgruppe vorliegt, allerdings mit einer neuen inhaltlichen Qualität der Begründung: Es wird über Austausch gesprochen; darüber, dass Menschen sich begegnen und treffen. Dies liegt räumlich außerhalb des eigentlichen Auftrags der Organisation, die mit solchen Begründungen ihren Spielraum nutzt, um Themen zu setzen, Begegnung zu ermöglichen und Horizonte zu weiten.

Hier werden sowohl Einzugsgebiet als auch Zielgruppe vergrößert. Dies geschieht in der Regel in Kooperation mit anderen Organisationen oder Behörden, die dann auch die Veranstaltung bei der erweiterten Zielgruppe bewerben. Bei der Institutionalisierung eines festen Kooperationspartners kann dies regelmäßig passieren.

Im Gegensatz zu den ersten beiden Typen wird hier Grenzüberschreitung als (Lern-) Problem gesehen, als Teil des eigenen Auftrags. Man bietet selbst die Lösung für das Problem, indem man strukturierte Lernsettings anbietet.

#### **6.7.4 Verlassen des Zuständigkeitsgebiets im Rahmen des Auftrags durch grenzüberschreitende Inhalte**

Eine vierte Art des Verlassens des Zuständigkeitsgebiets geschieht über grenzüberschreitende Inhalte, die sich nur an die Bevölkerung vor Ort richten. Idealtypisch kann hierfür das Anbieten von Luxemburgisch-Kursen für die deutsche Bevölkerung gelten. Hier wird über Marktmechanismen an soziale Praktiken der Bevölkerung vor Ort angeschlossen und diese werden geweitet durch das Setzen von Themen, die bisher nicht in den Lebenswelten der Teilnehmenden vorhanden waren. Dies ist insofern im Rahmen des Auftrags, als der Versorgungsauftrag innerhalb des Zuständigkeitsgebiets gewährleistet wird. Hier wird Grenzüberschreitung als (Lern-)Problem der Zielgruppe gesehen, auch hier bietet man selbst die Lösung des Problems.

### **6.8 Die Konstruktion von Region durch Organisationen der Erwachsenenbildung**

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Erwachsenenbildungsorganisationen Region über vier Bereiche des Handelns konstruieren:

1. ihre organisationalen Infrastrukturen (insbesondere Außenstellen),
2. ihre Inhalte,
3. den Versuch der Gestaltung ihrer Einzugsbereiche durch die Distribution von Werbemitteln und Kommunikation ihrer Veranstaltungen und über
4. Kooperation als Mittel zur Überwindung von Raum.

### **Organisationale Infrastrukturen als Mittel der Konstruktion von Region**

Die Einrichtung von organisationalen Infrastrukturen ist dem Auftrag, ein Zuständigkeitsgebiet zu versorgen, nachgeordnet. In der Regel liegen die Infrastrukturen in Form von Außenstellen im Zuständigkeitsgebiet der Weiterbildungsorganisationen. In wenigen Fällen kommt auch die Einrichtung von Außenstellen außerhalb des Zuständigkeitsgebiets vor; dies geschieht marktbasierend. Manchmal wird ein zusätzlicher Auftrag von politischer Ebene dazu eingeholt. Sie wird begründet über physische Nähe zu Kundinnen und Kunden (Adressatinnen und Adressaten) und Auftraggebern. Bei Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung, die eher im öffentlichen Interesse agieren, konnte kein Fall gefunden werden, der außerhalb des nationalen Territoriums eine Außenstelle errichtete.

### **Inhalte als Mittel zur Konstruktion von Region**

Die Inhalte von Angeboten und Veranstaltungen konstruieren ebenfalls Region, nicht nur indem sie Teilnehmende aus Einzugsgebieten versammeln, sondern auch indem sie in den Inhalten ihrer Angebote Bilder von Regionen vermitteln.

Viele der angebotenen Inhalte sind allgemeingültig, es können wenige Inhalte einem Regionalbezug zugeordnet werden. Besonders betrifft dies die Anbieter im Bereich der nach SGB II und III geförderten Weiterbildung, die auf berufsqualifizierende Abschlüsse hinarbeiten und somit auf überregionale Inhalte angewiesen sind. Dennoch werden über das verstärkte Anbieten allgemeinbildender Inhalte in bestimmten Regionen Raumdeutungen konstruiert.

Regionale Inhalte etablieren sich auf verschiedene Art und Weise. Im Rahmen einseitig grenzüberschreitender Angebote wird hier ein Markt identifiziert und somit im Rahmen der Finanzierung der Organisation ein Angebot platziert, das dann funktioniert oder nicht. Klassisch sind hier Sprachkurse für Nachbarsprachen oder Angebote über ein Nachbarland. Es sind aber auch Kurse zum Thema „Heimat“ oder „unsere Stadt“ denkbar, die vermutlich auch aufgrund der Anlage der Studie nicht in den Daten auftauchen.

Darüber hinaus platzieren Organisationen regionale Inhalte mit durchaus einigem Aufwand und geradezu gegen den Markt. Dies wird begründet über Bildungsauffassungen der eigenen Organisation oder auch durch Regionalentwicklungsansprüche. Dies geht oft mit Kooperation einher. So wird eine „Koalition der Willigen“ geschmiedet, die entsprechende Angebote dann gemeinsam (finanziell und organisatorisch) tragen, oder wie im Falle des Sprachenzertifikats in der Region Neiße-Nysa-Nisa die Inhalte auch gegenseitig anerkennen.

### **Kundenkommunikation als Versuch der Gestaltung von Einzugsbereichen**

Es lässt sich zeigen, dass je nach regionalem Anspruch Organisationen auch ihre Kundenkommunikation ausrichten. Stark marktorientierte Organisationen streuen ihre Marketingaktivitäten auch außerhalb der eigenen Zuständigkeit, auch wenn die Veranstaltungen eigentlich nur für die Bevölkerung vor Ort konzipiert wurden.

Diesem stark marktorientierten Handeln steht ein teilweise sehr an Zielgruppen orientierter Ansatz gegenüber, im Rahmen dessen Organisationen der Erwachsenenbildung sich Kooperationspartner suchen, um gemeinsam ihre Region zu entwickeln. Es werden vor allem pädagogische Bildungsansprüche wie „Begegnung“ und „voneinander Lernen“ formuliert. Markt tritt in den Hintergrund.

### **Kooperation als Mittel der Raumüberwindung**

Kooperation spielt für die Regionalisierung von Organisationen nur indirekt eine Rolle. Insbesondere tritt diese als relevant für alltägliche Regionalisierung auf, wenn es darum geht, besondere Zielgruppen zu erschließen. Kooperationen stellen somit eher ein Mittel zur Überwindung von Raum dar.

## **6.9 Einbettung in einen regionalen Kontext**

Es lässt sich zeigen, dass Organisationen, die einzeln agieren sehr stark marktorientiert vorgehen. Für sie entspricht Region oftmals einem Markt; sie haben ein starkes Marktbewusstsein und reflektieren dieses auch. Hier fallen auch physisch räumliche Gegebenheiten und deren Deutungen, wie Entfernungen oder Anfahrtszeiten, ins Gewicht. Insgesamt ist festzustellen, dass sich die Organisationen dieser Teilnahmeregulationsmechanismen physischer Regionalität sehr bewusst sind. Es wird viel über „nah am Auftraggeber“ oder „nah am Teilnehmer“ gesprochen. Weniger bewusst ist den stark marktorientierten Organisationen, dass sie mit ihren Inhalten, die sie anbieten, auch Regionen konstruieren. Sie beantworten lediglich einen Bedarf. Sie wecken davon aber wenig, wie das z.B. Siebert als Aufgabe der Erwachsenenbildung fordert (von Hippel & Tippelt, 2010, S. 806). So wird z.B. mit dieser eher marktorientierten Vorgehensweise Luxemburg stark als Arbeitsmarkt behandelt und nie als Kulturland, hingegen Frankreich wird in der Großregion SaarLorLux meist als solches und selten als Arbeitsmarkt betrachtet. Das ist insofern legitim, als Frankreich über einen tendenziell schwachen Arbeitsmarkt in der Region verfügt. Es ist jedoch nicht legitim, Luxemburg darauf zu verkürzen.

Es lässt sich also feststellen, dass Weiterbildungsorganisationen auf Bedarfe der Lernenden in Grenzregionen reagieren, denn sie beantworten die Fragen der Lebenswelten: Sie ermöglichen in der Großregion SaarLorLux Arbeitsmobilität in dem Maße, wie sich der Bedarf offensichtlich zeigt. Sie vermitteln somit zwischen den Lebenswelten der Lernenden, also der Bevölkerung vor Ort, und dem politisch administrativen Auftrag, den sie innehaben, indem sie an Lebenswelten anknüpfen.

Aufgrund des starken Fokus in der Region Neisse-Nysa-Nisa auf Organisationen im Bereich der nach SGB geförderten Weiterbildung zeigt sich hier ein anderes Bild.

Hier wird nur wenig für Mobilität gesorgt seitens der Organisationen. Die schwierige Arbeitsmarktlage bedingt, dass Angebote im Bereich des SGB stark vertreten sind. Diese sind selten so angelegt, dass Mobilität über die Grenze ermöglicht wird. Die Inhalte dieser Schulungen sind stark allgemeingültig und entbehren regionaler Orientierung sowohl mit Grenzbezug als auch ohne Grenzbezug. Dies liegt vor allem an den gesetzlichen Regelungen im Bereich der Weiterbildung für Arbeitslose, die eine solche regionale Orientierung nicht zu erlauben scheinen (Kalisch, 2011). Es liegt aber auch an der unterschiedlichen Sprachsituation der beiden Regionen, die einen vereinfachten Grenzübertritt nach Luxemburg und Frankreich ermöglicht, und einen erschwerten nach Polen oder Tschechien. Es werden zwar Tschechisch- und Polnischkurse marktorientiert angeboten, ein Bewusstsein über deren Konsequenzen für die Region zeigt sich jedoch nicht. Dennoch wird hier wie auch in der Großregion durch Sprachkurse für grenzüberschreitende Mobilität gesorgt und so zwischen dem administrativen Territorium und den Lebenswelten der Teilnehmenden vermittelt. Dafür ist allerdings kein Bewusstsein vorhanden.

Anders bei den Organisationen, die sich stark grenzüberschreitend verorten: Hier scheint durchaus ein Bewusstsein für die Räumlichkeit von Inhalten vorhanden zu sein. Inhalte werden aktiv genutzt, um Grenzen zu überwinden und so „den Weg zu den Nachbarn zu bahnen“ (Interview 9, Absatz 38). Das aktive Konstruieren einer grenzüberschreitenden Region wird nur in einem Fall explizit angestrebt. Es geht bei den anderen Organisationen mehr darum, Menschen zusammenzubringen und eine gegenseitige Aufmerksamkeit füreinander zu kreieren. Sprache bildet dabei ein besonderes Thema und Vehikel. In der Grenzüberschreitung ist der Markt allerdings beschränkt, so dass die Angebote in diesem Bereich auf weniger Resonanz stoßen. Das Thema Grenzüberschreitung wird dennoch unhinterfragt gesetzt und als wichtig erachtet – teils aus politischen Gründen, teils aus persönlichen Überzeugungen. Durch den begrenzten Markt im Bereich Grenzüberschreitung kann hier nicht ausschließlich über die Finanzierungsmöglichkeiten am Markt gedacht und organisiert werden.

In der Großregion SaarLorLux ist die nicht marktorientierte Grenzüberschreitung aus dem Saarland meist auf Frankreich gerichtet. Hier haben verschiedene Organisationen Partner auf der anderen Seite der Grenze, mit denen sie dauerhaft kooperieren. In der Region Neiße-Nysa-Nisa ist das grenzüberschreitende Publikum noch kleiner als in der Großregion SaarLorLux – sowohl im Segment der beruflichen als auch der allgemeinen, politischen und kulturellen Erwachsenenbildung. Es gibt viele kleine Initiativen, die in diesem Bereich aktiv sind und den sehr kleinen Markt bedienen, meist bilateral. Insbesondere die untersuchte grenzüberschreitende Organisation ist sehr aktiv, so dass anzunehmen ist, dass sie kleinen Erwachsenenbildungsorganisationen, die am Markt tätig sind, das Wasser abgräbt. Oder anders gesprochen: Die grenzüberschreitende Organisation bietet viel in Hinsicht auf die Euroregion Neiße-Nysa-Nisa

an, sie verfügt hier über viele Kontakte und Know-how sowie eigenes Personal, das alle relevanten Sprachen spricht. Sie stellt somit ein regionales Kompetenzzentrum für Grenzüberschreitung dar und hat ein Monopol in Bezug auf grenzüberschreitende Veranstaltungen. Es ist also naheliegend, dass andere Organisationen, die nicht über diese Kompetenzen verfügen, diesen nicht immer lukrativen Markt anderen überlassen. Das regionale Kompetenzzentrum agiert sehr gezielt grenzübergreifend und hat ein großes Bewusstsein für regionale Entwicklungen.

## 7 Eine Perspektive der handlungszentrierten Geografie auf Bildungsorganisationen

In der Perspektive der handlungszentrierten Geografie (Werlen, 2004, 2013) ist nun zu fragen, wie sich das Verhältnis von Aktionsraum und Zuständigkeit in erwachsenenpädagogischen Handlungen entfaltet. Der Aktionsraum einer Organisation lässt sich anhand der in Kapitel 6 entwickelten Kriterien festmachen: Organisationen erweitern oder beschränken ihren Aktionsraum durch die Platzierung und Unterhaltung organisationaler Infrastrukturen wie Außenstellen (Kap. 6.1.1), durch das Anbieten von Inhalten, die sich als regional beschreiben lassen (Kap. 6.2) sowie durch die bewusste Gestaltung des Einzugsbereichs in der Reichweite der Kundenkommunikation (Kap. 6.3). Ebenso gestalten Organisationen die physische Ausprägung des eigenen Aktionsraums durch Kooperation (Kap. 6.4). Relevant werden dabei auch die subjektiven Deutungen von Region durch die handelnden Subjekte (Kap. 6.6). Wurden bisher nur sehr grobe und unsystematische Bezüge zwischen Aktionsraum und Zuständigkeit aufgezeigt, so stellt die handlungszentrierte Geografie ein Instrumentarium zur weiteren Systematisierung der entwickelten Kategorien bereit. Im Mittelpunkt steht dabei die Ausprägung des Aktionsraums von Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung. Das Zuständigkeitsgebiet ist eine einfach zu bestimmende Referenz, anhand derer sich die Regionalität von Erwachsenenbildung beschreiben lässt.

Die handlungszentrierte Geografie beschreibt gesellschaftliche Räumlichkeit anhand sozialer Praktiken (Kap. 3.3). Da diese stark auf Performanz setzen – also die Ausführung von Handlungen – werden mentale Operationen des Handelns bewusst in den Hintergrund gerückt (Reckwitz, 2004) mit dem Verweis darauf, dass Gründe, Verlauf und Motive in Rückschau erschlossen werden können (z.B. Giddens, 1988, S. 88) und forschungsmethodisch auch sollen. Damit bleiben soziale Praktiken in der Beschreibung subjektiver Motive von Handlung recht holzschnittartig. Um die so entstehende Leerstelle auszufüllen, rekonstruiert die handlungszentrierte Geografie soziale Praktiken anhand dreier mentaler Modelle. Deren Anwendung zeitigt Konsequenzen für die Räumlichkeit von Handeln (Werlen, 2004, 2013) und stellt die drei von Werlen benannten (2013, Kap. 3.1.2) Aspekte räumlichen Handelns – nämlich subjektive Welt, kulturelle Begebenheiten und physischen Raum – jeweils in den Fokus der Analyse.

Die drei Handlungstypen, die Werlen benennt, lauten:

- zweckrational-metrisch,
- normorientiert-präskriptiv,
- kommunikativ-symbolisch.

### *Zweckrational-metrisch*

Dieser Handlungstypus basiert auf dem Handlungsbegriff bei Max Weber und nimmt an, dass Handelnde kalkulierend Kosten und Nutzen abwägen. Mit der Operationalisierung dieses Typs lassen sich laut Werlen sehr gut Märkte und Geografien des Konsums beleuchten. Raum schlägt sich hier als physische Räumlichkeit von Handlung nieder und äußert sich in Handlungserwägungen aufgrund von Entfernung als Transaktionskosten. Ein Beispiel in der vorliegenden Studie für eine zweckrational-metrische Handlung sind Aussagen über den Einzugsbereich, der dadurch begrenzt wird, dass Adressatinnen und Adressaten bereit sind, gewisse Strecken zurückzulegen, um ein Bildungszentrum oder eine Bildungsveranstaltung zu besuchen, in Abhängigkeit von der Anzahl gleichgearteter Angebote in gleicher oder größerer Entfernung (Interview 1, Abschnitt 4). Hier zeigt sich ein zweckrational-metrisches Element: Die handelnde Person wägt Kosten (in Form von Anfahrt) und Nutzen (einen Lerneffekt, Leute treffen o.Ä.) ab und entscheidet sich auf Basis dessen für oder gegen den Besuch eines Kurses oder für ein anderes Angebot. Die Kosten werden dabei als Transaktionskosten deutlich, die sich als physische Entfernung in der Handlung „an einer Bildungsveranstaltung teilnehmen“ niederschlagen. Dies lässt sich gut für die Beschreibung von Märkten nutzen, weil eine hohe Anbieterdichte, ein Ausdruck der bereits auf physische Nähe verweist, solche Transaktionskosten minimiert: Eine hohe Anbieterdichte impliziert, dass es mehrere Anbieter zur Auswahl gibt und somit die Konkurrenz hoch ist. Die Transaktionskosten sinken durch physische Nähe mehrerer gleichartiger Angebote.

### *Normorientiert-präskriptiv*

Der normorientiert-präskriptive Handlungstypus, wie er bei Parsons zu finden ist, geht weniger von kalkulierenden Handlungen aus, sondern stärker von der Orientierung an kollektiven Mustern und Normen. Hier steht die Frage im Vordergrund, wie Normen sich gegenüber Handelnden durchsetzen und deren Handlung beeinflussen. Raum und Region kommen hier als Gültigkeitsgebiet von Normen und Gesetzen zum Vorschein. „Hier darfst du dieses tun, dort aber nicht“ (Werlen, 2000, S. 613). Unter Anwendung des normorientiert-präskriptiven Handlungsbegriffs auf die Weiterbildung geraten besonders (Weiterbildungs-)Gesetze in den Fokus der Analyse, die immer in einem Gebiet und einem Territorium Gültigkeit haben und bestimmte soziale Praktiken ermöglichen oder verbieten. Dies illustriert der Bereich SGB III, der es Professionellen in Organisationen unmöglich macht, Teilnehmende aus Tschechien oder Polen in eine Maßnahme aufzunehmen, obwohl der Arbeitsmarkt dies ermöglichen würde oder sogar nahelegt (Interview 6, Abschnitt 38). Die Gesetze überformen die Logik des Arbeitsmarktes und schließen ein Territorium ab. Ebenso illustriert dies eine Finanzierungsregelung der Bundeszentrale für politische Bildung: Mindestens 51 Prozent der Teilnehmenden einer von ihr geförderten Bildungsveranstaltung müssen über die deutsche Staatsbür-

gerschaft verfügen (Interview 10, Abschnitt 25). Diese Normen regulieren sehr stark die Bildungsplanenden und engen Handlungsspielräume auf ein Territorium ein

### *Kommunikativ-symbolisch*

Dieser dritte Typus des Handelns fokussiert Information, Bedeutungen und Symbole mit Bezug auf die Handlungsbegriffe bei Habermas und vor allem Schütz. Dieser Aspekt stellt den räumlichen Zugang zu Informationen durch körperliche Präsenz in den Mittelpunkt. Er fokussiert damit die Möglichkeit, sich Räume symbolisch und inhaltlich anzueignen und subjektive Bedeutungsstrukturen in Bezug auf Raum zu entwickeln. Die Logik dieser Betrachtungsweise zeigt sich in der großen Expertise einiger interviewter Personen in der Bildungszusammenarbeit mit einem Nachbarland. Diese entsteht dadurch, dass sie sich oft im Nachbarland bewegen und somit sehr präzise Deutungen und Wissensbestände über dieses entwickeln können. Kurz: Weil sie Zugang zum Raum haben und ihn sich aneignen. Dies ermöglicht „die Konstitution symbolischer Bedeutungen von materiellen Gegebenheiten“ (Werlen, 2000, S. 614) und die Integration räumlicher Bedeutung in den eigenen Wissensbestand. In Anbetracht der wichtigen Rolle von Wissen, Information und Symbolik kann auch von Wissensgeografien sozialer Praktiken oder informativ-signifikanter Regionalisierung (Werlen, 2004, S. 320ff.) gesprochen werden.

Laut Werlen gilt es, mit dem gerade vorgestellten begrifflichen Instrumentarium soziale Praktiken zu analysieren und als Modi des Handelns ins Verhältnis zueinander zu setzen. Auf diese Weise können „Konstitutionsmodi“ (Werlen, 1997, S. 294) von Lebenswelten und Lebensformen herausgearbeitet werden. Dies wird möglich in der Annahme, dass in sozialen Praktiken – wie eingangs beschrieben – immer die Aspekte mentaler Bereich, kulturelle Gegebenheiten und physische Welt zum Tragen kommen. Die vorgestellten Handlungstypen bilden jeweils einen dieser drei Aspekte ab. Mit anderen Worten: In jeder sozialen Praktik werden Aspekte des zweckrational-metrischen, des normorientiert-präskriptiven und des kommunikativ-symbolischen Handlungsbegriffs wirksam und (re)produziert. Keine Aussage trifft Werlen jedoch zu deren Gewichtung in der individuellen Einzelhandlung. Genau diese Frage wird ins Zentrum gerückt und es kann so gefragt werden, welche dieser Handlungsaspekte gerade einen anderen überformen. Mit diesem komplexen Konstrukt stellt Werlen mehr einen Forschungsentwurf zur Diskussion statt eine ausdifferenzierte Anleitung sozialgeografischer Forschung darzulegen. In diesem Sinne wird die handlungszentrierte Geografie in der vorliegenden Studie eher als heuristischer Rahmen aus Subjektperspektive verstanden denn als eine streng zu befolgende Schule.

Um nun den Aktionsraum von Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung zu bestimmen und zu interpretieren, wird dem Ansinnen Werlens gefolgt und die drei Typen des Handelns werden systematisch in zwei Schritten miteinander verschränkt.

Im ersten Schritt werden die Typen des zweckrational-metrischen Handlungsbegriffs ins Verhältnis zum normorientiert-präskriptiven Handlungsmodus gesetzt. Entsprechend der oben gemachten Annahmen werden hier also das Verhältnis von Marktaspekten und gesetzlicher Zuständigkeit in Praktiken pädagogischer Planung untersucht und so vier Idealtypen gewonnen. Diese werden anhand der gewonnenen Interviewdaten reflektiert und auf die Erwachsenenbildung übertragen. In einem zweiten Schritt werden diese vier Typen mit dem dritten Aspekt sozialer Praktik in Verbindung gebracht.

## 7.1 Das Verhältnis von normorientierten und zweckrationalen Handlungsaspekten

Normorientierte Handlungsaspekte finden sich in der Weiterbildung in ihren gesetzlichen Grundlagen, die weitgehend klar belegen, in welchen Gebieten Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung agieren dürfen oder sollen. Darüber hinaus erhalten die Organisationen einen Auftrag seitens eines Trägers, der das Gebiet weiter auf ein kleineres oder deckungsgleiches Gebiet beschränkt. Dieses Gebiet kann mit Zuständigkeitsgebiet (Kap. 6.1) beschrieben werden. Zum gesetzlichen Auftrag können zusätzliche Aufträge hinzutreten, nämlich der institutionelle Auftrag des Trägers sowie – als weitere Alternative – der Auftrag eines kommerziellen dritten Auftraggebers. Diese verschiedenen Arten von Aufträgen können sich territorial durchaus widersprechen. Im Rahmen der vorliegenden Studie ist es daher sinnvoll, mit den Begrifflichkeiten *Vertrag* und *Auftrag* (Schrader, 2010, 2011) zu argumentieren: Während Aufträge immer eine Weisungsbefugnis implizieren und zum Teil Gesetzescharakter besitzen, setzen Verträge einen Aushandlungsprozess gleichberechtigter Partner voraus (Schrader, 2011, S. 116). So haben z.B. die beiden französischen Organisationen im Sample jeweils ein Zuständigkeitsgebiet, das in der jeweils eigenen Kommune besteht. Dieses gilt es im Rahmen des Auftrags zu versorgen und diesem folgen die Organisationen im Rahmen ihrer sozialen Praktiken. Es handelt sich somit um eine normorientiert-präskriptive Praktik, die sich auf ein Territorium bezieht. Gleichzeitig eröffnen beide französischen Einrichtungen Außenstellen in anderen Kommunen. Hier finden Aushandlungsprozesse mit den anderen Kommunen statt. Es werden Verträge geschlossen.

Die systematische Verschränkung von normorientierten und zweckrationalen Handlungsaspekten lässt sich in der nachfolgenden Tabelle darstellen. Im Zentrum der Analyse stehen dabei soziale Praktiken, nicht etwa ganze Organisationen. Die Tabelle verdeutlicht zunächst eine bereits angesprochene Annahme der handlungszentrierten Geografie, die besagt, dass in jeder sozialen Praktik Aspekte zweckrational-metrischen Handelns, des normorientiert-präskriptiven sowie des kommunikativ-symbolischen Handelns enthalten sind. Sie erhalten in sozialen Praktiken jeweils unterschiedliche Gewichtung, so dass durchaus zwei Aspekte im Vordergrund stehen können und der dritte in den Hin-

tergrund tritt. Genauso ist es denkbar, dass alle drei Aspekte gleich stark in einer Handlung gewichtet sind oder ein Aspekt allein die anderen beiden überformt. Entsprechend können diese Aspekte sozialer Praktik also auch als Dimensionen beschrieben werden. Vor diesem Hintergrund ist vor allem auch der nachstehende Typ 4 zu betrachten, der die kommunikativ-symbolische Dimension in den Vordergrund stellt. Dies geschieht im Rahmen der Annahmen des handlungszentrierten Modells, dass die dritte Dimension in den Vordergrund tritt, wenn die anderen beiden in den Hintergrund rücken. Genauso denkbar wäre auch, dass alle drei Dimensionen gleiche Gewichtung erhalten.

Die Typen aus Tabelle 5 und deren Beschreibung stellen eines der zentralen Ergebnisse der vorliegenden Studie dar. Sie werden in den kommenden Kapiteln immer wieder aufgegriffen und auf Theoriestand sowie Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung bezogen.

		Normorientiert-präskriptive Handlungsaspekte stehen im	
		Vordergrund	Hintergrund
Zweckrational-metrische Handlungsaspekte stehen im	Vordergrund	<b>Abdeckung</b> eines territorialisierten Marktes	<b>Weitung</b> des Aktionsraums durch Verträge
	Hintergrund	Sicherung von Ressourcen zur <b>Versorgung</b> des Zuständigkeitsgebiets	<b>Bearbeitung</b> räumlicher Deutung (inhaltliche Dimensionen der Region stehen im Vordergrund)

Tabelle 5: Typen der Abwägung zwischen zweckrationalen und normorientierten Regionalisierungen

		Normorientiert-präskriptive Handlungsaspekte stehen im	
		Vordergrund	Hintergrund
Zweckrational-metrische Handlungsaspekte stehen im	Vordergrund	Abdeckung eines territorialisierten Marktes: Außenstellen und organisationale Infrastrukturen orientieren sich am Territorium des Auftraggebers	Weitung des Aktionsraums durch Verträge: Gründung von Außenstellen in Nachbarkommunen außerhalb des eigenen Territoriums
	Hintergrund	Sicherung von Ressourcen zur Versorgung des Zuständigkeitsgebiets: Anbieten von Schulungen für französische Fachkräfte, um den Fachkräftemangel in Deutschland zu bekämpfen	Bearbeitung räumlicher Deutung: bewusstes Anbieten grenzüberschreitender Inhalte

Tabelle 6: Beispiele sozialer Praktiken in Verschränkung von zweckrational-metrischen und normorientiert-präskriptiven Dimensionen

Auf Basis der gemachten Annahmen entstehen vier Typen, die nachfolgend beschrieben werden. Einen ersten Eindruck vermittelt bereits Tabelle 6; hier werden vorab einige Beispiele aufgeführt, die später schriftlich theoretisiert werden.

#### *Abdeckung eines territorialisierten Marktes*

In dieser Kategorie sozialer Praktiken treten sowohl metrische Aspekte als auch normorientiert-präskriptive Aspekte in den Vordergrund. Entsprechend greifen in einer sozialen Praktik dieses Typs sowohl die Logik eines Marktes, in dem physische Nähe oder Entfernung als Transaktionskosten relevant werden, als auch andererseits die Logik eines geschlossenen, gesetzlich festgelegten Territoriums. Solche Praktiken lassen sich insbesondere in den Organisationen *Reha gGmbH Neiße* sowie *Berufliche Weiterbildung gGmbH* rekonstruieren, die beide im Bereich der durch das SGB III, II sowie IX regulierten Weiterbildung aktiv sind. Dieses Regelwerk lässt wenige Freiräume, Adressatinnen und Adressaten von Weiterbildungsmaßnahmen selbst anzusprechen und entkoppelt weitgehend Kundinnen oder Kunden von Teilnehmenden. Anders gesprochen: Die Anforderung an Handeln in der Akquise besteht nicht darin, Teilnehmende für eine Weiterbildungsmaßnahme, sondern Auftraggeberinnen und Auftraggeber zu gewinnen, die dann Teilnehmende zuführen. Dementsprechend orientieren sich die Organisationen in ihren sozialen Praktiken nicht an den Räumen der Teilnehmenden, sondern an denen der Auftraggeberinnen und Auftraggeber, wie sich sowohl in der Kundenkommunikation als auch in der Platzierung von Außenstellen erkennen lässt. Die Information über die eigenen Angebote erfolgt „über die Arbeitsvermittler, über die Fallmanager, Jobcenter, Arbeitsagentur“ (Interview 6, Abschnitt 114). Sowohl die klassische Anzeigenwerbung als auch andere Mittel, die sich direkt an potenziell Teilnehmende wenden, sind rückläufig (Interview 6, Abschnitt 114 sowie 118). Ebenso orientieren sich die Außenstellen an den Auftraggeberinnen und Auftraggebern (Interview 7, Abschnitt 14). All dies zeigt den Versuch, eine physische Nähe herzustellen, um im Sinne eines Marktes Transaktionskosten zu minimieren. Es zeigen sich also stark metrische Elemente in den sozialen Praktiken der Professionellen.

Die normorientiert-präskriptiven Elemente in sozialen Praktiken des Typs *Abdeckung eines territorialisierten Marktes* führen über Richtlinien der Auftraggeber sowie über die operative Umsetzung des SGB in öffentlichen Verwaltungsstrukturen dazu, dass Organisationen sich gleichzeitig an die Territorien öffentlicher Auftraggeber zurückbinden. So beschränken sich die untersuchten Organisationen in ihren sozialen Praktiken auf den Agenturbezirk sowohl in den Außenstellen als auch in der Kundenkommunikation. Sie richten sich also an einem Territorium aus. Dies ist mehreren Faktoren geschuldet. Zum einen den gesetzlichen Regelungen, die außerhalb des Territoriums der Bundesrepublik Deutschland keine Gültigkeit haben. Das heißt in Grenzregionen ist es nicht möglich, im Rahmen des SGB III, II oder XI mit Teilnehmenden

eine Maßnahme in Kooperation mit einem Praktikumsbetrieb im Nachbarland durchzuführen oder Teilnehmende aus einem Nachbarland in einer durch das SGB finanzierten Maßnahme zu schulen. Hier werden faktisch geschlossene Territorien geschaffen. Zum anderen liegt die starke territoriale Ausrichtung professioneller Praktiken, also der sozialen Praktiken von professionellen Erwachsenenbildnern, in Organisationen, auch in den Strukturen der Organisationen selbst. So berichtet die Organisation Reha g GmbH Neiß, sie sei Teil eines bundesweiten Unternehmens und der Nachbarbezirk sei von einem Kollegen versorgt, in dessen Sphäre es nicht einzudringen gelte. Die Territorialisierung professioneller Praktiken wird so innerinstitutionell fortgeschrieben. Sollte dieser Mechanismus nicht greifen, weil kein bundesweites Netzwerk an Organisationen existiert, begünstigt eine zweite Gegebenheit die Territorialisierung organisationaler Praktiken. Der Bereich SGB III, II und IX zeichnet sich durch eine große Relevanz von Netzwerken zu gewissen Schlüsselpersonen aus (Interview 7, Abschnitt 2; Interview 6, Abschnitt 34) z.B. zu Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Agentur für Arbeit oder eines Jobcenters sowie zu Praktikumsbetrieben. Ein solches Netzwerk über verschiedene Agenturbezirke zu unterhalten ist extrem aufwendig und erfordert große Ressourcen. Unter Maßgabe der Wirtschaftlichkeit – also erneut einem zweckrationalen Aspekt – ist es effektiver, sich auf ein Territorium eines Auftraggebers oder einer Auftraggeberin zu konzentrieren und hier das Netzwerk zu unterhalten, als sich auf mehrere Agenturbezirke zu beziehen und so mehr potenzielle Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner einbeziehen zu müssen.

Unter Berücksichtigung des Gesagten lassen sich sowohl zweckrational-metrische Dimensionen als auch normorientiert-präskriptive Dimensionen des Handelns identifizieren. Es lässt sich daher von Aktionsraum als einem territorialisierten Markt sprechen. Der Territorialisierung des Marktes verleiht eine befragte Person Ausdruck (Interview 6, Absatz 121–122): Gefragt nach den Konkurrenten – und damit marktrelevanten Gegenspielern – antwortet sie zum einen mit dem eigenen Standort, der auch Standort des Jobcenters ist, und zum anderen mit dem Agenturbezirk, d.h. dem administrativen Territorium. Hier werden also tatsächlich Marktaspekte und politische Territorien zusammengedacht.

Dies hat eine interessante Konsequenz, die in Kapitel 7.2 weiter beleuchtet wird. Durch die Beschränkung einer Vielzahl professioneller Praktiken auf das Territorium eignen sich die Professionellen die Region hochgradig differenziert an und entwickeln damit eine große Kompetenz im Umgang mit externen Anforderungen in ihrem Marktsegment in ihrer Region. Die Organisationen entwickeln sich zu einem regionalen Kompetenzzentrum des territorialisierten Marktes, in dem sie aktiv sind.

Infolgedessen sind Aktionsraum und Zuständigkeit in den Bereichen der Sozialgesetzbücher deckungsgleich. Angesichts dessen, dass die untersuchten Organisationen zu 90 Prozent und mehr ihre Geschäftsfelder in den hier benannten Weiterbildungs-

bereichen des SGB konzentrieren, lässt sich dies auch weitgehend auf Organisationen übertragen, die sich durch dieses Merkmal auszeichnen.

Zentrales Moment dieses Typs der *Abdeckung territorialisierter Märkte* ist die Entkopplung von Auftraggeberin oder Auftraggeber und Teilnehmenden. Dieses Moment tritt auch in der betrieblichen Weiterbildung auf, denn auch hier kauft ein Betrieb eine Leistung ein und entsendet Teilnehmende in die Maßnahme. Es könnte daher sein, dass auch in Organisationen, die stark in der betrieblichen Weiterbildung aktiv sind, soziale Praktiken des Typs *Abdeckung territorialisierter Märkte* vorzufinden sind. Die Territorien würden dann allerdings nicht von der Organisation der Arbeitsagentur bestimmt, sondern von der räumlichen Organisation der beauftragenden Unternehmen. Da die vorliegende Studie sich aber auf die Weiterbildung im „öffentlichen Interesse“ (Schradler, 2011, S. 116) konzentriert, liegen keine Daten vor, die dies belegen. Dies wäre somit in weiteren Studien zu überprüfen.

#### *Weitung des Aktionsraums durch Verträge*

Treten in sozialen Praktiken professioneller Bildungsplanender Marktüberlegungen in den Vordergrund und die Zuständigkeit in den Hintergrund, kann dies mit der Beschreibung *Weitung des Aktionsraums durch Verträge* beschrieben werden. In sozialen und professionellen Praktiken dieses Typs überformt die zweckrational-metrische Dimension die normorientiert-präskriptive. Dies lässt sich insbesondere in einigen professionellen Praktiken beschreiben, die in Interviews mit den französischen Erwachsenenbildungsorganisationen auftauchen. Beide Einrichtungen wurden von den Kommunen, in denen sie ansässig sind, initiiert und politische Vertreter sind in den Aufsichtsgremien der Organisation präsent. Daher besteht ein klarer politischer Imperativ, die Bevölkerung vor Ort zu versorgen. Entsprechend beziehen sich viele soziale Praktiken auf die Zuständigkeitsgebiete in den Kommunen. Jedoch werden – und hier kommt das zweckrational-metrische Element stark zum Tragen – die Zuschüsse gekürzt und es gilt, sich von den öffentlichen Geldgebern langfristig finanziell (Interview 4, Abschnitt 92; Interview 3, Abschnitte 161–162) wie auch inhaltlich unabhängig zu machen (ebd.). Die Organisationen beginnen also, neue Teilnehmende am Markt zu gewinnen, indem sie ihre Kundenkommunikation regional ausweiten und das Einzugsgebiet vergrößern. Bei den beiden französischen Einrichtungen geht es aber weit darüber hinaus, denn sie eröffnen Außenstellen in anderen Kommunen, mit denen sie Verträge aushandeln und dort in den Markt eintreten (Interview 4, Abschnitt 94; Interview 3, Abschnitt 126). Sie verkürzen durch solche neuen organisationalen Infrastrukturen die physische Distanz zu Teilnehmenden und haben einen relativ verlässlichen Kundenstamm. Es werden neue Angebote für die dortigen Zielgruppen konzipiert, die nicht im Stammhaus vor Ort angeboten werden, weil es sich um einen anderen Markt handelt und die Konkurrenten andere sind (Interview 4, Abschnitt 94). Dabei entfernen sich die Organisationen vom

Auftrag, das ursprüngliche Zuständigkeitsgebiet zu versorgen. Dementsprechend setzt die *Weitung des Aktionsraums durch Verträge* eine Trägerstruktur und Gesetzeslage voraus, die erlaubt, auch in anderen Märkten aktiv zu werden. Zudem ist die erfolgreiche Etablierung im neuen Markt eine Bedingung, die wiederum durch wenig Konkurrenz im gleichen Marktsegment begünstigt wird. Mit anderen Worten: Damit es zu einer *Weitung des Aktionsraums durch Verträge* kommt, darf die politische Struktur, die ja auf die normorientiert-präskriptive Dimension sozialer Praktiken wirkt, nicht zu stark wirken. Zudem muss es Möglichkeiten geben, zweckrational-metrisch zu handeln – es müssen also gute Bedingungen für den Markteintritt vorhanden sein.

Diese beiden Annahmen erklären, warum die soziale Praktik *Weitung des Aktionsraums durch Verträge* ganz besonders bei den französischen Organisationen zu finden ist. In Frankreich gibt es im Segment allgemeine, politische und kulturelle Erwachsenenbildung kein staatlich und gesetzlich verankertes, flächendeckendes Netz an Institutionen wie in Deutschland. Daher sind hier die gesetzlichen Spielräume für Organisationen der allgemeinen, politischen und kulturellen Erwachsenenbildung groß und die politische Kontrolle wenig restriktiv, darüber hinaus gibt es ein großes Marktpotenzial durch die geringe Dichte an Anbietern.

Bemerkenswert an den beiden französischen Einrichtungen ist vor allem, dass die Verantwortlichen die Verträge mit weiteren Kommunen schließen und somit gewissermaßen ein weiteres Zuständigkeitsgebiet erarbeiten. Dieses markieren sie symbolisch durch organisationale Infrastruktur. Es ist die Errichtung organisationaler Infrastrukturen außerhalb des eigenen Territoriums, die diese beiden Organisationen von anderen Organisationen unterscheidet. Andere ‚wildern‘ Teilnehmende im Rahmen von Mitnahmeeffekten in benachbarten Gebieten (Interview 1, Absatz 88) und bewerben dazu lediglich in den Nachbarregionen eigene Angebote. Die französischen Einrichtungen stellen im Rahmen der *Weitung des Aktionsraums durch Verträge* damit tatsächlich physische Nähe zum Zielpublikum her. Die Professionellen minimieren somit Transaktionskosten ihrer Zielgruppe und agieren zweckrational-metrisch im Markt.

#### *Sicherung von Ressourcen zur Versorgung des Zuständigkeitsgebiets*

Soziale Praktiken, bei denen normorientiert-präskriptive Elemente in den Vordergrund treten und zweckrational-metrische in den Hintergrund lassen sich als *Sicherung von Ressourcen zur Versorgung des Zuständigkeitsgebiets* charakterisieren. Das Territorium steht im Vordergrund. Es ist Ausgangspunkt des Handelns und wird tendenziell selten verlassen. Dies ist sowohl bei der Kammer der Fall, die – wie Kammern generell – eine sehr starke territoriale Bindung erfährt und hauptsächlich in ihrem Zuständigkeitsgebiet agiert. Eine ebenso starke Bindung an das Territorium des Zuständigkeitsgebiets ist in Interview 1 zu beobachten. Die Organisation verschreibt sich sehr stark dem Landkreis.

*„Wir planen hier unser Programm, natürlich schon für den Landkreis, aber wenn wir sagen: Okay, das gehört jetzt in den Bereich, wo wir glauben, dass es für die Luxemburger Bevölkerung speziell von Interesse ist, gehen wir auch in die Luxemburger Medien z.B. explizit rein und bewerben diese Kurse“ (Interview 1, Abschnitt 8).*

Die befragte Person beschreibt, dass das Territorium, für das sie und ihre Organisation zuständig sind, die Priorität hat. Der normorientiert-präskriptive Handlungsmodus steht somit im Vordergrund ihres Handelns. Die interviewte Person beschreibt aber ebenso Praktiken, die immer wieder von diesem normorientierten Modus abweichen, und zwar in den Momenten, in denen zweckrational-metrische Aspekte hinzutreten, die in Kapitel 6.7.1 als Mitnahmeeffekte bezeichnet wurden. Die Nähe zum weitgehend deutschsprachigen Luxemburg erlaubt es, mit relativ geringem Aufwand und geringen Transaktionskosten ein Angebot im luxemburgischen Markt zu platzieren. Dies geschieht allerdings nicht in der Form, wie es bei den französischen Einrichtungen zu beobachten war. Es werden keine eigenen Angebote für den luxemburgischen Markt konzipiert, sondern für die Bevölkerung vor Ort konzipierte Angebote werden außerhalb des Territoriums beworben. Die pädagogische Kernarbeit des Konzeptionierens von Angeboten wird also nicht auf Gebiete außerhalb der Zuständigkeit ausgedehnt, sondern lediglich für die Bevölkerung vor Ort betrieben, wie auch im Auftrag festgeschrieben. Der normorientiert-präskriptive Handlungsaspekt steht damit beim Typus der *Sicherung von Ressourcen zur Versorgung des Zuständigkeitsgebiets* im Vordergrund. So spricht auch die interviewte Person aus Interview 1 von sich selbst immer wieder als Versorger, da sie sich genau in dieser Funktion sieht. Die Weitung der Region oder des Aktionsraumes hat lediglich eine finanzielle Zuliefererfunktion, die es ermöglicht, für die eigene Bevölkerung vor Ort günstiger zu agieren und den finanziellen Weiterbestand der Organisation zu sichern (Interview 1, Abschnitt 17).

Ähnlich zeigt sich dies in der professionellen Praktik der Kammer. Trotz des normorientiert-präskriptiven Grundtenors in der Organisation, das Zuständigkeitsgebiet und nur dieses zu versorgen, wird hier „gezielt über die Grenze geguckt“ (Interview 2, Abschnitt 13). So wird z.B. eine Weiterbildung für französische Fachkräfte angeboten, um den Fachkräftemangel im eigenen Territorium zu bekämpfen und diese im eigenen Territorium in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Auch hier wird die Aufgabe, das eigene Territorium zu versorgen, als prioritär gesehen und der normorientiert-präskriptive Aspekt einer sozialen Praktik betont. Die (Arbeits-)Marktsituation macht es jedoch notwendig, Menschen aus einem physisch nahen Gebiet zu schulen, weil vor Ort Fachkräftemangel herrscht. Es handelt sich dementsprechend um einen zweckrational-metrischen Aspekt, der hier auftritt, aber lediglich als Mittel im Hintergrund mitschwingt.

Die Handelnden sehen hier einen Versorgungsauftrag für das Zuständigkeitsgebiet, dem sie unbedingt nachkommen wollen. Um dies zu tun, verlassen sie sehr gezielt ihr

eigenes Territorium, wenn Märkte und Auftrag dies erlauben. Zentral ist hierbei, dass dies geschieht, um dem eigenen Auftrag als Versorger im ursprünglichen Territorium nachkommen zu können.

*Bearbeitung räumlicher Deutung: Inhaltliche Dimensionen der Region stehen im Vordergrund*

Im Fall von sozialen Praktiken, bei denen sowohl die normativen Aspekte des Handelns als auch die zweckrationalen in den Hintergrund treten, stehen in handlungszentrierter Perspektive entsprechend die kommunikativ-symbolischen Dimensionen sozialer Praktik im Vordergrund. Diese beschreiben vor allem die Vermittlung von inhaltlichen Deutungen von Raum sowie von Wissen über Region. In diesem Ansinnen wird ständig die Zuständigkeit verlassen und zwar über Inhalte, die die Nachbarregion thematisieren. Die sozialen Praktiken der *Bearbeitung* räumlicher Deutung zielen darauf, Menschen einen Zugang zum Nachbarn oder zur Nachbarregion zu geben. Dies geschieht vor allem über die angebotenen Inhalte, die den Nachbarn thematisieren oder Wissen und Kompetenzen vermitteln, um kompetent in der Nachbarregion zu agieren (Interview 10, Abschnitt 38; Interview 9, Abschnitt 38). Ein stärker symbolisches Beispiel zeigt die städtische Einrichtung. Diese kommuniziert die Zugehörigkeit des Nachbarn Frankreich über ein Bild auf dem Programm, das ein Gebäude in der Nachbarstadt auf der französischen Seite der Grenze zeigt (Interview 5, Abschnitt 20). Sie vermittelt damit eine Deutung der eigenen Region, die durchaus der institutionalisierten widerspricht. Aufgrund des Willens der Handelnden, hier einen Regionsbegriff und eine Wahrnehmung der Region durch Vermittlung von Wissen und symbolische Kommunikation zu verändern, kann dieser Typus als *Bearbeitung* räumlicher Deutung bezeichnet werden. Das Mittel der Bearbeitung sind die Inhalte von Erwachsenen- und Weiterbildung, die es Lernenden ermöglichen sollen, sich Räume anzueignen.

Hier stehen symbolisch-kommunikative Prozesse im Vordergrund, die im Fall von regional orientierten sozialen Praktiken versuchen, entsprechende Information und Deutungsmuster zu etablieren und zu vermitteln. Die normorientiert-präskriptiven und die marktorientierten Aspekte treten in den Hintergrund: zum einen, weil solche sozialen Praktiken die territoriale Zuständigkeit der Organisation überschreiten und teilweise sogar aktiv unterlaufen; zum anderen, weil es für grenzüberschreitende Angebote nur einen sehr kleinen und wenig lukrativen Markt zu geben scheint. Organisationen, die in diesem Bereich aktiv sind, benötigen also politische Rückendeckung und diese bekommen sie auch (Interview 5, Abschnitt 44; Interview 9, Abschnitt 54). Die symbolische Bedeutung der Raumdeutung wird oftmals auch in positiv oder negativ übersteigter Deutung sichtbar. So wird z.B. die Euroregion Neißة-Nysa-Nisa stilisiert als „eine Region, in der vier Völker (...) mit (...) einer gemeinsamen jahrhundertlangen Geschichte eigentlich in einem Territorium zusammenleben“ (Interview 9,

Abschnitt 60). Populär ist auch die Rede vom Herzen Europas oder der „Keimzelle Europas“ (Interview 5, Abschnitt 44).

Durch die starke Kooperation mit Partnern außerhalb des eigenen Zuständigkeitsgebiets werden sowohl nationale Gesetzgebungen überwunden als auch das Know-How des Partners genutzt, um die Grenzen zu überschreiten. Dadurch bekommen die Handelnden selbst eine starke Kompetenz der Grenzüberschreitung und entwickeln sich auch wie die Organisation im Typ der *Abdeckung territorialisierter Märkte* zu regionalen Kompetenzzentren für Grenzüberschreitung.

Die bisherige Darstellung und Entwicklung von Typen sozialer Praktiken setzte die normorientiert-präskriptive Dimension sozialer Praktiken sowie die zweckrational-metrische Dimension sozialer Praktiken miteinander ins Verhältnis. Nur in Typ 4 (*Bearbeitung räumlicher Deutung*) zeigen sich Aspekte informativ-signifikativen Handelns. Dies ist insofern eine Verkürzung als laut Werlen (2013, S. 7–8, Kap. 3.1.2) in jeder sozialen Praktik alle drei Aspekte immanent sind. Es gilt also in einem weiteren Schritt, auch die kommunikativ-symbolische Dimension systematisch zu entfalten.

## 7.2 Das Verhältnis der vier Typen in Bezug auf informativ-signifikative Regionalisierungen

Bisher wurden bereits vier Typen sozialer Praktik in Bezug auf ihre Regionalität entfaltet, indem zweckrational-metrische und normorientiert-präskriptive Aspekte regionalen Handels systematisch übereinandergelegt wurden. Es entstanden vier Typen sozialer Praktik: *die Abdeckung eines territorialisierten Marktes*, *die Weitung des Aktionsraums durch Verträge*, *die Sicherung von Ressourcen zur Versorgung des eigenen Zuständigkeitsgebiets* sowie *die Bearbeitung räumlicher Deutungen*. Diese vier Typen gilt es nun systematisch auf den kommunikativ-symbolischen Aspekt sozialer Praktik zu beziehen.

Tabelle 8 zeigt die systematische Entfaltung der kommunikativ-symbolischen Dimension über die zweckrational-metrische und die normorientierte Dimension sozialer Praktik hinweg. Dabei wird hier von der ursprünglichen Deutung Benno Werlens abgewichen. Die Geografien der Information bei Werlen beziehen sich sowohl auf die Quellen von Information als auch auf die Aneignung von Wissen über handlungsrelevante Räume (Werlen, 1997, S. 260–264). Werlen betont dabei stark die Globalisierung von Wissen und Wissensströmen wie z.B. durch zunehmend weiteres Reisen und die Verbreitung neuer Medien sowie des Internets. Raum entsteht hier durch die Verbreitung von Wissen, in der Bildungsorganisationen eine zentrale Rolle spielen.

In Abgrenzung dazu fokussiert die vorliegende Rekonstruktion den professionellen Handlungskontext der interviewten Personen. Da in der vorliegenden Studie die Handlungen von Leitungspersonal regional orientierter Erwachsenen- und Weiterbildungsor-

ganisationen interessieren, steht auch jeweils der Umgang mit regionalem Raumwissen im Zentrum. Dem wird auch in der Aufbereitung des Aspekts kommunikativ-symbolischer Dimension Sorge getragen. Die Frage, ob Aspekte symbolischer oder informativer Regionalisierung im Vordergrund oder im Hintergrund stehen, wird hier leicht modifiziert. Es wird gefragt, ob in sozialen Praktiken bewusst Raumdeutungen (re)produziert werden oder ob sie ohne räumliche Reflexion weitergegeben werden. Anders formuliert: Es wird überprüft, ob eine Reflexion der inhaltlichen Komponenten von Raum in der professionellen Praktik Eingang findet oder nicht. In der Konsequenz kommen diese Fragen auf die gleiche Antwort. Dennoch wird mit der Formulierung der bewussten (Re)Produktion von Deutungen ein bildungstheoretischer Bezug geschaffen, da auf diese Weise Inhalte in die professionelle Reflexion Eingang finden, während bisher in der Darstellung eher formale Kriterien eine Rolle spielten.

Die Typen regionalisierten Handelns unter Einbezug von informativ-signifikativen Regionalisierungen beschreiben auf Basis welchen professionellen Wissens über Räume und welcher Deutungen von Räumen die Leitenden im professionellen Kontext regionalisieren. Bezogen auf Planung und Organisation von Weiterbildung handelt es sich bei den Regionalisierungen symbolischer Signifikation vor allem um einen speziellen Blick auf die Bedarfsanalyse von Bildungsorganisationen innerhalb ihrer Aktionsräume. Professionelle in Erwachsenenbildungseinrichtungen planen ihre Aktivitäten auf Basis von mehr oder minder bewusst erhobenen oder antizipierten Bedarfen vor Ort. Bedarfsanalysen bestehen

in der Anwendung geeigneter Instrumente zu systematischen Marktbeobachtungen hinsichtlich der Entwicklung der gesellschaftlichen Bedarfe und der individuellen Bildungsbedürfnisse der Adressaten. Diese Bedarfe und Bedürfnisse sowie der eigene institutionelle Auftrag dienen als Grundlage der Programm- und Angebotsentwicklungen (Zech, 2011, S. 63).

Damit erheben die Professionellen Wissen über die Region und etablieren Deutungen im professionellen Handeln. Auf Basis dieser Deutungen planen sie in Organisationen Angebote. Darüber hinaus nimmt die Typisierung auch in den Blick, welches Wissen und welche Deutungen von Region und Raum in Weiterbildungen und Kursen der Erwachsenenbildung weitergegeben werden (Kap. 6.6). Hier spielt weniger die Frage eine Rolle, ob die kommunikativ-symbolischen Aspekte des Handelns im Vorder- oder Hintergrund stehen, sondern ob die Handelnden eher Produzierende oder Rezipierende relevanter Deutungen sind und welche Rolle diese Deutungen im Handeln spielen. Dieser Rolle des kommunikativ-symbolischen Aspekts sozialer Praktik wird auch in Tabelle 7 Ausdruck verliehen, indem hier die Rolle von Professionellen als passiv Rezipierende oder bewusst (Re-)Produzierende bezeichnet wird. Alltagssprachlich könnte man die

Fragen, die nun beantwortet werden, so formulieren: Wo haben die Professionellen in Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung die Informationen her, die sie zur Planung nutzen? Wie gehen sie damit um? Was macht dieser Umgang mit der Region, in der sie agieren?

		Abdeckung eines territorialisierten Marktes	Weitung des Aktionsraums durch Verträge	Sicherung von Ressourcen zur Versorgung des Zuständigkeitsgebiets	Bearbeitung räumlicher Deutungen
kommunikativer Aspekte des Handelns als	Rezipient von Deutung	Informationen gezielt sammeln innerhalb der Zuständigkeit	Bedarfsanalyse als Suchbewegung inner- und außerhalb des Territoriums	Bedarfsanalyse beschränkt sich auf Zuständigkeit	Reproduktion einer politischen Vision
	(Re)Produzent von Deutung	Vermittlung der Deutung des Auftraggebers	Vermittlung einer bewusst gewählten Raumdeutung und Orientierung an Kundenregionalität	Übersetzung von Kunden-Regionalität	

Tabelle 7: Typen regionalisierten Handelns in der Weiterbildung (eigene Darstellung)

Bezieht man die Qualitäten der Information nun auf die vier Typen aus Kapitel 7.1, so ergeben sich die nachfolgenden Beschreibungen:

- Abdeckung territorialisierter Märkte,
- Weitung des Aktionsraums durch Verträge,
- Übersetzung von Kunden-Regionalität und
- Bearbeitung.

*Abdeckung territorialisierter Märkte: Reproduktion von Raumdeutungen der Auftraggeber und Entwicklung zum regionalen Kompetenzzentrum*

Dieser Typ sozialer Praktik ergänzt die *Abdeckung territorialisierter Märkte* durch die Reflexion von Informationsquellen, auf Basis derer Professionelle Angebote planen. Daraus wird nachfolgend abgeleitet, welcher Qualität diese Informationen sind, um dann die Konsequenzen für Region aufzuzeigen.

Im Typus *Abdeckung territorialisierter Märkte* sind vor allem soziale Praktiken der Organisationen Berufliche Weiterbildung gGmbH und Reha gGmbH Neißer zu verorten. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie im strengen und rigiden Regelwerk der SGB II, III und IX agieren. Hier zeigen sich für die Bedarfsanalyse – also die Erhebung von Deutungen – insbesondere gute Netzwerke zu den Jobcentern und Arbeitsagenturen als relevant (Kap. 7.1, Interview 6; Interview 7) sowie das Feedback der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter über die in den Maßnahmen präsenste Klientel. Diese Art der Bedarfsanalyse

hat eine räumliche und eine inhaltliche Konsequenz. Räumlich zeitigt die Bedarfsanalyse mit diesen beiden Instrumenten eine weitere Beschränkung auf das Zuständigkeitsgebiet. Die Netzwerke zu den Jobcentern und Arbeitsagenturen vermitteln vorrangig Informationen über dieses. Das trifft auch zu auf das Feedback der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter über die Klientel. Die Teilnehmenden werden von den Jobcentern und Arbeitsagenturen weitgehend aus den Agenturbezirken in die Maßnahmen zugeführt. In der Konsequenz sind nur Teilnehmende aus dem Agenturbezirk präsent. Dementsprechend bezieht das Feedback der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sich ebenfalls räumlich auf das Zuständigkeitsgebiet. Mit anderen Worten: Die Instrumente der Bedarfsanalyse im Bereich SGB reproduzieren das Territorium in seiner Regionalität – vermittelt über die Regionalisierungen der beauftragenden Arbeitsagenturen und Jobcenter. Dies trifft auch auf die Inhalte der Bedarfsanalyse zu. Aus den über die Mitarbeitenden und die Arbeitsagenturen sowie die Jobcenter gesammelten Informationen werden Raumbilder vermittelt. Diese äußern sich in Themen und Bedarfen, die in der Region identifiziert werden. Zwar werden im beschriebenen Segment hauptsächlich allgemeinbildende Abschlüsse angeboten, dennoch werden dadurch auch Bilder dieser Region produziert und weitergetragen. So sprechen die interviewten Personen oft von Hilfstätigkeiten bei kleinen und mittleren Unternehmen und reproduzieren damit ein Regionsbild, das ihnen von den Auftraggebern vorgegeben wird. Im konkreten Fall besteht dieses in Geringqualifizierung und einer ländlichen Wirtschaftsstruktur. Die Inhalte werden damit regionalspezifisch, obwohl sie allgemeinbildend sind, und (re)produzieren die Region in ihrer Struktur.

Es ist somit festzustellen, dass die sozialen Praktiken der Professionellen im Bereich des SGB in allen drei Werlenschen Aspekten sozialer Praktik deckungsgleich sind: Zuständigkeit (normorientiert-präskriptiv) deckt sich mit Markt (zweckrational-metrisch) und mit Inhaltlichkeit (kommunikativ-informativ). Durch das Zusammenfallen dieser drei Regionalisierungen seitens der handelnden Organisationsmitglieder lässt sich die Organisation für dieses Gebiet als regionales Kompetenzzentrum in ihrem eigenen Marktsegment beschreiben: Die Mitglieder der Organisation suchen nicht mehr Information, sondern gute Informationsquellen über die Beschaffenheit der Region und die regional relevanten Anforderungen sind klar. Es handelt sich mehr um ein Aufsammeln von Informationen. Auf Basis dieser so erhaltenen Informationen und Deutungen von Region handeln Professionelle in Organisationen und erstellen Weiterbildungskonzepte. Dies tun sie sehr erfolgreich im Sinne der Auftraggeber. Gleichzeitig beschränkt sich allerdings die Kompetenz auf die regionale Zuständigkeit. Im Nachbarbezirk werden andere Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner relevant, andere Betriebe müssen für Praktikumsplätze gesucht werden. Regionalkompetenz beschränkt sich somit nicht nur auf ein Marktsegment, sondern auch auf eine Region.

Die räumliche Konzentration sozialer Praktiken im Segment der territorialisierten Märkte lässt sich somit über die Struktur der Nachfragenden im Markt beschreiben.

Wie stark Raumwissen oder regionale Kompetenz das Handeln leitet, wird mit einem Blick auf die Grenzüberschreitung deutlich. Hier erschweren nicht nur Stereotype das Agieren auf unbekanntem Terrain, sondern auch fehlendes Know-How über Zusammenarbeit sowie nicht vorhandene Sprachkenntnisse. Die alltägliche Regionalisierung endet daher auch in Bezug auf das Wissen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an der Grenze. Dem verleiht eine interviewte Person Ausdruck durch die fehlende Idee, die ein Mitarbeiter oder eine Mitarbeiterin haben müsste, um Grenzüberschreitung zu gestalten.

*„Es gibt Träger oder Vereine, die durchaus auch was Länderübergreifendes machen, aber das macht [das Schulungszentrum in B.] nicht. Ich brauche dann ja auch jemanden, der auch wirklich ne gute Idee hat, und den habe ich im Moment nicht bei meinen Mitarbeitern“ (Interview 7, Abschnitt 133).*

Dementsprechend lässt sich sagen, dass die Organisationen sich über die sozialen Praktiken ihrer Mitarbeitenden zu einem regionalen Kompetenzzentrum für ihren Aktionsraum und ihr Marktsegment entwickeln. Die regionale Kompetenz besteht im Fall von territorialisierten Märkten in einer guten Übersetzungsleistung der nachfragenden Institutionen. Diese Übersetzungsleistung lässt allerdings wenig eigenen Spielraum. Zwar sind seitens der Befragten eigene Deutungen des Raumes vorhanden, diese spielen aber eher im Hintergrund eine Rolle und können sich nur als Kontext von Handlung durchsetzen. So wird im Bereich der *Abdeckung eines territorialen Marktes* deutlich, dass das oftmals genannte Spezifikum „ländliche Struktur“ der Euroregion Neiße-Nysa-Nisa nur wenig in die direkte Arbeit einfließen kann. Die ländliche Struktur wird nicht bearbeitet, sondern stellt mehr eine (lästige) Bedingung dar, mit der es zu arbeiten gilt. Das regionale Spezifikum tritt somit eher in den Hintergrund, denn „der Auftrag bleibt ja immer der gleiche (...) die Integration auf den ersten Arbeitsmarkt“ (Interview 7, Abschnitt 51). Das gleiche gilt für das Spezifikum Heimatverbundenheit (Interview 7, Abschnitt 38), wenn auch hier die Konnotation eher positiv ausfällt. Letztendlich spielt nur die räumliche Deutung der Auftrag gebenden Institution eine Rolle. Diese wird reproduziert.

Die Konsequenz aus dieser Reproduktion ist, dass die Strukturen des SGB endogene Regionalentwicklung für die Professionellen in diesem Segment unmöglich machen. Durch die inhaltliche Einpassung in die Strukturen des Arbeitsmarktes wird dessen Struktur reproduziert und nicht verändert. Das ist hier nicht der Fall. Dies ist nicht den Professionellen in der Organisation vorzuwerfen. Hier sind die Auftrag gebenden Institutionen in der Pflicht, Strukturen zu schaffen, die auch Veränderungen ermöglichen.

*Weitung des Aktionsraums durch Verträge: Informationen suchen – Raumdeutungen aufnehmen und eigene Deutungen setzen*

Ergänzt man die *Weitung des Aktionsraums durch Verträge* um eine Wissensdimension, die nach der Regionalisierung der Planenden fragt, so verweist dies im Gegensatz zu Typ 1, in dem Informationen gesammelt werden, eher auf eine Suchbewegung bei der Erschließung neuer Märkte. Die Informationen, auf Basis derer Programme geplant werden, werden über Gespräche mit verschiedenen Personen oder über andere vielfältige Instrumente in und außerhalb des eigenen Zuständigkeitsgebiets erhoben. Es werden Probeangebote gemacht und evaluiert. Um in diesem Sinne Marktanalysen zu betreiben, können räumliche Informationen über Teilnehmende hilfreich sein, wie z.B. Postleitzahlen oder Anfahrtswege. Diese Informationen werden aber nicht immer erhoben.

Da die beschriebenen Instrumente auch außerhalb des Zuständigkeitsgebiets greifen, werden damit auch Marktanalysen im erweiterten Aktionsraum betrieben und auf Basis der Ergebnisse entsprechende Inhalte platziert. So beschreibt die interviewte Person aus der grenzüberschreitenden französischen Organisation, dass sie eine Marktstudie an einer Universität in Auftrag gibt, um eventuell in den dortigen Markt einzutreten (Interview 3, Absatz 116). Ebenfalls zeigt sich, dass Interessierte an die Einrichtungen herantreten und so Einfluss auf das Programm selbst haben (Interview 3, Absatz 17) und sogar die Einrichtung einer Außenstelle im Nachbarort veranlassten (Interview 3, Absatz 123). Auf Basis dieser Informationsquellen sind die interviewten Personen, die ihren Aktionsraum weiten, sehr gut in der Lage, das dortige Zielpublikum zu beschreiben, z.B. spricht eine interviewte Person sehr explizit über die im Markt vertretenen Milieus und beschreibt diese als „Arbeiterklasse“ oder „immer ein bisschen oben drüber“ (Interview 3, Abschnitt 123–125). So wird ein Bild des Sozialraums konstruiert und reflektiert, dies geschieht in Außenperspektive auf die Teilnehmenden. Auf dieser Basis agieren die handelnden Personen mehr oder minder explizit. Ebenfalls treten Pauschalisierungen auf, die z.B. das deutsche Publikum als „kollektivistisch“ und das französische als „individualistisch“ beschreiben (Interview 4, Abschnitt 106–107) und aus denen dann auch Handlungen abgeleitet werden, wie z.B.: „Ich würde NIEMANDEN kriegen“ (Interview 4, Abschnitt 111). Es zeigt sich insgesamt, dass die Befragten ihr Zielpublikum auf Basis der Bedarfsanalysen und reflektierten Erfahrungen gut einschätzen können und kompetent pädagogisch handeln – auch dadurch, dass sie selbst Informationen außerhalb der eigenen Zuständigkeit einbeziehen können und im Rahmen ihres Auftrags dies auch müssen.

Obwohl die Weitung des Aktionsraums über Marktmechanismen erfolgt, bedeutet dies nicht, dass die befragten Personen rein marktopportunistisch handeln. Beide Organisationen setzen Themen auch gegen den Markt, weil sie diese selbst für wichtig halten – insbesondere im deutsch-französischen Bereich – und damit räumliche Deutung anbieten, wie z.B. Deutschkurse, die recht gut von den Adressatinnen und Adressaten angenommen werden. Sehr viel weniger marktgetragen funktionieren zweiseitig grenz-

überschreitende Angebote, wie ein deutsch-französischer Gesprächskreis. Obwohl das entsprechende deutsch-französische Publikum sehr klein ist, halten die Organisationen an solchen Angeboten fest, weil es ihr institutioneller Auftrag ist, diese durchzuführen. Sie vermitteln damit weiter ein Bild von der Region, in der es wichtig ist, auf den Nachbarn Deutschland zuzugehen. Dies drückt sich auch in der recht konsequenten Verwendung des Wortes Nachbar in den Interviews aus. Die grenzüberschreitende französische Organisation vermittelt weiterhin ihren Deutschlandbezug über einseitig grenzüberschreitende Kurse (Kap. 6.2.2), wie eine Fahrt nach Berlin für französische Teilnehmende. Interessanterweise trägt sie durch die Außenstellen außerhalb des eigentlichen Zuständigkeitsgebiets ihren grenzüberschreitenden Idealismus weiter als es die eigentliche Anforderung verlangt. Sie selbst vermittelt und setzt Deutungen über die eigene Region hinaus. Dies tut sie sehr explizit durch den Bezug auf den Auftrag der eigenen Bildungseinrichtung.

Insgesamt lässt sich von professionellen Praktiken der Bildungsplanung und Bedarfsanalyse im Bereich der *Weitung des Aktionsraums durch Verträge* sagen, dass sie sehr viel diffuser sind als im Bereich der territorialisierten Märkte, die sich ja durch sehr große Präzision und klare Informationsquellen auszeichnen. Die Wissensgeografie der Handelnden geht weit über das Zuständigkeitsgebiet hinaus und denkt Nachbarn mit – sowohl thematisch als auch als Zielgruppe. Durch die Einrichtung von Außenstellen im Nachbargebiet erhalten die Professionellen in den Organisationen besseren Zugang zu differenzierten Informationen über ihre Zielgruppe. Dabei werden Themen gesetzt und Regionalentwicklung im Kleinen betrieben. Im konkreten Fall wird an einem stärkeren Einbezug der deutschen Nachbarregion in den Alltag der Bevölkerung gearbeitet. Ebenso werden sehr marktgängige Angebote gemacht, um die weniger nachgefragten deutsch-französischen Angebote zu finanzieren. Die Professionellen hegen hierfür ein klares Bewusstsein und formulieren den Anspruch an die eigene Bildungsarbeit.

#### *Übersetzung von Kunden-Regionalität*

Ergänzt man den Typ *Sicherung von Ressourcen zur Versorgung des eigenen Zuständigkeitsgebiets* um die Dimension der informativ-signifikanten Geografien, ergibt sich ein Handlungstypus, der sich beschreiben lässt als Übersetzung von Kunden-Regionalität. Die Bedarfsanalysemechanismen und Informationssuche beschränken sich bei sozialen Praktiken dieses Typs auf das eigene Zuständigkeitsgebiet. Aus diesem wird nur dann ausgebrochen, wenn die Bedarfe der Kunden darin als grenzüberschreitend festgestellt werden. Dies wird begründet über den gesetzlichen und institutionellen Auftrag. In der Bedarfsanalyse findet daher nur das Zuständigkeitsgebiet Berücksichtigung. Rezipierend beschränkt sich die Geografie der Information also auf dieses. In der Vermittlung von Raumdeutung jedoch wird aus dem Zuständigkeitsgebiet ausgebrochen, sobald die Bedarfe der Kunden oder der Bevölkerung deren Grenze überschreiten. Diese Bedarfe werden bedient. Dies geschieht vor allem auf inhaltlicher Ebene, z.B. durch die Ver-

mittlung von Nachbarsprache für die eigene Bevölkerung oder die Vermittlung anderer Kompetenzen, die zum erfolgreichen Handeln in der Nachbarregion nötig sind. Die Analyse dieser Bedarfe geschieht im Gegensatz zum Typ 2 nur im eigenen Zuständigkeitsgebiet. Ebenso wenig wird versucht, mit Organisationen aus der Nachbarregion zu kooperieren oder die Teilnehmenden zusammenzubringen. Im Rahmen von einseitig grenzüberschreitenden Inhalten werden Deutungen über Nachbarregionen vermittelt, wodurch zum einen die Professionellen selbst außerhalb des Zuständigkeitsgebietes regionalisieren und zum anderen die Regionalisierung der Subjekte vor Ort in die Nachbarregion ermöglichen. Dies wird bedingt durch eine starke Orientierung an den Bedarfen der Teilnehmenden im Sinne einer inhaltlichen Anpassung an eine Nachfrage. Daher ist eine gute Marktkenntnis Voraussetzung, die durch die Kommunikation mit den Kunden vor Ort geschaffen wird. Dass der angrenzende Bezirk nicht Teil der eigenen Region ist, äußert sich dadurch, dass wenig mit dem Begriff Nachbar operiert wird oder weniger eine soziale Dimension und auf Begegnung basierte Form von Bildung im Vordergrund steht. Stärker im Vordergrund stehen die Begriffe „Lernen“ und „Kompetenz“ (Interview 2).

Die Deutung von Region durch Professionelle wird damit oftmals zurückgestellt oder fließt nur implizit in die Arbeit ein, weitgehend wird die Deutung der Kunden reproduziert. In Bezug auf die eigene Zuständigkeit wird jedoch durchaus eine Deutung der Region vorgenommen, die auch immer wieder Einfluss nimmt, wie z.B. „Industriestandort“ oder „ländlich“.

### *Bearbeitung*

Dieser Typ des Handelns rezipiert und produziert intensiv Raumdeutungen. Informationen werden vor allem aus einer idealistischen, politischen Vision rezipiert und übernommen. Diese politische Vision und somit auch die sozialen Praktiken stellen die institutionalisierten Regionen in Frage. Dies fällt ganz besonders auf bei der Netzwerkagentur, die in ihrer Deutung das Ziel einer geeinten Euregio rezipiert. Ebenso formuliert die grenzüberschreitende Bildungsorganisation eine Vision der Region, die stark europäisch ist. Ausgehend von dieser Regionsdeutung regionalisiert die Netzwerkagentur über die Grenze hinweg und vermittelt ihre Vision an die Netzwerkmitglieder, indem sie Deutungen anbietet, die sich nicht nur an die Bevölkerung auf der einen, sondern auf beiden Seiten der Grenze richtet. Es wird intensiv Aufklärung über den Nachbarn betrieben und so über die Grenze hinweg vermittelt. Dies zeigt sich ganz besonders in übersteigerten Beschreibungen der Region als das ideale Umfeld, um eine slawische Sprache zu erlernen (Interview 9, Abschnitt 60), oder ein Territorium, in dem Slawen und Germanen seit Jahrhunderten miteinander leben (Interview 9, Abschnitt 60). Ziel dabei ist es, eine Deutung zu vermitteln, die sich selbst als Mitte definiert und nicht mehr als Randlage. Die geschieht auch symbolisch über eine Kooperationsstruktur mit

Partnern auf beiden Seiten der Grenze, die mit Schrader als „Gemeinschaft“ (2011, S. 116) bezeichnet werden kann. Als Gegenpol zu den territorialisierten Märkten, die eine regionale Kompetenz entwickeln, in eingegrenzten Territorien zu agieren, ist bei sozialen Praktiken der Bearbeitung von Raumdeutungen gerade eine Kompetenz der Grenzüberschreitung sowie die gute Kenntnis entsprechender Netzwerkpartner auf allen Seiten der Grenze offensichtlich – ebenso ist eine gute Kenntnis von Förderstrukturen vonnöten, die bei den Befragten auch offensichtlich wird. Somit ist die Grenzüberschreitung eine der wichtigen organisationalen Kompetenzen (Engel, 2014). Damit unterlaufen soziale Praktiken des Typs Bearbeitung territoriale Grenzen.

In Abgrenzung zu sozialen Praktiken des Typs *Weitung des Aktionsraums* durch Verträge, die ja auch grenzüberschreitend ausfallen kann, schaffen es sowohl das Netzwerk als auch andere Organisationen an der französischen Grenze, die Raumdeutungen in den Vordergrund zu stellen und anhand von Koalitionen ihre Inhalte auch gegen den Markt durchzusetzen. Bei der Weitung gerät die Deutung etwas mehr in den Hintergrund, weil tatsächlich weniger regionalspezifische Inhalte angeboten werden und stärker marktorientiert gearbeitet wird. Ebenfalls vermitteln die beiden partnerschaftlich verbundenen Organisationen grenzüberschreitende Deutungen. Sie pflegen ein gutes Netzwerk und stellen somit Informationen für die grenzüberschreitende Erwachsenenbildung zur Verfügung. Auch diese etablieren sich somit als Informationszentrum mit Kompetenzen.

Teilweise wurde schon deutlich, dass die (Re)Produktion von Deutungen ein Henne-Ei-Problem darstellt: Wird die Deutung „ländliche Region“ nun betont, weil die Region tatsächlich als ländlich wahrgenommen wird, oder wird die Wahrnehmung eines Raumes als ländlich beschrieben, weil alle anderen ebenfalls sagen, die Region sei ländlich? Besser trifft es die Frage nach dem Reflexionsgrad der Deutungen im professionellen Handeln einerseits wie auch nach dem Ursprung der Deutungen andererseits. In diesem Sinne gilt es zu bemerken, dass auch die als alternative oder neue Deutungen von Räumen dargestellten Beschreibungen der Professionellen eine Quelle und einen Reflexionsgrad haben und damit nicht im luftleeren Raum entstehen. So bedienen sich das Netzwerk sowie auch die städtische Einrichtung sehr stark politischer Floskeln wie „Keimzelle Europas“ (Interview 5, Abschnitt 44), dem „Europa der Regionen“ (Interview 9, Abschnitt 41) u.Ä., um ihr Handeln zu begründen und zu legitimieren. Auch sie befinden sich mit diesen Deutungen in einem Mainstream, den sie reproduzieren und der ihr Handeln legitimiert.

## 8 Region als soziale Praktik im Gestaltungsmodus

Die beschriebenen Typen sozialer Praktiken und die einhergehenden Konsequenzen für Region und Regionalität (Kap. 7) erlauben, die eingangs formulierten Fragen zu beantworten.

- Was bedeutet „Region“? Welche Konzepte von Region gibt es? Welche Konzepte von Region werden in Wissenschaft und Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung implizit oder explizit verwendet? Welche werden nicht verwendet?
- Was bedeutet Region für Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung? Wo sind Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung aktiv? Wie konstruieren Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung Region?
- Welche Konsequenzen hat Region für Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung?

Zwei der formulierten Fragen nach der Bedeutung des Regionsbegriffs und dessen Verwendung in der Erwachsenen- und Weiterbildung klärte bereits die Argumentation in Kapitel 2. Region als Teilraum in einem Gesamttraum ist ein analytisches Konstrukt, das es nach dem inhaltlichen Kriterium sowie nach den Definierenden des inhaltlichen Kriteriums zu befragen gilt. Es wurde gezeigt, dass Region bisher aus politischem Steuerungsinteresse mit dem Ziel, Weiterbildungsstrukturen zu effektiveren, definiert wurde. Sei es in Bezug auf Regionalentwicklung und Weiterbildungsteilnahme oder Straffung von Anbieterstrukturen in politisch gesteuerten oder sich selbst steuernden Netzwerken. Ansatzweise wird Region bzw. Raum aus Subjektperspektive definiert. Eine Organisationsperspektive fehlt. Region lässt sich aber auch aus deren Perspektive ableiten und behandeln. Dazu rücken insbesondere geografische und raumplanerische Ansätze in den Fokus, die es erlauben Region als Konsequenz von Handlung (Kap. 3.1) aufzufassen und zu fragen, wie Organisationen Region konstruieren und unter welchen Bedingungen sie dies tun. In Bezug auf Erwachsenenbildung kann so unter Bezug auf Werlen (2013) ein didaktischer Regionsbegriff entworfen werden, der sehr stark Inhalte und deren organisiertes Umsetzen in Angeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung fokussiert.

Dieses Verständnis wurde auf Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung angewandt und deren Organisationen (Kap. 8.1) wurden als besonders dichte Form sozialer Praktiken, die von Professionellen gestaltet werden (Kap. 8.2), beschrieben. Diese werden beeinflusst von den großen Faktoren Markt (Kap. 8.3) und Politik (Kap. 8.4 und 8.5). Die Konsequenzen dieser Verortung zwischen Markt, Politik und Professionalität für das Subjekt werden in Kapitel 8.6 reflektiert. Diese Einflüsse gilt es zunächst anhand der benannten Typen aus Kapitel 7 zu beschreiben und zu konkretisieren. Dazu werden jeweils die Ergebnisse der Arbeit dargestellt und auf den aktuellen Theoriestand bezogen sowie Desiderata aufgezeigt.

## 8.1 Region und Organisation

Organisation kann regional diskutiert werden. Dies belegt die nachfolgende Interviewstelle:

*„Region bedeutet für mich den Landkreis. Der hat mittlerweile von der Fläche her eine Dimension so groß wie das Saarland. Also der reicht von [AAA.] über [BBB.], [CCC.], [DDD.] bis an die (...) Grenze. Also von der Flächendimension sehr, sehr groß, von den Einwohnerzahlen her liegen wir bei knapp 300 000 und das ist für mich die Region, weil ich auch in allen vier Standorten, die ich gerade genannt habe, Geschäftsstellen habe“ (Interview 8, Abschnitt 8).*

Die interviewte Person spricht zunächst von einer politischen Dimension der Region als Landkreis. Diese Deutung von Region (re)produziert das Territorium und somit den Auftrag der Organisation. Danach spricht sie über physisch-räumliche Gegebenheiten, nämlich über Entfernungen bzw. eine Fläche und über deren (dünne) Besiedelung. Diese Elemente der Umwelt bildet die untersuchte Organisation durch Regelungen und Prozesse ab, um weiter unter Maßgabe der finanziellen Ressourcen ihrer pädagogischen Kernaktivität folgen zu können.

Die Frage, wie denn solche Prozesse zu gestalten seien, stellte die Organisationsdebatte in der Erwachsenenbildung zu Beginn der 1990er Jahre in den Mittelpunkt. Wie auch die Netzwerkdebatte (Kap. 2.4) ist die Beschäftigung mit Organisationstheorien ein neueres Phänomen der Erwachsenen- und Weiterbildung (Dollhausen, Feld & Seitter, 2010, S. 13). Damit ging ein Wandel in der wissenschaftlichen Betrachtungsweise von Erwachsenenbildungsorganisationen einher: Wurden diese früher als relativ stabile, institutionelle Gebilde beschrieben, so betont die Organisationsperspektive heute stärker die Prozessbetrachtung und die Flexibilität von Strukturen in einer Organisationsumwelt (Schiersmann, 2007, S. 185). Schöll formuliert prägnant: „von der Institution zur Organisation“ (2010, S. 35).

Pädagogische Organisationsprozesse können unter Zuhilfenahme des Konzepts sozialer Praktik in den Daten räumlich beschrieben werden, wie etwa das Unterhalten einer organisationalen Infrastruktur an gewählten Orten (Kap. 8.1.1), die Durchführung von Bedarfsanalysen in einem gewissen Gebiet (Kap. 8.1.2) sowie das Tragen von Informationen an bestimmte Orte (Kap. 8.1.3). An diesen sozialen Praktiken wird deutlich, wo Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung agieren. Es wird ein Aktionsraum beschrieben und kreiert.

## Organisationale Infrastruktur

Ganz besonders offensichtlich wird die Ausformung von sozialen Praktiken in der Organisationsinfrastruktur. Die Befragten sprechen oft von Außenstellen und Personal vor Ort. Diese stark sichtbare Form der Regionalität lässt sich gut beobachten und zeigt Region als geronnene soziale Struktur (Kessl & Reutlinger, 2010c, S. 25); ähnlich wie dies auch bei Architektur sichtbar wird (Nugel, 2014; Stang, 2015). Solche sozialen Strukturen gilt es zu entschlüsseln. Dabei helfen die entwickelten Typen sozialer Praktiken aus Kapitel 7.

Insgesamt etablieren Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung ihre organisationalen Infrastrukturen fast ausschließlich innerhalb ihres gesetzlichen Zuständigkeitsgebiets – ganz besonders im Typ der *Abdeckung* und der *Versorgung* ist keine Abweichung festzustellen. Es lässt sich eher ein bewusstes Platzieren feststellen, z.B. nah an Kunden (Interviews 6 und 7). Dies wird teilweise ergänzt durch Kooperationen, die ermöglichen, dort Infrastrukturen zur Verfügung zu stellen. Kooperationen haben einen sehr viel fluideren Charakter als Außenstellen, sie können immer wieder aktiviert und teilweise sogar stetig bedient werden.

Ein Verlassen des Zuständigkeitsgebiets mit organisationalen Infrastrukturen ist lediglich im Typ der *Weitung des Aktionsraums durch Verträge* festzustellen. Dies kann ebenfalls per Kooperation geschehen. Immer liegen hier Verträge vor. Zu betonen ist, dass die Weitung mit Außenstellen in Deutschland eher eine Ausnahme darstellt. Sie findet bei den beiden französischen Organisationen in einem Segment statt, das in Frankreich über keine gesetzlich verankerte, flächendeckende Struktur verfügt. Es sind daher sowohl eine institutionelle als auch eine Marktstruktur vorhanden, die das Verlassen des Territoriums ermöglichen und erleichtern.

Stärker auf symbolische Platzierung ist der Typ der *Bearbeitung* aus. Hier werden Platzierungen vorgenommen und Kooperationen realisiert sowie deren symbolische Bedeutung betont. So sei „die Lage, also die geografische Lage des Ortes ist eine superideelle“ (Interview 10, Abschnitt 58) für grenzüberschreitende Begegnung, weil die Grenze so nah sei. Kooperationen haben grenzüberschreitend eine größere Bedeutung als Außenstellen. Dies ist auf die Finanzierungsstruktur zurückzuführen, denn: Das Verlassen von staatlichen Zuständigkeiten im Bildungsbereich ist auf besondere, meist zeitlich begrenzte Finanzierungsquellen und Strukturen angewiesen, die nur in geringem Maße vorhanden und meist mit viel Aufwand verbunden sind. Interorganisationale Kooperation und Koordination von Aktivitäten entziehen sich starken gesetzlichen Regelungen und ermöglichen eine Flexibilisierung außerhalb starrer Strukturen. Konkret: Die Finanzierungsmöglichkeiten durch ein Weiterbildungsgesetz oder das SGB enden an der territorialen Grenze eines Bundeslandes oder eines Staates. Hier sind Organisationen darauf angewiesen andere Finanzierungsquellen oder Kooperationen zu finden, wenn sie die Grenze überschreiten wollen.

## Bedarfsanalyse

Die Prozesse der Bedarfsanalyse beziehen sich auf unterschiedliche Gebiete in den verschiedenen Handlungstypen aus Kapitel 7. So konzentrieren sich die sozialen Praktiken der Typen *Abdeckung eines territorialisierten Marktes* sowie *Versorgung des Zuständigkeitsgebiets* auf das Zuständigkeitsgebiet unter Nutzung verschiedener Methoden der Bedarfsanalyse: Organisationsmitglieder sprechen z.B. mit Kunden und Stakeholdern, die innerhalb des Zuständigkeitsgebiet(e)s angesiedelt sind und erheben so Bedarfe (Kap. 7). Sie erheben Einzugsbereiche der Teilnehmenden und werten diese aus. Die Bedarfe tauchen in den Interviews ebenfalls als „Resonanz“ (Interview 1, Abschnitt 6) auf – also als quantitative Rückmeldung auf Angebote. Auf Basis der so durchgeführten Bedarfsanalysen werden Angebote eher institutionalisiert und Inhalte leicht angepasst. Neue Angebote entstehen in Absprache mit Kundinnen und Kunden.

Die Bedarfsanalyse im Handlungstypus *Weitung des Aktionsraums durch Verträge* erfolgt auch außerhalb des Zuständigkeitsbereichs und zeugt von sehr genauen Einschätzungen der Bevölkerung vor Ort. Die Organisationen erheben sehr konkret Bedarf, um das Risiko im neuen Markt einzuschätzen. So veranlasst die grenzüberschreitende französische Organisation eine Marktstudie mit einer Universität. Ebenso arbeiten die französischen Organisationen auf Zuruf anderer Gemeinden. Zusätzlich werden Probeangebote gemacht. In dieser Art und Weise schaffen es die beiden Organisationen, im Markt kompetent zu agieren und trotzdem ihrem jeweiligen Auftrag nachzukommen.

Bedarfsanalyse im Typus *Bearbeitung* erfolgt stärker durch Probeangebote, die versuchen, bereits etablierte Deutungen von Raum zu durchbrechen und alternativ zu beleuchten. Bedarf bestimmt sich hier stärker durch eine (politische) Vision oder Zielvorstellung als durch die Orientierung am Markt. So sprechen die interviewten Personen im Segment grenzüberschreitender Bildungsarbeit viel über schlechte Resonanz auf ihre Angebote. Diese halten sie trotzdem aus Überzeugung aufrecht und etablieren dazu Mechanismen, um diese gegen den Markt abzufedern. Insbesondere Kooperationen dienen hier als Koalitionen, um gegen den Markt agieren zu können.

## Kundenkommunikation

Ähnlich äußert sich Regionalität in den Typen in Bezug auf die Kundenkommunikation. Während sich im Fall des *Abdeckens von territorialisierten Märkten* Organisationen in ihren Prozessen sehr stark auf ihr Zuständigkeitsgebiet beziehen und vor allem ihr eigenes Gebiet abdecken, überschreiten die *versorgenden* Organisationen sehr gezielt die Grenze in ihren Kommunikationsaktivitäten, um einzelne Aktionen und Produkte zu bewerben. Sowohl die *weitenden* als auch die *bearbeitenden* Organisationen bewerben im ganzen Aktionsraum alle ihre Angebote.

Als Konsequenz des Überblicks über die beschriebenen sozialen Praktiken lässt sich zunächst sagen, dass viele Organisationen sich weiter an ihrem Territorium und ihrer

Zuständigkeit orientieren. Analytisch zu trennen sind hier der gesetzliche und der institutionelle Auftrag. Insbesondere das Netzwerk und die grenzüberschreitende Bildungsorganisation agieren zwar auf Basis der Gesetze in ihrem Territorium, trotzdem suchen sie immer wieder erfolgreich Möglichkeiten, die Grenze zu überschreiten. Damit folgen sie einem institutionellen Auftrag, den sie wahrnehmen.

Bezogen auf die Theorieangebote der Erwachsenenbildung lässt sich dies folgendermaßen diskutieren: Analog zu Alke (2014) können diese verschiedenen sozialen Praktiken in neo-institutionalistischer Perspektive als Streben nach Legitimität in vielfältiger Form beschrieben werden. Die Legitimität wird über verschiedene Muster erzeugt. Die regionale Ausdehnung des Aktionsraums wird z.B. über den gesetzlichen Auftrag beschrieben, denn das sächsische Weiterbildungsgesetz fördere nun mal „Sachsen und keine Tschechen“ (Interview 8, Abschnitt 106), ebenfalls wird über den Finanzierungsaspekt argumentiert, das Geld sei das „Rückgrat des Krieges“ (Interview 3, Abschnitt 180) oder die subjektive Interpretation eines Bildungsauftrags, wie etwa: „Es gehört sicherlich zum Selbstverständnis einer Einrichtung wie unserer, so im Sinne von grenzüberschreitender Arbeit, deutsch-französischer Kooperation, da einen Schwerpunkt zu setzen“ (Interview 5, Abschnitt 26). Alle drei Aspekte sorgen für Legitimität. Dennoch sind im Sample keine Phänomene zu finden, die eine weitere Grundannahme des Neo-Institutionalismus stützen würden, nämlich Mimesis-Effekte oder Isomorphien (Koch & Schemmann, 2009), die eine gegenseitige Angleichung von Organisationen beschreiben. Es finden tatsächlich eher Abgrenzungseffekte zu anderen Organisationen statt – etwa vom „Hausfrauenniveau“ der Volkshochschule (Interview 2, Abschnitt 20) oder „Wir machen keine Informatik, sie machen das“ (Interview 4, Abschnitt 84). Da damit die zentrale These des Neo-Institutionalismus – nämlich die gegenseitige Angleichung – nicht gestützt wird, kann somit nicht in diesem Sinne von einem Streben nach Legitimität gesprochen und argumentiert werden.

Auf Basis der in dieser Arbeit dargelegten Annahmen insbesondere mit Werlen (Kap. 3.1.3), aber auch Giddens (Kap. 3.3) und Reckwitz (Kap. 3.3) folgt die Argumentation einem Handlungsbegriff, der mit Routinen arbeitet und handelnde, potenziell reflexive Subjekte voraussetzt. Das heißt, es ist von Handlungsbegründungen auszugehen, die ex-ante erfolgen, und nicht von Legitimation von Handlung, die ex-post erfolgt. Dabei wird der Übergang zwischen nachträglicher Legitimation und ex-ante erfolgter Begründung durch die Beschreibung als soziale Praktik fließend (Göhlich, 2014, Kap. 3.3). Diese Annahme scheint durchaus treffend für diesen Kontext, denn Programmplanungshandeln und somit auch Organisation in der Erwachsenenbildung sind fluide Prozesse, die sich nicht eindeutig festlegen lassen, sondern mit Gieseke (2000, 2003) unter Bezug auf Joas als ein kreatives Angleichungshandeln beschrieben werden können. Dabei hilft die bisher in der Erwachsenenbildung wenig<sup>17</sup> zur Beschreibung

---

17 Vgl. die gegenteilige Position bei Schardt und Hartz (2010).

von Organisationen genutzte Theorie von Giddens (1988) insofern, als die Rede von sozialen Praktiken sich mit der Idee des Organisierens als Verstetigung und Institutionalisierung von Prozessen und Regeln trifft. So plädiert Schöffter (2010) dafür, soziale Praktiken in Organisationen zu untersuchen und als Heuristik zum Verständnis impliziter Bildungsbegriffe und Ausformungen des Auftrags zu nutzen.

Organisationale Prozesse sind entsprechend auch raumtheoretisch basiert als regional zu diskutieren. Dies tun die Professionellen in Organisationen. Sie sprechen über das Schaffen „größerer Regionalität“ (Interview 1, Abschnitt 29), das „Abdecken der Region“ (Interview 1, Absatz 2), davon, „die Region zu entdecken“ (Interview 5, Absatz 22) oder von der „Region als Lernfeld“ (Interview 9, Abschnitt 60). All dies bezeichnet pädagogische Prozesse, die in unterschiedlicher Weise auf Regionalität in den Handlungen der Professionellen verweisen. Diese wiederum finden in organisationalen Prozessen je nach Auftrag sehr unterschiedliche Umgangsformen mit institutionalisierter Regionalität, indem sie Grenzen überschreiten oder sich nicht oder unterschiedlich auf ihr Territorium beziehen.

Das hier entwickelte und angewandte Regionsverständnis bietet sehr gute Anschlussmöglichkeiten an das oben beschriebene Organisationsverständnis: „Das spezifisch Pädagogische einer Weiterbildungsorganisation folgt aus der planvollen Gewährleistung ihrer Leistung: nämlich das nicht zufällige, sondern intentional organisierte Lernen in Gruppen erwachsener Teilnehmer/innen“ (Schöffter, 2003, S. 63–64). Dabei unterliegt Lernen in erwachsenenpädagogischen Organisationen einem jeweils eigenen Verständnis, das es laut Schöffter (2010) in der Organisationsforschung für jede Organisation spezifisch zu rekonstruieren gilt. Für diese Rekonstruktionen lassen sich soziale Praktiken in Organisationen als Heuristik verwenden (ebd.). Auf diese Weise können Lernkulturen (Fleige, 2011; Gieseke, 2012) beschrieben werden.

Eine solche Rekonstruktion am Beispiel von Einzelfallanalysen wurde in der vorliegenden Studie durchgeführt. Es stellte sich dabei heraus, dass mit dem Bildungsverständnis auch meist ein Regionsverständnis einhergeht. So wird mit den beschriebenen Mitnahmeeffekten (Kap. 6.7.1) sowohl ein spezifisches Verständnis von Region als Markt öffentlich als auch von Bildungsdienstleistung als zu verkaufendes Gut. Dieses Gut soll abgestimmt auf die Region im Sinne des Auftrags an den Mann oder an die Frau gebracht werden. Im einleitenden Beispiel des Kapitels 8.1 wird viel stärker ein Versorgungsauftrag eines Territoriums deutlich, da direkt zu Beginn auf den Landkreis verwiesen wird. Das organisierte Lernen in Gruppen wird dementsprechend über Außenstellen im Landkreis für Menschen im Landkreis abgesichert und ermöglicht. Andere pädagogische Zielvorstellungen liegen in sozialen Praktiken vor, die hier mit dem Typ Bearbeitung beschrieben wurden. Hier geht es um ein Zusammenbringen von Bewohnern. Austausch und Begegnung sowie eine spezifische Form von Regionalentwicklung stehen im Mittelpunkt.

Die vorliegende Arbeit kann mit dem Bezug auf soziale Praktiken auch als Weiterführung der Arbeit von Engel (2014) bezeichnet werden, der in seiner Arbeit ebenfalls soziale Praktiken in Organisationen beschreibt und dabei auch grenzüberschreitende Aspekte in den Mittelpunkt stellt. Während Engel aber einen organisationsethnologisch-performativen Ansatz verwendet, sieht sich diese Arbeit sehr viel stärker in räumlicher Perspektive. Engel wirft räumliche Fragen lediglich auf (Engel, 2014, S. 407–409). Ähnlichkeiten ergeben sich vor allem für die grenzüberschreitenden Aspekte, die in der vorliegenden Arbeit in räumlicher Perspektive als Bearbeitung eine Weitung erfahren. Ebenfalls zeigt Engel auf, wie Organisationen sich in ihrer Region zu regionalen Kompetenzzentren entwickeln. Die vorliegende Arbeit fügt dem noch hinzu, dass die regionale Kompetenz auch in Bezug auf Marktsegmente der Weiterbildung besteht (Kap. 7.1).

In den drei Bereichen von bildungsorganisationaler Planung – also organisationale Infrastruktur, Bedarfsanalyse und Kundenkommunikation – spielt Kooperation eine Sonderrolle: Sie hat eine Vermittlungs- und räumliche Überbrückungsfunktion, die es erlaubt, organisationale Infrastrukturen schnell zur Verfügung zu stellen, Bedarfe zu analysieren und Kundenkommunikation zu platzieren. Kooperation selbst bleibt aber ein Vehikel und stellt in der Darstellung der Befragten kein eigenes Kriterium für Region dar.

Es gibt Akteure – primär Politiker und Verwaltungsleute –, die territorial gebunden sind, weil der institutionelle Rahmen, in dem sie handeln und Bedeutung haben, territorial abgegrenzt wurde. Aber immer mehr Akteure interagieren funktional: Für sie sind die Kooperationspartner entscheidend, nicht der Raum, in dem sie leben (Fürst, 2002, S. 23).

Mit dieser Feststellung lässt sich nun argumentieren, dass Territorien in den vorliegenden Daten eine enorm große Rolle spielen. Die Entterritorialisierung tritt daher tatsächlich nur graduell ein. Dennoch gilt es das Zitat etwas zu spezifizieren: Unter der Annahme von Gnahn (2004), dass Netzwerke und Kooperationen problemorientiert entstehen, ist weder der Raum entscheidend noch der Kooperationspartner. Es ist die Funktion des letzteren im didaktischen Arrangement, die entscheidend ist. Dies wird oftmals in den Daten deutlich: Die Organisation im Dreiländereck kann sehr spezifisch die Funktionen und den Mehrwert der einzelnen Kooperationen beschreiben, die sie pflegt. Auch die französische Einrichtung in Verflechtung mit Deutschland beschreibt sehr genau, was sie mit den einzelnen Kooperationspartnern tut und welche Veranstaltungen mit ihnen zusammen durchgeführt werden.

Interessant für weitere Forschung in Bezug auf Organisation und Region wären ein Blick weg von der territorialen Grenze und eine Öffnung der Forschung auf andere sozialräumliche Phänomene. Somit ist z.B. aktuell die Forschung zur Weiterbildung im ländlichen Raum relevant (Franz, 2015; Lang, i.V.), dies gilt es auf weitere Phänomene auszuweiten. Anschließen ließen sich hier sicherlich Forschungen zur Wahrnehmung

von Migration in der eigenen Stadt (z.B. Tunsch, 2015). Erste Ausarbeitungen bestehen auch zur Etablierung einer inklusiven Räumlichkeit (Schreiber-Barsch, 2015) in Städten. In der räumlichen Betrachtung fällt auf, dass Professionelle in Organisationen sehr stark Raumdeutungen realisieren, die wenig inhaltlich mit den Teilnehmenden rückgekoppelt werden. Hier sind Methoden bekannt, wie auch die Raumdeutungen der Teilnehmenden eruiert werden können (z.B. Krisch, 2009; Deinet, 2009b). Um diese Deutungen mit einzubeziehen, wäre das sozialräumliche Methodenrepertoire für die Erwachsenenbildung zu adaptieren oder dessen Verwendbarkeit zu prüfen. Es ist davon auszugehen, dass dieses sich auch für eine Verschränkung der Perspektiven unter Einbezug subjektiver Raumdeutungen (Reutlinger, 2012; Scheunpflug, 2013; Schönig, 2008; Fehren, 2008) nutzen ließe.

Auch die Frage nach lokalen Räumen wie Städten, Quartieren oder Dörfern und deren Reflexion in Organisationen wäre zukünftig zu beantworten: Wie bearbeiten Weiterbildungsorganisationen innerstädtische Quartiere räumlich und wie lassen sich die Ergebnisse der vorliegenden Analyse darauf übertragen? So fragen Bremer, Kleemann-Göring und Wagner (2015) nach einer mehrdimensionalen Räumlichkeit in Stadtteilen, indem sie in eine soziale Entfernung und eine physische Entfernung unterscheiden. Hier kann die vorliegende Studie mit dem Ansatz von Werlen einen Anknüpfungspunkt bieten, indem darüber hinaus sehr stark inhaltliche Deutungen mit einbezogen werden, um Teilnahme und Partizipation zu ermöglichen. Erneut bieten die Methoden der Sozialraumorientierung hier Potenzial.

Mit Bezug auf die Kategorisierung von Schrader (2011, S. 116) wären zudem in weiteren Analysen auch Organisationen, die im privaten Interesse agieren, zu betrachten. Die vorliegende Studie bezieht sich stark auf Weiterbildung im öffentlichen Interesse. Es ist zu vermuten, dass vor allem im Bereich der betrieblichen Weiterbildung Mechanismen wirken, wie sie auch für den Bereich der nach SGB III-geförderten Weiterbildung existieren: Dadurch, dass in beiden Bereichen Kunden und Teilnehmende voneinander entkoppelt werden, orientieren sich Organisationen vermutlich auch in der betrieblichen Weiterbildung räumlich eher an den beauftragenden Unternehmen als an den Orten ihrer Teilnehmenden. Dies wäre zu prüfen und die regionale Ausprägung von betrieblicher Weiterbildung ins Verhältnis zur Weiterbildung im öffentlichen Interesse sowie deren regionale Ausprägung zu setzen.

Abschließend ließe sich die organisationale Analyse in Bezug auf Räumlichkeit noch weiter vertiefen. Während hier mit Leitungspersonal gesprochen wurde, können weitere Mitarbeitende befragt und deren Handeln analysiert werden. Ebenso bieten sich Programmanalysen an. Auf diese Weise könnte noch etwas stärker an pädagogische Bedeutungen angeknüpft werden und strategische Erwägungen des Leitungspersonals blieben stärker außen vor.

## 8.2 Region und Professionalität

Während die Frage nach den Organisationen entsprechend der oben genannten Definition Schäffters eher das Zusammenspiel verschiedener Personen, ihre Handlungen und die Institutionalisierung in Regelungen in den Blick nimmt, fokussiert das Verhältnis von Region und Professionalität das Bewusstsein der professionell handelnden Subjekte in Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung. Die pädagogisch Handelnden reflektieren ihr Tun auf Basis eines professionellen Wissensbestands, der sich im Handeln immer wieder aktualisiert und situationsbezogen manifestiert (Gieseke, 2009, S. 385). Professionalität ist somit „eine flüchtige, jedes Mal aufs Neue herzustellende berufliche Leistung“ (Nittel, 2000, S. 85), die vor allem aktuelles pädagogisches Handlungswissen einbezieht. In Bezug auf Region lässt sich fragen, ob hier eigentlich raumtheoretische Kategorien zum Tragen kommen.

Die Professionellen zeigen teilweise einen sehr reflektierten Umgang mit den verschiedenen Aspekten von Regionalität: Die Region wird in verschiedenen Handlungen sehr bewusst konstruiert. So sieht sich die städtische Einrichtung sehr stark in der Pflicht, viele Französischkurse anzubieten, weil sie es für geboten hält, gute Nachbarschaft zu pflegen „Ich warte auf den Tag, wo wir uns mit unseren französischen Nachbarn auf Englisch unterhalten“ (Interview 5, Abschnitt 34). Ebenso macht sie mit einem Bild auf dem Programmheft symbolisch auf den Nachbarn Frankreich aufmerksam. Ganz besonders intensiv zeigt sich die Reflexion der Symbolik von Orten wenn es darum geht, Räumlichkeiten entgegen der bestehenden Institutionalisierungen neu zu etablieren, wie bei der Netzwerkagentur zu sehen ist.

*„Wir waren immer in diesem Zipfel drin. Wir WAREN das Letzte (...) und so fühlen sich oder so haben sich die Menschen hier in dieser Ecke über Jahrzehnte gefühlt (...) wenn ich ihnen aufzeige, was hier eigentlich für ein kultureller Reichtum in dieser Drei-Länder-Region da ist, (...) wenn man sich als Mittelpunkt (...) dann hat die Region eine Perspektive“ (Interview 9, Abschnitt 45).*

Hier besteht die pädagogisch-räumliche Reflexion vor allem in einer inhaltlichen Deutung der Region, die es zu etablieren gilt. Die interviewte Person spricht stark eine Neudefinition der Region an – von der Randlage zum Mittelpunkt. Sie zeigt ein räumliches Deutungsbewusstsein, denn es wird aktiv darauf hingearbeitet, dass diese Deutung entsteht. Hier besteht also ein enormes Bewusstsein für Räumlichkeit und Regionalität von Handlung und pädagogischen Prozessen.

Dies ist anders bei Professionellen, die nicht grenzüberschreitend arbeiten: Während das Überschreiten von territorialen Grenzen in pädagogischen Handlungen oder das Etablieren einer neuen Außenstelle immer eine gewisse Planung, bewusste Vorge-

hensweise und ein Durchbrechen von Routinen erfordert, so wird das routinemäßige und mit räumlichen Strukturen konforme Vorgehen im angestammten Territorium tendenziell weniger bewusst. In den Interviews tauchen auch entsprechend wenige Aussagen zu regionalen Gegebenheiten auf, an denen es zu arbeiten gelte. Sie werden eher als lästige Bedingungen hingenommen. Dennoch zeigen sich auch beim Agieren innerhalb des Zuständigkeitsgebiets Anhaltspunkte für eine pädagogische Reflexion von Region und Regionalität. So verfügt eine der untersuchten Organisationen über einen Programmteil zum Thema „Heimat“ (Allgemeinbildung Neißة). Ebenso setzt die Kammer sehr explizit Themen, die die eigene Region entwickeln sollen, und begleitet damit Strukturwandel durch Weiterbildung (Interview 2, Abschnitt 2). Auch wird die eigene Organisation als Motor des öffentlichen Lebens beschrieben, der „ein bisschen Leben und Neuigkeiten“ (Interview 1, Abschnitt 49) in die Stadt bringt oder „im kulturellen Bereich (...) einen gewissen Platz“ einnimmt (Interview 4, Abschnitt 169). All dies zeigt einen impliziten Anspruch, im eigenen Territorium etwas durch die eigene Arbeit zu entwickeln.

In Bezug auf Grenzüberschreitung zeigen alle Interviewten ein ausgeprägtes Bewusstsein für Region und Regionalität des eigenen Handelns, dieses ist allerdings sehr unterschiedlich qualifizierbar. Das räumliche Denken scheint in der Praxis in Bezug auf *physische* Entfernungen weitgehend etabliert. Es wird in allen untersuchten Organisationen versucht, Nähe herzustellen und die physisch-räumliche Lage ist den Professionellen bewusst: Bei allen Interviewten zeigt sich damit stark der marktorientierte Zugang zu Region. Lediglich die beiden Netzwerke, die durch großen Rückhalt in der Politik und Mitgliedsbeiträge etwas unabhängiger vom Markt sind, sprechen weniger über die Aspekte Markt und Teilnahmeregulation. Auch die Zuständigkeitsgebiete, die sich im Auftrag ausdrücken, sind in den hier ausgewählten Fällen handlungsleitend. Es wird also durchaus territorial gedacht und immer von der eigenen Zuständigkeit und vom Auftrag ausgegangen. Denn alle befragten Akteure agieren auf Basis von Gesetzen, die in bestimmten Gebieten gültig sind und in anderen nicht. Ebenso wird der institutionelle Auftrag immer mitgedacht.

Nicht immer bewusst ist die Regionalität von Inhalten in den Programmplanungsprozessen. Die Organisationen, die die institutionalisierten regionalen Strukturen bedienen, zeigen sehr wenig Bewusstsein für den Einfluss des eigenen Handelns auf Räumlichkeit. Die Organisationen, die versuchen, entgegen der etablierten Strukturen Regionalitäten aufzutun, reflektieren Raum und Räumlichkeit und zeigen ein Bewusstsein für die Symbolik, die sie anbieten und die Deutungen, die sie damit (re)produzieren. Dies liegt aber auch daran, dass letztere sich gegen die etablierten regionalen Strukturen wie etwa Zuständigkeitsgebiete positionieren und Inhalte anbieten, die quer zum gesetzlichen Auftrag liegen. Dies impliziert eine Form von Widerständigkeit der Handelnden gegen die etablierte regionale Struktur und setzt ein Bewusstsein für diese

Struktur voraus. Interessant ist, dass die Interviewten durchaus fähig sind, zwischen diesen verschiedenen Kontexten zu wechseln, und die verschiedenen Aspekte von Region reflektieren. In den seltensten Fällen werden die drei räumlichen Aspekte des Handelns – also: physisch, normativ und symbolisch – deutlich miteinander verzahnt.

In Anschluss an Ahrens' (2010) kritische Anmerkung, ob denn durch die Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen eigentlich neue Räume erschlossen werden oder ob es um Effektivierung des bestehenden Einschränkungszusammenhangs geht, kann argumentiert werden, dass in einigen untersuchten Organisationen tatsächlich neue Räume erschlossen werden. Dies geschieht teilweise durch Kooperationen, die ermöglichen, dass bestimmte Inhalte angeboten und Zielgruppen auf beiden Seiten der Grenze angesprochen werden. Es werden somit Räume eröffnet in den drei in Kapitel 7 beschriebenen Typen *Versorgung*, *Weitung* und *Bearbeitung*. Keine neuen Räume eröffnet werden im vierten Handlungstypus der *Abdeckung territorialisierter Märkte*.

### **Fragen der Regionalität als Desiderat in Professionalisierungsfragen sowie Forschung**

Bezieht man diese vorgefundenen Ergebnisse auf Professionalisierungsfragen von Pädagoginnen und Pädagogen, so lassen sich Konsequenzen ziehen: Nugel (2014) fordert eine pädagogische Raumkompetenz in Bezug auf Architektur und Raumgestaltung – also die grundsätzliche Aufnahme von Raumtheorie in die pädagogische Ausbildung. Die Befunde zeigen, dass eine Kompetenz zur Reflexion von Regionalität durchaus vorhanden ist. Auch die Fähigkeit, zwischen diesen Kontexten zu wechseln, zeugt von guten Fähigkeiten in Bezug auf die Regionalität. Offen bleibt die Frage, wie bewusst die Handelnden zwischen diesen Kontexten wechseln und ob sie sich bewusst sind, dass sie mit ihrem Handeln Räumlichkeiten (re)produzieren. Für die wissenschaftliche Ausbildung bietet der Ansatz der Regionalität und der Räumlichkeit einige Reflexionsmöglichkeiten der systematischen Verschränkung in handlungsorientierter Weise, die Bildungsplanern weiterhelfen können, sowohl die Konsequenzen als auch die Rezeption von räumlichen Gegebenheiten zu bedenken. Durch die lange brachliegende Raum-Debatte in der Erwachsenenbildung werden bisher wenig räumliche Methoden in der Ausbildung gelehrt und auch wenig von den Professionellen angewandt. Weder in aktuellen Handbüchern<sup>18</sup> noch in den Interviews tauchen solche auf. Hier ergeben sich Handlungsfelder, die auch für die Erwachsenenbildung durchaus sehr interessant sein können – vor allem wenn Raumdeutungen erhoben werden; die quantitative Analyse mit Sinus-Milieus (Reich-Claasen & Tippelt, 2010) ist inzwischen verbreitet, dabei erhebt diese keine Raumdeutungen an sich, sondern analysiert die Bevölkerungsstruktur in Sozialräumen im Hinblick auf deren Weiterbildungspräferenzen. Sie bietet damit

---

18 Vgl. z.B. Schäffer & Dörner (2012); Flick, Steinke & von Kardoff (2008); Ausnahme: Friebertshäuser, Prengel & Lange (2010).

Planenden eine Raumdeutung. Einen größeren Katalog qualitativer Herangehensweisen bieten hier z.B. Krisch (2009) oder Deinet (2009b). Eine Rezeption qualitativer sozial-räumlicher Methoden, wie sie auch Faulstich vorschlägt (Faulstich & Faulstich-Wieland, 2012; Faulstich, 2015), kann in Bezug auf Bedarfsanalyse und Lebensweltanalyse gute Aufschlüsse für Praxis und Wissenschaft geben.

### 8.3 Region und Markt

Wie beschrieben (Kap. 8.2) ist Markt oder sind Märkte als Formen physischer Entfernung immer wieder relevant als Regionsbegriff. Die Interviewten sprechen über Anbieterdichte (Interview 1, Abschnitte 2 und 4; Interview 2, Abschnitt 4) im Territorium und damit über Konkurrenz, aber auch über Einzugsbereiche. Es werden also Angebot und Nachfrage bedacht.

Dabei wird meistens zunächst die Zuständigkeit in den Vordergrund gerückt, aber innerhalb dieser Zuständigkeiten werden Märkte sehr relevant. Innerhalb der mittleren Systematisierung (Faulstich, Teichler & Döring, 1991) zeigen sich sehr unterschiedliche Funktionsweisen von Marktsegmenten (Friebel, 1993). Insbesondere der Bereich der nach SGB-geförderten Weiterbildung entwickelt durch seine enge gesetzliche Regulierung und Kontrolle eine sehr starke Eigenlogik, die nicht oder nur unter sehr spezifischen Bedingungen geeignet ist, über Zuständigkeitsgebiete hinauszuschauen. Der Bereich SGB zeigt sich somit in seiner Regionalität sehr unflexibel und politisch gedrosselt. Dabei kann es in Bezug auf Arbeitsmärkte attraktiv sein, grenzüberschreitend zu denken und die Nachbarregionen einzubeziehen. Dieses wird über den Allgemeinheitsgrad der Abschlüsse erreicht; die Möglichkeit, Regionalität einzubeziehen, ist sehr limitiert. Grenzüberschreitung ist nur sehr bedingt möglich. Dies wird in anderen Bereichen der Berufsbildung kritisiert (Kalisch, 2011).

Die öffentlich im Rahmen des Weiterbildungsgesetzes geförderten Organisationen (Friebel, 1993) sind aufgrund der Marktsteuerung in ihrer Regionalität flexibler. Dabei werden die Marktmechanismen sehr unterschiedlich wahrgenommen, um sich regional aufzustellen – zum Teil als Begrenzung auf das eigene Territorium, teils als Gestaltungsfreiheit. Damit wird allerdings der Markt nur dann beschrieben, wenn wenig Konkurrenz herrscht und gut funktionierende Angebote auch bereits etabliert sind oder sich Wachstumspotenziale zeigen. Dies ist im Typus der *Weitung des Aktionsraums* durch Verträge der Fall (z.B. Interview 3). Bei den Organisationen, die in einem eher schwierigen Markt agieren, wird dies weniger so gesehen und man beschränkt sich auf gewisse Kernkompetenzen und Segmente, so dass eine räumliche Weitung nur über die gut gehenden Angebote an die eigene Teilnehmerschaft erfolgen kann und somit zur Versorgung wird (Interview 1) (Kap. 7). Attraktiv ist für Organisationen in Grenzregi-

onen vor allem das Eindringen in einen fremden Markt in Form von Mitnahmeeffekten (Kap. 6.7.1). Dies bietet Marktpotenzial. Bedingung für die Attraktivität solcher Mitnahmeeffekte in Grenzregionen ist jedoch, dass keine Sprachbarriere vorhanden ist. Hier können die Verantwortlichen Marktnischen mit geringem Aufwand bedienen. Dies nutzen Organisationen mit sozialen Praktiken, die sich als Versorgung des Territoriums typisieren lassen. Insgesamt ist aber doch festzustellen, dass der grenzüberschreitende Weiterbildungsmarkt in der öffentlich verantworteten Weiterbildung sehr klein ist. Die Ausnahmen bilden hier Angebote zum Erlernen von Nachbarsprachen, für die in Grenzregionen eine größere Nachfrage existiert.

An den Daten ist festzustellen, dass die Organisationen in Bezug auf Markt eine sehr große Expertise innerhalb ihres Segments und ihrer Region entwickeln. Sie werden zu regionalen Kompetenzzentren und agieren sehr erfolgreich in den Marktsegmenten, die sie bedienen. Diese scheinen jedoch weiter recht wenig untereinander verknüpft wie schon von Friebel (1993) festgestellt. Über das Segment der betrieblichen Weiterbildung kann hier nur begrenzt eine Aussage getroffen werden, da die Studie Organisationen untersucht, die eher im öffentlichen Interesse agieren und weniger im privaten (Schrader, 2011). Die betriebliche Weiterbildung wäre in einer weiteren Studie zu berücksichtigen. Teilweise lässt sich aufgrund der Aktivitäten der Kammer sagen, dass die Betriebe einen sehr großen Einfluss haben auf das, was inhaltlich in der Kammer passiert. Sobald sie ihre Interessen auf der anderen Seite der Grenze verwirklichen wollen, können sie auch Weiterbildung einfordern. Sowohl unter diesem Aspekt als auch in der oben genannten Ausnahme, dass Sprachkurse eine höhere Nachfrage erhalten, können sich hier Organisationen am Markt positionieren: Sie bieten in diesem Fall Lernleistungen als Praktik der Übersetzung von Regionalität an. Sie ermöglichen Subjekten neu oder anders zu regionalisieren.

Ebenfalls zeigt sich, dass Organisationen, die sich in Kooperation zusammenschließen (bei Schrader, 2011, S. 116 als „Gemeinschaft“ bezeichnet) ein größeres Potenzial haben, auch gegen den Markt zu agieren und Angebote zu machen, die nicht einfach nur verkauft werden müssen, sondern gemeinsam erstellt und gemeinsam angeboten werden. Dies ermöglicht, gegen die institutionalisierten Grenzen zu agieren, und zeigt sich entsprechend bei der Kooperation der grenzüberschreitenden Organisationen (z.B. Interviews 3, 4 und 9). Die Beforschung von Gemeinschaften und Kooperationsverbänden bleibt daher weiter ein wichtiges Thema der Steuerung und der Märkte, da diese Marktmacht entfalten bzw. entgegen fehlender Nachfrage Themen umsetzen können. Erneut zeigt sich hier, dass Kooperationen tatsächlich neue physische und soziale Räume öffnen können (z.B. das Zusammenbringen von Teilnehmerschaften oder die Entdeckung des Nachbarn). Dazu sind starke Partner notwendig, die auch in der Politik zu finden sind. Es wäre daher zu eruieren, unter welchen *pädagogischen* Zielvorgaben sich Kooperationsverbände zusammenfinden. In der Kooperationsforschung wird bisher stärker auf die Organisationsform geachtet.

## 8.4 Region und Steuerung

Mit Region und Steuerung wird die politische Ebene, insbesondere Gesetze und finanzielle Förderung angesprochen. Diese setzen Anreize und Rahmen der Finanzierung für Weiterbildungsorganisationen, in einem politisch vorbestimmten Territorium aktiv zu sein. Teilweise sind politische Strukturen direkt in Bildungsorganisationen (Interviews 1, 4) und Netzwerke (Interview 9) eingebunden, z.B. durch die Präsenz von Politikern im Vorstand.

Es wurde gezeigt, dass die im Auftrag festgeschriebenen Bildungsaufträge bzw. deren regionale Ausprägung für alle untersuchten Organisationen eine enorme Bedeutung besitzen und diese nur in speziellen Fällen davon abweichen. Lediglich erhalten sie eine organisationsspezifische Interpretation auf Basis des Bildungsauftrags.

Aus dem tatsächlich starken Bezug der Organisationen auf politische Territorien folgt, dass regionales Bildungsmonitoring auch weitgehend die Regionalität von Erwachsenenbildung abdecken kann. Dabei sind allerdings die mit Daten abgebildeten Territorien sehr sorgsam zu wählen oder die Daten entsprechend vorsichtig zu interpretieren, denn nicht alle Territorien, die in einer Stadt oder einem Landkreis für Bildung relevant werden, sind deckungsgleich. Agentur- und Kammerbezirke, Diözesen und andere Territorien weichen durchaus von Kreis- oder Stadtgebieten ab. Ein integrierter Bericht über mehrere Bildungsbereiche hinweg stellt sich also als extrem schwierig dar, um sehr fokussiert valide Aussagen zu machen, die auch die Regionalisierungen der Lernenden integrieren.

Der Weg des Deutschen Weiterbildungsatlasses (Martin, Schömann, Schrader & Kuper, 2015), Raumordnungsregionen zu verwenden, integriert viele Bezugsräume einer beträchtlichen Zahl von Akteuren und bietet Vergleichbarkeit, bleibt aber sehr stark weiter ein Bezugspunkt der Politik und lässt die Logik der Weiterbildungsorganisationen, die auf geringerer Granulierungsebene agieren, zu großen Teilen außen vor. Während Planungsregionen mehrere Kreise umfassen, beziehen sich die Zuständigkeiten von Weiterbildungseinrichtungen auf sehr viel kleinere Gebiete. Hier sind weitere Möglichkeiten aufzuzeigen, wie pädagogische Handlungsebenen miteinander in Verbindung gebracht werden können, um die Ebenen der Politik, der Professionellen und der Subjekte miteinander zu verschränken und in einem gemeinsamen Aushandlungsprozess eine Logik der Steuerung zu entwickeln (Reutlinger, 2012). In einer solchen Verschränkungslogik finden auch Regionalanalysen wie diejenigen von Gieseke (2005) sowie Robak und Petter (2014), vor allem aber Gieseke und Opelt (2003) ihren Platz (Kap. 2). Sie beschreiben und vergleichen Programme von Weiterbildungseinrichtungen in verschiedenen Regionen in Deutschland (Gieseke, 2005; Robak & Petter, 2014) oder zeigen die Entwicklung in regionalen Erwachsenenbildungsprogrammen in politischen Umbrüchen (Gieseke & Opelt, 2003). Dabei wäre weiter zu verfolgen, wie die aufge-

zeigten Ansätze miteinander zu integrieren sind oder zumindest aufeinander beziehbar werden. Darüber hinaus ist zu fragen, wie überregionale Aspekte – in diesem Fall überterritoriale Aspekte aus Sicht der Lernenden – in ein Bildungsmonitoring einbezogen werden können.

Ebenfalls lässt sich einschränkend festhalten, dass die vorliegende Arbeit lediglich die Ausprägung von Region über das Territorium hinaus festhält. Wie innerhalb des Territoriums kleinere Gebiete wie Stadtteile, Subregionen, einzelne Dörfer oder ähnliche Ausformungen von Räumlichkeit behandelt werden können, ist nicht beantwortet. Hier kann allerdings schon auf einige Arbeiten zurückgegriffen werden, wie die Milieustudien (Barz & Tippelt, 2007) oder das Projekt „Lernen im Quartier“ (Hülsmann & Mania, 2011). In beiden Fällen wäre der Modus der Bearbeitung von Raumdeutungen stärker zu integrieren, genauer die Ziele des professionellen Handelns zu beleuchten. Die Bildungsziele divergieren in den unterschiedlichen Studien sehr stark. Dies ist auch in einem regionalen Bildungsmonitoring zu berücksichtigen.

## **8.5 Sonderfall Euroregion und Politik**

Ausgangspunkt des Designs der Studie war die Feststellung, dass in Grenzregionen mehrere Regionsdefinitionen auch politisch wirksam werden können: zum einen die Zuständigkeit in der nationalen Gesetzgebung und zum anderen die euroregionale Regionsdefinition als grenzüberschreitend. Festzustellen ist, dass die Euroregion an sich sehr unterschiedliche Wirksamkeitsgrade für Organisationen besitzt und die nationale Ausrichtung der Bildungspolitik eine sehr viel größere Rolle spielt – sowohl in der Großregion SaarLorLux als auch in der Euroregion Neiße-Nysa-Nisa. Dabei lässt sich in der Großregion SaarLorLux die größere Durchschlagskraft der Euroregion erkennen, die auch dadurch bedingt ist, dass die relevanten Ebenen in Deutschland, Belgien und im Großherzogtum Luxemburg beteiligt sind. In der Euroregion Neiße-Nysa-Nisa ist ein für Bildung zentral relevanter Stakeholder auf deutscher Seite nicht beteiligt: die Landesregierung von Sachsen. Ebenso ist das Bildungssystem in Polen und Tschechien stark zentralistisch ausgerichtet (EURYDICE, 2015), so dass die politische Koalition in SaarLorLux zur Durchsetzung einer gemeinsamen Bildungspolitik recht stark ist und die in der Euroregion Neiße-Nysa-Nisa wenig Unterstützung von den entsprechend zuständigen Stellen erhält. Dies könnte besonders in dieser Region einen guten Boden für den verstärkten Einsatz von Erwachsenen- und Weiterbildung bereiten, da dieser etwas unabhängiger vom staatlichen Handeln ist als z.B. der Bereich Schule. Interessanterweise wird in beiden Regionen stärker auf die frühkindliche Erziehung im Bereich „Erlernen der Nachbarsprache“ gesetzt. Für diesen Bereich gilt Ähnliches wie für die Erwachsenen- und Weiterbildung: Es gibt ein Mischsystem aus staatlichen Zuschüssen und Markt, so

dass flexiblere Strukturen als im stark staatlich organisierten Schulbetrieb existieren. Dies ermöglicht auch im frühkindlichen Bildungsbereich eine größere Unabhängigkeit gegenüber dem Staat. Strukturell sind Erwachsenen- und Weiterbildung mit frühkindlicher Bildung durchaus zu vergleichen. Es ist also zu fragen, warum nur auf die frühkindliche Bildung gesetzt wird und nicht auf Erwachsenen- und Weiterbildung, wenn beide Bereiche dies aufgrund ihrer flexibleren Struktur ermöglichen könnten.

Die untersuchten Organisationen beziehen sich wenig auf die Großregion Saar-LorLux in Gänze. Als Begründung wird die Größe des Raums genannt sowie die mangelnde Relevanz für die Bewohnerinnen und Bewohner. Lediglich in Bezug auf zwei Veranstaltungen beziehen sich Organisationen auf die komplette Euroregion, ansonsten versuchen sie eher, den Nahbereich der Bewohner im alltäglichen kleinen Grenzverkehr zu etablieren. Dies begründen sie auch über die Bewohnerinnen und Bewohner sowie deren Bedarfe. Es ist somit Gieseke (2012, 2003) zuzustimmen, dass es Organisationen der Erwachsenenbildung gelingt, sehr flexibel auf die Bedarfe der Bevölkerung vor Ort zu reagieren, ohne zu stark den politischen Implikationen zu folgen. Es ist darüber hinaus weiter Wille (2012) zuzustimmen, dass die Großregion SaarLorLux, trotz ihrer mannigfaltigen Verschränkungen in vielen Lebensbereichen weit von der Gesamtstruktur einer eigenen politischen Einheit entfernt ist (Kap. 5.1). Hier lässt sich nun hinzufügen: besonders im (Erwachsenen-)Bildungsbereich.

Anders die Euroregion Neiße-Nysa-Nisa: Hier findet die politische Koalition zur Durchsetzung der euroregionalen Kooperation ihren Niederschlag auf Ebene des Landkreises bzw. dessen tschechischer und polnischer Äquivalente, die politisch die Euroregion stützen. Durch die physisch kleineren Territorien, die es abzudecken gilt, fällt es der Netzwerkagentur leichter, sich auf das gesamte Territorium der Euroregion Neiße-Nysa-Nisa zu beziehen, wenn es ihr auch insgesamt immer noch schwerfällt (Interview 9, Absatz 29). Auf Basis ihrer Koalition zusammen mit Politik und zahlreichen Institutionen schafft sie es, gegen die Lebenswelt der Bewohnerinnen und Bewohner euroregionale Themen anzubieten und im Programm zu halten. Dabei sind die Themen selbst nur teilweise bei den Anbietern beliebt und lassen sich nur wenig in der Region verankern. Hier ist weniger von einem flexiblen Reagieren als von einem starken normativen „Region entwickeln“ zu sprechen.

Mit Bezug auf Kraus (2002) lässt sich die Situation von Euroregionen als Möglichkeit europäischer Bildungspolitik beschreiben, Einfluss auf ihre Legitimation als überstaatliches Gebilde mit eigenen Kompetenzen zu nehmen. Oder anders gesprochen: Die Europäische Union hat ein großes Interesse daran, sich politisch zu legitimieren dadurch, dass ihre Bürgerinnen und Bürger sich auch als Europäer definieren. Euroregionen sind eine Möglichkeit einer solchen Einflussnahme. Insbesondere wird hierbei Wert auf die Mobilität von Arbeitskräften gelegt (Bergfeld & Nadler, 2014), um so europäische Integration zu ermöglichen. Auch Reisen und somit persönliches Erleben lässt

sich als Möglichkeit beschreiben, europäische Identität herzustellen (Schroeder, 2009). Einer starken Identifikation mit Europa stehen aber die nationalstaatlichen Strukturen entgegen. Dementsprechend haben Länderregierungen an sich eher kein Interesse, im Bereich allgemeine, politische und kulturelle Erwachsenenbildung zu sehr grenzüberschreitende Angebote zu machen, weil es eben die europäische Identität stärkt, wenn Subjekte zu sehr Europa befürworten (Kraus, 2002).

In den beiden untersuchten Regionen fällt auf, dass grenzüberschreitende Migration besonders in Bezug auf Arbeitsmarkt relevant ist. Entsprechend des in Kapitel 6.2.1 genannten Ausdrucks „inmitten der Peripherie“ (Engel, 2014, S. 125) zeigt sich, dass Euroregionen ein starkes wirtschaftliches Interesse verfolgen und die allgemeine, politische und kulturelle Erwachsenenbildung weniger eine Rolle spielt. Lediglich Sprache taucht auch in politischen Dokumenten immer wieder auf (z.B. im Leitbild der Großregion SaarLorLux).

In Bezug auf Erwachsenen- und Weiterbildung lässt sich hier eine Durchsetzung der nationalstaatlichen Strukturen konstatieren. Nachfrage an zweiseitig grenzüberschreitenden Angeboten schafft hier keinen Ausgleich. Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung orientieren sich an den Ländergesetzen. Euroregionen werden nur als wirtschaftlicher Zusammenschluss gesehen. Die Aktivitäten der Weiterbildung sind in sehr starken wirtschaftlichen Zusammenhängen euroregional. Ausnahme ist hier die Schulung von Arbeitslosen in Neiß-Nysa-Nisa. Dies ist vermutlich auf die als schwierig geltenden Sprachen Polnisch und Tschechisch zurückzuführen. Die unmittelbar grenzüberschreitende Arbeit in der kulturellen Erwachsenenbildung bezieht sich auf den deutsch-französischen Austausch. Zudem gibt es überregionale Seminare. Es wird interessant sein zu verfolgen, wie die neue Frankreich-Strategie des Saarlandes sich auf Erwachsenenbildung auswirken wird. Das europäische Programm ERASMUS+ bzw. dessen Vorgänger, das Programm für Lebenslanges Lernen, kann hier keine Wirkung entfalten aufgrund seiner Finanzierungsstruktur und Förderbedingungen, die insbesondere Fahrtkosten in den Mittelpunkt stellen (Fahle, 2014).

Insgesamt ist ebenfalls festzustellen, dass die Ausarbeitung Zeuners (2011) zum Thema Lernen ohne Grenzen bereits viele Kategorien abdeckt, die auch in dieser Arbeit beschrieben wurden. Dabei tauchen die von ihr vorgeschlagenen Ideen einer grenzüberschreitenden *civic education*, des Sprachenlernens und der kulturellen Bildung auf: Während besonders Sprache und Kultur eine wichtige Rolle spielen, spielt *civic education* grenzüberschreitend nur in Neiß-Nysa-Nisa eine Rolle.

In einer explizit europäischen Perspektive auf Region können in Zukunft vielfältige Regionalanalysen in Bezug auf Euroregionen durch- und zusammengeführt werden, die über die reine Teilnahmestatistik (z.B. Weishaupt & Böhm-Kasper, 2010) oder die Beschreibung von „Leuchttürmen“ (z.B. Grande Region SaarLorLux, 2013) hinausgehen. Einen ersten Schritt dazu leistet die vorliegende Studie, vor allem in der Kategorisierung von grenzüberschreitenden und nicht grenzüberschreitenden Inhalten sowie in der wei-

teren Differenzierung in einseitig und zweiseitig grenzüberschreitende Inhalte (Kap. 6.2).

Das Fehlen solcher Studien ist allerdings auch als ein Hinweis auf die weiter national gedachten Grenzen der Bildungssysteme zu verstehen, die lediglich im Bereich berufliche Weiterbildung mit der grenzüberschreitenden Verschmelzung von Arbeitsmärkten zunehmend Bezug auf das Nachbarland nehmen. Während es hier eine systematische Bestandsaufnahme in der beruflichen Erstausbildung gibt (Burdack & Nadler, 2014), wäre in einem nächsten Schritt auch systematisch nach explizit grenzüberschreitender Weiterbildung zu suchen. Die Ausarbeitungen der deutsch-polnischen Forschergruppe (2005) als erste Bestandsaufnahme von Bildungsangeboten an der deutsch-polnischen Grenze im Bereich der kulturellen Erwachsenenbildung können Vorbild sein.

Mit Blick auf die Steuerung in Euroregionen und in nationalen Bildungssystemen ist festzustellen, dass ein Regionszuschnitt anscheinend eine gewisse Größe nicht überschreiten darf, um von einer Organisation als Region abgedeckt werden zu können. Die Euroregionen werden nur mit zwei Veranstaltungen bzw. Projekten komplett abgedeckt. Es liegt die Vermutung nahe, dass dies an der physischen Größe der Territorien liegt. Im Umkehrschluss heißt dies: Wenn Organisationen unter den aktuellen Vorgaben des Bildungssystems es schaffen, auf Bedarfe in Territorien wie Kreisen flexibel zu reagieren, es aber nicht oder nur im Verbund schaffen, größere Territorien wie die Euroregion Neiße-Nysa-Nisa oder sogar die Großregion SaarLorLux abzudecken, dann scheint es eine kritische Größe zu geben, die regionale Flexibilität unter den aktuell gegebenen Bedingungen in zentrale Planung umschlagen lässt. Dies ist ein entscheidender Punkt, denn ursprünglich ist Regionalisierung eine Strategie der Steuerung zwischen nationaler/föderaler und lokaler Ebene. Wenn die Territorien also zu groß werden, schaffen die Organisationen unter den aktuell gegebenen Bedingungen es nicht mehr, entsprechend auf Bedarfe zu reagieren. Dazu können die vorliegenden Daten über Einzugsbereiche Aufschluss geben, denn auch hier fallen Floskeln wie „mehr als 45 Minuten fährt man nicht“. In diesem Sinne werden die Regionalisierungen der Subjekte für die Steuerung von Bildungssystemen extrem relevant. Pragmatische Regionsdefinitionen wie „im Tagespendlerbereich erreichbar auch für Abendkurse“ (Altenburg, 1996, S. 314; ähnlich Nuissl, 2003, S. 391) erhalten in diesem Kontext trotz der sehr pragmatischen Ansätze eine große Berechtigung.

## 8.6 Region und lernende Subjekte

Außerhalb des Einzugsbereichs wird in den Interviews wenig über die lernenden Subjekte gesprochen. Sie tauchen insbesondere als Resonanz auf gewisse Angebote oder als zu Belehrende auf, die gewisse Dinge tun sollen, wie Sprachen lernen oder andere Kompetenzen erwerben. Über die inhaltlichen Reaktionen der Teilnehmenden wird wenig gesprochen. Dies liegt zum einen an der Auswahl der Befragten, die tatsächlich sehr stark strategische

Positionen als Leitende von Organisationen innehaben, zum anderen taucht immer wieder in Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung auf, dass es eigentlich die Dozierenden sind, die Kontakt mit Lernenden pflegen. Dementsprechend wäre hier die Studie weiterzuführen mit Fachbereichsleitungen, die stärker den Bereich Programmplanung in Unterscheidung zu Managementhandeln vertreten (Gieseke, 2003).

Dabei bietet der theoretische Ansatz der Regionalität von Lernen und Lehren durchaus starke Möglichkeiten des Anknüpfens an Subjekttheorien und daran ausgerichtete Methoden. Mehrmals verwiesen wurde dabei schon auf die zahlreichen Methoden, die die Sozialraumorientierung bietet, um subjektive Deutungsprozesse von Raum und Region zu erheben. Es gilt dabei, auch eine erwachsenenpädagogische Reflexion über deren Einsatz zu initiieren und erste Ergebnisse darüber in Praxis und Wissenschaft zu generieren. Aktuell werden stark Raumdeutungen explizit oder implizit seitens der Professionellen oder seitens der Politik gesetzt, einschließlich der Implikationen für die Lernenden. Demgegenüber gilt es, einen Diskurs über Lernen und die Bedeutung von Regionalität für Lernen oder die Thematisierung von Lernorten sowie physischen, politischen und sozialen Umfeldern in Organisationen zu gestalten. Dieser kann Eingang finden in organisationale oder regionale Bildungsdefinitionen und -strategien. Diese Diskussion kann mit Lernenden geschehen oder zumindest auf Basis von Daten, die mit Lernenden zusammen erhoben wurden. Erneut greift hier der Ansatz Reutlingers (2012), in den gemeinsamen Diskurs über Raumdeutung von lernenden Subjekten und Professionellen einzutreten.

In der impliziten und expliziten Setzung von Regionalität der Inhalte werden verschiedene Subjektbegriffe und Bildungsbegriffe deutlich: vom Kunden über das zu qualifizierende Subjekt – selten wird über kritische Subjekte gesprochen, auch wenn die Organisationen zum Thema durchaus etwas anbieten, das kritische Reflexion impliziert.

Interessant in Bezug auf das Subjekt sind hier auch die angebotenen Inhalte in Bezug auf das Verhältnis von Regionalität und Allgemeinheit. In den Inhalten spiegelt sich zwar ein Vorrang von allgemeinen gegenüber regional spezifischen Abschlüssen wider, dennoch werden wenige Kurse angeboten, die tatsächlich rein regional aufgebaut werden. Regionale Themen werden meist allgemein zurückgebunden. Dies wird auch in den entwickelten Kategorien reflektiert als Unterscheidung zwischen allgemeinen und regionalen Inhalten (Kap. 6.1.2). Die regionale Spezifik der Inhalte besteht oftmals im angenommenen Verwendungskontext vor Ort. Das Sprachenzertifikat in Neiß-Nysa-Nisa wird nicht durch das Angebot Tschechisch oder Polnisch oder Deutsch regional. Es wird durch den subjektiven Standpunkt der lernenden oder der lehrenden Person erst regional, dadurch, dass der Verwendungskontext vor Ort ist. Das Gleiche gilt für den Gästeführer SaarLorLux. Es handelt sich dabei um einen allgemeingültigen Abschluss, der trotzdem bereits in der Ausschreibung auf einen regionalen Kontext verweist.

Ein Schlüssel zu dieser Frage nach dem Verhältnis von regionalem Spezifikum und allgemeiner Bildung kann weiterhin die Unterscheidung zwischen Einzelfall und regionalem Spezifikum bilden, diese wurde hier formuliert als soziale Praktik und über den Einzelfall hinausgehend (Kap. 6.1.3). Es ist genau diese Unterscheidung, die das Spezifikum von Bildung reflektiert: die Verortung des (widerständigen) Einzelfalls zum institutionalisierten Bild als Selbst- und Weltverständigung (Ludwig, 2014). Dieses Weltverhältnis wird auch durch den Standort, durch die gegebenen Verhältnisse vor Ort markiert. So wird in der „Chagall-Tour“ zwar über einige Kirchenfenster vor Ort gesprochen, diese stehen aber exemplarisch für Chagall und dessen Kunst, für Kirchenbau und Kirchenfenster. Regionalität steht also wie es auch Hof (2014) beschreibt für eine Art von physischer Lebenswelt, die räumlich reflektiert wird. Dies funktioniert auch in deduktiver Vorgehensweise: Allgemeine Phänomene werden vor Ort erfahrbar und reflektiert. Lernen kann so an der konkreten Handlungsproblematik erfolgen (Ludwig, 2003). Der Begriff Region als Gegenbegriff zur Globalisierung schafft es, diese Konkretheit und Erfahrbarkeit einzubeziehen.

Virulent wird dabei die Frage nach dem Bildungsbegriff, wie ihn Fischbach (2011) aufwirft: Diese kann mit „Lernen vor Ort als Lernen für den Ort“ als Ausdruck des Verhältnisses von Lernort und Funktionalisierung begriffen und zusammengefasst werden (Kap. 2). Für die Lösung dieses Dilemmas scheint hier bereits ein erster Grundstein gelegt. Ein Lernen in der Region erfolgt in einem Lernen als fallbasierte Lebenswelt, die das Exemplarische in den Mittelpunkt stellt und die physischen und sozialen Gegebenheiten als Beispiel für ein größeres Weltverständnis nutzt. Region wird dann ein lebensweltliches Erfahrungs- und Übungsfeld. Verkürzt wird ein Lernen, das inhaltlich auf die Region beschränkt und Subjekte somit in ihrem Weltverständnis in der Region halten will. Daher sind Forderungen nach mehr Regionalität, wie sie Kalisch (2011) aufbringt, in der Berufsbildung durchaus auch kritisch zu sehen, weil sie auch Beschränkung bedeuten können, insbesondere dann, wenn sie die juristische Anerkennung von Zertifikaten beschränken. Ebenfalls im Anschluss an Zeuner (2011) lässt sich die Gefahr der Verkürzung eines Lernens ohne Grenzen auf den beruflichen Sektor feststellen. Dem gilt es vorzubeugen.

Als letzten Punkt lässt sich wieder mit Reutlinger (2012) argumentieren: Sozialraumorientierung zielt auch auf die Entwicklung der physischen Lebenswelt, des Quartiers oder der Region. Um ein „Lernen vor Ort“ positiv auch als ein „Lernen für den Ort“ zu gestalten und einer Funktionalisierung von Lernen vorzubeugen, gilt es in der Regionalentwicklung echte Partizipation walten zu lassen und aktiv Subjekte in die Entwicklung von Zielen der Regional- und Stadtentwicklung miteinzubeziehen.

## 9 Erwachsenenbildung und Region: Eine empirische Analyse in Grenzräumen

Region wird in der Erwachsenenbildung bisher sehr stark als Regionalisierung und somit als Steuerungsbegriff aus staatlicher Perspektive diskutiert. Es handelt sich somit um einen dominant politischen Gestaltungsbegriff. Dennoch lässt sich Region auch anders diskutieren; die vorliegende Arbeit hat dazu einige Ansatzpunkte geschaffen. Region lässt sich auch als von Subjekten angeeignete Räume diskutieren. Hier sind erste Arbeiten entstanden, die diese Facette auf Meso-Ebene für die Sozialpädagogik (Früchtel, Cyprian & Budde, 2007; Deinet, 2004b; Reutlinger, 2012, 2001) und die allgemeine Pädagogik (Nugel, 2015) diskutieren. Die Erwachsenenbildung steckt hier noch in den Kinderschuhen, wenn auch erste Ergebnisse vorliegen (Faulstich & Faulstich-Wieland, 2012; Faulstich, 2015).

Im Fokus dieser Studie stand das regionale Agieren von einzelnen Organisationen – speziell in Grenzregionen – und deren Relationierung zur Regionalisierungsdiskussion und -forderung. Während Region mannigfaltig als Netzwerk diskutiert wurde, wurden hier erstmals Professionelle in Organisationen zu ihrer Sicht auf Region und Regionalität befragt. Weitgehend neu (Ausnahme: Alke, 2014) ist, dass diese Studie außerhalb der großen Verbundprojekte stattfand und somit nicht Netzwerk als konstituierendes Merkmal für Region gesetzt wurde.

Es konnte gezeigt werden, dass Organisationen nicht Kooperation und Netzwerke als bestimmende Kriterien für die Regionalität ihrer Arbeit sehen, sondern ihren Auftrag, ihre organisationale Infrastruktur sowie ihre Einzugsgebiete, aber auch die ihrer Arbeit zugrunde liegenden Bildungsbegriffe und somit die von ihnen angebotenen Inhalte. Kooperationen dienen in ihrer Arbeit lediglich als Vehikel, um die vorgenannten Regionen zu bedienen und zu bearbeiten. Dabei schaffen es Organisationen, sehr große regions- und segmentspezifische organisationale Expertisen auszubilden.

Unter Zuhilfenahme des Regionsbegriffs der handlungszentrierten Geografie konnte Region so nicht als statisches Gebilde, sondern als handlungsabhängiges Konstrukt beschrieben werden, was ebenfalls neu für die Erwachsenenbildungswissenschaft ist. Damit schließt die vorliegende Studie an Arbeiten auf der Mikro-Ebene (Kraus, 2010; Nolda, 2006; Kraus & Meyer 2015; Herrle 2014) sowie auch der Makro-Ebene an (Herbrechter, Loreit & Schemmann, 2011; Gieseke, 2005; Robak & Petter, 2014). Organisation wird räumlich-regional diskutiert. Konkret wurde gezeigt, dass Organisationen im Mainstream ihres gesetzlichen und institutionellen Auftrags agieren und so weitgehend administrative Regionen produzieren und reproduzieren. Im Rahmen dessen ist festzustellen, dass einige Organisationen von „ihrer“ institutionalisierten Region abweichen und z.B. in Grenzräumen grenzüberschreitend arbeiten. Dies wird sehr unterschiedlich begründet, unter anderem über Bildungsaufträge oder Marktverhältnisse. Solche Grenzüberschrei-

tungen werden vereinfacht durch Kooperationen und Zusammenschlüsse. In Kooperationen wird ermöglicht, projektbasiert zu arbeiten und somit Territorien zu überwinden.

Insgesamt ist den Handelnden in den Organisationen sehr bewusst, wie sie regional agieren – besonders in Bezug auf die Dimensionen „Markt“ und „Territorium“. Sehr viel weniger bewusst ist ihnen die Konsequenz des vermittelten Inhalts für Regionalität.

Hier sind einige Möglichkeiten des vertieften Einbezugs von Region und Regionalität als raumtheoretisches Konstrukt in die professionelle Arbeit aufgezeigt worden durch Orientierung an der Sozialen Arbeit und dem Konzept Sozialraumorientierung bzw. deren qualitativen Methoden.

Der Fokus auf Grenzregionen zeigt, dass die Bildungslandschaft in Euroregionen noch weit entfernt ist von dem, was als „*Europe in a small*“-Vision z.B. im Leitbild der Großregion SaarLorLux formuliert wird: Erwachsenenbildungseinrichtungen konzentrieren sich mit wenigen Ausnahmen weitgehend auf das ihnen angestammte Territorium. Der Euroregionsbezug wird aus der Gesetzeslage heraus als nicht zentral wahrgenommen, auch wenn vermutet werden kann, dass er – vermittelt durch die Bedarfe der Bewohnerinnen und Bewohner vor Ort und die Bestrebungen der Politik – stärker ist als im Rest von Deutschland. Jedoch gibt es hierfür in dieser Studie keinen direkten Beleg, da keine Vergleichsdaten in Nicht-Grenzregionen vorliegen. Die berufliche Weiterbildung spielt durch grenzüberschreitendes Pendlertum zwar eine wichtige Rolle, ebenso die Sprachvermittlung, andere Bereiche sind aber quantitativ viel weniger repräsentiert. Die Euroregion kann also im Bildungsbereich kaum Fuß fassen, es sei denn der Bildungsbereich ist Teil einer starken politischen Strategie wie in der Euregio Neiße-Nysa-Nisa. Diese schwache Verankerung der Euroregion liegt auch daran, dass sie in den Lebenswelten der Teilnehmendengruppen wenig Fuß fasst. Anders formuliert: Die Grenze, die die Euroregionen überwinden wollen, strukturiert sehr stark die Lebenswelten der breiten Bevölkerung – abgesehen von Arbeitswelt und Konsum. Daher werden grenzüberschreitende Bedarfe außerhalb der Arbeitswelt tendenziell politisch konstruiert.

## **9.1 Vom Mehrwert des raumtheoretischen Ansatzes für die Erwachsenenbildung auf Meso-Ebene**

Vor allem die raumtheoretische Reflexion von Region und Organisation bildet das Zentrum der vorliegenden Arbeit. Ausgangspunkt der Neuerung ist vor allem, dass raumtheoretische Dimensionen in der regionsbezogenen Diskussion der Erwachsenenbildung bisher weitgehend außen vor blieben. Dabei liegt der Mehrwert der Arbeit nicht in der Rezeption des *spatial turns* selbst. Interessanter ist es, dass damit in Bezug auf Region Handeln als Phänomen in den Blick rückt. Denn: Handeln findet immer von einem Standpunkt aus statt. Es gilt zu berücksichtigen – auch in einer Zeit der Digitalisierung –, dass

soziale und physische Phänomene mental oder physisch erreichbar sein müssen, um ins Blickfeld eines Handelnden zu geraten und so handlungsrelevant zu werden. In der Pädagogik wird dies oft als Leiblichkeit (Nugel, 2014; Göhlich, 2014; Engel, 2014) bezeichnet, die Soziologie beschreibt dies als „Kopräsenz“ (Giddens, 1988, S. 116). Letztere nahmen Löw und Werlen (Kap. 3.1.3; Kap. 2) als Ausgangspunkt ihrer eigenen Arbeiten. Im Zentrum steht in dieser Blickweise das Verständnis der Handlungstheorie als performative Kulturtheorie (Reckwitz, 2004; Göhlich, 2014). Raum wird in diesen als elementare Dimension des Handelns betrachtet. Durch die körperliche Gebundenheit von Handlung werden Raum und deren Unterkategorie Region sehr konkret und relevant sowohl in Organisationen als auch für die lernenden Subjekte selbst.

Es geht somit nicht um die Frage, was eigentlich Raum oder Region ist und was nicht, sondern um ein Mitdenken, in welchen Momenten von Bildung diese relevant werden. Das kann aus Organisationssicht vor allem in Stadt- und Regionalentwicklungsprozessen der Fall sein oder bei Bedarfsanalysen. Einen Mehrwert kann ein raumtheoretischer Blick bieten, wenn Region systematischer und raumtheoretisch fundiert explizit in der Forschung bedacht würde, etwa über Ressourcen und Vernetzungsmöglichkeiten vor Ort, aber auch über die unterschiedliche Deutung von regionalen Gegebenheiten. Das Konzept „Regionalität“ bietet konkreter in seinem Gegenspieler Globalität somit die Chancen der Konkretisierung und Reflexion von Phänomenen und Inhalten vor Ort in einem konkreten physischen Kontext. Ähnlich tut dies das Konzept „Lebenswelt“, allerdings ohne Raum bisher konkret zu bedenken (Hof, 2014).

Der Raumansatz bietet daher auch die Möglichkeit einer methodologischen Neuerung in der Erwachsenen- und Weiterbildungswissenschaft, die den *spatial turn* in den Kultur- und Sozialwissenschaften eigentlich erst zu einer wirklichen Wende macht (Bachmann-Medick, 2014). Das Arbeiten mit narrativen Landkarten (Behnken & Zinneker, 2010), Bewältigungskarten (Reutlinger, 2001), Nadeln (Krisch, 2009) und anderen sozialräumlichen Methoden bietet sich in einem raumtheoretischen Denken auch für die Beforschung von Regionen an. Hier können entsprechend auch Verfahren der Bildanalyse in der Auswertung zum Tragen kommen (Bohnsack, 2005).

Dabei kann dem Autor nun vorgeworfen werden, dass er selbst seinem eigenen Anspruch nicht gerecht werde, da er mit Interviews arbeite statt mit einem raumtheoretisch fundierten Verfahren der qualitativen Forschung. Diesem Einwand ist zum einen als performativer Fehlschluss (Alt, 2003) zu begegnen, denn die Forderung bleibt in einem raumtheoretischen Ansatz weiter folgerichtig. Zum anderen handelt es sich ebenfalls um einen Fehlschluss, die Verfahren des sinnhaften Nachvollzugs nun ad acta zu legen: Wenn auch die performativen Kulturtheorien einen Ansatz zugrunde legen, der die Beobachtung neu wertschätzt, so legen sie weiter einen *Handlungsbegriff* zugrunde, der nicht auf Verhalten verkürzt werden sollte. Damit haben auch das Interview sowie die anderen klassischen Verfahren weiter ihren Platz in der Forschung. Nicht umsonst

ordnen zahlreiche Autorinnen und Autoren der Sozialen Arbeit (z.B. Schönig, 2008) das Interview ebenfalls als am Sozialraum orientierte Methode ein. Die visualisierenden Methoden erweitern lediglich das Repertoire der empirischen Sozialforschung.

## 9.2 Konsequenzen für die Praxis

Insgesamt geht mit regionalem Denken einher, dass Raum eine stärkere Rolle in der Erwachsenenbildung spielen kann. Auch wenn Böhnisch und Schröer (2010) feststellen, dass klassische (kleinräumige) Sozialräume wie das Quartier im Erwachsenenalter tendenziell keine Rolle spielen und erst ab dem höheren Alter wieder ins Gewicht fallen, lässt sich durch die Reflexion größerer Räume wie Region hier wieder anschließen. Dabei bietet eine regionale Denkweise für die Praxis sehr gute Möglichkeiten für die gemeinsame Gestaltung von Räumen mittlerer Größe im Sinne von Regionalentwicklung unter partizipatorischer Perspektive (Klemm, 1997). Hier können Themen wie Umweltschutz, Stadtentwicklung, Politik und vieles mehr theoretisch beleuchtet und praktisch angegangen und auch strategisch aufgearbeitet werden. Dabei hat die Erwachsenenbildungspraxis (noch) die Chance, zwischen Kontexten zu wählen, in denen eine solche Sozialraumorientierung eine Rolle spielt und in welchen nicht. Ein solches Denken bereichert also auch das Repertoire der Praxis methodisch und theoretisch.

Damit wird gleichzeitig eine Grenze des Regionalitätsansatzes angesprochen. So wird in der Praxis Regionalisierung sehr oft positiv konnotiert, weil man damit näher an die Lebenswelten der Teilnehmenden rückt. Regionalisierung war in diesem Sinne ein wenig hinterfragtes Zauberwort. Die regionale Dimension blieb allerdings auf organisatorische Aspekte begrenzt und wurde wenig auf inhaltliche Aspekte ausgedehnt. Die inhaltliche Dimension wäre in Zukunft mitzudenken. Ansonsten bleibt Regionalisierung eine Steuerungsdebatte, die auf Effektivierung von Strukturen verkürzt wird und Gefahr läuft, sich eines Tages Sozialraumbudgets unterwerfen zu müssen. Sie würde dann, wie Ahrens (2010) beschreibt, keine neuen Räume öffnen, sondern einen Zustand verwalten. Damit wird auch die Aufgabe der Politik deutlich, Regionen und Städte nicht als reine Märkte zu denken.

Wenn Regionalisierung aber Subjekten neue Räume öffnet, so bleibt sie dennoch inhaltlich eine Kehrseite der Globalisierung und des Allgemeinen. Erwachsenenbildung ist weiter angehalten, allgemeine (z.B. durch Zertifikate anerkannte) und nicht regional verkürzte Bildung anzubieten, um Subjekten zu ermöglichen, sich auch außerhalb der eigenen regionalen Lebenswelt selbstbestimmt handlungsfähig zu bewegen. Region kann dabei inhaltlich in einer Bildung als Selbst- und Weltverhältnis (Ludwig, 2014) ein Lernfeld, einen Lernort oder eine Exemplarik bieten. Sie ist aber auf allgemeine Handlungsfähigkeit auszurichten. Regionalität als physische Kopräsenz vor Ort bietet hier eine lebensweltliche Vermittlungsinstanz, die auch praktisch genutzt werden kann.

## Literatur

- Ahrens, D. (2010). Region. In C. Reutlinger, C. Fritsche & E. Lingg (Hrsg.), *Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die Soziale Arbeit* (S. 221–229). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Alheit, P., Szlachcicowa, I. & Zich, F. (2006). *Biographien im Grenzraum. Eine Untersuchung in der Euroregion Neisse*. Dresden: Neisse.
- Alke, M. (2014). Kooperation als Medium der Selbststeuerung und Reproduktion von Organisationen der Weiterbildung. *REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (4), 69–82.
- Alt, J. A. (2003). *Richtig argumentieren oder wie man in Diskussionen Recht behält* (Orig.-Ausg., 5. Aufl.). München: Beck.
- Altenburg, K. (1996). Regionalisierung in der Weiterbildung – dargestellt am Beispiel der baden-württembergischen Arbeitsgemeinschaft für berufliche Fortbildung. *Grundlagen der Weiterbildung*, (6), 314–316.
- Arnold, R. (1989). Deutungsnotstand und Technologiedefizit der Erwachsenenbildung. *REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (24), 3–15.
- Bachmann-Medick, D. (2014). *Cultural turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Barz, H., Tippelt, R., Reich-Claassen, J. & Panyr, S. (2007). *Praxishandbuch Milieumarketing*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Behnen, I. & Zinneker, J. (2010). Narrative Landkarten. Ein Verfahren der Rekonstruktion aktueller und erinnerter Lebensräume. In B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel, H. Boller & S. Richter (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 547–562). Weinheim: Juventa.
- Bender, W. (2004). Das handelnde Subjekt und seine Bildung. In W. Bender (Hrsg.), *Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung* (S. 38–47). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Bender, W. (2007). Zwischen Profession und Organisation. Pädagogische Professionalität in Institutionen der Erwachsenenbildung. In W. Bender & R. Zech (Hrsg.), ... *denn sie wissen, was sie tun! Auf dem Weg zur selbstreflexiven Organisation; Fallstudien zur lernerorientierten Qualitätsentwicklung* (S. 171–184). Hannover: Expressum.
- Bergfeld, A. & Nadler, R. (2014). Mobilität und Arbeitsmarktverflechtungen in der EURES-TriRegio-Region. Studie im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit – Regionaldirektion Sachsen. Abgerufen von [www.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mjqz/~edispl6019022dstbai691816.pdf](http://www.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mjqz/~edispl6019022dstbai691816.pdf) (25.10.2015).
- Bernhard, C. (2014). Region ≠ Region. Vom normativen Regionsbegriff zur interpretativen Regionalität. *REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (4), 83–96.
- Bernhard, C., Kraus, K., Schreiber-Barsch, S. & Stang, R. (Hrsg.) (2015). *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens*. Bielefeld: Bertelsmann.

- Bernhard, C., Lang, T. & Nugel, M. (2013). Raum und Erwachsenenbildung. Ansätze, Relevanzen, Potenziale. *Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen*, (1), 77–78.
- Bierhoff, H.-W. & Herner, M. J. (2002). *Begriffswörterbuch Sozialpsychologie* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bingel, G. (2011). *Sozialraumorientierung revisited. Geschichte, Funktion und Theorie sozialraumbezogener Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blotevogel, H. H. (2000). Zur Konjunktur der Regionsdiskurse. *Informationen zur Raumentwicklung*, (9/10), 491–506.
- Bogner, A. & Menz, W. (2005). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 33–70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhnisch, L. & Münchmeier, R. (Hrsg.) (1993). *Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Böhnisch, L. & Schröer, W. (2010). Soziale Räume im Lebenslauf – Aneignung und Bewältigung. *sozialraum.de* (1). Abgerufen von [www.sozialraum.de/soziale-raeume-im-lebenslauf.php](http://www.sozialraum.de/soziale-raeume-im-lebenslauf.php) (25.10.2015).
- Bohnsack, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (4), 63–82.
- Bolder, A. & Hendrich, W. (1997). Am Ende das widerspenstige Subjekt: Die Adressaten als Restrisiko berufsbildungspolitischer Aktion auf der Mesoebene. In R. Dobischat & R. Husemann (Hrsg.), *Berufliche Bildung in der Region. Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension* (S. 261–276). Berlin: edition sigma.
- Bollnow, O. F. (1980). *Mensch und Raum*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Börjesson, I. (2010). Überlegungen zur europäischen und deutschen Bildungspolitik am Beispiel der ‚Lernende Regionen‘. In R. Evans (Hrsg.), *Local development, community and adult learning – learning landscapes between the mainstream and the margins* (S. 15–31). Duisburg: Nisaba.
- Böttger, K. (2006). *Grenzüberschreitende Zusammenarbeit in Europa. Erfolge und Misserfolge der Kooperation am Beispiel der EUREGIO (Rhein-Ems-Ijssel), der Euregio Maas-Rhein und der Euroregion Neisse-Nisa-Nysa*. Tübingen: Europäisches Zentrum für Föderalismus-Forschung.
- Bourdieu, P. (1991). Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In M. Wentz (Hrsg.), *Stadt-Räume* (S. 25–34). Frankfurt a.M.: Campus.
- Bremer, H., Klemann-Göhring, M. & Wagner, F. (2015). Sozialraumorientierung und ‚Bildungsferne‘. Aufsuchende Bildungsarbeit und -beratung in der Weiterbildung. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 105–116). Bielefeld: Bertelsmann.
- Budde, W. & Früchtel, F. (2006). Die Felder der Sozialraumorientierung – ein Überblick. In W. Budde, F. Früchtel & W. Hinte (Hrsg.), *Sozialraumorientierung. Wege zu einer veränderten Praxis* (S. 27–51). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Europäischer Sozialfonds. Internetpräsenz. Abgerufen von [www.esf.de](http://www.esf.de) (20.12.2013).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2000). Bekanntmachung von Förderrichtlinien für das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Abgerufen von [www.lernende-regionen.info/dlfr/2\\_7\\_10.php](http://www.lernende-regionen.info/dlfr/2_7_10.php) (27.02.2012).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006). Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Förderrichtlinien für „Integrierte Dienstleistungen regionaler Netzwerke für Lebenslanges Lernen“ zur Vertiefung des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Abgerufen von [www.bmbf.de/foerderungen/6116.php](http://www.bmbf.de/foerderungen/6116.php) (20.01.2017).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007). Bekanntmachung von Förderrichtlinien für „Integrierte Dienstleistungen regionaler Netzwerke für Lebenslanges Lernen“ zur Vertiefung II des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Abgerufen von [www.bmbf.de/foerderungen/7510.php](http://www.bmbf.de/foerderungen/7510.php) (09.12.2013).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008). *Bekanntmachung von Förderrichtlinien für das Programm „Lernen vor Ort“*. Bonn. Abgerufen von [www.lernen-vor-ort.info/\\_media/BMBF\\_Foerderrichtlinien\\_Ivo\\_final.pdf](http://www.lernen-vor-ort.info/_media/BMBF_Foerderrichtlinien_Ivo_final.pdf) (20.01.2017).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008). *Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf*. Bonn, Berlin. Abgerufen von [www.dlr.de/pt/Portaldata/45/Resources/a\\_dokumente/empfehlungen\\_innovationskreis\\_weiterbildung.pdf](http://www.dlr.de/pt/Portaldata/45/Resources/a_dokumente/empfehlungen_innovationskreis_weiterbildung.pdf) (20.01.2017).
- Bundesrat (o.J.a). Homepage des Bundesrates. Saarland. Abgerufen von [www.bundesrat.de/cdn\\_099/nn\\_6898/DE/struktur/laender/sl/sl-node.html?\\_\\_nnn=true](http://www.bundesrat.de/cdn_099/nn_6898/DE/struktur/laender/sl/sl-node.html?__nnn=true) (21.11.2013).
- Bundesrat (o.J.b). Homepage des Bundesrats. Sachsen. Abgerufen von [www.bundesrat.de/cdn\\_350/nn\\_9632/DE/struktur/laender/sn/sn-node.html?\\_\\_nnn=true](http://www.bundesrat.de/cdn_350/nn_9632/DE/struktur/laender/sn/sn-node.html?__nnn=true) (21.11.2013).
- Burckhardt, L (2006). *Warum ist eine Landschaft schön? Die Spaziergangswissenschaft*. Berlin: Martin Schmitz Verlag.
- Burckhardt, L. (2004). *Wer plant die Planung? Architektur, Politik und Mensch*. Berlin: Martin Schmitz Verlag.
- Burdack, J. & Nadler, R. (2014). *Grenzüberschreitende Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung: Beispiele guter Praxis an deutschen Außengrenzen*. Leipzig: Leibniz-Institut für Länderkunde.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Los Angeles, Ca.: Sage.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage.
- Dehnbostel, P. (2001). Perspektiven für das Lernen in der Arbeit. In Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.), *Tätigsein – Lernen – Innovation* (S. 53–93). Münster: Waxmann.
- Dehnbostel, P. (2008). *Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht*. Berlin: edition sigma.

- Deinet, U. (1993). Raumaneignung in der sozialwissenschaftlichen Theorie. In L. Böhnisch & R. Münchmeier (Hrsg.), *Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik* (S. 57–71). Weinheim: Juventa.
- Deinet, U. (2004a). „Spacing“, Verknüpfung, Bewegung, Aneignung von Räumen. als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit. In U. Deinet (Hrsg.), *„Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte* (S. 175–189). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet, U. (2009a). „Aneignung“ und „Raum“ – zentrale Begriffe des sozialräumlichen Konzepts. In U. Deinet (Hrsg.), *Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte* (S. 27–57). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet, U. (2009b): *Methodenbuch Sozialraum*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet, U. (Hrsg.) (2004b). *„Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet, U. (Hrsg.) (2009). *Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte* (3., überarbeitete Auflage.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1975). *Bericht '75. Entwicklungen im Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Deutsch-Polnische Forschergruppe (Hrsg.) (2005). *Interkulturelle Betrachtungen Kultureller Bildung in Grenzregionen – mit Buckower Empfehlungen*. Berlin: Humboldt-Universität.
- Dobischat, R. & Husemann, R. (Hrsg.) (1997). *Berufliche Bildung in der Region. Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension*. Berlin: edition sigma.
- Dobischat, R., Düsseldorf, Christina, Nuissl, E. & Stuhldreier, J. (2006). Lernende Regionen – begriffliche Grundlagen. In R. Dobischat, E. Nuissl & R. Tippelt (Hrsg.), *Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“* (S. 23–33). Bielefeld: Bertelsmann.
- Dobischat, R., Nuissl, E. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2006). *Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Dollhausen, K. & Feld, T. C. (2010). Für lebenslanges Lernen kooperieren. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (1), 24–27.
- Dollhausen, K. (2008). *Planungskulturen in der Weiterbildung. Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Dollhausen, K. (2010). Methoden der Organisationsforschung. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 91–122). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dollhausen, K., Feld, T. C. & Seitter, W. (2010). Erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung. Zur Einleitung in diesen Band. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 13–18). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Dörner, O. (2006). *Umgang mit Wissen in betrieblicher Praxis. Dargestellt am Beispiel kleiner und mittelständischer Unternehmen aus Sachsen-Anhalt und der Region Bern* (Dissertation). Ruhr-Universität, Bochum (2005). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dörner, O. (2012). Experteninterviews. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 321–333). Leverkusen: Budrich.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2013). *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen* (5. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Dünne, J. & Günzel, S. (2006). *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften* (1. Aufl., Originalausg.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ebner von Eschenbach, M. & Ludwig, J. (2014). Kategoriale Reflexionen auf sozialräumliche Ansätze in der Erwachsenenbildung. In H. Pätzold, H. v. Felden & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Programme, Themen und Inhalte in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. September 2013 an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg* (S. 247–262). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ecarius, J. & Löw, M. (Hrsg.) (1997). *Raubildung – Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse*. Opladen: Leske und Budrich.
- Emminghaus, C. & Tippelt, R. (2009). *Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Engel, N. (2014). *Die Übersetzung der Organisation. Pädagogische Ethnographie organisationalen Lernens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Enzenhofer, E. & Resch, K. (2011). Übersetzungsprozesse und deren Qualitätssicherung in der qualitativen Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, (2), o.S.. Abgerufen von [www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/1652/3176](http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/1652/3176) (20.01.2017).
- Euregio Neißة (2013). Homepage der Euroregion Neisse-Nisa-Nisa. Abgerufen von [www.neisse-nisa-nisa.org/](http://www.neisse-nisa-nisa.org/) (13.12.2013).
- Euregio Neißة (2014). Rahmenvertrag der ERN. Abgerufen von [www.neisse-nisa-nisa.org/fileadmin/pictures/intern/Rat/RV\\_15.05.2010\\_Sychrov\\_mit\\_Unterschrift.pdf](http://www.neisse-nisa-nisa.org/fileadmin/pictures/intern/Rat/RV_15.05.2010_Sychrov_mit_Unterschrift.pdf) (02.01.2014).
- EURES-Transfrontalier (2013). Offizielle Seite der Eures Tranfrontalier SaarLorLux-Rheinland-Pfalz. Abgerufen von <http://eures-sllrp.eu/de> (13.12.2013).
- EURYDICE (2015). Länderüberblick Tschechische Republik. Abgerufen von <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Czech-Republic:Overview> (20.01.2017).
- Faber, W. (1994). Weiterbildung der Landbevölkerung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 606–612). Opladen: Leske + Budrich.
- Faber, W., Bönnen, R. & Dieckhoff, K. (1981). *Das Dorf ist tot, es lebe das Dorf. Erwachsenenbildung im ländlichen Raum* (1. Aufl.). Düsseldorf: Patmos.

- Fahle, K. (2014). Erasmus+: Neuausrichtung der europäischen Förderpolitik in Bildung, Ausbildung, Jugend und Sport. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, (6), 11–15.
- Fatke, R. (2010). Einzelfallstudien in der Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Pregel, H. Boller & S. Richter (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 159–172). Weinheim: Juventa.
- Faulstich, P. & Bayer, M. (Hrsg.) (2009). *Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten*. Hamburg: VSA Verlag.
- Faulstich, P. & Faustich-Wieland, H. (2012). Lebensräume und Lernorte. *Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen*, (2), 104–115.
- Faulstich, P. & Haberzeth, E. (2007). *Recht und Politik*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Faulstich, P. & Ludwig, J. (Hrsg.) (2008). *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Faulstich, P. (1992). Weiterbildung – Element regionaler Wirtschafts- und Kulturpolitik. *Grundlagen der Weiterbildung*, (3), 134–139.
- Faulstich, P. (1996). Regionalisierung statt Globalisierung in der Politik für die Weiterbildung. *Grundlagen der Weiterbildung*, (6), 306–311.
- Faulstich, P. (1997). ‚Netze‘ als Ansatz regionaler Qualifizierungspolitik. In R. Dobischat & R. Husemann (Hrsg.), *Berufliche Bildung in der Region. Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension* (S. 53–64). Berlin: edition Sigma.
- Faulstich, P. (2015). Raum und lernende Subjekte. Konflikte um Lebens- und Lernräume als Impulse für Lernen. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 217–228). Bielefeld: Bertelsmann.
- Faulstich, P., Teichler, U. & Döring, O. (1996). *Bestand und Entwicklungsrichtungen der Weiterbildung in Schleswig-Holstein*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Faulstich, P., Teichler, U., Döring, O. & Bojanowski, A. (1991). *Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Faulstich, P., Zeuner, C. & Vespermann (2001). Bestandsaufnahme regionaler und überregionaler Kooperationsverbände/Netzwerke im Bereich Lebensbegleitenden Lernens in Deutschland. *Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung* (1). Abgerufen von [www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew3/erwachsenenbildung-und-lebenslanges-lernen/files/faulstich-vespermann-zeuner-pdf.pdf](http://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew3/erwachsenenbildung-und-lebenslanges-lernen/files/faulstich-vespermann-zeuner-pdf.pdf) (20.01.2017).
- Fehren, O. (2008). *Wer organisiert das Gemeinwesen? Zivilgesellschaftliche Perspektiven Sozialer Arbeit als intermediärer Instanz*. Berlin: Edition Sigma.
- Feld, T. C. (2011). *Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung* (1. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.
- Feldmann, H. & Hartkopf, E. (2006). Lernstandorte in raumsoziologischer Perspektive. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (4). Abgerufen von [www.diezeitschrift.de/42006/feldmann06\\_01.htm](http://www.diezeitschrift.de/42006/feldmann06_01.htm) (20.1.2017)
- Feldmann, H. & Schemmann, M. & (2006). Raum als vergessene Kategorie zur Erklärung von Weiterbildungsverhalten. *EB. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, (4), 189–192.

- Fischbach, R. (2011). Bildungslandschaften. Reflexionskategorien und ihre professionspraktischen Konsequenzen. *Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen*, 19(4), 196–206.
- Fischer, J. (2013). Primat des Lebens vor der Konstruktion – Primat der Architektur vor dem Raum. *Erwägen – Wissen – Ethik*, (1), 28–31.
- Flechsig, K. H. & Haller, H. D. (1975). *Einführung in didaktisches Handeln. Ein Lernbuch für Einzel- und Gruppenarbeit*. Stuttgart: Klett.
- Fleige, M. (2011). *Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger*. Münster: Waxmann.
- Fleige, M., Zimmer, V. & Lücler, L. (2015). Programmplanung und die Ansprache von Adressatinnen und Adressaten „vor Ort“. Regionale, lokale und sozialräumliche Bedingungen. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 117–128). Bielefeld: Bertelsmann.
- Flick, U. (1995). Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In U. Flick (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 148–176). Weinheim: Beltz.
- Flick, U. (2008). Design und Prozess qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 252–264). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (2008). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 13–30). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (Hrsg.) (2008). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (6). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (Hrsg.) (2008). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Franz, J. (2015). *Regionale Lehr- und Lernkulturen ländlicher Erwachsenenbildung. Ergebnisse einer explorativ-rekonstruktiven Forschungsarbeit*. Hannover.
- Freytag, T., Jahnke, H. & Kramer, C. (2014). Bildung und Region. Eine Expertise aus Bildungsgeografischer Perspektive. Abgerufen von [www.neps-data.de/Portals/0/Working%20Papers/WP\\_XLVII.pdf](http://www.neps-data.de/Portals/0/Working%20Papers/WP_XLVII.pdf).
- Friebel, H. (1993). Der gespaltene Weiterbildungsmarkt und die Lebenszusammenhänge der Teilnehmerinnen. In H. Friebel (Hrsg.), *Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang* (S. 1–53). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A., Boller, H. & Richter, S. (Hrsg.) (2010). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollst. überarb. Aufl., (Neuausg.)). Weinheim: Juventa-Verl.
- Früchtel, F., Cyprian, G. & Budde, W. (2007). *Sozialer Raum und Soziale Arbeit. Textbook: Theoretische Grundlagen* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fürst, D. (2002). Region und Netzwerke. Aktuelle Aspekte zu einem Spannungsverhältnis. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (1), 22–23.

- Giddens, A. (1988). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt: Campus.
- Gieseke, W. & Opelt, K. (2003). *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945–1997*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gieseke, W. (2000). *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes in der konfessionellen Erwachsenenbildung“*. Recklinghausen: Bitter.
- Gieseke, W. (2003). Programmplanung als Angleichungshandeln. Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 189–211). Bielefeld: Bertelsmann.
- Gieseke, W. (2005). *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg*. Münster: Waxmann.
- Gieseke, W. (2009). Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung* (S. 385–426). Opladen: Budrich.
- Gieseke, W. (2012). Bildungstheoretische Begründungen von Themenkulturen und Partizipationsportalen der Erwachsenenbildung. *ebForum*, (4), 43–47.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2006). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gnahn, D. (2004). Region als Rahmenbedingung für Weiterbildung und selbst gesteuertes Lernen. In R. Brödel (Hrsg.), *Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung* (S. 191–203). Bielefeld: Bertelsmann.
- Göhlich, M. (2014). Handeln und Praxis. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 165–175). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grande Region (2013a). Offizielle Website der Großregion. Die Grossregion. [www.granderegion.net/de/grande-region/index.html](http://www.granderegion.net/de/grande-region/index.html) (13.12.2013).
- Grande Region (2013b). Offizielle Website der Großregion. Bevölkerung. Abgerufen von [www.granderegion.net/de/grande-region/bevolkerung/index.html](http://www.granderegion.net/de/grande-region/bevolkerung/index.html) (13.12.2013).
- Grande Region (2013c). Offizielle Website der Großregion. Arbeitsmarkt. Abgerufen von [www.granderegion.net/de/grande-region/arbeitsmarkt/GRENZGANGERBESCHAFTIGUNG/index.html](http://www.granderegion.net/de/grande-region/arbeitsmarkt/GRENZGANGERBESCHAFTIGUNG/index.html) (13.12.2013).
- Grande Region (2013d). Offizielle Website der Großregion. Architektur der institutionellen Zusammenarbeit in der Großregion. Abgerufen von [www.granderegion.net/de/INTERREGIONALE\\_POLITISCHE\\_ZUSAMMENARBEIT/INSTITUTIONELLE\\_ARCHITEKTUR/index.html](http://www.granderegion.net/de/INTERREGIONALE_POLITISCHE_ZUSAMMENARBEIT/INSTITUTIONELLE_ARCHITEKTUR/index.html) (13.12.2013).
- Grotlüschen, A., Haberzeth, E. & Krug, P. (2010). Rechtliche Grundlagen der Weiterbildung. In A. v. Hippel & R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 347–366). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hamburger, F. (2008). *Einführung in die Sozialpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hartz, S. & Meisel, K. (2011). *Qualitätsmanagement*. Bielefeld: Bertelsmann.

- Hartz, S. & Schardt, V. (2010). (Organisations-)theoretische Bezüge in erwachsenenpädagogischen Arbeiten. Eine Bestandsaufnahme. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 21–43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hartz, S. (2011). *Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Häußermann, H. & Kronauer, M. (2010). Inklusion – Exklusion. In F. Kessl (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum* (S. 597–610). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herbrechter, D., Loreit, F. & Schemmann, M. (2011). (Un-)Gleichheit in der Weiterbildung unter regionalen Vorzeichen. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (2), 27–30.
- Herrle, M. (2014). Raumgestalten. In J. Kade, S. Nolda, J. Dinkelaker & M. Herrle (Hrsg.), *Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener* (S. 73–94). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hesse, M. (2010). Aktionsraum. In C. Reutlinger, C. Fritsche & E. Lingg (Hrsg.), *Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die Soziale Arbeit* (S. 25–33). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hinte, W. & Kreft, D. (2008). Sozialraumorientierung. In D. Kreft (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (S. 879–883). Weinheim, München: Juventa.
- Hinte, W. (2001). Sozialraumorientierung und das Kinder- und Jugendhilferecht – ein Kommentar aus sozialpädagogischer Sicht. In J. Münder (Hrsg.), *Sozialraumorientierung auf dem Prüfstand. Rechtliche und sozialpädagogische Bewertungen zu einem Reformprojekt in der Jugendhilfe. Tagungsdokumentation* (S. 125–156). SOS-Kinderdorf.
- Von Hippel, A. & Tippelt, R. (2010). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In A. v. Hippel & R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 801–812). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hof, C. (2009). *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hof, C. (2014). Erwachsenenpädagogische Dimensionen des Sozialraums. Eine Spurensuche. *EB. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, (3), 6–9.
- Höhne, T. (2010). Bildungsregionen. Zur bildungspolitischen Konstruktion neuer Bildungsräume. *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 16(1), 179–199.
- Holl, T. (2014). Frankreich-Strategie. Das Saarland soll zweisprachig werden. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, (18), 2.
- Hülsmann, K. & Mania, E. (2011). Zur Bedeutung des Sozialraums für die Erwachsenenbildung. *Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen*, (4), 207–218.
- Hummelsheim, S. (2010). *Finanzierung der Weiterbildung in Deutschland*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Ioannidou, A. (2015). Vorbemerkungen. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 7–10). Bielefeld: Bertelsmann.

- Jäger-Dabek, B. & Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn (2003). *Polen; Eine Nachbarschaftskunde*. Berlin: Christoph Links.
- Jelich, F.-J. (Hrsg.) (2003). *Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität [Dokumentation der Jahrestagung 2001 der Sektion Historische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, durchgeführt im Haus der Ruhrfestspiele in Recklinghausen]*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jütte, W. (2002). *Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kade, J. (2010). Vermittlung – Aneignung. In R. Arnold, S. Nolda, E. Nuissl & Arnold-Nolda-Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kalisch, C. (2011). *Das Konzept der Region in der beruflichen Bildung. Theoretische und empirische Befunde einer Untersuchung regionaler Aspekte in der beruflichen Erstausbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kandler, M. & Tippelt, R. (2009). Weiterbildung und Umwelt. Bildung für nachhaltige Entwicklung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung* (S. 707–728). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*: Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kessl, F. & Reutlinger, C. (2010a). Reflexive räumliche Haltung. In F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.), *Sozialraum. Eine Einführung* (S. 125–133). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kessl, F. & Reutlinger, C. (2010b). Die (sozialpädagogische) Rede von der Sozialraumorientierung. In F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.), *Sozialraum. Eine Einführung* (S. 37–55). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kessl, F. & Reutlinger, C. (2010c). (Sozial)Raum – ein Bestimmungsversuch. In F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.), *Sozialraum. Eine Einführung* (S. 22–38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klemm, U. (Hrsg.) (1997). *Bilanz und Perspektiven regionaler Erwachsenenbildung: Modelle und Innovationen für den ländlichen Raum. Klaus Meisel*. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Koch, S. & Schemmann, M. (2009). Entstehungskontexte und Grundlegungen neo-institutionalistischer Organisationsanalyse. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 20–27). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kraus, K. & Meyer, N. (2015). Handlungsräume von Kursleitenden in der Erwachsenenbildung. Eine empirische Rekonstruktion zur Vermittlungstätigkeit und ihren Bedingungen. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 143–154). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kraus, K. (2002). Europäische Bildungspolitik. Mobilität und Mentalität in bildungspolitischer Perspektive. In T. Geisen (Hrsg.), *Mobilität und Mentalitäten. Beiträge zu Migration, Identität und regionaler Entwicklung* (S. 201–218). Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

- Kraus, K. (2010). Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung. *REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (2), 46–55.
- Kraus, K. (2015). Orte des Lernens als temporäre Konstellation. Ein Beitrag zur Diskussion der Lernortkonzepts. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 41–54). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kraus, K., Schreiber-Barsch, S., Stang, R. & Bernhard, C. (2015). Erwachsenenbildung und Raum. Eine Einführung. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 11–28). Bielefeld: Bertelsmann.
- Krisch, R. (2009). *Sozialräumliche Methodik der Jugendarbeit. Aktivierende Zugänge und praxisleitende Verfahren* (Dissertation). Technische Universität, Dresden. Erschienen u.d.T. Krisch, R. (2006): Sozialraumorientierung als Methodologie der Jugendarbeit--Dresden. Weinheim: Juventa.
- Kuper, H. (2009). Kommentar zur Bedeutung der Kategorie Region im Rahmen der Bildungsberichterstattung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung* (S. 201–205). Opladen: Budrich.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch [Online-Materialien]* (5., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Landeshauptstadt Saarbrücken (2013). Eurodistrict SaarMoselle. Abgerufen von [www.saarbruecken.de/wirtschaft/standort\\_in\\_europa/aktiv\\_in\\_europa/eurodistrict\\_saarmoselle](http://www.saarbruecken.de/wirtschaft/standort_in_europa/aktiv_in_europa/eurodistrict_saarmoselle) (20.01.2017).
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (1997). *Evaluation der Weiterbildung. Gutachten*. Soest: Bönen.
- Lang, T. J. (i.V.). *Erwachsenenbildung im ländlichen Raum. Dissertationsprojekt*.
- Löw, M. (2009). *Raumsoziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ludwig, J. (2002). Kompetenzentwicklung – Lerninteressen – Handlungsfähigkeit. In P. Dehnbostel, U. Elsholz, J. Meister & J. Meyer-Menk (Hrsg.), *Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung* (S. 95–110). Berlin: edition sigma.
- Ludwig, J. (2003). Subjektwissenschaftliche Didaktik am Beispiel Fallarbeit. *Grundlagen der Weiterbildung*, (3), 119–121.
- Ludwig, J. (2005a). Modelle subjektorientierter Didaktik. *REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (1), 75–80.
- Ludwig, J. (2005b). Fallstudien. *REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (2), 51–62.
- Ludwig, J. (2014). Subjektwissenschaftliche Lerntheorie und empirische Bildungsprozessforschung. In P. Faulstich (Hrsg.), *Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion* (S. 181–202). Bielefeld: transcript.
- Lutz, W. (Hrsg.) (2005). *Raum, Macht, Einheit. Sozialphilosophische und politiktheoretische Reflexionen*. München: M-Press.
- Mader, W. & Weymann, A. (1975). *Erwachsenenbildung. Theoretische und empirische Studien zu einer handlungstheoretischen. Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Mania, E., Bernhard, C. & Fleige, M. (2015). Raum in der Erwachsenen-/Weiterbildung. Rezeptionsstränge im wissenschaftlichen Diskurs. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 29–40). Bielefeld: Bertelsmann.
- Martin, A., Schömann, K., Schrader, J. & Kuper, H. (Hrsg.) (2015). *Deutscher Weiterbildungsatlas*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Matthiesen, U. & Reutter, G. (Hrsg.) (2003). *Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis?* Bielefeld: Bertelsmann.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Beltz.
- Medienservice Sachsen (2013). Immer mehr sächsische Schüler lernen Polnisch und Tschechisch. Abgerufen von [www.medienservice.sachsen.de/medien/news/187357](http://www.medienservice.sachsen.de/medien/news/187357) (20.01.2017).
- Merkens, H. (2008). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 286–298). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Meueler, E. (2009). *Die Türen des Käfigs. Subjektorientierte Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Meusbürger, P. (1999). *Handlungszentrierte Sozialgeographie. Benno Werlens Entwurf in kritischer Diskussion*. Stuttgart: Steiner.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441–471). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2003). Experteninterview. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 57–58). Opladen: Barbara Budrich.
- Möller, S. (2011). *Marketing in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Münder, J. (2001). Sozialraumorientierung und das Kinder- und Jugendhilferecht. Rechtsgutachten im Auftrag von IGfH und SOS-Kinderdorf e.V. In J. Münder (Hrsg.), *Sozialraumorientierung auf dem Prüfstand. Rechtliche und sozialpädagogische Bewertungen zu einem Reformprojekt in der Jugendhilfe. Tagungsdokumentation* (S. 6–125). SOS-Kinderdorf.
- Münder, J. (Hrsg.) (2001). *Sozialraumorientierung auf dem Prüfstand. Rechtliche und sozialpädagogische Bewertungen zu einem Reformprojekt in der Jugendhilfe. Tagungsdokumentation*. SOS-Kinderdorf.
- Nittel, D. (1997). Teilnehmerorientierung – Kundenorientierung – Desorientierung ...? Votum zugunsten eines „einheimischen“ Begriffs. In R. Arnold (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. [Beiträge, die im Rahmen einer Arbeitsgruppe des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 1996 in Halle vorgetragen worden sind]* (S. 163–184). Opladen: Leske und Budrich.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nittel, D. (2012). Grounded Theory. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 183–195). Leverkusen: Budrich.

- Nolda, S. (2006). Pädagogische Raumaneignung. Zur Pädagogik von Räumen und ihrer Aneignung. Beispiele aus der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, (2), 313–334.
- Nolda, S. (2008). *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Nugel, M. (2014). *Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik. Eine kritische Analyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nuissl, E. & Nuissl, H. (Hrsg.) (2015). *Bildung im Raum*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Nuissl, E. (1995). *Standortfaktor Weiterbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nuissl, E. (2003). Beschäftigungsfähigkeit in der Region. In A. Bredow, R. Dobischat & J. Rottmann (Hrsg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A-Z. Grundlagen, Kernfragen und Perspektiven* (S. 391–398). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Pehl, K. (1998). Siedlungsstrukturelle Gebietstypen und interregionale/-kommunale Vergleiche. Abgerufen von [www.die-bonn.de/Weiterbildung/Literaturrecherche/details.aspx?id=663](http://www.die-bonn.de/Weiterbildung/Literaturrecherche/details.aspx?id=663) (20.01.2017).
- Pongratz, L. A. (2010). *Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pries, L. (2008). *Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften* (Orig.-Ausg., 1. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Raithel, J., Dollinger, B. & Hörmann, G. (2007). *Einführung Pädagogik. Begriffe – Strömungen – Klassiker – Fachrichtungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reckwitz, A. (2004). Die Entwicklung des Vokabulars der Handlungstheorien. Von den zweck- und normorientierten Modellen zu den Kultur und Praxistheorien. In M. Gabriel (Hrsg.), *Paradigmen der akteurszentrierten Soziologie* (S. 303–328). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reich-Claassen, J & Tippelt, R. (2010). Zielgruppen in der Erwachsenenbildung. Objekte der Begierde? *Magazin erwachsenenbildung.at* (10), S. 1–14. Abgerufen von [http://erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10\\_03\\_reich\\_claassen\\_tippelt.pdf](http://erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10_03_reich_claassen_tippelt.pdf) (20.01.2017).
- Reupold, A., Strobel, C. & Tippelt, R. (2010). Vernetzung in der Weiterbildung: Lernende Regionen. In A. v. Hippel & R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 569–581). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reutlinger, C. (2001). Unsichtbare Bewältigungskarten von Jugendlichen in gespaltenen Städten. Sozialpädagogik des Jugendraumes aus sozialgeographischer Perspektive. [www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/937/1014891521046-2341.pdf](http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/937/1014891521046-2341.pdf) (21.05.2013).
- Reutlinger, C. (2012). Bildungslandschaften raumtheoretisch betrachtet. Ermöglichende Perspektiven im Zusammenspiel von schulischen und außerschulischen Räumen der Bildung und Erziehung. Abgerufen von [www.sozialraum.de/bildungslandschaften-raumtheoretisch-betrachtet.php](http://www.sozialraum.de/bildungslandschaften-raumtheoretisch-betrachtet.php) (20.01.2017).
- Robak, S. & Petter, I. (Hrsg.) (2014). *Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Rosenstein, H.-G. (2008). Das EU-Programm Grundtvig – Zielsetzung und Schwerpunkte. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, (2), 44–47.

- Saarland.de (o.J.). Im Herzen Europas. [www.saarland.de/65029.htm](http://www.saarland.de/65029.htm).
- Santer, J. (2003). Zukunftsbild 2020. Erstellt im Auftrag des saarländischen Vorsitzes des 7. Gipfels durch die Politische Kommission „Zukunftsbild 2020“ unter Vorsitz von Jacques Santer. Abgerufen von [www.saarland.de/dokumente/thema\\_SaarLorLux/Zukunftsbild\\_2020\\_-\\_dt\\_Internet-Fassung.pdf](http://www.saarland.de/dokumente/thema_SaarLorLux/Zukunftsbild_2020_-_dt_Internet-Fassung.pdf) (20.01.2017).
- Schäffer, B. & Dörner, O. (Hrsg.) (2012). *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Leverkusen: Budrich.
- Schäffer, B. & Dörner, O. (Hrsg.) (2012). *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Leverkusen: Budrich.
- Schäffer, O. (2001). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schäffer, O. (2003). Erwachsenenpädagogische Organisationstheorie. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 59–84). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schäffer, O. (2010). Institutionalformen für das lebenslange Lernen. Eckpunkte eines erwachsenenpädagogischen Forschungsprogramms. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 293–316). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scheunpflug, A. (2013). *Forschungsdesiderate im Feld von Bildung und Region*. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität.
- Schiersmann, C. (2007). *Berufliche Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schilling, J. & Zeller, S. (2010). *Soziale Arbeit. Geschichte, Theorie, Profession. Mit 5 Tabellen und 160 Übungsfragen*. München: Reinhardt.
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (1999): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Schöll, I. (2010). Von der Institution zur Organisation. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (1), 35–43.
- Schönig, W. (2008). *Sozialraumorientierung. Grundlagen und Handlungsansätze*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Schoof, U., Blinn, M., Schleiter, A., Ribbe, E. & Wiek, J. (2011). Deutscher Lernetlas. Ergebnisbericht 2011. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Abgerufen von [www.deutscher-lernetlas.de/fileadmin/Inhalte/Ergebnisse/Publikationen/Ergebnisbericht\\_2011.pdf](http://www.deutscher-lernetlas.de/fileadmin/Inhalte/Ergebnisse/Publikationen/Ergebnisbericht_2011.pdf) (20.01.2017).
- Schrader, J. (2010). Reproduktionskontexte der Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, (56), 267–284.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schrader, J., Hartz, S. & Goeze, A. (2007). Empirische Befunde zur Implementierung von LQW 2 in das System der Weiterbildung. Abschlussbericht der Universität Tübingen. Abgerufen von [www.die-bonn.de/id/4050](http://www.die-bonn.de/id/4050) (20.01.2017).
- Schreiber-Barsch, S. (2007). *Learning Communities als Infrastruktur lebenslangen Lernens. Vergleichende Fallstudien europäischer Praxis*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schreiber-Barsch, S. (2015). Von Sonderräumen zu inklusiven Lernorten. Raumordnungen in der Erwachsenenbildung. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 193–204). Bielefeld: Bertelsmann.

- Schroeder, J. (2009). *Subjektivierung im Grenzland. Zur Gouvernementalität und Hegemonietheorie von Reisen und Bildung*. Hamburg: Kovač.
- Schroer, M. (2009). *Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schwarz, J. & Weber, S. (2010). Erwachsenenbildungswissenschaftliche Netzwerkforschung. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 65–90). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Siebert, H. (2010). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Berlin: Luchterhand.
- Sinz, M. (2005). Region. In Akademie für Raumforschung und Landesplanung (Hrsg.), *Handwörterbuch der Raumordnung* (S. 912–923). Hannover: Verlag der ARL.
- Sixt, M. (2010). Regionale Strukturen als herkunftsspezifische Determinanten von Bildungsentscheidungen. Abgerufen von <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2010110934909/3/DissertationMichaelaSixt.pdf>. (20.01.2017)
- Stang, R. (2010). Lernzentren als Experimentierfeld: Kooperationsstrukturen für neue Lernarchitekturen. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (1), 37–41.
- Stang, R. (2015). Lernräume in Bibliotheken. Optionen für eine offene Lerninfrastruktur. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 167–178). Bielefeld: Bertelsmann.
- Stang, R., Bernhard, C., Kraus, K. & Schreiber-Barsch, S. (2016). Lernräume in der Erwachsenenbildung. In A. v. Hippel & R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1–17.
- Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen (2011). *20 Jahre Euroregion Neisse-Nysa-Nisa. Statistische Daten*. Kamenz: Statistisches Landesamt.
- Steinert, E. (1999). *Sozialarbeit an der Grenze und über die Grenze hinaus. Grenzüberschreitende Vernetzung sozialer Arbeit in der Euroregion Neisse*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Steinke, I. (2008). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 309–318). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2008). *Grounded Theory*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tippelt, R. (2011). Bildungsmonitoring zur Steuerung regionaler Bildungsentwicklungen – Stärken und Grenzen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4), 347–352.
- Tippelt, R., Reupold, A. & Kuwan, H. (2009). *Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Tunsch, C. (2015). *Bildungseffekte urbaner Räume. Raum als Differenzkategorie für Bildungserfolge*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Vandenbrande, T. et al. (2006). *Mobility in Europe. Analysis of the 2005 Eurobarometer survey on geographical and labour market mobility*. Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. Abgerufen von [www.researchgate.net/publication/254849441\\_Mobility\\_in\\_Europe\\_Analysis\\_of\\_the\\_2005\\_Eurobarometer\\_Survey\\_on\\_Geographical\\_and\\_Labour\\_Market\\_Mobility](http://www.researchgate.net/publication/254849441_Mobility_in_Europe_Analysis_of_the_2005_Eurobarometer_Survey_on_Geographical_and_Labour_Market_Mobility) (20.01.2017).
- Weichhart, P. (1996). Die Region. Chimäre, Artefakt oder Strukturprinzip sozialer Systeme? In G. Brunn (Hrsg.), *Region und Regionsbildung in Europa. Konzeptionen der Forschung und empirische Befunde. Wissenschaftliche Konferenz, Siegen, 10.–11. Oktober 1995* (S. 25–43). Baden-Baden: Nomos.
- Weishaupt, H. & Böhm-Kasper, O. (2010). Weiterbildung in regionaler Differenzierung. In A. v. Hippel & R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 789–800). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weishaupt, H. (2009). Indikatoren für die regionale Bildungsberichterstattung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung* (S. 189–200). Opladen: Budrich.
- Werlen, B. (1995). *Zur Ontologie von Gesellschaft und Raum*. Stuttgart: Steiner.
- Werlen, B. (1997). *Gesellschaft, Handlung und Raum. Grundlagen handlungstheoretischer Sozialgeographie*. Stuttgart: Steiner.
- Werlen, B. (2000). Alltägliche Regionalisierungen unter räumlich-zeitlich entankerten Lebensbedingungen. *Informationen zur Raumentwicklung*, (9/10), 611–622.
- Werlen, B. (2002). Handlungsorientierte Sozialgeographie. Eine neue geographische Ordnung der Dinge. *Geographie heute*, (200), 12–15.
- Werlen, B. (2004). *Sozialgeographie. Eine Einführung* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Bern: Haupt.
- Werlen, B. (2013). Gesellschaft und Raum: Gesellschaftliche Raumverhältnisse. Grundlagen und Perspektiven einer sozialwissenschaftlichen Geographie. *Erwägen – Wissen – Ethik*, (1), 3–16.
- Wille, C. (2009). Eine namenlose Region. *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur in Luxemburg*, (288), 30–31.
- Wille, C. (2012). *Grenzgänger und Räume der Grenze. Raumkonstruktionen in der Grossregion Saar-LorLux*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Wittpoth, J. (2009). *Einführung in die Erwachsenenbildung* (3., überarb. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Wittwer, W. & Jagenlauf, M. (Hrsg.) (2003). *Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung*. München: Luchterhand.
- Wittwer, W. (2001). Biografieorientierte Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Weiterbildung. *REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (48), 109–129.
- Wittwer, W., Diettrich, A. & Walber, M. (Hrsg.) (2015). *Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wolff, S. (2008). Wege in Feld und ihre Varianten. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 334–348). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Zech, R. (2008). *Handbuch Qualität in der Weiterbildung*. Weinheim: Beltz.
- Zech, R. (2011). *Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Leitfaden für die Praxis* (4. Aufl.). Hannover: Expressum.
- Zeuner, C. (2011). Lernen ohne Grenzen. Europäische Perspektiven auf die Erwachsenenbildung. In R. Arnold (Hrsg.), *Lernen im Lebenslauf* (S. 145–162). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

## Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1:	Übersicht über die Fallauswahl .....	58
Tabelle 2:	Bevölkerungsdichten der Großregion SaarLorLux und deren Teilterritorien im Vergleich mit einigen Referenzwerten .....	64
Tabelle 3:	Bevölkerungsdichten der ERN und deren Teilterritorien sowie einige Vergleichswerte .....	77
Tabelle 4:	Einpendler in die Kreise Bautzen und Görlitz .....	78
Tabelle 5:	Typen der Abwägung zwischen zweckrationalen und normorientierten Regionalisierungen .....	169
Tabelle 6:	Beispiele sozialer Praktiken in Verschränkung von zweckrational-metrischen und normorientiert-präskriptiven Dimensionen .....	169
Tabelle 7:	Typen regionalisierten Handelns in der Weiterbildung .....	178

## Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1:	Räumliche Angaben zu Netzwerken.....	19
Abbildung 2:	Entwicklung des Regionsbegriffs in der Erwachsenenbildungsdebatte .....	35
Abbildung 3:	Karte der Großregion SaarLorLux © Grande Region .....	61
Abbildung 4:	Karte der Euroregion Neiße-Nysa-Nisa.....	73

## Der Autor

### **Christian Bernhard, Dr.**

leitet seit 2015 die Nationale Koordinierungsstelle EPALE in der Nationalen Agentur „Bildung für Europa“ beim BIBB. Nach Abschluss des Diplom-Pädagogik-Studiums an der Universität Bamberg lehrte und forschte er ab 2009 sechs Jahre lang an der dortigen Professur für Fort- und Weiterbildung. Seine Forschungsthemen umfassen Erwachsenenbildung im Sozialraum, Subjektorientierung, erwachsenenpädagogische Organisations- theorie, Evaluation, Controlling und Qualitätsentwicklung in Bildungsprozessen sowie Erwachsenenbildung in europäischen Kontexten. Seine Veröffentlichungen reflektieren den Einbezug von räumlichen und regionalen Aspekten in erwachsenenpädagogische Theoriebildung; zusammen mit Kolleginnen und Kollegen initiierte er die informelle Arbeitsgruppe „Erwachsenenbildung und Raum“.

Kontakt: [Bernhard@bibb.de](mailto:Bernhard@bibb.de)

## Zusammenfassung

Während der Begriff „Region“ in der Erwachsenen- und Weiterbildung mehrheitlich steuerungspolitisch verwendet wird, entwickelt die vorliegende Studie einen Ansatz, Regionen aus der Sicht von Erwachsenenbildungsorganisationen zu beleuchten. In Interviews mit leitendem Weiterbildungspersonal in zwei Grenzräumen lässt sich anhand der handlungszentrierten Geographie zeigen, dass Netzwerke als Instrument dienen, um Handlungsräume aufzuspannen. Dem zugrunde liegt der in den Organisationen vertretene Anspruch an Bildungsarbeit zwischen Markt und Auftrag. Dieser äußert sich auch über die angebotenen Inhalte. Der Autor plädiert dafür, bei der Erforschung und Entwicklung von Regionen in der Erwachsenenbildung Inhalte stärker zu berücksichtigen und sozialräumliche Methoden zu erproben.

## Abstract

Scientific adult learning discussions refer to the concept of “region” mainly in policy contexts. Against this background, the author develops an approach to investigate regions from an organizational point of view. In a qualitative interview study using grounded theory within the framework of action-centered geography, he shows that adult education organizations and professionals construct regions in pedagogical practice. These practices need to be analyzed as a complex interplay between market and mission, by referring to learning contents and programs. On a more general level, the author pleads to closer investigate the concepts of region and spatiality in a content based manner, by referring to social space methodologies and methods.

# Erwachsenenbildung und Region

## Eine empirische Analyse in Grenzräumen

Während der Begriff „Region“ in der Erwachsenen- und Weiterbildung mehrheitlich steuerungspolitisch verwendet wird, entwickelt die vorliegende Studie einen Ansatz, Regionen aus der Sicht von Erwachsenenbildungsorganisationen zu beleuchten. In Interviews mit leitendem Weiterbildungspersonal in zwei Grenzräumen lässt sich anhand der handlungszentrierten Geographie zeigen, dass Netzwerke als Instrument dienen, um Handlungsräume aufzuspannen. Dem zugrunde liegt der in den Organisationen vertretene Anspruch an Bildungsarbeit zwischen Markt und Auftrag. Dieser äußert sich auch über die angebotenen Inhalte. Der Autor plädiert dafür, bei der Erforschung und Entwicklung von Regionen in der Erwachsenenbildung Inhalte stärker zu berücksichtigen und sozialräumliche Methoden zu erproben.