

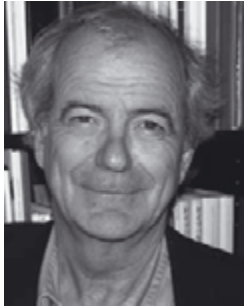
die

Zeitschrift
für Erwachsenenbildung
17. Jahrgang € 11,90

I/2010

74084

K O O P E R A T I O N E N



Ekkehard Nuisl (Hrsg.)

WEM ES NÜTZT

Der Mensch ist ein soziales Wesen, unstrittig. Er konnte in einer feindlichen Umwelt überhaupt nur überleben, indem er viele Dinge gemeinsam tat, als Familie, Gruppe, Horde, Stamm, Volk und Nation. Um gemeinsame Ziele zu erreichen, haben die Menschen immer zusammengearbeitet, kooperiert, und sie werden dies immer tun. Das ist so selbstverständlich, dass der Begriff Kooperation nicht einmal in einschlägigen Wörterbüchern aufgeführt ist.

Davon, dass eine solche Zusammenarbeit notwendig, aber auch schwierig ist, dass sie Interessen und bestimmten Regeln folgt, Widerstände überwinden und Probleme meistern muss und zu guterletzt gelungen sein kann, davon handeln die Beiträge dieses Heftes. Darüber, wie Kooperation idealtypisch ausgestaltet, reflektiert und entwickelt werden kann, darüber wird hier berichtet. Auch wird die Frage gestellt und beantwortet, für welchen Zweck Kooperation gut ist; und sie wird normativ beantwortet: Gut ist sie dann im Bildungsbereich, wenn die Lernenden etwas davon haben, von der Kooperation der Akteure und Institutionen profitieren. Wo diese Norm nicht explizit genannt wird, scheint sie implizit durch – als »Wärmetapher«.

Beim »Profitieren« liegt allerdings der Hase im Pfeffer. Was aus öffentlicher (und staatlicher) Sicht das Ausschöpfen von Synergiepotenzialen in der Kooperation ist, heißt aus privater Sicht Kostenreduktion, Markterschließung, Qualitätsverbesserung und Gewinnsteigerung. Im günstigen Falle widersprechen sich diese Sichtweisen und Zielkorridore nicht; dann ist Kooperation aus öffentlichen und aus privaten Perspektiven gelungen. Im Bildungsbereich ist dies relativ oft der Fall; hier überwiegt das humane Interesse, die Profitraten sind gering oder gar nicht vorhanden, und Normen wie Solidarität und Menschlichkeit haben eine starke Kraft – eine Tatsache übrigens, die Bildung als Arbeitsfeld nach wie vor gegenüber anderen, weit höhere Einkommen versprechende Arbeitsfeldern attraktiv macht.

Aber wir dürfen nicht vergessen, dass Kooperation die Dimension des Nutzens vorrangig enthält und dass diese Dimension keineswegs notwendigerweise den Lernenden oder »Kunden« zugeschrieben ist. Das feindliche Umfeld von Menschen und Institutionen, die kooperieren, besteht in der Regel aus anderen Menschen und Institutionen, die möglicherweise auch kooperieren. Das gilt übrigens auch für Netzwerke. Konkurrenz ist nicht dadurch beseitigt, dass sie erst auf einer höheren Aggregationsebene (etwa globaler Konzerne) greift. Und wir können auf der »Mikroebene« der Region immer wieder feststellen, dass Kooperationen und Netzwerke auch zur Monopolisierung oder Dominanz von Einzelinteressen dienen können.

Staatliche Initiativen zu Kooperations- und Koordinationsansätzen im Bildungsbereich haben nicht im Entferntesten jene Kraft entwickelt, welche heute die Faszination der Zusammenschlüsse, Verbünde und – eben – Netzwerke und Kooperationen ausmacht, die im globalen Wettbewerb aus überwiegend ökonomischen Motiven angestrebt werden. Verwunderlich, dass der Marktaspekt der Kooperation, im Wirtschaftsleben ganz unstrittig die Triebfeder, im Bildungsbereich kaum thematisiert wird.

Kooperation ist also immer daraufhin zu prüfen, ob die Menschen, die mit den kooperierenden Akteuren und Institutionen zusammenkommen, letztlich einen Nutzen davon haben. Wenn Bildungseinrichtungen und Betriebe so zusammenarbeiten, dass Übergänge besser gestaltet und Arbeitslosigkeit reduziert wird, dann wäre dies etwa ein Kriterium, die Kooperation positiv zu bewerten. »Synergie«, »Effizienz« und »Qualität« sind Begriffe, die oft den Blick auf Sinn und Ziel von Kooperation verstellen, denn sie benennen nur indirekt den Adressaten des Nutzens einer solchen Kooperation. Ihn jedoch zu nennen ist ebenso wichtig wie zu betonen, dass Lehre geschieht, damit Menschen etwas lernen. Wird dies in der Analyse und Entwicklung von Kooperationen berücksichtigt, dann schafft es dieser Begriff eines Tages auch, in etymologische Wörterbücher aufgenommen zu werden.

Weiterbildungs- finanzierung

Komprimierte und umfassende Einführung

Der Studententext gibt eine Einführung in die Finanzierungsstrukturen und Anreizsysteme des Weiterbildungsbereichs in Deutschland. Als Basis werden die wichtigsten Begriffe, Konzepte und Fragen der bildungsökonomischen Analyse vorgestellt. Darüber hinaus beleuchtet der Autor die bestehenden betrieblichen, individuellen, öffentlich geförderten und SGB III-geförderten Finanzierungsstrukturen von Weiterbildung. Schließlich werden die wesentlichen theoretischen Finanzierungsalternativen aufgezeigt sowie konkrete Reformvorschläge für vorhandene Problemlagen diskutiert.



Stefan Hummelsheim

Finanzierung der Weiterbildung in Deutschland

2010, 156 S.,

19,90 € (D)/34,50 SFr

ISBN 978-3-7639-1976-5

Best.-Nr. 42/0026

www.wbv.de

STUDIUM

W. Bertelsmann Verlag

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



MAGAZIN

Szene	6
Service: Veranstaltungstipps	15
Service: Neue Bücher	16
DIE	18

3 VORSÄTZE

6

15

16

18

THEMA

20 Stichwort: »**Strategische Kooperationen**«
Ekkehard Nuissl

22 **Sich mit anderen Sichtweisen konfrontieren**
Im Gespräch mit Claus Leggewie

24 **Für lebenslanges Lernen kooperieren**
Entwicklungslinien und Perspektiven für
Kooperationen in der Weiterbildung
Karin Dollhausen/Timm C. Feld

27 **Kooperation und Innovation**
Erkenntnisse der Innovationsforschung für
eine strategische Kooperationsgestaltung
von Bildungsakteuren
Daniela Manger

31 **Wahrnehmungen pädagogischer Akteure**
Bildungsbereichsübergreifende Koopera-
tionen
Julia Schütz / Andrea Reupold

34 **Stolpersteine und Erfolgsfaktoren**
Kooperationen im Rahmen der EU-Bil-
dungsprogramme
Holger Bienzele

37 **Lernzentren als Experimentierfeld**
Kooperationsstrukturen für neue Lernarchi-
turen
Richard Stang

41 Praxisumschau

43 Rückblicke: »**Was können wir gemeinsam machen?**«
Kooperationen: Euphorie und Risiken in der
Rückblende
Peter Faulstich

FORUM

Weiterbildung im Wandel
Anbieterforschung im Längsschnitt am
Beispiel Bremen
Josef Schrader / Ulrike Zentner

46

49 SUMMARIES

50 NACHWÖRTER



Weiterbildung trägt auch
in Krisenzeiten Früchte
(S. 6 f.)



Kooperationen zu beenden
ist schwieriger als Koopera-
tionen einzugehen. Auf die-
sen unterschätzten Aspekt
der Kooperationsgestal-
tung macht das heraus-
nehmbare Mittelfoto der
Zeitschrift aufmerksam.
Manchmal ist es eben rich-
tig, unterschiedliche Wege
einzuschlagen.

Der Sturm muss kein Gegenwind sein

Aktuelle Daten zum Krisenklima in der Weiterbildung

Wie sehr die Weiterbildung in Deutschland von der globalen Finanz- und Wirtschaftskrise getroffen wurde oder betroffen ist, kann noch nicht abschließend beurteilt werden. Was sollte der entscheidende Indikator dafür sein: eine gesunkene Weiterbildungsquote, das gesunkene durchschnittliche Geschäftsklima der Anbieter, die Umsatzeinbußen der Branche insgesamt, die steigende Ausgabenlast durch Förderungen beruflicher Weiterbildung? Vermutlich sind alle diese Aspekte integriert zu betrachten, aber gibt es schon zu allen Aspekten verlässliche Daten? Für den vorliegenden Text wurden aktuelle Zahlen aus Anbietersicht (wbmonitor, Verbandsumfrage des Wuppertaler Kreises) und Nachfragersicht (Eintritte in Fördermaßnahmen der beruflichen Weiterbildung, Kurzarbeiterqualifizierung) ausgewertet.

Aus Sicht der Anbieter ist die Weiterbildung sehr unterschiedlich von der Finanz- und Wirtschaftskrise betroffen. Während Bildungseinrichtungen, deren Haupteinnahmequelle die betriebliche Weiterbildung ist, relativ deutliche Einbußen erwarten, ist die wirtschaftliche Lage für Anbieter, die Arbeitslose qualifizieren, freundlich. Zu diesen Ergebnissen kommt die diesjährige Umfrage des

»wbmonitor«, der größten Anbieterbefragung in Deutschland, die jährlich vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) durchgeführt wird.



www.wbmonitor.de

In der gegenwärtigen Krise erlebt nur ein Drittel der antwortenden Einrichtungen die wirtschaftliche Lage als negativ, ein Viertel findet sie sogar positiv. In Abbildung 1 wird jedoch deutlich, wie sehr diese Einschätzung von den jeweiligen Einnahmequellen der Einrichtungen abhängt. Einrichtungen, die am Tropf der Betriebe hängen, sehen zu 44 Prozent negative Auswirkungen der Krise; diejenigen, die Qualifizierungsmaßnahmen der Arbeitsagentur durchführen, haben Rückenwind – sie haben zu 42 Prozent positive Erwartungen.

In Anlehnung an den einen wichtigen Geschäftsklimaindex aus der Wirtschaft (»ifo-Index«) errechnet der wbmonitor jährlich einen Klimaindex für die Weiterbildung. Dabei zeigt sich: Die Weiterbildung ist weit weniger von der Krise betroffen als die Dienstleistungsbranche insgesamt. Während diese 2009 auf einer Skala von -100 bis +100 bei -5 rangiert, ist die Weiter-

bildung mit +33 noch deutlich im Plus, wenn auch schwächer als 2008, wie Abb. 2 zeigt. Vor allem wissenschaftliche Einrichtungen melden sehr gute Klimawerte (Abb. 3).

Eine andere Befragung, die sich allerdings auf die umsatzstärksten Weiterbildungsanbieter beschränkt (Wuppertaler Kreis: Trends in der Weiterbildung 2009), liefert ergänzende Erkenntnisse: Danach sind es vor allem diejenigen Einrichtungen, die allgemein zugängliche (»offene«) Bildungsangebote vorhalten, die von der Krise betroffen sind. Maßgeschneiderte firmeninterne Weiterbildungen sind offenbar krisenresistenter. Bei den Themen zeigt sich, dass eher »weichere« Themen wie Zeitmanagement, Rhetorik, Moderation in der Krise weniger gefragt sind als die Kernthemen Führung/Management oder Marketing. IT-Schulungen sind wegen zurückgestellter Investitionen in den Unternehmen derzeit auch eher weniger gefragt.



www.wkr-ev.de/trends09/trends2009.pdf

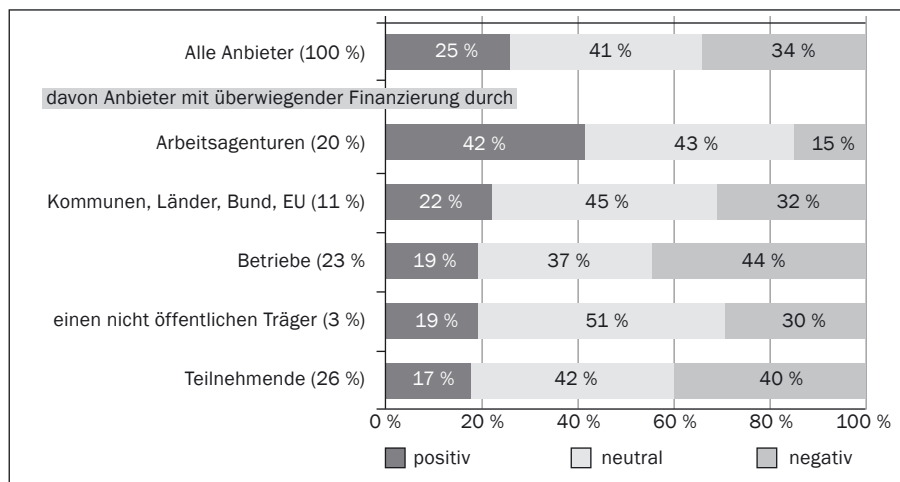
Wenn wir die Perspektive wechseln und Veränderungen aufseiten der Bildungsnachfrager betrachten, so ist zunächst festzuhalten, dass die Bundesregierung krisenbedingt das Weiterbildungsdarlehen mehr oder weniger unauffällig aus dem Programm genommen hat, bevor es überhaupt gestartet war. Während das zuständige Ministerium noch vor wenigen Monaten sein Unterstützungsmodell zur Finanzierung individueller Weiterbildungswünsche als Drei-Komponenten-Modell auswies, sprechen die aktuellen Texte nur mehr von den zwei Komponenten Prämiegutschein und Weiterbildungssparen.



www.bmbf.de/de/7342.php

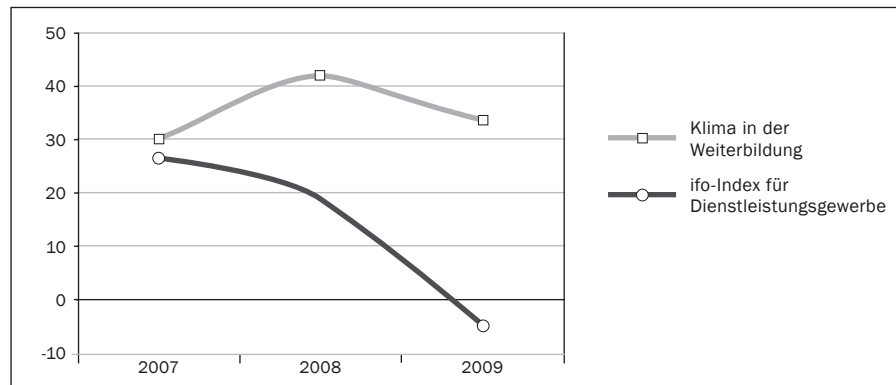
Diese Sparmaßnahme wird ihre Auswirkungen auf die langfristige Entwicklung der Weiterbildungsquote haben; diese sind indes anhand von Daten noch nicht greifbar. Große Bevölkerungsbefragungen wie der Adult Education Survey finden nur alle paar Jahre statt, die letzte Welle lief 2007. Institutionalstatistiken

Abbildung 1: Einfluss der gesamtwirtschaftlichen Lage auf die Marktbehaftung der Anbieter



Quelle: BIBB/DIE wbmonitor Umfrage 2009. Hochgerechnete Werte auf Basis von N = 1.222 gültigen Angaben.

Abbildung 2: Klimaindex der Weiterbildung im Verhältnis zum Klimaindex im deutschen Dienstleistungsgewerbe insgesamt



Quelle: wbmonitor, ifo-Institut

wie die der Volkshochschulen oder der Fernlehranbieter lassen die Teilnahmeentwicklung bisher nur bis 2008 nachvollziehen (mit steigenden Belegungszahlen bis einschließlich 2008).

www.die-bonn.de/doks/reichart0901.pdf
www.die-bonn.de/doks/weiss0901.pdf

Ein nicht unerheblicher Teil des Weiterbildungsaufkommens gründet in der Qualifizierung Arbeitsuchender auf der Basis der Sozialgesetzbücher II und III. In diesem Bereich sind bereits seit dem Tiefpunkt 2005 wieder deutlich steigende Eintrittszahlen zu verzeichnen (Abb. 4); dieser Trend wird durch die Krise verstärkt. Nach Informationen der Bundesagentur für Arbeit sind in 2009 bereits bis einschließlich September über 480.000 Eintritte zu verzeichnen.

www.pub.arbeitsagentur.de/hst/services/statistik/detail/f.html

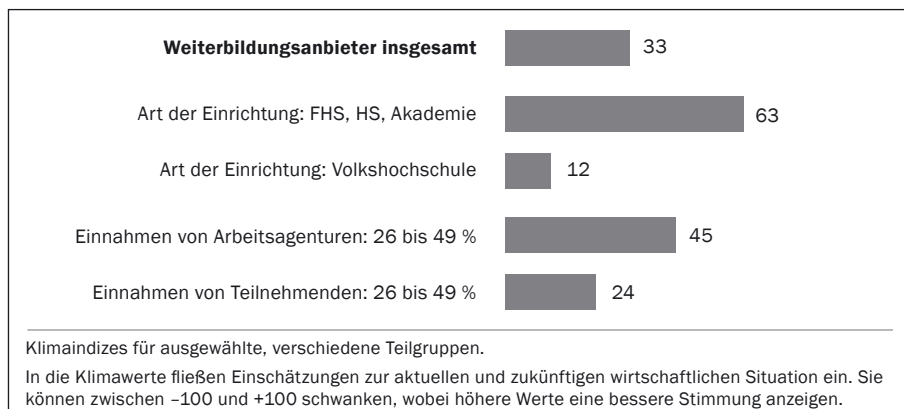
Allerdings werden anlässlich der Krise zusätzlich aufgelegte Programme nicht wie gewünscht genutzt: Im Rahmen eines Qualifizierungsprogramms für Beschäftigte in Kurzarbeit hatte die deutsche Bundesregierung 150 Millionen Euro für Geringqualifizierte bereitgestellt, von denen bis September 2009 nur 8,3 Millionen ausgeschöpft worden sind. Parallel wurden aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds Fach- und Führungskräfte geschult;

diese Maßnahme lief weit besser an: Die Hälfte der Mittel ist verbraucht. So geht auch in der Krise einmal mehr die Bildungsschere auf: Geringqualifizierte nehmen weniger an Weiterbildung teil,

und Fach- und Führungskräfte nutzen ihre Bildungschancen weit häufiger. Eine solide Beurteilung der Krisenereignisse aus Weiterbildungssicht wird erst in einigen Jahren möglich sein, wenn die nächsten Wellen der Bevölkerungsbefragungen gelaufen sind. Dann wird sich zeigen, wie die Teilnahmequoten der Bevölkerung an Weiterbildung auf die verschiedenen Veränderungen reagiert haben werden. In welchem Maße werden die jetzt verstärkt öffentlich geförderten Maßnahmen den Rückgang der Teilnahmen im betrieblichen Bereich abfedern können? Zugleich muss abgewartet werden, wie die öffentlichen Haushalte auf die Belastungen der Jahre 2008 und 2009 und die damit einhergegangene Neuverschuldung reagieren. Das könnte dann auch immense Auswirkungen auf die allgemeine Weiterbildung haben.

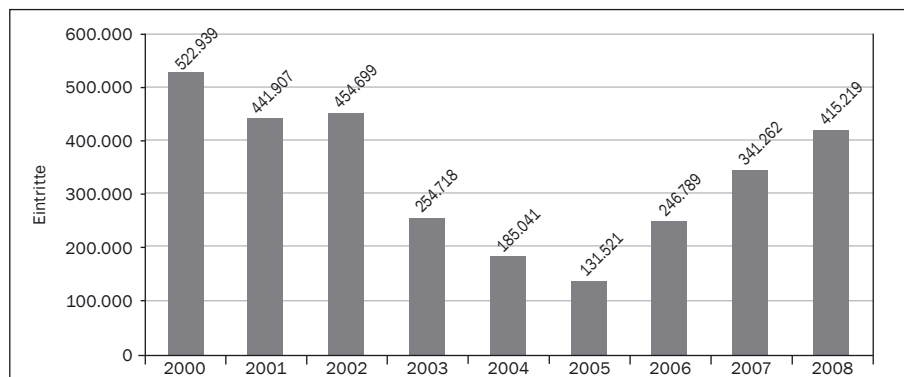
DIE/PB

Abbildung 3: Klimaindex der Weiterbildung für Teilgruppen der Einrichtungen



Quelle: BIBB/DIE wbmonitor-Umfrage 2009. Hochgerechnete Werte auf Basis von N = 1.149 gültigen Angaben.

Abbildung 4: Eintritte in Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung (SGB II und III)



Quelle: BA

Kolloquium für Hans Tietgens

»Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts«

Mehr als 200 Menschen kamen am 23. Oktober im Fritz-Reuter-Saal der Humboldt-Universität zu einer eintägigen »akademischen/wissenschaftlichen Feier« (R. Tippelt) zusammen, um die berufliche Lebensleistung und die Theorieansätze von Hans Tietgens (gestorben am 8. Mai 2009) zu würdigen, seiner zu gedenken und das fortwirkende »Anregungspotenzial« (D. Kuhlenkamp) seiner Texte zu vergegenwärtigen. Neben der aktuellen Erwachsenenbildungsszene in Wissenschaft, Praxis und Studium waren auch ehemalige Wegbegleiter/innen, Tietgens' Ehefrau Eva, Kinder und Enkel der Einladung gefolgt.

Bereits im Vorfeld hatte die Veranstaltung bei vielen so etwas wie eine innere Verpflichtung zur Beteiligung ausgelöst, und das lag maßgeblich an der Ansprache durch Prof. Dr. Wiltrud Gieseke, die stellvertretend für ein Konsortium (Sektion Erwachsenenbildung und Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) mit ihrem Team vom Institut für Erwachsenenbildung an der Humboldt-Universität die Durchführung übernommen hatte. Alle Angefragten – Redner/innen, Referent/inn/en, Zeitzeug/inn/en, Moderator/inn/en – hatten positiv reagiert, niemand sagte ab.

Respektvolle offizielle Reden und Zeitzeugen-Statements brachten Tietgens' Lebensleistung und Integrationsfähigkeit in einer sehr persönlichen Form zum Ausdruck. Insbesondere die engagierte Haltung (R. Tippelt), das intuitive Denken (R. Süßmuth), die Bescheidenheit (E. Nuissl), das Weiterwirken seiner Theorieansätze (J. Ludwig) und die protestantische Arbeitsethik (K. Meisel) wurden betont und gaben wichtige Hinweise zur »Integrität der Person« (U. Heuer) und auf das Institut,

das heutige DIE, als »Ort lebendiger Diskurse« (I. Schöll). Zum Gelingen der Veranstaltung trug auch die szenische Lesung zentraler Textpassagen aus Tietgens' Werk durch Studierende bei. Ein weitere wichtige Rolle übernahm das Auditorium, das zusammengekommen war, um die »Identifikationskraft« (O. Schäffter), die Hans Tietgens über Jahrzehnte für die Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung bedeutet hatte, als Teilnehmende zum Ausdruck zu bringen.

Diese »gelungene Balance« (H. Pätzold) setzte sich am Nachmittag in den sechs Foren fort, in denen anhand zentraler Themenstellungen, wie z.B. Lehr-/Lernforschung und Programm-forschung, renommierte Fachvertreter/innen Textpassagen aus den Schriften von Hans Tietgens im Rahmen kurzer Präsentationen auslegten und zur Debatte stellten. Zwei Kommentare verdeutlichten die Intensität und den Gegenwartsbezug dieser Foren: »Es war eine inhaltliche Veranstaltung nahe an den Texten, wie ich es selten erlebt habe« (Ch. Müller). Und: »Vieles war in der Baukastensystemdiskussion der 1970er Jahre schon vorgedacht, was heute in den aktuellen Entwicklungen der Modularisierung des Erwachsenenlernens eine hohe Brisanz hat« (I. Schüßler). In allen Foren wurde die Deutungsabhängigkeit, -bedürftigkeit und -offenheit der Texte eindrucksvoll vorgeführt. Es entstand der Eindruck, dass »den Texten von Hans Tietgens die Zukunft erst noch bevorsteht« (O. Schäffter). Die Veranstaltung wurde mit einer Schweigeminute beendet – ein würdiger Ausdruck des Abschieds und des Respekts. Der Moment ließ erahnen, welche Lücke eine Person mit solcher Identifikationskraft in der *scientific community* hinterlassen wird.

Klaus Heuer (DIE)

Personalia

Dr. Helge Braun (CDU) ist neuer Parlamentarischer Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Er löst **Andreas Storm** ab. **Thomas Rachel**, seit 2005 in dieser Position, bleibt Parlamentarischer Staatssekretär.

Christoph Kasten, Abteilungsleiter beim PT-DLR, ist zum 31. August 2009 in den Ruhestand gegangen. Seine Nachfolgerinnen sind **Dr. Edelgard Daub** (Chancengleichheit/Genderforschung, Integration, Umsetzungscoordination) und **Dr. Astrid Fischer** (Lebenslanges Lernen).

Prof. Dr. Franz Pöggeler ist am 31. Oktober in Aachen im Alter von 83 Jahren verstorben. Er war von 1962 bis zu seiner Emeritierung 1992 Professor für Pädagogik an der RWTH Aachen (vorher: Pädagogische Hochschule) und Mitbegründer und langjähriges Vorstandsmitglied der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung. Er hat mit zahlreichen Publikationen maßgeblichen Einfluss auf die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung ausgeübt, unter anderem mit dem »Handbuch der Erwachsenenbildung«, dessen acht Bände zwischen 1974 und 1985 erschienen sind.

Prof. Dr. Käthe Schneider, bisher WHU Otto Beisheim School of Management, ist seit dem Wintersemester 2009/2010 die neue Inhaberin des Lehrstuhls für Erwachsenenbildung am Institut für Bildung und Kultur der Universität Jena, wo sie vorher bereits Privatdozentin war. Sie ist damit Nachfolgerin der emeritierten Professorin **Dr. Martha Friedenthal-Haase**.

Markus Tolsdorf, bisher Bundesgeschäftsführer der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) in Bonn, ist seit dem 1. November Leiter des Bildungszentrums der Akademie Schönbrunn im Landkreis Dachau.

Deutschland jetzt besser platziert

Weiterbildungsbeteiligung im internationalen Vergleich des AES

Bei internationalen Vergleichen des Bildungswesens steht Deutschland meist nicht besonders gut da – es landet im Mittelfeld oder noch weiter hinten. In dieses Muster passt auch, dass Deutschland in den internationalen Statistiken zur Weiterbildungsbeteiligung im hinteren Mittelfeld platziert ist. So gehört nach dem offiziellen EU-Benchmarking zur »Beteiligung am Lebenslangen Lernen« Deutschland zu den Ländern, die die europäische

(BSW)«, das auf nationaler Ebene seit Ende der 1970er Jahre die Entwicklung beobachtet, unterstützten diese Bewertung. Die dort ausgewiesenen Werte der Weiterbildungsbeteiligung liegen deutlich über denjenigen, die bisher (gestützt auf die Europäische Arbeitskräfteerhebung) in die internationalen Statistiken einfließen.

Nun gibt es seit kurzem mit dem »Adult Education Survey (AES)« eine internationale vergleichende Statistik speziell zum

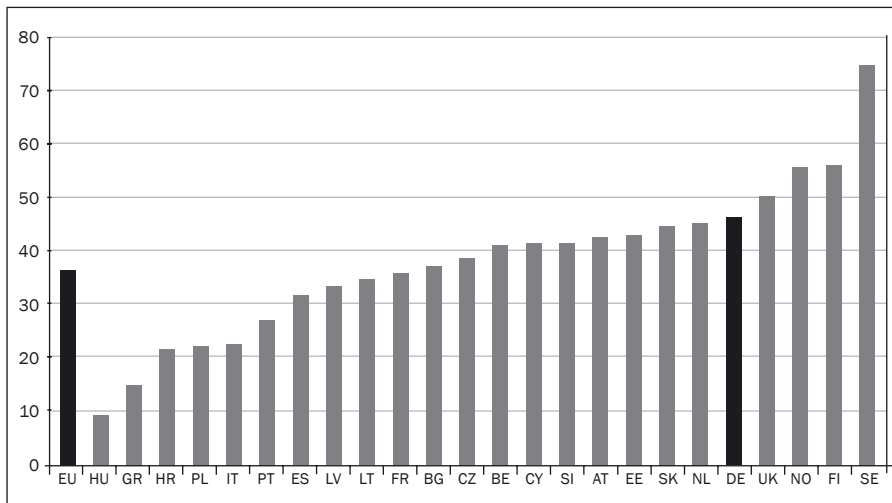
wird das gesamte Spektrum an Lernformen einbezogen: von *formal education*, also den regulären Studien- und Ausbildungsgängen, über die *non-formal education*, die im Deutschen etwa dem Bereich der organisierten Weiterbildung und Erwachsenenbildung entspricht, bis hin zum *informal learning*, verstanden als intentionales Lernen außerhalb institutionalisierter Kontexte. Der international verwendete Indikator lässt aufgrund methodischer Probleme zunächst das informelle Lernen außer Betracht, bezieht sich also auf die Teilnahme an Lernaktivitäten im Bereich formaler und non-formaler Bildungsangebote, einschließlich der betrieblichen Weiterbildung.

Nach dieser Definition von Weiterbildungsbeteiligung nehmen im europäischen Durchschnitt 36 Prozent der Erwachsenen im Laufe eines Jahres an irgendeiner Form von Weiterbildung teil. Europa weist in dieser Hinsicht jedoch eine große Bandbreite auf. Unter den 24 Ländern, für die Ergebnisse bereits vorliegen, streut die Teilnahmequote zwischen neun (Ungarn) und 73 Prozent (Schweden). Wie auch in bisherigen Statistiken ausgewiesen, wird die europäische Spitzengruppe von den skandinavischen Ländern und dem United Kingdom gebildet. Danach folgt eine Gruppe von Ländern, die mit einer Teilnahmequote von 40 bis 45 Prozent deutlich über dem europäischen Durchschnitt liegen. Deutschland liegt mit einer Teilnahmequote von 45 Prozent in dieser Gruppe ganz vorn.

Die Ergebnisse stützen die Einschätzung, dass die bisher für den internationalen Vergleich zugrunde gelegten Statistiken die Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland unterschätzt haben. Deutschland kann in Bezug auf die Entwicklung des Weiterbildungssektors international vielmehr zu den gut entwickelten Ländern gerechnet werden.

Bernhard von Rosenblatt
(TNS Infratest)

Abbildung 1: Weiterbildungsbeteiligung nach dem AES in 24 Ländern



Quelle: Eurostat / TNS Infratest 2009

Zielmarke bei weitem nicht erreichen. Die OECD-Indikatoren in »Bildung auf einen Blick« weisen aus, dass die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung in Deutschland nur ein Drittel der Werte beträgt, die in der internationalen Spitzengruppe der Länder erreicht werden. Dieses traurige statistische Bild stand schon immer im Gegensatz zur »gefühlten« Qualität des Weiterbildungsbereichs. Nach dieser Einschätzung hat Deutschland – ohne dass man Schwachstellen übersehen müsste – doch insgesamt ein gut entwickeltes System der beruflichen wie der allgemeinen Weiterbildung. Daten des »Berichtssystem Weiterbildung

Thema »Lernen im Erwachsenenalter«. Aufgrund der zunehmenden Bedeutung, die dem Lebenslangen Lernen zugewiesen wird, wurde im Europäischen Statistischen System der AES als eine neue Komponente entwickelt. Die erste offizielle, europaweit verbindliche Erhebung wird im Jahr 2011–2012 durchgeführt. Zur Erprobung wurde im Zeitraum 2006–2008 eine Erhebungsrunde auf freiwilliger Basis in 29 Ländern durchgeführt. Die Ergebnisse liegen jetzt vor. Der AES misst, bezogen auf die Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren, die Teilnahme an bestimmten, definierten Lernaktivitäten im Zeitraum der zurückliegenden zwölf Monate. Dabei

Baumaßnahmen im Trakt »Wissenschaftliche Weiterbildung«

DGWF-Jahrestagung in Berlin, 16.–19.9.2009

»Zehn Jahre nach Bologna« war das Thema der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) im September. Mit etwa 200 Teilnehmer/innen war die Tagung an der TU Berlin sehr gut besucht. Die umfangreichen Baumaßnahmen an der TU störten nicht den Verlauf der Tagung, sondern vermittelten sogar ein Gefühl der Erneuerung und trugen zu einem passenden Klima bei, um sich mit Renovierung und Neukonstruktion auch in Bezug auf Studienstrukturen zu beschäftigen.

Das Verschwimmen der Grenzen zwischen konsekutiven, nicht-konsekutiven und weiterbildenden Studiengängen sowie neue Probleme und Möglichkeiten der Finanzierung der wissenschaftlichen Weiterbildung wurden als wesentliche Auswirkungen des Bologna-Prozesses diskutiert. Indem man im Bologna-Prozess mit dem Bachelor einen ersten Studienabschluss schuf, wurde gleichzeitig der Masterabschluss als über die Grundversorgung der Berufsqualifikation hinausgehend definiert. Die Unterscheidung in konsekutive, nicht-konsekutive und weiterbildende Masterstudiengänge scheint in diesem Prozess auffällig zu werden. In einigen Masterstudiengängen sind, unabhängig von der offiziellen Konstruktion, sowohl Studierende zu finden, die den Studiengang direkt an ein Bachelorstudium im gleichen Fach anschließen, als auch solche, die direkt nach einem Studiengang in einem anderen Fach in den Masterstudiengang wechseln, und solche, die nach einer Phase der Berufstätigkeit wieder ein Studium aufnehmen. Ein Beispiel dafür ist der Masterstudiengang Erwachsenenbildung/Weiterbildung in seinen Varianten Erwachsenenbildung und European Adult Education (European Master in Adult Education, EMAE). Es stellt sich also die Frage, inwieweit

es sich bei der Unterscheidung in konsekutive, nicht-konsekutive und weiterbildende Studiengänge um eine inhaltliche oder um eine finanzpolitische Unterscheidung handelt.

In den Hauptvorträgen wurden Konfliktlinien, aber auch Chancen der Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung im Zeichen des Bologna-Prozesses erörtert. Ada Pellert, Präsidentin der neu gegründeten Deutschen Universität für Weiterbildung Berlin, wies darauf hin, dass im Zuge des Bologna-Prozesses nicht nur innerhalb der unterschiedlichen Versionen von Masterstudiengängen, sondern auch zwischen grundständigen und weiterbildenden Studiengängen eine generelle Aufweichung zu beobachten sei. Die Berufstätigkeit vieler Studierender solle stärker in den Konzeptionen universitärer Studiengänge Berücksichtigung finden. Sie forderte eine Sicherung der wissenschaftlichen Weiterbildung durch die öffentliche Finanzierung. Im politischen Diskurs um das Lebenslange Lernen machte Ada Pellert folgende Diskrepanz aus: Einerseits solle die Partizipationsrate steigen, andererseits würden der Zugang zu Masterstudiengängen begrenzt und die öffentliche Finanzierung zurückgefahren.

Auch André Wolter bemängelte in seinem Vortrag zur Weiterbildung in der nationalen Bildungsberichterstattung die sinkenden öffentlichen Ausgaben für diesen Bereich. Er hob gleichzeitig hervor, dass entgegen allen Bemühungen das System der Weiterbildung eher zur Vertiefung sozialer Ungleichheiten beitrage als sie auszugleichen. Anke Hanft und Michaela Knust hoben die Vorteile des Bologna-Prozesses für berufstätige Studierende und deren Wunsch nach einer Realisierung Lebenslangen Lernens hervor. Lebenslanges Lernen wird als das Konzept der Zukunft gesehen, welches ein

umfassendes und offenes Verständnis von Bildung beinhalte, das die wissenschaftliche Weiterbildung einschließe und diese wahrscheinlich auch verändern werde.

Die vielen Einzelfallbeispiele, die auf der Tagung präsentiert wurden, boten reichlich Anlass zur Diskussion darüber, ob in der wissenschaftlichen Weiterbildung lediglich eine Fassade gestrichen, eine Renovierung vorgenommen oder gar eine Neukonstruktion gewagt wurde. In der Vergangenheit wie in der Zukunft hing und hängt diese Entscheidung nicht zuletzt mit den zur Verfügung stehenden zeitlichen und finanziellen Ressourcen zusammen.

Wenn die wissenschaftliche Weiterbildung im Zuge des Bologna-Prozesses eine tragende Säule im Gebäude des Lebenslangen Lernens werden soll, wird sich eine Investition in weitere Baumaßnahmen lohnen. »Hochschulen im Kontext Lebenslangen Lernens« ist das Thema der DGWF-Jahrestagung im Jahr 2010. Spätestens hier wird sich die Gelegenheit bieten, die Baufortschritte zu begutachten und die begonnenen Diskussionen weiter zu führen.

Kirsten Mülheims (DIE/UDE)

»Was wären wir ohne den demografischen Wandel?«

DGfE-Sektion tagte zu »Erwachsenenbildung im demographischen und sozialen Wandel« (München, 24.–26.9.2009)

Der demografische Wandel mit seinen Krisenphänomenen Alterung und Wanderungsbewegungen stand im Zentrum der Jahrestagung 2009 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Die Konferenz, die mit einem intensiven Gedenken an den verstorbenen Hans Tietgens begann,

dungsforschung bearbeiten lassen. Eine mitlaufende Signatur der Münchner Konferenz war dabei der demografische Wandel als ein Lernanlass – für Teilnehmende in der Weiterbildung wie für die Forschenden der Sektion. Namhaft machte ihn Peter Alheit am Morgen des zweiten Konferenztages in einem Vortrag mit dem Titel »Vom demographischen Wandel lernen.

Ein Anti-Krisenszenario«. Dieser »heimliche Eröffnungsvortrag« konnotierte z.B. Alterung ausdrücklich positiv. Alle modernen Gesellschaften seien alternde. Während der Tod in vormodernen Gesellschaften eine reale Bedrohung für jede/n gewesen sei, agierten wir heute mit dem Überleben als Kalkül aller Lebensplanungen. Und eine alternde Gesellschaft sei reich an Erfahrungen, die

verstärkt in intergenerationellem Austausch weiterzugeben seien. Das Knüpfen neuer Netze sei angesichts kleiner Eltern-Kind-Familien und verkürzter Phasen aktiver Elternschaft eine wichtige Lernmöglichkeit. Nicht zuletzt politisch seien neue Netze zwischen den Generationen erwünscht; sie ermöglichen die Delegierung gesellschaftlich relevanter Arbeit an Ehrenamtliche. Passend zu Alheits Programmatik wurden von Julia Franz (Nürnberg) idealtypische didaktische Lernarrangements für intergenerationelles Lernen vorgestellt. Von Alheits »bewusst politisch euphemistischer Sicht« auf den demografischen Wandel war es nicht mehr weit zu der Erkenntnis, dass dieser längst eine argumentative Ressource für die Erwachsenenbildung geworden ist, wie Dieter Nittel in einer Wortmeldung anmerkte. In der Tat, der demografische

Wandel hält für das Feld und seine Erforschung zahlreiche Argumente vor, die aus den Legitimationsdiskursen, die die Erwachsenenbildung an verschiedenen Stellen führt, kaum mehr wegzudenken sind. Aus der Konferenzfrage »Was tun wir *mit* dem demografischen Wandel?« wird derart zugespitzt eine ganz andere Frage: »Was wären wir denn *ohne* den demografischen Wandel?«

Die Mitgliederversammlung im Anschluss an die Konferenz zeigte, dass Innehalten für die Zunft derzeit keine große Priorität hat. Der Sektionsvorsitzende Joachim Ludwig hatte angeregt, die Gliederungsstruktur des Forschungsmemorandums nach zehn Jahren neu und differenzierter zu fassen, damit es auch zukünftig noch das Forschungsfeld sachgerecht ordnen könne. Die Kolleg/inn/en signalisierten, diesem Papier zunächst keine größere Aktivität widmen zu wollen. Für die Akquise von Drittmitteln sei dieses ohne nicht hilfreich, und darauf komme es heutzutage an, so die Argumentation. Vielleicht aber wollten auch alle nur schnell nach Hause oder – wie gefrotzelt wurde – »ins Museum«. Eine Mehrheit der Mitglieder sprach sich dann auch noch dafür aus, die nächste Jahrestagung um der lieben Gewohnheit willen wieder am Ende der letzten vollständigen Septemberwoche stattfinden zu lassen (Chemnitz, 23.–25.9.2010). Dass man damit der großen, alle drei Jahre stattfindenden ESREA-Konferenz (»Adult Learning in Europe«) Konkurrenz macht, nahm man dabei, auf deutsche Interessen bedacht, billigend in Kauf. So bildete die Mitgliederversammlung einen etwas unrühmlichen Abschluss einer Konferenz, die sehr überzeugend zeigte, wie die Professionalität der Disziplin wächst und welche Freude sie an der Forschung hat. DIE/PB



<http://steam.human.uni-potsdam.de/sektion-eb>



Foto: Peter Brandt

»Er hat das Menschenmögliche getan«. Ekkehard Nussli würdigte Hans Tietgens als eine Leitfigur, die Zeit ihres Lebens »immer näher an das Humane« heran wollte.

widmete sich in zahlreichen Vorträgen und Poster-Sessions den bekannten und weniger bekannten Folgen des demografischen Wandels. Diese wurden für die verschiedenen Dimensionen der Weiterbildung in Arbeitsgruppen betrachtet: für Beteiligungsstrukturen, für das Lernen, für das professionelle Handeln, für die Organisationen, die Wissensstrukturen und die Erforschung. Dabei war der Zusammenhang zum Leitthema nicht immer gleich gut gegeben, aber: Die Szene ist klein und versucht jährlich aufs Neue, eine thematische Klammer für die Vielfalt ihrer Forschung zu finden.

Ob Altersbilder, Altenpflegeausbildung, Migration, regionale Entvölkerung, Patientenbiographien oder prekäre Beschäftigungsverhältnisse: der demografische und soziale Wandel hält zahlreiche Themen bereit, die sich in der Weiterbil-

Fernlernen im Aufwärtstrend

Neues BIBB-Forschungsprojekt zur Weiterbildungsberatung im Fernlernen

Fernlernen gewinnt zunehmend an Bedeutung. Der seit Jahren zu beobachtende, kontinuierliche Anstieg der Teilnahmezahlen (s. Kasten) lässt sich vermutlich auf die hohe Attraktivität von Fernlernen gerade für Erwerbstätige oder Menschen in der Familienphase zurückführen.

Nahezu zeitgleich differenziert sich das Feld weiter aus – im Hinblick sowohl auf Anbieter als auch auf Angebotsformen. Als ursächlich sind hier vor allem die Entwicklung der IuK-Technologien und der Bologna-Prozess anzusehen, in deren Gefolge zunehmend auch Softwareproduzenten und Hochschulen den Markt »Fernlernen« bzw. »(weiter-

bildende) Fernstudiengänge« für sich entdecken.

Doch wie finden Interessierte in diesem intransparenten Bildungssegment das passende Angebot und wie werden Beratungsangebote und Informationsquellen bei der Auswahlentscheidung genutzt? Diesen Fragen geht das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) derzeit im Rahmen des Forschungsprojektes »Personenbezogene (Weiter-)Bildungsberatung im Fernlernen« nach. Forschungsmethodisch kommen sowohl quantitative als auch qualitative Methoden zum Einsatz: Im IV. Quartal 2009 wird eine Onlinebefragung unter Interessierten, Teilnehmenden und

Studierenden ausgewählter Fernlehrinstitute, (Fern-)Hochschulen und eines trägerübergreifenden Diskussionsforums durchgeführt, deren Ergebnisse voraussichtlich im Frühjahr 2010 auf der Projektseite abrufbar sind. Im weiteren Projektverlauf sind zusätzlich vertiefende, leitfadengestützte Interviews mit Proband/inn/en aus dem o.g. Personenkreis vorgesehen.

Angela Fogolin (BIBB)

 www.bibb.de/de/wik51067.htm

BMBF fördert »Mobile Learning«

»Mobile Learning – prozessorientiertes Informieren und Lernen in wechselnden Arbeitsumgebungen« lautet der Titel eines vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) mit über einer Million Euro geförderten Verbundprojektes.

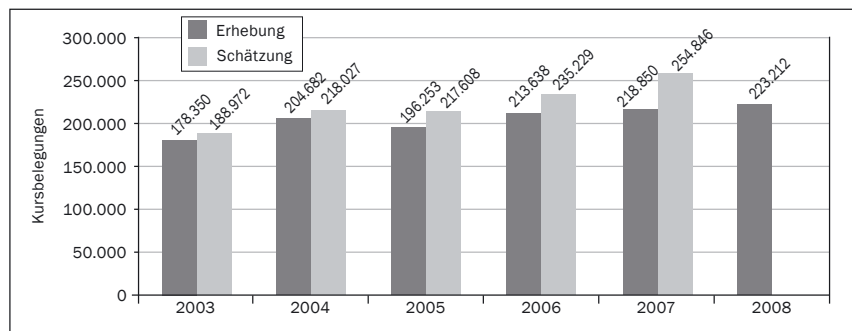
Untersucht wird, wie die Weiterentwicklung vom E- zum M-Learning aussehen könnte. Nach der Etablierung von E-Learning und Blended-Learning-Konzepten scheint aufgrund der raschen Entwicklung der Mobilfunktechnologie und der großen Verbreitung von Handys und Smartphones der nächste Schritt multimedialen Lernens vorgezeichnet. Lernen mit Hilfe mobiler Geräte könnte zum Beispiel im Rahmen betrieblicher Lernarrangements als ein zusätzlicher Kanal zur Vertiefung und Erweiterung von Bildungsinhalten erhebliche Bedeutung gewinnen.

Das Verbundprojekt umfasst eine interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Konzernen (Daimler AG), kleineren und mittleren Unternehmen (u.a. Handylearn Projects H2H e.K.) sowie dem Institut Arbeit und Gesundheit der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung als staatlicher Institution. Das Projektmanagement liegt beim Lehrgebiet Bildungstheorie und Medienpädagogik der FernUniversität Hagen unter Leitung von Prof. Claudia de Witt, wo die didaktischen Szenarien erarbeitet und Ergebnisse evaluiert werden. DIE/BP

Aufwärtstrend: Fernunterrichtstatistik 2008

Die aktuelle Fernunterrichtstatistik des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung belegt: Die Zahl der Anbieter für Fernunterricht und Fernstudium steigt weiterhin an, das Fernlehrangebot und die Belegungen von Lehrgängen zeigen einen deutlichen Zuwachs. An der Umfrage beteiligte sich knapp die Hälfte der 340 angeschriebenen Fernlehrinstitute, die insgesamt 223.212 Teilnahmen meldeten. Die Angaben basieren ausschließlich auf erhobenen Daten; die bis 2008 von der Zentralstelle für Fernunterricht durchgeführten Schätzungen von Teilnahmen werden nicht mehr vorgenommen.

Abbildung 1: Anzahl der Kursbelegungen an Fernlehrinstituten 2003–2008



Quelle: DIE

Mit einem Viertel der Teilnahmen gehören Wirtschaftslehrgänge zu den beliebtesten Angeboten, nachgefragt sind ebenfalls schulische Lehrgänge mit 18 Prozent sowie Lehrgänge zu den Themen Freizeit und Gesundheit mit 17 Prozent der Teilnahmen. Die Altersgruppen mit den meisten Teilnahmen sind die 25- bis Unter-30-Jährigen (23 %) sowie die 20- bis unter 25-Jährigen (19 %). Die Unter-20-Jährigen und Über-50-Jährigen werden vom Fernlehrangebot kaum erreicht, sie machen nur vier bzw. fünf Prozent der Teilnahmen aus.

Christina Weiß (DIE)

Weitere Informationen unter:



www.die-bonn.de/doks/weiss0901.pdf



<http://mlearning.fernuni-hagen.de/das-verbundprojekt/>

Neue Strukturdaten zum Alphabetisierungsbereich

Ergebnisse des Monitor Alphabetisierung & Grundbildung 2008

Der »Monitor Alphabetisierung & Grundbildung«, ein Kooperationsprojekt des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung mit dem Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung und dem Deutschen Volkshochschul-Verband, hat Daten für 2008 vorgelegt. Die letzte bundesweite Erhebung zur Gesamtsituation der Alphabetisierung und Grundbildung datiert von 1994. An der Erhebung beteiligten sich mehr als 230 Bildungseinrichtungen, von denen 201 auswertungsfähige Angaben machten. Davon entfielen 148 auf Volkshochschulen und 53 auf den Kreis sonstiger Bildungsanbieter (u.a. private Sprachschulen, Bürgerinitiativen, kirchliche Einrichtungen). Die genannten 201 Bildungseinrichtungen sorgten 2008 für ein Gesamtangebot

von über 4.500 Veranstaltungen, die von über 23.000 Personen besucht wurden (Tab. 1).

Die Statistik der Belegungen wird im Bereich der Alphabetisierung von den Integrationskursen dominiert. Im Rahmen des originären Angebots der Einrichtungen wurden am häufigsten Alphabetisierungsangebote für Muttersprachler belegt. Im Bereich der Grundbildung verteilen sich die Belegungen recht breit auf verschiedene Sachgebiete (Tab. 2).

Für dieses Angebot standen 2008 in den 201 Einrichtungen aufsummiert 269,5 Planstellen zur Verfügung. Von insgesamt 941 beruflich Mitarbeitenden in der Alphabetisierung und 813 in der Grundbildung (gesamt: 1.754) befanden sich lediglich 239 (= 13,6 %) in festen

Arbeitsverhältnissen, während der ganz überwiegende Teil der Arbeitskräfte auf Honorarbasis angestellt ist. Der Anteil des Ehrenamtes am Gesamtpersonal (1.865) ist mit etwa 6 Prozent zu veranschlagen.

2010 wird nach Evaluierung der gewonnenen Erfahrungen eine zweite Erhebungsphase durchgeführt werden. Es wird angestrebt, die Erhebung in noch näher zu bestimmender Form dauerhaft zu verankern, um längerfristig verlässliche Rahmendaten für Bildungsanbieter, Bildungspolitik und Forschung erheben zu können.

Ludwig Karg / Wilma
Viol / Mirjam Willige (Monitor
Alphabetisierung & Grundbildung)

Weitere Informationen und Ergebnisse:



www.alpha-monitor.de

Tabelle 1: Strukturdaten zur Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit 2008

	Angebote	Unterrichtsstunden	Belegungen	Teilnehmende
Alphabetisierung	2.786	293.666	27.340	13.655
Grundbildung	1.739	78.386	13.033	9.543

Tabelle 2: Kursarten und Belegungen 2008

Kursart	Belegungen
Alphabetisierung	
Integrationskurs mit Alphabetisierung (»BAMF-Kurs«)	9.483
Kurse für Muttersprachler	8.858
Kurse für Nichtmuttersprachler	6.355
Kurse für Mutter- und Nichtmuttersprachler	2.644
Gesamt	27.340
Grundbildung	
Private Orientierung/Lebenswelt	2.9087
Außerschulische Grundbildung	2.222
Berufliche Orientierung	1.628
Orientierungswissen	1.550
Rechnen	1.117
Sozialtechniken	362
Sonstige (z.B. Englisch, Verkehrsschulung, Schulwissen usw.)	3.246
Gesamt	13.033

Quelle: monitor

Initiative »weiter bilden«

140 Millionen Euro für berufliche Weiterbildung von Beschäftigten

Die Ergebnisse der Europäischen Weiterbildungserhebung (CVTS 3, 2007) hatten gezeigt, dass Deutschland bei der betrieblichen Weiterbildung im europäischen Vergleich hinterherhinkt und Unternehmen immer weniger in die Weiterbildung der Beschäftigten investieren. Dem entgegenzuwirken und die Weiterbildungsbeteiligung zu stärken ist das Ziel einer Initiative, die vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) und dem Europäischen Sozialfonds (ESF) finanziert wird. Das Programm wurde durch die Sozialpartner ausgehandelt, vertreten durch die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) und den Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB). Es ermöglicht die Verbesserung der Rahmenbedingungen betrieblicher Weiterbildung oder die direkte Förderung von Fortbildungen. Informationen und Beratung bietet die koordinierende »Regiestelle« an.



www.regiestelle-weiterbildung.de

Früchte des Bildungsmanagements

6. wbv-Fachtagung (Bielefeld, 28./29.10.2009): »Perspektive Bildungsmanagement. Netzwerke zwischen Unternehmen und Kommunen erfolgreich gestalten«

Die diesjährige Fachkonferenz des W. Bertelsmann Verlages stand ganz im Zeichen gärtnerischer Metaphorik. Körbe mit Obst und Gemüse auf dem Podium halfen, das thematische Dach »Perspektive Bildungsmanagement« weniger als hartes Steuerungsthema als vielmehr als normativ aufgeladene Erzählung von der verantwortlichen Bewirtschaftung eines Gartens auszu-leuchten.

Bereits beim Einführungsvortrag entfaltete Prof. Ulrich Müller (Ludwigsburg) für die 200 Teilnehmenden das Bild des Bildungsmanagers als des Hegers und Pflegers eines Gartens. Hier fielen metaphorische Sätze wie »Wachstum ist nicht beliebig zu beschleunigen«, »Die Dinge haben einen natürlichen Rhythmus« oder »Manches entwickelt sich im Verborgenen«. Unter Rückgriff auf biologische und ökologische Erkenntnisse (»Die Artenvielfalt ist am Waldsaum größer als in Wald und Wiese«) beschrieb er Übergänge und Schnittstellen als die Punkte des Bildungsmanagements, an denen es am lebendigsten zugehe. Aber es gab auch eine »harte Definition«: Bildungsmanagement meine die »Gestaltung, Steuerung und Entwicklung von soziotechnischen Systemen, die der Bildung mit dem Ziel der Urteils- und Handlungsfähigkeit dienen«.

Wiederholt wurde im Tagungsverlauf auf das Spannungsverhältnis aufmerksam gemacht, dass bereits dem Begriffskompositum »Bildungsmanagement« innewohnt. »Der Mensch ist Mittelpunkt«, so fordert es das klassische Bildungsideal; das Management hingegen orientiere sich in einer Welt der knappen Güter eher an der Maxime »Der Mensch ist Mittel. Punkt«. Die Vermittlung und Moderation zwischen diesen gegensätzlichen Positionen ist die eigentliche Kunst des Bildungsmanagements. Sie trägt dann reife Frucht,

wenn pädagogische und ökonomische Rationalität in eine Balance gebracht werden. Zugleich gilt es, sich im »Irrgarten« der Kompetenzen, Hierarchien, Verantwortlichkeiten und Finanzierungsmöglichkeiten zurechtzufinden. Im Spannungsfeld von planvoller Steuerung und freier Bildung wurde eine Reihe von Praxisprojekten präsentiert, die häufig regionalen oder kommunalen

Dr. Andreas Weber von der Landesstiftung Baden-Württemberg machte weiterführend deutlich, dass erfolgreiches Bildungsmanagement auch bedeutet, neue Brücken zwischen den Generationen, Kulturen und Institutionen zu bauen. Denn, so sekundierte Wilfried Lohre (Stiftungsverband Lernen vor Ort) in seinem Vortrag, Bildungsteilhabe ist immer auch »Gemeinschaftsaufgabe«. Den Teilnehmer der Konferenz wurde ein reich gedeckter Tisch präsentiert. Aufgrund der Vielfalt der Themen dürfte das inhaltliche Spektrum der Tagung mindestens von der Aprikose bis zur



Foto: wbv

Der W. Bertelsmann Verlag beackerte ein Thema, das die Bildungspraxis bewegt. Im Bild: Joachim Höper, wissenschaftlicher Leiter der Fachkonferenz.

len Modellvorhaben entspringen und die nicht selten einen Bezug zum neu aufgelegten BMBF-Programm Lernen vor Ort hatten. Es ging um Fragen der Beteiligung bildungsferner Milieus, um Übergänge und Durchlässigkeit, Demografiegestaltung, Personalentwicklung, Beschäftigungsförderung, um Bildungsmonitoring und Indikatoren des Erfolgs von Bildungsmanagement. Hier sei auf den Beitrag von Veronika Hammer (Coburg) verwiesen, die ausführte, dass sich Bildungsmanagement an der Erhöhung von politischen, soziokulturellen und ökonomischen Verwirklichungschancen messen lassen müsse.

Zitrone gereicht haben. Zugleich wurde in vielen Vorträgen deutlich: Bildungsmanagement ist und bleibt Zukunftsaufgabe. Um in der Natur- und Gartenmetapher zu verweilen: Wir ernten, was wir säen. Daher dürfte sich gerade die Frage der (gerechten) Bildungsteilhabe als zentraler Prüfstein erfolgreichen Bildungsmanagements erweisen.

DIE/PB; Thomas Vollmer (DIE)

Veranstaltungstipps

Die **LEARNTEC 2010** findet im nächsten Jahr vom **2. bis zum 4. Februar** in der Messe Karlsruhe statt.

 www.learntec.de

Die **Entwicklung des Qualifikationsrahmens mit Chancen und Risiken für die berufliche Weiterbildung** ist Thema einer Fachtagung im Stuttgarter Wirtschaftsministerium am **2./3. März 2010**. Veranstalter ist das Regionalbüro für Berufliche Fortbildung.

 www.fortbildung-bw.de/stuttgart

Das **Centrum für soziale Investitionen und Innovationen** und das **Institut für Bildungswissenschaft** der Universität Heidelberg veranstalten in Zusammenarbeit mit der **AG »Organisationspädagogik«** der DGfE die

Tagung »Organisation und Führung«. Sie findet statt am **4. und 5. März 2010** im Institut für Psychologie der Universität Heidelberg.

 www.csi.uni-heidelberg.de/leadership2010/

Der 22. Kongress der **Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)**, der vom **14. bis zum 17. März 2010** in Mainz stattfindet, wird in über 150 Veranstaltungen »Bildung in der Demokratie« diskutieren.

 www.dgfe2010.de

Die **didacta 2010** findet vom **16. bis zum 20. März** wieder in Köln statt.

 www.didacta-koeln.de

Das **2. Stuttgarter Forum Lernen** veranstaltet am **23. April 2010** einen Fachkongress für Lehrer/innen, Trainer/innen, Dozent/inn/en und Leiter/innen von Bildungseinrichtungen

mit dem Titel »Alles nur ein Spiel? Die Bedeutung des Spiels im Lebenslangen Lernen«.

ingrid.muennig@vhs-stuttgart.de

Die Jahrestagung 2010 der **Sektion Erwachsenenbildung** der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) wird vom **23. bis zum 25. September** in Chemnitz stattfinden, Thema: »Regulative der Weiterbildung«.

 <http://steam.human.uni-potsdam.de/sektion-eb/>

»Adult Learning in Europe – understanding diverse meanings and contexts« lautet das Thema der sechsten *European Research Conference*, die die **ESREA** (European Society for Research on the Education of Adults) an der Linköping University/Schweden vom **23. bis zum 26. September 2010** veranstaltet.

 www.liu.se/esrea2010/

Anzeige

www.didacta-koeln.de

Köln, 16. – 20. März 2010

Bildung macht zukunftsfähig

didacta
die Bildungsmesse

- Kindergarten
- Schule/Hochschule
- Ausbildung/Qualifikation
- Weiterbildung/Beratung

Weiterkommen durch Weiterbildung

Das Thema »lebenslanges Lernen« ist aktuell wie nie zuvor. Wer heute im Berufsleben dauerhaft erfolgreich sein will, muss sich ständig fachlich und persönlich weiterentwickeln, offen für Neues sein und die vielfältigen Angebote im Bereich Weiterbildung, Beratung oder Coaching aktiv nutzen.

Bleiben Sie also am Ball und informieren Sie sich auf der **größten Weiterbildungsveranstaltung, der didacta 2010 in Köln**, über aktuelle Trends, Konzepte und Angebote für das »lebenslange Lernen«.

Wir unterstützen mit einmalig € 100 jede Busfahrt ab 15 Personen zur didacta nach Köln.

Koelnmesse GmbH • Messeplatz 1 • 50679 Köln
Telefon +49 180 510 3101 (max. 0,14 €/Min. bzw. 0,20 €/Anruf aus dem dt. Festnetz; max. 0,42 €/Min. bzw. 0,60 €/Anruf mobil)
Telefax +49 221 821-991370
didacta@visitor.koelnmesse.de • www.didacta-koeln.de

Zeit sparen, Geld sparen!
Online Karten kaufen:
www.didacta-koeln.de



Ideelle Träger:
Didacta Verband e.V.
Verband der Bildungswirtschaft
www.didacta.de

VdS Bildungsmedien e.V.
www.vds-bildungsmedien.de

 **koelnmesse**

Neue Bücher zur Erwachsenenbildung

Apostolopoulos, Nicolas/Hoffmann, Harriet/Mansmann, Veronika/Schwill, Andreas (Hrsg.)

E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter

Münster u.a.: Waxmann, 2009

Die Beiträge des Sammelbandes beschäftigen sich mit drei Schwerpunkten: Neue Lehr- und Lernkulturen, neue technologische Entwicklungen im E-Learning, u.a. mit den Themen: Erstellung und Nutzung von »rapid generated content«, Auswirkungen des Einsatzes von Web-2.0-Technologien und Institutionalisierung von E-Learning in den Hochschulstrukturen. Im Fokus stehen ein Rückblick auf das bisher Erreichte, die sinnvolle Verankerung von E-Learning und die qualitativ nachhaltigen Veränderungen der Lehr- und Lernkulturen im Hochschulbereich.

Arnold, Rolf

Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus
Heidelberg: Carl-Auer, 2009
Rolf Arnold beleuchtet die Art und Weise, wie wir uns die Wirklichkeit, in der wir leben, emotional selbst konstruieren. Unsere Gefühle erweisen sich dabei als eine Art erster Verstand, mit dem wir uns Situationen, Interaktionen und Personen so zusammenfügen, wie wir sie kennen und auszuhalten vermögen. Es werden konkrete Vorschläge für eine jeweils neue emotionale Konstruktion der Wirklichkeit entwickelt und in Merksätze gefasst.

Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V./Bothe, Joachim (Hrsg.)

Wie kommen Analphabeten zu Wort?

Analysen und Perspektiven

Münster: Waxmann, 2009

Die Dokumentation der gleichlautenden Tagung lotet die Problematik von Alphabetisierung und Grundbildung auf der individuellen, auf der kulturellen und auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene aus. Sie umfasst neben Betroffenenberichten Analysen struktureller Ungleichheiten, Lösungsansätze, Fördermaßnahmen und innovative Unterrichtskonzepte.

Castel, Robert/Dörre, Klaus (Hrsg.)

Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts
Frankfurt a.M.: Campus Verlag, 2009
International bekannte Autoren wie unter anderen Serge Paugam und Loïc Wacquant betrachten mit den »Aussteigern«, »Prekariern« und »Ausgegrenzten« unterschiedliche Gruppen und deren soziale Lage. Der Band stellt Anschlüsse an die internationale Debatte um die neue soziale Frage her und verdeutlicht, dass Prekarisierung in den einzelnen europäischen Ländern höchst Unterschiedliches bedeuten kann.

Dalhaus, Eva

Lernraum Sprachreise. Perspektiven für Kompetenzentwicklung
Frankfurt a.M.: Lang, 2009
Die empirische Studie setzt sich zum Ziel, Sprachreisen aus der Sicht der Erwachsenenbildung auf ihre Eignung für Kompetenzentwicklung hin zu überprüfen und daraus Bedingungen und Perspektiven für Kompetenzentwicklung im Allgemeinen abzuleiten. Dabei lenkt die Autorin unter Rückgriff auf die in der aktuellen Diskussion immer bedeutender werdende Theorie des impliziten Wissens nach Michael Polanyi ihre besondere Aufmerksamkeit auf Möglichkeiten der Analyse impliziter (unbewusster) und nur schwer artikulierbarer und wissenschaftlich beschreibbarer Kompetenzerfahrungen.

Edwards, Richard/Biesta, Gert/Thorpe, Mary (Hrsg.)

Rethinking contexts for learning and teaching. Communities, activities and networks

Oxon: Routledge, 2009

In dem Sammelband werden innovative Konzepte und aktuelle Fallbeispiele kontextbezogener Lehr- und Lernpraxis aus dem Forschungsbereich »Teaching and Learning Research Programme« (TLRP) in England vorgestellt und hinterfragt. Abschließend werden Entwicklungsmöglichkeiten dieser Konzepte diskutiert, insbesondere bezogen auf Schulen, Fachhochschulen, Universitäten und Angebote am Arbeitsplatz.

Fricke, Almuth/Dow, Sylvia (Hrsg.)

Cultural participation and creativity in later life. A European manual

München: kopaed, 2009

Zielvorstellungen und Arbeitsvorhaben des europäischen Netzwerks »age-culture.net«, das im Bereich von Kunst und Kultur die Partizipationsbereitschaft älterer Menschen unterstützt, sind Thema dieses Handbuchs. Durch diese Arbeit entstehen multilaterale kooperative Projekte und eine positive Kultur des Alterns durch Information, Training und strategische Partnerschaft.

Deimann, Markus/Weber, Benjamin

Strategiehandbuch zur volitionalen Transferunterstützung

Heidelberg: Griesinger, 2008

Die Autoren stellen Verfahren und Methoden des zielorientierten Lernens vor und verknüpfen diese Strategien mit einem konzeptionellen Modell (Volitionales Design Modell), das neben der Hochschullehre auch in der betrieblichen Weiterbildung angewendet wird.

Gieseke, Wiltrud/Robak, Steffi/Wu, Ming-Lieh (Hrsg.)

Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens

Bielefeld: transcript, 2009

Gestaltungsmöglichkeiten und -anforderungen im Fokus von Lernkulturen werden aus nationaler und internationaler Perspektive dargestellt. Die Beiträge des Bandes greifen die leitenden Theoriezugänge des Diskurses auf und ermöglichen so einen transkulturellen Blick auf Lernkulturen. Theoretisch und empirisch wird gezeigt, wie sich Kulturen des Lernens institutionell differenziert entfalten.

Graf, Jürgen

Weiterbildungsszene Deutschland 2009.

Studie über den deutschen Weiterbildungsmarkt

Bonn: ManagerSeminare, 2009

Die Studie präsentiert und interpretiert aktuelle Zahlen aus der Weiterbildungsszene. Durch differenzierte Aussagen unterschiedlicher Betriebsgrößen wird die Stimmungslage aus sehr unterschiedlichen Lagern abgebildet: vom Einzeltrainer bis zur Großakademie und vom Kleinunternehmen bis zum Großkonzern.

Hufer, Klaus P.:

Erwachsenenbildung. Eine Einführung
Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag,
2009

Der Autor stellt Geschichte, Ziele, die gesetzlichen Grundlagen und das System von Erwachsenenbildung und außerschulischer Jugendbildung dar. Er geht ein auf Lernvoraussetzungen und Bildungserwartungen der Adressaten sowie auf Lehr- und Lernformen. Aus aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen werden Folgerungen für die Arbeit in der Erwachsenenbildung und der außerschulischen Jugendbildung gezogen und das berufliche Handeln der dort arbeitenden Pädagog/inn/en beschrieben.

Krope, Peter/Latus, Knut/Wolze, Wilhelm

Teilhabe im Dialog. Eine methodisch-konstruktive Studie zu den Lebenslagen von Menschen mit Behinderung
Münster: Waxmann, 2009

Das Buch thematisiert die Teilhabe von Menschen mit Behinderung in jenen Lebensbereichen, die von der internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit beschrieben werden. Leitidee ist die Untersuchung erlebter Teilhabe. Methodische Grundlage ist das dialogische Prinzip. Die Publikation dokumentiert die theoretischen und methodischen Grundlagen der empirischen Untersuchung, ihre Befunde, methodisch hergeleitete Hinweise zur Intervention sowie einen Vorschlag für zukünftige Forschungsarbeit.

Meisel, Klaus/Feld, Timm C.

Veränderungen gestalten. Organisationsentwicklung und -beratung von Weiterbildungseinrichtungen
Münster u.a.: Waxmann, 2009

Die Veränderungsfaktoren, die bei systematischen Veränderungsprozessen auf Einrichtungen einwirken, werden veranschaulicht. Die Autoren bieten Bildungsmanager/inne/n umfangreiche Grundlagen und Handreichungen zur Bewältigung dieser Aufgaben.

Müller-Commichau, Wolfgang

Identitätslernen. Jüdische Erwachsenenbildung in Deutschland vom Kaiserreich bis zur Berliner Republik
Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2009
Jüdische Erwachsenenbildung im 20. Jahr-

hundert hat durch die politisch-sozialen Umbrüche in Deutschland ihre jeweiligen Prägungen erfahren, darüber hinaus aber auch ihr ganz Spezifisches zu bewahren verstanden, das, was sie von nichtjüdischer Erwachsenenbildung unterscheidet. Nachgezeichnet und analysiert werden die zentralen Elemente dieses Prozesses aus Bewahrung und Veränderung, Anpassung und Ablehnung, konzentriert auf das abgelaufene Jahrhundert.

Ohidy, Andrea

Lebenslanges Lernen und die europäische Bildungspolitik. Adaptation des Lifelong-Learning-Konzepts der Europäischen Union in Deutschland und Ungarn
Wiesbaden: VS Verlag, 2009

Die wichtigsten bildungspolitischen Dokumente der EU, Deutschlands und Ungarns zum »Lebenslangen Lernen« werden vergleichend analysiert. Die Unterschiedlichkeit der Positionen verdeutlicht die Herausforderungen und Schwierigkeiten bei der gemeinschaftlichen Umsetzung des EU-Konzepts.

Salman, Yvonne

Bildungseffekte durch Lernen im Arbeitsprozess. Verzahnung von Lern- und Arbeitsprozessen zwischen ökonomischer Wertbarkeit und individueller Entfaltung am Beispiel des IT-Weiterbildungssystems
Bielefeld: Bertelsmann, 2009

Die Dissertation untersucht, inwieweit Lernen im Arbeitsprozess als zentrale Form des Lebenslangen Lernens in seinen Wirkungen über den direkten Tätigkeitsbezug hinausgeht und somit einen Beitrag für die ganzheitliche Bildung eines Menschen leistet. Im theoretischen Teil der Arbeit werden die Besonderheiten bei der Verzahnung von Lernen und Arbeiten dargestellt und ein Überblick über die Strukturen und Funktionsbedingungen von Weiterbildung geboten. Im empirischen Teil wird anhand von fünf Fallstudien aus der beruflichen Weiterbildung zum IT-Spezialisten die Wirkung der Lernerträge auf ihre individuelle Bedeutung betrachtet.

Seitter, Wolfgang (Hrsg.)

Professionalitätentwicklung in der Weiterbildung
Wiesbaden: VS Verlag, 2009
Der Sammelband fokussiert Professionalitätentwicklung inhaltlich, methodisch und

selbstreflexiv. Inhaltlich wird sie in einer synchronen und einer diachronen Dimension verortet: einerseits als aufgabenbezogene Tätigkeitserweiterung in den unterschiedlichsten Feldern der Weiterbildung und des Lernens Erwachsener, andererseits als individuelle, berufsbiographisch verankerte Kompetenzaufschichtung und Reflexionsorientierung. Methodisch wird sie als Kombination von Forschungs- und Gestaltungsaufgabe akzentuiert. Selbstreflexiv galt für die Entstehung des Bands eine kontinuierliche inhaltsbezogene Reflexionspraxis und publikationsbezogene Schreibbegleitung der Autor/inn/en.

Unesco Institute for Lifelong Learning
(Hrsg.)

Professionell alphabetisieren. Bestandsaufnahmen und Erfahrungen aus dem In- und Ausland
Münster: Waxmann, 2009

Zusammengeführt wurden Daten, Fakten und Wissensbestände aus dem In- und Ausland. Dabei werden auch historische Entwicklungslinien zur Professionalisierung im Kontext von Alphabetisierung und Grundbildung aufgezeigt und mit Empfehlungen für Forschung und Praxis verbunden.

Vavoula, Giasemi/Pachler, Norbert/
Kukulska-Hulme, Agnes (Hrsg.)

Researching Mobile Learning. Frameworks, tools and research design
Oxford u.a.: Lang, 2009

Im Zentrum des Sammelbandes stehen Themenstellungen und Anforderungen der Forschung über technologiebasiertes mobiles Lernen. Schlüsselaspekte dieser Forschungen, wie Entwicklungen des informellen Lernens und valide Ansätze der Datensammlung und Datenanalyse, werden diskutiert. Außerdem werden strukturierte Vorschläge zur Anwendung und Erweiterung dieser Ansätze vorgestellt.

Klaus Heuer (DIE)

»Übergänge unterstützen – Lernen im Lebensverlauf fördern«

DIE prämiiert drei Projekte mit dem Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung 2009

Lebenslang stehen Menschen vor der Herausforderung, Veränderungen zu meistern. Dabei sind oft Hürden zu überwinden, z.B. beim Übergang von der Schule zur beruflichen Bildung, bei beruflichen (Wieder-)Einstiegen und -Umstiegen, Einstiegen in das Ehrenamt oder Umstiegen, die im Zusammenhang mit dem Lebensalter stehen. Bundesweit wurden Anbieter, die in diesen Bereichen Begleitung anbieten, aufgefordert, ihre innovativen Konzepte als Bewerbung einzureichen. Insbesondere sollte dabei ein teilnehmerzentrierter, (lern-)biographischer Ansatz deutlich werden.

Wichtige Kriterien aller 53 Bewerberprojekte waren der innovative Charakter und eine erfolgreiche Erprobung in der Praxis. Von einer unabhängigen Experten-Jury wurden im Herbst zwei Projekte gleichrangig mit dem »Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung 2009« ausgezeichnet. Das Projekt

»KOBRA – Koordination und Beratung für Frauen und Unternehmen« macht Frauen aus Berlin ein Beratungsangebot zur Gestaltung beruflicher Übergänge. Das Programm »Lernen in der Lebensmitte« wird vom Förderverein Kulturstadt Görlitz-Zgorzelec e.V. durchgeführt und widmet sich dem beruflichen Wiedereinstieg, insbesondere von Langzeitarbeitslosen. Ein Sonderpreis wurde an das Projekt »Produktionsschule im Kreis Unna« vergeben, das erprobte und bewährte Unterstützung im Übergang Schule-Beruf leistet und gemeinsam von der Werkstatt im Kreis Unna, der SFS Sozialforschungsstelle Dortmund und dem



bbb Consult Dortmund durchgeführt wird. Die Projekte wurden am 30. November im Rheinischen LandesMuseum Bonn geehrt und zahlreichen Gästen aus Wissenschaft, Politik und Praxis der Erwachsenenbildung vorgestellt. Der »Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung« wird vom DIE im Zwei-Jahres-Rhythmus verliehen. Ziel des Preises ist es, Innovationen in der Weiterbildung aufzuspüren und diese einer breiten Öffentlichkeit vorzustellen. In der nächsten Ausgabe stellt DIE die drei Gewinnerprojekte und ihre innovativen Ansätze ausführlich vor. Sarah Maur (DIE)



Indonesische Delegation zu Besuch im DIE

Eine indonesische Delegation besichtigte auf einer europäischen Rundreise verschiedene Institutionen, die sich mit Erwachsenen- und Weiterbildung beschäftigen. 13 Vertreter/innen des indonesischen Bildungsministeriums besuchten

am 15. Oktober auch das DIE in Bonn. Fünf wissenschaftliche Mitarbeiter/innen gaben ihnen durch Vorträge und Präsentationen Einblick in die wissenschaftliche Arbeit des Instituts. Es entwickelte sich schnell ein Austausch, der den Besuch für beide Seiten zu einer interessanten und erfolgreichen Begegnung gemacht hat.

Personalia intern

Gerhard Reutter ist Ende Oktober nach langjähriger Mitarbeit in den Ruhestand verabschiedet worden. Das von ihm begleitete Projekt EVA haben die beiden neuen wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen **Stefanie Jütten** und **Ewelina Mania** mit zwei Teilzeitstellen übernommen.

Für einen Zeitraum von drei Jahren hat sich **Felicitas von Küchler** beurlauben lassen. Sie übernimmt in Offenbach die Projektleitung von »Lernen vor Ort«.

Seit dem 1. November 2009 unterstützt **Alev Erisöz-Reinke** den ProgrammService des DIE.

Meike Weiland wechselte zum 1. November 2009 aus dem Arbeitsbereich Statistik des Daten- und Informationszentrums (DIZ) in das Forschungs- und Entwicklungszentrum (FEZ); dort arbeitet sie im wbmonitor mit.

DIE auf der didacta

»didacta – die Bildungsmesse« findet im nächsten Jahr vom 16. bis zum 20. März in Köln statt. Das DIE wird dort mit einem eigenen Messestand vertreten sein. Alle Leser/innen sind herzlich zu einem Besuch am Stand des DIE eingeladen. Auch im Rahmenprogramm der didacta ist das DIE mit sechs interessanten Vorträgen zu aktuellen Themen präsent. Alle weiteren Informationen zum Rahmenprogramm mit den genauen Vortragstiteln und -zeiten finden Sie in einer Beilage des Verlages, die Abonnenten mit diesem Heft zusammen erhalten.

ProfilPASS in der Wirtschaft

Neben den ProfilPASS und den ProfilPASS für junge Menschen wird demnächst ein ProfilPASS für die Wirtschaft treten. Das BMBF fördert ein entsprechendes Kooperationsprojekt des DIE mit dem Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung an der Universität Hannover (IES). Das Projekt »ProfilPASS in der Wirtschaft« (Laufzeit: 2009–2012) hat zum Ziel, informell erworbene Kompetenzen für den arbeitsmarktnahen Einsatz in Unternehmen fruchtbar zu machen. Dies soll v.a. neue Impulse für die Personalentwicklung setzen. Das entwicklungsorientierte Setting des ProfilPASS trägt dem Umstand Rechnung, dass formal erworbene Kompetenzen, z.B. in Schule, Ausbildung und Studium, nur einen sehr kleinen Teil des relevanten Wissens und der Fähigkeiten einer Person repräsentieren. In Zukunft müssen verstärkt biographisch-systematische Verfahren eingesetzt werden, um auch informell erworbene Kompetenzen zu erfassen. In dieser Hinsicht stellt der ProfilPASS ein vielversprechendes Instrument dar, um eine nachhaltige, gezielte und effiziente Kompetenzbilanzierung und -entwicklung aufzubauen.

Thomas Vollmer (DIE)

DIE-Neuerscheinungen

Jürgen Budde / Angela Venth

Genderkompetenz für lebenslanges Lernen

Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten
Reihe: Perspektive Praxis
Best.-Nr. 43/0035
Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2009
168 S., 19,90 €
ISBN 978-3-7639-1978-9 (Print)
ISBN 978-3-7639-1979-6 (E-Book)
Autor und Autorin entwickeln die Genderfrage unter der Perspektive des Lebenslangen Lernens und zeigen, dass Gender und Lernen in einer komplexen Wechselbeziehung zueinander stehen. Der Stellenwert von Genderkompetenz der pädagogisch Handelnden gewinnt daher zunehmend an Bedeutung. Genderkompetenz verlangt u.a. die Klärung der Frage, welche Geschlechterklischees überholt oder nicht tragfähig sind und welche Geschlechterdifferenzen mehr pädagogische Aufmerksamkeit verdienen. Dieser Praxisband stellt ein reflexionsorientiertes Modell geschlechterorientierter Bildung vor. Er richtet sich an pädagogisch Tätige in Kindertagesstätten und Schule, im Übergangssystem zur beruflichen Ausbildung und in der Weiterbildung.

Martin Kronauer (Hrsg.)

Inklusion und Weiterbildung

Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart
Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung
Best.-Nr. 14/1106
Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2009
316 S., 32,90 €
ISBN 978-3-7639-1964-2 (Print)
ISBN 978-3-7639-4241-1 (E-Book)
Dieses Buch bietet Resultate einer interdisziplinären Forschung im Bereich Erwachsenenbildung und Soziologie zu Fragen der Inklusion. Die Aufgabe der Weiterbildung besteht darin, soziale Teilhabe durch Bildung zu ermöglichen und gleichzeitig zu verhindern, dass einzelne gesellschaftliche Gruppen vom Bildungsprozess ausgeschlossen werden (z.B. Langzeitarbeitslose, Migranten, funktionale Analphabeten, Ältere). Weiterbildung kann und muss dort eingreifen, wo institutionelle oder biographische Bildungsprozesse für Weichenstellungen

in Inklusion oder Exklusion wichtig werden, gerade in Bezug auf Erwerbsarbeit.

Stefan Hummelsheim

Finanzierung der Weiterbildung in Deutschland

Reihe: Studentexte für Erwachsenenbildung
Best.-Nr. 42/0026
Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2009
156 S., 19,90 €
ISBN 978-3-7639-1976-5 (Print)
ISBN 978-3-7639-1977-2 (E-Book)
Der Studentext liefert einen bildungsökonomischen Überblick über Begriffe, Konzepte und Fragen, deren Kenntnis zur Einschätzung der Weiterbildungsfinanzierung erforderlich ist. Der Autor beschreibt betriebliche, öffentlich und SGB-III-geförderte Finanzierungsstrukturen und diskutiert theoretische Finanzierungsalternativen, konkrete Reformvorschläge sowie europäische Programme.

REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Heft 4/2009

Thema: **Alphabetisierung/Grundbildung**
Herausgeber: Elke Gruber/Monika Tröster
Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2009
Best.-Nr. 23/3204, 96 Seiten, 14,90 €
ISBN 978-3-7639-1969-7 (Print)
ISBN 978-3-7639-1989-5 (E-Book)

Neu und online

Christina Weiß

Fernunterrichtsstatistik 2008

Die Erhebung berücksichtigt die von der Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) zugelassenen Fernlehrgänge. Sie enthält institutionelle, Personal- und Finanzierungsdaten der Anbieter sowie Veranstaltungsdaten.



www.die-bonn.de/doks/weiss0901.pdf

Elisabeth Reichart/Hella Huntemann

Volkshochschul-Statistik 2008 – Zahlen in Kürze

Der tabellarische Überblick der Volkshochschul-Statistik für das Jahr 2008 nennt kurz gefasst die zentralen Ergebnisse zu institutionellen Merkmalen, Personal, Finanzierung und Veranstaltungsstatistik.



www.die-bonn.de/doks/reichart0901.pdf

S R T G S H K O P E R A T I O N E N T A E I C E O

STICHWORT: »STRATEGISCHE KOOPERATIONEN«



Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuißl ist wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE).

Kontakt: nuissl@die-bonn.de

Literatur

Jütte, W. (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bielefeld

Keim, H./Olbricht, J./Siebert, H. (1973): Strukturprobleme der Weiterbildung – Kooperation, Koordination, Integration. Düsseldorf

Nuißl, E. (2000): Einführung in die Weiterbildung. Neuwied

Nuißl, E. (2002): Netzwerk Bildung und Regionalentwicklung. Oldenburg

Nuißl, E. u.a. (2006): Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms »Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken«. Bielefeld

Schweitzer, J. (1998): Systemische Weiterbildung in Gesundheits- und Sozialberufen. Weinheim

Kooperation ist im deutschen Bildungswesen ein positiv besetzter, aber wenig praktizierter und differenzierter **Schlüsselbegriff**. Viele **Weiterbildungsgesetze** enthalten daher auch **Kooperationsauflagen**.

Kooperation setzt immer die Zusammenarbeit mindestens zweier selbstständiger, im Prinzip auch **unabhängiger Partner** voraus. Der Begriff wird für eine Zusammenarbeit *innerhalb* einer Einrichtung nicht gebraucht. **Verfahren, Reichweite** und **Modelle** von Kooperationen sind dabei unterschiedlich. Je nach **Zielen, Formen** oder **Aufgaben** lassen sich Kooperationen unterschiedlich typisieren. So wird etwa differenziert zwischen **komplementärer, subsidiärer, supportiver** und **integrativer Kooperation** (vgl. Nuißl 2000, S. 94). Eine andere Typisierung definiert **institutionelle, aufgabenbezogene** und **personelle Kooperation** (vgl. Jütte 2002, S. 65). Weitere Typisierungen finden sich im Folgenden in einigen Beiträgen zum Schwerpunktthema.

In Kooperationen geht es in der Regel darum, Entscheidungen, Kommunikation und Aufgabenverteilung auszubalancieren. Schweizer (1998, S. 32) spricht daher von einer **Kooperationsbalance** hinsichtlich der Selbstständigkeit, der Führung, der persönlichen Beziehung, der Sachebene und der Formalisierung in Kooperationsverfahren.

Großes Augenmerk wird auch auf das Zustandekommen bzw. das Scheitern von Kooperationen gelegt. So liegen **Gründe** für eine Kooperation im Bildungsbereich etwa in Kostenersparnis, Arbeitserleichterung, Kompetenzverschränkung, Qualitätssteigerung, bildungspolitischer Präsenz (Lobby), Zielgruppenerweiterung sowie Innovation und Entwicklung.

Widerstände gegen eine Kooperation liegen in der Regel in unterschiedlichen Interessen, ungleich verteiltem Nutzen, zu hohen Kosten, Angst vor Konkurrenz und Profilverlust, Kommunikationsproblemen, unterschiedlichen Images, geringem institutionellen Rückhalt und ungenügend klaren Absprachen (vgl. Nuißl 2002, S. 25f.).

Schließlich gerät immer mehr in den Blick, dass Einrichtungen und Organisationen, die intensiv miteinander kooperieren, in ihrem **eigenen Gefüge Veränderungen** erleben und gestalten. Diese betreffen etwa

Zuständigkeiten, Belastungen, Hierarchien, Arbeitsschwerpunkte und Profilelemente. Je intensiver eine Einrichtung mit anderen Einrichtungen kooperiert, desto bedeutsamer wird der Einfluss der Kooperation auf das Binnengefüge der Einrichtung.

Kooperation und Konkurrenz sind zwei Seiten einer Medaille. Von Kooperation wird umso intensiver und verbindlicher gesprochen, je stärker die Konkurrenz in bestimmten Feldern ist. Von daher ist Kooperation eines der (immer wichtiger werdenden) Instrumente, sich in einem immer dichteren Wettbewerb behaupten zu können. Dabei spielen alle Typen – von der komplementären bis zur integrativen Kooperation – eine Rolle. Im Zuge etwa der **Globalisierung** auch des Bildungsmarktes arbeiten immer mehr Einrichtungen **komplementär** mit ähnlichen Einrichtungen in anderen Ländern zusammen, im Zuge der Wiederentdeckung der **Region** entstehen immer häufiger **integrierte** Kooperationen mit Blick auf einzelne Zielgruppen und Aufgabenfelder (wie etwa Beratungen, Information). Die Kooperation von Einrichtungen in einem bestimmten Feld schließt die Konkurrenz der gleichen Einrichtungen in anderen Feldern nicht aus. Wichtiges Element von Kooperationen ist daher auch immer die unverwechselbare **Identität** jedes einzelnen Kooperationspartners.

Eine gewissermaßen potenzierte Kooperation mit erhöhten Synergieeffekten ist die multivariate Kooperation von Einrichtungen in Organisationen in einem **Netzwerk**. Dies sind im Prinzip additive Einzelkooperationen, und sie erhalten dann eine neue Qualität, wenn das Netzwerk eine eigenständige, übergreifende Aufgabe und ein übergreifendes Profil bekommt und in einer eigenständigen (meist auch eigendynamischen) Art gemanagt wird.

Der Begriff »**strategische Kooperation**« ist in den letzten Jahren dabei immer wichtiger geworden. Mit diesem Begriff wird betont, dass Kooperationen nicht nur eine Verbesserung der Arbeit und der Zusammenarbeit im Status quo anstreben, sondern **gemeinsame Ziele** verfolgen, die über gegenwärtige Fragen hinausgehen. Strategische Kooperationen werden etwa dann eingegangen, wenn es um eine perspektivische Geschäftsfelderweiterung oder eine Umorientierung des Aufgabenspektrums von einzelnen Organisationen geht. Strategische Kooperationen umfassen auch diejenigen Fälle, in denen ein definiertes Feld (gesellschaftlicher, ökonomischer, politischer Art) in einem bestimmten Zeitraum mit gemeinsam getragenen Gestaltungsvorstellungen verändert werden soll. Der Akzent der »Strategie« ist dabei auch immer **reflexiv** zu sehen – er bezieht sich auf die Einrichtungen selbst, die sich in einer strategischen Kooperation zusammenfinden. Gerade in Zeiten sich stark verändernder Kontexte (wie etwa in der Weiterbildung hinsichtlich demografischer Faktoren wie Alter und Migration) werden solche strategischen Kooperationen immer bedeutsamer.

Literatur zum Thema

Bienzle, H./Gelabert, E./ Jütte, W. u.a.

(2007): **The Art of Networking**. European Networks in Education. Wien

Denison, K. (2006): **Netzwerke als Form der Weiterbildung**. Erfolgsfaktoren für den individuellen Nutzen. Kassel

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung: Themenschwerpunkt »**Kooperation – Konkurrenz**«, H. I/1996

Field, J. (2008): **Partnerships in and for lifelong learning**. In: LlinE. Lifelong learning in Europe. H. 1, S. 41–45

Helmcke, M. (2008): **Handbuch für Netzwerk- und Kooperationsmanagement**. Theorie, Praxiswissen, Praxisbeispiele. München

Jütte, W. (2002): **Soziales Netzwerk Weiterbildung**. Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bielefeld

Manger, D. (2009): **Innovation und Kooperation**. Zur Organisation eines regionalen Netzwerks. Bielefeld

Nuissl, E. u.a. (2006), **Regionale Bildungsnetze**. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms »Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken«. Bielefeld

Reupold, A./Strobel, C./Tippelt, R. (2009): **Vernetzung in der Weiterbildung**. Lernende Regionen. In: Tippelt, R. u.a. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 569–581

Stang, R. (2006): **Kooperation und Vernetzung als strategisches Konzept**. Learning Centres in Deutschland. In: ders. u.a. (Hrsg.): Learning centres. Bielefeld, S. 37–52

Wohlfart, U. (2006): **Kooperation und Vernetzung in der Weiterbildung**. Orientierungsrahmen und Praxiseinblicke. Bielefeld

Claus Leggewie im Gespräch über anregende und ermüdende Kooperationskonstellationen

»SICH MIT ANDEREN SICHTWEISEN KONFRONTIEREN«

DIE: Herr Leggewie, wir fragen Sie als Kenner von Kooperationen in Politik, Wissenschaft und Kultur: Muss man, das lehrt uns die Innovationsforschung, um innovativ zu sein, kooperieren? Ist es wie bei der Fortpflanzung: Wer Neues schaffen will, muss sich zusammenschließen?

Leggewie: So ungefähr. Wenn man sich Theorien über das Neue und über Kreativität anschaut, dann ist es nicht die strategisch geplante, sondern die okkasionele Zusammenführung von bisher nicht zusammengehörigen Teilen oder überraschende Strategiewechsel, die Neues schaffen. In den meisten Bereichen von Wissenschaft, Politik und Wirtschaft herrscht *business as usual* – man macht, was man macht –, und das ist auch gut so. Aber wer neue Ideen und Produkte schaffen will, muss von Zeit zu Zeit ungewöhnliche Kombinationen erlauben.

DIE: Kann man das planen?

Leggewie: Das Problem bei der Innovationsforschung ist, dass sie diesen wenig steuerbaren Prozess mechanisch wiederholt; sie sagt, das machen wir jetzt hundert Mal und generieren damit Neues wie aus der Petrischale. Das verkennt, dass Innovationen eben nicht strategisch zu planen sind, sondern dass man die Zeit haben muss, abzuwarten, was sich emergent ergibt. Kooperationen brauchen genügend Spielraum für *trial and error*. Wer Kooperationszwang ausübt, eine Kooperati-

Foto: Volker Wiciok für KWI



Prof. Dr. Claus Leggewie ist in seinen zahlreichen Funktionen und Ämtern ein Grenzgänger, der Kooperationen unterschiedlichster Art gestaltet, durchlebt und durchlitten hat. Der Politikwissenschaftler ist seit zwei Jahren Direktor des Kulturwissenschaftlichen Instituts (KWI) in Essen, des interuniversitären Forschungskollegs der Universitäten Bochum, Dortmund und Duisburg-Essen, und Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU). Mit ihm sprach Dr. Peter Brandt (DIE).

onsumierung ausspricht, verursacht nur Aufwand und hemmt womöglich sogar Innovation.

DIE: Was sind aus Ihrer Sicht denn ungewöhnliche Kooperationskonstellationen?

Leggewie: Nach meiner Erfahrung alle Konstellationen, bei denen Künstler und Fremde mitwirken. Wo eine Fachexpertise, die sich für gesichert hält, mit Sichtweisen konfrontiert wird, die irritieren, die natürlich auch enttäuschen, wo keine gemeinsame Sprache gefunden

»Man muss Risiken eingehen.«

wird, die aber auch sehr befruchten können. Alles andere sind eher legitimatorische Kooperationsstrategien: Ich suche

mir jemanden, der das, was ich ohnehin mache, gut findet. Oft sind das eher langweilige Kooperationen, weil sich Leute begegnen, die sowieso zusammenarbeiten und die eigene Denke nicht hinterfragen wollen. Vieles in der Wissenschaftsförderung, aber auch bei der Projektförderung in Unternehmen ist so. Beispielsweise sind viele grenzüberschreitende EU-Projekte von vornherein so definiert, dass man vier oder fünf Partner aus EU-Ländern oder auch Nicht-EU-Ländern braucht, und meine Erfahrung ist die, man sucht sich dann entweder die Partner, mit denen man schon gut

konnte, oder solche, die zwar überhaupt nicht passen, aber dafür den Kriterien entsprechen.

DIE: Zum Problem des Profilverlustes bei Kooperationen: Ab wann schadet es der eigenen Institution, wenn man sich in Kooperationen begibt, die zu Kompromissen zwingen? Gibt es eine Faustregel, ab wann man Kooperationen vermeiden sollte?

Leggewie: Kooperation funktioniert nicht, wenn zu viele Störer (genannt Defektoren) und zu viele Trittbrettfahrer mitwirken können. Dann werden Ideen geklaut, Leute abgeworben, quälende Abstimmungen der Kommunikationsstrategie (neudeutsch: Wording) verhindern die inhaltliche Arbeit, mit anderen Worten: Die Buchhalter und Kontrollfreaks essen Kreativität auf.

DIE: Das ist Ihre Erfahrung aus Kulturprojekten?

Leggewie: Man kann das sportlich sehen – wir sind ja oft die Kleinen. Wir hatten einen Impuls und wollten den mit einem starken Partner durchsetzen, und der starke Partner hat zwar kaum eigenen Input gegeben, aber unsere Idee genommen und sich damit davon gemacht. Da wir für's Gemeinwohl und für das Wissen der Welt arbeiten, also für weltöffentliche Güter, müssen wir das aber in Kauf nehmen.

DIE: Welches sind Faktoren, die eine Kooperation erfolgreich und stabil machen? Es gibt ja unterschiedliche Modelle von Kooperationen: mit ungleicher Machtverteilung verbundene Kooperationen oder solche, die darauf abzielen, dass man ständig auf Augenhöhe arbeitet. Kann beides funktionieren?

Leggewie: Seit Jahrhunderten geht die Debatte, ob wir als gute Kinder oder böse Wölfe geboren werden oder uns in Gesellschaft dazu entwickeln. Die Rousseau-Anhänger können die übliche kindliche Entwicklung ins Feld führen, Kinder kooperieren spontan in kleinen Gruppen, wenn auch nicht in allen Situationen. Die Anhänger von Hobbes können das asoziale Verhalten vieler Wettbewerber anführen, das durch eine Autorität – Eltern, Staat und der liebe Gott – gebändigt werden muss. Wir sind aber weder die individuellen Nutzenmaximierer, wie uns eine bestimmte ökonomische Theorie des *homo oeconomicus* einreden will, noch die Gruppentiere, als die uns die Gutmenschen sehen. Kooperation und Konkurrenz stecken in uns, schließen sich aber nicht aus. Ein schwacher Partner kann sich durch einen starken Partner die Ressourcen holen, die ihm sonst nicht zur Verfügung gestanden hätten, und ein starker Partner kann sich über einen schwächeren Partner einen Ideenpool holen, überraschende Aspekte einbauen, ohne Gefahr zu laufen, das eigene Profil verwischt zu bekommen. Es ist eine Binsenweisheit, dass Kooperationen am besten funk-

tionieren, wenn es einen echten wechselseitigen Nutzen gibt. Und belohnt wird nicht nur, wer einem selber mal geholfen hat, sondern man kooperiert auch mit denjenigen, von denen man weiß, dass sie andere unterstützt haben. Keine Gratifikation ohne Altruismus, aber auch kein Altruismus ohne Gratifikation.

»Wiegen Synergieeffekte die Reibungsverluste auf?«

DIE: Warum scheitern Kooperationen?

Leggewie: Kooperationen scheitern, wo es besonders viele Vetospieler gibt. Wo besonders viele Menschen gefragt werden müssen und besonders viele Menschen aus sachlichen oder weniger sachlichen Gründen »nein« sagen können. Sie sehen das jetzt bei Fusionsvorhaben von Universitäten, Theatern, Kultureinrichtungen, auch Unternehmen. Manche waren am Ende halbwegs glücklich, dass sie fusioniert hatten, aber unterwegs gab es große Reibungsverluste. Und es gibt niemanden, der am Ende prüft, ob die Synergieeffekte die Reibungsverluste aufwiegen, die im Fusionsprozess aufgetreten sind. Es misst ja niemand, ob das aus Erschöpfung geschieht oder wegen eines tatsächlichen Fortschritts. Und natürlich scheitern oft auch erzwungene oder durch Täuschung zustande gebrachte Kooperationen.

DIE: Wie würden Sie das Verhältnis von Kooperation und Konkurrenz bestimmen?

Leggewie: Konkurrenz kann ruhig dabei sein, denn Kooperation ohne einen Aspekt von Wettbewerb ist langweilig und führt im Grunde genommen nur zu »mehr vom Gleichen«. Aber der Wettbewerb muss natürlich fair und geregelt sein, es muss eine Aussicht für beide Parteien bestehen, dass die berühmte Win-win-Situation entsteht.

DIE: Wenn ich nun nochmals auf den Anfang des Gespräches zurückkomme, da hatten Sie gesagt, es ist hilfreich,

wenn es ungewöhnliche Konstellationen sind, dass es unerwartete Kooperationspartnerschaften sind. Die stehen aber doch eigentlich nicht miteinander in einem Wettbewerb.

Leggewie: Der Mensch, lehrt uns jetzt wieder der Anthropologe Michael Tomasello, ist das Tier, das »wir« sagt. Es ist genau diese Interaktions- und Kulturfähigkeit, die uns von Wölfen oder Affen unterscheidet. Diese grundlegende Wir-Intentionalität hindert uns natürlich nicht daran, andere übertrumpfen und austricksen zu wollen, aber immer wieder erkennen wir den Nutzen, den Gruppen und Gemeinschaften für uns haben. Wir kooperieren in Gruppen, und solche konkurrieren dann wiederum miteinander.

DIE: Werden Kooperationen überschätzt?

Leggewie: Es gibt eine Kooperationsrhetorik, die Kooperation zum Selbstzweck erhebt. Aber genauso wird Kooperation in der Praxis von Unternehmen und anderen Einrichtungen unterschätzt, die einen Kult der individuellen Exzellenz oder gar Genialität verfolgen. Viele in der Wissenschaft, in der Wirtschaft, in der Kultur sind wenig geneigt, zu kooperieren, auch da, wo es zum eigenen Vorteil wäre. Das geht doch gerade bis hinauf in die Klima-Verhandlungen – alle sagen den anderen: »Hannemann, geh du voran« und setzen das weltöffentliche Gut Klima aufs Spiel. Tit for tat, wie der berühmte Spieltheoretiker Axelrod den Grundsatz »Wie du mir, so ich Dir« genannt hat, ist immer noch die robusteste Strategie.

DIE: Herr Leggewie, ich danke Ihnen für dieses Gespräch.

Entwicklungslinien und Perspektiven für Kooperationen in der Weiterbildung **FÜR LEBENSLANGES LERNEN KOOPERIEREN**

Karin Dollhausen/Timm C. Feld

Die Bedeutung von interorganisationalen Kooperationen in der Weiterbildung ist seit jeher unbestritten. Jedoch hat sich im Lauf der Zeit die weiterbildungspolitische und mithin die institutionelle und praktische Bedeutung von Kooperationen verändert. Insbesondere im Kontext der Umsetzung von Strategien Lebenslangen Lernens gewinnen Kooperationen als zentrale Ansatzpunkte für neue Institutionenformen, von lokalen Bildungszentren bis hin zu regionalen Bildungsnetzwerken, an Relevanz. Weiterbildungseinrichtungen sind damit vor die Aufgabe gestellt, sich aktiv am Aufbau von kooperativen Bildungsstrukturen zu beteiligen. Zugleich ist aber auch seit Jahrzehnten bekannt, dass Kooperationen keineswegs konfliktfrei zustande kommen und einfach funktionieren. Umso dringlicher erscheint es, von einseitigen Annahmen per se erfolgversprechender Kooperation abzurücken und genauer zu erkunden, wie Kooperationen auf der Ebene der Einrichtungen wirken, wie sie organisiert und im Sinne der Förderung Lebenslangen Lernens nachhaltig entwickelt werden können.

Interorganisationale Kooperationen sind für Weiterbildungseinrichtungen kein wirklich neues Thema. So war die Kooperation zwischen Weiterbildungseinrichtungen bereits in den 1960er und 1970er Jahren – unter dem planerischen Leitgedanken der Schaffung eines Weiterbildungssystems – ein bildungspolitisches Postulat. Dies geht aus den relevanten bildungspolitischen Dokumenten, wie etwa dem durch das Kultusministerium von Baden-Württemberg erstellten »Gesamtplan für ein kooperatives System der Erwachsenenbildung« (1968) und dem 1970 von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats vorgelegten »Strukturplan für das Bildungswesen« hervor. Mit dem Gesamtplan wurden Empfehlungen zur verbesserten Koordinierung und Effektivitätssteigerung im Bereich

der öffentlich-rechtlichen Erwachsenenbildung formuliert. Durch bessere Abstimmung zwischen den Einrichtungen auf lokaler und regionaler Ebene sollten Doppelangebote vermieden, angebotsbezogene Überschneidungen abgebaut sowie unproduktive Konkurrenz aufgelöst werden (vgl. Jütte 2002, S. 13). Ziel des Strukturplans war die Einleitung von Reformen für alle Säulen des Bildungssystems und somit auch für die Weiterbildung. Explizit wurde dabei eine »umfassende Kooperation« sowohl auf lokal-regionaler als auch auf überregionaler Ebene als entscheidende Möglichkeit zur Entwicklung des Gesamtbereichs Weiterbildung angesehen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1971, S. 208ff.). Auch die seit den 1970er Jahren in verschiedenen Bundesländern erlassenen

Weiterbildungsgesetze gingen von einer grundlegenden Regelungsbedürftigkeit des Weiterbildungsbereichs aus (vgl. Jütte 2002, S. 16). So heißt es beispielsweise im Weiterbildungsgesetz von Nordrhein-Westfalen aus dem Jahr 1973, dass »Einrichtungen der Weiterbildung ihre Aufgaben im Zusammenwirken mit anderen Bildungseinrichtungen erfüllen« (zit. n. ebd., S. 17). Bereits die damals maßgeblichen bildungspolitischen Dokumente und Gesetzestexte bergen erweiterte Interpretationsmöglichkeiten in Richtung auf die Etablierung von bereichsübergreifenden Kooperationen, die in späteren Novellierungen dann deutlichere Konturen gewinnen. Gegenwärtig bestehen in nahezu allen Weiterbildungsgesetzen der Länder Hinweise, Forderungen oder auch Verpflichtungen zur verstärkten Kooperation von Weiterbildungseinrichtungen, insbesondere mit anderen (Weiter-)Bildungseinrichtungen, aber auch – teilweise explizit genannt – mit Behörden, Kultureinrichtungen, Verwaltungen oder Unternehmen. Beispielsweise heißt es im Saarländischen Weiterbildungs- und Bildungsfreistellungs-gesetz in der Fassung vom 15. Februar 2006: »Träger der Weiterbildung erfüllen ihre Aufgaben in eigenen Einrichtungen, im Zusammenwirken untereinander und durch Kooperation mit anderen Institutionen des Bildungswesens, mit Betrieben sowie außer- und überbetrieblichen Einrichtungen« (SWBG 2006, S. 2). Spätestens seit den 1990er Jahren lässt sich ein deutlicher Wandel der weiterbildungspolitischen und mithin der institutionellen und praktischen Bedeutung von Kooperationen verzeichnen. Mit der Hinwendung zum Lebenslangen Lernen als vornehmlichem bildungspolitischen Handlungsziel werden vor allem Kooperationen zwischen Weiterbildungseinrichtungen und anderen Bildungsorganisationen sowie zwischen Weiterbildungseinrichtungen und anderen Organisationen in ihrer relevanten Umwelt in den Brennpunkt der Aufmerksamkeit gerückt. Diese institutions- und bereichsübergreifenden

Kooperationen gewinnen nun als zentrale strategische Ansatzpunkte der Entwicklung von neuen Institutionenformen für das Lebenslange Lernen an Relevanz, seien es lokale Bildungszentren (vgl. z.B. Stang in diesem Heft), seien es regionale Bildungsnetzwerke (vgl. Nuissl u.a. 2006; Tippelt u.a. 2009). Dies belegen sowohl die großen Förderprogramme der vergangenen Jahre, wie beispielsweise »Lernende Regionen«, »HessenCampus« und »Lernen vor Ort«, als auch vorliegende Erfahrungsberichte und Fallbeispiele aus der Weiterbildungspraxis (vgl. Klingebiel 2007). Mit dem Aufbau von einrichtungs- und bildungsbereichsübergreifenden kooperativ vernetzten Bildungsstrukturen verbinden sich insbesondere folgende Erwartungen:

- die systematische Einbindung von relevanten Akteuren im Kontext Lebenslangen Lernens, wie etwa Unternehmen, Kultureinrichtungen, Schulen, Berufsschulen, Hochschulen, öffentliche Stellen usw.;
- die Erweiterung von Möglichkeiten zur Inklusion sozialer Gruppen in Lern- und Weiterbildungsprozesse, darunter insbesondere bildungsferne und benachteiligte Gruppen;
- die verbesserte Erreichbarkeit von Bürger/innen »vor Ort« sowie eine damit einhergehende Erweiterung von Möglichkeiten zur Mobilisierung von lebensbegleitenden Lern- und Bildungsprozessen in der Bevölkerung.

Deutlich geht mit der Verlagerung der bildungspolitischen Aufmerksamkeit auf die Förderung des Lebenslangen Lernens durch den Ausbau von kooperativ vernetzten Bildungsstrukturen auch eine grundlegend veränderte Sichtweise auf das Potenzial von Kooperationen einher. Wurde Kooperation in den 1960er und 1970er Jahren noch vornehmlich unter dem Aspekt der Systematisierung institutioneller Strukturen und Programme in der Weiterbildung behandelt, so werden Kooperationen im Kontext des Lebenslangen Lernens vor allem unter dem Gesichtspunkt ihres Potenzials zur Öffnung,

programmatischen Erweiterung und strukturellen Innovation des Weiterbildungsbereichs gesehen.

Konsequenzen für Einrichtungen

Noch ist unklar, welche konkreten neuen Anforderungen und Erfordernisse mit diesem Bedeutungswandel von Kooperationen für Weiterbildungseinrichtungen in Aussicht gestellt sind. Sicher ist, dass Weiterbildungseinrichtungen dauerhaft die Aufgabe haben, aktiv am Aufbau und an der Entwicklung von kooperativ vernetzten Bildungsstrukturen zur Förderung des Lebenslangen Lernens auf lokaler und regionaler Ebene mitzuwirken (vgl. Gnahs/Dollhausen 2006; Feld 2007). Doch wie Weiterbildungseinrichtungen die damit geforderten Kooperationsbereitschaften und -möglichkeiten entwickeln können, ist bislang noch eine offene Frage.

Die Umsetzung scheint in der Praxis schwieriger zu sein, als es in manchen Erfolgskonzepten und -rezepten politischer wie auch wissenschaftlicher Provenienz vorgestellt wird. Denn auch angesichts von Erkenntnissen über Effizienz- und Effektivitätsgewinne, Qualitätsverbesserungen und Nachfragesteigerungen, die Kooperationen den Weiterbildungseinrichtungen verheißen, scheinen in den Einrichtungen selbst – und dies nicht erst seit heute – häufig auch Bedenken und Vorbehalte zu bestehen. So kamen bereits Keim, Olbrich und Siebert (1973, S. 124) zu dem Ergebnis, dass die »partnerschaftliche Kooperation« im Weiterbildungsbereich »nicht in dem Maße funktioniert«, wie es nötig wäre. Und knapp drei Jahrzehnte später resümiert Jütte (2002, S. 14), dass es offenbar zu den »Alltagsphänomenen in der Weiterbildung« gehört, dass Weiterbildungseinrichtungen »nicht so optimal kooperieren, wie es die gemeinsame Aufgabe erfordert.« Auch die in den 1990er Jahren durchgeführten Untersuchungen zur Rolle der Weiterbildung in der regionalen Struktur-, Wirtschafts- und Beschäfti-

gungspolitik (vgl. Dobischat/Husemann 1995) wie auch neuere Untersuchungen im Rahmen von regionalen Bildungsnetzwerken (vgl. Solzbacher/Minderop 2007) benennen typische Probleme der Organisation und Entwicklung von Kooperationen im Weiterbildungsbereich, darunter beispielsweise

- mangelnde finanzielle und zeitliche Ressourcen der Partnerorganisationen, die eine profilierte Kooperationstätigkeit erschweren;
- Zweifel der Partnerorganisationen an der Wirtschaftlichkeit von Kooperationen;
- unterschiedliche Rechtsstellungen und Entscheidungsspielräume der Partnerorganisationen;
- Kommunikations- und Kooperationsprobleme oder andere, Zeit und Aufmerksamkeit beanspruchende Entwicklungsprozesse in den beteiligten Organisationen.

Vor allem scheint die Öffnung der Einrichtungen für Kooperationen deshalb schwierig zu sein, weil damit auch das Erfordernis verbunden ist, interne Verfahren und Prozesse so darzustellen und zu gestalten, dass sie für die Zusammenarbeit mit anderen anschlussfähig sind. Gleichzeitig werden damit aber auch Möglichkeiten des Leistungs- und Qualitätsvergleichs zwischen den kooperierenden Einrichtungen geschaffen, die im Prinzip zur Verschärfung von bestehenden und zur Herausbildung von neuen Konkurrenzen zwischen den Kooperationspartnern führen können. Insofern geraten Weiterbildungseinrichtungen gerade dann, wenn sie sich in kooperative Strukturen einbinden bzw. sich als Kooperationspartner anbieten müssen, in ein neues Spannungsverhältnis von Kooperation und Konkurrenz, das auf kritische Beachtung und konstruktive Bearbeitung drängt.

Diese spezifische Konsequenz von Kooperationen im Blick, ist Arnold und Lehmann (1996) sowie Field (2008, S. 41) zuzustimmen, die es als riskant betrachten, wenn »Kooperation« als strategischer weiterbildungspolitischer Ansatzpunkt und als leitende Hand-

lungsorientierung in Weiterbildungseinrichtungen sowie in den professionellen Selbstkonzepten pädagogisch Tätiger in der Weiterbildung als eine Art Gegenkonzept zur Konkurrenz mitgeführt bzw. als Ausschluss von Konkurrenz behandelt wird oder werden soll.

Forschungsdesiderate

Für die Erforschung des institutionellen Wandels der Weiterbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens bedeutet dies, dass eine empirisch gesicherte Wissensbasis für die noch offene Frage nach möglichen und viablen bzw. »lebensfähigen« Formen der Organisation und Entwicklung von Kooperationen geschaffen werden muss. Dabei zeichnen sich drei interdependente Forschungsschwerpunkte ab: Zunächst rücken Fragen nach dem qualitativen Mehrwert verstärkter Kooperations- und Netzwerkbildungen in den Fokus. Hier geht es zum einen um grundsätzliche Analysen, inwieweit sich die Angebots- und Beteiligungsstrukturen im Sinne eines verbesserten Aufgreifens der Bedarfslagen, die sich im Kontext des Lebenslangen Lernens ergeben, verändern. Zum anderen geht es um die Identifikation und Evaluation innovativer Entwicklungen zur Eröffnung von Lernmöglichkeiten und Lernkultur-entwicklung.

Unter einer zweiten Perspektive sind genauere Erkundungen und systematische Aufbereitungen der Art und Weise, wie in der Praxis Kooperationen aufgebaut und entwickelt werden, bedeutsam. Dabei muss es insbesondere darum gehen, ein genaueres Wissen darüber zu gewinnen, wie die Steuerung und Koordination von kooperativen Beziehungen ausgestaltet werden kann, um eine nachhaltige Mitwirkung der beteiligten Organisationen zu gewährleisten.

In der dritten Perspektive werden dann Fragen nach den Beeinflussungs- und Veränderungslogiken, denen die einzelnen Weiterbildungsorganisationen durch die Teilnahme an Kooperationen

und Netzwerken unterliegen, relevant. Insbesondere bedarf es weitergehender Analysen und Falluntersuchungen, inwieweit Weiterbildungseinrichtungen durch Kooperations- und Netzwerk-tätigkeiten in ihren strukturellen, strategischen und kulturellen Ausprägungen beeinflusst und verändert werden und welche Reaktionsoptionen vorhanden sind und angewendet werden. Aus diesen Ergebnissen gilt es dann wiederum Modelle für die Organisationsentwicklung bzw. die verbesserte Steuerung der Einrichtungen abzuleiten.

Literatur

- Arnold, R./Lehmann, B. (1996): Konkurrenz und Kooperation in der Weiterbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. H. 1, S. 20–23
- Deutscher Bildungsrat (1971): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, 3. Aufl. Stuttgart
- Dobischat, R./Husemann, R. (Hrsg.) (1995): Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Regulationsanforderungen der beruflichen Weiterbildung in der Diskussion. Berlin
- Feld, T.C. (2007): Volkshochschulen als »lernende Organisationen«. Hamburg
- Field, J. (2008): Partnerships in and for lifelong learning. In: LlinE. Lifelong learning in Europe. H. 1, S. 41–45
- Gnahn, D./Dollhausen, K. (2006): Koordination von regionalen Bildungsnetzwerken. Eine neue Aufgabe für Volkshochschulen? URL: www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2006/gnahn06_01.pdf (Stand: 02.10.2009)
- Jütte, W. (2002): Soziales System Weiterbildung. Bielefeld
- Keim, H./Olbrich, J./Siebert, H. (1973): Strukturprobleme der Weiterbildung – Kooperation, Koordination, Integration. Düsseldorf
- Klingebiel, S. (2007): Aufwand und Ertrag einer Netzwerkträgerschaft: VHS Rheingau-Taunus. In: Küchler, F. v. (Hrsg.): Organisationsveränderungen von Weiterbildungseinrichtungen. Bielefeld, S. 93–114
- Kultusministerium Baden-Württemberg (1968): Gesamtplan für ein kooperatives System der Erwachsenenbildung. Empfehlungen zur Neugestaltung und Koordinierung. Vorgelegt vom Arbeitskreis Erwachsenenbildung. Villingen
- Nuissl, E. u.a. (Hrsg.) (2006): Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms »Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken«. Bielefeld

Solzbacher, C./Minderop, D. (Hrsg.) (2007): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse. München

SWBG (2006): Saarländisches Weiterbildungs- und Bildungsfreistellungsgesetz vom 17.01.1990. Zuletzt geändert durch das Gesetz vom 15.02.2006 (Amtsblatt, S. 474, 530)

Tippelt, R. u.a. (Hrsg.) (2009): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms »Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken«. Bielefeld

Abstract

Weiterbildungseinrichtungen stehen seit jeher unter einem Kooperationspostulat, das sich zunächst in den Weiterbildungsgesetzen manifestiert hat und inzwischen stärker auf das Lebenslange Lernen hin ausgerichtet wurde. In der Praxis der Weiterbildungseinrichtungen gibt es indes zahlreiche Vorbehalte gegen Kooperationen, die sich nicht zuletzt aus unerwünschten Konkurrenzkonstellationen speisen, in die kooperierende Einrichtungen geraten. Um Modelle für eine verbesserte Steuerung der Einrichtungen in Kooperationsfragen zu entwickeln, bedarf es noch weiterer Forschung: Welchen Mehrwert schaffen Kooperationen? Wie können Kooperationen so gestaltet werden, dass sie nachhaltige Mitwirkung ermöglichen? Wie verändern Kooperationen Einrichtungen?



PD Dr. Karin Dollhausen ist Senior Researcher und Leiterin des Programms »Kooperation und Konkurrenz« am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

Dr. Timm C. Feld ist wissenschaftlicher Mitarbeiter auf einer Kooperationsstelle der Philipps-Universität Marburg mit dem DIE.

Kontakt: dollhausen@die-bonn.de; tim.feld@staff.uni-marburg.de

Erkenntnisse der Innovationsforschung für eine strategische Kooperationsgestaltung von Bildungsakteuren

KOOPERATION UND INNOVATION

Daniela Manger

Für die Gestaltung strategischer Kooperationen im Bildungsbereich ist die wirtschaftswissenschaftliche Innovationsforschung eine relevante Bezugsdisziplin. Diese hat festgestellt, dass Netzwerke eng miteinander kooperierender Unternehmen derselben Branche (sogenannte Cluster) innovativer und produktiver agieren als ihre Konkurrenz. Das Silicon Valley ist hierfür sicher das prominenteste Beispiel. Trotz des Wissens um die Vorteile zögern viele Unternehmen, Kooperationen einzugehen. Die Autorin macht diese Blockaden zum Gegenstand und empfiehlt eine Politik der kleinen Schritte auf dem Wege zu regionalen Kooperationsbeziehungen. Zum Schluss des Beitrags überträgt sie die Erkenntnisse auf die Branche Bildung.

Seit einigen Jahren interessiert sich die Innovationsforschung für Agglomerationen vieler ähnlich ausgerichteter Unternehmen in einem geografisch dichten Raum, denn unter ihresgleichen sind Unternehmen statistischen Analysen zufolge deutlich innovativer als Unternehmen, die außerhalb solcher verdichteten Regionen angesiedelt sind (vgl. Jaffe u.a. 1993; Almeida/Kogut 1997). Eine geografisch dichte Ansammlung vieler Unternehmen der gleichen Branche wird als Cluster bezeichnet (vgl. Porter 1990). Cluster entstehen derzeit überall auf der Welt und sie beziehen sich auf die verschiedensten Bereiche wie Medizintechnik, Optoelektronik, die Medienindustrie usw. Neben der Ansammlung von Unternehmen einer Branche ist für Cluster ein bestimmter Mix weiterer, unterschiedlicher Akteure kennzeichnend, wie beispielsweise entsprechend ausgerichtete forschungsintensive Universitäten, Fachverbände und Bildungseinrichtungen, teilweise auch Risikokapitalgeber, und nicht

selten kommt die Unterstützung durch politische Akteure hinzu (vgl. Porter 1998, S. 78). Neben Spezialisierungsvorteilen ist es die schnelle Zirkulation von Wissen, die als zentraler Vorteil dieser Cluster gesehen wird. Kooperationen kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, da Wissen häufig in Face-to-Face-Situationen weitergegeben wird, die im Rahmen verschiedenster Formen und Konstellationen von Kooperation stattfinden (vgl. Castells/Hall 1994).

Die hohe Produktivität und Innovationskraft funktionierender Cluster führte weltweit zu Bestrebungen, regionale Cluster aufzubauen. Obgleich es sehr aktive, innovative und gut funktionierende Cluster gibt, steht die Forschung zur Frage, wie man einen Cluster initiiert, und das heißt in erster Linie, wie Kooperationen zwischen den unterschiedlichen Akteuren aufgebaut werden können, noch am Anfang. Offensichtlich ist es nicht leicht, eine

Kultur der Kooperation in einer Region zu etablieren, in welcher die Akteure bislang nicht kooperiert hatten. In einigen Regionen war ungeachtet hoher Fördermittel keine Zunahme regionaler Kooperationen zu verzeichnen (vgl. Cooke/Morgan 1998; Breschi/Malerba 2001; Massey u.a. 1992; Bresnahan u.a. 2001). Ziel dieses Beitrages ist es, mögliche Blockademechanismen, die regionale Kooperation verhindern, darzustellen und eine Sensibilität für die Schwierigkeit der Problematik zu wecken. Noch immer hält sich hartnäckig die Vorstellung, geografische Nähe würde als Katalysator für die Initiierung regionaler Kooperation ausreichen. Im Folgenden wird dieser Argumentation zunächst begegnet (1), um daran anschließend Indifferenz als eine zentrale Hürde gegen regionale Kooperation zu erörtern (2) sowie das Prinzip der kleinen Schritte als eine mögliche Lösung vorzustellen (3). Im nächsten Abschnitt wird das Thema einer Balance im Spannungsfeld zwischen Rivalität und Vertrauen angesprochen (4), und der Artikel endet mit einer kurzen Skizzierung einiger Schlussfolgerungen für eine strategische Kooperationsgestaltung (5).

Räumliche Nähe als Motor für Kooperation?

In der Literatur zur Entstehung regionaler Kooperationsbeziehungen wird immer wieder die Annahme geäußert, dass räumliche Nähe als Katalysator für Kooperation fungiere (vgl. Burt 2004, S. 1ff.). Da sich die Akteure einer Region auf Tagungen, regionalen Messen und bei vielen anderen Anlässen immer wieder zufällig begegnen, kommen sie miteinander ins Gespräch, entdecken Gemeinsamkeiten und initiieren Kooperation, so die häufig geäußerte Argumentation (vgl. Heidenreich 2000). Die Analyse des Erscheinungsbilds funktionierender Cluster lässt offensichtlich keine Schwierigkeiten der Akteure in Bezug auf das Auffinden geeigneter Kooperationsanlässe erken-

nen. Wenn man sich jedoch die völlig anders gelagerten Voraussetzungen für das Eingehen von Kooperationsbeziehungen in regionalen Clustern einerseits und strategischen – nicht selten überregionalen – Kooperationen andererseits vergegenwärtigt, wird der Eindruck der Leichtigkeit jedoch erklärungsbedürftig.

Während strategische Netzwerke geknüpft werden, weil man einen spezifischen Nutzen von dieser Kooperation antizipiert, nehmen sich ähnlich ausgerichtete Firmen nicht als strategische Partner wahr, weil ihre Produkte keine gemeinsam zu vermarktende Produktpalette bilden, oder weil sie auf verschiedenen Stufen einer Wertschöpfungskette agieren. Bei Unternehmen, die lediglich auf ähnliche Wissensressourcen zurückgreifen, liegt erst einmal kein offensichtlicher Anreiz vor, der eine Kooperation nahelegen würde. Dies zeigt eine Studie über den Beginn des bekannten Clusters in Silicon Valley (vgl. Saxenian 1995). Die ersten Kooperationen zwischen kleinen Firmen eines neu eingerichteten Technologieparks neben der Stanford University und deren Forschern verliefen schleppend, und die Akteure mussten immer wieder zu Kooperation und Austausch angehalten werden (ebd.). Angesichts des sehr aktiven dynamischen Clusters, der daraus hervorging, ist dieser Anfang erstaunlich und zeigt gerade deshalb, wie schwer es offensichtlich ist, erst einmal herauszufinden, wie und in Bezug auf welche Aktivitäten man kooperieren kann, wenn eine strategische Kooperation nicht offensichtlich ist. Gleichzeitig zeigt das Beispiel natürlich, welches Potenzial im Überwinden solcher Schranken liegen kann.

»Das Rote-Ampel-Prinzip«

Wenn es keinen offensichtlichen strategischen Grund zur Kooperation gibt, dann müssen sich die Partner wechselseitig kennenlernen, um zu wissen, wie sie kooperieren können. So einfach

ist das Rezept zur Initiierung regionaler Kooperation vieler regionaler Förderprogramme (dazu kritisch Cooke/Morgan 1998, S. 191). Das Problem sitzt aber möglicherweise tiefer und ist deshalb nicht einfach durch Information und gegenseitiges Kennenlernen zu lösen, so das Ergebnis einer eigenen qualitativen Fallstudie (vgl. Manger 2009). Untersucht wurde die Entstehung eines regionalen Netzwerks, bestehend aus universitären Forschungsbereichen mehrerer Universitäten, kleineren Unternehmen, Verbänden und Technologieberatern. Die alle aus einer Branche stammenden Akteure fanden später zahlreiche Gründe für Kooperation; zunächst waren sie aber der Überzeugung, dass sie trotz Investition von Zeit und Mühe keine Kooperationsgelegenheiten würden finden können. Vereinfacht ausgedrückt handelt es sich dabei um eine »self-fulfilling prophecy« wie beim Rote-Ampel-Prinzip: Das Vorurteil, dass alle Ampeln auf rot schalten, sobald man sich ihnen nähert, wird allein dadurch bestätigt, dass man jede rote Ampel als Bestätigung der Regel bekräftigt und die vermutlich gleiche Anzahl grüner Ampeln als Ausnahmen von der Regel sofort vergisst. Die Akteure, die sich nicht als strategische Partner, sondern als zueinander indifferent wahrnehmen, stehen sich gerade deshalb nicht neutral gegenüber, denn die Überzeugung, dass man nicht kooperieren könne, tendiert zur Selbstbestätigung.

Das self-fulfilling-prophecy-Beispiel mit der roten Ampel trifft den Sachverhalt aber nur ungenau, denn diese Überzeugungen existieren weniger im Kopf als in den alltäglichen Handlungsroutinen. Aus unterschiedlichen soziologischen Theorietraditionen wird die Einbettung von Handeln in soziale Bezüge betont. Unabhängig davon, ob man nun von Habitus (vgl. Bourdieu 1997), von kulturellen Praktiken (vgl. Knorr-Cetina 2002) oder von sozialen Systemen (vgl. Luhmann 1984) spricht, um nur einige wenige Ansätze zu nennen: Immer geht es darum, dass die Welt, wie sie ist,

kulturell überformt und durch soziale Mechanismen gefiltert wird. Man tritt Informationen grundsätzlich nicht neutral gegenüber. Die Art, wie Personen Situationen rekonstruieren, wie sie Probleme bewerten, welche Lösungsmöglichkeiten sie erkennen und wie sie sie umsetzen, all das wird durch soziale Erwartungen, kulturelle Prägungen, soziale Identitätskonzepte, Sozialisation etc. zu ganz wesentlichen Teilen hervorgebracht. Wo Akteure Probleme und ihre Lösungen verorten, wen sie als Kooperationspartner wahrnehmen, hängt mit erlernten und gewohnten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsroutinen zusammen, und deshalb müssen diese zum Ausgangspunkt für Änderungen genommen werden.

»Das Prinzip der kleinen Schritte«

Wie beginnt man nun Kooperation, wenn es keinen Anlass dafür gibt? Für den Beginn des Silicon-Valley-Clusters, aber auch für regionale Netzwerke wird immer wieder von Visionären gesprochen, die von der Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit vermehrter Kooperation überzeugt waren und sich erfolgreich für die Verwirklichung ihrer Vision einsetzten (vgl. Saxenian 1995). Der Umstand, dass Visionäre erforderlich waren, die sich für Kooperation einsetzten, weist einmal mehr darauf hin, dass es offensichtlich nicht mehr als Indizien dafür gab, mit Kooperation könnte viel zu erreichen sein. Nachdem es nun überall auf der Welt erfolgreiche Cluster gibt und es bekannt ist, dass sich regionale Kooperationen günstig auf die Dynamik einer ganzen Branche auswirken, dürfte es leichter sein, auch eigene Visionen zu erzeugen. Es bleibt aber dabei, dass diese erhoffte Zukunft offensichtlich unsicher ist und man sich sozusagen in eine Art Nichts hineinwagen muss, nur mit der Hoffnung im Rücken, dass sich diese bestätigen möge.

Es bleibt also nichts anderes, als die Kooperation ohne richtigen Anlass einfach zu beginnen, man muss kleinste

Anlässe finden, die es erlauben, Handlungen wechselseitig aufeinander zu beziehen. Denn erst, wenn Handlungen oder Informationen potenzieller Partner wirklich verwendet, wenn sie zur Voraussetzung eigenen Handelns werden, ziehen sie nicht unbeachtet vorbei, wie es in allgemeinen Informationsveranstaltungen der Fall sein kann. Indem sich die Akteure auf neue Handlungsweisen und -optionen einlassen, definieren sie ihre Rolle im Beziehungsgefüge ihres zumeist dynamischen Umfelds und erfinden sich und ihre Region dabei sozusagen neu. Ein Beispiel dafür sind regionale Bildungseinrichtungen, die sich häufig erst mit der Entstehung eines Clusters auf diesen hin ausgerichtet und somit ihre Rolle und Zuständigkeit neu definiert haben (vgl. Bresnahan u.a. 2001; Feldmann 2001; Manger 2009).

Rivalität und Vertrauen

Die räumliche Konzentration vieler Unternehmen ähnlicher Ausrichtung steigert Konkurrenz in Richtung auf Rivalität. Konkurrenz wird im Gegensatz zu Rivalität nicht unmittelbar erlebt, sondern über einen anonymen Markt ausgetragen. Rivalität hingegen bezieht sich auf direkte Gegnerschaft. In räumlicher Nähe erfahren Konkurrenten schnell, an welchen Produkten und mit welchen Strategien die Konkurrenz arbeitet, und können sich darauf bereits vor der Markteinführung einstellen. Die Marktdynamik wird durch diese Informationen vorgezogen, und insofern bewirkt Rivalität eine Steigerung von Konkurrenz. In eben diesem Sinne spricht Michael Porter (1990) in Bezug auf Cluster von einer Dynamisierung der Konkurrenz.

Während es bei Rivalität um Gegnerschaft geht, geht es bei Vertrauen um Partnerschaft: Vertrauen ermöglicht Niklas Luhmann (1973) zufolge Handeln angesichts einer überkomplexen Welt. Weil man einem Partner vertraut, dass er Bestimmtes tut und anderes

unterlässt, kann man selbst variantenreicher handeln, und insofern erzeugt Vertrauen erweiterte Handlungsoptionen. Um zu kooperieren und sich gemeinsam neue Handlungsoptionen zu eröffnen, benötigen die Kooperationspartner wechselseitiges Vertrauen, was aber durch Rivalität konterkariert würde. Insofern schließen sich Rivalität und Vertrauen wechselseitig aus. Studien zeigen jedoch, dass in funktionierenden Clustern beides zugleich vorkommt (vgl. Lerch u.a. 2007). Konkurrenz und Kooperation bzw. Rivalität und Vertrauen stehen in einem Spannungsverhältnis zueinander und müssen kontinuierlich in Balance gehalten werden. Dies funktioniert durch »partielle Konkurrenz« (ebd., S. 235), das heißt, dass Rivalität und Vertrauen bereichsspezifisch, themen- oder produktbezogen nebeneinander existieren können.

Strategische Kooperationsgestaltung von Bildungsakteuren

Den Institutionen der Aus- und Weiterbildung kommt eine wichtige Rolle für die Formation und Aufrechterhaltung der Innovationsfähigkeit eines Clusters zu. Dabei geht es neben der akademischen Ausbildung, die überwiegend in diesem Zusammenhang erwähnt wird, auch um Aus- und Weiterbildung auf allen Ebenen. Breschi/Lissoni (2001, S. 995) vermuten, dass viele Kooperationen zwischen Forschungseinrichtungen und lokalen Firmen gar nicht unmittelbar forschungsbezogen sind, sondern dass die Institute für die Firmen vielmehr wichtige Dienstleistungen wie Weiterbildung und technische Beratung bereitstellen. Wenn die technische Entwicklung schnell voranschreitet, dann sind große Bedarfe im Hinblick auf Weiterqualifizierung wahrscheinlich, sie bringen aber andererseits auch das Problem mit sich, dass Bildungseinrichtungen über das dazu benötigte aktuelle Wissen nicht vollständig verfügen. Es ist deshalb wichtig, sich strategisch darauf einzustellen und sowohl Kanäle aufzubauen, über die man neue Bil-

dungsbedarfe frühzeitig zu erkennen vermag, als auch Kooperationspartner zu gewinnen, mit denen man gemeinsam neue Bildungsangebote erarbeiten und anbieten kann. Als strategische Partner kommen hierfür nicht nur andere Bildungsträger infrage, sondern auch Unternehmen, die über hohes Fachwissen oder bestimmte Fertigkeiten verfügen, Verbände als wichtige regionale Schaltstellen, aber auch politische Akteure als Förderer regionaler Bildungsangebote.

Aus der Perspektive einzelner Bildungsinstitutionen erfordert eine Ausrichtung auf Kooperation eine bewusste strategische Entscheidung für einen neuen Kurs, denn wenn Kooperation der logische Schluss aus der bisherigen Arbeit gewesen wäre, würde man schon längst kooperieren. Es geht also um den Aufbau neuer Handlungsweisen, um die Entwicklung neuer Fähigkeiten der Problemanalyse und Problemlösung. Die Entscheidung, ein Netzwerk unterschiedlicher Kooperationen aufzubauen, ist eine strategische Entscheidung für Innovation und sollte entsprechend eingestuft werden, da man dafür Zeit, Arbeit, Energie und finanzielle Ressourcen benötigt, ohne dass die damit verknüpften Vorteile sofort sichtbar oder monetär bewertbar wären. Auf der Handlungsebene geht es dann darum, entsprechende Kontakte zu knüpfen und Rivalität in bestimmte, tragbare Grenzen zu verweisen, Vertrauen aufzubauen und erste Kooperationsprojekte zu wagen, selbst wenn diese klein, unbedeutend und unergiebig zu sein scheinen, denn die Möglichkeiten und Optionen für Kooperation wachsen mit dem Vertrauen und der Dynamik wechselseitiger Handlungsbezüge.

Literatur

- Almeida, P./Kogut, B. (1997): The Exploration of Technological Diversity and the Geographic Localisation of Innovation. In: Small Business Economics, H. 9, S. 21–31
- Bourdieu, P. (1997): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.
- Breschi, S./Lissoni, F. (2001): Knowledge Spillovers and Local Innovation Systems: A Critical Survey. In: Industrial and corporate change, H. 10, S. 975–1005
- Breschi, S./Malerba, F. (2001): Geography of innovation and economic clustering. In: Industrial and corporate change, H. 10, S. 817–833
- Bresnahan, T./Gambardella, A./Saxenian, A. (2001): 'Old economy' inputs for 'new economy' outcomes: cluster formation in the new silicon valleys. In: Industrial and corporate change, H. 10, S. 835–860
- Burt, R.S. (2004): Brokerage and Closure – An Introduction to Social Capital. In: University of Chicago Graduate School of Business. URL: www.uchicago.edu/fac/Ronald.burt/research
- Castells, M./Hall, P. (1994): Technopoles of the World: The Making of 21st Century Industrial Complexes. London
- Cooke, P./Morgan, K. (1998): The Associational Economy. Firms, Regions and Innovation. Oxford u.a.
- Feldman, M.P. (2001): The entrepreneurial event revisited: An Examination of New Firm Formation in the Regional Context. In: Industrial and corporate change, H. 10, S. 861–891
- Heidenreich, M. (2000): Regionale Netzwerke in der globalen Wissensgesellschaft. In: Weyer, J. (Hrsg.): Soziale Netzwerke: Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung. Oldenburg, S. 87–110
- Jaffe, A.B./Trajtenberg, M./Henderson, R. (1993): Geographic Localisation of Knowledge Spillovers as Evidenced by Patent Citations. In: Quarterly Journal of Economics, H. 108, S. 577–598
- Knorr-Cetina, K. (2002): Wissenskulturen. Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen. Frankfurt a.M.
- Lerch, F./Sydow, J./Wilhelm, M. (2007): Wenn Wettbewerber zu Kooperationspartnern (gemacht) werden. Einsichten aus zwei Netzwerken in einem Cluster optischer Technologien. In: Managementforschung, H. 17: Kooperation und Konkurrenz, S. 206–254
- Luhmann, N. (1973/1968): Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. Stuttgart
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M.
- Luhmann, N. (1988): Die Wirtschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Manger, D. (2009): Innovation und Kooperation. Zur Organisation eines regionalen Netzwerks. Bielefeld
- Massey, D./Quintas, P./Wield, D. (1992): High-tech Fantasies: Science Parks in Society, Science and Space. London
- Porter, M.E. (1990): The Competitive Advantage of Nations. New York
- Porter, M.E. (1998): Clusters and the New Economics of Competition. In: Harvard Business Review, H. 76, S. 77–90
- Saxenian, A. (1995): Creating a Twentieth Century Technical Community. Frederick Terman's Silicon Valley. Manuskript. University of Berkeley/California

Abstract

Für die betriebswirtschaftliche Innovationsforschung sind sog. Cluster (Agglomerationen ähnlich ausgerichteter Unternehmen in einem geografisch dichten Raum) aufgrund ihrer hohen Produktivität und Innovationskraft von großer Bedeutung. Aus der Perspektive einer solchen Innovationsforschung stellt der Beitrag mögliche Blockademechanismen, die regionale Kooperation verhindern, dar. Geografische Nähe reicht als Katalysator für die Initiierung erfolgreicher Kooperation nicht aus. Der Beitrag arbeitet Indifferenz als eine zentrale Hürde gegen regionale Kooperation heraus und stellt das Prinzip der kleinen Schritte als eine mögliche Lösung vor. Im nächsten Schritt wird das Thema einer Balance im Spannungsfeld zwischen Rivalität und Vertrauen angesprochen, bevor der Artikel mit einer kurzen Skizzierung einiger Schlussfolgerungen für eine strategische Kooperationsgestaltung endet.



Dr. Daniela Manger ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Innovationsforschung und nachhaltiges Ressourcenmanagement an der Technischen Universität Chemnitz.

Kontakt: daniela.manger@wirtschaft.tu-chemnitz.de

Bildungsbereichsübergreifende Kooperationen

WAHRNEHMUNGEN PÄDAGOGISCHER AKTEURE

Julia Schütz / Andrea Reupold

Bildungsbereichsübergreifende Kooperation ist ein Schlüssel für die erfolgreiche Realisierung Lebenslangen Lernens. Im Rahmen eines Forschungsprojekts der Goethe-Universität Frankfurt und der Ludwig-Maximilians-Universität München kommen Forscher/innen der Empirie von Kooperationen zwischen Bildungsbereichen näher; sie begeben sich dabei auf die Ebene der pädagogischen Akteure. Damit wollen sie die faktische Orientierungskraft der Leitidee Lebenslanges Lernen für die pädagogischen Akteure überprüfen. In Gruppendiskussionen konnten Erkenntnisse dazu gewonnen werden, wie Praktiker bildungsbereichsübergreifende Kooperationen wahrnehmen. Die Autorinnen geben hierzu erste Einblicke.

In Deutschland und in anderen europäischen Ländern werden Projekte initiiert, die Einrichtungen aus unterschiedlichen Segmenten des Bildungssystems zusammenführen (z.B. Hessencampus). Mit diesen Maßnahmen ist vielfach die Absicht verbunden, der oft kritisierten Tendenz zur »Versäulung« im Bildungswesen entgegenzuwirken und die Optionen in den Bildungskarrieren stärker auf die biographisch gelagerten Interessen und Bedürfnisse der Zielgruppen abzustimmen.

Die Notwendigkeit zu kooperieren nimmt dabei zu, und im Wettbewerb um öffentliche (Förder-)Mittel erweist sich eine stabile Kooperationsbeziehung häufig als die richtige Strategie. Da in entstehenden oder bestehenden Netzwerken besondere Potenziale und Synergien vermutet werden, sind Vernetzung und Netzwerke mittlerweile auch in der öffentlichen Diskussion präsent (vgl. Taschereau/Bolger 2007). Die Erreichung von gemeinsam definierten Zielen unter Zuhilfenahme und Austausch von Ressourcen, wird u.a. dann besonders attraktiv, wenn eine

Organisation allein der Komplexität von Herausforderungen nicht oder kaum mehr gerecht werden kann. Die strategisch relevante Vernetzung mit anderen Organisationen hat also vielfach das Ziel, neue Kontakte als Zugänge zu weiteren oder anderen Ressourcen zu erschließen.

Im Bildungsbereich ist die Nutzenerwartung an Vernetzungsaktivitäten vielgestaltig. *Vernetzung* meint den aktiven Prozess der Kontaktsuche und -aufnahme zu neuen potenziellen Kooperationspartnern. Im privaten Weiterbildungsbereich werden z.B. über Marktfeldstrategien der Anbieter verschiedenste Formen der Kooperation erschlossen und umgesetzt (vgl. Reich/Tippelt 2004; Reich 2005; Reupold u.a. 2009). Als Beispiel können hier die Angebots-, Preis-, Distributions- und Kommunikationspolitik als Kooperationsfelder benannt werden. Durch Einsatz dieser Marketinginstrumente können Ziele der Marktdurchdringung und -entwicklung, der Produktentwicklung und Diversifikation angestrebt werden. Die Wahl von strategisch

günstigen Partnern hängt also von der Zielsetzung ab, von der Verfügbarkeit potenzieller Partner und der Attraktivität der eigenen Einrichtung als Kooperationspartner.

Vernetzung aus wirtschaftlichen Motiven

In anderen Bildungsbereichen ist der Vernetzungsanlass weniger häufig wirtschaftlicher Natur, sondern gründet eher in Erwartungshaltungen und Zielen, wie zum Beispiel:

- Steigerung der Einrichtungsattraktivität gegenüber potenziellen Adressaten. So kann z.B. eine Schule interessanter werden, wenn sie über gute Unternehmens- oder Hochschulkooperationen verfügt und damit für die eigenen Absolvent/inn/en bessere Berufschancen bietet;
- Erhöhung der Arbeitszufriedenheit von Mitarbeiter/inne/n. So können Lehrer/innen eine Erleichterung in ihrem Arbeitsalltag erfahren, wenn die Schule mit Einrichtungen zur außerschulischen Jugendbildung oder mit Selbstlernzentren kooperiert, die zur Entwicklung sozialer Basiskompetenzen beitragen;
- Verbesserung der Lehr- und Lernbedingungen beispielsweise durch den Einsatz neuer Technologien, etwa durch eine Zusammenarbeit mit Landesmedienanstalten.

Es ist davon auszugehen, dass der Aufbau von gelingenden Kooperationsbeziehungen, welche lohnende Ergebnisse für alle Beteiligten und insbesondere für die Adressaten mit sich bringen, den Austausch über Arbeitsbedingungen und pädagogische Kompetenzen der Bildungsarbeiter erfordert. Nur so ließe sich eine stabile Planungsebene für eine bildungsbereichsübergreifende Zusammenarbeit schaffen.

Inwieweit sind jedoch die Akteure selbst, d.h. die (in der Regel) pädagogisch ausgebildeten Mitarbeiter, auf die neue Herausforderung, welche die Zusammenarbeit mit anderen mit sich bringt, vorbereitet? Eine Studie zur pädagogi-

schen Berufsarbeit (vgl. Schütz 2009; hier wurden Mitarbeiter/innen des Elementarbereichs, der Sekundarstufe I und der Erwachsenenbildung befragt) zeigt, dass augenscheinlich eine wichtige Grundvoraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit häufig nicht gegeben ist: Es existiert wenig Wissen über die Arbeit der anderen pädagogischen Berufsgruppen. Das Wissen speist sich eher aus alltagsweltlichen Bildern und Annahmen über »die anderen« als aus einer gemeinsamen Identität in Form einer gemeinsamen Zielerreichung (Vermittlung von Bildung). In eine ähnliche Richtung weisen erste Befunde eines Forschungsprojekts, das Erzieher/innen, Lehrer/innen unterschiedlicher Schulformen und des Zweiten Bildungsweges, Mitarbeiter/innen der Erwachsenenbildung und der außerschulischen Jugendbildung sowie Hochschullehrende unter dem Gesichtspunkt befragt, welche Varianten der bildungsbereichsübergreifenden Zusammenarbeit sie bereits realisieren, welche diesbezüglichen Lücken aus ihrer Sicht existieren und welche Faktoren eine segmentübergreifende Kooperation fördern bzw. behindern. Dieses durch die DFG geförderte Forschungsprojekt mit dem Titel »Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens. Berufliche Selbstbeschreibungen und wechselseitige Funktions- und Aufgabenzuschreibungen«¹ basiert auf der Annahme, dass es ein gemeinsames Anliegen pädagogisch Tätiger im gesamten Erziehungs- und Bildungssystem sein sollte, Lebenslanges Lernen für Lernende zu ermöglichen und attraktiv zu gestalten. Während die Ergebnisse einer umfangreichen Fragebogenaktion noch nicht vorliegen,²

haben doch parallel erfolgte Gruppendiskussionen bereits Ergebnisse zu Tage gefördert, die im Kontext unserer Fragestellung von Bedeutung sind: In diesen Gruppendiskussionen werden die Teilnehmenden aufgefordert, über Nutzen und Sinn von Kooperationen zu berichten. Schaffen Kooperationen innerhalb und außerhalb des Bildungssystems tatsächlich einen Mehrwert und wenn ja, für wen? Welche Zielsetzung verfolgt die Zusammenarbeit mit anderen Bildungseinrichtungen? Stehen dahinter möglicherweise nur strategische Überlegungen in Richtung »Mittel zum Zweck«? Welchen Nutzen haben Kooperationen in Bezug auf die eigene Klientel? Wirken sie lernförderlich und wenn ja, wie?

»Notwendig, selbstverständlich«

Ein erster Blick in das bisher erhobene Datenmaterial offenbart, dass Kooperationen von den pädagogischen Akteuren unterschiedlich wahrgenommen werden. Während im Erwachsenenbildungsbereich die bildungsbereichsübergreifende Zusammenarbeit (teilweise) als notwendige Selbstverständlichkeit »bagatellisiert« wird, erleben die befragten Berufsschullehrer einen gewissen Kooperations»zwang« mit Ausbildungsbetrieben, da die Zusammenarbeit und

ist noch nicht abgeschlossen, erste Ergebnisse werden im Frühjahr 2010 erwartet. Das eingesetzte Erhebungsinstrument fragt außer nach Arbeitsbedingungen, beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten und beruflichem Selbst- und Fremdbild nach bestehenden und zukünftig geplanten Kooperationen und Vernetzungen mit anderen Einrichtungen. Gezielt gefragt wird nach verschiedenen Einrichtungen des Erziehungs- und Bildungswesens und Institutionen, die in ihrem primären Organisationsziel keinen Bildungsauftrag beinhalten, z.B. Wirtschaftsunternehmen oder kommerzielle Anbieter wie Filmtheater. Dabei wird die Form der Kooperationsbeziehung systematisch erfasst: Handelt es sich um eine zeitlich befristete oder um eine dauerhafte Kooperation? Findet ein regelmäßiger Austausch statt oder sind es unregelmäßige oder auch zufällige Kontakte? Wie wird die bisher erfolgte Zusammenarbeit erlebt?

das Wissen über die Arbeit im Betrieb die Grundvoraussetzung für den zu unterrichtenden Lehrstoff darstellen. So berichtet ein Lehrer:

Ein zweiter Punkt, der damit einhergeht, ist, dass wir zum einen stark zu Kooperationen gezwungen sind. Also das meine ich nicht negativ, aber das ergibt sich aus dem Berufsbild heraus: Wir müssen kooperieren und wir stehen unter einem stärkeren Erfolgsdruck durch die Betriebe. (...) Andere pädagogische Berufe müssen sich mit Schülern und bestenfalls noch mit Eltern auseinandersetzen.

Im Bereich der Elementarbildung zeigt sich, dass eine hohe Kooperationsbereitschaft besteht, wobei die Erzieher/innen kritisch bemerken, dass die Zusammenarbeit mit anderen Bildungseinrichtungen häufig selbst initiiert werden muss. Gleichzeitig zeigt der nachfolgende Gesprächsverlauf deutlich, dass das Wissen über Arbeitsbedingungen und »Ansichten« anderer pädagogisch Tätiger noch unzureichend vorhanden ist.

Erzieherin 1: Also ich glaube, je weiter man von dieser Berufsgruppe entfernt ist, desto weniger versteht man die. Und der Bildungs- und Erziehungsplan zwingt ja eigentlich die Schulen noch mehr, obwohl es ja vorher auch Gesetze gab, zur Kooperation von Grundschule und Kindergarten, noch mehr auf den anderen zuzugehen. Also wir haben jetzt angefangen, eine erste Fortbildung gemeinsam zu besuchen, und man merkt da schon, dass es für manche Neuland ist, wie der andere arbeitet, was der für Bedingungen hat, was der für Ansichten hat, was da wichtig ist.

Diskussionsleiter: Aber sonst ist das in Ihrem Team unstrittig? Man könnte ja auch sagen: ich will lieber mit den Kolleginnen und Kollegen sein, dass man unter sich sein will.

Erz. 2: Nee, wir öffnen uns sogar oder wir freuen uns, wenn Referenten kommen und schnuppern, meinestwegen auch mal drei Wochen oder so was, einfach um ihnen unsere Arbeit zu zeigen, weil die selbst sagen, wir haben gar keine Arbeit von euch oder über euch, ich bin nur gespannt, ich

1 Förderungszeitraum: April 2009 – März 2011, Kooperationsprojekt der Goethe-Universität Frankfurt a.M. (Leitung: Dieter Nittel/Julia Schütz) und der Ludwig-Maximilians-Universität München (Leitung: Rudolf Tippelt).

2 Im Juli 2009 wurden innerhalb Hessens und Bayerns über 5.000 Fragebögen an die genannten pädagogischen Berufsinhaber verschickt. Der Rücklauf der Fragebögen

krieg einfach eine Klasse vorgesetzt.

Erz. 1: Du meinst Referendare?

Erz. 2: Ja, Referendare, Entschuldigung; und weiß gar nicht, was da vorher gelaufen ist. Und so hab ich einen kleinen Einblick.

Also das läuft auch schon in den letzten Jahre immer mehr.

Erz. 3: Aber die Organisation muss natürlich auch meist von uns ausgehen.

Erz. 2: Ja.

Erz. 3: Sonst läuft's bei allen Sachen, die wir interdisziplinär so machen, es muss schon von uns her kommen.

Erz. 4: Und wir würden es uns auch in anderen Bereichen auch viel mehr wünschen, also nicht nur auf Schule bezogen, sondern auch in anderen Bereichen.

Die Kategorien unterschiedlicher Wahrnehmungsformen von Kooperationen gehen von der obligatorisch-pragmatischen Sichtweise (im Bereich der Erwachsenenbildung) über die emphatisch-fakultative Haltung bis hin zum strategischen Engagement, welches sich in fast allen Bildungsbereichen widerspiegelt. Zudem scheinen Kooperationen einen bis dato eher randständig betrachteten Aspekt zu eröffnen, indem sie dazu beitragen, dass die eigene (pädagogische) Tätigkeit als abwechslungsreicher und spannender erlebt wird. Welchen faktischen Einfluss Kooperationsbeziehungen tatsächlich auf die Zufriedenheit der Berufstätigen ausüben, wird mit Hilfe des quantitativen Datenmaterials überprüft werden müssen. Kooperationen, ob innerhalb eines Segments oder darüber hinaus, scheinen einen substantziellen Mehrwert für die eigene Tätigkeit zu haben. Die Frage, um welchen Nutzen es sich dabei konkret handelt, wird voraussichtlich zum Abschluss des hier vorgestellten Projektes beantwortet werden können.

Die Professionalisierung pädagogischer Berufe steht vor der Herausforderung, sich der Institutionalisierung des Lebenslangen Lernens zu stellen. Die Notwendigkeit zu kooperieren nimmt zu und trägt damit gleichzeitig zur Verbesserung der Anschlussfähigkeit der Bil-

dungsangebote und zur Durchlässigkeit der Bildungsbereiche durch gezieltes, meist regionales Bildungsmanagement bei. Was sich hier abzeichnet, ist die bewusste und zielgerichtete Verbesserung der Arbeitsteilung zwischen den einschlägigen pädagogischen Berufsgruppen im Horizont des Lebensablaufs. Im gleichen Maße, wie Bildungseinrichtungen aufgrund administrativer Vorgaben stärker miteinander kooperieren (müssen), das »Übergangsmanagement« in den Bildungskarrieren von den Praktiker/inne/n ausgebaut oder im bildungspolitischen Diskurs die Einheit des Bildungssystems betont wird, entsteht auch der Bedarf nach einer integrativen pädagogischen Berufsgruppenforschung. Bisher erscheint unklar, ob und inwieweit für die Vertreter/innen der strategisch wichtigen Segmente des Erziehungs- und Bildungswesens von der Maxime des Lebenslangen Lernens faktisch eine Orientierungskraft ausgeht und in welcher Weise sich diese in Gestalt bereits bewährter Kooperationsformen niederschlägt. Nun bauen die Bildungsorganisationen und die Bildungspolitik einen Großteil ihrer Reformanstrengungen auf dem Prinzip des Lebenslangen Lernens auf und unterstellen dabei, dass diese Maxime auch im Berufsfeld auf breite Akzeptanz stößt. Das allerdings ist hochgradig riskant, da entsprechende empirische Hintergrundinformationen über die tatsächliche Orientierungskraft der Einheitsformel vom Lebenslangen Lernen schlicht nicht vorliegen. So gesehen stellt das hier skizzierte Projekt auch einen Beitrag zur Machbarkeit, also zu den Chancen und Grenzen bestimmter bildungspolitischer Reformen dar.

Literatur

Reich, J. (2005): Soziale Milieus als Instrument des Zielgruppenmarketings in der Weiterbildung. In: bildungsforschung, H. 2, URL: www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-01/milieus/ (Stand: 27.10.2009)

Reich, J./Tippelt, R. (2004): Gestaltung didaktischer Handlungsfelder im Kontext der Milieuforschung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 23–36

Reupold, A. u.a. (2009): Bildungsmarketing. In: Tippelt, R. u.a. (Hrsg.): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms »Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken«. Bielefeld, S. 90–106

Schütz, J. (2009): Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit. Eine bildungsbereichsübergreifende Studie. Bielefeld

Taschereau, S./Bolger, J. (2007): Capacity, Change and Performance. Discussion paper no. 58C: Networks and capacity. Maastricht. URL: www.ecdpm.org/Web_ECDPM/Web_Content/Navigation.nsf/index2?readform (Stand: 27.10.2009)

Abstract

Der Beitrag beleuchtet bildungsbereichsübergreifende Kooperationen aus der Perspektive pädagogischer Akteure. Aus einem gerade angelaufenen DFG-Projekt präsentieren die Autorinnen erste Ergebnisse aus Gruppendiskussionen, die Anlass zum Zweifel geben, ob Kooperationen gelingen können, wenn Berufsgruppen innerhalb und außerhalb des eigenen Bildungssegments so wenig übereinander wissen. Ob die hier entwickelten Kategorien unterschiedlicher Wahrnehmungsformen von Kooperationen (obligatorisch-pragmatisch, emphatisch-fakultativ und strategisch) von den weiteren erwarteten Daten des Projekts bestätigt werden, bleibt abzuwarten.



Julia Schütz (links) ist Projektleiterin des DFG-Projekts »Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens« an der Goethe-Universität Frankfurt.

Andrea Reupold ist Research Network Facilitator am neugegründeten interdisziplinären und internationalen Munich Center of the Learning Sciences an der Fakultät für Psychologie und Pädagogik der LMU München.

Kontakt: J.Schuetz@em.uni-frankfurt.de; reupold@lmu.de

Kooperationen im Rahmen der EU-Bildungsprogramme

STOLPERSTEINE UND ERFOLGSFAKTOREN

Holger Bienzle

Die europaweite Zusammenarbeit zwischen Institutionen der Erwachsenenbildung ist inzwischen selbstverständlich: Lehrende und Entwickler pädagogischer Programme, Leitungspersonal und Bildungsforscher werden mobil im Rahmen von Austauschprogrammen, Partnerschaften, Projekten und Netzwerken, um berufliche Erfahrungen auszutauschen, am aktuellen Stand der fachlichen Debatte teilzuhaben oder gemeinsam innovative Konzepte und Bildungsprodukte zu entwickeln. Einen entscheidenden Beitrag zu diesem Kooperationsboom leisten die Förderprogramme der Europäischen Union. Der Autor dieses Artikels beschäftigt sich seit Jahren in verschiedenen Funktionen mit europäischer Kooperation von Bildungseinrichtungen: als Berater, externer Experte der Europäischen Kommission, Evaluator, Koordinator und Partner zahlreicher Kooperationsprojekte. Vor dem Hintergrund dieser Praxis stellt er die europäische Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen als komplexe Herausforderung dar.

Die Beteiligung an europäischen Kooperationsaktivitäten eröffnet für die beteiligten Institutionen und Personen erhebliche Nutzenpotenziale. So betont die überwiegende Mehrzahl in der Evaluation der zweiten Phase des Sokrates-Programms befragten Projektakteure das Erleben einer »europäischen Dimension« der eigenen beruflichen Praxis, die Eröffnung von weitergehenden Kooperationsmöglichkeiten durch Verbreiterung des Partnernetzwerks und die Möglichkeit, andere Bildungssysteme in Mobilitätsaktivitäten kennenzulernen, als größten Nutzen (Ecotec 2008, S. 103). Gleichwohl stellt sich in EU-Projekten eine große Herausforderung in der Gestaltung der Kooperation selbst. Mehrere Faktoren stehen dem übergeordneten Ziel gegenüber, innerhalb einer meist auf zwei oder drei

Jahre beschränkten Projektperiode anspruchsvolle Ergebnisse in der angekündigten Quantität und Qualität zu erarbeiten:

Zusammenarbeit verschiedenartiger Institutionen: Die EU-Förderprogramme propagieren die Zusammenarbeit möglichst unterschiedlicher Partner in so genannten »gemischten Partnerschaften« (Europäische Kommission 2000, S. 84). Hinter diesem Begriff steht die Vorstellung, dass Erkenntnis und Innovation vorwiegend aus der Begegnung mit dem Andersartigen erwachsen. Um dies zu ermöglichen, sollen Einrichtungen aus verschiedenen Ländern mit unterschiedlichen Bildungstraditionen (Erwachsenenbildung in Nord-/Südeuropa), verschiedenen Charakters (öffentlich/privat) und unterschiedlichem Auftrag (Universität, Volkshoch-

schule, Verlag, Museum etc.) systematisch kooperieren und in Pilotprojekten gar gemeinsame Bildungsprodukte entwickeln. Unbestritten sind solche gemischten Partnerschaften in vielen Fällen bereichernd. Gleichwohl wird oft übersehen, dass die mehrfache Diversität zwischen Partnerorganisationen auch beträchtliche Kooperationshürden darstellen kann.

Unterschiedliche bildungspolitische Kontexte: Die Verständigung über den jeweiligen Kontext von Bildungsarbeit (Was genau ist ein adult education centre in Schweden, in Malta, in Rumänien? Wie sind die jeweiligen Rahmenbedingungen für Erwachsenenbildung?) und die Erarbeitung einer gemeinsamen Terminologie nehmen viel Zeit in Anspruch. Tatsächlich unterschätzen viele EU-Kooperationen diesen Aspekt und geraten dadurch in Zeitnot. Dabei sollte es für Kooperationen im Bildungsbereich selbstverständlich sein, Lernen, auch dieser Art, an eine prominente Stelle der Tagesordnung zu setzen. Gleichzeitig sollte bei aller Wertschätzung von Lernen vom Andersartigen der Ratschlag eines Netzwerkkoordinators beachtet werden: You need similarities and differences you can cope with (differences big enough to learn but small enough to bridge) (Euroweaving Projektkonsortium 2007, S. 48).

Kulturelle Unterschiede: Ein weiterer Verstärker der in EU-Kooperationen vorherrschenden Vielfalt sind kulturelle Unterschiede. Unterschiedliche Werte, Normen und kulturelle Haltungen sowie vor allem unterschiedliche Organisationskulturen prallen in EU-Projekten aufeinander und führen oft zu Missverständnissen und Konflikten. In einer Umfrage des InterTool-Projekts gaben 89 Prozent der befragten Projektkoordinatoren an, interkulturelle Stolpersteine wie die Folgenden erlebt zu haben (vgl. www.intertool.ro):

- Die Zeitwahrnehmung (monochron versus polychron) kann beispielsweise die Pünktlichkeit bei Meetings

oder das Einhalten von gesetzten Fristen beeinflussen.

- Kulturell vorherrschende Einstellungen bezüglich Schriftlichkeit und Mündlichkeit wirken sich möglicherweise direkt auf die Qualität von Projektberichten und anderen Dokumenten aus.
- Dass Macht im Projekt ungleich verteilt ist, wird von weniger einflussreichen Mitgliedern nur teilweise erwartet und akzeptiert. Hieraus resultieren unterschiedliche Erwartungen an den Führungsstil des Projektkoordinators.

Divergente Interessen und Motive:

Während ein bestimmtes EU-Projekt für die koordinierende Einrichtung zentrale strategische Bedeutung hat, ist es für andere Partner vielleicht nur ein Projekt unter vielen oder gar nur ein Mittel zum Zweck, um an EU-Gelder zur Deckung von unzureichender Basisfinanzierung der Einrichtung zu kommen. Gerade das zuletzt genannte Motiv ist weit verbreitet und, wenngleich aus der Perspektive des Förderprogramms kein erwünschter, jedoch in Zeiten knapper öffentlicher Bildungsausgaben ein durchaus legitimer Grund, sich an EU-Projekten zu beteiligen.

Kritische Erfolgsfaktoren

Wie kann nun professionelles Kooperationsmanagement die beschriebenen Herausforderungen erfolgreich bewältigen? Drei kritische Faktoren sollen hier umrissen werden.

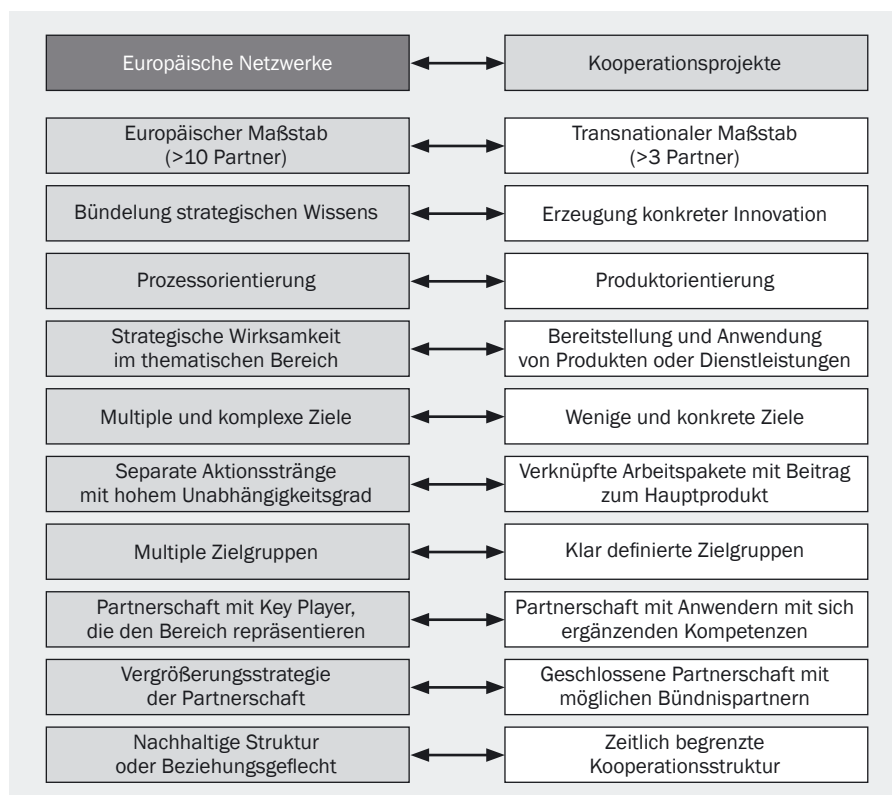
Wissen um die angemessene Kooperationsform: Zunächst ist es von entscheidender Bedeutung, dass das für das jeweilige Vorhaben geeignete Förderinstrument gewählt wird. Dies setzt eine fundierte Kenntnis der einschlägigen EU-Programme voraus. In der Kooperationsrealität gibt es immer wieder Probleme, weil die eigentlichen Interessen der beteiligten Partner nicht mit dem Fördermechanismus in Einklang stehen. So hat es beispielsweise

wenig Sinn, ein projektorientiertes »multilaterales Projekt« im Programm für Lebenslanges Lernen einzugehen, wenn es primär um den Erfahrungsaustausch zwischen Bildungsträgern geht, wofür die Kooperationsform »Partnerschaft« geeignet wäre. Auf der anderen Seite herrscht oft wenig Klarheit über den Unterschied zwischen »multilateralem Projekt« und »Netzwerk« (vgl. hierzu Abb. 1).

Balance von Sacharbeit und Teamarbeit: Schon in der Planung eines europäischen Projekts oder Netzwerks sollte berücksichtigt werden, dass die Entwicklung eines Projektteams aus einer heterogenen Gruppe handelnder Personen Voraussetzung für die erfolgreiche Sacharbeit ist. Denn diese Teambildung geschieht nicht automatisch, sondern muss gezielt eingeplant und betrieben werden. Dieser Prozess erschöpft sich nicht in der Gestaltung eines oft als Bildungstourismus kriti-

sierten sozialen Rahmenprogramms bei Projekttreffen. Gemeinsame Essen und Besuchsprogramme haben zwar durchaus eine wichtige Funktion als »Eisbrecher« und Möglichkeit zu informellem Networking und tragen dadurch erheblich zur Motivation für das Projekt bei. Sie sollten jedoch begleitet werden von durchdachten Aktivitäten, die das Verständnis für den Arbeitskontext der Partner erhöhen. In europäischen Kooperationen muss es auch darum gehen, Lernen über die unterschiedlichen Bildungsrealitäten aktiv zu ermöglichen. Bewährte Formen sind beispielsweise die Erweiterung der Projekttreffen um einen »runden Tisch« mit zusätzlichen Akteuren aus dem Gastgeberland oder die Moderation von virtuellen Lerngruppen, die die jeweiligen Bildungssysteme beleuchten. Der Teamprozess entwickelt sich jedoch meist nicht linear, sondern in einem Auf und Ab. Die Motivation des Teams ist bei den Partnertreffen am

Abbildung 1: Typologie europäischer Netzwerke im Gegensatz zu transnationalen Kooperationsprojekten (nach Bienze u.a. 2007, S. 38)



größten, nimmt jedoch mit der Rückkehr in den Arbeitsalltag rapide ab. Der gezielte Einsatz von Kommunikationstechnologien kann die Motivationstäter entscheidend anheben. Gerade der Einsatz synchroner Kommunikationsmittel wie Internet-Telephonie und Konferenztools, die regelmäßige virtuelle Meetings ermöglichen, sind hierbei von größtem Wert für die Teamentwicklung, Web 2.0.-Anwendungen wie Wikis oder Blogs befördern gemeinsames Lernen und Reflektieren.

Schaffung von Win-win-Situationen: Der Existenz unterschiedlicher Interessen und Prioritäten der beteiligten Partnerinstitutionen sollte unbedingt Rechnung getragen werden. Es ist wenig zielführend, höchste Priorität und Motivation für das EU-Projekt von allen Partnern vorauszusetzen bzw. vorzugeben. Ein unterschiedliches Maß an Engagement muss erlaubt sein. So kann es beispielsweise hilfreich sein, bereits im Kick-off-Meeting diese Interessen zu diskutieren und Projektrollen

»Joint ownership aufbauen«

entsprechend diesen Interessen zu (re-)definieren. Nur wenn die Rollenverteilung im Projekt diese doppelte Interessenlage widerspiegelt, eine Win-win-Situation hergestellt wird, ist die Chance hoch, dass vereinbarte Leistungen auch erbracht werden bzw. bei Nichterfüllung angemessene Interventionen erfolgen können. Die Erzeugung von gegenseitigem Nutzen ist die Triebfeder von (EU-)Kooperationen, andere Mittel zur Durchsetzung von Vereinbarungen (etwa Macht oder Geld) greifen hier wenig und zerstören den Geist der Kooperation.

Entwicklung von Ownership: Die Identifikation, Akzeptanz und Befriedigung individueller Motive ist auch die Grundlage dafür, dass sich *Joint Ownership* entwickeln kann, d.h. dass sich die Partner mit dem Projekt identifizieren. Idealerweise entsteht *Joint Ownership* bereits bei der gemeinsamen Planung

und Antragstellung des EU-Projekts. In der Realität entstammen viele Projekte jedoch mehr oder weniger ausschließlich der Feder des Koordinators, und die Partner müssen nachträglich ins Boot geholt werden. Neben der Akzeptanz unterschiedlicher Motive tragen insbesondere folgende Faktoren zur Entwicklung von Ownership bei:

- unterschiedliche und unterschiedlich intensive Beteiligungsformen: Kernpartner, Evaluator, Entwickler oder Tester etc.
- Information und Transparenz: Sämtliche wichtigen Projektdokumente, einschließlich solcher finanzieller Art, sollten allen Partnern einfach zugänglich sein, etwa durch eine Dokumentenablage auf einer Webplattform.
- Partizipative Entscheidungsfindung: Von Beginn an muss klar geregelt werden, wie was von wem entschieden wird und wie potenzielle Konflikte gehandhabt werden.
- Gemeinsame Erfolgserlebnisse: Das gebräuchliche Projektmanagement-Instrument Meilensteine, das signifikante Einschnitte im Projekt markiert (z.B. Beendigung der Analysephase, Fertigstellung einer Publikation etc.) sollte gemeinsam gefeiert werden. Um dies zu ermöglichen, sollten wo möglich Projekttreffen mit solchen Meilensteinen verknüpft werden.

Die Zahl europäischer Kooperationen ist in den letzten Jahren weitaus schneller angestiegen als die erforderlichen Kompetenzen zur Gestaltung der damit verbundenen Kooperationsherausforderungen. Daher sollte die Entwicklung und Bereitstellung von entsprechenden Weiterbildungs- und Beratungsangeboten von nationalen und europäischen Förderinstrumenten forciert werden, um einen möglichst hohen Effektivitätsgrad der EU-Projektfinanzierung zu gewährleisten. Einen Anknüpfungspunkt bieten Tools, die bereits im Rahmen von Projekten im Programm für Lebenslanges Lernen entwickelt worden sind:

Publikation und Lernmaterialien zum Agieren in und Steuern von europäischen Netzwerken (Projekt ComNet):

 www.networks-in-education.eu

Publikation zum Management multilateraler Projekte (im Entstehen, Projekt Survival Kit for Lifelong Learning Projects):

 www.european-project-management.eu

Publikation, Trainingskonzept und Internetbasiertes Tool, die europäische Projektteams dabei unterstützen, kulturelle Unterschiede und deren Auswirkungen auf die gemeinsame Projektarbeit zu reflektieren (Projekt Intertool):

 www.intertool.ro

Literatur

Bienze, H. u.a. (2007): The Art of Networking. European Networks in Education. Wien

Europäische Kommission (2000): Leitfaden für Antragsteller für das Sokrates-Programm (EAC-1999-00451-03-00-DE-TRA-00 (EN))

Ecotec (2008): Final Evaluation of the Sokrates II Programme 2000-2006: Annex to the Joint Report. Birmingham (C3318). URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/training/2007/joint/socrates2_en.pdf (Stand: 3.11.2009)

Euroweaving Projektkonsortium (2007): Research report: The mission and performance of Grundtvig and Comenius networks. URL: www.networks-in-education.eu/index.php?id=22 (Stand: 3.11.2009)

Abstract

Aus der Perspektive der Beratungstätigkeit für europäische Projektarbeit werden die gängigen Hürden und Erfolgsfaktoren für Kooperationen aufgezeigt, die im Rahmen von EU-Förderprogrammen von Erwachsenenbildungseinrichtungen eingegangen werden. Der Autor empfiehlt eine besondere Beachtung der Interessenlagen der Beteiligten, um Joint Ownership zu sichern.



Holger Bienze ist Bereichsleiter EU bei »die Berater« in Wien.

Kontakt: H.Bienze@dieberater.com

Kooperationsstrukturen für neue Lernarchitekturen

LERNZENTREN ALS EXPERIMENTIERFELD*

Richard Stang

Die europaweite Diskussion zum Lebenslangen Lernen hat in vielen Ländern zu Strategien geführt, veränderte Lernarchitekturen im Kontext neuer Kooperationsstrukturen zu entwickeln. Ein konzeptioneller Schwerpunkt dabei sind neue Institutionalformen, wie sie in der Entwicklung von Learning Centres bzw. Lernzentren zum Ausdruck kommen (vgl. Buiskool u.a. 2005; Stang/Hesse 2006). Durch den institutionellen Kontext wird ein Rahmen geschaffen, in dem sich Kooperationsstrukturen gut aufzeigen lassen. Die Frage, wie sich die Kooperationen in diesen Strukturen gestalten, steht im Zentrum dieses Beitrags. Zunächst wird allerdings auf Lernzentrum-Modelle eingegangen, um dann am Beispiel des »One-Stop-Shop«-Modells Steuerungsmodelle, Strukturen und Effekte der Kooperationen herauszuarbeiten.

Im Blick auf die Entwicklung von Konzepten für Lernzentren lassen sich unterschiedliche Organisationsmodelle ausmachen (vgl. ausführlich Stang 2006):

Modell »Selbstlernzentrum«: Den Lernenden wird durch eine spezifische Infrastruktur Hilfestellung gegeben, z.B. durch Computerarbeitsplätze, Zugriffsmöglichkeiten auf ein Set von Lernquellen sowie diverse Formen von Lernberatung. Solche Einrichtungen werden teilweise von einzelnen Institutionen wie Volkshochschulen oder Bibliotheken errichtet, aber auch im Verbund verschiedener Einrichtungen, die das Selbstlernzentrum dann gemeinsam betreiben (vgl. Lernen neu denken 2008).

Modell »Bildungszentrum«: Hier handelt es sich um traditionelle Bildungseinrich-

tungen, wie zum Beispiel die Volkshochschulen, die sich auf traditionelle Kursangebote für Gruppen konzentrieren, deren Angebote aber bei Bedarf durch Selbstlernangebote, Lernberatung oder E-Learning erweitert werden kann. Die Kooperationen mit anderen Einrichtungen gehen dabei nur selten über die punktuelle Zusammenarbeit hinaus.

Modell »Nachbarschaftszentrum«: Bei diesem Modell werden in stadtteilbezogenen Einrichtungen, die sich vor allem auf soziale Problemlagen der Bevölkerung beziehen, niedrigschwellige Lern- und Beratungsangebote zur Verfügung gestellt, die es ermöglichen, eher bildungsferne Bevölkerungsschichten an das Lernen heranzuführen (vgl. Padrós/Ruiz 2006). Die Kooperation mit Bürgerinitiativen, sozialen Einrichtungen und anderen Bildungseinrichtungen im Stadtteil ist dabei selbstverständlich.

Modell »Bibliothek«: Dieses Modell trägt der Entwicklung Rechnung, dass sich Bibliotheken zunehmend als Zentren für das Lebenslange Lernen etablieren, vor allem in den Bereichen Medien- und Informationskompetenz eine breite

Palette an Angeboten entwickelt haben und Lernplätze für die Einzelarbeit, aber auch zunehmend für Gruppenarbeit zur Verfügung stellen, die in besonderem Maße von Schülern und Studenten genutzt werden (vgl. Stang 2009). Meistens werden die Angebote in Zusammenarbeit mit den Bildungseinrichtungen vor Ort entwickelt.

Modell »One-Stop-Shop«: Diese Institutionen sind vor allem unter der Perspektive kooperativer Strukturen interessant, da hier die konzeptionelle Basis ist, Bildung und Beratung in einer Einrichtung zu integrieren. Ziel dieser Institutionen, in denen die Kompetenzen unter anderem von Weiterbildungs-, Kultureinrichtungen und Bibliotheken gebündelt werden, ist es, den Bürger/innen einen Anlaufpunkt zur Verfügung zu stellen, in dem Informations-, Bildungs- und Beratungsdienstleistungen in einer räumlichen Einheit angeboten werden.

»Alles unter einem Dach«

Das »One-Stop-Shop«-Modell lässt sich besonders gut an der Entwicklung in den letzten Jahren in Deutschland und Österreich vorstellen. Inzwischen haben sich in einigen Kommunen institutionelle Strukturen herausgebildet, die durch eine neue Qualität von Kooperation der Einrichtungen gekennzeichnet sind. Dabei sind interessante Konzepte der räumlichen Gestaltung durch Neu- und Umbauten entstanden, in denen Angebote verschiedener Institutionen in kooperativen Strukturen mit unterschiedlichen Schwerpunkten zusammengeführt wurden. Da derzeit in Deutschland in vielen Kommunen die Etablierung solcher »Bildungshäuser« vorangetrieben bzw. darüber nachgedacht wird, liegt es auf der Hand, sich mit diesem Modell etwas näher zu beschäftigen. Neben den innovativen Raumkonzepten zur Unterstützung des Lernens sowie den Beratungsangeboten sind es vor allem die Kooperationsstrukturen, die in diesem Zusammenhang von besonderem Interesse sind.

* Dieser Beitrag entstand im Rahmen eines Transferprojekts zum Programm »Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken«, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Europäischen Sozialfonds, das von Helliwood media & education durchgeführt wurde.

Am Beispiel von vier ausgewählte Einrichtungen (drei aus Deutschland, eine aus Österreich) sollen im Folgenden zentrale Optionen und Problemstellungen dieses Modells aufgezeigt werden. Dabei steht die Perspektive im Zentrum, wie die Kooperationen organisiert bzw. gesteuert werden. Die zugrunde liegenden Informationen wurden aus Experteninterviews in den Einrichtungen, Broschüren der Einrichtungen und deren Informationen im Internet bezogen.

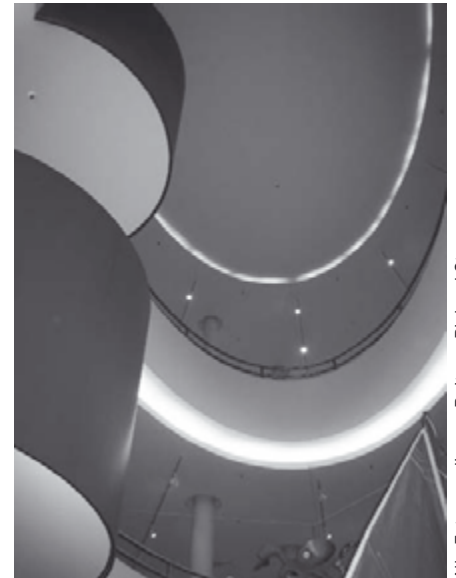
- südpunkt in Nürnberg

Der »südpunkt – Forum für Kultur und Bildung« ist eine Einrichtung der Stadt Nürnberg. Das Gebäude wird als Gemeinschaftsprojekt vom Bildungszentrum (BZ), von der Stadtbibliothek und vom Amt für Kultur und Freizeit genutzt. Auf drei Stockwerken mit circa 5.300 Quadratmetern werden stadtteilorientiert Weiterbildungs-, Kultur- und Informationsdienstleistungen zur Verfügung gestellt. Mit dem »Lernpunkt« bietet das Bildungszentrum eine Infrastruktur, die nicht nur selbstorganisiertes Lernen unterstützt, sondern auch Lern- und Bildungsberatung offeriert. Die beteiligten Institutionen sind orga-

nisatorisch selbstständig. Koordiniert wird die Arbeit im südpunkt vom BZ. Die Abstimmung der Angebote erfolgt über Verträge. Dabei werden gemeinsam thematische Schwerpunkte gesetzt, die auch über den Stadtteil hinaus auf Resonanz stoßen. Unter der Kooperationsperspektive könnte man die Struktur als »Kontraktmodell« bezeichnen.

- Zentrum für Information und Bildung (ZIB) in Unna

Die Einrichtungen Volkshochschule, Kulturamt, Stadtbibliothek, Archiv, Medienkunstraum und Informations-Punkt sind im ZIB, einer Einrichtung der Stadt Unna, räumlich zusammengeführt worden. Auf drei Etagen mit über 5.000 Quadratmetern werden Kultur- und Weiterbildungsdienstleistungen unter einem Dach angeboten. Das ZIB versteht sich als Lern-, Informations- und Kulturzentrum mit vielfältigen Medienangeboten, offenen und geschlossenen Lernräumen in direkter Anbindung an den Medienbestand der Bibliothek und an die Angebote des Kulturbereiches. In einem Lerntreff kann man individuell Lern- und Medienkompetenzen verbessern, Fremdsprachenkenntnisse



ZIB, Unna

Alle Fotos zu diesem Beitrag: Richard Stang

auffrischen oder Wissen über Informations- und Kommunikationstechniken erwerben und vertiefen. Personen, die entsprechende thematische Präsenzveranstaltungen nicht besuchen können oder wollen, haben hier die Möglichkeit, offen und flexibel entsprechend den eigenen Bedürfnissen die Lernressourcen zu nutzen. PC-Arbeitsplätze und Lernprogramme bilden die Basis, Lern- und Bildungsberatung ergänzen das Angebot.

Die beteiligten Institutionen sind organisatorisch getrennt, koordinieren aber die Angebote gemeinsam. Dieser Prozess wird vom Kulturamt gesteuert. Unter der Kooperationsperspektive könnte man hier von einem »Steuerungsmodell« sprechen.

- »DASTietz« in Chemnitz

Aus dem ehemaligen Warenhaus »H. & C. Tietz« in Chemnitz, dem einst größten Geschäftshaus Sachsens, wurde 2004 »DASTietz«, ein Kultur- und Bildungszentrum, in dem Volkshochschule, Stadtbibliothek, das Museum für Naturkunde und die Neue Sächsische Galerie räumlich zusammengeführt wurden. Ergänzt wird das Angebot durch eine Gastronomie- und Ladenpassage im Erdgeschoss. Auf sechs Stockwerken und 17.000 Quadratmetern werden Lern- und



DASTietz, Chemnitz



Wissensturm, Linz

Kulturdienstleistungen angeboten. Ein Selbstlernzentrum gibt es bislang nicht.

Organisatorisch sind die beteiligten Institutionen in einem Eigenbetrieb zusammengeführt, der von einer Geschäftsführung geleitet wird, die für die übergreifenden Aspekte des Zentrums wie z.B. Öffentlichkeitsarbeit, Steuerung zuständig ist. Die einzelnen Einrichtungen verantworten ihre Institutionen. Unter der Kooperationsperspektive könnte man hier von einem »Intendanzmodell« sprechen.

- Wissensturm in Linz

Der Wissensturm ist eine Einrichtung der Stadt Linz, in der Volkshochschule, Stadtbibliothek, Medienzentrum und Bürgerservice räumlich und teilweise organisatorisch zusammengeführt wurden. Mit 15 Etagen und über 15.000 Quadratmetern stellt der Wissensturm eine räumliche Struktur dar, die es ermöglicht, Weiterbildungs-, Kultur- und Informationsdienstleistungen unter einem Dach anzubieten. Die Volkshochschule und die Stadtbibliothek sind auch organisatorisch zusammengelegt und betreiben gemeinsam das Lernzentrum Wissensturm (LeWis), in dem eine breite Infrastruktur für das selbstorganisierte Lernen zur Verfügung gestellt wird. Dabei spielt

Lern- und Bildungsberatung eine große Rolle.

Die Kooperation zwischen Volkshochschule und Stadtbibliothek wurde schon im Vorfeld des Neubaus durch die Zusammenführung unter einer Leitung organisatorisch vollzogen, so dass die Angebotsentwicklung in einer klar umrissenen Organisationsstruktur stattfindet. Unter der Kooperationsperspektive könnte man die Organisationsstruktur als »Institutionalisierungsmodell« bezeichnen.

Betrachtet man die vier Beispiele, wird deutlich, dass es hier wiederum unterschiedliche Organisations-, Steuerungs- bzw. Kooperationsmodelle gibt:

- Kontraktmodell: Die Kooperation der beteiligten Institutionen wird über Verträge geregelt.
- Steuerungsmodell: Ein zentrales kommunales Amt steuert die Kooperation der eigenständigen Institutionen.
- Intendanzmodell: Die beteiligten Institutionen werden zu einem Eigenbetrieb zusammengeführt, der durch eine Geschäftsführung geleitet wird.
- Institutionalisierungsmodell: Einrichtungen werden organisatorisch zusammengelegt.

Information und Kultur geworden sind. Alle Einrichtungen können deutliche Steigerungen der Nutzungszahlen verzeichnen. So haben zum Beispiel bei einer Einrichtung im ersten Jahr die Nutzungsfrequenz der Bibliothek um 250 Prozent und die Ausleihen um 50 Prozent zugenommen und die Nachfrage nach dem VHS-Angebot konnte trotz landesweit rückläufiger Zahlen um acht Prozent gesteigert werden. Bei einer anderen Einrichtung haben die Unterrichtsstunden der Volkshochschule um über 200 Prozent zugelegt. Synergieeffekte sind sicher eines der deutlichsten Zeichen dieser neuen Institutionform, in der die Kooperation der verschiedenen Einrichtungen einen mehr oder weniger verbindlichen Rahmen erhalten hat, wobei es jeweils sehr unterschiedlich ist, in welchem Maße die einzelnen Institutionen auf erhöhte Nachfrage stoßen. Deutlich wird bei der genaueren Betrachtung der Einrichtungen auch, dass die Attraktivität des Gebäudes einen Anteil an den Nutzungssteigerungen hat. Gleichzeitig zeigt sich, dass diese Attraktivität das Kooperationsinteresse von externen Firmen und Bildungsträgern erheblich erhöht.

Tabelle 1: Steuerungsstrukturen der Modelle

	Kontraktmodell	Steuerungsmodell	Intendanzmodell	Institutionalisierungsmodell
Leistungsstruktur	Koordination	Übergeordnete Einrichtung	Intendanz	Leitung
Rahmen für Zusammenarbeit	Verträge	Koordination	Koordination	institutionelle Verankerung
Grad der Selbstständigkeit der einzelnen Institutionen	große Selbstständigkeit	Selbstständigkeit im Rahmen des vorgegebenen Rahmens	Selbstständigkeit bezogen auf den jeweiligen Betriebsteil	keine Selbstständigkeit

Auch wenn es unterschiedliche Organisationsstrukturen der Zusammenarbeit gibt, lässt sich doch eine Vielzahl von Gemeinsamkeiten feststellen. Für alle vier Einrichtungen wurden Neubauten teilweise unter Verwendung alter Gebäudestrukturen erstellt. Allen gemeinsam ist, dass sie nach Eröffnung zu einer zentralen Anlaufstelle für die Bürger/innen in Sachen Bildung,

Die große Chance, die diese Art von kooperativer Struktur bietet, ist die Zusammenführung der jeweils spezifischen Kompetenzen. So bieten die Volkshochschulen neben dem traditionellen Kursgeschäft oft auch zum Beispiel Lern- und Bildungs- bzw. Bildungsscheckberatung an. Die Bibliotheken mit ihren Medien- und Informationsdienstleistungen steuern neben

der traditionellen Medienausleihe individuelle Lernplätze, Recherchemöglichkeiten im Internet sowie Angebote zum Erwerb von Medien- und Informationskompetenz bei. Ein Nukleus der neuen Angebotsformen ist in vielen Fällen ein Selbstlernzentrum, in dem die Nutzer/innen selbstorganisiert, mit fachlicher Beratung, Lernressourcen individuell nutzen können. Die Kultureinrichtungen erweitern das Spektrum.

»Mitnahmeeffekte«

Ein wichtiger Faktor aus der Perspektive der Nutzer/innen ist die deutlich verbesserte Aufenthaltsqualität im Verhältnis zu den früheren Strukturen. Dazu tragen nicht nur die meistens sehr ansprechend gestalteten Räume bei, sondern auch eine höhere zeitliche Flexibilität. So kann bei Wartezeiten auf den Beginn eines Volkshochschulkurses das Angebot der Bibliothek oder der Kultureinrichtungen genutzt werden. Gastronomische Angebote kommen den Nutzern aller Einrichtungen zugute. Das Zusammenführen der Angebote führt zur gegenseitigen Aufmerksamkeitszunahme und zu »Mitnahmeeffekten«. Bislang konnten keine »Abzugseffekte« festgestellt werden. Dies dürfte an den spezifischen Angebotsstrukturen der Einrichtungen liegen, die kaum miteinander konkurrieren, sondern sich ergänzen. Darin liegt sicher einer der Erfolgsfaktoren solcher Konzepte.

Allerdings erfordert der Prozess der konzeptionellen Integration der beteiligten Einrichtungen verbindliche Kooperationsstrukturen. Die Einrichtungen verfügen über unterschiedliche Handlungslogiken und Organisationskulturen. So muss z.B. eine Volkshochschule sehr langfristig die Belegung von Räumen planen, während dies Bibliotheken und Kultureinrichtungen bei Veranstaltungen kurzfristiger tun. Auch die Abhängigkeit von Drittmitteln und Einnahmen ist ein Punkt, der die Einrichtungen sehr unterschiedlich betrifft. So stehen hier die Volkshochschulen

unter einem deutlich höheren Druck als zum Beispiel die Bibliotheken.

Die Problematik der unterschiedlichen Organisationskulturen ist eine der größten Herausforderungen in diesen kooperativen Strukturen, die durch die gemeinsame Nutzung eines Hauses einen klaren Rahmen haben. Hier gibt es bislang kaum schlüssige Konzepte. Ausgangspunkt bei der Konzeptentwicklung sollten die Bedürfnisse der Bürger/innen sein, wobei der wirtschaftliche Aspekt immer mitberücksichtigt werden muss. Die Erhöhung der Dienstleistungsqualität wird nicht nur durch die Addition der Kompetenzen der Einrichtungen erreicht, sondern durch die enge Verzahnung. Die Entwicklung gemeinsamer Angebotsstrukturen, wie z.B. die Etablierung eines Selbstlernzentrums und die Möglichkeit der Bildungs- und Lernberatung, bietet hier sicher Erfolg versprechende Perspektiven. Doch zeigt sich gerade bei der Etablierung gemeinsamer Angebote ein weiteres Problem: die unterschiedliche Vergütungsstruktur. Wenn z.B. im gemeinsamen Selbstlernzentrum sowohl Mitarbeitende der Bibliothek als auch solche der Weiterbildungseinrichtung arbeiten, kann es vorkommen, dass für die gleiche Arbeit unterschiedliche Gehälter gezahlt werden. Bei der Bewältigung dieser Problemlagen wird in Zukunft Kreativität gefragt sein. In den vorgestellten neuen Lernarchitekturen wird im Hinblick auf Kooperationsstrukturen viel experimentiert, und aus diesen Erfahrungen kann viel über die Gestaltung von Kooperationen gelernt werden. Diese Prozesse sollen in Zukunft im Rahmen einer Kooperation zwischen der Hochschule der Medien und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) wissenschaftlich begleitet werden.

Literatur

Buiskool, B.-J. u.a. (2005): Developing local learning centres and learning partnerships as a part of the Member States targets for reaching the Lisbon goals in the field of education and training. A study of the current situation. Leiden. URL: <http://ec.europa.eu/educa->

tion/policies/2010/studies/locallearning.pdf (Stand: 28.09.2009)

Lernen neu denken (2008): Lernzentren in den Lernenden Regionen. Herausgegeben vom Themennetz »Neue Lernwelten« im Rahmen des Programms Lernende Regionen. Saarbrücken

Padrós, M./Ruíz, L. (2006): Dialog als bürgerschaftsorientiertes Konzept. Learning Centres in Spanien. In: Stang/Hesse, a.a.O., S. 111–126

Stang, R. (2006): Erweiterte Angebotsprofile und Organisationsmodelle. Perspektiven für die Lernkulturentwicklung. In: Stang/Hesse, a.a.O., S. 161–175

Stang, R. (2009): Impulsgeber für das Lebenslange Lernen. Die öffentlichen Bibliotheken als Bildungseinrichtung. In: BuB – Forum Bibliothek und Information, H. 6, S. 447–450

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

Abstract

In den letzten Jahren haben sich in europäischen Ländern verschiedene Institutionenformen von Lernzentren (learning centres) entwickelt, von denen unter dem Gesichtspunkt der Kooperationsgestaltung vor allem das »One-Stop-Shop«-Modell relevant ist. Hier werden Informations-, Bildungs- und Beratungsdienstleistungen in einer räumlichen Einheit angeboten. Am Beispiel dieser Kooperationsform werden Steuerungsmodelle, Strukturen und Effekte von Kooperationen herausgearbeitet.



Dr. Richard Stang ist Professor an der Hochschule der Medien Stuttgart und leitet dort den Forschungsschwerpunkt »Lernwelten«. Außerdem berät er das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) als Senior Researcher.

Kontakt: stang@hdm-stuttgart.de

Bildungsregion Energie

Ein Modellvorhaben in der Region Mittleres Fuldatal

Die Region Alheim-Rotenburg-Bebra im nordhessischen Landkreis Hersfeld-Rotenburg verfügt über außergewöhnliche Potenziale im Bereich Erneuerbare Energien. Insbesondere zu den Themen Solarenergie und Photovoltaik gibt es bundesweit beachtete Lernorte und Kompetenzträger. Diese »Schätze« sollten für die Bildungsarbeit in der eigenen Region besser als bisher verfügbar gemacht werden. Hierzu wurde ein Modellvorhaben nach § 19 HWBG (Innovationspool) im Rahmen des Innovationsprogramms 2008 des Hessischen Kultusministeriums gefördert. Träger des Projekts war das Umweltbildungszentrum Licherode, das eng mit dem Hessischen Amt für Lehrerbildung kooperiert und von der UNESCO bereits dreimal als Projekt der UN-Weltdekade »Bildung für nachhaltige Entwicklung« ausgezeichnet wurde. Zentrale Projektpartner waren das Zentrum für Umweltbildung und Solarenergie an der JGS Rotenburg (ZUmBiS), die Beruflichen Schulen Bebra, das Kompetenzzentrum für Erneuerbare Energien in Alheim-Heinebach, die Lernenden Regionen Hersfeld-Rotenburg/Werra-Meißner im Staatlichen Schulamt Bebra sowie die ProRegion Mittleres Fuldatal.

Um die verfügbaren Angebote und die aktuellen Bedürfnisse der Region zu erfassen, wurde im ersten Schritt eine Bedarfs- und Bestandsanalyse durchgeführt. Über Fragebogenerhebungen und Interviews bei Kindertagesstätten, Schulen, Betrieben, Kommunen etc. wurden die Grundlagen für die Entwicklung neuer, attraktiver Bildungsangebote geschaffen. Parallel dazu wurde ein Verzeichnis regionaler Lernorte im Bereich Erneuerbare Energien, ein so genanntes Lernortekataster, konzipiert. Im zweiten Schritt haben die beteiligten Partner vier modellhafte Bildungsangebote und Qualifizierungsbausteine entwickelt. Entstanden sind auf Basis der Ergebnisse der Bedarfsanalyse vier Bausteine für unterschiedliche Zielgruppen:

- Erste Sensibilisierung zum Thema Erneuerbare Energien in der Vorschulbildung – ein neues Bildungsmodul für die Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte an Kindertagesstätten und Grundschulen,
- »Energie begreifen« – praktisches Arbeiten von Schülern an der Energiethematik – ein neues Bildungsmodul für die Sekundarstufe I und II,
- »LumiSol-Kurs« – ein Handlungsorientiertes Lernarrangement zur Photovoltaik für Berufsschüler aller Ausbildungsgänge,
- Erneuerbare Energien und Bildung für Nachhaltigkeit – ein neues Bildungsmodul für die betriebliche Fortbildung von Mitarbeiter/innen von Firmen und Kommunen, die Schwerpunkte im Bereich Erneuerbare Energien setzen.

Die vier neu entwickelten, übertragbaren Bildungsmodule zeigen exemplarisch auf, wie es gelingen kann, das Thema Erneuerbare Energien verstärkt und dauerhaft in der Ausbildungs- und Fortbildungstätigkeit zu verankern. Darüber hinaus war das Projekt aber auch eine erfolgreiche Kampagne für eine engere Verknüpfung der regionalen Potenziale im Bereich Erneuerbare Energien mit einem zukunftsorientierten Ansatz von Bildung, der sich an dem Leitbild der Bildung für nachhaltige Entwicklung orientiert.

Vor diesem Hintergrund hat sich das Projekt auch zu einem bundesweit beachteten Beitrag zur UN-Weltdekade entwickelt. Wie konkret und vielschichtig sich die Impulse des Projekts auswirken, zeigen die folgenden Beispiele:

1. Das Regionalforum des Landkreises Hersfeld und die ProRegion Mittleres Fuldatal haben die Anregung der Bildungsregion Energie aufgegriffen, einen »Lernpfad für Erneuerbare Energien« im Landkreis Hersfeld-Rotenburg zu verwirklichen.
2. Die Ergebnisse der Pilotphase sind impulsgebend in die Konzipierung

des regionalen Verbundprojekts »Bioenergie-Region Schwalm-Eder/Hersfeld-Rotenburg« eingeflossen.

3. Das Umweltbildungszentrum Licherode hat für das Hessische Sozialministerium einen Modellversuch durchgeführt, der nachgewiesen hat, dass das Thema Energie auch ein sehr geeignetes Medium für die Implementierung der Ziele des Bildungs- und Erziehungsplanes 0–10 darstellt.



Foto: Bildungsregion Energie

Aus der Fortbildung Erneuerbare Energien für Mitarbeiter/innen der Kommunen

4. Die Impulse des Projekts werden in den Jahren 2009 ff. im Rahmen des Leitprojekts »Energierregion« fortgeführt. Dabei soll die bisherige Kooperation um Partner aus dem Hessencampus erweitert werden.
5. Die größte Gesamtschule des Landkreises hat einen »Runden Tisch zwischen Schule und Wirtschaft« ins Leben gerufen, der die Potenziale, aber auch die Bedürfnisse der regionalen Firmen u.a. im Energiebereich enger mit der schulischen Bildungsarbeit verknüpfen soll.

Klaus Adamaschek
(Umweltbildungszentrum Licherode)



www.oekologische-bildung.de

www.ia-c.de/lernenderegionen/default.asp

Kooperationswunder in Mannheims Planquadraten

Das ökumenische Bildungszentrum *sanctclara*

»Wunder muss man ausprobieren, sonst passieren sie nicht.« So formulieren wir mit Reinhard Höppner, wenn wir an die Anfänge des Ökumenischen Bildungszentrums *sanctclara* vor fast zehn Jahren denken. Die Motive, die zur Gründung führten, waren ebenso vielfältig wie die *kairoi*, derer es bedurfte, dass dieses Haus mitten in den Mannheimer Quadraten entstehen konnte. Seit dem Ende der 1970er Jahre gibt es in Mannheim die Evangelische und die Katholische Erwachsenenbildung als selbstständige, professionell geleitete Einrichtungen. Ein Jahrzehnt später ging es darum, kritisch anzuschauen, was die beiden Einrichtungen leisten konnten und wo ihre Grenzen waren. Im Blick auf einen expandierenden Weiterbildungsmarkt wurde deutlich, dass die beiden Einrichtungen in der städtischen Bildungs- und Kulturlandschaft eher ein Schattendasein fristeten. So wuchs die Idee, aus den Hinterhöfen und Kellerräumen herauszukommen und als kirchliche Anbieter gemeinsam aufzutreten. Mit diesem Schritt verband sich zugleich ein Mehr an Stellenwert und Glaubwürdigkeit als Bildungsanbieter. In dieser Stadt, der größten in Baden, lag der Reiz darin, Erwachsenenbildung nicht so sehr unter konfessionellen Aspekten zu entwickeln, sondern in ökumenischer Weite anzulegen. Der gewünschte Effekt ist ein doppelter: mit der ökumenischen Idee das Vertrauen in kirchliche Bildungsarbeit zu stärken und mit dieser Idee in die eigenen Kirchen hineinzuwirken. Das versprach und verspricht Perspektivenwechsel und den weit gefassten Horizont christlicher Überlieferung, die daraufhin geprüft werden kann, inwieweit sie dem Leben dient.

Als die Evangelische und die Katholische Erwachsenenbildung und die beiden Schuldekane mit ihrem religionspädagogischen Fortbildungsschwerpunkt das gemeinsame Haus bezogen, waren die verstärkten Möglichkeiten

der Kooperation im Blick. Wesentliches Erfordernis schien das Balancieren zwischen konfessioneller Eigenständigkeit und konfessionsverbindendem BeZugensein. Recht schnell verschob sich die Aufgabe: Es geht längst weniger um Eigenkirchliches, schon gar nicht um seine Profilierung, als vielmehr darum, das ökumenische Anliegen zu promovieren. Es ist ein alltagsrelevanter und damit auch ein essentieller Unterschied, ob zwei oder vier Einrichtungen lediglich kooperieren – oder ob sie sich als zwei oder vier Abteilungen derselben Firma unter dem einen Dach verstehen. So kann *sanctclara* es sich erlauben, je nach Projekt weitere Kooperationspartner zu wählen, gerade etwa im interreligiösen Dialog, oder sich auch sonst, je nach Themenschwerpunkt, zu vernetzen. Gerade im Letzteren ist *sanctclara* ein attraktiver Partner geworden.

Dabei zahlt es sich aus, dass die beiden Kirchen in ein gemeinsames Haus investiert haben: auf vier Stockwerken ungefähr 700 qm mit Veranstaltungsräumen, einer Medienstelle, Konferenzräumen und Büros sowie einem Raum der Stille unter dem Dach. Das Bildungszentrum ist nicht einfach virtuell, sondern Bildung in kirchlicher Trägerschaft hat mitten in der Stadt einen öffentlichen und identifizierbaren Ort. So konnte das Haus ein Erfolgsmodell werden – nicht unangefochten, aber aufgesucht und wertgeschätzt. Das Bildungsprofil orientiert sich mit seinen Seminaren, Kursen, Vorträgen

und Events am Menschen. Das Eröffnungsmotto im Jahr 2000 von Hartmut von Hentig trägt bis heute: »Die Menschen stärken, die Sachen klären« – in dieser Reihenfolge. Die Standbeine heute sind Ökumene, Bildung und Spiritualität.

In all dem bleibt Bildungsarbeit auch unter dem gemeinsamen Dach Schwarzbrot, Alltagsarbeit eben – Themen suchen, Veranstaltungen bewerben, Kurse ins Laufen bringen, mal um ihr Zustandekommen bangen, Kontakte herstellen – und das Bestehen von Konkurrenzen auf dem weiten Markt säkularer Bildungs- und Sinnanbieter. Doch ist sie mit diesem institutionalisierten ökumenischen



Foto: Gustavo Alabiso

Interkonfessionelle Kooperation kann Spaß machen: Stephan Leinweber (l.) und Michael Lipps vom Bildungszentrum *sanctclara* Mannheim

Rahmen, mit ihrer Adresse gewichtiger und anerkannter geworden, nicht mehr zu übersehen. Mit gängigen Standards beschrieben: innovativer und zukunftsfähiger. Vielleicht ist das eines der Geheimnisse der Freude: dass hier das Christliche Nachhaltigkeit gewinnt und zugleich sich in Beziehung setzt zu anderen Lebensdeutungen und Lebensentwürfen. Sicherlich gehört das zum Zauber des Ambientes, von dem Gäste erzählen.

Stephan Leinweber / Michael Lipps
(Bildungszentrum *sanctclara*)

Kooperationen: Euphorie und Risiken in der Rückblende

»WAS KÖNNEN WIR GEMEINSAM MACHEN?«

Peter Faulstich

»Was können wir gemeinsam machen?« Dieses Problem stellt sich in Friedrich Karl Waechters Kindergeschichte dem kleinen Fisch Harald, dem kleinen Schwein Inge und dem kleinen Vogel Philip, die sich zusammen tun. Und die Eltern wundern sich über die gelingende Kooperation: »Harald ist so ausgeglichen in letzter Zeit. Hat das womöglich mit seinen komischen Freunden zu tun?« Die Kooperationspartner verknüpfen ihre Stärken: schwimmen, fliegen und im Matsch wühlen zu können, und sie gleichen damit ihre Schwächen aus: zu ersaufen, abzustürzen und zu stinken. »Kooperation« gehört zu den »Wärmemetaphern« der Weiterbildungsdiskussion, weil in einem solchen Ansatz eine Problemlösekapazität jenseits von monetär geregeltem Markt und hierarchisch gesteuertem Staat erhofft wird. Die Idee der Kooperation beruht auf gegenseitigem Vertrauen und dem Ausgleich unterschiedlicher Interessen. Unterstellt wird ein Keynesianisches Verteilungsmodell: Wenn der Kuchen größer wird, bekommen alle ein dickeres Stück. Und wer wird schon sagen, dass er sich einem Zusammenarbeitsangebot entzieht? Er wird es machen. Die Erfahrungen der Kooperationshistorie zwingen allerdings dazu, einige (selbst-)kritische Korrekturen am Kooperationsmythos vorzunehmen, Kooperationsdefizite aufzudecken und Prämissen erfolgversprechender Kooperationsstrategien zu benennen.

Kooperationspostulate haben in der Erwachsenenbildung schon eine lange Geschichte. Bereits in dem von Georg Picht initiierten »Gesamtplan für ein kooperatives System der Erwachsenenbildung« von 1969 wurde die Kooperation der beteiligten Träger gefordert. Auch im Konzept des Deutschen Bildungsrates und im Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK, heute: Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, GWK) spielt das Kooperationskonzept eine wesentliche Rolle. Kooperation wurde zunehmend zu einem Fokus und möglicherweise auch zu einem »Mythos« der Weiterbildungsentwicklung. Es folgten zahlreiche KuK-Projekte (Kooperation und

Konkurrenz). In den 1970er Jahren wurde daraus ein Prinzip der Landesgesetze zur Weiterbildung, und in den 1990er Jahren wurde unter den Stichwörtern Kooperation, Verbünde, Netzwerke und Supportstrukturen dieser Ansatz in verschiedenen Gutachten als zukunftsweisendes Politikmodell formuliert und breit diskutiert (für Hessen von Faulstich u. a. 1991, für Bremen von der Strukturkommission 1995, für Schleswig-Holstein 1996). Kooperation war auch die Devise in der wissenschaftlichen Weiterbildung, als es zunächst darum ging, die Potenziale der Universitäten für die Erwachsenenbildung zu nutzen. Die Gründung des »Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung« (AUE) 1968 forcierte zunächst

ein Modell, das die personelle Ausstattung der Hochschulen in institutioneller Verantwortung der Erwachsenenbildungsträger einsetzen wollte. Dieses besonders in Niedersachsen erfolgreiche und gesetzlich geförderte Konzept der Seminarkurse ist mittlerweile ausgelaufen. Die Hochschulen sind dazu übergegangen, eigene Angebote auch in Konkurrenz zu den Volkshochschulen sowie den Bildungswerken der Kirchen, Gewerkschaften und Kammern zu vermarkten. Dem genau wollte das Kooperationsmodell der Seminarkurse gegensteuern. Konkret betrifft das zum Beispiel die Alternsbildung, die Sprachkurse u. a. Inzwischen hat sich auch die Mitgliederzusammensetzung des AUE, der mittlerweile zur »Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium« (DGWF) mutiert ist, verschoben: Die Erwachsenenbildungsträger haben sich weitgehend zurückgezogen, und die Hochschulen besetzen alleine das Feld. Schneller sind allerdings die ursprünglich durch institutionelle und personelle Barrieren verursachten privatwirtschaftlichen Ausgründungen in Akademien wie die Technischen Akademien in Esslingen und Wuppertal und die kommerziellen Initiativen und Kooperationen wie die »Deutsche Weiterbildungs-Universität«, getragen von der FU Berlin und dem Klett-Verlag. Kooperation hat sich gedreht zu Konkurrenz.

Spektrum, Modelle und Formen von Kooperation

Während die Konzepte in den 1970er und 1980er Jahren vor allem eine Kooperation der Weiterbildungsträger untereinander im Blick hatten, hat sich seither das *Spektrum der Kooperationsaktivitäten* ausgeweitet, und Weiterbildung wurde einbezogen in andere Politiksektoren. Sie wurde in den Zusammenhang von Arbeitsmarkt-, Standort-, Wirtschafts-, aber auch Kultur- und Regionalpolitik gestellt. Das Kooperationspektrum erweiterte sich damit: Es kooperieren Unterneh-

men mit Erwachsenenbildungsträgern, Erwachsenenbildungsträger untereinander oder mit überbetrieblichen Aus- und Weiterbildungszentren, mit anderen Bildungseinrichtungen, mit Organisationen und Verbänden sowie kommunalen und staatlichen Institutionen.

Zuletzt sind im Programm »Lernende Regionen« Weiterbildungsverbünde und -netzwerke entstanden. Die Stellung der beteiligten Akteure bleibt durchaus unterschiedlich. Es können zwei Grundmodelle unterschieden werden:

- **Das Eingriffsmodell:** Hier gibt es eine höhere oder mächtigere Instanz, z.B. das Wirtschaftsministerium, welche die Kooperation steuert. Unter der Hand setzt sich dann doch wieder Hierarchie durch. Kooperationsgremien werden zu Transformationsstrategien übergeordneter Politiken. U.a. weil das »Lebenslange Lernen« als europäisches Postulat über allen schwebt, wurde das Programm »Lernende Regionen« vom BMBF initiiert und aufgelegt, um das Konzept zu verorten. Die Länder wurden erst später durch den Wink mit dem Geld aus Europa und vom Bund einbezogen. Nur selten machen bei solchen ressourciellen oder juristischen Eingriffen die beteiligten Kooperanden das wirklich zum eigenen Projekt, für das sie auch nach Auslauf der Förderung Finanzen bereitstellen.
- **Das Austauschmodell:** Es besteht eine Abstimmung der Aktivitäten zwischen den Beteiligten. Die Stärken der einzelnen Kooperationspartner werden genutzt, um gemeinsame Ziele, z.B. die Erhöhung der regionalen Weiterbildungsbeteiligung, voranzubringen. Unbestreitbare Erfolge der Kooperation werden durch Informationssysteme und Marketingstrategien geliefert.

Diese Kooperationsmodelle beruhen auf verschiedenen *Kooperationsverständnissen* und -formen. Sie sind unterscheidbar und durch je besondere Probleme gekennzeichnet:

- In einer weit verbreiteten *proklamatorischen Kooperation* ertönt Gerede über die Zusammenarbeit im Chor,

aber reale Kooperation wird nicht angestimmt. In zahlreichen Weiterbildungsbeiräten treffen sich immer die gleichen »Schnittchen-Esser«, deren Hauptziel lediglich darin besteht, darauf zu achten, dass nichts geschieht, was den Interessen ihrer Organisation schadet. Es ist nichts zu entscheiden, und die immer gleichen Berichte werden abgespult. Nichtsdestoweniger unterschreibt man das Kooperationsbekenntnis, um eben dabei zu sein.

- In einer *hierarchischen Kooperation* werden bestehende Machtstellungen ausgenutzt, um partielle Interessen dominant werden zu lassen. Ein regional angesiedelter Konzern kann einer örtlichen Volkshochschule Programme vorschreiben, und ihr Leiter wird sich geehrt fühlen. Wenn ein großer Automobilkonzern nur einen kleinen Prozentsatz seiner ausländischen Mitarbeiter in die örtliche Volkshochschule schickt, sind die Kurse voll. Oder: Die Kammern können über gleichzeitige Trägerschaft und Prüfungszuständigkeit in der beruflichen Weiterbildung eine Sonderrolle ausspielen und die Kooperationspartner abhängig halten.
- Eine *partizipative Kooperation* wird so eher verhindert. Eine kontinuierliche Zusammenarbeit findet meist nur statt, wenn absichernde Support-Strukturen gemeinsam getragen werden. Sonst bleibt es bei spontanen und partiellen Formen, die angesichts des Aufwandes oft wieder zerbrechen, wenn von außen einfließende Ressourcen ausbleiben.

Potenzierte Kooperation in Netzen

Aufgenommen wurde der Kooperationsimpuls – und auch das ist schon wieder Geschichte – im »Netzwerke-Programm«, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und dem Europäischen Sozialfond (ESF) von 2001 bis 2008 gefördert wurde. »Regionale Netzwerke« und Kooperationsverbünde sollten die Erreichbarkeit, die

Verfügbarkeit, die Vielfalt und die Weiterentwicklung von Lernmöglichkeiten sichern. Aber Netzwerke potenzieren die Kooperationsstrategie. Wir hatten dazu für das BMBF eine optimistische Vorstudie geliefert (vgl. Faulstich/Vespermann/Zeuner 2001).

Grundbekenntnis ist: Für regionale Lernkulturen und die entsprechenden Arbeits- und Lebensperspektiven sind die vorhandenen und zu entwickelnden Lernchancen das zentrale Moment. Es geht also darum, unterstützende Strukturen für miteinander vernetzte Lernangebote zu sichern und zu entwickeln. Solche Ansätze sind in der Bundesrepublik Deutschland in verschiedensten Zusammenhängen, z.B. unter der Thematik »regionale Bildungslandschaften« in Nordrhein-Westfalen oder beim Aufbau von Weiterbildungsverbünden in Schleswig-Holstein verfolgt worden. Das Programm »Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken« setzte diese Aktivitäten fort. Abschließende Ergebnisse der Evaluation durch die wissenschaftliche Begleitung (vgl. Nuissl u.a. 2006; Tippelt u.a. 2008; Emminghaus/Tippelt 2009), belegen positive Effekte, aber auch die Fragilität der Kooperation und die Unsicherheiten der Nachhaltigkeit.

Durch die Diskussion um Netzwerke wird gleichzeitig ein gesellschaftliches Beziehungsgefüge akzentuiert, das gerade angesichts vorherrschender Individualisierungstendenzen gemeinschaftliche Verantwortung betont. Dabei darf nicht unterschlagen werden, dass es auch mögliche Probleme und Risiken von Netzwerksteuerungen geben kann. Netzwerke sind keineswegs ein Allheilmittel für alle Regulationsdefizite. Es gibt nach »Marktversagen« und »Staatsversagen« auch Kooperationsprobleme und -defizite, also so etwas wie »Netzwerkversagen«. Macht und Konflikt werden in Netzwerken keineswegs aufgehoben, sondern nur verlagert: Abstimmungsbedarf einer großen Zahl von Akteuren; steigen der Zeitbedarf; fehlende Kontinuität; wachsende Koordinationsprobleme;

zunehmender Verhandlungsaufwand; Fortbestehen von Macht und Hierarchie; Leugnen oder Verschieben von Konflikten.

Supportstrukturen

Alle Erfahrungen belegen, dass Kooperation fragil bleibt, solange stabilisierende Strukturen fehlen. Es wächst aber trotz aller Probleme und Defizite die Zustimmung zu einem Konzept, das auf der Kooperation der Institutionen und Akteure sowie auf der Initiierung und Stabilisierung unterstützender Vorleistungen beruht. Eine solche Supportstrategie, die nicht auf den Staat als Allesretter setzt, aber auch nicht das Glaubensbekenntnis der Marktexegeten teilt, haben wir selbst vorgeschlagen und unter dem Begriff »Supportstrukturen« zusammengefasst (Faulstich/Teichler im Gutachten für Hessen 1991). Dies sind hauptsächlich: Information über Weiterbildungsangebote (z.B. Erstellung und Verwaltung von Datenbanken, Verbreitung von Broschüren, Auskunft über Veranstaltungen u.a.); Beratung der Adressaten und Teilnehmer, der Abnehmer und der Weiterbildungsträger; Qualitätssicherung und Evaluationsansätze von Weiterbildungsangeboten; weitere Aufgaben der Curriculum- und Materialentwicklung, der Personalqualifizierung, der Statistik, der empirischen Analyse; Management von Institutionen und Infrastrukturen. Um Kooperationsstrategien stützende Supportstrukturen wirksam werden zu lassen, braucht es zum einen Vertrauen zwischen den Kooperationspartnern, zum anderen finanzielle und personelle Ressourcen. An Personen oder Organisationen wird die Erwartung gerichtet, dass deren künftige Handlungen sich im Rahmen der Absprachen und gemeinsamen Werte bewegen werden. Dann bewirkt Vertrauen, um mit Luhmann zu sprechen, Reduktion sozialer Komplexität. Auch das kann man nach mehr als einem Jahrzehnt skeptischer beurteilen. Grundbedingung einer jeden für Kooperation notwendigen Transaktion ist

ausreichendes Vertrauen, dass der jeweils andere auch seine Gegenleistung erbringen wird. Wenn man die Systematik der Transaktionskostentheorie zugrunde legt, geht es um Leistungen bezogen auf:

- Anbahnung: Es muss gesichert werden, dass Interesse an Lernen artikuliert und entsprechende Lernmöglichkeiten geschaffen werden;
- Vereinbarung: Lernangebote sind zu entwickeln, welche einerseits die Lernwünsche aufnehmen, sie andererseits institutionell unterstützen;
- Durchführung: Eine Kontinuität des Lerngeschehens muss garantiert und personell und ressourciell gewährleistet werden;
- Überprüfung: Lernerfolge und Lernergebnisse müssen evaluiert und bezogen auf Qualität ausgewertet werden;
- Anpassung: Zwischen Lerninteressen und Lernangeboten müssen permanent Revisionen in Gang gesetzt werden, damit eine »Verharschung« der Institutionen und Programme vermieden wird.

Das alles erzeugt Kostenbelastungen, die nur getragen werden, wenn die Nutzererwartungen höher sind und sich letztlich auch belegen lassen. Es ist schon ökonomieimmanent notwendig, über individuelle Nutzenkalküle hinauszugehen und Institutionen zu sichern, um so die Voraussetzungen ökonomischen Handelns überhaupt erst zu schaffen. Dann kommt es vielleicht doch zur Kooperation zwischen Fisch, Vogel und Schwein. Das Fazit bei Friedrich Karl Waechter lautet: »Ich glaube: Wir können noch viel zusammen machen«.

Literatur

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (1973): Bildungsgesamtplan. Bonn

Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart

Emminghaus, Ch./Tippelt, R. (2009): Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum

Programm »Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken«. Bielefeld

Faulstich, P./Teichler, U. (1991): Weiterbildung in Hessen: Bestand und Perspektiven. Gutachten für den Hessischen Landtag. Kassel

Faulstich, P. u.a. (1991): Bestand und Perspektiven der Weiterbildung: Das Beispiel Hessen. Weinheim

Faulstich, P./Vespermann, P./Zeuner, C. (2001): Regionale Kompetenznetzwerke und Kooperationsverbünde. In: Hoß, D./Schrack, G.: Die Region – Experimentierfeld gesellschaftlicher Innovation. Münster, S. 142–151

Nuissl, E. u.a. (2006): Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms »Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken«. Bielefeld

Picht, Georg (1969): Kirche/Gesellschaft und Bewußtseinsbildung. Ein Kommentar zum Gesamtplan für ein kooperatives System der Erwachsenenbildung. In: EvKomm, S. 9–12

Tippelt, R. u.a. (2008): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms »Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken«. Bielefeld

Waechter, Friedrich Karl (1973): Wir können noch viel zusammen machen. München

Abstract

Im Rahmen einer Rückblende zeichnet der Autor die Geschichte der Kooperationszumutungen und -realisierungsformen im Weiterbildungsbereich nach. Dabei unterscheidet er ein Eingriffs- von einem Austauschmodell der Kooperation einerseits und Formen proklamatorischer, hierarchischer und partizipativer Kooperation andererseits. Die Struktur des Netzwerks wird als Potenzierung des Kooperationsphänomens vorgestellt und auf Erfolgsfaktoren und Gefahren hin befragt.



Prof. Dr. Peter Faulstich ist Lehrstuhlinhaber für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Hamburg.

Kontakt: Faulstich@erzwiss.uni-hamburg.de

Anbieterforschung im Längsschnitt am Beispiel Bremen

WEITERBILDUNG IM WANDEL

Josef Schrader / Ulrike Zentner

Mit der »empirischen Wende« der Bildungspolitik wird von der Bildungsberichterstattung erwartet, Angebot, Nutzung und Wirkung insbesondere organisierter Lernprozesse so zu dokumentieren, dass steuerungsrelevantes Wissen zur Verfügung steht. Gemessen an diesen Erwartungen ist die Datenlage zur Weiterbildung defizitär. Daher ist die Weiterbildungsforschung gefordert, zumindest an ausgewählten Fallbeispielen Strukturen und Veränderungen im Weiterbildungssystem zu untersuchen sowie den Zusammenhang mit sozialem Wandel und politischen Interventionen zu analysieren. Vor diesem Hintergrund präsentieren der Autor und die Autorin Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zu Struktur und Wandel der Weiterbildung, das als Längsschnitt ausgewählter Jahre zwischen 1979 und 2006 angelegt ist. Für die letzten zehn Jahre liefert der Beitrag u.a. Belege für eine zunehmende Marktorientierung bei Anbietern und Angeboten bei nach wie vor strukturbildender Kraft des Weiterbildungsgesetzes.

Die Bildungsberichterstattung zur Weiterbildung kann die an sie gestellte Erwartung, steuerungsrelevantes Wissen für evidenzbasiertes Handeln zu liefern, bisher nicht erfüllen. Die Teilnahme an Weiterbildung ist durch das Berichtssystem Weiterbildung sowie durch den Adult Education Survey vergleichsweise gut dokumentiert (vgl. Gnahn/Kuwan/Seidel 2008). Der eigentliche Kernbereich, das Lehren (Angebot) und Lernen (Nutzung), verläuft hingegen weithin unbeobachtet und unerforscht. So finden Initiativen, die eher die Anbieter und Angebote der Weiterbildung zu fokussieren versuchen, weit weniger Aufmerksamkeit und Unterstützung als Forschungen zum Lernen im Lebenslauf (vgl. z.B. das Nationale Bildungspanel). Für die Erforschung des Zusammenhangs von Angebot, Nutzung und Wirkung in der Weiterbildung ist die Weiterbildungsforschung gefordert. Im Unterschied zur Bildungsberichterstattung sollte Forschung nicht primär

Daten sammeln, sondern Theorien und Modelle entwickeln und an ausgewählten Fallbeispielen empirisch prüfen (vgl. Schrader 2008). Auch die hier vorgestellten Befunde aus dem Forschungsprojekt »Struktur und Wandel der Weiterbildung« beschränken sich zunächst auf die Beschreibung von Strukturen und Veränderungen und stellen Zusammenhangs- oder Ursachenanalysen zurück. Die Studie basiert auf Forschungsprojekten, die für die Jahre 1979, 1992 und 1996 Teil- bzw. Vollerhebungen des bremischen Weiterbildungsmarktes durchgeführt haben (vgl. Körber u.a. 1995; Schlutz/Schrader 1997; Schrader 2000). Die Vollerhebungen schließen lediglich die nur vereinzelt am Weiterbildungsmarkt agierenden Anbieter (die z.B. durch Zeitungs- oder Zeitschriftenanzeigen auf sich aufmerksam machen) aus. Zudem wurde das innerbetriebliche Weiterbildungsangebot nur anhand ausgewählter Organisationen erfasst. Für das Erhebungsjahr 2006 konnte

in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung eine weitere Vollerhebung realisiert werden. Methodisch beruhen die Studien auf der Inhaltsanalyse von Programmankündigungen. Erfasst wurden u.a. organisatorische Merkmale der Veranstaltungen (Zeit, Ort, Kosten, Dozenten usw.), inhaltliche Merkmale (Thema, Ziele, Methoden, Medien) sowie kommunikative Aspekte (Werbestrategien, Ansprache der Adressaten usw.). Tabelle 1 dokumentiert die Datenbasis der Längsschnittstudie.

Ausgewählte Befunde

Weiterbildungsprogramme sind gleichsam der Treffpunkt, an dem die Bedürfnisse der Adressaten an den »Erwartungserwartungen« der Anbieter Klärung finden können (vgl. Tietgens 1994, S. 10). Sofern man Weiterbildungsprogramme ausgewählter Regionen vollständig und im Längsschnitt erfasst, besteht die Möglichkeit zur Analyse von Strukturen und Veränderungen sowohl auf der Ebene des Weiterbildungssystems (verstanden als die Summe der dort agierenden Organisationen) als auch auf der Ebene einzelner Organisationen bzw. Organisationstypen und auf der Ebene der Lehr-Lern-Interaktionen (vgl. Schrader/Ioannidou 2009).

Für alle drei Ebenen präsentieren wir im Folgenden erste Befunde, die Einblick in die Möglichkeiten und Grenzen einer anbieter- und angebotsbezogenen Bildungsforschung geben.

Um Veränderungen auf der Ebene des Gesamtsystems der Weiterbildung zu analysieren, benötigt man ein Modell, das es erlaubt, die Fülle der sehr heterogenen Anbieter der Weiterbildung theoretisch stringent sowie empirisch erschöpfend und trennscharf zu erfassen. Dazu wurde an anderer Stelle ein Vorschlag unterbreitet (vgl. Schrader i.E.). Im vorgeschlagenen Modell ergeben sich vier Kontexte, in denen sich die Reproduktionsbedingungen und der Bewegungsraum von Organisationen

konstituieren. Im Kontext der Gemeinschaften agieren z.B. Einrichtungen von Berufsverbänden oder Umweltinitiativen, im öffentlich-rechtlichen Kontext Volkshochschulen oder anerkannte kirchliche Bildungswerke, im Kontext der Unternehmen Weiterbildungsabteilungen oder Profitcenter sowie im Kontext des Marktes kommerzielle Bildungs- und Beratungsinstitute.

Nutzt man diese Kontextunterscheidung für die Analyse von Verschiebungen im Gesamtangebot, so zeigt sich (s. Tabelle 2 für die Vergleichsjahre 1996 und 2006), dass der Anteil der markt-orientierten Anbieter und Angebote an Bedeutung gewinnt. Für Unternehmen, die hier nur ausgewählt erfasst wurden, kann man dieselbe Entwicklung auf der Grundlage anderer Datenquellen als gut belegt annehmen. Gleichzeitig behalten die Anbieter im öffentlich-rechtlichen Kontext trotz des relativen Rückgangs an Veranstaltungen und Stunden ihren strukturbildenden Einfluss auf das Gesamtangebot. Insgesamt sind die Verschiebungen der Gewichte deutlich, jedoch weniger stark ausgeprägt, als es eine oft dramatisierende öffentliche Debatte vermuten ließe. Die strukturelle Stabilität lässt sich zweifellos als »Erfolg« der Weiterbildungsgesetzgebung interpretieren, die auch bei rückgehender finanzieller Förderung ihre strukturbildende Kraft behält.

Welches Bild zeigt sich auf der Ebene der Organisationen der Weiterbildung? Wir beschränken uns dieser Stelle auf jene Organisationen, die zwischen 1996 und 2006 »zusammengebrochen« sind. Dabei zeigt sich u.a., dass von den 148 Anbietern des Jahres 1996 zehn Jahre später immerhin 37 Anbieter nicht mehr existieren und zwei mit anderen fusioniert haben. Zwar ist der Zusammenhang zwischen Überleben und Kontextzugehörigkeit des Anbieters statistisch nicht signifikant, doch kann für die Bremer Stichprobe die größte Stabilität im Bereich des öffentlich-rechtlichen und des gemeinschaftlichen Kontexts beobachtet werden, während der stärkste Schwund bei den marktorientierten Anbietern besteht.

Dynamik beobachten wir auch auf der Ebene des Weiterbildungsangebots. Auch hier beschränken wir uns auf den Vergleich der Jahre 1996 und 2006 und betrachten zudem nur die allgemeine und die politische Weiterbildung. Um Veränderungen analysieren zu können, haben wir das Gesamtange-

bot nach so genannten Fachbereichen gruppiert. Es ist (kontextübergreifend) zu erkennen, dass z.B. die Expansion des Fremdsprachenunterrichts vorüber ist. Während z.B. der Rückgang des Angebots an politischer und sozialer Bildung (oft mit Zielgruppenarbeit verbunden) viele Beobachter kaum

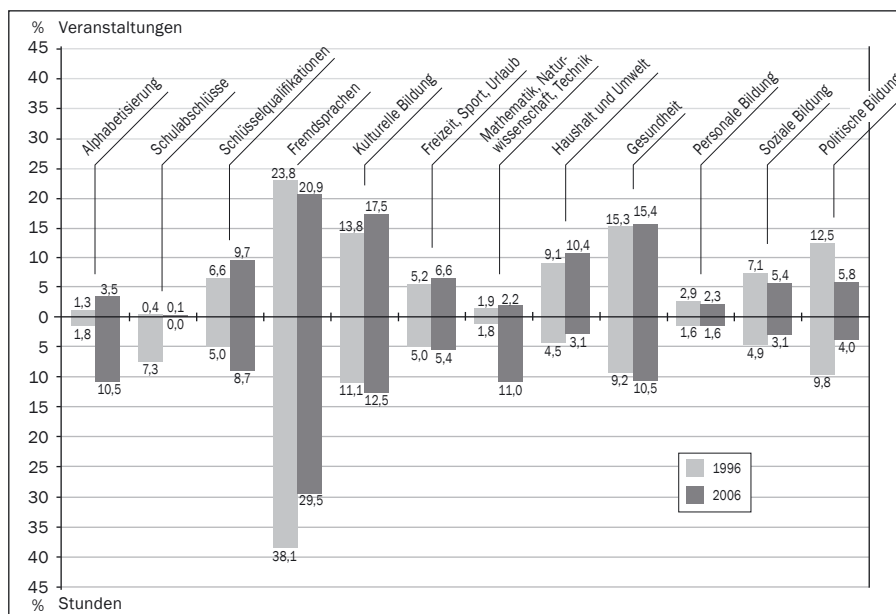
Tabelle 1: Datengrundlage für die vier Erhebungszeitpunkte

Jahr	Anzahl Anbieter	Summe Veranstaltungen	Summe Stunden (teilw. geschätzt)
1979	8	1.652	112.026
1992	92	11.281	906.994
1996	148	16.605	1.097.191
2006	241	19.757	920.920

Tabelle 2: Wandel auf der Ebene des Weiterbildungssystems 1996 zu 2006 (hier nur jene 109 Anbieter, die sowohl 1996 als auch 2006 Angebote unterbreiteten)

Kontext	%Anteile innerhalb der Jahre			
	Veranstaltungen		Stunden	
	1996	2006	1996	2006
Gemeinschaften	19,9%	23,9%	21,4%	14,8%
öffentlich-rechtlicher Kontext	64,0%	49,4%	60,3%	35,9%
Unternehmen	8,3%	6,8%	7,3%	11,9%
Markt	7,8%	19,9%	10,9%	37,3%
Gesamt (absolute Zahlen)	16.605	19.757	1.097.191	920.920

Abbildung 1: Wandel auf der Ebene des Weiterbildungsangebots 1996 zu 2006, allgemeine und politische Weiterbildung



überraschen wird, ist die anhaltende Expansion der kulturellen Bildung möglicherweise schwieriger zu deuten. Auffällig ist auch der Rückgang des Angebots an Gesundheitsbildung. Am Beispiel der politischen Bildung, der Alphabetisierung, des Nachholens von Schulabschlüssen sowie der Gesundheitsbildung lassen sich zugleich die Unverzichtbarkeit, aber auch die Grenzen der (öffentlichen) Steuerung des Angebots durch (besondere) finanzielle Förderung (im Fall der politischen Bildung durch die Politik, im Fall der Gesundheitsbildung u.a. durch Krankenkassen) illustrieren: Ohne eine (öffentlich-rechtliche) Mindestförderung würden bestimmte Angebotsbereiche gar nicht existieren (Alphabetisierung, Nachholen von Schulabschlüssen); zugleich erzeugt eine privilegierte Förderung (politische Bildung) kein quantitativ herausragendes Angebot.

Perspektiven

Die bisherigen Auswertungen zeigen, dass eine anbieter- und angebotsbezogene Forschung wichtige Einsichten in Struktur, Dynamik und Steuerbarkeit des Weiterbildungsbereichs auf der System-, der Organisations- und der Interaktionsebene liefern kann, wenn sie theoretisch informiert ist und synchrone und diachrone Vergleiche fokussiert. Die Daten machen deutlich, dass Strukturwandel sich auf der System-, der Organisations- und der Interaktionsebene mit unterschiedlicher Intensität vollzieht. Die verbreiteten Diagnosen zur Kommerzialisierung der Weiterbildung, zur Marginalisierung der öffentlich anerkannten Weiterbildung oder zur Dominanz der beruflichen (employability) zu Lasten der allgemeinen und der politischen Bildung lassen sich auf

ihren Realitätsgehalt prüfen und können den Streit über die Steuerbarkeit der Weiterbildung versachlichen.

Literatur

- Gnahn, D./Kuwan, H./Seidel, S. (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Bd. 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld
- Körber, K. u.a. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen
- Schlutz, E./Schrader, J. (1997): Systembeobachtung in der Weiterbildung. Zur Angebotsentwicklung im Lande Bremen. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 987-1008
- Schrader, J. (2000): Systembildung in der Weiterbildung unter den Bedingungen halbielter Professionalisierung. Weiterbildungsprogramme und Weiterbildungsinstitutionen im Wandel. Habilitationsschrift. Bremen
- Schrader, J. (2008): Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell. In: Hartz, S./Schrader, J.: Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 31-64
- Schrader, J. (i. E.): Reproduktionskontexte der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik
- Schrader, J./Ioannidou, A. (2009): Ziele, Inhalte und Strukturen der Erwachsenenbildung im Spiegel von Programmanalysen. In: Fuhr, T./Gonon, P./Hof, C. (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaft. Bd. II/2: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Paderborn u.a., S. 999-1009
- Tietgens, H. (1994): Psychologisches im Angebot der Volkshochschulen. Frankfurt a.M.

Fachtagung Anbieterforschung

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung führt am 18.12.2009 in Bremen eine Fachtagung zur Anbieterforschung durch. Dabei geht es auf der Grundlage der Projektergebnisse sowohl um regionale Aspekte des Strukturwandels der Weiterbildung als auch um Leistungen und Grenzen der Bildungsberichterstattung und der Weiterbildungsforschung für eine evidenzbasierte Bildungspolitik.

Abstract

Der Beitrag präsentiert Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zu Struktur und Wandel der Weiterbildung in Bremen, das als Längsschnitt ausgewählter Jahre zwischen 1979 und 2006 angelegt ist. Auf der Ebene des Weiterbildungssystems machen die Autoren eine gewisse strukturelle Stabilität aus, die sich daran zeigt, dass trotz eines zwischen 1996 und 2006 wachsenden Anteils marktorientierter Anbieter die öffentlich-rechtliche Konkurrenz ihren strukturbildenden Einfluss auf das Gesamtangebot behält. Auf der Ebene einzelner Organisationen kann in Bremen beobachtet werden, dass marktorientierte Anbieter (wenn auch statistisch nicht signifikant) eher vom Markt verschwunden sind als solche im öffentlich-rechtlichen Kontext. Auf der Ebene konkreter Lehr-Lern-Interaktionen fokussieren die Autoren Veränderungen in Angeboten der allgemeinen und der politischen Bildung (Rückgang bei Fremdsprachen, Expansion der kulturellen Bildung u.a.m.).



Prof. Dr. Josef Schrader ist Lehrstuhlinhaber für Erwachsenenbildung/Weiterbildung des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen.

Ulrike Zentner ist wissenschaftliche Mitarbeiterin dort.

Kontakt: josef.schrader@uni-tuebingen.de; ulrike.zentner@uni-tuebingen.de

English Summaries

Karin Dollhausen/Timm C. Feld:

Cooperating for lifelong learning. Directions for development and the outlook for cooperative ventures in continuing education (pp. 24–26)

Educational institutes have always been seen as needing to cooperate: this idea first took shape in education acts and is now increasingly being applied to lifelong learning. In practice, however, there are many arguments against cooperation at institutes of continuing education, not least as it can create unwanted situations of rivalry among the cooperating institutes. To develop models which will help guide schools on issues of cooperation better, further research is required: What advantages does cooperation bring? What form should cooperation take if it is to have long-term effects? How does cooperation change institutions?

Daniela Manger: **Cooperation and innovation. Findings from innovation research on means of strategic cooperation among education experts** (pp. 27–30)

In the field of economic innovation research, “clusters” (geographical concentrations of related companies) are of great importance due to their extreme productivity and innovation. Seen from the perspective of this type of innovation research, this article presents possible mechanisms which could stand in the path of regional cooperation. Geographical proximity is not enough to spark successful cooperation. The article identifies indifference as a central hurdle on the path to regional cooperation and proposes the principle of “small steps” as a possible solution. It then goes on to address the topic of how to balance rivalry and trust, before ending with a brief outline of some conclusions on how to carry out strategic cooperation.

Julia Schütz / Andrea Reupold: **Perceptions among experts in education. Cooperation between different educational fields** (pp. 31–33)

This article sheds light on cooperation between different educational fields as seen from the point of view of experts in education. The authors present the initial findings from the group discussions of a DFG project which started recently. These findings cast doubt on whether cooperation can succeed when different occupational groups know so little about one another within and outside their educational sectors. It remains to be seen whether future data expected from the project confirms the categories developed in this article to describe different people’s perceptions of cooperation (seen as a necessary obligation, as a positive choice, or as a strategy).

Holger Bienzle: **Stumbling blocks and success factors. Cooperation as part of the EU education programme** (pp. 34–36)

Looking at consultancy for European project work, the article reveals the common obstacles and success factors for cooperative ventures between adult education institutions as part of EU funding programmes. The author recommends paying particular attention to all the parties’ interests to ensure there is joint ownership.

Richard Stang: **Learning centres as a field for experimentation. Cooperation structures to change the architecture of learning** (pp. 37–40)

Over the past few years, various institutional forms of learning centres have been developed. Of these, the “one-stop shop” is the most relevant to the form of cooperation. Here, information, education and advice are all provided at one spot. Management models, structures and the effects of cooperation are elaborated based on this form of cooperation.

Peter Faulstich: **“What can we do together?” Cooperation: looking back at euphoria and risks** (pp. 43–45)

In the form of a review, the author outlines the history of how cooperation has been achieved and imposed in the field of continuing education. He distinguishes between cooperation as an intervention and as an exchange, and between proclamatory, hierarchical and participative cooperation. The structure of the network is presented as way to boost cooperation, and is studied to identify risks and key success factors.

Josef Schrader/Ulrike Zentner: **The changing face of continuing education. A longitudinal analysis of research on education providers based on the example of Bremen** (pp. 46–48)

This article presents the findings of a research project on structure and change in continuing education in Bremen, set out as a longitudinal analysis of selected years between 1979 and 2006. At the level of the continuing education system as a whole, the author identifies a certain structural stability evident from the fact that despite a growth in the number of market-oriented providers from 1996 to 2006, their competition – providers under public law – retained its structural influence on the market as a whole. At the level of individual organisations, one observation in Bremen is that (though the figures are not statistically significant) market-oriented providers have tended to drop in number, more so than those under public law. At the level of specific interactions between teachers and learners, the authors focus on changes in general and political education courses on offer (drop in foreign languages, more cultural education, etc.).



sprachspielweise

»Sozialgymnastik«

lautet der Titel eines neuen Buchs im Centaurus Verlag, Freiburg. Was zunächst nach einer neuen Spielart der »Verbalakrobatik« klingt, hat seine Blütezeit bereits in den 1920er Jahren erlebt: eine spezifische Gymnastik im weiten Feld von Gesundheitserziehung und sozialpädagogischer Arbeit für Frauen.

In den nächsten Heften:

Heft 2/2010 (erscheint April 2010):

SCHWERPUNKTTHEMA: Wirksame Weiterbildungsberatung

Bildungsberatung gilt seit langem als Eckpfeiler eines funktionierenden Systems lebenslangen Lernens. Die Wirkungen von Beratung sind indes noch nicht gut erforscht. So rücken Fragen der Nutzenstiftung von Beratung in den Mittelpunkt: Welche Wirkungen hat Weiterbildungsberatung auf die Weiterbildungsbeteiligung? Nutzen Bildungsanbieter Erkenntnisse aus der Beratung zur Entwicklung ihrer Programmplanung? Welche Zufriedenheit generieren Beratungsstellen bei den Ratsuchenden?

Heft 3/2010 (erscheint Juli 2010):

SCHWERPUNKTTHEMA: Kultur und Bildung

2010 ist das Ruhrgebiet Kulturhauptstadt Europas. Angesichts dieses medienwirksamen Anlasses soll gefragt werden, welche kulturellen Herausforderungen die Gegenwart für die Bildung bereithält. Natürlich wird auch zu betrachten sein, welche Rolle die kulturelle Erwachsenenbildung derzeit und dafür spielt.

Heft 4/2010 (erscheint Oktober 2010):

SCHWERPUNKTTHEMA: Wort oder Zahl? Die Bedeutung des Quantitativen

In den letzten Jahren ist Bildungspolitik mehr und mehr zu einer Politik auf empirischer Grundlage geworden. Die Bedeutung der »Zahl« wird dabei recht stark strapaziert. Die Frage ist, wie eine Balance qualitativer und quantitativer Evidenzen hergestellt werden kann.

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

Impressum

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

Herausgeber:

Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nüssli von Rein (DIE/EN)

Redaktion:

Redaktionsleitung: Dr. Peter Brandt (DIE/PB);
Redaktionsassistentin: Beate Beyer-Paulick (DIE/BP).
Mitarbeit: Dr. Heidi Behrens (Essen; DIE/HB), Dr. Elisabeth M. Krekel (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn; DIE/EK), Steffi Rohling (Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz, Mainz; DIE/SR); Prof. Dr. Michael Schemmann (Justus-Liebig-Universität Gießen); Prof. Dr. Richard Stang (Hochschule der Medien Stuttgart; DIE/RS).

Titel: Gerhard Lienemeyer (Idee, Grafik Design); Peter Brandt (Idee)

Signet/Gesamtausführung/Satz: Horst Engels

Layoutvorlage: Gerhard Lienemeyer

Bezugsbedingungen für Jahresabonnement der »DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung«: € 37,- (zzgl. Versandkosten); ermäßigtes Abonnement für Studierende € 31,- (zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Bestell-Nr. DIE. Das Abonnement verlängert sich automatisch um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis zum 15. November des Jahres gekündigt wird.

Einzelheft: € 11,90 (zzgl. Versandkosten)

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

Anschrift von Herausgeber und Redaktion:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V.
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen
Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn
Tel. 0228 3294-208, Fax 0228 3294-4208
E-Mail: beyer-paulick@die-bonn.de
www.diezeitschrift.de

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. 0521 91101-12, Fax 0521 91101-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de
Best.-Nr.: 15/1065, ISSN 0945-3164

© 2009 DIE

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



Mix
Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten
Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften
www.fsc.org Cert.-Nr. IMO-COC-026041
© 1996 Forest Stewardship Council

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

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

Das DIE

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

Das Institut ist ein eingetragener Verein, dem 18 Verbände und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung angehören.

STRATGSH

die

Zeitschrift für Erwachsenenbildung : Strategische Kooperationen

TAELICE