

**Die**

**III/2012**

Zeitschrift  
für Erwachsenenbildung  
19. Jahrgang € 13,90

**74084**

**Architektur** für **Erwachsenenbildung**



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Nicolai Hannig, Hiram Kümper

## Rezensionen

finden – verstehen – schreiben

Kaum ein anderes Genre wissenschaftlicher Textproduktion dürfte über alle Fächer- und Disziplinengrenzen der Kulturwissenschaften hinweg so klar verankert sein wie die Rezension.

Kritik ist wesentlicher Teil der wissenschaftlichen Debatte, die Rezension ihre klassische Form. Aber welchen konkreten Wert haben eigentlich Rezensionen für die tagtägliche Arbeit – nicht nur in der Gelehrtenstube, sondern vielleicht sogar schon im Proseminar?

Und von der anderen Seite her: Welche Anforderungen stellt diese Textform eigentlich an mich als werdender Rezensent? Das sind praktische Fragen, denen dieses Arbeitsbuch nachgeht.



**Dr. Nicolai Hannig**

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Neuere und Zeitgeschichte an der Ludwig-Maximilians-Universität München.



**Dr. Hiram Kümper**

ist Akademischer Rat für Geschichte des Mittelalters und der Frühen Neuzeit an der Universität Bielefeld.

# Ratgeber



RATGEBER

Nicolai Hannig, Hiram Kümper

## Rezensionen

finden – verstehen – schreiben



**WOCHEN  
SCHAU  
POLITIK**

ISBN 978-3-89974648-8, 160 S., € 12,80

### Aus dem Inhalt

- Was sind und was wollen Rezensionen?**
- Wie werde ich eigentlich Rezensent? • Rezensent und Verfasser – ein schwieriges Verhältnis • **Kulturen des Rezensionswesens** • Experten unter sich? Wissenschaftliche Rezensionen • Treffpunkt Feuilleton • Rezensionen im Netzzeitalter. Neue Wege?
  - **Rezensionen finden** • Erste Anlaufstelle: die IBR • Kataloge und Datenbanken • Historische Rezensionen • **Mit Rezensionen arbeiten** • Rezensionen lesen und bewerten • Kritik lernen: Rezensionen im (Hochschul-)Unterricht • **Rezensionen schreiben** • Lese- und Einarbeitungstechniken • Form und Aufbau

**INFOSERVICE:** Neuheiten für Ihr Fachgebiet unter [www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de) | Jetzt anmelden !

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



Peter Brandt (Hg., komm.)

## EINMAL IM LEBEN

»Das macht man nur einmal im Leben« ist ein ebenso beliebter wie wahrer Satz von Bauherren. Die Entscheidung für ein Haus gründet meist auf wenig Erfahrung. Der Bauherr ist daher auf gute Beratung angewiesen. Einen konstruktiven Anfang macht das vorliegende Heft für all jene, die in erwachsenenpädagogischen Arbeitsfeldern Bildungsbauten verantworten. Auch sie bauen meist nur einmal im Leben. »Welche Architektur ist gut für die Erwachsenenbildung?« ist auch eine wichtige Frage für alle anderen, die tagein, tagaus Bildungsbauten als Arbeitsplatz nutzen.

»Das Gelingen der Erwachsenenbildung hängt weitgehend davon ab, ob ihr der angemessene Raum und Ort, die rechte Einrichtung ihrer Stätten und eine Umgebung geboten wird, welche die ihr zuträgliche Atmosphäre schaffen hilft«, schrieb Franz Pöggeler 1959 (vgl. in diesem Heft, S. 42f.). Aber welche Architektur ist für Lernen und Bildung nun wirklich förderlich? Hierzu gibt das Heft viele Anregungen, teilweise auch aus dem Schulbereich. Die Autor/inn/en bleiben dabei den empirischen Nachweis der Lernförderlichkeit schuldig – kein Wunder, konnte sich doch eine architekturbezogene Lehr-/Lernforschung bisher nicht etablieren.

Die Beiträge des vorliegenden Heftes machen unisono deutlich, dass der Bildungsbau nur dann gelingt, wenn erwachsenenpädagogische und architektonische Vorstellungen aufeinander abgestimmt sind – und zwar von der ersten Planungs-skizze über die Grundsteinlegung bis hin zur Fertigstellung. Eine zentrale Frage gehört dabei an den Beginn jeder Bauplanung: Wie wird Lernen in zwanzig oder dreißig Jahren aussehen, und was soll dann die Funktion einer Weiterbildungseinrichtung sein? Diese Überlegungen können zu ungewöhnlichen Lösungen führen, wie Rob Bruijnzeels (vgl. S. 37) spekuliert: »Vielleicht führt dies auch zu etwas anderem als einem Gebäude«. Noch, so scheint es aber, sind offene oder elektronische Strukturen nicht in der Lage, den Bildungsbau abzulösen.

Unter der Leitperspektive einer Inklusion ermöglichenden Erwachsenenbildung – die sich übrigens wie ein roter Faden durch zahlreiche Beiträge des Magazinteils zieht – bleibt eine früher wie heute brennende Frage offen: Welche Ästhetik lädt alle ein und grenzt niemanden aus? Sind es die multioptionalen Bildungsbauten mit aufblasbaren Gruppenräumen und mobilem Interieur? Ist die gläserne Fassade entscheidend? Wenn Kurse nicht mehr hinter geschlossenen Türen stattfinden, wird das Lernen Erwachsener in die Öffentlichkeit geholt. So kann Transparenz Akzeptanz schaffen. Aber will jeder Teilnehmende eines Alphabetisierungskurses dabei beobachtet werden, wie er sich an der deutschen Sprache abmüht? Kann Architektur auch überfordern?

Ein Gedanke, den Richard Stang einbringt (vgl. S. 23), scheint mir hierfür wesentlich zu sein: Die Architektur muss die Wertschätzung für den Teilnehmenden ausdrücken. Das kann auf vielerlei Weise gelingen und geschieht oft halb bewusst, wie uns Urs Maurer lehrt (vgl. S. 38). Wenn wir sehen, wie Bildungseinrichtungen, zumal in öffentlicher Trägerschaft, eingerichtet sind (dunkle Gänge, geschlossene Türen), dann wundert nicht, was ein Teilnehmer der Bundeskonferenz der regionalen Volkshochschulen in Quedlinburg formulierte: »Oft kommen Leute nicht wieder, weil sie die Räume und Stühle der Volkshochschule kennen.« Und dann zeigt sich umso dringender, dass wir mit »Architektur für Erwachsenenbildung« ein aktuelles Thema aufgreifen. Die Beiträge des Heftes gehen übrigens teilweise auf Vorträge einer Fachtagung zurück, die Fachleute aus Bildung und Architektur Ende Februar im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung zusammengeführt hat.

Ich wünsche Ihnen eine gute Lektüre!

# DOI

## Eindeutiges Zitieren aus digitalen Quellen

Ein Digital Object Identifier (DOI) dient der eindeutigen Bezeichnung eines elektronischen Dokuments.

Der wbv vergibt seit 2012 für alle digitalen Zeitschriftenartikel und Zeitschriftenausgaben (E-Paper) der **DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung** einen DOI. Er ermöglicht das nachvollziehbare und zuverlässige Zitieren von Forschungsliteratur im Internet.

Der DOI identifiziert ein digitales Dokument dauerhaft und leitet zu einer hinterlegten Web-Adresse bzw. direkt zum Dokument weiter.

Beispiel eines DOI: 10.3278/DIE1203W

Geben Sie das oben genannte Beispiel unter: <http://dx.doi.org/> in das Suchfeld ein und Sie gelangen direkt zum E-Paper der **DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung**.



**DIE Zeitschrift für  
Erwachsenenbildung**

[wbv-journals.de/die-zeitschrift](http://wbv-journals.de/die-zeitschrift)

W. Bertelsmann Verlag  
Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)



# Perspektive E-Learning

## Bildungshorizonte erweitern

Mobile Learning, Social Learning und Game Based Learning sind die aktuellen Trends im E-Learning. Die Erwartungen der Nutzer an Lern- und Weiterbildungsangeboten werden anspruchsvoller. Neue Ideen, Konzepte und Angebote müssen entwickelt und in bewährte Strukturen integriert werden.

Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis geben notwendige Impulse und stehen für den fachlichen Austausch zur Verfügung. Neben der Information und dem Austausch in Foren stellen ausgesuchte E-Learning-Anbieter Konzepte und Geschäftsmodelle vor.



**9. wbv-Fachtagung**

## **Perspektive E-Learning**

Bildungshorizonte erweitern

**Bielefeld, 24. – 25. Oktober 2012**

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

W. Bertelsmann Verlag  
Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)



**MAGAZIN**

Szene	6
Service	15
DIE	18

**Zum Themenschwerpunkt****»Architektur für Erwachsenenbildung«**

Der Raum und das Lernen erwachsener Menschen stehen in einem engen, jedoch von Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung bislang weitgehend vernachlässigten Verhältnis. Dies hat zur Folge, dass die Architektur von Weiterbildungseinrichtungen Lehr-/Lernprozesse oft nicht ausreichend unterstützt. Pädagogen und Architekten, so der Tenor der auf den folgenden Seiten versammelten Beiträge, müssen deshalb bereits bei den ersten Planungsprozessen bessere Dialog- und Kooperationsformen entwickeln. Das Heft bietet hierfür eine Art Verständigungshilfe, indem es bildungstheoretische Sichtweisen und architektonische Perspektiven zusammenführt und auf diesem Weg die räumlichen Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen aufzeigt.

Ab sofort erhält jede Online-Ausgabe der DIE Zeitschrift einen Digital Object Identifier (DOI). Dieser ermöglicht u.a. ein zuverlässiges Zitieren von digitaler Literatur. Mehr dazu in der Anzeige auf S. 4. Auf [wbv-journals.de/die-zeitschrift](http://wbv-journals.de/die-zeitschrift) können Sie über eine Suchfunktion recherchieren und auch einzelne Beiträge herunterladen.

**FORUM****Die erneuerte europäische Agenda für die Erwachsenenbildung**

Auf dem Weg zu »Erasmus for all«  
Hans Georg Rosenstein

3 VORSÄTZE

**THEMA**

20	Stichwort: <b>»Erwachsenenbildung und Architektur«</b> Richard Stang / Karin Dollhausen / Hans-Joachim Schuldt
22	<b>»Wir brauchen eine pädagogische Bauleitung«</b> Thomas Vollmer im Gespräch mit Richard Stang über das Verhältnis von Architektur und Erwachsenenbildung
26	<b>Architektur aus Sicht der Bildungstheorie</b> Anforderungen an Bildungsräume Joachim Ludwig
30	<b>Bildungsbau: Im Kern eine inhaltliche Herausforderung</b> Inspirationen aus der Schularchitektur Frauke Burgdorff
34	<b>Bibliotheken als Lernorte der Erwachsenenbildung</b> Vom »passiven« zum »aktiven« Nutzer Rob Bruijnzeels
38	<b>Unbewusste Leitbilder</b> Fundamente, Kriterien und Merkmale einer Architektur für Bildung Urs Maurer
42	<b>Franz Pöggelers »Neue Häuser der Erwachsenenbildung«</b> Ein Literatur-Fundstück aus der Frühzeit der Debatten Klaus Heuer
46	<b>Bauprozesse aus Weiterbildungsperspektive</b> Flexibilität, Helligkeit und Transparenz Wolfgang Eckart / Anne-Kathrin Lindner / Hubert Hummer / Rita Weißenberg / Richard Stang
50	
53	SUMMARIES
54	NACHWÖRTER



Die Piktogramme im Logo des »Deutschen Lernatlas« stehen für schulisches, berufliches, soziales und persönliches Lernen. So weit so gut. Im Blick auf die Methodik raten Experten zu einer Überarbeitung des Lernatlas (s. S. 9).



Die »Tür spricht« – sie hebt »die Trennung zwischen dem Innen und dem Außen auf«, so meinte der Kulturphilosoph Georg Simmel, dessen Text in dieser vorliegenden Ausgabe den Blickpunkt rahmt. Damit kommt in der Architektur des Bildungsbaus dem Eingang eine besondere Bedeutung zu: Er sollte laut Richard Stang eine »Einladung an Lernwillige« darstellen, indem er Menschen anspricht und dadurch zum Abbau von Bildungsbarrieren beiträgt.

## »Ich habe noch nie einen Verstehenshorizont gesehen«

### Vermittlungsprobleme als Subtext des 23. DGfE-Kongresses in Osnabrück

Was hat die Hirnforschung, was wir nicht haben? Diese Frage warf Käthe Meyer-Drawe bei ihrem Vortrag auf dem diesjährigen Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft auf. Warum greifen Wissenschaftsjournalisten, Praktiker und Eltern so gerne auf Erkenntnisse und Lösungen der Hirnforscher zurück und ignorieren die Beiträge von Pädagogik und Erziehungswissenschaften? Weil die Hirnforschung Korrelationen in Kausalitäten übersetze, unzulässige Schlüsse ziehe, unaufwändige Lösungen anbiete (Pharmazeutika statt pädagogische Interventionen) und weil sie in einer gleichsam liturgischen Sprachhandlung immergleiche Bilder und Metaphern rezitieren. Indem Meyer-Drawe in Osnabrück den Hirnforschern mangelnde Selbstkritik vorwarf, hat sie – aber das blieb unausgesprochen – zugleich den Erziehungswissenschaften einen Spiegel vorgehalten: Ihnen gelingt es offenbar zu wenig, ihre Erkenntnisse wirkungsvoll in die Medien zu vermitteln. Vielleicht bieten sie zu selten oder zu spät Lösungen an, vielleicht verwenden sie zu selten anschauliche Bilder. In diesem Sinne jedenfalls merkte Zuhörer Micha Brumlik an: »Ich habe noch nie einen Verstehenshorizont gesehen.«

Schwierige Zeiten für die Erziehungswissenschaften also, zumal sich mit der Gesellschaft für empirische Bildungsforschung eine wissenschaftliche Parallelgesellschaft gegründet hat, die eine Schwächung der wissenschaftspolitischen Bedeutung der Erziehungswissenschaften zu zementieren scheint. Mit Vermittlungsproblemen muss sich die Bildungsforschung jedenfalls nicht herumschlagen, zumindest solange die Wahrnehmung

der eigenen Anliegen in Politik, Forschungsförderung und Medien so gut gelingt. Offenbar wirkt auch hier das »empirische Pathos«, das Meyer-Drawe diagnostiziert: »Wenn jemand etwas »wissenschaftlich erforscht« haben will, dann meint er »empirisch.« Aber, so hält sie mit Verweis auf Blumenberg fest: »Auch dem Empiriker muss die



Foto: Peter Brandt

»Denn wir wissen nicht, was sie tun« lautete der Titel einer öffentlichen Podiumsdiskussion, die mit Unterstützung der Bohnenkamp-Stiftung durchgeführt wurde. Götz Alsmann brillierte als (Selbstzitat) »einziger Nicht-Fachmann in der Runde« mit kulturpessimistischen Aussagen zu sozialen Netzwerken, wie man sie vor 50 Jahren nicht reaktionärer dem Fernsehen gegenüber hätte formulieren können. Er trug auf seine Art dazu bei, dass die »jugendlichen Lebenswelten«, die das Forum zu erhellen trachtete, im Dunkeln blieben. Das war auch kein Wunder, hatte man doch keine Person unter 30 Jahren aufs Podium geladen.

Welt schon vorhanden sein, damit sie ihm Gesprächig wird.« Die Untiefen des Theorie-Empirie-Verhältnisses, die Meyer-Drawe gegenüber der Hirnforschung auslotete, wären somit auch im Verhältnis zu weniger fernen Gegnern in Erinnerung zu bringen.

Wie auch immer Theorie und Empirie ins Verhältnis zu setzen sein mögen

– ein Vermittlungsproblem steht einer Disziplin schlecht an, deren Gegenstand u.a. didaktisch gestaltete Bildungspraxis ist. Die Mehrzahl der didaktisch involvierten Kongressakteure blieb den Nachweis schuldig, dass die Erziehungswissenschaftler/innen die besseren Didaktiker/innen sind. Ob Folienmarathon, Folienvorbot oder Ko-Referate von »Diskutanten« – es wurde den Teilnehmenden eine Menge abverlangt. Eine rühmliche Ausnahme bildete der Vortrag von Gabi Reinmann von der Münchener Bundeswehr-Universität. Sie plädierte für eine »Aufhebung« der Didaktik in einer breiter gefassten Vermittlungswissenschaft. Ausgehend von einer Krise der sich selbst begrenzenden Allgemeinen Didaktik entwarf sie das Bild einer Inter-Disziplin unter Einschluss der Instruktionspsychologie sowie der Sprach-, Medien-, Kommunikationswissenschaft. Davon verspricht sich Reinmann eine Strahlkraft didaktischer Erkenntnis in Handlungsfelder wie den Wissenschaftsjournalismus, die Patienten-Interaktion der Mediziner oder die Politikberatung. Ihr Ansatz wurde von der Zuhörerschaft äußerst positiv aufgenommen, gerade auch von Vertretern der Allgemeinen Didaktik wie etwa Wilfried Plöger. Aus Sicht der Erwachsenenbildung ist das Vorhaben zu begrüßen, stellt es doch den längst überfälligen Schritt dar, der Entgrenzung des Lernens

eine entgrenzte Theorie der Vermittlung gegenüberzustellen, die didaktisches Wissen in »verkannten Vermittlungssituationen« fruchtbar macht. Vielleicht kommt der Vorschlag von Gabi Reinmann angesichts des diagnostizierten Vermittlungsproblems der Erziehungswissenschaften gerade zur rechten Zeit.

DIE/PB

## Zwei Heimaten der empirischen Bildungsforschung

### Zur Neugründung der Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (GEBF)

Ende 2011 wurde in der DIE Zeitschrift (H. I/2012, S. 11) bereits über die aktuellen Entwicklungen in der Arbeitsgruppe empirische pädagogische Forschung (AEPF) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) berichtet und auf die geplante Neugründung einer Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (GEBF) verwiesen. Diese Gesellschaft wurde inzwischen im Rahmen einer konstituierenden Sitzung in Frankfurt a.M. ins Leben gerufen, und es wurde ein Vorstand gewählt, der die interdisziplinäre Ausrichtung widerspiegeln soll. Entsprechend sind in diesem Gremium neben der Erziehungswissenschaft auch die Psychologie, die Soziologie und die Fachdidaktik vertreten.

Präsident der GEBF, die ihre erste Tagung im März 2013 in Kiel plant, ist Manfred Prenzel. Weitere Vorstandsmitglieder sind u.a. Heike Solga und Jürgen Baumert. Inwieweit die GEBF auch für Themen der Erwachsenenbildungsforschung offen ist und Kolleg/innen aus diesem Feld ein Forum bietet, bleibt abzuwarten.

Aus bildungspolitischer Perspektive kann die GEBF durchaus als ein Gegen-

gewicht zur DGfE verstanden werden. Ob es allerdings zu einer nennenswerten Zahl an Austritten aus der DGfE kommt oder ob sich das Modell der Doppelmitgliedschaft als präferierte Lösung erweist, bleibt abzuwarten. Zu berücksichtigen ist hier, dass viele der bisherigen AEPF-Mitglieder nie DGfE-Mitglieder waren. Aktuell gibt es keinen Hinweis auf einen Rückzug der empirischen Bildungsforschung innerhalb der DGfE, und auch die von vielen DGfE-Mitgliedern getragene Weiterführung der AEPF spricht eine andere Sprache. Fest steht, dass über die durch die Neugründung angestoßenen Neuerungsprozesse in der AEPF – die weiterhin als Teil der DGfE aktiv bleibt – sich neue Chancen für eine stärkere Vernetzung von AEPF und der Sektion Erwachsenenbildung ergeben.

In ihrem Selbstverständnis als Ort für methodische Diskurse plant die AEPF zukünftig aktiver auf die anderen Sektionen zuzugehen, um die dort empirisch Forschenden auch für die AEPF zu gewinnen. Empirisch meint damit keineswegs eine methodologische Festlegung auf in der Tradition des kritischen Rationalismus stehende Forschungsar-

beiten, sondern eine große Offenheit auch gegenüber interaktionistischen, rekonstruktiven oder hermeneutischen Zugängen.

Für die Erwachsenenbildungsforschung ergibt sich daraus die Chance, forschungsmethodische Diskurse – wie sie aktuell nicht nur in der deutschsprachigen Erwachsenenbildungsforschung wieder verstärkt geführt werden – über das eigene Forschungsfeld hinauszutragen und in einen intensiven Austausch mit Empirikern anderer erziehungswissenschaftlicher Gebiete einzutreten. Gelegenheit dazu bietet sich im Rahmen der nächsten Tagung der AEPF, die im September in Bielefeld stattfinden wird. Es wird sicherlich auch von der Resonanz in den anderen Sektionen abhängen, inwieweit die AEPF ihren in Osnabrück beschlossenen Kurs hin zu mehr sektionsübergreifendem Dialog innerhalb der DGfE langfristig realisiert und welche Rolle dabei der Erwachsenenbildungsforschung zukommt. Verfolgt man die immer stärker werdende empirische Erwachsenenbildungsforschung, so wird deutlich, dass eine Vernetzung mit anderen Bereichen empirischer Bildungsforschung nicht nur mit Blick auf die Weiterentwicklung von Forschungsmethoden sinnvoll scheint, sondern auch hinsichtlich einer längsschnittlichen Betrachtung von Bildungsprozessen über den Lebenslauf, wie er aktuell im Rahmen des nationalen Bildungspanels angegangen wird. Gleichzeitig scheint es geboten, auch die Bedeutung und Relevanz qualitativer Forschungszugänge (weiter) zu betonen und Räume zu eröffnen, die methodische Reflexionen qualitativer Bildungsforschung zulassen. Wenn sich dies im Rahmen der AEPF-Tagungen realisieren lässt, könnte das auch eine Chance für die Erwachsenenbildungsforschung bedeuten, ihre methodisch anspruchsvollen Arbeiten über die Grenzen der eigenen Subdisziplin hinaus zur Diskussion zu stellen und weiterzuentwickeln.

*Bernhard Schmidt-Hertha*

#### DGfE kompakt

Auf der sich dem Kongress anschließenden Mitgliederversammlung wurde ein neuer Vorstand gewählt. Aus der Sektion Erwachsenenbildung ist nun Prof. Christine Zeuner (Hamburg) Mitglied. Ebenfalls neu in den Vorstand gewählt wurden Prof. Dr. Ingrid Miethe (Gießen) und Prof. Dr. Marcelo Caruso (Berlin). Auf eigenen Wunsch ausgeschieden sind die Hochschulprofessoren Dr. Ingrid Lohmann, Dr. Hans-Rüdiger Müller und Dr. Klaus Breuer. Weiterhin dort tätig sind Prof. Dr. Sabine Reh, Prof. Dr. Tina Hascher und Prof. Dr. Stefan Aufenanger. Prof. Dr. Werner Thole bleibt Vorsitzender der DGfE, deren Mitgliederzahl auf mehr als 3.000 angestiegen ist.

Im Jahr 2014 feiert die DGfE ihr 50-jähriges Bestehen. Begleitend zum 24. DGfE-Kongress, der an der Humboldt-Universität zu Berlin stattfinden wird, ist dazu eine Ausstellung geplant, in der die Entwicklungsgeschichte der DGfE und ihrer Sektionen präsentiert werden soll. Der Vorstand hat die »Vorstands-AG Modernisierungsrat« berufen, in dem die Erwachsenenbildung durch Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff (Sektionssprecherin) vertreten ist. Es geht um die Gestaltung der Binnenstruktur der DGfE, die Profile der Sektionen bzw. ihrer Kommissionen sowie um die zukünftige Darstellung der wissenschaftlichen Fachgesellschaft DGfE nach außen.

## Bildungsforschung 2020: Bilanz und Ausblick

### Forschungsdiesiderate für die Erwachsenenbildung?

Zur Tagung »Bildungsforschung 2020« lud das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Ende März nach Berlin ein. Einerseits sollten Investitionen in die empirische Bildungsforschung transparent gemacht werden. Gleichzeitig sollte aber auch Bilanz gezogen werden, ob und in welche Richtung bildungsbezogene Forschung weiterzuentwickeln sei. Circa 400 Wissenschaftler/innen, Bildungspraktiker/innen und politische Vertreter/innen nahmen an der Veranstaltung teil und nutzten diese auch für das eigene Netzwerken in insgesamt 12 Foren und mehreren Plenumsveranstaltungen. Alle Projekte und Ergebnisse zu würdigen, kann an dieser Stelle nicht gelingen, deshalb werden einige zentrale Diesiderate skizziert, denen sich die Erwachsenenbildung und das DIE in Zukunft widmen könnten, wenn sie in der empirischen Bildungsforschung sichtbar werden wollen. Angeregt vom Hauptvortrag von Prof. Baumert lassen sich vier große Herausforderungen benennen.

1. Während der »Dauerbeobachtung der Dynamik des Bildungssystems« (z.B.

Belege sozialer Ungleichheit) gute Forschungsergebnisse bescheinigt werden können, gibt es dagegen erhebliche Defizite in der Erforschung bestimmter domänenspezifischer Wissensprozesse. Bisher bleibt die empirische Bildungsforschung vor allem auf das Fach Mathematik und naturwissenschaftliche Didaktik bezogen. Jürgen Baumert spricht hier sogar von der »Drosophila« der Bildungsforschung. Stiefkinder und damit in Zukunft stärker zu beforschen sind dagegen die geisteswissenschaftlichen und sprachlichen Domänen.

2. Insgesamt fehlen Interventionsstudien, d.h., es ist unklar und nicht erforscht, inwiefern biographische Kopelungen mit (realistisch bezahlbaren) Interventionen im Feld bestehen, z.B. in einem Quartier, und sich (positiv) auswirken. Kontrollgruppendesigns und eine Verknüpfung mit NEPS- und SOEP-Daten wären hier notwendig.
3. Als weitere große Herausforderung ist die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention anzusehen (vgl. DIE II/2012). Hier ist das Bildungssystem

in Deutschland noch stark rückständig, und die große Aufgabe wird es sein, diesen Strukturwandel zu begleiten.

4. Offen ist auch die Frage der Gestaltung von Rückmeldesystemen (bis hin zu den Lehrenden), z.B.: Wie wirken Qualitäts- und Inspektionssysteme? Hier sind Formen von Implementationsforschung angesprochen, die bereits bestehendes Wissen in die nachhaltige breite Umsetzung transferieren können.

Für alle vier Bereiche ist es sinnvoll und notwendig, dass sich die Erwachsenenbildung engagiert. Im laufenden Nachwuchsförderprogramm »Empirische Bildungsforschung« des BMBF ist gerade ein Dissertationsvorhaben mit genuiner Erwachsenenbildung befasst: »Einrichtungstypen bei Volkshochschulen« von Meike Weiland (DIE), welches mit Infostand und Poster während der Tagung vertreten war. Dies zeigt, welche Anschlussfordernisse für die Disziplin bestehen, will sie im Kanon der »empirischen Bildungsforschung« 2020 eine Rolle spielen.

Monika Kil (DIE)



[www.bildungsforschungstagung.de](http://www.bildungsforschungstagung.de)

## Zwischen Inklusion und Milieumarketing

### 47. Bundeskonferenz regionaler Volkshochschulen tagte in Quedlinburg

Gerlinde Schöpp, Leiterin der Kreisvolkshochschule Harz, hatte der Konferenz ein anspruchsvolles Thema gegeben: »Vom Noch-Nicht-Teilnehmer zum Stammhörer der Volkshochschule – der Inklusionsansatz mit Milieus«. Hier sollte offenbar verbunden werden, was bisher nicht zusammen gehört: ein auf soziale Milieus ausgerichtetes Marketing und die unter der Chiffre Inklusion firmierende Offenheit für alle und jede/n, unabhängig von Status und Vermögen (vgl. DIE II/2012, d. Red.). Kann so Widersprüchliches denn überhaupt in Einklang gebracht werden? Danach fragte Prof. Helmut Bremer von der Universität Duisburg-Essen in seinem Eröffnungsvortrag. Seine Antwort: In einer einzelnen Veranstaltung sicher nicht, im

gesamten Bildungsprogramm hingegen schon, sofern für alle etwas dabei ist. Der Herausforderung milieuheterogener Lerngruppen habe man sich damit aber noch nicht gestellt. Es müsse die Erwachsenenbildung in Sachen Exklusionsvermeidung durchaus auch vor der eigenen Türe kehren – so sehr die Volkshochschule dem Anspruch nach bereits »einschließend« angelegt sei. Zu oft begnüge man sich damit, die Schuld bei den Bildungsfernen zu suchen, anstatt sich selbst auch als den Menschen »fremde Einrichtung« wahrzunehmen. In den Arbeitsgruppen, deren Wirken den zweiten Konferenztag prägte, wurden klassische Marketingprobleme der Volkshochschule diskutiert: die Gründe für Nicht-Teilnehmerschaft von Bevölke-

rungsgruppen, die Gewinnung Jüngerer über soziale Netzwerke sowie die Bindung von Einmal-Teilnehmern. Von der Herausforderung inklusiver Bildung war dabei kaum mehr die Rede.

Auch wenn die diesjährige Tagung mit rund 80 Teilnehmenden wieder besser besucht war als ihre Vorläufer, so drängt sich dem Beobachter doch die Frage auf, warum die regional arbeitenden Volkshochschulen ihre Jahrestagung nicht mit den Mittel- oder gar den Großstädten zusammen durchführen. Das auf eine möglichst homogene Teilnehmerschaft zielende Strukturierungsprinzip ist im Blick auf die Produktivität des wechselseitigen Austauschs zu hinterfragen – zumal unter dem Leitgedanken der Inklusion.

DIE/PB



Infos und Fotogalerie von Peter Brandt unter

[www.vhs-bundeskonferenz.de](http://www.vhs-bundeskonferenz.de)

## Mit dem Lernatlas zur Kultur des lebenslangen Lernens?

### Expertenworkshop der Bertelsmann Stiftung

Der Deutsche Lernatlas der Bertelsmann Stiftung rief bei seiner Veröffentlichung Ende letzten Jahres ein großes Medienecho hervor. Der Versuch, die Bedingungen für lebenslanges Lernen in Deutschland darzustellen und dem Konzept des Lernens im Lebenslauf eine breite öffentliche Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, wurde vielfach positiv bewertet, dagegen stießen insbesondere die methodische Umsetzung der Studie, die konzeptionellen Mängel und die Darstellung der Ergebnisse in Form eines Rankings von Kommunen auf massive Kritik. Der Deutsche Städtetag rügte in einer Stellungnahme die Datenqualität des Lernatlas als »fragwürdig« und die Vergleiche zwischen den Kommunen als unfair und nicht sachgerecht. Kritik aus wissenschaftlicher Sicht fand sich in der Stellungnahme des Konsortiums »Kommunales Bildungsmonitoring« im Programm Lernen vor Ort des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Darin werden das zirkuläre methodische Vorgehen des Lernatlas und die nicht nachvollziehbare Auswahl der verwendeten Kennzahlen ebenso bemängelt wie die

Qualität der Daten und die unscharfe Definition der Kennzahlen. Zudem standen nur für einen geringen Teil der verwendeten Kennzahlen Daten auf kommunaler Ebene zur Verfügung. Für den Bereich der beruflichen Weiterbildung konnte auf die vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung betreute VHS-Statistik des Deutschen Volkshochschul-Verbandes zurückgegriffen werden; die in dem Lernatlas dargestellte Kennzahl zeigt die Anzahl der durchgeführten Volkshochschul-Kurse mit berufsrelevantem Bezug je 100 Einwohner in einem Kreis an. Für mehr als die Hälfte der Kennzahlen wurden jedoch aggregierte Daten, wie z.B. die nur auf Länderebene vorliegenden Ergebnisse der PISA-Studie, herangezogen und auf die Kommunen übertragen. Eine sinnvolle Basis für einen interkommunalen Vergleich ist damit nicht gegeben. Diese breite Kritik wurde auf einem Expertenworkshop der Bertelsmann Stiftung aufgegriffen. Vertreter aus Forschung, amtlicher Statistik und Kommunen kamen am 21. März 2012 unter dem Leitgedanken nach Gütersloh,

durch einen überarbeiteten und weiterentwickelten Lernatlas das Thema Lebenslanges Lernen nachhaltig auf die politische Agenda zu setzen und relevante Akteure für dieses Thema zu sensibilisieren. Diskutiert wurde, inwieweit die an das Vier-Säulen-Modell der UNESCO (learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be) angelehnten Lerndimensionen des Bertelsmann-Atlas besser erfasst und beleuchtet werden könnten und welche Daten auf kommunaler Ebene dazu herangezogen oder generiert werden sollten. Breiten Raum nahmen auch die Diskussionen darüber ein, welche Lerndimensionen bei einer Weiterentwicklung des Modells der Bertelsmann Stiftung in Zukunft thematisiert werden sollten und welche politische Ebene mit dem Thema Lebenslanges Lernen angesprochen werden kann. Die Anwesenden waren indes einig in dem Anliegen, den Lernatlas grundlegend zu überarbeiten und konzeptionell zu schärfen. Mit einer veränderten Fassung des Lernatlas kann daher gerechnet werden.

*Christina Weiß (DIE)*

## »Weiterbildung macht Schule«

### Ein großer Schritt auf dem Weg zum Abitur – ein großer Schritt zur Inklusion

»Soziale Inklusion und Volkshochschule« war das Thema der Tagung des Arbeitskreises Großstädtischer Volkshochschulen. Das DIE mit seinem Projekt »Lernen im Quartier« in Kooperation mit den Berliner Volkshochschulen bot dort aus der Perspektive der Weiterbildung zentrale Anschluss- und Diskussionsmöglichkeiten für die Volkshochschulleiter/innen. Einen wesentlichen Aspekt von Sozialraumorientierung bildet dabei die Bündelung aller Bildungsakteure im Quartier. Sehr beindruckt war das Auditorium deshalb vom Beitrag der Schulleiterin des Campus Rütli – CR<sup>2</sup>, Cordula Heckmann. Nach dem »Brandbrief« der Schule

im Jahr 2006 berichtete sie über die positive Entwicklung, die ihre Schule seitdem gemacht habe. Die Kooperation mit der VHS Neukölln, geleitet von Bernd Müller, habe wesentlich zum Gelingen beigetragen, denn sie ermöglicht den Schüler/innen, die Hürde der zweiten Fremdsprache im Übergang zur gymnasialen Oberstufe zu nehmen. 2008 startete die VHS Neukölln im Rahmen der Ganztagsbetreuung Kurse in Türkisch und später auch in Arabisch. Die Volkshochschule testet nun mit ihren telc-Prüfungen in der 10. Klasse die sprachlichen Kompetenzen entsprechend dem Kenntnisstand in einer zweiten Fremdsprache. Diese

unabhängige und bisher nur in der Weiterbildung anerkannte telc-Prüfung wird nun vom Berliner Senat für alle Berliner Schulen gebilligt. Die ersten Anerkennungen erfolgten im April 2012 für Schüler/innen, die die 11. Klasse des Campus Rütli besuchen. Die VHS Neukölln bietet aber auch Kurse in Türkisch und Arabisch für Schüler/innen mit Migrationshintergrund in weiteren Schulen des Bezirks an. Die telc hat diese Kurse mit Stipendien unterstützt. Nicht nur formal ist so eine verbesserte Durchlässigkeit zum »höheren« Schulabschluss gegeben, sondern die Anerkennung der Herkunftssprache als zweite Fremdsprache bietet neue Potenziale und Formen von Wertschätzung auf dem Weg zur sozialen Inklusion.

*Monika Kil (DIE)*

## »Zeitalter der Partizipation«

### 12. Kongress Politische Bildung in Berlin

Seit 1982 werden in der Bundesrepublik Deutschland regelmäßig Kongresse für politische Bildung als Angebot zum Austausch zwischen Theorie und Praxis durchgeführt. Bislang wurden die großen Fachkongresse – mit zeitweise 1.000 Teilnehmern – von der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) und der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) veranstaltet, fungierten also auf Grund der starken Schulorientierung der DVPB vor allem als Forum für den formalen Bildungsbereich.

Der diesjährige Bundeskongress, der vom 21. bis 23. Mai an verschiedenen Orten rund um die Friedrichstraße in Berlin stattfand, öffnete sich jetzt programmatisch für die Jugend- und Erwachsenenbildung. Mitverantwortlich für den Kongress war erstmals der Bundesausschuss Politische Bildung (bap), in dem die überregionalen Träger der non-formalen Szene kooperieren.

Der 12. Bundeskongress, der mit 900 Teilnehmer/innen wieder regen Zuspruch fand, stand unter dem Motto

»Zeitalter der Partizipation: Paradigmenwechsel in Politik und politischer Bildung?«

Nach der Eröffnung durch Prof. Colin Crouch, der über neue Formen der Partizipation »als Markenzeichen der Postdemokratie« sprach, und einer anschließenden Podiumsdiskussion folgten am zweiten Tag elf Sektionen, die sich mit den unterschiedlichsten Dimensionen von Partizipation, mit theoretischen und praktischen Zugängen, mit dem Verhältnis von Parteiendemokratie und Zivilgesellschaft auseinandersetzen. Der dritte Kongresstag stand im Zeichen von knapp 50 praxisbezogenen Workshops, die sich ebenfalls am Kernthema ausrichteten.

Das »Journal für politische Bildung«, die vom bap herausgegebene Fachzeitschrift für den non-formalen Bereich, bot im Rahmen des Kongresses eine eigene Veranstaltung an. Hier nahm Prof. Herfried Münkler (Humboldt-Universität zu Berlin) zu der Frage »Was ist das Politische an der Partizipation?« Stellung. Dabei brachte aus dem

Blickwinkel der erwachsenenpädagogischen Forschung Prof. Christine Zeuner (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg) Erfahrungen ein, die die Notwendigkeit von politischer Grundbildung und Alphabetisierung deutlich machten.

Der Bundeskongress, mit dem die diesjährigen Aktionstage Politische Bildung ihren Abschluss fanden, bewährte sich so, wie von bpb-Präsident Thomas Krüger angekündigt, als zentraler Ort für den Dialog aller beteiligten Akteure. Deutlich wurde hier aber auch: »Die Aufgaben der politischen Bildung sind viele, die Ressourcen sind knapp«, so der bap-Vorsitzende Lothar Harles. Innenminister Hans-Peter Friedrich, der an der Eröffnung teilnahm, konnte hinsichtlich der öffentlichen Mittel zwar auch keine Besserung zusagen (mit Ausnahme der zusätzlichen Förderung, die das Bundesministerium des Innern jetzt der Bildungsarbeit gegen rechts zukommen lassen will); er betonte aber die Notwendigkeit der politischen Bildung, deren Aufgabe es in der Demokratie sei, das ganze Volk zu bilden.

*Johannes Schillo*

## Konzept für Kurse mit Eltern und Kindern

### Katholische Erwachsenen- und Familienbildung in NRW profiliert die Elternbildung

»kidix« lautet der Name des neuen Kurs-, Fortbildungs- und Marketingkonzeptes, das die Landesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenen- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen (LAG KEFB) im März vorgestellt hat. Das Konzept gibt für alle Kurse mit Eltern und ihren Kindern im Alter von ein bis drei Jahren einen gemeinsamen Rahmen vor. Damit reagiert die LAG auf den gestiegenen Bildungs- und Informationsbedarf von Eltern mit Kleinkindern und den zunehmenden Wettbewerb auf dem Markt der Elternbildung. Eltern-Kind-Kurse gehören zu dem Veranstaltungstyp, der bei jungen Eltern großen Zuspruch findet. Das »kidix«-Konzept

kann Eltern die Orientierung unter der Vielzahl der Angebote erleichtern. Ein gemeinsames pädagogisches Aufgaben- und Qualitätsverständnis profiliert die Eltern-Kind-Kurse der katholischen Einrichtungen. Inhaltlich beschreibt das Konzept, wie diese Kurse professionell gestaltet werden: als qualifizierte Verknüpfung von Elternbildung und Kleinkindpädagogik. Eltern-Kind-Kurse bieten Information und Kommunikation für Eltern und eine entwicklungsge-rechte Spielumgebung für Kinder. Angesprochen werden u.a. Kursorganisation, Kursleitung, Kursraum und die Gestaltung der Themen. Besonderer Wert wird auf die gleichbleibende Struktur der Kursstunde gelegt. Es gibt stets

gemeinsame und getrennte Aktivitäten von Eltern und Kindern und eine feste Elternbildungszeit. In einem Handbuch werden die Rahmenbedingungen für die Fortbildung der Kursleitenden, das Qualitätsmanagement sowie Werbematerial dargestellt.

»kidix Eltern-Kind-Kurs« wurde von einer Projektgruppe aus Mitarbeiter/innen der katholischen Erwachsenen- und Familienbildung in NRW entwickelt. Aus bildungswissenschaftlicher Sicht haben Prof. Dr. Carola Iller (Universität Linz) und Prof. Dr. Ulrich Papenkort (Katholische Fachhochschule Mainz) das Bildungskonzept kommentiert. *DIE/GB*

## Kultur mit allen

### Bundesfachtagung Kulturelle Bildung der Volkshochschulen

Kreative Gestaltungsmöglichkeit nutzen und offen sein für Experimente – dazu animierte die alle zwei Jahre stattfindende Bundesfachtagung Kulturelle Bildung des Bundesarbeitskreis Kultur im Deutschen Volkshochschul-Verband (dvv), die Ende April an der VHS Ulm stattfand. Dem Motto »Kultur.Netz. Praxis« waren rund 90 VHS-Programmverantwortliche gefolgt und diskutierten aktuelle Entwicklungen: Wie neue Medien nutzen? Wie neue Zielgruppen gewinnen, insbesondere Menschen mit Migrationshintergrund?

Der erste Tag stand ganz im Zeichen der »Neuen Medien«. Prof. Dr. Thorsten Meyer von der Universität zu Köln veranschaulichte den einschneidenden Wandel in der Medienkultur: wie die »Generation C«, die »digital natives« mit den aktuellen, vernetzten Medien eine vollkommen andere kulturelle und soziale Umwelt produzieren und – in Zukunft die Mehrheit der Gesellschaft bilden werden. Sie leben in »social media«, fotografieren mit dem Telefon, sehen fern mit Youtube, kreieren ihre Selbstbilder bei Facebook und tragen den Cyberspace in der Hosentasche. Wie also können Volkshochschulen mit diesem Wandel umgehen? Meyer stellte kreative Ideen im Umgang mit den Medien vor, die viele Teilnehmende

faszinierten, aber auch zu kritischen Diskussionen führten. Best-practice-Workshops ergänzten das Thema: Online-Schreibwerkstätten mit der Lernplattform Moodle, Jahreslehrgänge Kunst mit eigenem Blog oder Zeichenkurse auf dem iPad. Im Zentrum des zweiten Konferenztags stand die Frage »Wie können wir Migrant/inn/en als Publikum gewinnen?«. Vera Allmanritter, ehemalige Mitarbeiterin des Zentrums für Audience Development der FU Berlin, stellte dazu ihre Forschungsergebnisse vor. Sie unterstrich die Notwendigkeit einer gezielten Nachfrageorientierung bei der Programmplanung und das Einbeziehen von Keyworkern. An einigen VHS gibt es hierfür bereits gelungene Praxisbeispiele, z.B. »Kunst und Integration«, eine Kooperation der VHS Karlsruhe mit der Städtischen Galerie, oder das Konzept in NRW, kulturelle Bildung in Alphabetisierungskurse einzubeziehen.

Gemeinsames Fazit beider Themenkomplexe war: Sowohl bei der Integration Neuer Medien in die Programmgestaltung wie auch bei der Gewinnung neuer Zielgruppen ist ein grundsätzliches Umdenken nötig, eine Öffnung alter Strukturen und Denkgewohnheiten – eben ein Perspektivwechsel.

*Hans-Hermann Groppe, VHS Hamburg/  
Mareike Schams, VHS-Verband Rhl.-Pf.*

## Novelle im Norden

### Neues Weiterbildungsgesetz in Schleswig-Holstein

Am 1. April ist in Schleswig-Holstein ein neues Weiterbildungsgesetz in Kraft getreten, das das bisherige Bildungsfreistellungs- und Qualifizierungsgesetz von 1990 in das Weiterbildungsgesetz integriert. Es kann als kleine Überraschung gelten, dass die frühere schwarz-gelbe Koalition unter Peter Harry Carstensen damit einen Beitrag zum Überleben des so genannten Bildungsurlaubs geleistet hat.

Neu ist das Verfahren zur Anerkennung von Bildungsurlaubsveranstaltungen. Um 1,5 Planstellen im Wirtschaftsministerium zu sparen, hat der Gesetzgeber entschieden, die Anerkennung gebührenpflichtig zu machen. Die Bearbeitung der jährlich rund 3.000 Anträge liegt jetzt bei der Investitionsbank Schleswig-Holstein. Für Weiterbildungsveranstaltungen, die für die Bildungsfreistellung zugänglich gemacht werden sollen, entstehen keine dramatischen Kosten, max. 70 Euro je Anerkennungsverfahren. Berücksichtigt man, dass die Wiederholung einer Veranstaltung keine neue Anerkennung erforderlich macht, so drängt sich der Eindruck auf, dass sich die Neuregelung als Innovationsbremse entpuppen könnte. Eine aktuelle Themen und Bedarfe berücksichtigende Programmplanung ist gegenüber der Wiederholung bekannter Formate finanziell benachteiligt.

Änderungen gibt es auch bei der staatlichen Anerkennung von Trägern und Einrichtungen. Anbieter sind durch die Novelle verpflichtet, Teilnehmende im Vorfeld umfassend zu unterrichten (Regelungen zum Teilnahmeschutz, § 16). Im Zuge der Anerkennung ist auch eine Gutachterbegehung notwendig. Schließlich muss nunmehr je anerkannter Einrichtung ein volle Stelle überwiegend pädagogisch-konzeptionell tätig sein, vormals reichte eine halbe. Ob deswegen kleine Einrichtungen einem verstärkten Fusionsdruck ausgesetzt sind, bleibt abzuwarten.



Foto: Esther Hagemmaier

Bei der abschließenden Podiumsdiskussion über die Frage »Wo steht die Kulturelle Bildung an Volkshochschulen?« diskutierten, moderiert von Dr. Christoph Köck (stellvertr. Leiter hvv) (v.l.n.r.): Dr. Dagmar Engels (VHS Ulm), Hans-Hermann Groppe (VHS Hamburg), Vera Allmanritter und Dr. Karl Ermert (ehemals Bundesakademie für kulturelle Bildung, Wolfenbüttel).

## Den Fuß in der EU-Tür

### Kommission verabschiedet Agenda für Erwachsenenbildung/Konferenz in Brüssel

Das letzte Strategiepapier hieß noch »Aktionsplan« (2008–2010), jetzt ist es eine »Europäische Agenda für die Erwachsenenbildung«, die die Europäische Kommission mit einer Konferenz in Brüssel offiziell startete. Das Bemerkenswerte an dieser Agenda ist weniger der Inhalt, sondern die Tatsache, dass die Erwachsenenbildung eigenständiges Thema bleibt, obwohl sie innerhalb der Initiative Europa 2020 und des geplanten Bildungsprogramms »Erasmus for all« wenig Beachtung findet.

Zur Umsetzung der neuen Agenda hat die zuständige Abteilung in Brüssel eine europäische Arbeitsgruppe ins Leben gerufen, die sich in den jeweiligen Ländern um die Umsetzung des neuen Aktionsplans kümmern soll. Normalerweise werden die Koordinatoren von den jeweiligen Ministerien gestellt. In Deutschland fiel die Wahl auf Georg Rosenstein, zuständig für die Erwachsenenbildung in der Nationalagentur im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).

Der neue Aktionsplan enthält fünf Punkte, die die Mitgliedsstaaten in ihrer nationalen Politik umsetzen sollen:

- Erhöhung der Teilnahme auf 15 Prozent durch Maßnahmen wie Nachfragestimulierung, Arbeitgeberaktionen oder Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen;
- Qualitätssicherung, Bildung von regionalen Netzwerken, Verbesserung der Aus- und Weiterbildung des Personals;
- Förderung der Chancengleichheit, insbesondere für Benachteiligte und Ältere;
- Stärkung der Kreativität und Innovationskraft durch Förderung von Schlüsselkompetenzen, Einsatz von computergestützten Methoden, Stärkung von Kultureinrichtungen;
- mehr Forschung und statistische Erhebungen.

Auf der Brüsseler Tagung »One Step Up« wurden hauptsächlich Beispiele prä-

sentiert, wie Erwachsenenbildung in der Gesellschaft und den Medien sichtbar werden kann. Prominenteste Rednerinnen waren die zuständige Kommissarin Androulla Vassiliou, die sich sehr deutlich für eine wichtige Rolle der Erwachsenenbildung in Europa aussprach, und die Vorsitzende des Kultur- und Bildungsausschusses im EU-Parlament, Dr. h.c. Doris Pack. Dr. Peter Brandt vom DIE war Mitdiskutant auf dem Podium und stellte die Besonderheiten von Kampagnen zur Alphabetisierung in Deutschland heraus. Er kritisierte die Aussetzung der Förderung des journalistischen Informationsnetzwerkes »European InfoNet Adult Education«, an dem sich das DIE beteiligte und das gerade für die Sichtbarkeit der Erwachsenenbildung auf europäischer Ebene eine große Rolle spielte. *Michael Sommer (Akademie Klausenhof)*

Eine ausführliche Einordnung der Agenda finden Sie im Beitrag von Hans Georg Rosenstein in der Rubrik FORUM auf Seite 50.

## Kampagnen für die Erwachsenenbildung

### Europäische Kommission möchte mehr Aufmerksamkeit für lebenslanges Lernen

Wie die Popularität von Erwachsenenbildung gesteigert werden könnte, darüber hat sich eine Studie im Auftrag der Generaldirektion Bildung und Kultur der EU-Kommission Gedanken gemacht. »Strategies for improving participation in and awareness of adult learning« ist eine Hilfestellung für die Akteure der Erwachsenenbildung, die Vorteile und die Bedeutung des Lernens für jeden Einzelnen und für die Gesellschaft bewusst und bekannt zu machen. Der im März 2012 erschienene Leitfaden zeigt Strategien auf, wie das Bewusstsein für und der Zugang zur Erwachsenenbildung verbessert werden kann. Der »European Guide« soll helfen, die im November 2011 beschlossene »European Agenda for Adult Learning« erfolgreich zu machen und die Teilnahmezahlen der Erwachsenenbildung zu steigern. Im ersten Abschnitt werden die

Rolle und die Aufgaben der Stakeholder der Erwachsenenbildner definiert, von der Europäischen Kommission bis zu den regionalen Sozialpartnern. Der zweite Teil der Studie stellt Fallbeispiele europäischer Projekte der Erwachsenenbildung vor, beurteilt deren Ergebnisse und analysiert die gemachten Erfahrungen. Zudem werden potenzielle neue Bildungsprojekte vorgestellt, die auf verschiedenen Ebenen – von landesweit bis kommunal, von Bildungsminister bis Volkshochschule – erfolgreich sein könnten.

In einer Umfeldanalyse wurden abschließend 1.500 Erwachsenenbildner/innen um ihre Einschätzung von Marketingmaßnahmen gebeten. Als wichtigste Zielgruppe sahen diese die politischen Entscheidungsträger, denen damit implizit unzureichendes Engagement unterstellt wird. Als effizientestes

Instrument schätzen die Stakeholder das Fernsehen ein, um über Werbung, Dokumentationen oder Filme potenzielle Lerner zu gewinnen. Als wichtigste Botschaft sehen sie nicht eine emotionale, persönliche Variante, sondern den Hinweis auf einen erwarteten finanziellen Ertrag der »Bildungsinvestition« für den Einzelnen. Ein Ranking möglicher erfolgreicher Marketingaktivitäten setzt den allgemeinen Begriff »Aufklärungskampagne« auf Platz eins, gefolgt von der Erhöhung der finanziellen Mittel und der Veranstaltung von Konferenzen. Abgeschlagen auf Platz 15 hier die Wirkung von Grundtvig-Programmen. Der englischsprachige, rund 160 Seiten starke Leitfaden kann kostenlos abgerufen werden.

DIE/BP



[http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2012/adult\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2012/adult_en.pdf)

## Zeit zu handeln – jetzt! Lebenslanges Lernen für eine bessere Zukunft

### Jahrestagung von EUCIS-LLL

»Social Innovation for Active Inclusion« war das Motto der diesjährigen Jahrestagung der European Civil Society Platform on Lifelong Learning (EUCIS-LLL) am 14. Mai 2012 in Leuven/Belgien. Gina Ebner, die Präsidentin von EUCIS-LLL, hieß etwa 100 Vertreter/innen von zivilen Netzwerkorganisationen im Bereich Bildung und Erziehung willkommen. Diese diskutierten gemeinsam mit hochrangigen Mitgliedern der EU-Kommission – vertreten unter anderem durch den Direktor des Programms »Lifelong Learning and 2020 Strategy« Pierre Mairesse – Bildungsstrategien und Bildungsinterventionen auf dem Weg in eine inkludierende Gesellschaft. Ausgehend von der These, dass die Bildungsgesellschaft (»Knowledge Society«) nicht per se eine faire Gesellschaft ist, sondern im Gegenteil Ausgrenzung vorantreibt, forderte

Prof. Ides Nicaise von der Universität Leuven eine gerechte(re) Verteilung von Bildungschancen und -hilfen im Bereich der Früherziehung, für Kinder mit Migrationshintergrund und für die hohe Zahl von jugendlichen Schulabrechern. Für die Erwachsenenbildung forderte er eine stärkere Offensive im Bereich der »Second Chance«-Bildungsmaßnahmen. Wie innovative und inkludierende Bildungsinterventionen aussehen können, stellte Prof. Ramon Flecha von der Universität Barcelona anhand zahlreicher Beispiele, vornehmlich aus EU-Projekten, vor. Er hob dabei die Faktoren Beteiligung verschiedener Akteure am Bildungsprozess (z.B. durch die stärkere Einbindung von Eltern, Großeltern und anderen Bezugspersonen in den Schulunterricht), Family Education, eine dialogische und partizipatorische Herangehensweise auf der

Ebene der Methoden und schließlich eine generelle Ausweitung der Lernzeiten als besonders wirksam hervor. Anschließend diskutierten die Teilnehmenden in vier Arbeitsgruppen zu den Themen »Migration«, »Lernen zwischen den Generationen«, »Zugang zu Bildung« und »Bildung und Jugendarbeitslosigkeit« weitere Möglichkeiten inkludierender Bildung. Dass Europa keine Zeit verlieren darf auf dem Weg, Menschen in die Gesellschaft (zurück)zuholen, die durch Armut, ungleiche Bildungschancen, Arbeitslosigkeit, Migrationshintergrund oder Behinderung an den Rand gedrängt werden, und dass Bildung hier bereits über einige erfolgversprechende Ansätze verfügt, darüber waren sich alle Teilnehmenden am Ende der Tagung einig.

*Bettina Thöne-Geyer (DIE)*

## Landesweit einheitliche Qualitätsstandards

### Einführung eines bundesweiten Qualitätsrahmens für die Erwachsenenbildung in Österreich

Nach der Gründung der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) vor fünf Jahren, die Kompetenzen von Personen in der Weiterbildung zertifiziert, wurde nun mit Ö-Cert ein weiterer Schritt in Richtung Professionalität – diesmal auf der Organisationsebene – getan. Hinter dem Label Ö-Cert verbirgt sich ein europaweit einzigartiger Qualitätsrahmen für Erwachsenenbildungsorganisationen, der bestehende Qualitätsmanagementsysteme österreichweit anerkennt und Standards für qualitätvolle Anbieter der Erwachsenenbildung/Weiterbildung setzt. Damit werden erstmals bundesweit einheitliche Qualitätsstandards geschaffen. Das innovative Zertifizierungsmodell wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (bmukk) von Elke Gruber (Universität Klagenfurt) und Peter Schlögl (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung) entwickelt und in Kooperation mit den

neun Bundesländern und Erwachsenenbildungsorganisationen umgesetzt. Für (potenzielle) Teilnehmer/innen gibt es neben der Vielfalt an Erwachsenenbildungsorganisationen auch noch eine schwer überschaubare Anzahl an Qualitätsmanagementsystemen (ISO, EFQM, LQW u.v.m.) und damit verbundenen Zertifikaten, die bei Erwachsenenbildungsorganisationen zur Anwendung kommen. Gleichzeitig wurden in zunehmendem Ausmaß in den Ländern Qualitätskriterienlisten oder Verfahren der externen Qualitätssicherung (z.B. OÖ Qualitätssiegel, Cert-NÖ) etabliert, um Verzeichnisse von anerkannten Bildungsanbietern zu erstellen. Dies hat dazu geführt, dass sich überregionale Anbieter mehrfach (bis zu neun Mal!) Anerkennungsverfahren unterziehen müssen. Das erzeugt bei Bildungsorganisationen und Verwaltungen zusätzlichen Aufwand. Mit Ö-Cert wird den Erwachsenenbildungsorganisa-

tionen kein neues Qualitätsmanagementsystem mit regelmäßigen Audits übergestülpt, sondern die bestehenden neun Qualitätszertifikate werden als Nachweis anerkannt. Darüber hinaus sind spezifische Grundvoraussetzungen nachzuweisen, die als zusätzlicher Beleg für die Qualität der Anbieter gelten. Über [www.oe-cert.at](http://www.oe-cert.at) können diese Nachweise einfach und schnell an die Geschäftsstelle übermittelt werden. Eine Akkreditierungsgruppe, bestehend aus fünf Expert/inn/en (der u.a. auch Dieter Gnahn vom DIE als internationaler Experte angehört), prüft die Unterlagen. Nach erfolgreicher Überprüfung wird Ö-Cert durch das bmukk verliehen, und es erfolgt die Aufnahme in das öffentlich zugängliche »Verzeichnis der Qualitätsanbieter der österreichischen Erwachsenenbildung«.

*Elke Gruber*



## Sozialer Nutzen des »community learning«

### AONTAS-Studie zu inklusiven Bildungsstrukturen in Irland

Die Irish National Learning Organisation (AONTAS) hat in den Jahren 2009–2010 eine Studie mit bemerkenswerten Ergebnisse erarbeitet. Analysiert wurde der soziale Nutzen des so genannten »community learning«, womit eine überwiegend nicht-akkreditierte, jedoch zum größten Teil staatlich geförderte Form der Erwachsenenbildung in Irland bezeichnet wird. »It entails groups of learners coming together in dedicated community education centers or more informal settings in local areas. A key difference between it and other types of adult learning provision comes from the needs of the target group and/or the geographical community and is, for the most part, run by and for the community« (Bailey 2011, S. 268). Das Ziel der Maßnahme ist die Inklusion insbesondere von bildungsfernen Bevölkerungsschichten. In der Praxis wird dem non-formalen Lernen als Brücke zu formalen und arbeitsplatzerschließenden Bildungsgelegenheiten ein hoher Stellenwert zuerkannt. Allein im Jahr 2009 haben 55.716 Personen an den entsprechenden Angeboten teilgenommen. Verfechter des »community learning«

vertreten die Idee, dass der Wohlstand der (irischen) Gesellschaft nicht bloß von der Ausbildung von Humankapital abhängt. Vielmehr benötigt ein funktionierendes Gemeinwesen Bürgerinnen und Bürger, die sich aktiv an demokratischen Prozessen beteiligen und das Ethos der »active citizenship« verinnerlicht haben. Hierfür benötigen die Individuen ausgebildete soziale Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen. Tabelle 1 zeigt, welche »outcomes« Teilnehmende am »community learning« erfahren haben.

Es zeigt sich, dass immerhin 32 Prozent der Teilnehmenden am »community learning« den Entschluss gefasst haben, der Gemeinschaft etwas zurückzugeben. Zugleich werden die zur Verfügung stehenden Medien – Buch (29%) und Internet (25%) – stärker und damit horizonterweiternd genutzt. Zur verbesserten politischen Willensbildung dürfte beitragen, dass 25 Prozent der Befragten angaben, häufiger Nachrichten zu sehen, und 23 Prozent, dass sie sich über politische Fragen mit ihrem näheren Umfeld austauschen. Last but

not least ist noch der Punkt »volunteered in community group« hervorzuheben, der auf den Wert von 25 Prozent kommt. Dieser Befund wird von Natasha Bailey, Mitautorin der Studie, wie folgt gewertet: »When the contribution of those who began to volunteer as a result of community education was valued monetarily, the researchers calculated that the return to the State, even with conservative estimates, was at least 9.1 million euro per annum. This amount almost covers the state's investment in community education during the year of the research, which was 10,1 million euro« (Bailey 2011, S. 272).

Spätestens an dieser Stelle wird klar, was die AONTAS-Studie auch für die Erwachsenenbildung in Deutschland so interessant werden lässt: Es geht mitunter um den »return of investment« staatlicher Bildungsfinanzierung und somit, auch wenn die Autoren der Studie dies so nicht explizit formulieren, um die monetäre Rechtfertigung eines Bildungssektors außerhalb formaler Bildungsinstitutionen wie Schule, Universität oder Berufsbildung. Damit schließt die AONTAS-Studie eine Legitimationslücke, die sich aus den Imperativen modernen Bildungsmonitorings ergibt: Die Wirkung von verausgabten Fördergeldern ist solange bloß Glaubenssache, bis der Nutzen der Erwachsenenbildung nicht mehr nur unterstellt wird, sondern gegenüber Kritikern auf empirischer Grundlage bewiesen werden kann. Dass sich Investitionen in inklusive Bildungsstrukturen also in mehrfacher Hinsicht – sozial und ökonomisch – auszahlen, hat die AONTAS-Studie gezeigt. DIE/TV

**Abb.: Percentage Political and Civic Engagement Outcomes for Learners (Quelle: Bailey 2011, S. 129)**

	Yes, I did this and I feel it is as a result of community education	Yes, I did this but not as a result of community education	Yes, I did this but I have always done it	No, I did not do this
Decided to give something back to the community	32	6	30	32
Used internet	29	9	42	19
Began to read more books	25	8	44	23
Volunteered in community group	25	8	26	40
Watched news more often	25	8	53	14
Talked to friends or family about politics or social issues	23	7	49	21

 [www.aontas.com](http://www.aontas.com)

#### Literatur

Bailey, Natasha (2011): Understanding the effects of adult learning – the outcome and impact of community education in Ireland. In: Lline. Lifelong Learning in Europe, H. 4, S. 266–276

## Genderfrage der Bildung

Die UNESCO hat einen »Weltatlas zur Geschlechtergerechtigkeit in der Bildung« anlässlich des Weltfrauentags am 8. März veröffentlicht. Auf über 120 Karten und Abbildungen und anhand zahlreicher statistischer Daten wird eindrücklich dargestellt, wie es um die Teilhabe von Mädchen und Frauen an primärer, sekundärer und tertiärer Bildung weltweit bestellt ist und wie sich die Bildungsungerechtigkeit zwischen Mädchen und Jungen seit 1970 verändert hat. Die UNESCO versteht die Veröffentlichung des Atlases als einen »Call for Action«, um weiterhin die Wurzeln der Diskriminierung von Frauen zu bekämpfen. Die Publikation steht in einzelnen Kapiteln zum Download zur Verfügung. Kapitel sieben widmet sich u.a. der »adult literacy rate«.

 [www.unesco.org](http://www.unesco.org)

## 20 Jahre DISC

Das »Distance and Independent Studies Center« (DISC) an der Technischen Universität Kaiserslautern besteht 2012 seit 20 Jahren. 1992 gegründet als Zentrum für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung, bietet es inzwischen 18 Fernstudiengänge in den Bereichen Human Resources, Management & Law sowie Science & Engineering an. Seit 1994 wird der zweijährige Master-Fernstudiengang »Erwachsenenbildung« angeboten, dessen 15 Module von namhaften Wissenschaftler/innen der Zukunft betreut werden und sich u.a. an haupt- und nebenberufliche Mitarbeiter/innen in der Erwachsenen- und Weiterbildung richtet. Seit 1994 haben sich dort fast 3.000 Studierende immatrikuliert. Wissenschaftlicher Direktor des DISC ist Prof. Dr. Rolf Arnold.

 [www.zfuw.de](http://www.zfuw.de)

## Veranstaltungstipps

Die **Deutsche Referenzstelle für Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung (DEQA-VET)** plant die Jahrestagung 2012 am **13. und 14. September** in Bonn zum Thema »Bildungsrepublik Deutschland: Auf dem Weg zu einer Kultur der Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung«.

 <http://deqa-vet.de/de/2885.php>

Zur Konferenz über »Intergenerational solidarity and older adults education in community« lädt das **ESREA »Network on Education and Learning of Older Adults«** vom **19. bis 21. September nach Ljubljana/Slowenien** ein.

 <http://eloa2012.pedagogika-andragogika.com>

Die Jahrestagung der **Sektion Erwachsenenbildung** der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 2012 findet vom **27. bis 29. September** in Bonn statt und wird vom DIE durchgeführt. Im Mittelpunkt steht die Thematik »Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis«.

 [www.eb-dgfe.tu-chemnitz.de/](http://www.eb-dgfe.tu-chemnitz.de/)

»Beratung für Bildung und Beruf, Soziale Gerechtigkeit, Wohlstand und nachhaltige Beschäftigung – Herausforderungen im 21. Jahrhundert« lautet der Titel einer internationalen Konferenz, zu der die **Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA)** vom **3. bis 6. Oktober** nach Mannheim einlädt.

 [www.iaevg-conference-2012-mannheim.com](http://www.iaevg-conference-2012-mannheim.com)

Die **Bildungskonferenz 2012** findet am **15. und 16. Oktober** in Berlin statt und steht unter dem Motto »Wandel, Wachstum, Wettbewerb – Bildung macht den Unterschied«.

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

Die Jahrestagung der **Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung (GESEB)** findet vom **25. bis 27. Oktober** in Rothenburg o.d. Tauber statt. Thema: »Verständigung und Kommunikation im Erwachsenenalter. Leichte Sprache – Unterstützte Kommunikation – Schwarzlichttheater«.

 [www.geseb.de](http://www.geseb.de)

## Personalia

**Achim Albrecht** wurde zum stellvertretenden Vorsitzenden des Bundesverbandes der Träger beruflicher Bildung (BBB) gewählt.

**Bernward Bickmann** ist neuer Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke (AKSB). Bickmann ist Leiter des Franziskanischen Bildungswerkes in Großkrotzenburg und folgt auf **Dr. Alois Becker**, der nicht mehr kandidierte.

**Dr. Olaf Dörner**, zuletzt wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung an der Universität der Bundeswehr München, wurde zum Juniorprofessor an den Lehrstuhl für »Erziehungswissenschaftliche Medienforschung und Medienbildung unter Berücksichtigung der Erwachsenen- und Weiterbildung« der Otto von Guericke Universität Magdeburg berufen.

**Dr. Wilhelm Filla**, seit 1984 Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) und

Redakteur der Fachzeitschrift »Die Österreichische Volkshochschule« ist zum 1. Juni in Pension gegangen. Von 1992 bis 2004 war er zudem Vorsitzender der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung, außerdem seit 1984 engagiert in der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ). Seit 2000/01 war er als Lehrbeauftragter an der Universität Graz und seit 2002/03 auch an der Universität Klagenfurt tätig. Sein Nachfolger an der Spitze des VÖV ist **Dr. Gerhard Bisovsky**, bislang Gründungsdirektor und Leiter der VHS Meidling/Wien. Er ist außerdem seit vielen Jahren Lehrbeauftragter für Weiterbildung an den Universitäten Graz, Klagenfurt und Wien.

**Reinhard Hohmann**, langjähriger Projektmitarbeiter der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) in Bonn, ist Ende Februar in den Ruhestand gegangen.

**Dr. Carola Iller** ist seit März 2012 Professorin für Erwachsenenbildung (Lifelong Learning) an der Johannes Kepler Universität in Linz.

## Neue Bücher zur Erwachsenenbildung

### Ein Service der DIE-Bibliothek

Ackermann, Karl-Ernst/Burtscher, Reinhard/Ditschek, Eduard Jan/ Schlummer, Werner (Hg.)

#### **Inklusive Erwachsenenbildung.**

Kooperationen zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe

Berlin: Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung, 2012

Der Sammelband umfasst die Beiträge, die während der Tagung »Miteinander Reden – Gemeinsam Lernen! Erwachsenenbildung für alle Menschen mit und ohne Behinderung« als Vorträge gehalten bzw. in Workshops erarbeitet wurden. Die Autoren sind Wissenschaftler, Erwachsenenbildner aus unterschiedlichen Arbeitsfeldern und Menschen mit Behinderung als Fachleute in eigener Sache. Der Band versteht sich damit gleichsam auch selbst als Beitrag, aktuelle Herausforderungen einer inklusiven Erwachsenenbildung auf organisatorischer und inhaltlicher Ebene zu thematisieren.

Diendorfer, Gertraud/Hellmuth, Thomas/Hladschik, Patricia (Hg.)

#### **Politische Bildung als Beruf.** Professionalisierung in Österreich

Schwalbach: Wochenschau-Verlag, 2012

Der Band dokumentiert die erste Jahrestagung der österreichischen »Interessengemeinschaft Politische Bildung«, die unter dem Thema »Professionalisierung der Politischen Bildung« stattfand. Dargestellt werden sowohl die österreichischen Reformbemühungen als auch die strukturellen Probleme im Schulbereich sowie in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Außer aktuellen Befunden werden Vorschläge zur zukünftigen Professionalisierung vorgestellt.

Dietel, Sylvana

#### **Gefühlttes Wissen als emotional-körperbezogene Ressource.**

Eine qualitative Wirkungsanalyse in der Gesundheitsbildung

Wiesbaden: Springer VS, 2012

Emotionale Ressourcen und Selbstre-

flexivität sind alltägliche Anforderungen sowohl in der Privat- als auch in der Berufswelt. In dieser Dissertation werden auf einer theoretisch-empirischen Basis emotional- und körperbezogene Bildungsformen in der Gesundheitsbildung unter diesem Gesichtspunkt untersucht und Aufschluss über die vielfältigen Wirkungen der Teilnahme und deren positiven Einfluss auf Employability und Gesundheit gegeben.

Dochy, Fili u.a. (Hg.)

#### **Theories of learning for the work-**

**place.** Building blocks for training and professional development programmes

London: Routledge, 2012

Zentrale Wissenschaftsakteure der Pädagogik, Psychologie und Kognitionsforschung stellen das weite Spektrum aktueller Diskurse zur Lerntheorie vor. Dabei werden insbesondere die Theorien von Schön, Argyris, Senge, Engestrom, Ericsson, Kolb, Boud und Mezirow vorgestellt und die Bereiche Erwachsenenlernen, Lernen am Arbeitsplatz, informelles Lernen, reflektierte Praxis und Erfahrungslernen diskutiert.

Egetenmeyer, Regina/Schübler, Ingeborg (Hg.)

#### **Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung**

Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2012

Die in diesem Sammelband vorgestellten Studien und Forschungsarbeiten wollen einen Beitrag für die Professionalisierungsforschung in der Erwachsenenpädagogik liefern. Es handelt sich dabei um Forschungsprojekte, die die akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung (z.B. durch Evaluation von Studienstrukturen, Studierendenzufriedenheit, Übergänge in den Arbeitsmarkt) und die Einführung neuer Studiengänge im Kontext des Bologna-Prozesses untersuchen. Die Ergebnisse liefern Hinweise für die Neukonzeption und Weiterentwicklung von

BA-/MA-Studiengängen und dienen der Rekonstruktion von Professionalisierungsstrategien. Ergänzt werden diese Studien durch Beiträge zu Zukunftsperspektiven der Profession.

Fogolin, Angela (Hg.)

#### **Bildungsberatung im Fernlernen.** Beiträge aus Wissenschaft und Praxis

Bielefeld: Bertelsmann, 2012

Der Sammelband stellt Ergebnisse eines Projektes vor, in dem das Bundesinstitut für Berufsbildung die Rolle der Bildungsberatung im Fernlernen untersucht hat. Erforscht wurde unter anderem, ob die bestehenden Beratungsangebote den Bedürfnissen der Ratsuchenden entsprechen. Die ermittelten Befunde werden durch Beiträge zur Konzipierung und Gestaltung des Fernlernens aus Sicht von Wissenschaft und Fernlehrpraxis ergänzt.

Globisch, Sabine/Hartmann, Ernst A./ Loroff, Claudia/ Stamm-Rieder, Ida (Hg.)

#### **Bildung für Innovationen – Innovationen in der Bildung.** Die Rolle durchlässiger Bildungsangebote in Clusterstrukturen

Münster: Waxmann, 2012

Am Beispiel der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Spitzencluster wird das aktuelle Bildungsangebot in Clustern dargestellt. Für die Zukunft stellen sich neue Herausforderungen und Chancen: Durch den demografischen Wandel steigt die Bedeutung der Fachkräftegewinnung und -entwicklung für Unternehmen. Cluster bieten besonders günstige Bedingungen für die Entwicklung neuer Bildungs- und Lernformate. Dafür sind zwei Ziele besonders wichtig: die bessere Integration von Bildung in Forschung und Innovation sowie die Entwicklung durchlässiger Bildungsangebote.

Montag Stiftung Jugend u. Gesellschaft/ Montag Stiftung Urbane Räume (Hg.)

#### **Schulen planen und bauen.** Grundlagen und Prozesse.

Berlin/Seelze: Friedrich Verlag, 2012

Das Bauen für Lernen und Bildung wird

nur selten aus pädagogischer Perspektive angegangen. Es fehlt weitgehend an Handreichungen, die es Pädagog/inn/en ermöglichen, den Bauplanungsprozess fundiert zu begleiten. Für den Schulbau liegt nun ein Arbeitsbuch vor, das auch viele Impulse für die Erwachsenenbildung enthält. Seien es die Fragen nach den Aktivitätsmustern von Lernenden im Gebäude oder nach dem pädagogischen Bedarf in Bezug auf Räume – die Grundfragen sind die gleichen. Wie lassen sich anregungsreiche Räume gestalten, die Lernen alleine, zu zweit oder in der Gruppe fördern? In diesem Band werden Antworten auf diese Fragen sowie viele Anregungen und Hinweise gegeben, wie Bauprozesse geplant, begleitet und gesteuert werden können.

Pehnke, Andreas (Hg.)

**Johannes Tews (1860–1937).** Vom 15-jährigen Dorfschullehrer zum Repräsentanten des Deutschen Lehrervereins. Studien über den liberalen Bildungspolitiker, Sozialpädagogen, Erwachsenenbildner und Kämpfer gegen Antisemitismus  
Beucha: Sax-Verlag, 2011  
Nach einem biographischen Abriss, der den Schwerpunkt auf Tews' Aus- und Aufstieg aus bäuerlichen Verhältnissen und die berufliche Entwicklung bis zum Ersten Weltkrieg legt, folgt die Beschäftigung mit Schwerpunkten des Schaffens von Johannes Tews seit seiner Übersiedlung nach Berlin 1883, insbesondere mit Schulpolitik und Erwachsenenbildung. Dabei stehen u.a. seine bildungsgeschichtlichen Studien im Fokus.

Pracht, Heike

**Basisalphabetisierung im Deutschen.** Ein Praxisbuch für Lehrkräfte  
Münster: Waxmann, 2012  
Sprachwissenschaftlich fundiert und praxisnah zeigt dieses Arbeitsbuch für Lehrkräfte im Bereich Schriftspracherwerb, wie Lernende – nicht nur mit Deutsch als Zweitsprache – entdecken können, wie das deutsche Schriftsystem »funktioniert«: Schritt für Schritt

wird in ein Schriffterwerbskonzept eingeführt, das anhand zentraler Strukturelemente der deutschen Sprache und Orthografie in vier Modulen eine sichere und tragfähige Basisalphabetisierung im Deutschen ermöglicht.

Regionalverband Ruhr (Hg.)

**Bildungsbericht Ruhr**

Mit dem Bildungsbericht Ruhr liegt bundesweit die erste regionale Bildungsberichterstattung vor. Für die Metropole Ruhr werden in fünf Modulen entlang der Bildungsbiographie die Rahmenbedingungen des Bildungssystems dargestellt, Bildungsangebote und ihre Nutzung aufgeführt sowie Prozesse und Wirkungen analysiert, um letztlich zu Handlungsempfehlungen für die Metropole Ruhr zu gelangen.

Schäffer, Burkhard/Schemmann,

Michael/Dörner, Olaf (Hg.)

**Erwachsenenbildung im Kontext.**

Theoretische Rahmungen, empirische Spielräume und praktische Regulative. Festschrift zum 60. Geburtstag von Jürgen Wittpoth  
Bielefeld: Bertelsmann, 2012  
Ein Rahmen ist keine Grenze. Er hat auch eine ermöglichende Funktion – und das in Bild und Wort. Diese Thematik spiegelt sich auch in den Werken des niederländischen Künstlers Piet Mondrian wider: Er malte bewusst über den Rahmen hinaus. Der Besuch einer Ausstellung seiner Bilder gab den Anstoß für diesen Sammelband, in dem die Autoren Wittpoths Arbeiten im Kontext theoretischer Rahmungen, empirischer Spielräume und praktischer Regulative betrachten.

Schmidt-Lauff, Sabine (Hg.)

**Zeit und Bildung.** Annäherungen an

eine zeittheoretische Grundlegung  
Münster: Waxmann, 2012  
Die Beiträge dieses Bandes behandeln unter je unterschiedlichen temporalen Fokussen bildungswissenschaftliche Fragestellungen und verdeutlichen, wie und an welchen Stellen Zeit und Pädagogik untrennbar miteinander verbunden sind. Zum Schluss steht die

Gewissheit, dass Zeit konstitutiv für Bildung ist und daher als Grundgestalt der Pädagogik verstanden werden kann.

Welzig, Elisabeth:

**Durch die gläserne Decke.** Frauen in Männerdomänen

Wien: Böhlau, 2011

Die Autorin interviewte mehr als 30 Frauen, die nach 1945 in Österreich berufliches Terrain betreten haben, das bis dahin ausschließlich Männern vorbehalten war: Unter ihnen befinden sich Künstlerinnen wie die Komponistin Olga Neuwirth, Managerinnen wie Brigitte Ederer und Politikerinnen wie Waltraud Klasnic. Es werden aber auch die Lebensgeschichten einer Pilotin, einer ÖBB-Lokführerin und einer Offizierin der Wiener Berufsfeuerwehr erzählt.

Worf, Maria

**Treffen der Generationen.** Eine

Reflexion erwachsenendidaktischen Handelns anhand theoretischer und empirischer Untersuchungen intergenerationaler Lern- und Planungskulturen in Sachsen und Nordrhein-Westfalen  
Chemnitz: Universitäts-Verlag, 2012  
Aus den Befunden der Dissertation lässt sich schlussfolgern, dass dichotome Adressatenbeschreibungen, Begegnungs- anstatt Lernprozesse und wirtschaftliche anstatt pädagogische Orientierungen bei den Programmplanenden intergenerationaler Programme handlungsleitend für die Planungsarbeit sind. Es zeigt sich darüber hinaus, dass intergenerationale Lernkulturen einen sehr geringen Professionalisierungsgrad aufweisen und dass der gesellschaftliche Bedarf an intergeneracionalem Lernen in symbolischen Generationenbeziehungen instrumentalisiert wird. Die Relevanz der Studie liegt damit u.a. in einem bildungswissenschaftlichen Beitrag zu einer Generationentheorie für die Erwachsenenbildung und einer theoretischen Konturierung des Intergenerationalkonzepts.

Klaus Heuer (DIE)

## PIAAC-Studie für Ältere gestartet

### OECD-Studie vergleicht international die Kompetenzen Erwachsener

Anfang Mai 2012 hat die PIAAC-Studie für ältere Menschen in Deutschland begonnen. Bis August 2012 sollen mindestens 1.300 zufällig ausgewählte Personen im Alter zwischen 66 und 80 Jahren zu ihren Alltagsfertigkeiten befragt werden.

PIAAC Ältere ergänzt in Deutschland die im Herbst gestartete internationale Studie zur Untersuchung der Kompetenzen Erwachsener – »PIAAC, Programme for the International Assessment of Adult Competencies«. In dieser von der OECD initiierten Studie werden international vergleichend die Kompetenzen der 16- bis 65-Jährigen in den Bereichen Lesen, Rechnen und Problemlösen mit neuer Technik untersucht. Die Studie wird zurzeit in 25 Ländern weltweit durchgeführt. In Deutschland liegt die Koordination bei GESIS in Mannheim. Die Erweiterungstudie PIAAC Ältere wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziert.

Erstmalig werden durch PIAAC Aussagen möglich sein, über welche Kompetenzen die älteren Erwachsenen verfügen und wie sie diese im Alltag und im Beruf nutzen. Die Ergebnisse werden wichtige Entscheidungsgrundlagen für die Bildungspolitik liefern sowie Hinweise darauf, wie Bildungsangebote gestaltet sein müssen, um die Aus- und Weiterbildungssysteme den zukünftigen Anforderungen des 21. Jahrhunderts anzupassen. Die Ergebnisse der Studie werden 2014 der Öffentlichkeit vorgestellt. Für die bundesweite Durchführung von PIAAC Ältere sind das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) in Bonn und die Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) verantwortlich. Für die methodisch und inhaltlich einzigartige Befragung sind fast 100 Interviewer/innen von TNS Infratest, dem durchführenden Umfrageinstitut, in ganz Deutschland im Einsatz.

*Jens Friebe (DIE)*

## Online beraten mit dem E-ProfilPASS

### Beratertag würdigt zehn Jahre ProfilPASS

Am 24. April tauschten sich 90 ProfilPASS-Beratende aus dem ganzen Bundesgebiet in Bonn zu den Einsatzmöglichkeiten des ProfilPASS aus. Dabei stand insbesondere die Online-Beratung mit dem E-ProfilPASS im Vordergrund, der seit Februar auf dem Markt ist.

Eröffnet wurde der ProfilPASS-Beratertag von Willi Kräuter vom Bildungsministerium des Saarlandes. Er lobte anlässlich der zehnjährigen Geschichte des ProfilPASS die Arbeit aller Beteiligten, verwies auf die beachtliche Entwicklung des ProfilPASS und dankte Förderern (Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF) und Vertriebspartnern (W. Bertelsmann Verlag). Wie lässt sich der E-ProfilPASS in die eigene Arbeit integrieren, die bislang vom Face-to-Face-Kontakt mit dem

Kunden getragen wurde? Diese Frage beschäftigte die meisten Teilnehmenden in den Austauschforen. Eine Kombination von Präsenzberatung mit der Flexibilität der Online-Beratung schien für viele ein gangbarer Weg, Menschen auf dem Weg der eigenen Kompetenzbilanzierung professionell zu begleiten. In drei weiteren Foren wurden Möglichkeiten und Bedingungen des ProfilPASS-Einsatzes in Unternehmen, in der Berufsorientierung und der nachberuflichen Lebensphase diskutiert. Die beiden Konsortialpartner DIE und Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung veranstalten den Beratertag nun schon zum sechsten Mal im Rahmen der Projekte, die vom BMBF seit 2007 gefördert wurden.

*Brigitte Bosche (DIE)*

## »JA zum Alter«

### DIE beim Deutschen Seniorentag

Fast 20.000 Besucher/innen kamen Anfang Mai zum 10. Deutschen Seniorentag nach Hamburg. Geleitet vom Motto »JA zum Alter« gaben der Seniorentag und die begleitende Verbrauchermesse SenNova vielfältige Impulse zur aktiven Lebensgestaltung. In seiner Eröffnungsansprache hob Bundespräsident Gauck explizit die Bedeutung des lebenslangen Lernens für aktives Altern und die Teilhabe an der Gesellschaft auch im höheren Lebensalter hervor. In über 100 Einzelveranstaltungen konnten die Besucher/innen sich nicht nur über Themen wie Wohnen, Gesundheit, Lernen und freiwilliges Engagement informieren, sondern sich auch an vielen Mitmach-Angeboten und Diskussionsrunden aktiv beteiligen. Auf dem Seniorentag stellte das DIE der Zielgruppe Ältere erstmals den ProfilPASS vor. Dank der Unterstützung von ProfilPASS-Berater/innen konnten interessierte Besucher/innen am Messestand direkt Kontakte knüpfen und sich über Beratungsangebote in ihrer Nähe informieren.

Im Rahmen einer DIE-Veranstaltung mit dem Titel »Eigene Fähigkeiten erkennen – neue Ziele finden. Der ProfilPASS zur aktiven Lebensgestaltung« ermöglichten Katrin Hülsmann sowie Judith Harder (ProfilPASS-Beraterin) und Ralf Kulesa (ProfilPASS-Berater) interessierten Besucher/innen die biographische Arbeit mit dem ProfilPASS theoretisch und praktisch näher kennenzulernen.

Mit über 60 Teilnehmenden überstieg das Interesse bei weitem die Erwartungen. Dass ein gesundes und aktives Älterwerden untrennbar mit Bildung und lebenslangem Lernen verbunden ist, blieb damit in Hamburg nicht nur ein Plädoyer von Bundespräsident Gauck und Bundeskanzlerin Merkel, sondern wurde am Messestand des ProfilPASS und in der Veranstaltung an allen drei Tagen mit Leben gefüllt.

*Katrin Hülsmann (DIE)*

## Kicken macht fit für den Job

### Kompetenzen durch Fußball auch im Beruf gefragt

Fußball ist ein Sport, der viele Menschen begeistert und zusammenbringt.

Die im Fußball erworbenen Kompetenzen können auch im Beruf relevant werden. Dies ins Bewusstsein zu bringen ist das Ziel des europäischen Leonardo-Innovationstransferprojekts CECFE, in dem das DIE Partner ist.

Junge Fußballspieler eines Bonner Gymnasiums nahmen an einem ProfilPASS-Workshop teil, der den Fokus auf die im Sport erworbenen Kompetenzen legte. Zusätzlich erhielten sie die Möglichkeit, ihre im Spiel

gezeigten Kompetenzen von einem französischen Sportpädagogen bewert-



Der französische Trainer Cyrille Clavel im Kreis der Fußballschüler.

ten zu lassen. Dabei kam ein Kompetenzraster zum Einsatz, das in Zusammenarbeit mit dem französischen Fußballverband entwickelt wurde.

Die Beteiligung an diesem Projekt zur Ermittlung der Kompetenzen wird den teilnehmenden Schülern durch das Europäische Kompetenz-Zertifikat »Fußball und Beruf« bescheinigt, das in Frankreich bereits an 120 Jugendliche verliehen wurde. Die Abschlussveranstaltung mit der Präsentation der Ergebnisse und der Übergabe des Europäischen Kompetenzzertifikats fand am 25. Mai in Bonn statt. *Brigitte Bosche (DIE)*

Foto: Michaela Herke

## Personalia intern

**Birke Dasch** betreut seit dem 1. März das EU-Projekt »Outreach Empowerment Diversity« (OED) als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programm »Inklusion/Lernen im Quartier«.

**Prof. Dr. Karin Dollhausen** hat vom 1. April bis zum 30. September 2012 eine Vertretungsprofessur an der Ruhr-Universität Bochum am Lehrstuhl für Berufs- und Wirtschaftspädagogik übernommen.

Als wissenschaftliche Mitarbeiterin verstärkt **Katrin Hülsmann** seit dem 1. Mai die Servicestelle ProfilPASS im Daten- und Informationszentrum.

Seit dem 1. April arbeitet **Andreas Martin** als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Programm »Professionalität«.

**Christina Weiß** betreut im Programm »Inklusion/Lernen im Quartier« seit Mai das Projekt CiLL 2 (Competencies in Later Life – Begleitstudie zur deutschen PIAAC-Erhebung inkl. Erweiterung der Stichprobe auf Personen bis zum 80. Lebensjahr).

Neue wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programm »Inklusion/Lernen im Quartier« ist seit dem 1. Juni **Veronika Zimmer**.

## DIE-Neuerscheinungen

Ludwig, Joachim

**Lernberatung und Diagnostik.** Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung

Reihe: Perspektive Praxis

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2012

ca. 196 Seiten, 24,90 €, Best.-Nr. 43/0040

ISBN 978-3-7639-5065-2 (Print)

ISBN 978-3-7639-5066-9 (E-Book)

Diagnostik und Lernberatung können sich produktiv ergänzen. Das ist ein Ergebnis der Fachgruppe »Lernberatung« im BMBF-Förderschwerpunkt »Alphabund«. Der Band stellt erstmals Praxiskonzepte für Lernberatung und Diagnostik vor, mit deren Hilfe beide Handlungsweisen in der Praxis zusammengeführt werden können. Der Band richtet sich besonders an Planende, an Beratende und Kursleitende in der Alphabetisierung und Grundbildung.

REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Heft 2/2012

Thema: **System und Systemsteuerung in der Erwachsenenbildung**

Herausgeber: Philipp Gonon

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2012

Best.-Nr. 23/3502, 112 S. 16,90 €

ISBN 978-3-7639-4969-4 (Print)

ISBN 978-3-7639-4970-0 (E-Book)

DOI der elektronischen Ausgabe  
10.3278/REP1202W

## Neu und online

Holm, Ute

**Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip der Erwachsenenbildung – aktuelle Bedeutungsfacetten**

Ute Holm argumentiert, dass das didaktische Prinzip der Teilnehmerorientierung orientierungsleitend für Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung ist. Die Autorin entwickelt ein Modell der Teilnehmerorientierung, das zwischen drei Dimensionen des Prinzips unterscheidet. (18 Seiten)

 [www.die-bonn.de/doks/2012-teilnehmerorientierung-01.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/2012-teilnehmerorientierung-01.pdf)

Reddy, Prasad

**Indikatoren der Inklusion im Bereich der Migration und Weiterbildung**

Der Autor entwickelt ein indikatorengestütztes Inklusionsmonitoring, das die inklusionsfördernden Maßnahmen von Weiterbildungsanbietern erfasst. (78 Seiten)

 [www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-02.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-02.pdf)

Stroh, Claudia

**Lässt sich Inklusion in der Weiterbildung sichtbar machen?**

Die Autorin fragt, welche Qualitätskriterien für die institutionelle Erwachsenenbildung im Bereich Migration maßgeblich sind, damit Inklusion durch Weiterbildung erreichbar wird. (211 Seiten)

 [www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf)

# Architektur für Erwachsenenbildung

## STICHWORT: »ERWACHSENENBILDUNG UND ARCHITEKTUR«

Richard Stang / Karin Dollhausen /  
Hans-Joachim Schuldt



Dr. Richard Stang ist Professor für Medienwissenschaft an der Hochschule der Medien in Stuttgart.

Prof. Dr. Karin Dollhausen leitet das Programm »Kooperative Bildungsarrangements« am DIE.

Hans-Joachim Schuldt ist kaufmännischer Direktor am DIE.

Kontakte: stang@hdm-stuttgart.de; dollhausen@die-bonn.de; schuldt@die-bonn.de

In diesem Beitrag zitierte **Literatur** finden Sie auch in der Liste rechts.

Arnold, R. u.a. (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Frankfurt a.M.

Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M.

Knoll, J. H. (1995): Architektur und Erwachsenenbildung. Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Band 23. Köln

Räume prägen den **Lehr-/Lernprozess** nachhaltig. Trotzdem hat das Thema »Architektur und Bildung« den pädagogischen Diskurs zu keiner Zeit nachhaltig geprägt. Wer einmal unter einer schlechten Architektur gelitten hat oder erleben musste, wie bedrückend es sein kann, in lernunfreundlichen oder sogar lernfeindlichen Räumen Wissen aufzunehmen, wird sofort begreifen, wie groß der Einfluss dieser Faktoren auf das nachhaltige Lernergebnis ist.

Allerdings gibt es im Schulbereich in den letzten Jahren intensive Anstrengungen, wie dies die Aktivitäten der **Montag Stiftung Urbane Räume** ([www.montag-stiftungen.com](http://www.montag-stiftungen.com)) und des **Netzwerks Archiv der Zukunft** ([www.archiv-der-zukunft-netzwerk.de](http://www.archiv-der-zukunft-netzwerk.de)) deutlich machen. Auf entsprechenden Handlungsbedarf hat bereits Klaus Holzkamp (vgl. 1993) hingewiesen. Ihm zufolge gleichen viele Schulbauten mit ihren separierten Klassenräumen und Lehrerzimmern sowie Verbotszonen eher einer »**Disziplinierungsanstalt**« denn einer Bildungseinrichtung.

Auch in den Hochschulen ist zu beobachten, dass die in den 1960er/1970er Jahren entstandenen Bauten zunehmend in Diskrepanz zu den heute bestehenden Anforderungen stehen. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund von besonderer Relevanz, dass sich Hochschulen gegenwärtig für eine Vielfalt von Studierendengruppen öffnen und sich damit auch auf individualisierte Weisen des Studierens einstellen müssen. In den vergangenen 30 Jahren hat sich, bedingt durch die starke Verbreitung elektronischer Medien und die zunehmende Pluralisierung von Lernbedürfnissen, auch die Bedeutung der **Bibliothek** verändert. **Multimedial angelegte Lernarrangements** gewinnen an Bedeutung. Vor diesem Hintergrund stehen Bibliotheken vor der Herausforderung, dieser »Lernkultur« einen angemessenen Ort zu bieten.

Unter der Perspektive der Architektur ist diesen drei Bildungsbereichen – Schule, Hochschule, Bibliothek – eines gemeinsam: Es gibt Architekturschwerpunkte und i.d.R. auch bauliche Richtlinien. Diese fehlen jedoch für den Erwachsenenbildungs- oder Weiterbildungsbau. Gebäude für die Erwachsenenbildung werden eher unter der Perspektive der »Schule für Erwachsene« gestaltet. Darüber hinaus hat auch die Erwachsenenbildungswissenschaft mit Ausnahmen (z.B. Knoll 1995; Rätzel 2006) kaum eine fundierte Perspektive auf die Thematik entwickelt. Architektur und die Gestaltung von Lernräumen stellen auch an keinem Erwachsenen-/Weiterbildungsstudiengang in Deutschland einen inhaltlichen Schwerpunkt dar. Auch in der **Forschungslandkarte zur Erwachsenenbildung** ([www.die-bonn.de/weiterbildung/forschungslandkarte/default.aspx](http://www.die-bonn.de/weiterbildung/forschungslandkarte/default.aspx)) finden sich kaum Hinweise, und im Forschungsmemorandum (vgl. Arnold u.a. 2000) tauchen die Begriffe »Architektur«, »Gebäude« oder »Raum« überhaupt nicht auf. Selbst in einschlägigen Handbüchern und Lexika wird auf das Thema kein Bezug genommen.

Das Verhältnis von Erwachsenenbildung und **Bildungsbau** zeichnet sich durch eine doppelte Leerstelle aus: Weder Architektur noch Erwachsenenbildungswissenschaft leisten einen hinreichenden Beitrag. Das hat zur Folge, dass Architekten das Wissen über die Anforderungen der Erwachsenenbildung und Erwachsenenbildnern die Kenntnis über architektonische Möglichkeiten und Grenzen bei der Gestaltung von räumlichen **Lernarrangements** fehlt. Für die Bildungspraxis bedeutet dies, dass die Verantwortlichen von Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen bei Neu- und Umbauten nur selten auf Augenhöhe mit den verantwortlichen Architekten und Bauämtern planen können. Für sie gibt es kaum Orientierung, welche Aspekte des Lernens in besonderem Maße von der Gestaltung des Gebäudes und der Lernräume abhängen. Dies bezieht sich nicht nur auf die Planung des Gebäudes als Hülle, sondern auch auf die Planungen in den Bereichen Technik, Licht, Farbe, Schallschutz, Leitsystem, Möblierung usw.: Es fehlt an grundlegenden Forschungsergebnissen, die Orientierungspunkte für die Praxis liefern könnten.

Heute zeichnet sich eine Entwicklung zu »**hybriden Lernwelten**« ab, die Lernende einladen, die Vielfalt der Möglichkeiten von individueller und sozialer, mediengestützter und didaktisch organisierter Wissensaneignung zu kombinieren (vgl. Stang 2010). Um diesen Veränderungen Raum zu bieten, bedarf es sowohl vonseiten der Architektur innovativer Raumkonzepte als auch vonseiten der Erwachsenenbildung eines **fundierte Anforderungskatalogs an die Architektur**. Bedenkt man, dass Gebäude meistens mit einem Horizont von mindestens 20 Jahren Nutzung geplant werden, wird deutlich, welche grundlegenden Weichen für das Lernen mit dem Bau bzw. Umbau gestellt werden. Vor diesem Hintergrund erscheint eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema Architektur für Erwachsenenbildung dringend geboten.

## Literatur zum Thema

- Beck, U. (1996): **Die offene Stadt. Architektur in der reflexiven Moderne**. In: Deutsches Architekten Blatt, H. 3, S. 362–364
- DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (1999): **Lernarchitekturen**, H. 4
- Fell, M. (1999): **Bildungsräume der Erwachsenenbildung**. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 4, S. 176–178
- Fell, M. (2002): **Bildungsräume als Gegenstand der Praxisreflexion**. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 153–160
- Jelich, F.-J./Kemnitz, H. (Hg.) (2003): **Die pädagogische Gestaltung des Raums**. Geschichte und Modernität. Bad Heilbrunn
- Knoll, J. (2001): **Orte und Räume zum Lernen und Leben**. Warum Erwachsenenbildung Aufmerksamkeit für die Gestaltung und Nutzung von Lernorten braucht. In: Tools. Österreichische Fachzeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 3–6
- Pöggeler, F. (1959): **Häuser der Erwachsenenbildung**. Ratingen
- Rätzel, D. (2006): **Erwachsenenbildung und Architektur im Dialog**. Ein Beitrag zur dialogorientierten Konzeption von Räumen in der Erwachsenenbildung. Hamburg
- Scheibel, M. (2008): **Architektur des Wissens**. Bildungsräume im Informationszeitalter. München
- Schrammel, S. (2008): **Überlegungen zur räumlichen Analyse von Bildungs- und Erziehungsprozessen**. In: Egger, R. u.a. (Hg.): Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biographische Aneignung. Wiesbaden, S. 91–99
- Streich, B. (2011): **Stadtplanung in der Wissensgesellschaft**. Ein Handbuch. 2. Aufl. Wiesbaden
- Stang, R. (2010): **Hybride Lernwelten**. Organisation von Weiterbildung jenseits des klassischen Kursgeschäfts. In: Dollhausen, K./Feld, T.C./Seitter, W. (Hg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 317–330
- Vanderheiden, E. (2002): **Lernfreundliche Bildungsräume**. Anregungen für die Erwachsenenbildung. Mainz
- Westphal, K. (Hg.) (2007): **Orte des Lernens**. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim/München

Im Gespräch mit Richard Stang über  
das Verhältnis von Architektur und Erwachsenenbildung

## »WIR BRAUCHEN EINE PÄDAGOGISCHE BAULEITUNG«

**DIE:** Lieber Herr Stang, das Thema »Architektur und Bildung« beschäftigt Sie schon seit langer Zeit. Bereits 1999 haben Sie an einer Heftausgabe der DIE Zeitschrift mit dem Titel »Lernarchitekturen« mitgearbeitet. Welches ist Ihrer Meinung nach die wichtigste Entwicklung der letzten 13 Jahre?

**Stang:** Heutzutage wird Bildung immer häufiger außerhalb der »klassischen« Bildungsinstitutionen generiert. So sind z.B. Bibliotheken längst nicht mehr nur bloße »Büchersammlungen«, vielmehr haben sie sich zu modernen Lernorten weiterentwickelt. Organisatorisch werden Bibliotheken und Volkshochschulen mittlerweile häufig unter einem Dach zusammengeführt. Man spricht dann vom »one-stop-shop«, d.h., Bürger kommen in eine Einrichtung, in der sie alle Bildungsdienstleistungen gebündelt vorfinden. Dabei ist das individuelle Lernen in der Bibliothek viel flexibler als in der Volkshochschule, in der ich mich i.d.R. erst einmal für einen Kurs anmelden muss und dazu feste Zeiten habe. In diesem Zusammenhang ist natürlich die Frage spannend, welche architektonischen Innovationen man benötigt, um den veränderten Bedürfnissen gerecht zu werden.

**DIE:** Daniela Rätzel hat in ihrer Dissertation den Zusammenprall zwischen den Mentalitäten von Architekten und Erwachsenenbildnern pointiert wie



Foto: privat

**Dr. Richard Stang** ist Professor für Medienwissenschaft an der Hochschule der Medien in Stuttgart. Dort leitet er den Forschungsschwerpunkt »Lernwelten«. Seit vielen Jahren berät er Bibliotheken, Weiter- und Erwachsenenbildungseinrichtungen bei der Entwicklung neuer Lernarchitekturen. Das Gespräch führte **Dr. Thomas Vollmer (DIE)**.

folgt auf den Punkt gebracht: »Architekten wollen immer nur schön bauen« und »Pädagogen haben zu allem eine Meinung. Die sind auch gute Zahnärzte« (Rätzel 2006, S. 347). Wie kann man aus Ihrer Sicht zu einem Dialog kommen?

**Stang:** In der Tat habe ich schon die Erfahrung gemacht, dass Architekten »für die Galerie produzieren«. Doch das ist nicht unbedingt nur die Schuld des Architekten. Erwachsenenbildner/innen nehmen sich in Planungsprozessen zu oft stark zurück bzw. werden manchmal nur unzureichend in die Planung einbezogen. Zudem orientiert man sich oft am traditionellen Schulbau, was für Einrichtungen der Erwachsenenbildung nicht zuträglich ist. Erwachsenenbildner/innen müssen

eine klare Vorstellung entwickeln, was in den Räumen ihrer Einrichtung passieren soll: Welche methodischen Settings kommen zum Einsatz? Welche inhaltlichen Schwerpunkte sollen vermittelt werden? Und diese Vorstellungen müssen mit dem Architekten besprochen werden, damit ein Dialog auf Augenhöhe stattfinden kann.

**DIE:** Angenommen nun, wir stehen vor einer Bildungsbausünde: Wer trägt dann die Schuld? Die Erwachsenenbildner – oder der Architekt?

**Stang:** Dafür wären alle Beteiligten verantwortlich. Manchmal handelt es sich natürlich um Faktoren, die Erwachsenenbildner gar nicht im Blick

haben können, z.B. wenn Wandisolierung oder Akustik nicht optimal sind. Jedoch stehen Erwachsenenbildner/innen in der Verantwortung, während des gesamten Planungs- und Bauprozesses immer wieder nachzufragen und gegebenenfalls zu intervenieren. Dazu sind jedoch die wenigsten Erwachsenenbildner/innen in der Lage. Wichtig ist immer, dass man keine Rechte an den Architekten abtritt: Z.B. lassen sich Architekten manchmal in ihre Verträge schreiben, dass ihnen allein die Entscheidung über Änderungen von Einzelheiten zufällt. Aber der Teufel steckt oft in diesen Details: Wenn ich als Erwachsenenbildner überhaupt nichts mehr am Raum verändern kann, dann wird flexibles und individuelles Lernen oft unmöglich.

**DIE:** Das Thema Bildungsbau scheint so viele Facetten zu umfassen, dass eigentlich weder Architekten noch Erwachsenenbildner/innen alle Feinheiten im Blick haben können. Bedarf es in Zukunft einer neuen Form des Expertenwissens für den Neu- oder Umbau von Bildungseinrichtungen?

**Stang:** Ich halte das für dringend geboten. Viele Aspekte werden erst erkannt, wenn es zu spät ist. Im Ausland ist es z.B. so, dass Architekten eng mit den Nutzern und den Menschen aus den Einrichtungen zusammenarbeiten. In Deutschland ist das eine Leerstelle, die meiner Ansicht nach in Zukunft gestaltet werden muss. Ich merke, dass bei mir an der Hochschule der Forschungsschwerpunkt »Lernwelten« stark nachgefragt wird. Dies hat jedoch kaum eine Entsprechung an anderen Hochschulen. Es gibt nur wenige Kolleg/inn/en, mit denen man sich qualifiziert austauschen kann. Beim konkreten Bauvorhaben wäre eine Art »pädagogischer Bauleiter« hilfreich, also jemand, der den Bau von der Planung bis zur Fertigstellung begleitet und den Entscheidungsträgern Hilfestellung anbietet. Zwischen Einrichtungslleitung und Architekt steht ja oft noch das Bauamt. In Bauämtern arbeiten Architekten, die die Sprache der Architekten verstehen, aber nicht unbedingt die Sprache der Erwachsenenbildner. Deshalb denke ich, dass Weiterbildungseinrichtungen gut beraten sind, sich qualifizierte Kompetenz von außen zu holen. Es hat z.B. bei einem millionenschweren Bauvolumen durchaus Sinn, 10.000–20.000 Euro für so eine Begleitung zu investieren, damit Fehler vermieden werden können.

**DIE:** Ein fünfstelliger Betrag für eine »pädagogische Bauleitung« und Bauvolumina im Millionenbereich! Sprechen wir dann nicht über eine Art »Edelthema«, welches nur für wenige, finanzkräftige Einrichtungen relevant ist?

**Stang:** Sicher nicht. Eine Begleitung von Neubauten hängt natürlich immer vom gesamten Aufwand und dem Umfang der Baumaßnahme ab. Ich

denke, dass man mit kleinen Veränderungen große architektonische Impulse setzen kann. Es können auch kleinere Akzente wie die Veränderung von Raumfarben, neue Möbelarrangements, Lichteinfall oder – im Falle eines Umbaus – der Durchbruch einer Mauer oder die Veränderung des Eingangsbereichs sein. Häufig sind es einfache Ideen, die den Unterschied machen. Oft wird zu wenig Wert auf die Lernatmosphäre gelegt. Jedoch konturieren Licht, Farben und Materialien den Raum in entscheidender Weise. Häufig wählt man die Materialien einfach nach dem Gesichtspunkt aus, ob man sie gut pflegen kann. Das überzeugt dann nicht immer.

---

»Ästhetik ist Wertschätzung  
gegenüber den  
Kursteilnehmenden«

---

**DIE:** Inwiefern ist es für Weiterbildungseinrichtungen eigentlich ratsam, sich am Schulbau zu orientieren? Lernen Erwachsene nicht doch anders als Schüler/innen? Und müsste dies nicht auch seinen architektonischen Niederschlag finden?

**Stang:** Im Gegensatz zur Schule ist Erwachsenenbildung grundsätzlich freiwillig. Man muss die Leute stärker in die Räume hinein bringen. Das schafft man über ein attraktives inhaltliches Angebot – aber die Räume müssen ansprechend gestaltet sein. Die Ästhetik spielt eine immer größere Rolle und ist natürlich auch ein Ausdruck von Wertschätzung gegenüber den Teilnehmenden. Und es kommen ganz praktische Gesichtspunkte hinzu. Früher war es nicht selten üblich, dass Weiterbildungskurse in Schulgebäuden, z.T. sogar in Grundschulgebäuden stattgefunden haben – da hatten die Erwachsenen dann schon Probleme, sich auf Sitzhöhe der Stühle einzustellen. Heute kann es sich keine Weiterbildungseinrichtung erlauben, so ein Angebot zu generieren. Wert und Qualität der Räume müssen adressatengerecht sein. Zudem findet Erwachsenenbildung

nicht in festen Klassenverbänden statt und ist deshalb individueller. Ebenfalls muss man berücksichtigen, dass sich erwachsene Kursteilnehmende im Normalfall immer nur eineinhalb bis zwei Stunden in der Einrichtung aufhalten, was anders ist als in der Schule.

**DIE:** Sicher will nicht jeder Erwachsene, der an einem Kurs teilnimmt, an seine Schulzeit erinnert werden. Ergeben sich daraus nicht andere Ansprüche an die Architektur des Bildungsortes, damit Menschen nicht abgeschreckt werden und dadurch dann schlimmstenfalls sozusagen »architektonische Bildungsbarrieren« aufgebaut werden?

**Stang:** Das ist sicher so. Wobei man bedauerlicherweise festhalten muss, dass für Kinder oft viel kreativer gestaltet wird als für Erwachsene. Man hat manchmal den Eindruck, dass ab einem gewissen Alter eine kreative Ästhetik gar keine Rolle mehr spielt. Für Kinder ist es immer schön bunt und interessant gestaltet, während es für die Älteren immer eintöniger wird. Darin liegt die große Herausforderung der Zukunft, nämlich Einrichtungen der Erwachsenenbildung so zu gestalten, dass sie Kreativität fördern und die Leute zum Lernen animieren. Hierzu brauchen wir v.a. ein »flexible« Architektur, die auf die individuellen Lernbedürfnisse eingeht.

**DIE:** Was genau muss ich mir unter einer »flexiblen« Architektur vorstellen: Ein Gebäude besteht ja i.d.R. aus festen und starren Materialien wie Steinen, Beton oder Stahl?

**Stang:** Eine guter Bildungsbau ist insofern flexibel, als er z.B. die Möglichkeit bietet, Wände ohne größeren Aufwand rückzubauen oder elektrische Leitungen nicht bei jeder Umbaumaßnahme neu verlegen zu müssen. Ein Bildungsbau darf nicht so geplant werden, dass er für die nächsten 20 bis 30 Jahre »in Stein gemeißelt« ist und dass sich selbst kleine Veränderungen sofort kostentreibend ausnehmen. Wir erleben gerade in den Volkshochschulen, dass sich die Nachfrage permanent

verändert. Ein gutes Beispiel ist der Computerbereich. Noch vor wenigen Jahren hat man platzbindende Computerräume mit feststehenden Rechnern gebaut. Heute haben aber fast alle Menschen einen Computer zu Hause und kennen die gängige Software. Deshalb gibt es heute eher spezialisierte EDV-Schulungen im Rahmen von Kleingruppen. Entsprechend sind die Räume nicht mehr ausgelastet, so dass man über neue Nutzungsmöglichkeiten nachdenken muss. D.h., ich muss die Raumaufteilung schnell verändern können, um unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden. Im Bereich der multifunktionalen Raumnutzung wächst die Nachfrage nach Beratung überproportional stark.

**DIE:** *Wenn die Settings nun immer offener und flexibler werden, bedeutet dies Komplexitätssteigerung. Kann dies nicht zu einer Überforderung von Lehrenden wie Lernenden führen?*

**Stang:** Man kann natürlich im flexiblen Raum ganz unterschiedliche Settings schaffen. Man kann z.B. die klassische Seminar-Präsentationssituation herstellen, in dem das mehr oder weniger aktive »Zuhören« eine der zentralen Rezeptionsweisen ist. Aber in einem flexiblen Raum sollte es darüber hinaus möglich sein, Kleingruppenarbeit zu realisieren oder individuelles Lernen zu fördern. Diese Settings bedarfsgerecht einrichten zu können, ist ja heute oft in den Seminarräumen von Erwachsenenbildungseinrichtungen fast nicht möglich. Oft hat man sehr schwere Tische, dazu noch eine U-Form oder eben eine andere Form der Tischorganisation, wobei Tische manchmal sogar fest miteinander verbunden sind. Auch im Gesamtplan eines Hauses muss Flexibilität gefördert werden: Große Räume sollten ab- und unterteilbar sein. Es gibt hier inzwischen gute Möglichkeiten, das akustisch abgeschottet zu tun.

**DIE:** *Wenn die Räume in Zukunft immer flexibler werden sollen, so stellt dies doch sicher eine Qualifizierungsanforderung an das pädagogische Personal*

*dar. Ein Lehrender muss nicht nur Inhalte, sondern auch den Umgang mit den Möglichkeiten des Raums souverän beherrschen. Mit anderen Worten: Benötigen wir eine Art neuer »Raumdidaktik«?*

**Stang:** Genau. Ich glaube, das stellt ganz neue Anforderungen an die Dozenten, aber natürlich auch an die Lernenden. Man muss sich mit den Möglichkeiten erst einmal zurecht finden. Die Erfahrung zeigt, dass multifunktionale Räume dazu führen, dass in der Wahrnehmung von Lehrenden wie Lernenden die Qualität insgesamt steigt. Jedoch ist es nach wie vor von Bedeutung, dass der Dozent den Raum ausfüllt. Ein katastrophaler Raum kann von einem hervorragenden Dozenten wunderbar genutzt werden. Man kann umgekehrt im modernsten Raum mit einem wenig ausgearbeiteten didaktischen Konzept gar nichts bewirken.

---

»Raumdidaktik«  
für Lehrende notwendig

---

**DIE:** *Was genau muss ich denn beachten, um didaktisches Konzept und Möglichkeiten des Raums optimal zur Deckung zu bringen?*

**Stang:** Ein ganz wichtiger Aspekt ist, dass der Raum so gestaltet wird, dass er zu dem jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkt passt. Im Bereich der Gesundheitsbildung sollte der Raum durchaus eine gewisse Entspanntheit ausstrahlen, damit er dazu einlädt, sich auf das Angebot einzulassen. In Sprachkursen ist ein kommunikatives Setting wichtig. Ein Dozent kann z.B. inhaltlich passende Bilder an die Wand hängen oder, in der modernen Variante, an die Wand projizieren.

**DIE:** *Für eine Projektion benötige ich natürlich die entsprechende Raumtechnik, die ihrerseits in die Architektur und das didaktische Setting zu integrieren ist.*

**Stang:** Einige Einrichtungen tendieren heute dazu, das Smartboard einzusetzen, wofür mitunter sehr viel Geld aus-

gegeben wird. Die Frage ist, ob so eine Technik zukunftsfähig ist oder ob es in fünf Jahren wieder ganz anders funktioniert und man dann wieder umbauen muss. Ich tendiere in Beratungsprozessen eher dazu, mobile Präsentationsformen in die Räume zu integrieren. Dann kann man den Raum und die mediale Unterstützung je nach Bedarf anpassen, d.h., ich bin eher für mobile Flipcharts oder für mobile Pinnwände, die vielleicht auch in anderen Räumen genutzt werden können, so dass man eine Art Baukasten hat, aus dem man sein Lernsetting zusammenstellt. Das Problem ist hier, dass die Dozenten gern ihr spezielles Setting vorfinden möchten, wenn sie in den Unterrichtsraum kommen. Ich glaube, dass es in Zukunft einer besseren Qualifizierung der Dozenten bedarf, damit sie den Raum als pädagogisches Medium stärker wahrnehmen und so nutzen, dass er zu ihrem didaktischen Setting passt.

**DIE:** *Unser Gespräch drehte sich bislang um das Thema »Architektur des Gebäudes« bzw. um Innenarchitektur. Mich würde auf einer größeren Ebene noch interessieren, welche Rolle eigentlich die Stadtplanung bzw. die Stadt-Architektur im Denken der Erwachsenenbildung spielt oder spielen sollte. Und wie muss die Gesamtanlage eines Bildungsbaus eigentlich sein, was muss der leisten? Welche Funktion hat er im städtischen Erscheinungsbild?*

**Stang:** Bildungsbau, insbesondere der Erwachsenenbildungsbau, ist immer ein politisches »Statement«. Nehmen Sie den Wissensturm in Linz – dort lautet die Aussage, dass Bildung wichtig ist, ernst genommen wird und für die Stadt eine besondere Relevanz hat. Gleichzeitig ist der Wissensturm – wie in vielen anderen Kommunen, in denen neue Gebäude entstehen – ein wichtiger Aspekt der Stadtentwicklung. Mitunter wird an Stellen gebaut, die als soziale Brennpunkte gelten, um Quartiere aufzuwerten. Das halte ich für eine ganz wichtige Dimension. Das haben wir z.B. bei den so genannten »Idea Stores« in London, die aus sozialen Brennpunk-

ten funktionierende städtische Areale gemacht haben, weil dort plötzlich ein Angebot – Thema Wertschätzung! – der Stadt an die Bürger/innen gemacht wird. Dabei spielen beim konkreten Gebäude Offenheit und Transparenz, niedrige Schwellen und das Setting im Eingangsbereich eine große Rolle.

---

### Einladender Eingang für Bildungseinrichtungen entscheidend

---

**DIE:** Der Zugang zu Bildung soll allen Menschen »offen stehen«. Dies bedeutet dann, dass man sich architektonisch ganz konkret mit dem »Eingang« beschäftigen müsste?

**Stang:** Der Eingang muss eine Einladung an Lernwillige sein. Dazu gehört, dass es so etwas wie einen Empfang geben sollte, wo man Fragen stellen kann. Das ist natürlich eher für größere Kommunen oder Einrichtungen interessant, das können sich kleine Einrichtungen oft nicht erlauben. Aber auch kleine Einrichtungen müssen darüber nachdenken, wie die Eingangssituation gestaltet werden kann. Was darüber hinaus immer sehr gut funktioniert, ist die Verknüpfung mit einem Café – damit bekommt das Haus einen kommunikativen Ort, was der Atmosphäre immer sehr zuträglich ist. Wichtig ist, dass dort nicht nur Automaten stehen, an denen man Getränke bekommt, sondern dass einladende Räume bestehen, in die man sich vor oder nach dem Kurs setzen kann. Das ist dann immer eine Frage der Gesamtkonzeption des Bildungsbaus.

**DIE:** Ist dies die wichtigste Funktion des Bildungsbaus: Senkung von Schwellenängsten und Bildungsbarrieren?

**Stang:** Wichtig ist – Stichwort »narrativer Raum« –, eine Geschichte zu erfinden. Das ist heute Grundkonzept in jedem Kaufhaus, wo der Raum so gestaltet wird, dass Menschen immer weiter hinein gehen, sobald sie die Eingangsschwelle erst einmal überschritten haben. Auf dieses langsame

Hineingleiten in den Raum ist in den letzten Jahrzehnten im Bildungsbau viel zu wenig Wert gelegt worden.

**DIE:** Wie muss eine Architektur unter fachdidaktischen Gesichtspunkten aussehen? Umweltbildung und politische Bildung dürften durchaus andere architektonische Anforderungen stellen? Oder gibt es eine Art »Grundstruktur« von Bildungsarchitektur, die ich mit minimalen Änderungen auf jeden Spezialbereich anwenden kann?

**Stang:** Gerade im Bereich der politischen Bildung ist es wichtig, dass Raum für Diskurse, Gespräch und Auseinandersetzung vorhanden ist – vielleicht ein Lounge-Bereich, in dem man »am Kamin« Weltthemen diskutieren kann. Es kann eine Option sein, mit Bürger/inne/n ein World-Café zu Themen der Kommune zu machen. Dann braucht man natürlich größere Flächen mit viel Moderationsmedien. Das hängt immer vom Zuschnitt des Angebots ab. Für die Umweltbildung muss man meiner Meinung nach eine gute Mischung zwischen Indoor und Outdoor schaffen. Das bedeutet, dass man bei der Gebäudeplanung das Umfeld zu bedenken hat. Der Außenbereich ist natürlich immer ein wichtiges gestalterisches Element.

---

### Es gibt keine Standard-Bildungsbauten

---

**DIE:** In Zukunft werden sich die Bildungsbauten also nicht angleichen – wir benötigen demnach immer individuelle Konzepte?

**Stang:** Es gibt keinen Standardbau. Man versucht in Deutschland ja gerne zu standardisieren, aber für jede Kommune und für jede Einrichtung, die ein spezifisches Profil hat, wird es spezifische Anforderungen an das Gebäude geben. Es ist ganz wichtig, dass man das berücksichtigt. Das Problem ist, dass wir im pädagogischen Bereich gar keine Qualifizierung haben, was Architektur und die Gestaltung von Lernräumen angeht. Meines Wissens

gibt es keinen Studiengang im Bereich der Erwachsenenbildung, der »Architektur und Erwachsenenbildung« z.B. als Modul anbietet. In Deutschland ist dies eine absolute Leerstelle.

**DIE:** George Sand schrieb einst: »Ärzte können ihre Fehler begraben, aber ein Architekt kann seinen Kunden nur raten, Efeu zu pflanzen«. Wie würden Sie zum Abschluss des Gesprächs und mit Blick auf die Erwachsenenbildung die Zukunftschance dieser Kletterpflanze einschätzen?

**Stang:** Es steht zu befürchten, dass der Efeu bei uns in Deutschland noch lange Zeit prächtig gedeihen wird. Die Auseinandersetzung mit dem Thema »Architektur für Bildung« hat noch gar nicht richtig begonnen. Anlassbezogen natürlich schon, z.B. wenn in einer Kommune ein Neubau ansteht. In der Fachcommunity ist das Thema überhaupt nicht präsent. Solch einen Themenschwerpunkt, wie er jetzt von der DIE Zeitschrift gesetzt wird, findet man sehr selten im wissenschaftlichen Diskurs, und wenn man die Literatur zu dem Thema Erwachsenenbildung und Architektur recherchiert, stößt man nur selten auf strukturierte Veröffentlichungen. Ganz anders beim Schulbau, wo man auf eine ganze Fülle von Publikationen zurückgreifen kann und wo das Thema seit Jahren intensiv diskutiert wird.

**DIE:** Es bleibt also noch viel zu tun! Ich danke Ihnen für das aufschlussreiche Gespräch.

#### Literatur

Rätzel, D. (2006): Erwachsenenbildung und Architektur im Dialog. Ein Beitrag zur dialogorientierten Konzeption von Räumen in der Erwachsenenbildung. Hamburg

Anforderungen an Bildungsräume

# ARCHITEKTUR AUS SICHT DER BILDUNGSTHEORIE

Joachim Ludwig

Die Erwachsenenbildungswissenschaft konnte in bildungstheoretischer Hinsicht bislang nur wenig zur architektonischen Gestaltung von Bildungshäusern beitragen. Insbesondere mangelt es an hinreichend reflektierten raumdidaktischen Überlegungen, auf die Erwachsenenbildner/innen zurückgreifen können, wenn sie mit Architekten gemeinsame Planungsgespräche über Neu- und Umbauten von Bildungshäusern führen. Die folgenden Überlegungen versuchen dieses in theoretischer wie praktischer Hinsicht folgenreiche Desiderat der Forschung zu schließen, indem sie das komplexe Verhältnis zwischen Raum- und Lernkultur neu durchdenken und auf dieser Grundlage auch Hinweise für weitere Forschungsvorhaben liefern.

Vertreter der Erwachsenenbildung versuchen bei der Planung von Neu- oder Umbauten zukünftige Bildungsbedarfe zu antizipieren. Jedoch lässt sich immer wieder feststellen, dass sich Kommunikation und Kooperation zwischen Architekten und Pädagogen schwierig gestalten. Architekten haben im Planungsprozess für Neubauten eine wichtige Funktion und eine institutionalisierte Rolle, die Bildungspraktiker als zukünftige Nutzende dieser Neubauten jedoch nicht. Hinzu kommt ein wenig entwickelter wissenschaftlicher Diskurs zur bildungstheoretisch begründeten Gestaltung von Bildungshäusern in der Erwachsenenbildungswissenschaft. Erwachsenenbildner/innen tun sich aus diesem Grunde mit der Formulierung und Durchsetzung bildungs- und lerntheoretischer Kriterien für die Gestaltung von Bildungshäusern schwer. Welche Reflexionsangebote bietet die Erziehungswissenschaft – einschließlich der Wissenschaft von der Erwach-

senenbildung – den Bildungspraktikern für kooperative Planungsgespräche an?

## Doppeleigenschaft des Raums

Der Raum wird in der philosophischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion ganz überwiegend mit einer Doppeleigenschaft versehen. Er wirkt einerseits auf den Menschen ein und ist andererseits Gestaltungsobjekt des Menschen. Bildungshäuser gelten als sozio-technische Gebilde. Die Architektur als gesellschaftliches Subsystem stellt dem Menschen ein raumbildendes Sinnangebot bereit. Dieses Sinnangebot dient nicht nur Zwecken (z.B. Wohnen, Lernen, Arbeiten usw.), sondern ist zugleich Ausdruck einer Lebenshaltung, die Einfluss auf das Handeln der »Bewohner« hat. Der Raum macht dem Menschen ein Identifikationsangebot als eine Art Bühne, auf der Plätze, Wege und Hindernisse vorge-

schrieben sind, aber auch als Projektionsfläche für Gestaltungsentwürfe (vgl. Westphal 2007, S. 250f.).

## Räume als Sinnangebot

Räume sind als architektonische Räume sozial gestaltete Räume und repräsentieren bereits eine Kultur. Diese Raumkultur beeinflusst zugleich die Lernkultur und damit die Bildungsmöglichkeiten. In raumdidaktischen Arbeiten wird entsprechend darauf hingewiesen, dass Bildungshäuser didaktische Vorentwürfe implizieren (vgl. Fell 2008, S. 28). In der Reggiopädagogik wird der Raum gezielt als dritter Lehrer (neben der Gruppe und den Lehrenden) und als Interaktionspartner eingeplant (vgl. Schäfer/Schäfer 2009, S. 240ff.). Räume werden dort so gestaltet, dass sie ihren »Bewohnern« gezielt Sinnangebote machen. Aber ob mit oder auch ohne diesen »heimlichen Lehrplan« (Zinnecker 1975) konstituieren die Nutzenden »ihren Bildungsraum« mittels ihrer individuellen Deutungen: Sie »richten sich ein« (vgl. Müller 1991, S. 9).

Für die Doppeleigenschaft des Raumes – als gestaltetes Objekt und gestaltender Einfluss – gibt es unterschiedliche theoretische Zugänge »auf der Grenze von Natur und Kultur« (Hasse 2007, S. 17). Siebert thematisiert den Lernort einerseits als »angemessene Reizmenge« (1991, S. 65ff.). Diese soll den Lernenden einerseits Anreize zum Lernen geben und andererseits als symbolischer Bedeutungszusammenhang fungieren, der Erinnerungen weckt, dosierte Diskrepanzen evoziert und als Erfahrungsraum arrangiert werden kann.

## Phänomenologische Zugänge zum Raum

Auch phänomenologische Zugänge zum Raum arbeiten mit der Zweiteilung von Wirkung und Gestaltbarkeit, Natur und Kultur. Ströker unterscheidet mit Bezug

auf Bollnow den »gestimmten Raum« vom »Aktionsraum« (2011, S. 223ff.). Das gestimmte Erleben des Raumes ist durch das Fehlen jeglicher Intentionalität gekennzeichnet. Erst im absichtslosen Verweilen teilt sich der gestimmte Raum voll und ganz mit (vgl. ebd., S. 226). Ähnlich wie das gestimmte Erleben identifiziert Westphal (1999, S. 29) im Anschluss an Husserl ein präreflexives, leibliches Raumempfinden.

Im Unterschied zum gestimmten Raum erlebnis umfasst der Aktionsraum Intentionalität und ist auf den jeweiligen Handlungsentwurf und Handlungszweck hin gestaltet. Der Raum hat so gesehen drei Seiten. Er ist erstens gestimmter und erlebter Raum, zweitens Aktionsraum, der für bestimmte Zwecke gestaltet wird, und drittens selbst Reflexionsgegenstand – dies insofern, als Raumerfahrungen in der Bildungsarbeit bewusst herausgefordert werden können, um die Machtstrukturen zu reflektieren, welche die Raumgestaltung tragen. Westphal nennt dies »reflexive Raumkompetenzen« (2007, S. 261).

---

### Raumdidaktik

---

Der Raumdiskurs ist in architektonischer Hinsicht in der Erwachsenenbildung bislang nur schwach entwickelt. Im Bereich der Schulpädagogik finden sich umfassendere Überlegungen. Der Schwerpunkt liegt jedoch in beiden Bereichen auf raumdidaktischen Erörterungen (vgl. Fell 2008; Nuissl 2006a). In der Didaktik wird ein Schwerpunkt auf die Reflexion und Untersuchung der Raumwirkungen für das Lernen gelegt. So wird beispielsweise danach gefragt, in welcher Weise sich Räume in lernförderlicher Weise gestalten lassen. Girmes (1999, S. 94f.) unterscheidet drei Gestaltungsebenen:

- die Raumgestalt: architektonische Gestalt mit ihren Fensteröffnungen bzw. Grenzen hin zur Umwelt;
- die Raumausstattung: Baumaterialien und Möbel, die Distanz und

Nähe, Sicherheit und Unsicherheit vermitteln;

- die Raumausgestaltung: Farbgebung, Materialien, Accessoires (vgl. auch Rätzel 2006, S. 65).

Die Wirkungen dieser Raum-Gestaltungsebenen wurden in verschiedenen Projekten untersucht (für die Schule vgl. Rittelmeyer 1994, für die Hochschule vgl. Reinhartz 2007).

Im Vergleich zum raumdidaktischen Diskurs in der Erwachsenenbildungswissenschaft wird das Bildungshaus aus bildungstheoretischer Sicht noch weniger reflektiert. Vielleicht hängt die Vernachlässigung des Topos »Bildungshaus« auch mit der nahezu unüberschaubaren Pluralität der Lernorte (vgl. Faulstich/Bayer 2009; Münch 1977; Nuissl 2006b) in der Erwachsenenbildung und mit ihrem Lebensweltbezug zusammen. Lernen lässt sich schließlich überall in der Lebenswelt Erwachsener (vgl. Dostal 2008). Doch gerade der bildungstheoretische Lebensweltbezug ist ein wichtiger Ansatzpunkt für die Raumgestaltung.

Versteht man aus einer bildungstheoretischen Perspektive Erwachsenenbildung »als lebensweltbezogenen Erkenntnisprozess« (Schmitz 1989), der auf Problemlösung und Erkennen der Lebenswelt zielt, ergeben sich Anforderungen an Raumgestaltung, die sich teilweise mit dem didaktischen Diskurs überschneiden, aber eben auch neue Aspekte einführen.

Aus dieser Perspektive stellt sich die wichtige Frage, wer die Probleme definiert, die zum Gegenstand des Erkenntnisprozesses werden. Sind es nur die verantwortlichen Akteure im Bildungshaus oder ist das Bildungshaus auch eine Raumressource, die sich Akteure der Lebenswelt für ihre Problemlagen aneignen und nutzen können? Welche Problemstellungen aus der Lebenswelt kann ein Bildungshaus mit seiner räumlichen Struktur aufnehmen? Mit anderen Worten: Es stellt sich die Frage,

wie offen ein Bildungshaus mit seiner räumlichen Struktur für die Probleme der Lebenswelt ist.

Im Linzer Wissensturm versammeln sich z.B. viele Gruppen – bis hin zu Betrieben, die Wissenstransfer suchen. Ein Bildungshaus der Zukunft benötigt ein flexibles Raumkonzept, dessen Raumzuschnitt je nach Bedarfslage verändert werden kann, um unterschiedliche Gruppen mit unterschiedlichen Raumbedarfen aufnehmen und Problemstellungen bearbeiten zu können – vom Vortragssaal und kleinen Beratungsräumen über Begegnungsräume bis hin zu Funktionsräumen (z.B. für Radio- und TV-Produktionen). Eine Unterscheidung in größere und kleinere Kursräume reicht nicht aus. Große Gruppen suchen Versammlungs- und Konferenzräume, kleine Gruppen benötigen Workshop- und Gruppenräume. Menschen, die Medienproduktionen erstellen (Musik-/Sprachaufnahmen, Filme, Bilder, Web-Präsenzen), benötigen geeignete Funktionsräume und Ausstellungsflächen. Informationspunkte und Bildungsberatungsstellen sollten zentral zugänglich sein und zugleich Rückzugsmöglichkeiten für vertrauliche Gespräche bieten. Räume in Bildungshäusern sollten zudem prinzipiell offen konzipiert sein. Dies kann man z.B. erreichen, indem man den physischen mit dem virtuellen Raum des Internets koppelt, um an möglichst vielen Orten im Bildungshaus webbasiert recherchieren und kommunizieren zu können.

---

### Architektur und Lebenswelt

---

Darüber hinaus könnte der Bildungsraum des Bildungshauses durch institutionelle Vernetzung bis in die Lebenswelt hinein geöffnet werden, z.B. durch Kooperationen mit wissenschaftlichen Bibliotheken (vgl. Trumann 2008), durch Vernetzung mit anderen Bildungs- und Kultureinrichtungen sowie Institutionen des Arbeitsmarktes. Dies wäre eine Fort-

setzung der bisherigen Integrationsbewegung von Bildungshäusern, die in den 1970er Jahren durch die räumliche Zusammenlegung mit Bibliotheken und einer größeren Raumverfügbarkeit für die Volkshochschule begann und aktuell durch die Integration der Bildungsangebote entlang der Nutzererwartungen bestimmt ist. Zukünftig ginge es darum, lebensweltliche Problemlagen durch entsprechende Raumstrukturen zu integrieren. In den Planungsgesprächen mit den Architekten wäre also zu prüfen, wie Bildungshäuser mit ihrer Raumgestalt möglichst flexibel in die Lebenswelt hinein vernetzt werden können, um Erwachsenenbildung als lebensweltbezogenen Erkenntnisprozess zu gestalten.

---

»Erwachsenenbildung  
als lebensweltlicher  
Erkenntnisprozess«

---

Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess versteht Lernen als Selbst- und Weltverständigungsprozess (vgl. Ludwig 2004) und impliziert die Transformation subjektiver Wirklichkeit. Erwachsenenbildung ist als lebensweltbezogener Lern- und Erkenntnisprozess eine wechselseitige Übersetzung zwischen den Sinnwelten der subjektiven und der objektiven Wirklichkeit, um problematisch gewordene oder anstehende Entscheidungen zu begründen (vgl. Schmitz 1989, S. 73ff.). Erwachsenenbildung unterstützt die Selbstverständigungsprozesse der Bildungsteilnehmenden, indem sie ihnen neue Perspektiven und neues Wissen vermittelt. Ein Bildungshaus hätte für diese Selbst- und Weltverständigungsprozesse Spielräume und »Zwischenräume« (Girnes 1999, S. 93) zu bieten für das Formulieren und Realisieren neuer Begründungszusammenhänge und Handlungsoptionen. »So gesehen wäre der Raum der Bildung im doppelten Sinne ein Zwischenraum: einer zwischen Vergangenheit und Zukunft und

zugleich einer, in dem den Kräften, die das Leben ausmachen, Einfluß eingeräumt und zugleich auch Einhalt geboten wird dadurch, daß der Raum der Bildung als Zwischenraum Weite gibt für das Entwickeln eines eigenen Standpunkts, einer eigenen Form, einer eigenen Lebensweise, eben einer entfalteten Gegenwart« (ebd.).

Räume stellen Bezug und Distanz zur Lebenswelt her, um die Selbstverständigung der Teilnehmenden mit Blick auf Probleme in ihrer Lebenswelt zu unterstützen. Die wechselnden Verhältnisse von Bezug und Distanz zur Lebenswelt müssen räumlich realisierbar sein, und sie stellen zugleich eine professionelle Herausforderung für die Lehrenden dar. Aus dieser bildungstheoretischen Perspektive betrachtet, liegt der Fokus zur lernförderlichen Wirkung von Räumen auf der Schaffung von Zwischenräumen im Sinne von Experimentierfeldern für die Selbst- und Weltverständigung bzw. für die Transformation subjektiver Bedeutungshorizonte. Die Lernförderlichkeit von Räumen wird aus dieser bildungstheoretischen Perspektive an den (sowohl räumlich als auch professionell gegebenen) Lernunterstützungsmöglichkeiten für die Transformation subjektiver Wirklichkeiten festgemacht und nicht allein an den Sinneseindrücken des gestimmten Raums.

In Bildungshäusern der Erwachsenenbildung werden ganz unterschiedliche Bildungs- und Qualifikationsprozesse realisiert. Abgesehen von der extrem heterogenen Zeitstruktur der Bildungsangebote, die sich ebenfalls auf die Raumstruktur auswirkt, finden auf der einen Seite Qualifizierungsangebote statt, die sich den Bildungsteilnehmenden manchmal auch als Zwang darstellen können (z.B. DaF-Kurse, teilweise Alphabetisierungsmaßnahmen, ggf. berufliche Weiterbildung usw.). Auf der anderen Seite gibt es Angebote zur Selbst- und Weltverständigung in unterschiedlichen Feldern wie Sprachen, Politik, Wirtschaft, Kunst, Interkulturalität usw.

Von besonderem Interesse sind die Übergänge zwischen Zwang und individuellen Interessen: Das sind diejenigen Stellen, an denen Lernen schwierig oder aber (von der Seite des Zwangs her kommend) plötzlich mit Interessen besetzt wird.

---

»Zwang und Interesse im Raum«

---

Erforderlich werden dann bei Lernproblemen Räume für individuelle Lernberatung oder im Falle eines sich entwickelnden Interesses Räume für eigene Recherchen oder das Arbeiten in der Kleingruppe. Lernförderliche Bildungsräume benötigen also nicht nur eine offene, sondern auch eine flexible Raumgestalt, die u.U. auch auf sich verändernde Lerninteressen Rücksicht nehmen kann. Der einmal zugewiesene Kursraum sollte auch mit Blick auf sich neu entwickelnde Lehr-/Lernkulturen – welche die didaktische Individualisierung der Lernunterstützungsmaßnahmen vorsehen – der Vergangenheit angehören. »Multioptionale Lernbereiche« (vgl. hierzu die Internetpräsenz der Montag Stiftungen, welche unter dem folgenden Link wertvolle Erkenntnisse vorhält: [www.lernraeume-aktuell.de](http://www.lernraeume-aktuell.de)) verlangen ein flexibles Raumentsemble, das neben einem Vortrags- und Kursraum auch Arbeitsgruppenräume und Räume für Einzelarbeit vorsieht.

Auf der Ebene der Raumausstattung und Raumausgestaltung existiert bereits eine Reihe ansprechender Vorschläge, die Begegnung, Dialog, Abbau hierarchischer Strukturen, Perspektivenwechsel etc. bewirken sollen (vgl. Fell 2008; Rätzel 2006; Schäfer/Schäfer 2009). Interessant wäre es hier sicherlich, die Ergebnisse der Milieustudien (vgl. Barz u.a. 2007) in eine Beziehung zur Raumgestaltung zu setzen: Präferieren z.B. verschiedene Milieus jeweils andere Raumausgestaltungstypen? Wie ließe sich dann eine millieugerechte, lernförderliche Atmosphäre architektonisch realisieren? Zu berücksichtigen gilt es bei der

Raumgestaltung weiterhin, dass nicht nur die Bildungsteilnehmenden die Raumnutzer sind, sondern insbesondere die Kursleitenden, die Beratenden und last but not least auch die Lehrenden. Finden sie auch für sich Räume zum Austausch und zur Reflexion untereinander? In welcher Weise können sie sich das Bildungshaus selbst aneignen, es kennen lernen und für ihre didaktischen Planungen nutzen, um schließlich gemeinsam mit den Bildungsteilnehmenden die inkorporierten Machtstrukturen in der Raumarchitektur des Bildungshauses und in der Lebenswelt aller Teilnehmenden zu reflektieren? Diese Fragen lassen sich hier nicht in Kürze beantworten – hierzu wären weitere umfangreiche Forschungsanstrengungen notwendig, die jedoch mit Blick auf die Aktualität des Themas durchaus geboten sind.

#### Literatur

- Barz, H./; Tippelt, R./Reich, J./Panyr, S. (2007): Praxishandbuch Milieumarketing. 2. Aufl. Bielefeld
- Dostal, Th. (2008): „Lernen kann man überall“. Lernorte in der Erwachsenenbildung. In: Die österreichische Volkshochschule, H. 1, S. 27–29.
- Faulstich, P./Bayer, M. (2009): Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten. Hamburg
- Fell, M. (2008): Raumdidaktische Anforderungen an Bildungshäuser und -räume. In: Dehn, C. (Hg.): Raum + Lernen – Raum + Leistung. Strukturbedingungen kontinuierlicher Qualitätsentwicklung. Hannover, S. 28–47
- Girmes, R. (1999): Der pädagogische Raum. Ein Zwischenraum. In: Liebau, E./Miller-Kipp, G./Wulf C. (Hg.): Metamorphosen des Raums. Weinheim, S. 90–104
- Hasse, J. (2007): In und aus Räumen lernen. In: Westphal, K./Hoffmann, N. (Hg.): Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim, S. 15–42
- Kemnitz, H. (2003): »Neuzeitlicher Schulbau für eine moderne Pädagogik« – Das Beispiel der Berliner Dammwegschule. In: Jelich, F.-J./Kemnitz, H. (Hg.): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität, Bad Heilbrunn/Obb., S. 249–268
- Ludwig, J. (2004): Bildung und expansives Lernen. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, S. 40–53

Montag-Stiftung Urbane Räume (Hg.): Lebens- und Lernraum Schule: Pädagogische Architektur. URL: [www.lernraeume-aktuell.de/fileadmin/user\\_upload/Redaktion/Lernraeume-aktuell/X\\_Hilfestellungen/Montag-Stiftung\\_Broschuere\\_Praesentation\\_web.pdf](http://www.lernraeume-aktuell.de/fileadmin/user_upload/Redaktion/Lernraeume-aktuell/X_Hilfestellungen/Montag-Stiftung_Broschuere_Praesentation_web.pdf) (Stand: 16.05.2012)

Müller, K.R. (1991): Bildungsraum. In: Grundlagen der Weiterbildung-Praxishilfen: Lose-Blatt-Sammlung. Neuwied, S. 1–16

Münch, J. (1977): Pluralität der Lernorte – Vorüberlegungen zu einer Theorie. In: Münch, J. (Hg.): Lernen – aber wo? Der Lernort als pädagogisches und lernorganisatorisches Problem. Trier, S. 177–187

Nuissl, E. (2006a): Der Omnibus muss Spur halten. Zur Aufgabe von Lernorten im lebenslangen Lernen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 29–31

Nuissl, E. (2006b): Lernorte – Lehrorte. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 3

Rätzel, D. (2006): „Und alles ist erleuchtet! – Die Entdeckung und Erkundung des Lernraums. In: Dehn, C. (Hg.): Raum + Lernen – Raum + Leistung. Strukturbedingungen kontinuierlicher Qualitätsentwicklung. Hannover, S. 48–74

Reinhartz, P. (2007): Lernort Universität. Hochschulbildung im Land der Horizonte. In: Westphal, K./Hoffmann N. (Hg.): Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim, S. 151–160

Rittelmeyer, C. (1994): Schulbauten positiv gestalten. Wie Schüler Farben und Formen erleben. Wiesbaden

Schäfer, G.E./Schäfer, L. (2009): Der Raum als dritter Erzieher. In: Böhme, J. (Hg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Wiesbaden, S. 235–248

Schmitz, E. (1989): Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess. In: Hoerning, E.M./Tietgens, H. (Hg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn, S. 48–75

Siebert, H. (1991): Lernökologie. In: Lernorte – Aus den neuen Bundesländern. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 27, S. 64–70

Ströker, E. (2011): Zur Phänomenologie des gelebten Raums. In: Hauser, S./Kamleithner, C./Meyer, R. (Hg.): Architekturwissen. Grundlagentexte aus den Kulturwissenschaften. Bd. 1: Zur Ästhetik des sozialen Raumes, S. 223–235

Trumann, J. (2008): Wissenschaftliche Bibliotheken als öffentliche Lernorte. In: Hochschule & Weiterbildung, H. 2, S. 39–44

Westphal, K. (1999): Wirklichkeiten von Räumen. In: Liebau, E./Miller-Kipp, G./Wulf, C. (Hg.): Metamorphosen des Raums. Weinheim, S. 22–34

Westphal, K. (2007): Macht im Raum erfahren. Der Körper als Ursprung und Ort des Denkens im Raum. In: Westphal, K./Hoffmann, N. (Hg.): Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim, S. 249–262

Zinnecker, J. (1975): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim

#### Abstract

*Der Beitrag liefert eine bildungstheoretische Reflexion des Lehr-/Lernraums in Bildungshäusern. Dabei wird Erwachsenenbildung als »lebensweltlicher Erkenntnisprozess« definiert, der besondere Anforderungen an die Architektur stellt. Joachim Ludwig macht in diesem Zusammenhang insbesondere darauf aufmerksam, dass Architektur stets mehr als ein Arrangement von Baumaterialien ist. Raumstrukturen enthalten vielmehr »Sinnangebote«, welche einen großen Einfluss auf die »Lebenshaltung« von Lernenden wie Lehrenden hat. In dieser Perspektive wird die Lernförderlichkeit von Räumen gewährleistet, indem diese als Experimentierfelder für die Selbst- und Weltverständigung gestaltet werden.*



Dr. Joachim Ludwig ist Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik an der Universität Potsdam.

Kontakt: [ludwig@uni-potsdam.de](mailto:ludwig@uni-potsdam.de)

Inspirationen aus der Schularchitektur

# BILDUNGSBAU: IM KERN EINE INHALTLICHE HERAUSFORDERUNG

Frauke Burgdorff

Der Beitrag wirft die Frage auf, wie Lehr-/Lernumgebungen architektonisch gestaltet werden können, damit möglichst erfahrungsbasierte Lehr-/Lernprozesse stattfinden. Zu diesem Zweck beschreibt die Autorin Good-Practice-Beispiele, welche die pädagogischen Inhalte in eine geeignete architektonische Form bringen und ein gutes Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden begünstigen.

»Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie« (Dewey 1993, S. 188). Dieser Leitsatz John Deweys hält uns an, die Spiel- und Erprobungsräume im Lernen zu vergrößern und die Selbsterfahrung zum Schlüssel des Lernens zu machen. Das heißt aber auch, die Lernumgebungen so zu verändern oder Lernen so an andere Orte zu verlagern, dass Erfahrung wirklich möglich ist. Diese Ansprüche sind für Architektur und Stadtplanung große Herausforderungen. Denn Lehren und Lernen sind sowohl zeitlich als auch räumlich in Bewegung geraten.

Das bringt Lehr-/Lernprozesse näher an die Realität des gegenwärtigen Lebens, führt aber auch zur Forderung, dass die Architektur flexibel und multifunktional, Identität stiftend und ständig veränderbar, offen und geschlossen sein sollte, also am liebsten nahezu flüssig auf all diese Anforderungen reagiert, gleich einer Medieninstallation von Peter Kogler (www.kogler.net). So richtig es ist, dieser Vision weiter nachzuspüren, so unpraktikabel ist sie gegenwärtig bei der Veränderung von wenig flüssigen, vielmehr ausgesprochen steifen Flurschulen in zeitgemäß nutzbaren Lernorten. Doch was ist eine gut gestaltete

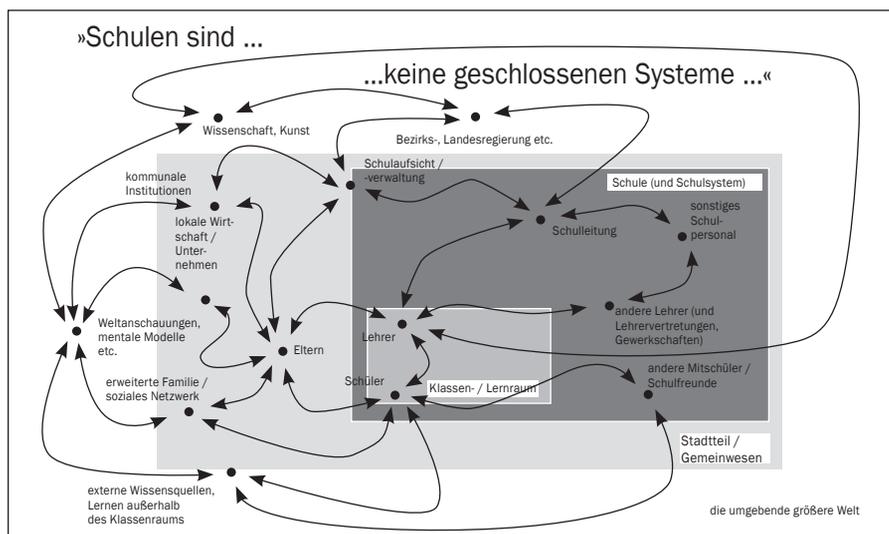
Lernumgebung, die erfahrungsbasiertes Lernen unterstützt und die Lernenden und Lehrenden in ein konstruktives Miteinander bringt? Die Montag Stiftung Urbane Räume und die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft beschäftigen sich seit einigen Jahren mit dieser Frage. Ihr Blick richtet sich dabei vor allem auf den Schulbau und dort besonders auf gute Ergebnisse und gute Prozesse. Hier haben wir Erkenntnisse

gesammelt, eine eigene Praxis entwickelt und gute Praxis kennen gelernt (www.lernraeume-aktuell.de). Die Ableitungen in die Erwachsenenbildung sind sicher nicht 1:1 möglich. Doch so, wie die weiterführenden Schulen im Moment von dem Innovationswillen der Grundschulen profitieren, kann sich die Erwachsenenbildung auch von den Schulen inspirieren lassen.

## Selbstverständnis eines Bildungsortes

Nachfolgend werden die Aspekte der Gestaltung von Schulen betrachtet und mit Beispielen reflektiert, die auch für die Erwachsenenbildung interessant sind. Das Selbstverständnis eines Bildungsortes sollte sich bei der Standortwahl, bei der Anbindung an den öffentlichen Raum, bei der Einbindung öffentlicher Funktionen in das Schulhaus und auch bei der Gestaltung der Außenhülle widerspiegeln. Ist ein introvertierter, vor allem sicherer Lernort gewünscht oder sucht die Schule ganz bewusst die Anbindung an die umgebende Welt? Grundsätzlich gilt: Keine Schule ist ein geschlossenes System (s. Abb. 1). Jeder Schüler und jeder

Abb. 1: Schule sind keine geschlossenen Systeme



Quelle: Montag Stiftung Urbane Räume/RE.FLEX architects\_urbanists

Lehrer bringt die Welt mit in den Lernort hinein, und es ist nur in seltenen Fällen sinnvoll, diese bewusst auszusperren. In der Regel kann und sollte sich Schule der Gemeinschaft als potenzieller Partner für Bildungsträger öffnen. Hier gilt das europäische Motto »Einheit in der Vielfalt«. Denn die Vision von einer nach allen Seiten offenen, im 24-Stunden-Betrieb funktionierenden Studien- und Lernlandschaft wird hart mit der Realität konfrontiert, in der für einen Bau funktionierende Verantwortlichkeiten zu organisieren sind. Trotzdem schaffen es einige Schulen, programmatische Gastgeber für den Stadtteil zu sein oder auch in der Stadt zu lehren und zu lernen.

Das geht weit über die Nutzungen der Aula und der Turnhalle durch Vereine und Volkshochschulen hinaus. Am weitreichendsten sind die Beispiele hierfür in den Vensterschoolen in Groningen, in denen unter dem jeweiligen Dach Bibliotheken, Vereine, Gesundheitsfürsorgeeinrichtungen und Kulturanbieter kooperieren. Gespräche vor Ort zeigen allerdings: Die Konzepte stehen und fallen mit der Betreiberkultur. Die Kooperation zwischen den Institutionen muss bewusst gepflegt werden, damit sie gut funktioniert.

Die Stadt Hamburg ist hier schon vorgegangen, indem sie das angelsächsische Community-Center-Konzept an verschiedenen Standorten realisiert hat bzw. noch realisieren will. Prominentestes Beispiel ist das Wilhelmsburger »Tor zur Welt«, das gerade im Rahmen der Internationalen Bauausstellung Hamburg entsteht. Bereits realisiert wurde das Community-Center Phoenix (Feuervogel) in Harburg. Dort binden die Angebote und Räume der Volkshochschule die unterschiedlichen Nutzenden zusammen. Ein Center-Management soll in Zukunft dafür Sorge tragen, dass »der Kern eines lokalen Netzwerkes von Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe, Starterschule, Familienförderung, Elternschule, VHS, Sport- und Seniorenarbeit sowie Stadtteilkultur« (zitiert

nach: [www.gwg-gewerbe.de/presse/archive/feuervogel-fliegt-im-phoenix-viertel.html](http://www.gwg-gewerbe.de/presse/archive/feuervogel-fliegt-im-phoenix-viertel.html)) entsteht.

---

### Organisation eines Bildungsortes

---

Die Organisation eines Bildungsortes ist das Fundament, auf dem sich die Architektur entwickeln muss. Sie fußt auf dem pädagogischen Konzept und wird im besten Fall durch die Architektur unterstützt. Ist es zum Beispiel gewünscht, in jahrgangsübergreifenden Gruppen zu lernen? Ist die Schule in Jahrgangsstufen und/oder Fachgebieten organisiert? Will sie demokratisches Lernen befördern?

Grundsätzlich kann die Organisation eines Lernorts so unterschiedlich gestaltet werden, dass es wichtig ist, dass sich Bildungseinrichtungen vor den ersten Neu- oder Umbaueutwürfen Gedanken über die Antworten machen. In einer intensiven Phase 0 sollten Wünsche und Möglichkeiten abgeglichen und strukturierte Konzepte beschrieben werden, aus denen hervorgeht, was der Bau im Kern unterstützen soll und was nicht (ausführliche und praktische Hinweise zur Gestaltung der Phase 0 in: Montag-Stiftungen 2012). Die folgenden Beispiele machen deutlich, wie unterschiedlich Architektur auf das jeweilige Grundkonzept reagieren kann und muss.

---

### Orestad College

---

Das Oberstufenkolleg Orestad in Kopenhagen ist nach Kursen organisiert (Architektur: 3XN Architekten; dieses und andere Beispiele finden Sie unter [www.lernraeume-aktuell.de](http://www.lernraeume-aktuell.de)). Die Einrichtung setzt auf ein hohes Maß an Selbstorganisation – sowohl bei den Lernenden wie auch bei den Lehrenden. Es gibt auf den ersten Blick keine Flure und Klassen in dem Gebäude. Es organisiert sich um eine zentrale Treppe, die über drei Etagen geführt wird. Auf jeder Etage befinden

**Abb. 2: Orestad College, Kopenhagen**



Bildquelle: Montag Stiftung Urbane Räume gAG

sich einige klassische Instruktionsräume, die aber nicht für die Zahl der Klassen ausreichen. Das heißt, es gibt im Gebäude keine fest zugeordneten Kurs- oder Klassenräume (s. Abb. 2). In den offenen Erschließungszonen befinden sich Gruppenarbeitsplätze, und in den eingeschobenen Rondellen können mittelgroße Gruppen intensiv diskutieren. Dieses System funktioniert nur, weil der gesamte Raum im Brandfall gesprinkelt werden kann, weil er überdies hervorragend akustisch ertüchtigt wurde und sich bei der Belegung der Räume kooperatives Verhalten mit modernster Software paart. Mindestens genauso wichtig für die spürbar entspannten Abläufe im Hause ist es aber, dass die Schule nicht nach einem strengen Unterrichtsrythmus organisiert ist, sondern Instruktion und freies Lernen entspannt und fließend gestaltet werden. Das nimmt den logistischen Druck von den Erschließungsflächen, der bei einem »streng nach Klingeln« organisierten Prinzip auch hier entstehen würde.

### Abbildung 3: Organisation des Grundrisses der Geschwister-Scholl-Schule, Lünen



Zeichnung: RE.FLEX architects\_urbanists; Grundriss und Foto: Akademie der Künste, Berlin, © VG Bild-Kunst, Bonn 2012

An der von Hans Scharoun entworfenen Geschwister-Scholl-Gesamtschule in Lünen (Baujahr 1952) kann man deutlich eine altersbasierte und klassenbasierte Organisation ablesen (s. Abb. 3). Im rechten Flügel befand sich die Grundschule, im mittleren die Mittel-

#### Geschwister-Scholl-Gesamtschule

stufe und im oberen Rücken der Schule hat die Oberstufe nicht mehr in Klassen, sondern in Kursen gelernt. Die Klassenräume inkl. eines »offenen Differenzierungsraums« schaffen die Möglichkeit, den Unterricht sowohl frontal als auch in kleinen Gruppen zu gestalten. Der Zugang zum Freiraum war gerade in der

Nachkriegszeit im nördlichen Ruhrgebiet essentiell. Hinzu kommen die runde Aula und die fließenden Erschließungsflächen, in denen vielfältige Formen der Kommunikation und Präsentation von Arbeiten möglich waren und sind. Doch nicht nur die Grundrissstruktur, auch die unmittelbare Lern- und Lehrumgebung inklusive der Ausstattung kann maßgeblich für das Gelingen moderner pädagogischer Konzepte sein. Hier geht es nicht um Fragen des technischen Funktionierens (Akustik, Licht und Luft). Hier geht es darum, den Lehrenden und Lernenden die richtige Mischung und Ausstattung an Lerngelegenheiten zu bieten, die zur Selbstorganisation und -erfahrung anregen. Ein sehr konsequentes Beispiel für durchdachte Lernumgebungen bietet die Privatschul-

gruppe »SBW-Lernhäuser«, die ihre Gründungseinrichtungen im schweizerischen Romanshorn geschaffen hat.

#### Privatschulgruppe »SBW-Lernhäuser«

Hier wurden ein altes Zollhaus, eine Schule aus den 1970er Jahren und eine kleine Fabrik zu sehr unterschiedlichen Lernhäusern qualifiziert. Im Alten Zollhaus ist eine kleine gymnasiale Oberstufe (Haus des Lernens) entstanden, in der Instruktionsräume vorhanden sind, die aber eine weit geringere Bedeutung haben als die Räume, in denen die Lernenden ihr Wissen festigen oder selber aneignen können (s. Abb. 4a, 4b, 4c).

Teufel und Liebe liegen bei der Gestaltung durchaus im Detail. So wurden z.B. ausgediente Bedienungswagen der Swissair für die individuelle Aufbewahrung von Unterrichtsmaterial eingesetzt. Dies alles macht natürlich noch keine gute Pädagogik aus, denn die Lehrenden wollen und müssen in einer flexiblen Unterrichtsgestaltung geschult sein, die eine Mischung aus Instruktion, Gruppen- und Einzelarbeit forciert. Und für die Lernenden und die Lehrenden gelten recht eindeutige Verhaltens- und Ordnungsregeln, damit auf diesem engen Raum erfolgreiches Lernen gestaltet werden kann.

Gute Hinweise darauf, wie bestehende Architektur in zeitgemäße Lernumge-

#### Abbildung 4a: Haus des Lernens »Instruktion«



Fotos: Stefan Bayer

#### Abbildung 4b: »Selbstlernen«



#### Abbildung 4c: »Entspannung«



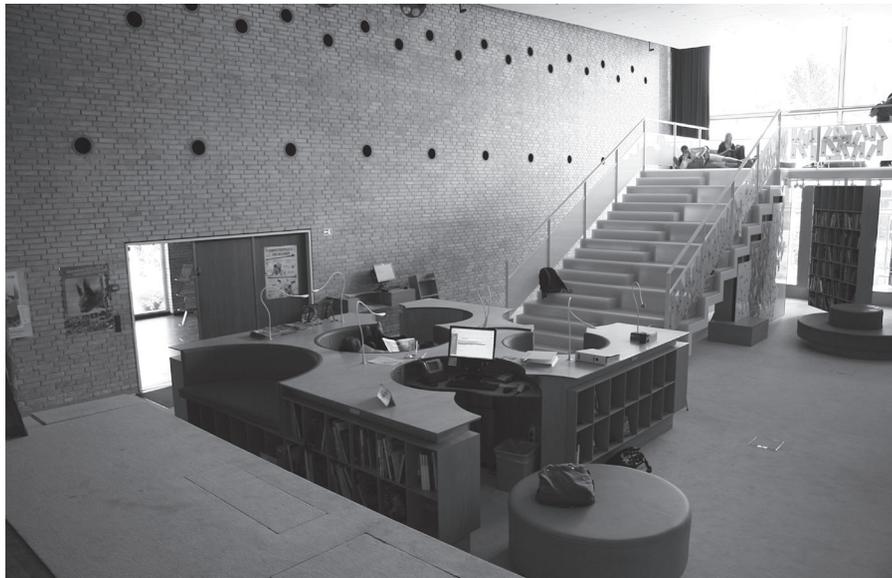
**Abbildung 5: Blick in die Aula der Munkegaard Skole in Gentofte**

Foto: Montag Stiftung Urbane Räume gAG

bungen verändert werden können, gibt auch das Architekturbüro von Dorte Mandrup aus Dänemark. Der Umbau

### Munkegaard Skole

der Munkegaard Skole in Gentofte (bei Kopenhagen) ist ein Beispiel dafür, wie Gegenwartsorientierung in vergangenen Hüllen möglich ist. Die Bibliothek, die eine untergenutzte Aula in ihrer Funktion belässt, sie durch eine Bühne bereichert und gleichzeitig ein vielschichtiges Selbstlernzentrum ist, ist sicher eines der besten Beispiele dafür, wie scheinbar tote Ecken eines Hauses wieder sinnvoll mit Leben gefüllt werden können (s. Abb. 5).

### Schlussfolgerungen

In diesem Beitrag sind längst nicht alle zu beachtenden Aspekte des Bildungsbaus angesprochen. Fragen wie Inklusion und energetische Ertüchtigung konnten an dieser Stelle nicht berührt werden, sind aber in allen großen Umbauprojekten und Neubauten handlungsleitend. Der Artikel konzentriert sich auf die Themen, bei denen

Bildungseinrichtungen schon in der Planung ganz bewusst Akzente setzen können und auch müssen. Denn wie gesagt: Noch sind wir nicht im Zeitalter der flüssigen Architektur – das heißt, um ein paar Grundentscheidungen, die die Bildungsträger und die Architekten zu Antworten zwingen, die nur mit »entweder – oder« beantwortet werden können, kommen die Bauherren nicht herum. Je sicherer und durchdachter diese Entscheidungen sind, desto wahrscheinlicher ist es, dass Architekten mit bedarfsgerechten, optimalen und effektiven Gebäuden antworten können. Guter Bildungsbau beginnt mit einem guten Planungsprozess, einer Phase 0, in der die Nutzer ihre Haltung und ihre Praxis strukturiert verankern können. Grundsätzlich gibt ein guter Bildungsbau möglichst unterschiedlichen, heterogenen Nutzern Raum, um individuell, in kleinen Gruppen und auch frontal Lernen zu gestalten. Da Lernen ein aktiver Vorgang ist, wird es notwendig sein, die eindimensionale »Sender-Empfänger-Kultur«, die in deutschen Bildungseinrichtungen leider noch vorherrscht, weiter aufzuweichen. Hier kann auch das Gebäude Beiträge leisten. Guter Bildungsbau endet erst bei der Ausstattung der Räume. Hier

gilt: Der Raum selber und die Ausstattung des Raumes sollen die optimale Lernumgebung für flexibles Lernen zur Verfügung stellen. Flexible Möbel und Tafeln werden allerdings dann nutzlos, wenn der Raum mit ihnen zu vollgestellt ist.

### Abstract

*Der Beitrag konzentriert sich auf Innovationen des Schulbaus, die als Inspirationsquelle für erwachsenenbildnerische Bauvorhaben dienen. Anhand der Beispiele des Orestad College, der Geschwister-Scholl-Gesamtschule in Lünen, der Privatschulgruppe »SBW-Lernhäuser« und der dänischen Munkegaard Skole verdeutlicht Frauke Burgdorff, wie unterschiedlich Architektur auf das jeweilige pädagogische Konzept eingeht.*

### Literatur

Dewey, J. (1993): Demokratie und Erziehung. Weinheim

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft/ Montag Stiftung Urbane Räume (Hg.) (2012): Schulen planen und bauen. Grundlagen und Prozesse. Berlin/Seelze



Frauke Burgdorff ist seit 2006 Vorstand der Montag Stiftung Urbane Räume gAG, Bonn

Kontakt: f.burgdorff@montag-stiftungen.de

**Hinweise zur Urheberchaft:** Die Montag Stiftung Urbane Räume und die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft beschäftigen sich seit 2006 intensiv mit Fragestellungen der »Pädagogischen Architektur«. Viele Ideen und Texte sind in dieser Gemeinschaft entstanden, zahlreiche Inspirationen von Partnern aus den Projekten und aus dem Kompetenzteam »Pädagogische Architektur« der Stiftungen sind eingeflossen. Wir danken allen Beteiligten für Ihre Ideen und Beiträge, die auch diesen Beitrag weiter qualifiziert haben, und bitten darum, unsere Ideen als Stoff für die Weiterentwicklung des Eigenen zu nutzen.

# Vom »passiven« zum »aktiven« Nutzer BIBLIOTHEKEN ALS LERNORTE DER ERWACHSENENBILDUNG

**Rob Bruijnzeels**

Vor dem Hintergrund des rasanten gesellschaftlichen Wandels und der zunehmenden Beschleunigung stellt der Autor die Frage nach der Zukunftsfähigkeit der Bibliothek. Wie muss diese für die Erwachsenenbildung unverzichtbare Institution Wissen zukünftig organisieren und vermitteln? Welcher neuen architektonischen Formen bedarf es hierfür? Bei der Suche nach der Antwort wird klar, dass es eine große Schnittmenge zwischen bibliothekarischen und erwachsenenpädagogischen Zielen gibt. Beide Professionen fördern den »aktiven« Benutzer, der angeregt wird, sein neu erworbenes Wissen selbstständig zu mehren und zu teilen.

Wenn man sich mit einem bibliothekarischen Blick in Europa umschaut, stellt man fest, dass sich besonders in Großbritannien – v.a. in der Hauptstadt London – immer wieder innovative Entwicklungen ergeben. London ist eine dynamische Weltstadt, die sich immer wieder neu erfindet, eine Stadt mit erfolgreichen (kulturellen) Innovationen. Auf der Suche nach neuen Ideen und Inspiration zur Gestaltung von Bibliotheken als Lernorte bietet London eine Fülle von neuen, aber auch traditionellen Konzepten, die die Perspektiven, wie Wissen in Zukunft vermittelt und erworben werden kann, erweitern. Die Situation der Bibliotheken in Großbritannien gleicht der Situation in vielen europäischen Ländern. Sie ist unter anderem durch umfassende Sparmaßnahmen gekennzeichnet, und viele Institutionen kämpfen um ihr Überleben. Doch es gibt Ausnahmen, die mit ganz unterschiedlichen strategischen Ausrichtungen auch neue Lernarchitekturen zur Verfügung stellen. Drei Beispiele sollen hier vorgestellt werden:

- Die »London Library« ([www.london-library.co.uk](http://www.london-library.co.uk)) ist ein selbstständiger, altherwürdiger und exklusiver »Leseclub«, dessen Geschichte über 170 Jahre zurückreicht. Der Jahresbeitrag kostet 435 Pfund (!) und die Mitgliederzahl steigt. Dieser Bücherpalast liegt an einem schicken Platz mitten in der Stadt, atmet Tradition, wurde aber auch vor Kurzem umgebaut. Heute stellt der Ort sich als eine Art Labyrinth dar, durch das die Benutzer frei zum Lesen oder Lernen streunen dürfen.
- Die »School of Life« ([www.theschool-of-life.com](http://www.theschool-of-life.com)) bietet ihren Mitgliedern »good ideas for everyday living«. Hier werden Kurse zu wichtigen Themen des Lebens angeboten, z.B. zu Liebe, Familie, Spiel, Arbeit oder Politik. Es werden aber auch gemeinsame Mahlzeiten organisiert, bei denen Leute interessante Gespräche miteinander führen können. Ferner wird »Bibliotherapie« – gewissermaßen als eine besondere Form der Erwachsenenbildung – angeboten.

Hierbei handelt es sich um ein maßgeschneidertes Angebot, bei dem ein belesener Bibliothekar für seinen Klienten die Literatur sucht, die gerade zu Lebensphase und Interessen der Lernenden passt.

- Beim »Idea Store« ([www.ideastore.co.uk](http://www.ideastore.co.uk)) handelt es sich um ein erfolgreiches Bibliothekskonzept, das über traditionelle Vorstellungen hinausgeht und das Ziel der Inklusion verfolgt. Der Idea Store bietet einen inspirierenden Mix aus gesellschaftlichem und kulturellem Engagement in einem Problemstadtteil Londons. Neben dem traditionellen Bibliotheksservice werden Lern- und Bildungsangebote zur Verfügung gestellt, die spezifisch auf den Stadtteil zugeschnitten sind. Diese Bibliothek ist zur Erfolgsgeschichte geworden, da sie sich immer wieder neuen Herausforderungen stellt.

Das Besondere dieser Auswahl von Bibliotheken lässt sich vor allem unter zwei Aspekten beschreiben: Einerseits sind die Bibliotheken sehr unterschiedlich. Dies führt zu einer interessanten Mischung von arm/reich, klassisch/modern, klein/groß usw. Man könnte sagen, dass es extreme Bibliotheken sind, die nicht unter den Maximen von Gleichheit und nüchterner Rationalität agieren. Andererseits haben die Bibliotheken aber auch vieles gemeinsam. Sie wirken authentisch und haben Emanzipation, Lernen und Partizipation auf eine natürliche Weise in ihre Betriebsprozesse integriert. Die Arbeit in den Einrichtungen wird nicht zur Routine, sondern sie ist geprägt von ständiger Anpassung an die Bedürfnisse der Nutzer.

Diesen Bibliotheken gemeinsam ist das klare Konzept. Sie bauen auf Zukunftsfähigkeit. Vor allem dieser Aspekt ist von zentraler Bedeutung, da die technologischen und gesellschaftlichen Veränderungen, mit denen wir konfrontiert sind, unsere vertraute Welt von Grund auf umformen werden. Dies wird gravierende Auswirkungen darauf haben,

wie wir lernen werden und wie die Orte aussehen werden, an denen wir lernen. Bibliotheken werden dabei eine wichtige Funktion auch für das Lernen Erwachsener einnehmen.

Das Umfeld, in dem öffentliche Bibliotheken agieren, unterliegt einem starken Wandel. Form und Inhalt dieser Arbeit wurden durch die Verbreitung der Informationstechnologie immens beeinflusst. Das Besucherverhalten ändert sich, die Diversität der Gesellschaft nimmt zu, ein Trend folgt dem anderen in einem rasanten Tempo. Die Gesellschaft stellt neue Fragen und hat neue Bedürfnisse, auf die die Bibliothek angemessen reagieren können muss. Dazu bedarf es eines Innovationsplans. Es müssen Initiativen gestaltet werden, bei denen es nicht mehr nur um die Verbesserung und Modernisierung der Dienstleistungen geht, sondern um die grundlegende Änderung und Erneuerung. Dabei muss eher die Erkundung neuer Konzepte und Gebäude im Zentrum stehen als die »sichere« Erbringung bestehender Dienstleistungen.

Viele gesellschaftliche Veränderungen werden aus bibliothekarischer Sicht durch dieselben Grundmuster gekennzeichnet. Deshalb ist es sinnvoll, sich zunächst diese Grundmuster anzuschauen, um eine zukunftsorientierte Perspektive zu eröffnen

---

### Mangel – Überangebot:

Vom problematischen Zuwenig zum problematischen Zuviel

---

Die öffentliche Bibliothek ist in einer Zeit des Mangels entstanden, in einer Zeit, in der Kultur und Information nur einem kleinen Teil der Gesellschaft vorbehalten waren. Heutzutage sehen wir uns mit einem komplexen Überangebot an Informationen konfrontiert, das aus den verschiedensten Medien auf uns einwirkt. Je mehr Informationen es jedoch gibt, desto geringer wird ihr Wert. Mehr ist weniger. Je einfacher

etwas zu bekommen ist, umso uninteressanter ist dessen Besitz. Diese scheinbare Fülle birgt für Bibliotheken eine Herausforderung: Wie schaffen wir in dieser Fülle neuen Reichtum, was ist wichtig, welche Informationen sind bedeutungsvoll, was ist wirklich etwas Besonderes?

---

### Konsum – Kokreation:

Von der Bibliothek »für« Menschen hin zur Bibliothek »von« Menschen

---

Die Bibliothek hatte seit jeher eine Öffentlichkeitsfunktion. Hier wurde überlegt, was für die Menschen gut sei, und dafür gesorgt, dass die Leistungen und Produkte für jeden zugänglich waren. Besucher wurden als Verbraucher betrachtet, die vor allem in die Bibliothek kamen, um sich Bücher auszuleihen. Die überall vertretene Informationstechnologie führt nun nicht nur zu einer Fülle an Informationen, sondern bietet darüber hinaus nahezu unbegrenzte Kommunikationsmöglichkeiten. Heute können Menschen mit denselben Interessen wesentlich einfacher als früher Gleichgesinnte finden. Überall auf der Welt knüpfen sie Kontakte und tauschen Wissen und Informationen aus. Das Internet ist zudem ein Podium, auf dem jeder die Möglichkeit hat, sich als Experte zu präsentieren.

---

### Produkte – Prozesse:

Von der Lieferung von Produkten hin zum Gestaltungsprozess

---

Die Bibliothek war früher ein relativ geschlossenes System. Heute sehen wir, dass die Bibliotheksarbeit auch außerhalb etablierter Institutionen stattfindet. Der Einzelne ist nicht nur Verbraucher, sondern kann sozusagen selbst als Bibliothekar auftreten. So wird Zugänglichkeit zu den vielfältigsten Sammlungen zu einem sozialen, zwischenmenschlichen Prozess. Entsprechend werden Bibliotheken dann auch

auf ihren Mehrwert hin befragt und beurteilt.

Um der Änderung eine Zielrichtung geben zu können, müssen wir jedoch genau wissen, was der Kern der Arbeit von Bibliotheken ist und bleiben soll. Sobald bekannt ist, was die Grundlage ist, kann der Neuerung eine Richtung gegeben werden. Es geht bei einer Bibliothek nicht um die passive Erschließung, sondern um einen Ort, der mit seinem Bestand Reichtum und Überraschungen schafft, der den Kontext des Bestands betont und seinen Bestand dazu bringt, Geschichten zu erzählen. Dazu muss die Bibliothek einen sinngebenden Zusammenhang der Quellen erarbeiten. Die auf diesem Weg eingeleitete Innovation führt zu einer Bibliothek, die zukunftsorientiert und unverwechselbar ist.

Die Agenda der Zukunft liegt in einem Übergang von »harten« zu »weichen« Werten. Mit harten Werten sind Dinge wie gute Zugänglichkeit, einfache Suche, Findbarkeit und unmittlere Verfügbarkeit gemeint. Weiche Werte hingegen beziehen sich viel mehr auf Vertrauen, Kenntnisse, Authentizität, Interpretation usw. Und ich glaube, dass es sich bei dem Mehrwert, den eine Bibliothek in der Zukunft bieten kann, vor allem um diese weichen Werte handelt.

Die Bibliothek braucht dafür neue Antworten, ohne in die Falle der Oberflächlichkeit oder der »Quick Wins« zu gehen. Die Bibliothek der Zukunft braucht neue Arbeitsweisen und zukunftsweisende Strategien. Die öffentliche Bibliothek wird dabei vor eine wichtige Entscheidung gestellt: Spielt sie weiterhin eine Rolle als passiver Vermittler bei der Konsumtion des Überflusses? Oder entscheidet sie sich für eine neue Funktion für die Öffentlichkeit, wobei die Bibliothek eine aktive Rolle beim Wissensaustausch, als Heimstätte der Inspiration und als Quelle gesellschaftlicher Diskussionen einnimmt? Dies setzt neue Tätigkeiten, Arbeitsabläufe

und Gebäude voraus, die der Aufgabe der Bibliothek im 21. Jahrhundert gerecht werden.

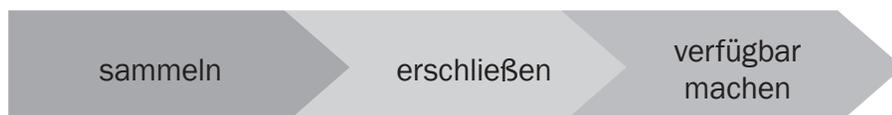
#### »Kern der Bibliotheksarbeit«

Zurzeit wird noch der alte Prozess in den Bibliotheksstudiengängen unterrichtet. Wir denken häufig, dass er auch den Kern der Bibliotheksarbeit bildet (s. Abb. 1). Heute müssen wir jedoch feststellen, dass Bibliotheken durch aktuelle Entwicklungen bei jedem dieser drei Bereiche das Monopol verloren haben. Sie können sich in keinem dieser drei Bereiche mehr hervorheben. Sie werden einfach oft von »Google« oder anderen Internetangeboten übertrumpft.

Typisch für den alten Prozess ist, dass er linear, produktorientiert und passiv ist. Der Benutzer kann keine andere Rolle übernehmen als die des Verbrauchers. Der Prozess richtet sich vollständig auf die Distribution und Ausleihe. In Analogie zum Internet könnte man ihn »Prozess 1.0« nennen. Nach wie vor wird noch versucht, diesen Prozess weiterzuführen und zu modernisieren: durch die Sammlung von noch mehr digitalem Content sowie die Erstellung noch besserer Kataloge und noch schönerer Präsentationen, die bei modernen Buchhandlungen abgeschaut wurden.

Doch es bedarf eines völlig neuen Prozesses, bei dem die Bibliothek ihren alten Werten treu bleibt, die Medien und der Benutzer jedoch auf eine viel aktivere Weise miteinander verknüpft werden. Bei diesem Prozess kann die Bibliothek auch ihren gesellschaftlichen Wert beweisen.

#### Abbildung 1: »Kern« der Bibliotheksarbeit

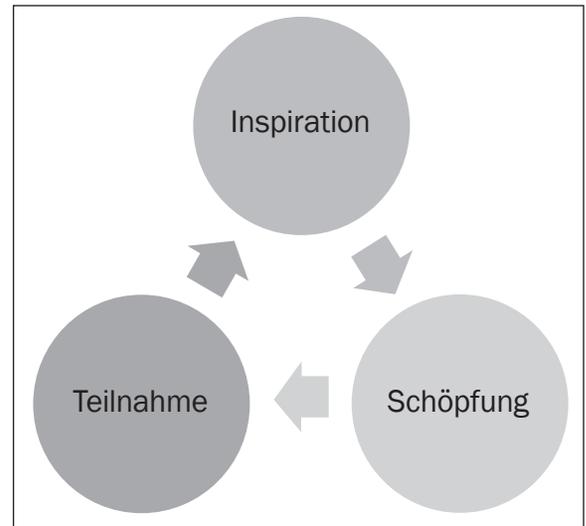


Der neue Prozess ist zyklisch und nachhaltig und zielt auf eine schöpferische Tätigkeit ab. Der Benutzer ist nicht zum Konsumieren verurteilt, sondern nimmt aktiv teil. Es liegt kein Einbahnverkehr vor, sondern ein ständiger reger Austausch. Dies sind die Kennzeichen des »Prozesses 2.0« (s. Abb. 2).

Dem Benutzer wird ein Mehrwert geboten, indem überraschende und inspirierende Präsentationsformen für die Medien gefunden werden. Mit Hilfe des Medienbestandes werden in einem werkstattartigen Umfeld neue Informationen und eine Bühne zum Austausch der neuen Informationen geschaffen, die dann wieder in den Medienbestand integriert werden. Ein Schwerpunkt der Arbeit ist die aktive Beteiligung der Nutzer. Diese werden angeregt, ihr neu erworbenes Wissen mit anderen zu teilen. Neue Technologien und die Weise, in der Informationen verfügbar gemacht werden, bedeuten so keine Bedrohung, sondern bieten gerade die Chance, völlig neue Formen der Vermittlung, Anordnung und Erschließung des Bestandes zu schaffen. Intelligente und nützliche Kombinationen führen dabei zu einem kulturellen Mehrwert, der den Wert und die Bedeutung der Bibliothek als inspirierenden Ort, als Quelle für Wissen, Phantasie und Erstaunen verstärkt.

Die Bibliothek im Umbruch verlangt nach einer neuen Bibliotheksarchitektur. Die derzeitigen Bibliotheksgebäude

#### Abb. 2: Bibliothekarische Prozess 2.0



repräsentieren immer noch die Gesellschaft des 19. und 20. Jahrhunderts: eine relativ stabile organisatorische Einheit mit eigenen Regeln und einer eigenen Ordnung. Gerade diese »stabilen« oder »sicheren« Aspekte haben Bibliotheken zu dem gemacht, was sie heute sind: eine gesellschaftlich wertvolle Einrichtung. Die »Sicherheit« übt jedoch eine Bremswirkung auf die Offenheit gegenüber Veränderungen aus. Diese Offenheit ist unverzichtbar, um auch künftig bedeutungsvoll zu sein. Jedoch stellen sogar modernste Bibliotheken zu häufig nicht mehr als eine neuartige Verpackung des alten Denkens dar. Man könnte sagen, dass eine Bibliothek noch immer ein überdimensionierter Zettelkasten ist, in dem alle Bücher gleich wichtig sind. Und daher sind alle gleich unwichtig. Alle Neuerungen richten sich hauptsächlich auf einen angenehmen Aufenthalt. Das bedeutet konkret: schöne, angenehme Räume und einen guten Cappuccino. Dagegen ist nichts einzuwenden. Es sind aber immer noch keine Orte, die die Nutzer aktiv zum Denken anregen oder sie herausfordern, sich an einer gesellschaftlichen Debatte zu beteiligen. Sie sind immer noch sehr weit von dem entfernt, was ich als die idealtypische Bibliothek empfinde: die Schule von Athen.

Die berühmte Schule von Athen war ein Ort zum Nachdenken, zum gemeinsamen Entdecken, wie alles funktioniert, und zur Gewinnung neuer Erkenntnisse. Diese Lerngemeinschaft, in der Individuen durch gemeinsame Themen und Fragen miteinander verbunden waren, ist eine Inspirationsquelle. Sie ist auch ein perfekter »mentaler Leistungskatalog« für die Bibliothek der Zukunft. Die öffentliche Bibliothek hat die Aufgabe, sich neu zu erfinden und einen »neuen Raum« zu suchen.

Dabei müssen wir von vollkommen anderen Paradigmen ausgehen. Vielleicht führt dies auch zu etwas anderem als einem Gebäude. Bert Mulder von der Library School Amsterdam hat es so ausgedrückt: »Die Kommunikations- und Informationstechnologie verbreitet jetzt, was früher ortsgebunden war, von einem bestimmten Ort in alle Richtungen, überall hin. Wo auch immer die neue Bibliothek ist, sie muss auf jeden Fall überall sein. Das Schicksal der Bibliothek in der Informationsgesellschaft ist, dass sie überall anwesend sein muss. Fragmente von Bibliotheken werden in vielen verschiedenen Kontexten auftauchen. Sobald Bibliotheken immer und überall anwesend sind, werden sie *von einem Produkt zu einem Prozess*. Bei einer Bibliothek handelt es sich nicht mehr um ein Gebäude oder eine Büchersammlung oder eine Organisation mit Personal, sondern um eine Reihe von Aktivitäten: die Auswahl, das Verleihen, das Bereitstellen und das Lesen. Es geht nicht mehr darum, wo ich bin, sondern was ich tue« (Mulder 2006, S. 25).

In den letzten Jahren hat die Library School u.a. in Zusammenarbeit mit dem renommierten Niederländischen Architekturinstitut erkundet, was dies für eine neue Bibliotheksarchitektur bedeutet. Es stellte sich heraus, dass Gespräche über Funktionen statt Gebäude zu völlig anderen Konzepten führen. Im Projekt »The Architecture of Knowledge« wurden zum Beispiel die Möglichkeiten untersucht, eine

ungenutzte Gleisanlage in Rotterdam in eine Bibliothek zu verwandeln. Vielleicht kennen Sie dies auch: alte, ausrangierte Bahntrassen, die eine Stadt durchqueren und einen neuen Nutzungszweck erhalten sollen. Die bekanntesten Beispiele sind »the High Line« in New York und die »Promenade Plantée« in Paris. Könnte man so etwas auch in Rotterdam machen, haben wir uns in einer Masterclass mit 30 Studenten aus aller Welt gefragt. Es hat geklappt: Was zurzeit ein Hindernis in der Stadt ist, soll die längste Bibliothek der Welt werden. Die Bücher sind nicht systematisch geordnet, sondern befinden sich dort, wo sie am ehesten gebraucht werden: Die Gartenbücher stehen dort, wo die Gleise durch eine Schrebergartenanlage verlaufen, die Kinderbücher in der Schule und auf dem Spielplatz, der sich irgendwo unter den Gleisen befindet, und die Romane stehen zu Hause bei den Leuten, die an der Bahntrasse wohnen. Sie sind zugleich die Bibliothekare dieser »Hofpleinbibliothek«.

---

### Bibliothek der Zukunft

---

Es ist ein faszinierendes Konzept, das natürlich nicht direkt umsetzbar ist, aber wir lernen so, das Thema, mit dem wir uns in diesen Tagen beschäftigen, aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Und warum sollte es eigentlich nicht funktionieren?

Die Bibliothek der Zukunft ist also viel mehr als nur ein Gebäude. Sie ist eine Einrichtung, die man gemeinsam mit Visionen und Inspirationen gestaltet, ein einzigartiger und wertvoller Lernort, an dem Informationen verfügbar sind und die Phantasie gedeiht. Als Laboratorium sind Bibliotheken damit wichtige Orte der Erwachsenenbildung. Gerade in dieser Hinsicht gibt es noch viel über die Gestaltung neuer Gebäude nachzudenken – und eine Welt zu gewinnen (vgl. Bruijnzeels/van Tiggelen 2001).

### Literatur

Bruijnzeels, R./van Tiggelen, N. (2001): Bibliotheken 2040. Die Zukunft neu entwerfen. Bad Honnef

Mulder, B. (2006): The library on wings. In: Vereniging Openbare Bibliotheken/Design Academy Eindhoven (Hg.): What if ... What would you like the library to be? Leidschendam, S. 22–26 (Übersetzung: Bruijnzeels)

### Abstract

*Der Autor liefert Good-Practice-Beispiele und definiert Kernaufgaben und -prozesse der modernen Bibliothek, die als zentraler Lernort für Erwachsene begriffen wird. Anhand der Kriterien »Mangel – Überangebot«, »Konsum – Kokreation« und »Produkt – Prozess« werden die für Bibliotheken und Erwachsenenbildung relevanten gesellschaftlichen Herausforderungen beschrieben. Hierdurch wird deutlich, dass sich Bibliotheken und Erwachsenenbildung in einem Umbruch befinden, für den geeignete architektonische Lösungen zu entwickeln sind.*



Rob Bruijnzeels ist Managing Director der »Dutch LibrarySchool«

Kontakt: bruijnzeels@libraryschool.nl

## Fundamente, Kriterien und Merkmale einer Architektur für Bildung

# UNBEWUSSTE LEITBILDER

**Urs Maurer**

Dir Ausgangsthese des vorliegenden Beitrags lautet: Architektur ist als eine hochgradig deutungsbedürftige Kulturtechnik zu verstehen. Zwar ist Architektur immer präsent – jedoch nehmen wir sie i.d.R. nur unvollständig und nicht bewusst wahr. Gerade für den Bildungsbau ist jedoch ein grundlegendes Verständnis der inneren Motive und Leitbilder architektonischen Schaffens relevant. Wie also lässt sich Architektur als »eine ignorierte Sprache des Halb-Bewussten« für den Bildungsbau verständlich machen?

In die Architektur werden wir als kleine Kinder hineingeboren. Sie war, als wir zur Schule gingen und erwachsen wurden, einfach immer schon da. Den Räumen und ihren Wirkungen können wir uns niemals entziehen. Die Evolution des Menschen fand jedoch zum überwiegenden Teil in Außenräumen statt, welche in Jahrmillionen von Kräften des Kosmos, der Natur und des Lebens geschaffen wurden. Entwicklungsgeschichtlich gesehen verbringen wir Menschen also erst seit einer extrem kurzen Zeitspanne unseren Alltag in Innenräumen. In Städten und Agglomerationen beträgt dieser Anteil allerdings heutzutage über 95 Prozent.

---

### Unbewusste Raum- und halbbewusste Architekturwahrnehmung

---

Diese Innenräume sind allesamt von Menschen ausgedacht, organisiert, konstruiert, gestaltet und klimatisiert worden, seien es mobile, wie Autos oder Eisenbahnwagen, oder immobile, wie Wohnungen, Schulen, Büros etc. Trotz dieser Tatsache nimmt der Mensch den Raum meist unbewusst, die Architektur halbbewusst wahr. Die Wahrnehmung und die Gestaltung von

Räumen und Architektur gehören auch nicht zu den Kulturtechniken, welche man in der Schule lernt. Architektur ist wohl nirgendwo Maturitätsfach – ja, sie wird in der Regel nicht einmal als Wahlfach angeboten. Die Architektur ist selbst für Architekten eine Sprache des Halbbewussten. Sogar ausgewiesene Fachleute wundern sich, dass Architektur als eine Sprache verstanden werden kann: und dies mit den klassischen Sprachmerkmalen einer Phonetik, einer Grammatik und einer Semantik.

Erst in den 1970er Jahren haben Christopher Alexander und ein Team von Mitarbeiter/innen exemplarisch am Beispiel der Kalifornischen Bautradition eine Systematik von Städtebau und Architektur im Sinne einer »Mustersprache« (Alexander u.a. 1977) aus dem Reich des Unbewussten ins Bewusstsein gehoben. Dass es 20 Jahre gedauert hat, bis dieses Grundlagenwerk der Architektur ins Deutsche übersetzt wurde, während jede Monografie eines Stararchitekten sogleich in zahlreiche Sprachen übersetzt wird, weist darauf hin, dass eine Sensibilisierung und Bewusstwerdung der Nutzenden bzw. Konsumenten über die Wirkungen von Raum und Architektur als Basis eines eigenständigen und kritischen Urteilsvermögens zumindest nicht aktiv geför-

dert werden. Forschungen auf diesem Gebiet sind bislang rar. Auf die Schnittstelle zwischen Bildung und Architektur spezialisierte einzelne Persönlichkeiten gibt es zwar, Institute hierfür gibt es im deutschsprachigen Raum hingegen keine. Es erstaunt deshalb nicht, dass die inneren Motive und Leitbilder der Architektur vorwiegend unbewusst geblieben sind und dass erst ein Geisteswissenschaftler, nämlich Ernst Bloch, erstmals 1959 unbewusste Leitbilder analysierte.

---

### Polaritäten im Ausdruck der Architektur: Todeskristall – Lebensbaum

---

Er kam zu dem Schluss, dass die europäischen Architektursprachen von den beiden polaren Leitbildern »Todeskristall«, am reinsten verkörpert in der altägyptischen Totenstadt, und »Lebensbaum«, verkörpert in der gotischen Kathedrale, geprägt sind (vgl. Bloch 1959). Alle europäischen Baustile lassen sich auf einer Skala zwischen diesen Polen festmachen. Wie ich in meiner Dissertation (vgl. Maurer 2007) nachweise, greift die Architektursprache in revolutionären Umbruchzeiten stets wieder auf die Sprache der altägyptischen Totenstadt zurück. So geschehen bei den großen Architekten der Französischen Revolution, Boullée und Ledoux, oder bei den Pionieren der Moderne in den revolutionären Umbruchzeiten nach dem 1. Weltkrieg, Gropius und Hoffmann, oder bei den führenden Architekten nach der 1968er Jugendrevolution, Louis Kahn und Aldo Rossi. Die Architektursprache des Todeskristalls lässt sich mit dem Ägyptologen Jan Assmann charakterisieren als ein Instrument zur Überwindung der Vergänglichkeit, welche zwar religiös motiviert, jedoch untrennbar mit der politischen Funktion der Herrschaft verbunden ist (vgl. Assmann 1991).

Von einem anderen Blickwinkel aus gesehen, sind Architektursprachen zwischen zwei weiteren Polen eingespannt:

der symbolisch-monumentalen Architektur und dem gewöhnlichen Nutzbau.

### Symbolisch-monumentale Architektur – Gewöhnliches Bauen, Nutzbau

Während jene Repräsentation und Macht zum Ausdruck bringt, dient diese dem Schutz des Nesthockers Mensch vor Kälte, Wind, Regen und Schnee beim Wohnen und Arbeiten. Während in der antiken Welt jene den auserwählten und hochrangigen »Priesterarchitekten« vorbehalten waren, wurden Nutzbauten von den Bewohnern selber unter Mitwirkung von Maurern oder Zimmerleuten in der lokalen Handwerkstradition erstellt. Erst im 19. Jahrhundert begannen sich akademisch ausgebildete Architekten via Städtebau systematisch des Nutzbaus zu bemächtigen. Heute ist selbst der Bau von Einfamilienhäusern für viele eine Sache von Status und Repräsentation. Wenn wir die Bandbreite öffentlicher Bauaufgaben in Bezug auf die menschliche Biographie betrachten, so sehen wir am Anfang des Lebens Geburtshaus, Krippe, Hort und Kindergarten, am Ende Krematorium, Friedhof und Mausoleum. Die Bauaufgaben unterscheiden sich diametral. Während erstere die Aufgabe haben, den werdenden Menschen mit dem eigenen Körper, den Sinnesorganen, der Familie und allem Lebendigen, dem Haus und dem Garten zu verbinden, haben Krematorium und Mausoleum die Aufgabe, den Körper, die Familie und alles Lebendige hinter sich zu lassen, um zu etwas rein Geistigem zu werden. Mit Otto Bollnow kann man die polaren Aufgabenstellungen der Architektur als inkarnationsbegleitend und als exkarnationsbegleitend bezeichnen (vgl. Bollnow 1976).

Schließlich ist noch zu beachten, dass es seit der Pionierzeit der Moderne architektonische Richtungskämpfe gab, die auch den Bildungsbau prägten. Hier sei besonders der Kampf zwischen dem »Rationalismus« eines Aldo Rossi

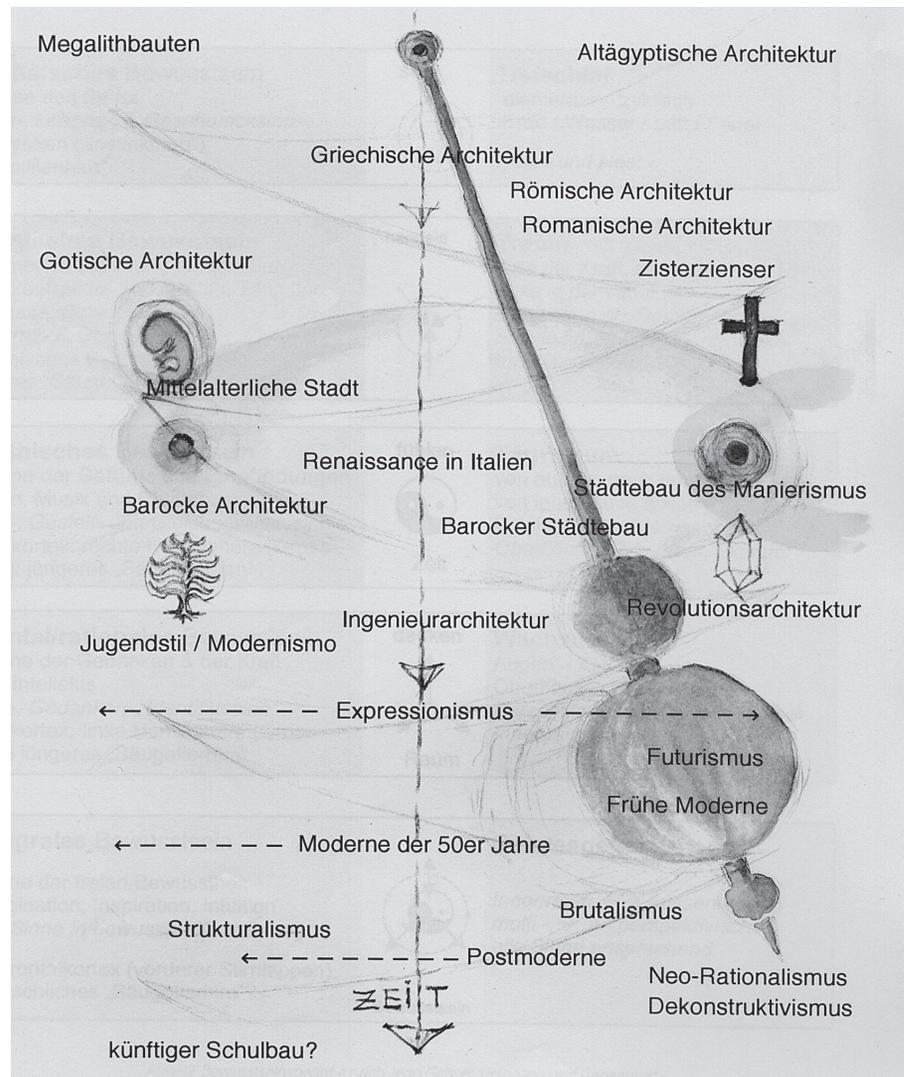
und dem »Organischen Bauen« eines Hans Scharoun genannt, wie die beiden polaren Leitbilder innerhalb der Moderne nach Sigfried Giedion (vgl. Giedion 1976) bezeichnet werden können. Dies war ein Kampf mit ungleichen Gewichten, aus dem der Rationalismus als klarer Sieger hervorging.

### Kindergärten und Volksschulen

Fragen wir uns nun, wo auf den Skalen der aufgeführten Polaritäten der

Architektursprachen eine Architektur für Bildung zu stehen habe, so ist es wohl unbestritten, dass Kindergärten und Schulen für Heranwachsende klar und eindeutig nahe beim Geburtspol, nahe beim Leben, der Fülle und bei den lebendigen und offenen Prozessen zu verorten sind. Die Grundformen des archaischen Bauens, die Höhle und das Baumhaus antworten hingegen auf polare seelische Grundbedürfnisse des Menschen (s. Tab. 1, S. 40). Bildungsräume sollten wohl in ihrer Primärstruktur das Potenzial für beide Bedürfnisse

**Abb. 1: Die Baustile als Pendelbewegung zwischen Todeskristall und Lebensbaum**



Die Folge europäischer Baustile als eine Pendelbewegung zwischen den polaren Utopien vom gotischen Lebensbaum und vom altägyptischen Todeskristall (Quelle: Maurer 2007)

Tab. 1: Polaritäten der Architektur und des Bauens

<b>Höhle</b> Schutz, Geborgenheit Stein, massiv, schwer	<b>archaisches Bauen</b>	<b>Baumhaus</b> Ausblick, Überblick Holz, struktural, leicht
<b>Todeskristall</b> Ewigkeit, reine Geometrie, Monumentalität Leere, Reduktion	<b>europäische Architektur</b> nach Ernst Bloch	<b>Lebensbaum</b> filigrane Auflösung der Fläche, pflanzenhaft, ornamental Fülle, Mannigfaltigkeit
<b>exkarnationsbegleitend</b> Krematorium, Grabmahl, Friedhof, Mausoleum	<b>Biographische Bauaufgaben des Menschen</b>	<b>inkarnationsbegleitend</b> Geburtshaus, Krippe, Hort Kindergarten, Volksschule
<b>Architektur der Macht</b> Symbol & Repräsentation Palast, Regierungssitz	<b>Bauen &amp; Architektur</b> universell	<b>gewöhnliches Bauen</b> Nutzbau, Gebrauchswert Wohnen und Arbeiten
<b>rationale Architektur</b> Stahl, Glas, Beton Kongruenz- und Additionsprinzip; von außen nach innen	<b>Polarität in der Moderne</b> nach Sigfried Giedion	<b>organische Architektur</b> freie, geschwungene Kurven, Rhythmus und Variationsprinzip von innen nach außen
<b>produkt- &amp; objektorientiert</b> eher männliche Sicht der Welt	<b>Entstehung</b> Genderaspekt	<b>prozess- &amp; beziehungsorientiert</b> eher weibliche Sicht der Welt
<b>Priester &amp; Künstler</b> Innovation, Aufmerksamkeit	<b>Berufsbild</b> universell	<b>Dienstleister &amp; Moderator</b> Nutzerzufriedenheit

aufweisen. Die Nutzer sollten mittels sekundärer Elemente wie Vorhänge oder Stellwände das Mischungsverhältnis situativ variieren können.

Gymnasien und Hochschulgebäude

Wie lässt sich Tab. 1 auf Gymnasien und Hochschulgebäude beziehen? Ähnlich wie bei den Gymnasien Ende des 19. Jahrhunderts, spielen bei den Hochschulgebäuden Status und Repräsentation der Macht der dahinter stehenden Staaten und Institutionen eine dominante Rolle. Solche Bauaufgaben sind in der Regel Chefsache und deshalb überwiegend Top-Down-Prozesse. Die Architekturprojekte werden in internationalen Architekturwettbewerben ausgelobt. Trotzdem sind nach dem 2. Weltkrieg auch Gymnasien, ja selbst Hochschulgebäude als Pavillonbauten in naturnahen Parkanlagen gebaut worden, welche stark vom menschlichen Maßstab und von der inneren Gebrauchsqualität her entworfen wurden. Ähnliche Werte wurden Anfang der 1979er Jahre noch einmal in den Bildungsbauten des »Strukturalismus« durch Aldo van Eyck und Hermann Hertzberger in den Niederlanden rea-

lisiert. Und zuletzt: Wo sind nun Volkshochschulen und Seniorenuniversitäten von ihrer spezifischen Aufgabenstellung her in der Tabelle zu verorten?

Volkshochschulen und Seniorenuniversitäten

Ältere Menschen sind biographisch gesehen näher am Todespol, d.h., dass ihre Vitalkräfte und Sinnesleistungen abnehmen. Gerade deshalb sollten die Lern- und Arbeitsbedingungen in besonderem Maße im Zentrum der Innenarchitektur stehen. Lernprozesse haben nichts mit Repräsentation und Monumentalität zu tun. Die optischen Reize sollten auch für Sehschwache anregend und belebend wirken und emotional den ganzen Menschen ansprechen. Die Raumakustik sollte z.B. erhöhten Anforderungen bezüglich Hörbehinderungen genügen. Eine gute Raumluft, Naturelemente wie Pflanzen oder Wasser und naturnahe Baustoffe sind von besonderer Bedeutung. Diese Elemente sollte man auch in Volkshochschulen vorfinden. Jedoch im Unterschied zur Seniorenuniversität oder Volksschule sind die Volkshochschulen prinzipiell für Menschen jeden Alters offen. Und hierin besteht auch die Herausforderung an die

Architektur: Die Kreation einer Offenheit und Flexibilität, welche das Leben in seiner ganzen Polarität erschließt und Lernorte für alle Menschen architektonisch ansprechend gestaltet.

#### Literatur

Alexander, C. u.a. (1977): A Pattern Language. New York

Assmann, J. (1991): Stein und Zeit, Mensch und Gesellschaft im alten Ägypten. München

Bloch, E. (1959): Prinzip Hoffnung. Frankfurt a.M.

Bollnow, O. (1976): Mensch und Raum. Stuttgart

Giedion, S. (1976): Raum, Zeit und Architektur. Zürich

Maurer, U. (2007): Den Schulbau neu denken, fühlen und wollen. Eindhoven

#### Abstract

*Kulturmuster prägen die Architektur, in der wir leben und lernen. Die Ausführungen von Urs Maurer helfen dabei, diese nur unbewusst wahrgenommenen Muster als eine Architektursprache zu entdecken und auf den Bildungsbau anzuwenden. Grundlegend ist hierbei die Idee, dass die architektonische Sprache durch Polaritäten gekennzeichnet ist, wobei insbesondere der von Ernst Bloch geprägte Antagonismus zwischen »Todeskristall« und »Lebensbaum« herangezogen wird.*



Dr. Urs Maurer ist Präsident des Netzwerks Bildung & Architektur in der Schweiz

Kontakt: urs.maurer@schulbau.org

URL: www.netzwerk-bildung-architektur.ch

# Kooperationsmanagement

## Zusammenarbeit in der Weiterbildung

Der Studientext führt anschaulich in zentrale Begriffe und theoretische Modelle des Kooperationsmanagements in der Weiterbildung ein. Er zeigt die praktische Dimension von Kooperationen und diskutiert das Rollenverständnis, die Aufgabenverteilung sowie Rechtsfragen und Konfliktlösungsstrategien.

Der Leser erhält das elementare Rüstzeug für das Management erfolgreicher Kooperationen, einen Überblick über die historische Entwicklungen und einen Einblick in exemplarische Verfahren und Instrumente.



Karin Dollhausen, Regine Mickler

### Kooperationsmanagement in der Weiterbildung

Studientexte für Erwachsenenbildung

2012, 168 S., 19,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5060-7

ISBN E-Book 978-3-7639-5061-4

Best.-Nr. 42/0030

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

# STUDIUM

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)



Ein Literatur-Fundstück aus der Frühzeit der Debatten

# FRANZ PÖGGELERS »NEUE HÄUSER DER ERWACHSENENBILDUNG«



Der vorliegende Fundstückbeitrag führt vor Augen, dass die Frage nach einer geeigneten Architektur für die Erwachsenenbildung die Disziplin bereits – zumindest unterschwellig – seit Jahrzehnten prägt. Die Architektur-fotos, die den Kern des vorliegenden Beitrags ausmachen, befinden sich im Nachlass von Franz Pöggeler. Es sind die Original-Fotos mit handschriftlichen Legenden, darunter auch einige einmalige Schnappschüsse und unveröffentlichte Fotos. Der Nachlass ist Teil des DIE-Archivs.

Anfang der 1960er Jahre rückte der Bau »eigener Häuser der Erwachsenenbildung« und der Innenarchitektur als konstitutives Element von Erwachsenenbildung historisch zum ersten Mal in den Fokus der Fachliteratur. Zugleich fand das Thema Erwachsenenbildung und Bildungsbau Eingang in verschiedene bildungspolitische Verlautbarungen. Zentrale Bezugspunkte der Diskussion waren:

- die Studie über die neuen Häuser der Erwachsenenbildung von Franz Pöggeler, 1959,
- das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, welches sich zur Situation und Aufgabe der Erwachsenenbildung äußert, 1960,
- die Mikat-Denkschrift über den Ausbau der Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen, 1964.

Gemeinsam war all diesen Überlegungen eine starke Bindung an eine spezifische Architektur für Erwachse-

nenbildungseinrichtungen bzw. die Vorstellung von einer zweckgebundenen Architektur.

## Franz Pöggeler 1959

Pöggeler gebührt das Verdienst, dass er als Erster auf den engen Zusammenhang von Architektur und Bildung hingewiesen hat: »Das Gelingen der Erwachsenenbildung hängt weitgehend davon ab, ob ihr der angemessene Raum und Ort, die rechte Einrichtung ihrer Stätten und eine Umgebung geboten wird, welche die ihr zuträgliche Atmosphäre schaffen hilft. Die Forderung nach eigenen, zweckmäßigen Häusern wird neuerdings immer dringender« (Pöggeler 1959, S. 9).

## Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960

Im Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen lässt sich nachlesen, dass auch Fragen der Ästhetik bzw. des Stils eine wichtige Rolle spielen: »Die Volkshochschule als Stätte gemeinsamer Bildung muss in ihrer Arbeit, in ihrer Wirkung und in ihrem Auftreten gegen-



Abb. 12 c Linz: Raum Nr. 13 (Klub- und Diskussionsraum)

Volkshochschule Linz, Österreich – Club- und Diskussionsraum, um 1959

über der Öffentlichkeit einen eigenen Stil haben. Er sollte in eigenen Räumen zum Ausdruck kommen, in denen ein gemeinsames Gruppenleben wachsen und durch gesellige Veranstaltungen und Feste die belehrende Arbeit der Kurse ergänzen kann« (Gutachten 1960, S. 441).

### Mikat-Denkschrift 1964

Last but not least verlaublich die Mikat-Denkschrift, dass das für die Bildung erwachsener Menschen errichtete Gebäude eine wichtige Öffentlichkeitsfunktion übernimmt: »Eine Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung ist nur möglich, wenn sie über Räume verfügt, die ihrer Arbeitsweise und ihren ständig steigenden Aufgaben entsprechen. Hinzu kommt, dass, solange die Erwachsenenbildung über keine eigenen Häuser bzw. Räume verfügt, sie im Bewusstsein der Bevölkerung so gut wie nicht vorhanden ist, weil sie nicht die Möglichkeit hat, einen geistigen Mittelpunkt zu schaffen, von dem aus sie wirken und ausstrahlen könnte« (Mikat 1964, S. 54).

Ein wichtiges Resultat der oben zitierten Ansätze war es, dass sie in die Beschlüsse der Planungskommissionen der Kultusministerien Anfang der 1970er Jahre einfließen – und z.B. 1974 als gesetzlicher Bestandteil in das Weiterbildungsgesetz des Landes NRW aufgenommen wurden. Damit waren sie Bestandteil kommunaler Ausgabenplanung. Im entsprechenden Paragraphen (§15 Sach- und Raumaustattung) heißt es:

- (1) Der Träger einer Einrichtung der Weiterbildung ist verpflichtet, die erforderlichen Räume, Einrichtungen und Lehrmittel bereitzustellen und zu unterhalten.
- (2) Zu diesem Zweck stellen die Träger den von ihnen unterhaltenen Einrichtungen der Weiterbildung entsprechend ausgestattete Unterrichts- und Fachräume sowie die erforderlichen Verwaltungs-



Bild 5. Studio „die Insel“, Marl

Volkshochschule Marl, die Insel – Studio, um 1959

räume zur Verfügung.

- (3) Andere Einrichtungen sind gemäß §12 Abs. 3 mitzubedenken (Zweiter Bericht der Planungskommission 1975, S. 130).

Franz Pöggeler gebührt dabei, wie oben bereits erwähnt, das Verdienst, dass

er der Erste war, der eine systematisierende Bestandsaufnahme der Haus- und Innenarchitektur von Erwachsenenbildungseinrichtungen vorgenommen hat. Dies bewerkstelligte er beschreibend und durch einen Fotokatalog. Fotografisch dokumentiert wurden 90



Volkshochschule Dortmund, Fritz-Henßler-Haus – Raum für Arbeitsgemeinschaften, um 1959



Abb. 2 d. Askov: Gruppenraum.

Heimvolkshochschule Askov, Dänemark – Gruppenraum, um 1959



Abb. 49 b. Dreißigacker: Kursarbeit im Freien.

Heimvolkshochschule Dreißigacker – Kurs im Freien, um 1930



Abb. 14 c. Wien-Favoriten: Gruppenraum.

Volkshochschule Wien-Favoriten – Gruppenraum, um 1959

Erwachsenenbildungseinrichtungen im In- und Ausland mit jeweils durchschnittlich drei Fotografien von Außen- und Innenansichten. Das verwendete Fotomaterial wurde nicht speziell für die Studie erstellt, sondern es setzt sich zusammen aus jeweils schon vorhandenen Werbefotos der Häuser, insbesondere Postkartenformaten und Schnappschüssen.

Die Einrichtungen wurden nach Typus (Abendvolkshochschule, Heimvolkshochschule, Akademie etc.) und Träger-schaft (Kommune, Kirche, Verband etc.) unterschieden. Außerdem wurden die Kategorien zweckfremde und zweck-gemäße Häuser, Mehrzweckbauten und nachträglich umgebaute Häuser benutzt. Auffällig sind zwei Fotografier-weisen:

- die sakral-monumentale Architektur-fotografie im Sinne einer Reprä-sentationskultur (gehört den tra-ditionellen Genrevorstellungen),
- der gewissermaßen »inszenierte« Schnappschuss (irritierend, weil versucht wird, den Kursalltag, die Lehr-/Lernkultur abzubilden).

Inwieweit die Abbildung der beiden Fotografierweisen Absicht war oder dem Material geschuldet, bleibt unklar. Sie sind auf jeden Fall Ausdruck einer



Katholische Landvolkhochschule Hardeshausen – Lehr- und Diskussionsraum, um 1959

Improvisation und eines Themen- und Perspektivenspektrums, die vermittelt werden sollten. Diese Schnappschüsse transportieren meiner Auffassung nach die Sichtweise des Erwachsenenpädagogen auf die Innenarchitektur und das Mobiliar. Sie stellen die Frage danach, was Architektur leisten kann und muss, um gelingende Lehr-/Lernprozesse in Gang zu setzen.

Im Gegensatz zur repräsentativen Darstellung, die das Gros der Fotos ausmachen, thematisieren sie die Unterrichtssituation in einem Raum. Die Inneneinrichtung tritt in den Hintergrund, die Funktion tritt in den Vordergrund. Es drängt sich die Frage auf: Was wird mit der Inneneinrichtung gemacht, was ermöglicht sie? Nach Daniela Rätzel hat die Architektur eine unterstützende Funktion: »Lehr-/Lernprozesse könnten somit effektiviert werden, wenn der Raum bewusst als unterstützendes Medium entsprechend seiner räumlich-gegenständlichen Gegebenheiten in die aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand einbezogen wird« (Rätzel 2006, S. 12). Dabei laden die Ausführungen von Rätzel den Betrachter dazu ein, sich die hier abgedruckten Bilder

unter folgendem Deutungsraaster anzusehen – und sich entsprechend »selbst ein Bild machen zu können«:

- Beziehungsaspekt Lehrende/Lernende,
- Beziehung Raum/Lernen (lernförderlich/lernhemmend?),
- räumliches Lernarrangement (Anordnung der Möbel).

Die Fotografien machen deutlich, wie schematisch die Beziehung zwischen Mobiliar und Bildungsgeschehen in der Vergangenheit aufgefasst wurde. Das ist ein Ausdruck davon, dass diese Art der Präsentation heute Geschichte ist: Die Bilder sind somit Belege für eine mentalitäts- und kulturgeschichtlich überholte Zeit. Vielleicht fordern sie den heutigen Betrachter deshalb besonders dazu auf, die in den Bildern angesprochenen Bedürfnisse für die Gegenwart neu zu definieren.

### Literatur

Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960): Zur Situation und Aufgabe der Erwachsenenbildung. In: Volkshochschule. Handbuch für Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik. Stuttgart

Mikat, P. (1964): Denkschrift über den Ausbau der Erwachsenenbildung im Lande Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf

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

Rätzel, D. (2006): Erwachsenenbildung und Architektur im Dialog. Hamburg

Zweiter Bericht der Planungskommission Erwachsenenbildung und Weiterbildung des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen (1975): Zur Entwicklung der Weiterbildung. Köln

### Abstract

*Der Beitrag zeigt und beschreibt eine Auswahl von Fotos aus dem Nachlass von Franz Pöggeler, die aus dem Archiv des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung stammen. Die historischen Bilder, die zwischen Architektur fotografie und Schnappschuss changieren, illustrieren, wie unterschiedlich Lehr-/Lernarrangements im Verlauf der Geschichte der Volkshochschulen aussahen. Obwohl der Autor in den Fotos Belege für eine mentalitätsgeschichtlich überholte Zeit sieht, machen sie dennoch deutlich, dass die Volkshochschulen in ihrem innenarchitektonischen Auftreten seit jeher einen eigenen Stil hatten, der auch für die heutige Weiterbildungslandschaft inspirierend ist.*



Dr. Klaus Heuer ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Servicestelle Dokumentation und Geschichte am DIE.

Kontakt: heuer@die-bonn.de

Flexibilität, Helligkeit und Transparenz

# BAUPROZESSE AUS WEITERBILDUNGSPERSPEKTIVE

**Wolfgang Eckart/Anne-Kathrin Lindner/Hubert Hummer/Rita Weißenberg/Richard Stang**

Der Wissensturm in Linz, der südpunkt in Nürnberg sowie das zib: Zentrum für Information und Bildung in Unna gelten seit Jahren als international sichtbare »Leuchttürme« des Bildungsbaus. Die Projekte stehen

	 <p><b>Wissensturm Linz</b></p> <p>Im Wissensturm Linz sind die Stadtbibliothek und die Volkshochschule zu einer räumlichen und organisatorischen Einheit verschmolzen. Hubert Hummer ist dort als Direktor beschäftigt. (<a href="http://www.linz.at/bildung/wissensturm.asp">www.linz.at/bildung/wissensturm.asp</a>)</p>	
<p><b>Im Rückblick zeigt sich deutlich, dass eine transparente Gestaltung der Räume von immenser Bedeutung ist.</b></p>	<p>»Grundsätzlich sind wir mit unseren Planungen, auch wenn dies vielleicht wenig selbstkritisch klingt, im Rückblick recht zufrieden. Die räumliche Anordnung und die Gestaltung von Synergieflächen sind gut gelungen. Das gesamte Haus wirkt freundlich und transparent. Die Benutzer/innen schätzen die Atmosphäre. Bewährt hat sich auch, dass wir soweit möglich auf große Flexibilität geachtet haben und ein durchgehendes Farbkonzept und ein Leitsystem mit professioneller Unterstützung entwickelt wurde.«</p>	
<p><b>Heute würde man auch manches anders machen. Wichtige Aspekte sind Akustik, Raumklima und -aufteilung.</b></p>	<p>»Es gibt immer wieder Probleme mit dem Raumklima (ab dem 6. OG können die Fenster nicht geöffnet werden). Die Steuerungsmöglichkeiten sind nicht fein genug, die Sache hat sich einigermaßen eingespielt, ist aber nach wie vor nicht zufriedenstellend. Das Haus ist energiebezogen kein Vorzeigeobjekt. Wir würden – trotzdem wir dem Thema große Aufmerksamkeit gewidmet haben – mehr Stauräume brauchen. Heute würde ich trotz der guten Zusammenarbeit mit der Bauverwaltung und dem Architekten vor allem im technischen Bereich mehr Rückfragen stellen.«</p>	
<p><b>Vor dem Hintergrund der Erfahrungen lassen sich für andere, die selbst ein Bauprojekt planen, wichtige Hinweise geben.</b></p>	<p>»Bei der Auswahl des Architekten ist darauf zu achten, dass es sich um einen kommunikativen Menschen mit wirklichem Interesse am Bildungsbau handelt. Es sollte auch die Bereitschaft gesichert sein, gemeinsam mit den künftigen Nutzer/innen und den inhaltlich planenden Kolleg/innen Referenzprojekte zu besuchen und zu analysieren.«</p>	
<p><b>Neben den Architekten sind die kommunalen (Bau-)Ämter wichtige Akteure in Planungs- und Bauprozessen.</b></p>	<p>»Im Hinblick auf die Kolleg/innen aus den kommunalen Ämtern spielt der Aufbau einer guten Kooperationsbasis eine zentrale Rolle. In Linz gab es über Jahre hinweg einen wöchentlichen Jour Fixe mit dem Bauprojektleiter, den betroffenen Mitarbeitenden und dem Architekten. Außerdem existierte ein Projektbeirat, der von der Politik geführt wurde und in dem neben den Nutzer/innen, dem Architekten, den zentralen Mitarbeitenden der Bauverwaltung auch die Personalverwaltung vertreten war. Hier fielen alle wichtigen Entscheidungen.«</p>	

für eine besonders gelungene Verbindung aus pädagogischem Konzept und räumlicher Gestaltung. Richard Stang befragte Wolfgang Eckart und Anne-Kathrin Lindner zum südpunkt Nürnberg, Hubert Hummer zum Wissensturm Linz und Rita Weißenberg zum zib Unna. Die wichtigsten Ergebnisse werden im Folgenden synoptisch zusammengefasst und inhaltlich sortiert, um zukünftige Bildungsbauvorhaben bei ihren Planungsprozessen zu unterstützen. Es lässt sich feststellen, wie wichtig es ist, die architektonische Planung unter pädagogischen Perspektiven im Hinblick auf die Gestaltung von Lernarrangements durchzuführen. Der Kommunikation zwischen Pädagogen und Architekten kommt dabei ein besonderer Stellenwert zu. Dass in allen drei Gebäuden unterschiedliche Institutionen zusammengeführt wurden, hat die Aufgabe noch komplexer gemacht. Die Ergebnisse zeigen, wie man es machen kann, sie zeigen aber auch, wo Probleme entstehen können. Der Hinweis, sich bei Bauprojekten viele Beispiele vor Ort anzuschauen, ist besonders herauszustellen: Das ist kein Luxus, sondern eine Grundlage, um herauszufinden, was man möchte, aber auch, was man nicht möchte.



### südpunkt

Der südpunkt ist das Forum für Bildung und Kultur in Nürnberg. Er wird von zwei Dienststellen bespielt: dem Bildungscampus Nürnberg und dem

Amt für Kultur und Freizeit. Dr. Wolfgang Eckart ist Direktor des Bildungscampus Nürnberg, bestehend aus Bildungszentrum und der Stadtbibliothek. Anne-Kathrin Lindner ist zuständig für den Lernpunkt = Lernzentrum im südpunkt. ([www.suedpunkt-nuernberg.de](http://www.suedpunkt-nuernberg.de))



### zib

Seit 2004 sind im Zentrum für Information und Bildung in Unna (zib) die Volkshochschule, die Bibliothek, der Kulturbereich, das Stadtarchiv und der i-Punkt räumlich und organisatorisch zusammengeführt. Als neue

Einrichtungen kamen der Lerntreff (Selbstlernzentrum) und der MedienKunstRaum hinzu. Rita Weißenberg ist dort als Leiterin des Bereichs Weiterbildung (VHS, Bibliothek und Lerntreff) beschäftigt. ([www.zib.unna.de](http://www.zib.unna.de))

»Dass alle Räume von außen offen einsehbar sind, hat sich bewährt. Die durchgehenden Fensterflächen vermitteln eine unbeeinträchtigte Lernatmosphäre. Auch der Passivhaus-Standard funktioniert gut. Im Sommer und Winter sind alle Räume angenehm temperiert. Alle Räume können flexibel eingesetzt werden. So wird z.B. der Lernpunkt zum geselligen Aufenthaltsraum, die Bibliothek zum Ausstellungsort.«

»Der offene Eingangsbereich mit der Passage und der Halle, die versetzten Ebenen in der Bibliothek, die Transparenz und Einsehbarkeit der Bereiche und Büros sind wichtige Elemente. Die Tatsache, zu sehen, wie und in welcher Atmosphäre Menschen hier lernen, spricht für sich und wirbt für die Einrichtung.«

»Die Decke im Eingangsbereich ist aus Sichtbeton; jedoch gibt es keinerlei akustische Dämmung, wodurch es im gesamten Eingangsbereich hallt. Die Drehtür im Eingangsbereich wird kaum genutzt. Stattdessen benutzen die Besucher die Eingangstür, die für Menschen mit Behinderung und Kinderwagen gedacht ist. Dadurch entsteht ein kalter Luftstrom im Eingangsbereich.«

»Die z.T. zu kleinen Unterrichtsräume sind ein Problem. Die akustische Offenheit in der Bibliothek erschwert das ruhige Arbeiten. Auch die Separierung des Lerntreffs ohne Anbindung an die Bibliothek war unglücklich. Ein größerer Veranstaltungsraum wäre aus heutiger Sicht sinnvoll gewesen. Wichtig wäre es gewesen, eine gute Klimatisierung des Hauses durchzusetzen. In die Planungsprozesse hätte man noch intensiver Fachleute einbinden sollen, die sowohl die Sprache der Baufachleute als auch die Sprache der Bildungsplaner/innen verstehen.«

»Für Architekten sind klare Zielvorgaben wichtig. Man muss deutlich machen, dass es sich weder um ein »Amtsgebäude« noch um ein Schulhaus handelt.«

»Die Denkweise aus Nutzer/innensicht, die Flexibilität und Veränderung bei den Anforderungen an das Lernen und an die Räumlichkeiten müssen dem Architekten deutlich gemacht werden. Daran hängt bei der Umsetzung des Projekts viel.«

»Auch hier müssen die Zielvorgaben klar kommuniziert werden.«

»In der Kommunikation mit den Ämtern ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass Folgeinvestitionen einzuplanen sind, z.B. bei der technischen Ausstattung. Hier muss an die Zukunft gedacht werden. Bildungshäuser haben eine Vorbildfunktion, auch was umweltfreundliche Materialien, Energieeinsparung und Nachhaltigkeit betrifft.«

	<b>Wissensturm Linz</b>	
<b>Wichtig ist der Einbezug der Mitarbeitenden, die im Gebäude arbeiten und es mit Angeboten und Service füllen müssen.</b>	»Hinsichtlich der Mitarbeiter/innen kann vermutlich wenig überraschend gesagt werden, dass trotz der oft bestehenden Zeitengpässe auf eine gute Einbindung aller Mitarbeitenden zu achten ist. In Linz hatten wir das Glück, dass ein Kollege selbst ausgebildeter Hochbauingenieur war, gleichzeitig als Fachbereichsleiter aber auch die pädagogischen Anforderungen gut kannte. Die Kinderbibliothek wurde beispielsweise mit Unterstützung durch den Architekten von einer Kollegin mit Doppelqualifikation geplant und gestaltet.«	
<b>Die Ausstattung ist entscheidend für die Nutzungsmöglichkeiten und die Atmosphäre des Gebäudes.</b>	»In Bezug auf die Ausstattung sind hochwertige Materialien zu bevorzugen, Flexibilität hat einen hohen Stellenwert (etwa bei der Möblierung). Sämtliche Ausstattungselemente sind auch unter dem Gesichtspunkt der Wirkung auf Ästhetik und Atmosphäre des Gebäudes zu bewerten, und natürlich spielen Überlegungen hinsichtlich der Kosten bei der anschließenden Nutzung (Folgekosten) eine wichtige Rolle.«	
<b>Planungsprozesse setzen besondere Kompetenzen bei allen beteiligten Akteuren voraus.</b>	»Das Zusammenspiel unterschiedlicher Kompetenzen ist wichtig. In jedem Fall müssen die Interessen der künftigen Nutzer/innen entsprechend berücksichtigt werden. Es sollte eine klare Vorstellung geben, wie Lehr-/Lernprozesse durch die räumlichen Arrangements positiv beeinflusst werden können.«	
<b>Grundlage aller Planung für Neubzw. Umbauten sollten die pädagogischen Konzepte sein.</b>	»Das pädagogische Konzept musste die räumliche Dimension (Zusammenführung von Bibliothek und VHS, gemeinsame Servicemanagementabteilung) abdecken. Der Gestaltung der Kursräume wurde viel Aufmerksamkeit geschenkt, damit Möglichkeiten für Selbststudium, Gruppenarbeiten usw. vorhanden sind. Es hat sich gezeigt, dass die Carrells (kleine Lernräume), die über das gesamte Haus verteilten Arbeitsplätze und der Umstand, dass der Wissensturm ein Hot-Spot ist – hier sind Steckdosen notwendig und auch ein Laptop-Verleih – stark genutzt werden.«	
<b>Es ist wichtig, dass die Mitarbeitenden und Nutzer/innen das Gebäude »annehmen«.</b>	»Das Gebäude erzielt tatsächlich ein Raumerlebnis, das bestätigen uns viele Rückmeldungen. Auch die Rückmeldungen der Mitarbeiter/innen hinsichtlich der Büros und Arbeitsbedingungen sind sehr positiv, wenn man von den Problemen mit dem Raumklima absieht.«	
<b>Es ist stets übergeordnetes Ziel, mehr Bürger/innen mit Bildungsleistungen zu erreichen.</b>	»Alle Kennzahlen/Frequenzen sind – teilweise sehr stark – gestiegen. Das betrifft die Besucherfrequenzen, die Entleihungen der Bibliothek, die Anzahl der Neukunden, die Belegungen der VHS-Kurse und in einem besonderen Ausmaß auch die Besucherzahlen von Vorträgen und die Inanspruchnahme des Bürgerservice.«	
<b>Auch die Erschließung neuer Zielgruppen ist für die Bildungshäuser essenziell.</b>	»Wir haben viele Neukunden in der Bibliothek mit einem höheren Männeranteil, starke Steigerungen bei den Kindern, mehr behinderte Menschen und ein – wenn auch schwer quantifizierbarer – Anstieg bei Migrant/inn/en. Außerdem kommen viele Fremdveranstalter ins Haus (Betriebe, Behörden, Vereine usw.).«	
<b>Den Einrichtungen ging es nicht nur um das Gebäude, sondern auch um den Standort in der Kommune.</b>	»Der kommunale und öffentliche Stellenwert der Einrichtungen VHS und Bibliothek hat sich durch den Neubau enorm verbessert, das gilt beispielsweise auch hinsichtlich Presse und der Wahrnehmung durch die Universitäten. Die optimale Lage, die Unübersehbarkeit des Objekts, die Atmosphäre beim Eintritt in das Haus und die Vielfalt der Nutzungsmöglichkeiten sind hier von besonderer Relevanz.«	

südpunkt	zib
»Die Mitarbeitenden sollten bei der Planung mit einbezogen und gefragt werden, wozu die Räume genutzt werden sollen und was sie sich im Haus wünschen.«	»Die Einbeziehung der Mitarbeiter/innen in die Planung, das Vertraut-Machen mit den neuen Örtlichkeiten ist von zentraler Bedeutung.«
»Es sollte auf Möbel geachtet werden, die immer wieder neue Arrangements zulassen. Es sollten nur Medien angeschafft werden, die mit Sicherheit auch genutzt werden«	»Die Ausstattung sollte technische (Weiter-)Entwicklungen ermöglichen. Es sollten unterschiedliche Nutzerbedürfnisse eingeplant werden.«
»Ein vertieftes Verständnis von und Erfahrung mit modernen Lernarrangements (Neues Lernen) sowie Stadtteilarbeit, insbesondere Soziokultur sind für solche neuen Bildungshäuser unerlässlich.«	»Diejenigen, die planen, sollten selber Nutzer/innen der Einrichtung sein. Zusätzlich sollten Expertenworkshops die Zielrichtung der neuen Einrichtung definieren. Beispiele aus anderen Städten bieten immer wieder Anregungen. Architekt/inn/en müssen sich mit Bildungsfragen beschäftigen. D.h. nicht, dass sie selber zu Expert/inn/en auf dem Gebiet werden, aber dass sie Bereitschaft signalisieren, sich mit Entwicklungen in dem Bereich auseinanderzusetzen.«
»Die pädagogischen Vorstellungen entsprachen den Erfahrungen mit Kursangeboten und der Zielgruppenarbeit einer VHS sowie mit dem bereits vorher vorhandenen Lernzentrum am BZ. Auch die Stadtteilbibliothek brachte ihre Erfahrungen und Vorstellungen hier ein. Abstriche gab es letztlich durch Einsparzwänge.«	»Die Zielsetzung, mehr Kinder und Jugendliche in das Haus zu holen, wurde erfüllt, insbesondere auch durch die enge Zusammenarbeit mit den Schulen. Dass Teilnehmende das Haus mit seinen unterschiedlichen Angeboten und Zugängen nutzen, ist kein Selbstläufer. Für die Übergänge von der VHS zur Bibliothek, zum Lerntreff und zu Kulturangeboten muss geworben werden. Die Entwicklung gemeinsamer Angebote ist notwendig und das Bereitstellen von Angeboten im Vorbeigehen hilfreich. Hier wurde m.E. nicht genügend investiert.«
»Die Nutzer/innen sind sehr angetan von der Offenheit des Hauses. Im Haus herrscht eine angenehme, freundliche Atmosphäre, die der Farbgestaltung, den verwendeten Materialien (vor allem Glas und Holz) und den offenen, für alle einsehbaren Räumen zu verdanken ist.«	»Die helle und freundliche Atmosphäre des Gebäudes bewirkt bei Nutzer/innen und Mitarbeitenden, dass man gerne in das Haus kommt, viel von einander mitbekommt, keine Schwellenängste vorhanden sind. Der offene Eingangsbereich vermittelt ein Gefühl von Großzügigkeit, die sich leider in den Nebenfluren und den Unterrichtsräumen nicht fortsetzt. Die Kommunikationszonen in den Bürobereichen wirken einladend und sind für Besprechungen mit Besucher/innen attraktiv.«
»Zum Eröffnungswochenende kamen über 5.000 Besucher/innen, die neugierig auf das neue Forum für Bildung und Kultur waren. Täglich kommen ungefähr 800 Besucher in den südpunkt. Es gibt Nachfragen von Kunden, die nicht nach einem bestimmten Kurs oder einer bestimmten Veranstaltung fragen, sondern danach, was im südpunkt läuft, und dann wählen.«	»Die Nachfrage ist in den ersten beiden Jahren deutlich gestiegen. Zurzeit ist das Ziel, die Zahlen zu halten, was aber auch abhängig vom aktuellen und attraktiven Angebot ist. Hier spielt allerdings die Finanzsituation der Kommune eine entscheidende Rolle, da sich diese auch auf Ausstattung, Angebot und Personalressourcen auswirkt.«
»Wir erreichen nun Jugendliche aus dem Stadtteil, in dem sich der südpunkt befindet. Sie kommen sonntags zum Gamestreff in den Lernpunkt und werden so an das Haus gebunden.«	»Mit dem neuen Gebäude haben wir insbesondere jüngere Nutzer/innengruppen und Berufstätige zusätzlich erreicht.«
»Die Position in der Kommune wurde gestärkt. Die kommunal praktizierte Bildungs- und Kulturarbeit rückt näher an die Menschen und spricht verschiedene Milieus an. Dadurch steigt u.E. die sozialpolitische Legitimation der Einrichtung. Die moderne funktionale Architektur des Neubaus, verbunden mit dem um 1900 entstandenen denkmalgeschützten Altbau, ist ein echtes Highlight.«	»Die Positionierung hat sich eindeutig verbessert. Es besteht Konsens, dass das Haus ein nicht wegzudenkender Bildungs- und Kulturort in der Stadt ist. Das moderne, transparente und offene Erscheinungsbild hat dazu beigetragen, das Image der ehemaligen Bücherei und der alten VHS zu entstauben.«

Auf dem Weg zu »Erasmus for all«

# DIE ERNEUERTE EUROPÄISCHE AGENDA FÜR DIE ERWACHSENENBILDUNG

**Hans Georg Rosenstein**

Der Europäische Rat hat 2011 die Entschließung über eine erneuerte europäische Agenda für die Erwachsenenbildung verabschiedet. Damit setzt sich eine Reihe von Mitteilungen zur Rolle der Erwachsenenbildung in der Europäischen Union der letzten zwölf Jahre fort, die mit dem Memorandum für Lebenslanges Lernen (2000) über die Mitteilung zur Erwachsenenbildung von 2006 (»Man lernt nie aus«) zum Aktionsplan für Erwachsenenbildung »Zum Lernen ist es nie zu spät« aus dem Jahr 2007 führte. Der Beitrag zeigt, welche Neuerungen die Agenda bereithält.

Mit der Agenda von 2011 unterstreicht die Europäische Union (EU) erneut die Rolle der Erwachsenenbildung im Kontinuum des lebenslangen Lernens. Zentrales Anliegen der Entschließung ist die Erhöhung der Beteiligungsquote an Maßnahmen der Erwachsenenbildung in der EU. Das im strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020) gesteckte Ziel der Beteiligung von mindestens 15 Prozent der erwachsenen Bevölkerung zwischen 25 und 64 Jahren an Erwachsenenbildung bis 2020 wurde im europäischen Durchschnitt bei der letzten europäischen Arbeitskräfteerhebung (EU AKE) mit 9,3 Prozent Beteiligung an formaler und nicht-formaler Erwachsenenbildung jedoch klar verfehlt (vgl. Exekutivagentur 2011, S. 10ff.; die Erhebungen des Adult Education Survey kommen zu wesentlich höheren Zahlen, basieren jedoch auf der Teilnahme an Erwachsenenbildungsmaßnahmen in den 12 Monaten vor der Erhebung, während EU AKE die Beteiligung in den letzten vier Wochen vor der Erhebung zugrunde legt). Anstrengungen, dem Benchmark in den

kommenden Jahren näher zu kommen, sind also unerlässlich. Laut Erhebung haben die nordischen Staaten Dänemark, Finnland, Schweden und Norwegen sowie das Vereinigte Königreich und die Niederlande die Zielmarke bereits überschritten. Auch Österreich und Slowenien nähern sich dem Ziel. Aber die meisten der untersuchten Länder bleiben z.T. noch weit dahinter zurück. So liegen Bulgarien, Rumänien, Griechenland, die slowakische Republik und die Türkei zum Teil deutlich unter einer Quote von vier Prozent. Für Deutschland wurde ein im EU-Vergleich unterdurchschnittlicher Wert von 7,8 Prozent erhoben.

## Agenda in ET 2020 eingebettet

Die erneuerte Agenda ist eingebettet in die Ziele des strategischen Rahmens für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020) und der Gesamtstrategie »Europa 2020«. Deren vier zentrale Ziele – lebenslanges Lernen und Mobilität, Qualität und Effizienz, Förderung von Gerechtigkeit, sozialem

Zusammenhalt und aktivem Bürgersinn sowie Innovation und Kreativität – bilden den Bezugsrahmen, der durch die Umsetzung der Agenda für die Erwachsenenbildung in den Mitgliedsstaaten gefördert werden soll.

Deutlicher als der vorausgegangene Aktionsplan für Erwachsenenbildung fokussiert die erneuerte Agenda – gerade vor dem Spiegel der Finanz- und Wirtschaftskrise in Europa – ein Aufgabenfeld für die Erwachsenenbildung, das sich gleichermaßen auf Themen der beruflichen wie der allgemeinen Erwachsenenbildung/Weiterbildung bezieht. Erwachsene, insbesondere gering qualifizierte und ältere Arbeitnehmer/innen, sollen durch eine steigende Beteiligung an Erwachsenenbildung den Anpassungsdruck auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft besser meistern: »Erwachsenenbildung bietet Personen, die von Arbeitslosigkeit, Umstrukturierungen und beruflichen Übergängen betroffen sind, Möglichkeiten zur Höherqualifizierung und zur Umschulung; zugleich leistet sie einen wichtigen Beitrag zur sozialen Eingliederung, zum aktiven Bürgersinn und zur persönlichen Entwicklung« (Amtsblatt der Europäischen Union, 2011/C 372/01, hier C 372/1).

Die Stellung der Erwachsenenbildung als gegenwärtig schwächstes Glied in der Entwicklung des lebenslangen Lernens soll im Sinne der Agenda gestärkt werden, die bestehenden europäischen Initiativen im Bereich der Hochschulbildung (Bologna-Prozess) und der beruflichen Bildung (Kopenhagen-Prozess) werden somit durch einen eigenständigen Prozess zur Förderung der Erwachsenenbildung flankiert, wenn auch die finanziellen Investitionen in die verschiedenen Bildungsprozesse nicht miteinander vergleichbar sein werden. Die Agenda empfiehlt eine stärkere Konzentration auf die Lernergebnisorientierung in der Erwachsenenbildung, bei der der selbstständig Lernende stärker in den Mittelpunkt rückt, unabhängig von der Frage, wo oder in welchem Kon-

text er lernt. Die notwendigen Impulse und Prioritäten zur Unterstützung der Profilierung von Erwachsenenbildung als arbeitsmarktrelevante und persönlichkeitsbildende Maßnahme werden in insgesamt 13 prioritären Handlungsfeldern der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung beschrieben (s. Kasten unten).

### Rolle der nationalen Koordinatoren und der Europäischen Kommission

Der Agenda-Prozess ist im Vergleich zum vorhergehenden Aktionsplan von vornherein auf einen längeren Zeitraum

bis zum Jahr 2020 ausgerichtet. Zur besseren Bekanntmachung der Inhalte und Schwerpunkte ist darüber hinaus vorgesehen, ab Herbst 2012 in den Mitgliedsstaaten nationale Koordinierungsstellen für die Agenda einzurichten. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat die Koordination der Agenda an die Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung vergeben. Die nationale Koordinierungsstelle wird bei der Promotion der Agenda eng mit den zuständigen Ministerien auf Bundes- und Landesebene, mit Sozialpartnern, Organisationen der Zivilgesellschaft sowie Einrichtungen und Verbänden der

Erwachsenenbildung in Deutschland kooperieren, um über die bildungspolitischen Ziele der Agenda zu informieren.

Die Rolle der Europäischen Kommission liegt hierbei v.a. in der Gesamtkoordination des Vorhabens: So ist geplant, den Dialog zwischen den nationalen Koordinierungsstellen zu initiieren und diesen Austausch zwischen den nationalen Koordinatoren durch diverse Einzelmaßnahmen zu unterstützen. Für das laufende Jahr 2012 sind beispielsweise die Organisation verschiedener europäischer Konferenzen zu Schlüsselthemen der Erwachsenenbildung und die Veröffentlichung wissenschaftlicher Studien vorgesehen. So wird die EU-Kommission Veranstaltungen zu den Themen »Aktives Altern«, »Literacy« und »Mobilität von Beschäftigten der Erwachsenenbildung« organisieren, bestehende multilaterale Arbeitsgruppen, etwa zu »Qualität« und »Finanzierung« von Erwachsenenbildung, weiterführen und deren Ergebnisse publizieren. Darüber hinaus wird noch im laufenden Jahr die Entwicklung einer neuen »Electronic Platform on Adult Learning in Europe – EPALe« ausgeschrieben, die 2014 in Wirkbetrieb gehen soll. Diese Plattform wird interaktiv und multilingual bereitgestellt werden und beispielsweise die verfügbaren Papiere und Mitteilungen zur Erwachsenenbildung sammeln. Darüber hinaus ist geplant, dass eLearning-Möglichkeiten für Erwachsenenbildner/innen zur Verfügung gestellt werden. Auch wird es aktuelle Meldungen etwa zu europäischen Veranstaltungen und Weiterbildungsangeboten geben.

### Prioritäten der Jahre 2012–2014

Bei der Launching-Konferenz für die Agenda im Februar 2012 in Brüssel verwies die EU-Kommission darauf, dass der thematische Schwerpunkt für die erste Umsetzungsphase 2012–2014 vor allem bei Aktivitäten im Bereich der Grundbildung und der »Zweiten Chance« gesehen wird. Diese Schwerpunktsetzung steht im Einklang mit nationalen

#### Prioritäre Handlungsfelder der Agenda 2011:

- Verbesserung des Zugangs zu hochwertigen Lernmöglichkeiten für alle Erwachsenen, um die persönliche und berufliche Entwicklung, Teilhabe, Beschäftigungsfähigkeit und aktive gesellschaftliche Beteiligung zu fördern;
- Konzentration auf die Lernergebnisorientierung und die Stärkung der Verantwortung und Autonomie des Lernenden;
- Sensibilisierung für das Lernen als lebensbegleitende Aufgabe;
- Förderung wirksamer Systeme der lebenslangen Bildungsberatung sowie integrierter Systeme zur Anerkennung nicht-formalen und informellen Lernens;
- Schaffung und Aufrechterhaltung von hochwertigen formalen und nicht-formalen Lernangeboten für den Erwerb von Schlüsselkompetenzen oder zu Qualifikationen auf allen Stufen des Europäischen Qualifikationsrahmens mit Unterstützung der Zivilgesellschaft, der Sozialpartner und lokaler Behörden;
- Schaffung von flexiblen Regelungen, die den Ausbildungserfordernissen von Erwachsenen angepasst sind;
- stärkere Sensibilisierung der Arbeitgeber für den Stellenwert der Erwachsenenbildung, etwa im Hinblick auf Produktivität, Wettbewerbsfähigkeit, Innovation und unternehmerisches Denken sowie Beschäftigungsfähigkeit und Arbeitsmarktmobilität;
- Bestärkung der Hochschulen, auch weniger traditionelle Gruppen von Erwachsenen anzusprechen und auf die demografischen Herausforderungen und Anforderungen einer alternden Gesellschaft einzugehen;
- Förderung der Rolle der Sozialpartner und der Zivilgesellschaft bei der Formulierung des Fortbildungsbedarfs und bei der Förderung von Lernchancen für Erwachsene;
- Förderung von Bildungs- und Ausbildungsressourcen im gesamten Lebenszyklus auf der Grundlage gemeinsamer Verantwortung und eines starken Engagements der öffentlichen Hand, insbesondere hinsichtlich einer »zweiten Chance«;
- Sensibilisierung der Sozialpartner für die Vorteile des arbeitsplatzgestützten Lernens;
- Schaffung von Lernangeboten für ältere Menschen, die diese in die Lage versetzt, aktiv, selbstständig und gesund zu altern und ihr soziales und kulturelles Wissen für die Gesellschaft zu nutzen;
- Stärkung des Engagements für den Nutzen der Erwachsenenbildung für eine stärkere Solidarität der Generationen und zwischen Kulturen und Völkern unterschiedlicher Herkunft.

Prioritäten im Bereich der Erwachsenenbildung in Deutschland, etwa im Hinblick auf die nationale Strategie zur Verringerung der Zahl funktionaler Analphabeten.

### Instrumente der Umsetzung

Die EU-Kommission hat mit der erneuerten Agenda für die Erwachsenenbildung ein weitreichendes Papier mit ambitionierten Zielen zu den thematischen Schwerpunktsetzungen der Erwachsenenbildung und zur Bedeutung des Sektors vorgelegt. Erwachsenenbildung, lebenslanges Lernen und die Weiterentwicklung von Qualifikationen werden als »Schlüsselemente der Reaktion auf die gegenwärtige Wirtschaftskrise und die Alterung der Bevölkerung und für die gesamte Wirtschafts- und Sozialstrategie der EU« (Amtsblatt EU 2011/C 372/01, hier C 372/1) gewertet.

Die Bedeutung, die damit dem Bereich der Erwachsenenbildung im Sinne aller formalen, nicht-formalen und informellen Formen des Lernens Erwachsener im beruflichen und allgemeinbildenden Kontext zugeschrieben wird, steht jedoch im Gegensatz zu der in den meisten europäischen Staaten eher geringen Beteiligungsquote der Erwachsenenbildung. Die erneuerte Agenda ist daher ein wichtiger Schritt, das Bewusstsein für eine wachsende Bedeutung von Erwachsenenbildung zu stärken und den Stellenwert der Erwachsenenbildung unter arbeitsmarktrelevanten und persönlichkeitsbildenden Gesichtspunkten gleichermaßen zu betonen.

Nach den europäischen Verträgen bleibt die politische Verantwortung für den Bildungsbereich in nationaler Hand (und das ist auch gut so). Im Hinblick auf die Förderung der internationalen Zusammenarbeit, auf ein verbessertes Voneinander-Lernen im europäischen Kontext ist es notwendig, die Mittel für diese europäischen Kooperationen angemessen zur Verfügung zu stellen. Dafür ist, neben der Unterstützung durch Mittel

der europäischen Strukturfonds, auch ein europäisches Bildungsprogramm als Instrument notwendig, das genau diese Zusammenarbeit auch in der Erwachsenenbildung fördert.

Die EU-Kommission hat deshalb im November 2011 die Mitteilung über das Nachfolgeprogramm des bis Ende 2013 laufenden Programms für Lebenslanges Lernen vorgelegt. Das vorgeschlagene Programm mit dem Namen »Erasmus für alle« (Mitteilung der Europäischen Kommission vom 23.11.2011) verzichtet weitgehend auf einen sektoriellen Ansatz, auch auf die Beibehaltung der bisherigen Markennamen Leonardo da Vinci (berufliche Bildung), Comenius (Schulbildung) und Grundtvig (allgemeine Erwachsenenbildung) wird zugunsten von »Erasmus für alle« verzichtet. Das Gesamtbudget des neuen Programms, das das Programm für Lebenslanges Lernen, das Programm »Jugend« und eine neue Förderlinie im Bereich »Sport« zusammenfasst, soll laut EU-Kommission rund 19 Milliarden Euro umfassen, davon 1,8 Milliarden für die internationale Kooperation mit Drittstaaten. Die im Programm für die Erwachsenenbildung vorgesehenen Mittel werden für die Förderung der Mobilität von im Bereich der Erwachsenenbildung beschäftigten Personen und für strategische Partnerschaften budgetiert.

Seit Bekanntwerden der Mitteilung haben zahlreiche Akteure der Erwachsenenbildung kritische Stellungnahmen zum Programmwurf der Kommission veröffentlicht (s. die Stellungnahme des DVV. URL: [www.dvv-vhs.de/fileadmin/user\\_data/PDF/DVV\\_zu\\_Erasmus\\_for\\_All.pdf](http://www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_data/PDF/DVV_zu_Erasmus_for_All.pdf) und die Stellungnahme des europäischen Erwachsenenbildungsverbandes EAEA. URL: [www.eaea.org/doc/eaea/EAEA\\_erasmusforall\\_draft.pdf](http://www.eaea.org/doc/eaea/EAEA_erasmusforall_draft.pdf)). Ihnen ist gemeinsam, dass sie sich für eine angemessene Budgetierung und die bessere Sichtbarkeit der Erwachsenenbildung aussprechen. Bei der Launching-Konferenz für die Agenda betonte die Berichterstatte

neue Programm und Vorsitzende des Bildungsausschusses des Europäischen Parlaments, Doris Pack, dass sich der Bildungsausschuss des EP bei den Verhandlungen um das neue Programm u.a. für diese bessere Sichtbarkeit der Erwachsenenbildung stark machen wird.

### Literatur

Amtsblatt der Europäischen Union, 2011/C 372/01

Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur (Hg.) (2011): Eurodicy-Bericht. Formale Erwachsenenbildung: Maßnahmen und Praktiken in Europa. Brüssel

Rosenblatt, B./Bilger, F. (Hg.) (2010): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld

Mitteilung der Europäischen Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Erasmus für alle. Das EU-Programm für allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport. KOM (2011)787 vom 23.11.2011.

### Abstract

*Hans Georg Rosenstein beschreibt Ziele und Prioritäten der erneuerten europäischen Agenda für die Erwachsenenbildung, die 2011 vom Europäischen Rat beschlossen wurde. Dabei wird die Rolle der Europäischen Kommission ebenso in den Blick genommen wie die Instrumente und das Budget zur Umsetzung der Agenda. Der Beitrag schließt mit einer kritischen Einordnung des neuen EU-Programms für die allgemeine und berufliche Bildung: »Erasmus für alle«.*



Hans Georg Rosenstein ist stellvertretender Leiter der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim BIBB und Nationaler Koordinator für die Agenda für Erwachsenenbildung in Deutschland.

Kontakt: [rosenstein@bibb.de](mailto:rosenstein@bibb.de)

## English Summaries

*Joachim Ludwig: **Architecture from the Perspective of Educational Theory.***

Requirements Concerning Educational Spaces (pp. 26–29)

The article provides an education-theoretical reflection of spaces for teaching and learning in education centres. Adult education is defined as a »learning process concerning everyday life«, which requires particular architectural adjustments. In this context, Joachim Ludwig stresses that architecture is by far more than a simple arrangement of building material. Room structures rather contain a »significance« which has a great influence on the »standard of living« for learners as well as teachers. In this perspective, the learning supportive character of classrooms and educational spaces is guaranteed by designing them as experimental areas for self-understanding as well as world understanding.

*Frauke Burgdorff: **Educational Buildings: A Contextual Challenge.***

Inspirations Taken from School Architecture (pp. 30–33)

The article focuses on innovative school architecture used as a source of inspiration for adult educational building projects. Frauke Burgdorff uses the examples of the Orestad College, Geschwister-Scholl Comprehensive School in Lünen, the group of private schools »SBW-Lernhäuser« as well as the Danish Munkegaard Skole to show different responses of architecture to the individual educational concept.

*Rob Bruijnzeels: **Libraries as Learning Spaces of Adult Education.***

Changing the passive into the active user (pp. 34–37)

The author presents examples of good practice and defines central tasks and processes of modern libraries, which are regarded as central learning spaces for adults. Using the criteria »shortage – surplus«, »consumption – co-creation« and »product – process«, the relevant social challenges for libraries and adult education are described. It becomes evident that libraries and adult education are in a period of transition, which requires suitable architectural solutions.

*Urs Maurer: **Unconscious Concepts.***

Foundations, Criteria and Characteristics of Educational Architecture (pp. 38–41)

Cultural patterns characterize the architecture in which we live and learn. The article by Urs Maurer helps to discover these unconsciously perceived patterns as an architectural language and adopt it for educational building. It is based on the concept of architectural language being marked by polarities, particularly the antagonism between »death crystal« and »tree of life« coined by Ernst Bloch.

*Klaus Heuer: **Franz Pöggeler's »New Buildings of Adult Education.«*** A Literature Finding from the Early Debates (pp. 42–45)

The article presents a number of photographs of the Franz Pöggeler estate, which is preserved in the archive of the German Institute of Adult Education. The historic pictures vary between ecclesiastic-monumental architectural photography and simple snapshots and illustrate the differences of learning and teaching arrangements in the history of adult education centres. Even though the author regards the photographs as evidence of a mentality-historically obsolete period, they still indicate the individual interior designs of adult education centres which are still an inspiration for the present continuing educational field.

*Hans Georg Rosenstein: **The Renewed European Agenda for Adult Learning.***

On the Path to »*Erasmus for all*« (pp. 50–52)

Hans Georg Rosenstein describes the objectives and priorities of the renewed European Agenda for Adult Learning, which was adopted by the European Council in 2011. Both, the role of the European Commission are analyzed as well as the tools and budget for the agenda's implementation. The article concludes with a critical classification of »Erasmus for all«, the new EU-programme for general and vocational education.

## Unfreiwillige Weiterbildungswerbung beim Sams

© 2012 Universum Film



Die Volkshochschulen haben in den letzten Jahren nicht zuletzt durch den originellen Werbespot »Ich liebe Dich« (»Das Wichtigste kennen Sie schon. Den Rest lernen Sie bei uns«) ihr Image mächtig aufpoliert. Jetzt erhalten sie Unterstützung von den Machern von »Sams im Glück«, der in diesem Frühjahr gestarteten Verfilmung des neuen Paul-Maar-Buchs. Dort gerät Hauptdarsteller Herr Taschenbier in unerfreuliche Kommunikationssituationen im Knast. Eine kurzerhand erfundene Kampfsportart, die er »in der Volkshochschule« erlernt haben will, soll ihm den Respekt der Mithäftlinge verschaffen, der ihm in diesem Moment überlebensnotwendig erscheint, wollen diese ihm beim ersten Hofgang doch zeigen, wie die Hackordnung im Hause ist.

Das Verlachtwerden ist Taschenbier sicher: Der Hänfling möchte mit einer Kampfsportart beeindrucken, und dann hat er sie auch noch aus der Volkshochschule! Wenige Minuten später indes kommentieren auch die hartgesottensten Kerle Taschenbiers listigen und durchaus übermenschlichen Sieg gegen Alpha-Knacki Paule mit einem bewundernden »Ich glaub', ich geh' auch in die Volkshochschule«. Erwachsenenbildung für Häftlinge – das wichtige und durchaus ernste Thema kommt auf diese Weise wohl unbeabsichtigt, aber doch federleicht unter die Leute.

DIE/PB

### sprachspielweise

#### »Master of Desaster«

Ein nicht zustande gekommener Studiengang ist jüngst von der Zeitschrift *wirtschaft + weiterbildung* als »Master of Desaster« ge(t)adelt worden. Was war passiert? Der Dachverband der Weiterbildungsorganisationen (DVWO) ist eine Kooperation mit der »Hochschule IPF Multiversity« eingegangen, um gemeinsam den Studiengang »Master of Arts in Training« ins Leben zu rufen. Man warb bereits damit, dass Weiterbilder/innen, Trainer/innen und Coaches hier ihre Berufserfahrung akademisch anrechnen lassen könnten. Diese Anerkennung setzt voraus, dass der Anerkennende Anerkennung genießt. Dies war aber nicht der Fall: Bärbel Schwertfeger recherchierte, dass die »IPF Multiversity« staatlich gar nicht akkreditiert ist. Ihr Resümee in der Zeitschrift *wirtschaft + weiterbildung* ließ an Deutlichkeit dann auch nichts zu wünschen übrig: Der DVWO sei einem »Betrüger auf den Leim gegangen. Denn die Hochschule ist nicht anerkannt. Wer den Master-Titel führt, macht sich strafbar.« Ein perfekter Skandal. Nur sollte darüber nicht vergessen werden: Die Idee, informell erworbene Kompetenzen im Weiterbildungsbereich anzuerkennen, hat deshalb nichts an Attraktivität eingebüßt. Schade also, dass aus der Nachakademisierung der Weiterbilder/innen, Trainer/innen und Coaches – vorerst? – nichts geworden ist.

DIE/TV

Unser nächster THEMENSCHWERPUNKT:

Heft 4/2012 (erscheint Oktober 2012): **Monitoring (in) der Weiterbildung**

Nachdem 1962 die VHS-Statistik gestartet ist, wird 2012 die Anbieterstatistik des DIE 50 Jahre alt. Dieses Jubiläum ist Anlass, über Nutzen, Potenzial und Perspektiven einer Weiterbildungsstatistik aus Trägerperspektive zu reflektieren. Diese kann als Instrument zur kontinuierlichen und datengestützten Beobachtung einer Praxis mit dem Ziel einer evidenzbasierten Steuerung, also als Monitoring-Instrument, verstanden werden.

### Impressum

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

**Begründet** 1993 von Prof. Dr. Ekkehard Nuissl

**Herausgeber:** Dr. Peter Brandt (komm.)

#### Redaktion:

Redaktionsleitung: Dr. Peter Brandt (DIE/PB);  
Mitarbeiter: Dr. Thomas Vollmer (DIE/TV, verantw.);  
Redaktionsassistentin: Beate Beyer-Paulick (DIE/BP).  
Externe Mitarbeiter: Astrid Gilles-Bacciu (Referat Erwachsenen- und Familienbildung im Erzbistum Köln; DIE/GB);  
Prof. Dr. Elisabeth M. Kreckel (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn; DIE/EK); Prof. Dr. Michael Schemmann (Justus-Liebig-Universität Gießen); Prof. Dr. Richard Stang (Hochschule der Medien Stuttgart; DIE/RS).

**Titel:** Gerhard Lienemeyer (Idee, Grafik Design)

**Signet/Gesamtausführung/Satz:** Horst Engels

**Layoutvorlage:** Gerhard Lienemeyer

**Bezugsbedingungen** für Jahresabonnement der »DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung«: € 41,- (zzgl. Versandkosten); ermäßigtes Abonnement für Studierende € 35,- (zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Das Abonnement verlängert sich automatisch um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis zum 15. November des Jahres gekündigt wird.

Einzelheft: € 13,90 (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

#### Schrift von Herausgeber und Redaktion:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V.  
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen  
Heinemannstraße 12-14, 53175 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: wbv.de  
**Best.-Nr.: 15/1075, ISSN 0945-3164**  
**ISBN 978-3-7639-5005-8**  
**DOI 10.3278/DIE1203W**

© 2012 DIE

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



#### Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

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

Das DIE

- liefert Grundlagen für die Forschung und Lehre der Erwachsenenbildung
  - verbreitet Forschungsergebnisse und führt anwendungsbezogene Forschung durch
  - entwickelt innovative didaktische Konzepte und qualitative Standards
  - begleitet die Entwicklung der Profession und berät zu Prozessen der Organisationsentwicklung
  - analysiert den Strukturwandel in der Erwachsenenbildung
  - berät Forschung, Politik und Praxis
  - vertritt die deutsche Erwachsenenbildung international und verstärkt den Wissenstransfer.
- Das Institut ist ein eingetragener Verein, dem 20 Verbände und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung angehören.



Foto: Hilgers

Jens Hilgers

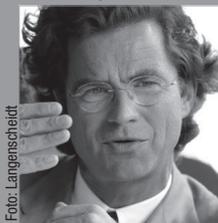


Foto: Langenscheidt

Dr. Florian Langenscheidt



Foto: Millard

Dr Nicola J. Millard



Foto: Morand

Geneviève Morand



Foto: Opaschowski

Prof. Dr. Horst W. Opaschowski



Foto: Schiemann

William A. Schiemann, Ph.D.



Foto: Spitzer

Prof. Dr. Manfred Spitzer

# Zukunft Personal



**25.-27. September 2012**  
**koelnmesse**

**Bei Online-Registrierung sparen!**  
[www.zukunft-personal.de/registrierung](http://www.zukunft-personal.de/registrierung)



**Europas größte Fachmesse für Personalmanagement**



[www.zukunft-personal.de](http://www.zukunft-personal.de)

**#ZP12**

**Zukunft Personal mit mehr als:**

- ▶ 14.000 Fachbesuchern
- ▶ 600 Ausstellern
- ▶ 220 Vorträgen & Diskussionen

Zeitgleich mit



Medienpartner



Hauptsponsoren



**DIE** Zeitschrift  
für Erwachsenen-  
bildung