

Hessische Blätter für Volksbildung

Kooperationskulturen

weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Uneindeutigkeit



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.)

Uneindeutigkeit

weiter bilden 4/2023

Der Umgang mit Unsicherheiten, Mehrdeutigkeiten und Ambivalenzen stellt eine individuelle, gesellschaftliche und politische Herausforderung dar. Das Heft möchte Ambiguität und Ambivalenz in ihren verschiedenen Bezügen zur Erwachsenenbildung theoretisch und empirisch betrachten.

Dabei soll der ambivalente Charakter von Ambiguität als bildungsproduktives und zuweilen auch hinderliches Phänomen deutlich werden.

Möchten Sie weiter bilden kennenlernen?

Dann nutzen Sie unser Angebot für das Probeabo 4 für 3! Sie erhalten vier Ausgaben und bezahlen drei – für nur 40,50 € (statt 54,- €)! Starten Sie Ihr Probeabo gleich mit dem aktuellen Heft.

wbv.de/weiter-bilden

 2023, 60 S., 19,90 € (D)
E-Journal im Open Access

Hessische Blätter für Volksbildung

Kooperationskulturen

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27 (Verbandsvorsitzende: Heike Habermann, Offenbach/Main; Verbandsdirektor: Dr. Christoph Köck, Frankfurt am Main). Die Herausgabe der hbv wird durch den Hessischen Volkshochschulverband e. V., den Deutschen Volkshochschul-Verband e. V. und den Niedersächsischen Volkshochschulverband e. V. finanziell unterstützt.

Vorsitz der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Bernd Käßplinger, Prof. Dr. Steffi Robak

Die Mitglieder der Redaktionskonferenz: Dr. Martin Dust, Hannover; Dr. Birte Egloff, Frankfurt/M.; Dr. Christiane Ehse, Frankfurt/M.; Dr. Timm C. Feld, Wetzlar; Prof. Dr. Julia Franz, Bamberg; Prof. Dr. Bernd Käßplinger, Gießen; Jürgen Kufner, Dresden; Prof. Dr. Sebastian Lerch, Mainz; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Prof. Dr. Claudia Kulmus, Hamburg; Berbel Unruh, Hannover

Redaktion des Schwerpunktthemas: Dr. Christiane Ehse, Dr. Timm C. Feld

Review: Die Hessischen Blätter handhaben ein double-blind Peer-Review. Alle theoretisch-konzeptionellen und empirischen Beiträge, die für den Thementeil eingereicht werden, durchlaufen ein anonymisiertes Begutachtungsverfahren. Die Redaktion behält sich die endgültige Entscheidung vor. Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfassenenden und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Die hbv entsprechen dem „Code of Conduct“ und den „Best Practice Guidelines for Journal Editors“, herausgegeben von COPE Committee on Publication Ethics.

Anzeigen: sales friendly Verlagsdienstleistungen, Bettina Roos, Pfaffenweg 15, 53227, Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-0, E-Mail: info@sales-friedly.de

Erscheinungsweise: Jährlich 4 Ausgaben (März, Juni, September, Dezember)

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelausgabe 21,90 €, Preis für das Jahresabonnement (4 Ausgaben) 52,00 €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis: 42,00 €. (Das Abonnement beinhaltet den kostenlosen Zugang zum E-Paper auf wbv-journals.de). Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten.

Das Abonnement (4 Ausgaben) wird zunächst für 12 Monate geschlossen und verlängert sich danach stillschweigend auf unbestimmte Zeit, sofern dieses nicht mit einer Frist von einem Monat zum Ablauf der zunächst vorgesehenen Vertragsdauer gekündigt wird. Um das Abonnement zu beenden, kann es ab dem 2. Jahr jederzeit mit einer Frist von einem Monat gekündigt werden.

2024 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagdesign: Christine Lange, Berlin

Satz & Koordination: Andrea Vath

Bestellnummer: HBV2401
ISSN (Print): 0018-103 X
DOI: 10.3278/HBV2401W

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhalt

<i>Christiane Ehses, Timm C. Feld</i> Editorial	5
--	---

Wissenschaftliche Perspektiven

<i>Wolfgang Jütte</i> Kooperations-Kulturen, Netzwerk-Kulturen, Beziehungs-Kulturen	9
--	---

<i>Sandra Habeck</i> Kooperationsorientierte Didaktik in Lehr-/Lernsettings der wissenschaftlichen Weiterbildung	19
--	----

<i>Franziska Sweers</i> Aushandlung und ihre Bedeutung für Kooperationskultur am Beispiel von Microcredentials	32
--	----

Wissenschaftliche Reflexionen

<i>Timm C. Feld</i> Kooperationen in der Erwachsenenbildung – ein Gespräch mit Prof. Dr. Wolfgang Seitter	42
---	----

<i>Richard Stang</i> Kooperation als Basis	50
---	----

<i>Pauline Pfeil</i> Die Bedeutung regionaler BNE-Netzwerke für die Umsetzung von BNE an Volkshochschulen	60
---	----

Praxisbeispiele

<i>Marta Slusarek, Steffen Wachter</i> Kooperationen in der europäischen Bildungszusammenarbeit – aufwendig, aber lohnend	69
---	----

<i>Peter Kabitzsch, Nina Oberländer</i> Praxisbericht Kulinarische Reise	78
---	----

Georg Schlechtriem, Karin Lünenbach

Digital, persönlich, vernetzt: VHS – Kooperationsverbund Rheinland Süd 84

Beate Blüggel, Stephan Kaps

Kooperations- und Netzwerkkultur zu Diversity 91

Service

Service 99



Editorial

Kooperationskulturen

CHRISTIANE EHSES, TIMM C. FELD

Die Realisierung gelingender Lernprozesse Erwachsener durch die institutionalisierte und organisierte Erwachsenenbildung baut immer schon und elementar auf soziale Vernetzungen sowie kooperative Verbindungen auf. Die Kooperationsaktivitäten *von* und *in* (Weiter-)Bildungseinrichtungen lassen sich dabei u. a. auch als „soziale Praktik(en)“ und somit als Teil der organisationskulturellen Ausprägungen interpretieren. Die organisationskulturelle Dimension von Kooperation zeigt sich beispielsweise in den routinierten, typisierten, kollektiv befürworteten, aber auch in den konflikthaftern, ungeklärten, hemmenden Handlungs- und Ordnungsweisen der Organisationsmitglieder. Der Kulturbegriff erweist sich als schillernd und vieldeutig, ist er doch formal „unabgedeckt“ und verweist somit auf unausgeschöpfte Spielräume, aber auch auf nicht formal einklagbare Erwartungen. Es handelt sich um z. T. bewährte und sehr wirkmächtige Praktiken, über die nie entschieden wurde – im Sinne nicht entschiedener Entscheidungsprämissen (vgl. Kühl & Muster 2016, S. 19 ff).

Auch Kooperationen und Netzwerke – so notwendig sie sind, um beispielsweise Innovationen zu erzeugen, Ressourcen zu erschließen und zu bündeln oder neue Zielgruppen zu gewinnen – lassen sich nicht nur in eine „Hurra-Semantik“ einkleiden, sondern bergen durchaus auch Hürden wie z. B. hohe, zum Teil nicht immer angemessene erscheinende Ressourcenaufwände oder wirtschaftlich und legitimatorisch herausfordernde Geschäftsmodelle und/oder konkurrierende professionelle Deutungshoheiten um Domänen. Gerade diese Mehrdeutigkeit des Phänomens „Kooperationskulturen“ lud uns ein, diesen Begriff als Topos des vorliegenden Heftes zu wählen.

Das vorliegende Themenheft greift diese Aspekte auf und möchte u. a. die Mehrdimensionalität von Kooperationskulturen darstellen, indem sowohl die Kooperation und Vernetzung zwischen einzelnen Organisationen, aber auch innerorganisationale Kooperationsphänomene – also z. B. die Kooperation zwischen einzelnen Mitarbeitenden/Fachbereichen oder zwischen den Lehrenden und Lernenden – aufgegriffen werden. Sowohl in den theoretischen Zugängen als auch in den Reflexionen über Praxis als auch in den Praxisbeispielen selbst kommen Gelingensfaktoren, aber auch Herausforderungen in unterschiedlichen Handlungsfeldern – z. B. in Netzwerken für nach-

haltige Bildung, der Europäischen Bildungsarbeit oder in digitalen Kooperationsarchitekturen – zum Tragen. Die Artikel des Themenhefts bemühen sich um eine Offenlegung von Funktionsweisen, organisationalen und programmbezogenen Steuerungs- und Gestaltungsaufgaben sowie Modi professionellen Handelns in Bezug auf die Planung und/oder Gestaltung kooperativer Bildungsarrangements. Dabei interessieren auch die informellen Handlungsnormen und Erwartungen, die sich nicht formal programmieren bzw. rational beherrschen lassen, also Ambivalenzen, die Dynamiken provozieren (vgl. Dollhausen 2003, S. 30).

Das Heft gliedert sich in drei Rubriken: *Wissenschaftliche Perspektiven*, *wissenschaftliche Reflexionen* und *Praxisbeispiele*.

Eingeleitet wird das Themenheft von *Wolfgang Jütte*, der in seinem Beitrag „Kooperations-Kulturen, Netzwerk-Kulturen, Beziehungs-Kulturen“ kooperative Settings und Formate des Zusammenarbeitens in der Weiterbildung beleuchtet. Der Artikel führt in zentrale Reflexionskategorien über Kooperationskulturen ein, skizziert ihre zeitgeschichtlichen Hintergründe und plädiert am Ende für eine Kultur des großzügigen Teilens und kollektiven Arbeitens.

Sandra Habeck fokussiert in ihrem Beitrag auf die kooperationsorientierte Ausgestaltung von Lehr-Lernsettings in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ihren Untersuchungsgegenstand – die kooperationsorientierte Didaktik – entfaltet sie entlang von zwei beobachteten Fallbeispielen wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote. Sie zeigt fruchtbare Wechselwirkungen von Lehren und Lernen auf und zieht eine Conclusio in Bezug auf die reflexive Auseinandersetzung der Lehrenden mit ihrem Rollenverständnis.

Der Artikel von *Franziska Sweers* beschäftigt sich mit der Aushandlung in interorganisationalen Kooperationen im Kontext berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung. Sie zeichnet am Beispiel von kompakten und thematisch fokussierten Bildungsangeboten (Microcredentials) die Herausforderungen und Chancen einer Kooperation von Hochschulen im Kontext beruflicher Weiterbildung mit anderen Anbietern beruflicher Bildung nach.

Ein Gespräch mit *Wolfgang Seitter* streift durch unterschiedliche Handlungsfelder – Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung –, um dem Themenkomplex Kooperation, Kooperationsgestaltung und Netzworkebildung auf die Spur zu kommen. Dabei werden Schlaglichter u. a. auf transdisziplinäre Kooperationsverbände im Hochschulkontext, Verbundprojekte im Rahmen von Erwachsenenbildungsprojekten, Netzwerke im Kontext von Programmplanung und produktiven Fremdheitserfahrungen im Kooperieren geworfen.

In seinem Beitrag zur Entwicklung von Bildungs- und Kulturzentren reflektiert *Richard Stang* seine langjährigen diesbezüglichen Beratungs- und Forschungserfahrungen. Der Autor plädiert angesichts gesellschaftlicher Herausforderungen für einen Wandel der Institutionen und eine Entsäulung des Bildungssystems. Als erforderlich sieht er eine veränderte Vernetzungs- und Kooperationskultur, die den Belangen veränderter Lernwelten gerecht wird. Der Beitrag rekurriert auf unterschiedliche Steuerungsmodelle und führt Praxisbeispiele gelungener Synthesen an, benennt aber auch

Herausforderungen für eine Umgestaltung. Ein weiterer praxisreflektierender Beitrag von *Pauline Pfeil* beschäftigt sich mit der Bedeutung regionaler Netzwerke zur Bildung Nachhaltiger Entwicklung (BNE) und fragt nach der Rolle der Netzwerke für die Umsetzung des BNE-Gedankens an Volkshochschulen. Dabei unternimmt die Autorin eine Typisierung. Die Erkenntnisse basieren auf Interviews mit Akteurinnen und Akteuren aus den Einrichtungen.

Im dritten Teil des Themenhefts werden Beispiele aus der Praxis unter dem Fokus Kooperationskulturen rekonstruiert: *Marta Slusarek* und *Steffen Wachter* stellen die Frage nach den Gelingensfaktoren von Kooperationen im europäischen Kontext, aber auch die Frage danach, was die Zusammenarbeit in diesem Kontext so herausfordernd macht. Sie zeichnen diese Aspekte entlang von Beispielen der Zusammenarbeit des Hessischen Volkshochschulverbandes mit anderen europäischen Bildungseinrichtungen nach. Ihre Conclusio: Gelingenserfahrungen hängen in diesem Kontext sehr ab vom persönlichen Engagement der Einzelnen, von verbindlichen Absprachen und vom konkreten Tun jenseits von „Symbolpolitiken“. *Peter Kabitsch* und *Nina Oberländer* haben ein Dialogformat gewählt, um den Erfolg ihrer deutschlandweiten vhs-Online-Fortbildung „Kulinarische Reise“, ein digitales Kochkursangebot mit live mitkochenden Teilnehmenden während der Pandemie-Zeit zu reflektieren. Insgesamt 44 Volkshochschulen waren daran beteiligt. Einen wesentlichen Erfolgsparameter sehen die Autorin und der Autor im Vertrauensvorschuss ihrer Leitungskräfte. In ihrem Beitrag „Digital, persönlich, vernetzt“ rekapituliert das Autorenteam *Georg Schlechtriem* und *Karin Lünebach* die Genese ihres „Digicircles“ von einer programmbezogenen „Selbsthilfegruppe“ über Leuchtturmprojekte bis hin zu einem Kooperationsverbund. Dabei benennen sie sowohl Gelingensfaktoren als auch Stolpersteine. Der Erfahrungsbericht zeigt auch die Genese von losen Kopplungen hin zu festen Kopplungen (schriftliche Vereinbarungen mit der Aufnahme rechtlicher Bestimmungen).

Der Artikel von *Beate Blüggel* und *Stefan Kaps* reflektiert die Bedeutung einer Kultur der Zusammenarbeit für das Handlungsfeld Diversity. Kooperations- und Netzwerkpartner*innen werden als unabdingbar für die Gewinnung von Expertise und neuer Personengruppen benannt. Die Autorin und der Autor berichten über Aktivitäten und Produkte entlang guter Praxisbeispiele aus dem Deutschen Volkshochschulverband und dem Diversity-Ausschuss im DVV.

Wir wünschen den Leserinnen und Lesern dieses Themenheftes eine bereichernde Lektüre!

Literatur

- Dollhausen, K. (2003). Kultur, System, Netzwerk. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 1–2003.
- Kühl, S., Muster, J. (2016). *Organisationen gestalten. Eine kurze organisationstheoretisch informierte Handreichung*. Springer.

Autorin und Autor

Christiane Ehses, Dr. phil., stellvertretende Verbandsdirektorin und pädagogische Leiterin des Hessischen Volkshochschulverbandes e. V.

Timm C. Feld, Dr. phil., Leitung der Volkshochschule der Stadt Wetzlar



Kooperations-Kulturen, Netzwerk-Kulturen, Beziehungs-Kulturen

Zusammenarbeiten in der Weiterbildung

WOLFGANG JÜTTE

Zusammenfassung

Zunächst wird ein kursorischer Überblick über das Kooperationsthema im Feld der Weiterbildung in den letzten Jahrzehnten und seine semantischen Verschiebungen gegeben. Der Kultur-Begriff verweist auf die Beziehunghaftigkeit und die Qualität kooperativer Beziehungen. Aus einer relationalen Perspektive wird der Stellenwert professioneller kooperativer Lernzusammenhänge unterstrichen und für neue Partnerschaften plädiert – so wie sie auch in anderen gesellschaftlichen Feldern zu beobachten sind. Zugleich wird eine stärkere Selbstreflexion und Selbstvergewisserung der sozialen Eingebundenheit der Weiterbildung in komplexen Akteursnetzen angeregt.

Stichwörter: Kooperationskultur; Netzwerkkulturen; Beziehungskulturen; Weiterbildung; Erwachsenenbildung

Abstract

First of all, a cursory overview is given of the topic of co-operation in the field of continuing education and its semantic shifts in recent decades. The concept of culture refers to the relational nature and quality of co-operative relationships. From a relational perspective, the importance of professional cooperative learning contexts is emphasised and a plea is made for new partnerships - as can also be observed in other social fields. At the same time, greater self-reflection and self-assurance of the social integration of continuing education in complex networks of actors is encouraged.

Keywords: Cooperation culture; network cultures; relationship cultures; further education; adult education

1 Einleitung

Gegenwärtig kann im Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung erneut ein wachsendes Interesse am Thema Kooperation und Netzwerke festgestellt werden. Dies schlägt sich auch darin nieder, dass die erwachsenenpädagogischen Fachzeitschriften dies als eigenes Schwerpunktthema aufgreifen: so die EP (Education Permanente) mit dem Thema „Kooperationen in der Weiterbildung“ (Nr. 2, 2023), das magazin Erwachsenenbildung.at mit dem Thema „Netzwerke(n) in der Erwachsenenbildung“ (Ausgabe 48, 2023) und die vorliegende Ausgabe der Hessischen Blätter für Volksbildung.

Mittlerweile hat sich eine breite erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung entwickelt (Überblick: Alke & Jütte 2018). Dieser Artikel stellt einen weiteren Versuch (so auch Alke 2023) dar, die heterogenen Erscheinungsformen mit ihren Begrifflichkeiten nachzuzeichnen. Neben Vernetzung und Kooperation wird vorliegend auf Kollaboration gezielt; eine erwachsenenpädagogische Praktik, die nicht zuletzt durch die Corona-Pandemie vorangetriebene digitale Transformation sich zunehmend in der Praxis niederschlägt (Schenkel 2023).

Das Kooperations-Thema ist seit den 1970er-Jahren in der Erwachsenenbildung fest verankert. In den letzten Jahrzehnten erfuhr es dabei immer wieder inhaltliche Veränderungen, die auch semantisch ihren Widerhall fanden. Diese Entwicklung – von ordnungspolitisch induzierten Steuerungsanstrengungen hin zum vernetzten Arbeiten in einer komplexen Arbeitswelt – wird zunächst nachgezeichnet. Dabei wird der Fokus weniger auf das bildungspolitisch formulierte Kooperationsgebot als auf die Handlungsebene des „Miteinander-Arbeitens“ gelegt. Damit sollen, angereichert um mikropolitische Innensichten, neue Perspektiven auf Kollektivität eröffnet und das Vokabular des Zusammenarbeitens erweitert werden.

Der vorgenommene Dreischritt im Argumentationsgang „Kooperation – Netzwerk – Beziehungen“ ist nicht durchgängig trennscharf. Der zugrunde gelegte allgemein gehaltene Kulturbegriff soll für die qualitativen Dimensionen des Zusammenarbeitens sensibilisieren. Abschließend wird für einen Beziehungsüberschuss und großzügiges Teilen und Tauschen plädiert. Ebenso wird auf Mapping-Verfahren zur Visualisierung von Beziehungsgeflechten verwiesen und Überlegungen zu einer Ethik des kooperativen Handelns entwickelt.

2 Kooperations-Kulturen: Steuerungsanstrengungen

Kooperation ist spätestens seit den 1960er-Jahren zu einem bildungspolitischen Grundsatz in der Weiterbildung avanciert. In der Kooperation wurde der Schlüssel für die Entfaltung eines „Weiterbildungssystems“ gesehen. Arbeitsteilung, die Vermeidung von Doppelangeboten und ein Zusammenwirken von Trägern und Einrichtungen sollten zu einer abgestimmten Gesamtleistung führen. Zugrunde lag ein fast unbändiger Steuerungsoptimismus. Seitdem steht die Weiterbildung unter einem politischen Kooperationsgebot. Mit dem Bedeutungszuwachs kooperativer Arrange-

ments entstanden neue Anforderungen an das professionelle Handeln, und dem Management von Kooperationen wurde verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Dollhausen & Mickler 2012).

Wenngleich Kooperation als normative Zielvorstellung anscheinend allgegenwärtig ist, wird die Geschichte des Kooperationsgedankens begleitet von einer ernüchternden Bestandsaufnahme der tatsächlichen Zusammenarbeit. Es zeigt sich im Alltag, dass Akteurinnen und Akteure nur bedingt kooperieren und Scheitern (Tippelt 2021) möglich ist. Auf die unterschiedlichen Handlungslogiken im Kooperationsgeschehen verweisen auch Forschungsarbeiten aus einer konventionssoziologischen Perspektive: „Die Befunde verdeutlichen, dass sich Kooperation oftmals unter Wettbewerbsbedingungen vollzieht und dadurch mit einer kompetitiven Handlungslogik konfrontiert ist, die sich hemmend auf das wechselseitige Tauschverhältnis und die Herausbildung von Vertrauen auswirken kann“ (Alke 2022, S. 257).

In den letzten Jahren sind vermehrt Arbeiten entstanden (im Überblick Alke & Jütte 2018), die sich auch den „Grauzonen“ des Kooperationshandelns zuwandten: bspw. Fragen des Widerstands (Franz 2014), des Bewegens an Organisationsgrenzen (Jenner 2018), des Wissens und Lernens in subversiven und kollaborativen Kontexten (Trumann 2015) oder des kollektiven Lernens in sozialen Bewegungen (Hoeft 2021). Damit werden neue Einblicke in die Kooperationsproblematik gewonnen.

3 Netzwerk-Kulturen: Navigationskompetenz in der Projekte-Polis

In den 1990er-Jahren finden zunehmend Netzwerkkonzepte Eingang in die Erwachsenenbildung, die vor allem im Kontext der Regionalentwicklung entwickelt wurden. Von der Etablierung regionaler Kooperationsgeflechte werden Innovationspotenziale erwartet. Kooperation und Vernetzung werden verstärkt als Rahmenbedingungen lebenslanger Lernarchitekturen diskutiert. Dabei erfährt die Organisationsform des Netzwerks eine positive Zuschreibung, weil sie die Eigenständigkeit der Einrichtungen respektiert und dennoch ein System bildet. Seitdem prägen Netzwerkaktivitäten den Alltag und „Vernetzen“ ist zu einem erwachsenenpädagogischen Grundbegriff avanciert (Franz & Feld 2015).

Die Netzwerkpraxen in der Weiterbildung sind vielfältig. Klassischerweise gehören dazu Projekte, die bedeutende Gelegenheitssituationen und Kommunikationsanlässe des Zusammenarbeitens bilden. Im Gegensatz zu Kooperationen als Form vertraglicher Zusammenarbeit weisen projektorientierte Organisationsformen eine große Bandbreite auf. Zugespitzt kann von der Erwachsenenbildung als eine „*community of projects*“ (Projektgemeinschaft) gesprochen werden. Ihr Potenzial für Kooperation und kollaborativen Wissensaustausch wird häufig nicht gehoben, u. a. weil die Sozialdimension in diesen temporären organisationalen Strukturen nicht genug in den Blick genommen wird. Auch in der Forschung bleiben Projekte als Form interorganisationaler Zusammenarbeit vielfach unterbelichtet. Ihre Leistungen hängen mit dem zu-

grunde liegenden Projektverständnis zusammen: Geht es nur um die arbeitsteilige Abarbeitung von „*work packages*“, wie etwa in vielen EU-Projekten kennzeichnend, oder um den Versuch, gemeinsam mit Partnerinnen und Partnern etwas Neues in die Welt zu bringen?

Durch die digitale Transformation gewinnt derzeit das Thema Vernetzung an Dynamik. Insbesondere die sozialen Medien erzeugen eine Form von „Aufmerksamkeitsstress“ und verlangen von Organisationen sich gegenüber der Öffentlichkeit durch kommunikative Partizipation, Interaktion und Vernetzung neu zu positionieren (Thürmer 2014). Als Gegenbegriff zum häufig kritisierten „Vernetzen um der Vernetzung willen“ (Hypertrophie) wird als Gegenbegriff die „Entnetzung“ (Stäheli 2021) ins Spiel gebracht. Angesichts der Komplexität vernetzten Handelns besteht die Herausforderung weniger darin, das in der Arbeitswelt vielbeschworene „agile Mindset“ zu entwickeln, als vielmehr in der Notwendigkeit, eine erweiterte Navigationskompetenz (Clemens 2019) zu entwickeln, um professionell in den unterschiedlichen Akteurs- und Projektnetzwerken navigieren zu können.

4 Beziehungs-Kulturen: Vernetzt, verstrickt und verbandelt

Sozialbeziehungen spielen für die Leistungserstellung in der Weiterbildung eine bedeutende Rolle. Den Stellenwert sozialer Interaktion als konstituierendes Merkmal der Weiterbildung unterstreicht Tietgens: „... weil Erwachsenenbildung insgesamt (...) häufiger auf kooperative Aktivitäten, auf soziale Interaktion außerhalb des Unterrichts selbst angewiesen ist, als dies für andere Bildungsbereiche gilt. Für die Erwachsenenbildung ist diese soziale Interaktion geradezu konstituierend. Denn sie kann nicht von festen Beständen ausgehen, sondern sie muß sich prozessual je neu herstellen. Sie kann weder mit festen Lehrplänen rechnen noch mit festem Personal, weder mit sicherem institutionellem Rahmen, noch mit einem gesicherten Bestand von Teilnehmern. Sie muß dies alles durch soziale Interaktion ständig erneuern. Die Arbeitsvoraussetzungen müssen immer neu recherchiert, Meinungsführer müssen angesprochen, Kursleiter gewonnen, Räume ausgehandelt, Teilnehmer gehalten werden“ (Tietgens 1991, S. 102).

Die in der Weiterbildung Tätigen handeln in sozial strukturierten Zusammenhängen. Kennzeichen der formalen Struktur in der Weiterbildung ist ihre „soziale Unterfütterung“; d. h., sie wird genährt durch ein Netz persönlicher Beziehungen (Jütte 2002). Dieses auf Vertrauen basierende informal-personale Akteursnetz überlagert formale Kooperationen. Wenn wir stärker den Blick auf die mikrosoziale Beziehungsgestaltung werfen¹, dann sind informelle Beziehungen im Berufsalltag relevant. Dass informelle Vollzüge in der Weiterbildung hochgradig funktional sind, liegt in der strukturellen Verfasstheit des Feldes begründet. Formale Wege werden durch infor-

¹ Dieser Beitrag ist eine Fortschreibung von Jütte (2022), in dem ich Aspekte der Kollaboration und Komplizenschaft erstmalig aufgreife.

melle Bezüge kompensiert, komplementiert oder sogar substituiert. Hier sind sehr unterschiedliche Figurationen oder Kollektivierungsformen vorzufinden.

Im Bereich der künstlerischen Forschung ist vor einigen Jahren ein Projekt zum Modell der Komplizenschaft entstanden (Ziemer 2013). Komplizenschaft wird zunächst im Strafrecht behandelt. Danach verlangt die Mittäterschaft das Vorhandensein von den drei Schritten Entschlussfassung, Planung und Durchführung. Als prototypisches Beispiel von Komplizenschaft im strafrechtlichen Sinne kann der Film und die Hauptfiguren Bonnie & Clyde angeführt werden. Im Berufsalltag taucht Komplizenschaft viel unscheinbarer auf, wie das folgende Beispiel unterstreicht: „Viele von uns kennen die Situation in Meetings oder Jurys, in denen der Moment des wohlwollenden Blickaustausches, der ein Gefühl des Verbündetseins erzeugt, für die Durchsetzung der Interessen wichtiger ist, als gleichzeitig ablaufende offizielle sprachliche Äußerungen. Ein Blick, eine Geste, ein Code – wir alle agieren mehr oder weniger bewusst, alt oder jung, männlich oder weiblich als Komplizen, wenn wir Neues mit anderen erschaffen wollen“ (Ziemer 2013, S. 14). Ziemer zeigt u. a. anhand konspirativer Künstler-Komplizen, wie kleine Gruppen temporär begrenzt ein bestimmtes Ziel durchsetzen. Das Konzept der Komplizenschaft darf jedoch nicht mit Seilschaften verwechselt werden, die zu Recht kritisiert werden, weil sie auf sich selbst verweisen. Erst in heterogenen, diversifizierten Netzwerken weiten sich Horizonte.

Diese Formen der Zusammenarbeit erhellen mikropolitische Analysekonzepte. Darunter kann „das Arsenal jener alltäglichen ‚kleinen‘ (Mikro-)Techniken, mit denen Macht aufgebaut und eingesetzt wird, um den eigenen Handlungsspielraum zu erweitern und sich fremder Kontrolle zu entziehen“ (Neuberger 1995, S. 14) gezählt werden. Dies ist für Überzeugungsarbeit in der Organisation wichtig, wie Klenk (2011) anhand eines Organisationsentwicklungsprozesses in einer Volkshochschule aufzeigt. Gerade Innovationsprojekte sind auf Promotorinnen und Promotoren, Change Agents und Neulandbetreter*innen angewiesen, die hohes individuelles Engagement zeigen. Dabei werden spezifische Kompetenzen verlangt, die auch als „politische Fertigkeiten“ bezeichnet werden. Das zugrunde liegende Konstrukt beinhaltet die vier Dimensionen „soziale Geschicklichkeit“, „interpersonale Einflussnahme“, „Netzwerkfähigkeit“ und „wahrgenommene Aufrichtigkeit“ (Oerder 2015; Wihler & Blicke 2017). Diese politischen Fertigkeiten erhöhen die Durchsetzungsfähigkeit in Gestaltungsprojekten und vermutlich auch in der interorganisationalen Zusammenarbeit.

5 Kooperative Sozialität: vom Tauschen und Teilen

Abschließend soll im Sinne einer Diskursanregung die konstruktive Seite des Zusammenarbeitens, das „Mit anderen etwas Neues in die Welt bringen und teilen“, stärker auf kooperative Lern- und Sinnzusammenhänge hin ausgeleuchtet werden. Dabei erweisen sich Anleihen im Sinne eines „Von anderen lernen“ aus benachbarten gesellschaftlichen Feldern als erhellend.

Kulturveränderungsprozesse: Erweiterung der Denkfiguren

Es lässt sich gegenwärtig in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen ein neues Interesse an Formen des Zusammenarbeitens beobachten, die teilweise quer zu bisherigen Ordnungsvorstellungen liegen. Dies ist vor allem für urbane Räume festzustellen. Prototypisch sind urbane Gemeinschaftsgärten und offene Werkstätten wie „Maker Spaces“. Kollaboration wird als eine neue Wir-Kultur diagnostiziert (Terkessidis 2015). Bisher wurde der deutschsprachige Begriff der Kollaboration nur wenig verwendet; u. a., weil hier – im Gegensatz zum englischen Begriff der „*collaboration*“ – die Konnotation der verräterischen Zusammenarbeit mit dem Feind (noch) mitschwingt. Kollaboration ist weitreichender als Kooperation; im Gegensatz zur arbeitsteiligen Zusammenarbeit geht es hierbei um ein kollektives Unterfangen. Die digitale Transformation fördert den Einzug des Kollaborations-Begriffs. In der Welt der Arbeit werden zunehmend kollaborative Formate entdeckt: das „Mindset“ der Agilität, ebenso wie die Abkehr vom Silo-Denken und die Notwendigkeit des „crossfunktionalen“ Austauschs wird propagiert, Ko-Kreation (*co-creation*) in der Produktentwicklung gefordert und digitale Kollaborationstools halten im Büro Einzug. Kollaboratives Arbeiten gilt als eine Schlüsselkompetenz von Wissensarbeitenden.

Bezogen auf die Organisation gehen damit Kulturveränderungsprozesse einher. Enthierarchisierung, offene Kommunikation und Teamarbeit gehören zu den Anforderungen sinnstiftender Tätigkeit, wie sie bspw. im Konzept des New Work formuliert werden. Das organisationskulturelle Skript wird umgeschrieben und „Neue Formen der Zusammenarbeit“ gesucht. Erschwerend kommen hier unterschiedliche generationale Prägungen zum Tragen. Was bedeutet es für Weiterbildungseinrichtungen, eine stärkere Kultur der Offenheit zu entwickeln? Um mehr „Wir“ und Kollaboration zu wagen, bedarf es einer Veränderung von Kulturen. Neue Denkfiguren und die Verwendung eines stärker bewegungsorientierten Vokabulars wie „anstiften“, „*do it together*“, „kuratieren“, „vermitteln“, etc. können diesen Prozess unterstützen.

Erforderlich und mutig zugleich sind dabei brückenschlagende Partnerschaften, die den Zugang zu den bisher wenig berücksichtigten Akteursgruppen in den pluralen kommunalen Engagementlandschaften erschließen und horizonterweiternde Perspektiven eröffnen können. Dies führt vermutlich auch zu uneingeladener Partizipation auf dem „Marktplatz“ der Gelegenheiten und einer stärkeren Einbindung in Programmplanungsprozesse (Groppe 2018). Ebenso erforderlich ist es, nicht weniger als neue Sichtweisen zu entwickeln, wie die Innovationsforschung aufzeigt, denn „wo Akteure Probleme und ihre Lösungen verorten, wen sie als Kooperationspartner wahrnehmen, hängt mit erlernten und gewohnten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsroutinen zusammen“ (Manger 2010, S. 28). Hier setzen organisationskulturelle Verständigungsprozesse an.

In diesen Formen der Zusammenarbeit kommt auch das traditionelle Verständnis von „Geben und Nehmen“ oder „Teilen und Tauschen“ auf den Prüfstand. Neben dem Tausch als „Geschäft auf Gegenseitigkeit“, der vom Konsensus aller Beteiligten abhängt, ist auch großzügiges Teilen bedeutsam. Die Großzügigkeit (*generosity*) ist

eines der Arbeitsprinzipien der im letzten Jahrzehnt entwickelten „*Working Out Loud* (WOL)“-Methode, um Wissen sichtbar zu teilen. Für öffentliche Einrichtungen erweist sich das Konzept der Gabe (Adloff 2018) als anregend. Anstatt „Tauschen“ rückt das „Geben“ in den Blick. Denn die „Zivilgesellschaft beruht auf der Logik der Gabe und den durch sie evozierten Reziprozitäten“ (Adloff 2018, S. 239).

Eingebunden in eine Gemeinschaft: Was verbindet uns mit wem?

Die sehr grundsätzliche Frage „Was verbindet mich mit wem?“ kann einen Anknüpfungspunkt für Professionalisierungsprozesse bilden. Wie ein Forschungsprojekt zu Innovationsprojekten in Hochschulen (Benz-Gydat et al. 2021) unterstreicht, trägt der organisationsübergreifende Austausch mit selbstgewählten Peers zur Identifikation und Kompetenzentwicklung der Innovatorinnen und Innovatoren bei. Kollegiale Netzwerke außerhalb der eigenen Organisation, vornehmlich in Form von „Fach-Communities“, schaffen Identifikation und Motivation und tragen zum Wissensaustausch und zur Koalitionsbildung bei. Die individuellen Kompetenznetzwerke sind maßgeblich durch informelle, vertrauensbasierte Beziehungen zu ausgewählten Peers geprägt. Es handelt sich um „significant social interactions (...) as engaged exchanges between people who trust and respect each other, around topics that hold common value“ (Simper, Maynard & Mårtensson 2021).

Es lassen sich derzeit in zahlreichen pädagogischen Feldern Bemühungen beobachten, „Praktikgemeinschaften“ (*communities of practice*) zu etablieren. Sie fungieren als soziale Ressourcen, in denen Informationen, Wissen, Hilfe, Expertise und Erfahrungen zu einem Thema getauscht, geteilt und kollaborativ aufgebaut werden. In der Erwachsenenbildung dient der Aufbau der Community „wb-web.de“ der Lehrkräfteprofessionalisierung (Winther et al. 2021). Zugleich wird hier eine Kultur des Austausches von Offenen Bildungsmaterialien (Open Educational Resources, OER) gefördert.

Wenn „communities“ als Orte sozialer Wissensgenerierung so bedeutsam sind, dann geht es darum, Arbeitsbeziehungen zu finden, die Verbindungen stiften. Zugleich – gerade, weil ja die lokale Weiterbildungslandschaft keine „Beziehungs-tabularasa“ ist – geht es darum, sich vorhandene Interaktionsräume und soziale Einbettungen zu vergegenwärtigen. Denn die Struktur persönlicher bzw. organisationaler Netzwerke ist Weiterbildenden häufig selbst nur in begrenztem Umfang bekannt. Da Kontakte sehr in Routinen eingebunden sind, werden sie nicht als eigene Qualität wahrgenommen. Hier können bspw. Formen des Mappings, so wie sie mittlerweile in der Raumplanung und Stadtforschung in vielfältigen Varianten verwendet werden, als (Denk-)Werkzeug dienen, um das eigene Vernetzungsniveau sichtbar zu machen. Die gewonnenen strukturellen „Einsichten“ können die Basis einer Verständigungsarbeit über die eigene Kooperationskultur und Praktiken des Tausches bilden oder im Sinne eines „*countermapping*“ Ausgangspunkt für Veränderungsprojekte sein.

Kooperatives Handlungsethos

Fragen des vernetzten Handelns berühren Fragen des professionellen Selbstverständnisses. Im Hinblick auf Überlegungen zum Berufskodex für die Erwachsenenbildung (Schrader 2023) könnte der zugrunde liegende Handlungsethos des Zusammenarbeitens auf die folgende Formulierung gebracht werden: brückenschlagende Kommunikationsbeziehungen mit einem längeren Zukunftsbezug (*commitment*) und basierend auf einer wertorientierten Grundhaltung der Aufrichtigkeit und des großzügigen Teilens. So kann leidenschaftlich kollaborativ, kollektiv oder komplizenhaft (Jütte 2022) gearbeitet werden. Die konstruktive und partiell subversive Kraft des Zusammenarbeitens zu entdecken, kann inhaltlich anregend und persönlich sinnstiftend sein.

Literatur

- Adloff, F. (2018). *Politik der Gabe: Für ein anderes Zusammenleben*. Hamburg: Edition Nautilus.
- Alke, M. (2023). Kooperationen in der Weiterbildung – Überblick und aktuelle Herausforderungen. *Education Permanente (EP)*. *Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung*, (2), 8–18.
- Alke, M. (2022). Kooperation als Koordinationsform im Spannungsfeld pluraler Handlungs- und Beziehungslogiken. Zum Analysepotenzial der Soziologie der Konventionen für die erziehungswissenschaftliche Organisations- und Steuerungsforschung. In M. Alke & T. C. Feld (Hrsg.), *Steuerung von Bildungseinrichtungen: Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung* (S. 251–278). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Alke, M. & Jütte, W. (2018). Vernetzung und Kooperation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 605–621). Wiesbaden: Springer.
- Benz-Gydat, M., Jütte, W., Lobe, C. & Walber, M. (2021). *Neue Lehre in der Hochschule. Verstetigung innovativer Lehrprojekte in sozialen Hochschulwelten*. Bielefeld: wbv Media.
- Clemens, I. (2019). Der relationale Akteur in Bildungsorganisationen. Navigieren in sozialen Netzwerken. In S. M. Weber, I. Truschkat, C. Schröder, L. Peters & A. Herz (Hrsg.), *Organisation und Netzwerke: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik, Organisation und Pädagogik* (Vol. 26, S. 65–73). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Dollhausen, K. & Mickler, R. (2012). *Kooperationsmanagement in der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Franz, M. (2014). *Widerstand in kooperativen Bildungsarrangements*. Wiesbaden: Springer.
- Franz, M. & Feld, T. C. (2015). Vernetzen. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 117–123). Stuttgart: Kohlhammer.
- Groppe, H.-H. (2018). Kulturelle Bildung in den Volkshochschulen als Herausforderung und Chance für eine weltoffene Bürgergesellschaft. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4), 338–346.

- Hoefl, C. (2021). *Stillstand in Bewegung? Kollektives Lernen in sozialen Bewegungen*. Bielefeld: transcript.
- Jenner, A. (2018). *Lernen von Mitarbeitenden und Organisationen als Wechselverhältnis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Jütte, W. (2002). *Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Jütte, W. (2022). Kollaboration, Kollektive, Komplizenschaft. Ein erweitertes Vokabular für mikropolitische Innensichten der Weiterbildung. *Journal Volkshochschulen in Berlin*, (1), 14–16.
- Klenk, J. (2011). Mehr als schmutzige Tricks – Mikropolitik und Macht in pädagogischer Organisationsentwicklung. *Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen*, (1), 35–45.
- Manger, D. (2010). Kooperation und Innovation. Erkenntnisse der Innovationsforschung für eine strategische Kooperationsgestaltung von Bildungsakteuren. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (1), 27–30.
- Neuberger, O. (1995). *Mikropolitik. Der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Oerder, K. (2015). Politische Menschen jenseits der Politik: Auswirkungen und Einflüsse des psychologischen Konstrukts „politische Fertigkeiten“. In U. Bitzegeio, J. Mittag & L. Winterberg (Hrsg.), *Der politische Mensch: Akteure gesellschaftlicher Partizipation im Übergang zum 21. Jahrhundert* (S. 158–172). Bonn: Dietz.
- Schenkel, R. (2023). Kollaboration schafft Sicherheit. *Education Permanente (EP). Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung*, (2), 63–67.
- Schrader, J. (2023). Ethik professionellen Handelns. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3. aktual. Aufl., S. 133–134). Stuttgart: UTB/Julius Klinkhardt.
- Simper, N., Maynard, N. & Mårtensson, K. (2021). Informal academic networks and the value of significant social interactions in supporting quality assessment practices. *Higher Education Research and Development*. <https://portal.research.lu.se/en/publications/informal-academic-networks-and-the-value-of-significant-social-in>.
- Stäheli, U. (2021). *Soziologie der Entnetzung*. Berlin: Suhrkamp.
- Terkessidis, M. (2015). *Kollaboration*. Berlin: Suhrkamp.
- Thürmer, T. (2014). Die öffentliche Organisation: Von einer „stillen“ Umwelt zu Social Media und Aufmerksamkeitsstress. In D. von der Oelsnitz, F. Schirmer & K. Wüstner (Hrsg.), *Die auszehrende Organisation*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Tietgens, H. (1991): *Einleitung in die Erwachsenenbildung*. 2. Aufl. Darmstadt: W. Bertelsmann Verlag.
- Tippelt, R. (2021). Scheitern ist möglich. Acht zentrale Bedingungen für erfolgreiche Bildungsk Kooperationen. *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 19–21.
- Truman, J. (2015). Woher weißt Du das? Zum Umgang mit Wissen aus subversiven und kollaborativen Kontexten. *Forum Erwachsenenbildung*, (4), 22–55.

- Wihler, A. & Blickle, G. (2017). Wie politische Fertigkeiten den Laufbahnerfolg steigern. In S. Kauffeld & D. Spurk (Hrsg.), *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement* (S. 1–16). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Winther, E., Paeßens, J., Ma, B., Tröster, M. & Bowien-Jansen, B. (2021). Auf dem Weg zu mehr Kollaboration: Kollaboratives Lernen als Ansatz der Lehrkräfteprofessionalisierung in der Grundbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 44 (3), 285–309.
- Ziemer, G. (2013). *Komplizenschaft: neue Perspektiven auf Kollektivität*. Bielefeld: transcript.

Autor

Wolfgang Jütte, Prof. Dr., Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Bielefeld

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 16.11.2023 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 16th November 2023.



Kooperationsorientierte Didaktik in Lehr-/Lernsettings der wissenschaftlichen Weiterbildung

SANDRA HABECK

Zusammenfassung

Das gemeinsame Lernen stellt einen konstitutiven Faktor von wissenschaftlicher Weiterbildung dar. Lehrende stehen damit vor der didaktischen Herausforderung, Lehr-/Lernsettings kooperationsorientiert zu gestalten. Es stellt sich die Frage, wie das Prinzip Kooperationsorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung umgesetzt wird. Der Beitrag liefert am Beispiel wissenschaftlicher Weiterbildung Erkenntnisse zur mikrodidaktischen Gestaltung von Kooperationsorientierung in Lehr-/Lernsettings. Anhand einer empirischen Lehr-/Lernkulturanalyse von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten werden Einsichten in die kooperationsorientierte Ausgestaltung von Lehr-/Lernarrangements und einhergehende Rollenverständnisse als Lehrende präsentiert. Hierbei rücken unterschiedliche Ausformungen in den Blick.

Stichwörter: Kooperationsorientierung; Didaktik; Rollenverständnis; Wissenschaftliche Weiterbildung; allgemeine Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Abstract

Collaborative learning is a constitutive factor of academic continuing education. Teachers are therefore faced with the didactic challenge of designing teaching/learning settings in a cooperation-orientated way. The question arises as to how the principle of cooperation-orientation is implemented in continuing academic education. The article provides insights into the micro-didactic design of cooperation-orientation in teaching/learning settings using the example of continuing academic education. Based on an empirical teaching/learning culture analysis of academic continuing education programmes, insights are presented into the cooperation-oriented design of teaching/learning arrangements and the associated role perceptions as teachers. In doing so, different forms come into focus.

Keywords: Cooperation orientation; didactics; understanding of roles; scientific further education; general adult education/further education

1 Einleitung

Ein gemeinsames Weiterkommen¹ hat in der wissenschaftlichen Weiterbildung einen hohen Stellenwert (Habeck, i. V. a). „Die Bedeutung des Miteinanders für das Lernen“ (Konrad & Traub, 2019, S. 1) rückt in diesem Zusammenhang in den Fokus. Es äußert sich beispielsweise in einem ausgesprochen starken Wir-Gefühl der Teilnehmenden. Zugleich spiegelt sich Kooperationsorientierung auch in der Beziehungslogik zwischen Lehrenden und Teilnehmenden sowie in den jeweiligen Rollenzuschreibungen und in den zugrunde liegenden Selbstverständnissen als Lehrende und Lernende wider. Für die methodisch-didaktische Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements hat das didaktische Leitprinzip Kooperationsorientierung weitreichende Konsequenzen. Hier stellt sich die Frage, wie Kooperationsorientierung in Lehr-/Lernsettings der wissenschaftlichen Weiterbildung konkret gestaltet und umgesetzt wird.

Gerade die wissenschaftliche Weiterbildung, die konstitutiv auf Kooperation angelegt ist (u. a. Kammler et al., 2020, Habeck, 2021, Dörner, 2022), kann als ein differenzielles Segment der Erwachsenenbildung verstanden werden (u. a. Habeck i. V. c; Müller & Papenkort 2013) und auch über ihren spezifischen Bereich hinaus für die allgemeine Erwachsenenbildung/Weiterbildung wertvolle Erkenntnisse und Anregungen hinsichtlich einer kooperationsorientierten didaktischen Gestaltung von Lehr-/Lernsettings liefern. Anhand einer empirischen Studie zur Lehr-/Lernkultur in der wissenschaftlichen Weiterbildung geht der vorliegende Beitrag der Frage nach, inwiefern und wie sich Kooperationsorientierung in der mikrodidaktischen Ausgestaltung von Lehr-/Lernarrangements äußert. Zur Annäherung an diese Fragestellung richtet der Beitrag den Fokus insbesondere auf die didaktische Gestaltung und das Rollenverständnis als Lehrende in kooperationsorientierten Lehr-/Lernsettings. Unter dieser Zielsetzung ist der Beitrag folgendermaßen aufgebaut: Zunächst wird der Leserschaft zur thematischen Orientierung eine gegenstandstheoretische Standortbestimmung dargelegt. Daran schließt sich die Präsentation einer Lehr-/Lernkulturanalyse und der hier identifizierten zentralen Erkenntnisse im Hinblick auf das didaktische Leitprinzip Kooperationsorientierung und damit einhergehende Rollenverständnisse als Lehrende an. In einem Ausblick werden für die allgemeine Erwachsenenbildung/Weiterbildung Ableitungen im Hinblick auf eine kooperationsorientierte Gestaltung von Lehr-/Lernsettings vorgestellt.

¹ Die Erwartungen der wissenschaftlichen Weiterbildungsteilnehmenden an ein Weiterkommen können sich hierbei auf vielfältige Dimensionen beziehen: beruflich und karrierebezogen, auf die professionelle Handlungs- und/oder Wissens-ebene, kompetenzbezogen sowie im Hinblick auf Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Lockstedt, i. V.).

2 Kooperationsorientierte Didaktik in der wissenschaftlichen Weiterbildung – eine Standortbestimmung

Das Thema Kooperation wird in der wissenschaftlichen Weiterbildung von Anfang an als ein konstitutives Element diskutiert (u. a. Habeck & Denninger 2015; Maschwitz 2019; Sweers 2022a; b) und ist zudem im letzten Jahrzehnt unter anderem im Kontext des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ zum Gegenstand zahlreicher Forschungsarbeiten geworden. Hochschulen stehen vor der Herausforderung, auf neue Logiken und Rationalitäten für die wissenschaftliche Weiterbildung zurückzugreifen, da in diesem Segment die staatliche Finanzierung wegfällt und eine Abhängigkeit von individuellen und institutionellen Abnehmerinnen und Abnehmern besteht. „Wissenschaftliche Weiterbildung bedient sich verschiedener Funktionssysteme (Wissenschaft, Wirtschaft, Politik, Kultur, Gesellschaft u. a.) und ist somit geprägt durch die dort dominierenden Systemrationalitäten.“ (Sweers 2022b, S. 90). Mit Blick auf die Organisationsebene ist in diesem Zusammenhang insbesondere die vielfältige Zusammenarbeit mit externen institutionellen Partnern von Interesse. Aus einer organisationsbezogenen Perspektive werden in vielfältigen Studien Fragen nach der Kooperationsanbahnung und des Kooperationsmanagements sowie der Formalisierung, der Implementierung und Verstetigung von Kooperationen nachgegangen (vgl. Sweers 2022a). Aus makro- und mikrodidaktischer Perspektive hat Kooperationsorientierung für die Umsetzung wissenschaftlicher Weiterbildung hohe Bedeutung und ist insbesondere durch die Hybridstellung und immanente Nachfrageorientierung dieses Segments begründet:

„(Die) wissenschaftliche (marktfinanzierte) Weiterbildung (ist; Anm. S. H.) auf eine enge Passung zu den inhaltlichen, organisatorischen und servicebezogenen Bedürfnissen, Erwartungen und Ansprüchen der Nachfrageseite angewiesen.“ (Kammler et al. 2020, S. 73–74).

Neben der kooperativen Angebotsentwicklung (Sweers 2019) aus makro- und meso-didaktischer Perspektive rückt außerdem Kooperationsorientierung in der Angebotsgestaltung aus mikrodidaktischer Sicht ins Zentrum. Aspekte wie die Zusammenarbeit unterschiedlicher Lehrender (u. a. Praxisreferentinnen und -referenten und Universitätsprofessorinnen und -professoren) und die kooperative didaktische Gestaltung von Lehre sowie die Konstitution von Lehr-/Lernkulturen sind dabei von Interesse. Auf inhaltlicher Ebene werden kooperationsbezogene Fragen nach einer Verhältnisbestimmung von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug aufgeworfen (Baumhauer 2017), aus disziplinärer Sicht erfährt die Auseinandersetzung mit Interdisziplinarität in (häufig interdisziplinär angelegten) wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten an Bedeutung (Habeck 2021). Im Zusammenhang mit Kooperationsorientierung stellt sich zudem die Frage, inwiefern und wie dieses didaktische Leitprinzip in Lehr-/Lernsettings der wissenschaftlichen Weiterbildung durch die Lehrenden umgesetzt wird und welche Rollenverständnisse als Lehrende damit einhergehen. An dieser Stelle knüpft der vorliegende Beitrag an und führt damit den Diskurs

um Kooperationsorientierung im Kontext der Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung fort.

Befasst man sich mit der didaktischen Gestaltung von Kooperationsorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung, so spielen insbesondere zwei Faktoren eine maßgebliche Rolle, nämlich der klare Zielgruppenbezug² und das didaktische Selbstverständnis der Lehrenden. Die Teilnehmenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung verfügen über vielfältige (berufliche) Erfahrungen und in der Regel über einen ersten hochschulischen Abschluss. Sie wollen mit ihrem Wissen, ihrer Erfahrung und ihrer Expertise im Lehr-/Lerngeschehen ernst genommen werden und prägen dieses maßgeblich mit (vgl. Salland & Rumpf 2018; Seitter et al. 2015). Die Rolle der Lehrenden ist vor diesem Hintergrund insbesondere im Sinne einer Koexpertenschaft oder Moderation zu verstehen. Neben der Annäherung an kooperationsorientierte didaktische Gestaltung aus Sicht der Zielgruppe führt auch die Annäherung aus hochschuldidaktischer Perspektive zu diesem didaktischen Leitprinzip. Im hochschuldidaktischen Diskurs zeichnet sich lange Zeit ein Schwerpunkt auf das Lehren ab. Insbesondere im Kontext der Debatte um (neue) Lernkulturen seit etwa Mitte der 1990er-Jahre verlagert sich der Diskurs überwiegend auf das Lernen (vgl. Koller 2019; Robak et al. 2016). Mit dieser Schwerpunktverlagerung wird auch die intendierte Differenzierung der Handlungsformen Lehren und Lernen verdeutlicht. Ansätze einer bewussten Betonung des Gemeinsamen und des Verbindenden von Lehren und Lernen finden sich beispielsweise im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Entwicklungstendenz zur Wissensgesellschaft, in der Wissen zu einem Produktionsfaktor geworden ist (vgl. Pellert 2016). Für die Didaktik rückt in diesem Kontext der gemeinsame soziale Gestaltungsprozess beider Akteursgruppen – der Lehrenden und der Lernenden – in den Mittelpunkt:

„Wenn Wissensproduktion als gemeinsamer sozialer Prozess verstanden wird, dann müssen sich Lehrende und Studierende als Partner und gemeinsam Gestaltende in diesem Prozess begreifen.“ (Pellert 2016, S. 80)

Die gemeinsame, kooperative Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen, das Ernstnehmen der Lernenden sowie ein partnerschaftliches Agieren im Lehr-/Lerngeschehen legen demnach sowohl die Zielgruppe der wissenschaftlichen Weiterbildungsteilnehmenden als auch die Entwicklungen im hochschuldidaktischen Diskurs nahe.

Wirft man den Blick in Didaktik-Diskurse der allgemeinen Erwachsenenbildung/Weiterbildung, so wird der Gegenstandsbereich – die Partizipation der Teilnehmenden – unter dem Begriff der Teilnehmerorientierung (Holm 2012)³ bereits vielfach in den Blick genommen. Insbesondere Siebert (2009) verweist auf den griechischen Wortursprung von „didaskain“ und hebt hier die Beidseitigkeit des Lernens hervor, nämlich die lehrende und die lernende Seite. In der Erwachsenenbildung gilt demnach gerade „das Ermöglichen und Begleiten von partizipativen Lernprozessen“

2 Dieses Prinzip lässt sich in der wissenschaftlichen Weiterbildung deutlich stärker erkennen als in der grundständigen Hochschullehre.

3 Spezifische Dimensionen von Teilnehmerorientierung werden außerdem unter weiteren Begriffen wie Kundenorientierung, Partizipationsorientierung usw. diskutiert.

(Holm 2012, S. 4) als ein zentraler didaktischer Kern. Kooperationsorientierung als didaktisches Leitprinzip hat demnach eine deutliche Schnittmenge mit Teilnehmerorientierung. Eine weitere Schnittmenge hat dieses Leitprinzip mit „Kooperativem Lernen“, das Lernen als ein „natürliches soziales Geschehen“ fasst, in dem „die Teilnehmer miteinander kommunizieren und sich anregen“ (Konrad & Traub 2019, S. 5). Der Begriff der Kooperationsorientierung als didaktisches Leitprinzip auf Mikroebene nimmt die horizontalen und vertikalen Interaktionsebenen des Lernens, also das kooperative Agieren der Teilnehmenden untereinander sowie die Zusammenarbeit der Lehrenden und Teilnehmenden wie auch die Kooperation der Lehrenden untereinander in den Blick. Der Fokus der folgenden Analyse ist auf die kooperationsbezogene Interaktion zwischen Lehrenden und Teilnehmenden in wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten gerichtet.

3 Kooperationsorientierung als didaktisches Leitprinzip. Eine empirische Lehr-/Lernkulturanalyse

Kooperationsorientierung stellt in der wissenschaftlichen Weiterbildung ein konstitutives Merkmal dar. Aus mikrodidaktischer Sicht ist die Frage von besonderem Interesse, wie Lehrende das didaktische Leitprinzip Kooperationsorientierung in Lehr-/Lernarrangements realisieren und welche Rolle ihnen in kooperationsorientierten didaktischen Settings zukommt. Anhand der folgenden Fallanalyse wird untersucht, inwiefern sich in der Ausgestaltung von konkreten Lehr-/Lernsettings der wissenschaftlichen Weiterbildung Kooperationsorientierung zeigt und wie dieses didaktische Leitprinzip umgesetzt wird. Die empirische Lehr-/Lernkulturanalyse erzielt Erkenntnisse zu unterschiedlichen Ausgestaltungsformen von Kooperationsorientierung und zu differierenden Rollenverständnissen von Lehrenden im Kontext kooperationsorientierter didaktischer Lehr-/Lernsettings in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Das zugrunde liegende Datenmaterial entstammt dem Verbundprojekt „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“.⁴ Im Folgenden wird zunächst das methodische Vorgehen präsentiert (Kapitel 3.1). Die anschließende Darstellung der empirischen Erkenntnisse widmet sich zum einen der didaktischen Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements unter dem Leitprinzip Kooperationsorientierung und greift zum anderen erkennbare Rollenverständnisse von Lehrenden in kooperationsorientierten didaktischen Settings auf (Kapitel 3.2).

3.1 Methodisches Vorgehen

Bei der zugrunde liegenden Lehr-/Lernkulturanalyse handelt es sich um eine explorative Studie. Anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse werden erkenntnisrelevante Informationen aus Beobachtungsprotokollen⁵ zweier wissenschaftlicher Weiterbildungs-

⁴ Für weitere Informationen vgl. www.wmhoch3.de.

⁵ Das Datenmaterial stammt aus dem Projekt „Fachspezifische Lehr-/Lernkulturanalyse“, welches innerhalb des Verbundprojektes „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“ durchgeführt und durch das BMBF-finanzierte Programm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“ in der zweiten Förderphase (2015–2017) gefördert wurde. Bei dem vorliegenden Beitrag handelt es sich um eine Reanalyse des erhobenen Datenmaterials.

angebote herausgearbeitet.⁶ Das Sample setzt sich aus einem rechtswissenschaftlichen und einem erziehungswissenschaftlichen weiterbildenden Masterstudiengang zusammen, die beide überwiegend in Form von Präsenzveranstaltungen stattfinden. Die gewählten Protokollausschnitte beziehen sich dabei jeweils auf zwei aufeinanderfolgende Seminartage einer Blockveranstaltung sowie auf eine Anfangsphase einer weiteren Kompaktveranstaltung. Auf diese Weise wird angestrebt, Informationen im Hinblick auf das didaktische Leitprinzip Kooperationsorientierung sowohl innerhalb des Lehr-/Lerngeschehens selbst als auch in Anfangs- und Etablierungsphasen (Herrle 2012) zu generieren. Tabelle 1 macht deutlich, dass sowohl auf Lehrenden- als auch auf Teilnehmenden-Ebene in beiden weiterbildenden Masterstudiengängen eine große Heterogenität zu verzeichnen ist. Außerdem fällt bereits an dieser Stelle der differierende Einsatz unterschiedlicher Sozialformen in den beiden Fällen auf.

Tabelle 1: Fallauswahl (in Anlehnung an Habeck i. V. a.)

Beobachtungsprotokoll – Ausschnitt		Zwei aufeinanderfolgende Seminartage	Anfangsphase
Rechtswissenschaftlicher Fall	Beobachtungsprotokoll	RE b	RE a
	Lehrende	Unterschiedliche Lehrende nacheinander: Praxisreferentin (Juristin), Universitätsprofessor (Jurist)	Praxis-Referenten-Tandem (beide haben einen anderen disziplinären Hintergrund)
	Teilnehmende: Juristinnen und Juristen, Projektentwickler*innen, Architektinnen und Architekten, Bauingenieurinnen und -ingenieure, Wirtschaftswissenschaftler*innen	Sozialform: Plenum mit integrierten kurzen Einzelarbeitsphasen, dialogischen Lehrgesprächen, Gruppengespräch und Fallarbeit	Sozialform: Plenum
Erziehungswissenschaftlicher Fall	Beobachtungsprotokoll	EZW b	EZW a
	Lehrende	Ein externer Trainer (anderer disziplinärer Hintergrund) und ein kontinuierliches Lehrenden-Team, das sich aus mehreren Universitätsmitarbeitenden hierarchieübergreifend zusammensetzt (Erziehungswissenschaftler*innen)	Kontinuierliches, hierarchieübergreifendes (erziehungswissenschaftliches) Lehrenden-Team sowie im Verlauf der Veranstaltung weitere Referentinnen und Referenten: u. a. eine Praxisreferentin und ein externer Forscher (andere disziplinäre Hintergründe)
	Teilnehmende: Lehrer*innen, Schulleitungen, Künstler*innen, Kulturvermittler*innen	Sozialformen: Plenum, Kleingruppe, Partner*innen-, Einzelarbeitsphasen	Sozialform: Plenum

6 Ausführliche Darlegung des methodischen Vorgehens vgl. Habeck, i. V. a.

Das Datenmaterial wird in Form von teilnehmender Beobachtung erhoben. Unter der Prämisse, das umfangreiche Material in Gänze und auf die hier zu bearbeitende Fragestellung hin erkenntnisleitend analysieren zu können, wird für die Auswertung ein qualitativ inhaltsanalytischer Ansatz gewählt.⁷ Das Material wird dahingehend untersucht, ob und inwiefern Momente von Kooperationsorientierung erkennbar sind. Die in diesem Beitrag vorgestellten Erkenntnisse beziehen sich hauptsächlich auf die Hauptkategorie „Kooperation Weiterbildungsstudierende und Lehrende“.

3.2 Kooperationsorientierte didaktische Gestaltung und Lehrenden-Rollenverständnisse

Die empirischen Befunde zeigen auf, dass Kooperationsorientierung als didaktisches Leitprinzip in der wissenschaftlichen Weiterbildung in unterschiedlich methodisch-didaktisch ausgerichteten Lehr-/Lernarrangements erkennbar ist. Dementsprechend zeigen sich differierende Ausgestaltungsformen von Kooperationsorientierung. Deutliche Unterschiede werden zudem in den immanenten Lehrenden-Rollenverständnissen sichtbar. Fallbezogen werden diese beiden Dimensionen im Folgenden auf eine kooperationsorientierte Didaktik hin beleuchtet.

Im rechtswissenschaftlichen Fall findet das gesamte beobachtete Lehr-/Lernsetting im Plenum statt und wird lehrendenzentriert überwiegend im Vorlesungsstil durchgeführt. In den Lehr-/Lernveranstaltungen wird möglichst zielgenau „äußerlich existierendes Wissen“ (Konrad & Traub 2019, S. 16) übermittelt. Der Aufbau der inhaltlichen Einheiten folgt hierbei jeweils dem gleichen Muster: thematische Hinführung, schriftliche und mündliche Wissenspräsentation, Rückfragen bzw. Wissensüberprüfung. Eine Kooperationsorientierung ist insbesondere an den jeweiligen Übergängen erkennbar. Die Teilnehmenden erarbeiten beispielsweise in Stillarbeit als Hinführung einen Fall und geben in einem anschließenden Lehr-/Lerngespräch ihre „Einschätzungen“ (RE b, Pos. 17) ab. In einer abschließenden Fallarbeit am Ende von Einheiten werden die Teilnehmenden wieder aktiv einbezogen mit dem Ziel, das internalisierte Wissen anzuwenden und zu überprüfen. Außerdem haben individuelle (Lern-)Interessen in Form von Fragen der Teilnehmenden eine hohe Bedeutung. Diese themen- und interessengeleitete Beteiligung ist als ein wichtiges Element von Kooperationsorientierung in diesem Kontext zu erkennen. Die Lehrenden-Rolle äußert sich im untersuchten Fall als Wissensträger*in und -vermittler*in in Bezug auf deren spezifische Expertise, deren Spezialwissen und deren ausgewiesene Erfahrung. Auch in den integrierten, interessengeleiteten Lehr-/Lerngesprächen machen sich die Teilnehmenden diesen Wissens- und Erfahrungspool zunutze. Zugleich wird die kontextspezifische Expertise der Teilnehmenden (u. a. disziplin- oder praxisbezogen sowie beispielsweise im Hinblick auf andere Länder) von den Lehrenden explizit im Lehr-/Lerngeschehen benannt, anerkannt und aufgegriffen.

7 Eine der Ethnografie entsprechende Auswertung und weitere Bearbeitung des Datenmaterials ist damit explizit nicht ausgeschlossen, sondern verspricht weiterführende Erkenntnisse.

„Das Lehrgespräch (...) wird weiter fortgeführt. Dann sagt der Professor: „Ich bin (...) nicht in der Praxis tätig und muss mich auf das beziehen, was mir erzählt wird. Erzählt, was man alles machen könnte.“ (RE b, Pos. 47)

Die Kommunikation zwischen Teilnehmenden und Lehrenden findet auf Augenhöhe statt. Sie gründet auf einer gegenseitigen Anerkennung. Die jeweilige inhaltliche Expertise des Gegenübers nutzen beide Seiten im Lehr-/Lerngeschehen gezielt und aktiv. Zwar sind die Rollen von Lehrenden und Lernenden funktional-rollenförmig ausgestaltet, zugleich sind sie nicht trennscharf zu differenzieren, sondern changieren auf inhaltlicher Ebene immer wieder hin und her. So hebt beispielsweise ein Lehrender hervor, dass er „von meinen Freunden, den Architekten aus dem ersten Durchgang, bestimmte Dinge wisse und gelernt habe“ (RE b, Pos. 53).

Der untersuchte erziehungswissenschaftliche Fall spiegelt einen ausgesprochen hohen Grad an Kooperationsorientierung wider. Vielfältige Sozialformen und Methodenvielfalt prägen die Lehr-/Lernveranstaltungen und bieten den Lernenden weitreichende Lern- und Entwicklungsräume auf Handlungs-, Wissens- und Beziehungsebene. Im Lehr-/Lernsetting geht es darum, im Einlassen auf den gemeinsamen Lernprozess und im Durchschreiten von Krisen zu lernen, neues Wissen wachsen und Unvorhersehbares entstehen zu lassen. Die aktive Beteiligung der einzelnen Teilnehmenden sowie die intensive Zusammenarbeit aller am Lehr-/Lerngeschehen Beteiligter ist für das Lernen in diesem Fall unabdingbar. Neben Lehrender-initiiertes Zusammenarbeit unterstützen sich die Lernenden gegenseitig nach Kräften in ihren jeweiligen Lernprozessen. Auch bei Fragen der didaktischen Realisierung der Lehr-/Lernveranstaltungen werden die Teilnehmenden aktiv beteiligt, beispielsweise in Form einer gemeinsamen Reflexion und Entscheidung hinsichtlich situativ passender und lernprozessbezogen adäquater Lernorte.

„Die Gruppen gehen mit ihrem jeweiligen Gruppenleiter durchs gesamte Haus und suchen sich in den verschiedenen Stockwerken einen passenden Raum. (...) Studiengangskordinator: ‚Mir ist das hier zu eng. Ich finde das nicht gut.‘ Studierender: ‚Du findest das nicht gut?‘ Studiengangskordinator: ‚Fragen wir die Gruppe.‘ Eine kurze Diskussion um die Ortswahl entspinnt sich. Schließlich nehmen sich alle einen Stuhl aus einem Seminarraum und setzen sich im Halbkreis im Flur mit Blick Richtung Frontseite (...).“ (EZW b, Pos. 11–13)

Richtet man den Blick auf die Lehrenden und deren Rolle, so wird offensichtlich, dass sie einen äußeren Rahmen für kooperative Lernprozesse schaffen, die Teilnehmenden auch in didaktische Gestaltungsfragen aktiv einbeziehen, sie in ihren individuellen und gemeinsamen Lernprozessen gezielt führen, begleiten und zu Entwicklung anregen. Das intensive, kooperative Lernen ist für die Teilnehmenden anstrengend. Die Lehrenden übernehmen in diesem Zusammenhang Verantwortung, indem sie für eine lernförderliche Struktur, hohe Konzentration und Aufmerksamkeit sorgen. Bei Anzeichen nachlassender Konzentration führen sie die Teilnehmenden zurück zur Aufmerksamkeit und fordern zum Dranbleiben auf, mit dem Ziel, die Lern- und Entwicklungsprozesse bis zu einem gelingenden Abschließen durchzuhalten.

„Mehrere gähnen und haben müde Augen. Der Trainer fordert wiederum auf: ‚Bitte dranbleiben!‘.“ (EZW b, Pos. 26)

Mit Blick auf die Fallbeispiele wird deutlich, dass Kooperationsorientierung als didaktisches Leitprinzip in der wissenschaftlichen Weiterbildung je nach methodisch-didaktischer Ausrichtung der Lehr-/Lernarrangements auf unterschiedliche Weise ausgestaltet wird. Anhand einer Gegenüberstellung fasst Tabelle 2 identifizierte Ergebnisse aus den beiden Fällen thematisch sortiert zusammen. Aus den Befunden lassen sich zwei unterschiedliche mikrodidaktische Ausgestaltungsformen von Kooperationsorientierung in Lehr-/Lernsettings der wissenschaftlichen Weiterbildung ableiten, eine explizit inhaltsbezogene Ausgestaltung von Kooperationsorientierung und eine weitreichende lernprozess- und lerngeschehenbezogene Ausgestaltungsform.

Tabelle 2: Mikrodidaktische Ausgestaltungsformen von Kooperationsorientierung

Fall 1		Fall 2
Überwiegend lehrendenzentrierte methodisch-didaktische Ausgestaltung (Vorlesungsstil)	<i>Methodisch-didaktische Ausrichtung der Lehr-/Lernarrangements</i>	Vielfältige Sozialformen und Methodenvielfalt
<ul style="list-style-type: none"> • Insbesondere an den Übergängen (inhaltliche Hinführung und Wissensüberprüfung) • Individuelle themen- und interessen geleitete Beteiligung der Teilnehmenden (Rückfragen) • Inhaltlich passendes Aufgreifen kontextspezifischer Expertise der Teilnehmenden (z. B. praxisbezogene Expertise) 	<i>Kooperationsorientierung im Lehr-/Lernsetting</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Für das Lernen ist eine kontinuierliche, aktive Beteiligung der Lernenden und die intensive Zusammenarbeit aller am Lehr-/Lerngeschehen Beteiligten Voraussetzung • Es findet sowohl lehrenden- als auch teilnehmenden-initiiertes kooperatives Lernen statt • Gegenseitige Unterstützung der Teilnehmenden in den jeweiligen Lernprozessen • Beteiligung der Teilnehmenden bei Fragen der didaktischen Umsetzung • Beteiligung der Teilnehmenden in Bezug auf das gesamte Lerngeschehen
Wissensträger*in und -vermittler*in in Bezug auf deren spezifische Expertise	<i>Rollenverständnis der Lehrenden</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Schaffung eines äußeren Rahmens für kooperative Lernprozesse • Lern- und Entwicklungsprozessbegleitung (Führung, Moderation, Strukturierung)
<ul style="list-style-type: none"> • Funktional-rollenförmig, jedoch auf inhaltlicher Ebene immer wieder zwischen den Rollen als Lehrende und Lernende hin und her changierend → Von beiden Seiten gezielte Nutzbarmachung der inhaltlichen Expertise des Gegenübers im Lehr-/Lerngeschehen 	<i>Beziehungslogik</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Diffus-emotionale Beziehungslogik • Aktive Verantwortungsübernahme der Lehrenden für lernförderliche Struktur und Aufmerksamkeit/Konzentration im Lehr-/Lerngeschehen
Explizit inhaltsbezogene Ausgestaltungsform	<i>Ausgestaltungsform von Kooperationsorientierung</i>	Weitreichende lernprozess- und lerngeschehenbezogene Ausgestaltungsform

4 Kooperationsorientierte Didaktik in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – ein Ausblick

Inwiefern lassen sich die dargelegten Erkenntnisse aus dem differenziellen Segment der wissenschaftlichen Weiterbildung nun für die allgemeine Erwachsenenbildung fruchtbar machen? Zunächst kann festgehalten werden, dass die Befunde insbesondere an den Didaktik-Diskurs um Teilnehmendenorientierung in der Erwachsenenbildung anschlussfähig sind. In der allgemeinen Erwachsenenbildung/Weiterbildung mit ihrem klaren Zielgruppenbezug, der eine Betonung auf „den Charakter der Adressaten („Erwachsene“) und die Fortsetzung einer vorgehenden Bildung („Weiterbildung“) (legt; Anm. S. H.)“ (Nuissl 2023, S. 121), ist das Ernstnehmen des Wissens, der Erfahrungen und Expertisen in den Lehr-/Lernarrangements wesentlich. Außerdem weist Arnold (2023) weiterführend darauf hin, dass „Teilnehmende bei wachsender methodischer Kompetenz eine mitentscheidende und mitgestaltende Funktion übernehmen“ (Arnold 2023, S. 101). In der allgemeinen Erwachsenenbildung verankerte didaktische Konzeptionen, verstanden als „Wechselwirkung von Lehren und Lernen im unterrichtlichen Interaktionsprozess“ (Arnold 2023, S. 99), stehen demnach der Kooperationsorientierung als didaktischem Leitprinzip von Grund auf sehr nahe. Aus den empirischen Befunden kann nun abgeleitet werden, dass Kooperationsorientierung je nach Lehr-/Lernsetting sehr unterschiedliche Ausgestaltungsformen nahelegt, zum einen eine explizit inhaltsbezogene und zum anderen eine weitreichend lernprozess- und lerngeschehenbezogene. Unter dieser Folie können demnach auch unterschiedliche Lehr-/Lernarrangements und Unterrichtskonzepte⁸ der allgemeinen Erwachsenenbildung auf adäquate Formen der Ausgestaltung von Kooperationsorientierung hin beleuchtet werden. Geht es zum Beispiel eher darum, bestimmte Wissensbestände zu vermitteln oder werden eher weitreichende Entwicklungs- und Bildungsziele auf Handlungs-, Wissens- und Beziehungsebene mit dem Bildungsangebot angestrebt? Während für Ersteres eher eine explizit inhaltsbezogene Kooperationsorientierung passend erscheint, eignet sich für Zweiteres eher eine weitreichend lernprozess- und lerngeschehenbezogene Ausgestaltung von Kooperationsorientierung. Ein weiterer Hinweis lässt sich aus den empirischen Erkenntnissen für die Lehrenden ableiten. Dozentinnen und Dozenten sowie Referentinnen und Referenten mit ihren heterogenen Hintergründen sind für die Qualität der Angebote im Kontext der allgemeinen Erwachsenenbildung/Weiterbildung maßgeblich. Gerade im Kontext kooperationsorientierter Didaktik erscheint ein Raum für eine reflexive Auseinandersetzung der Lehrenden mit ihren jeweiligen Rollenverständnissen hochrelevant.

8 Vgl. hierzu beispielsweise die „wissenstheoretische Differenzierung verschiedener Unterrichtskonzepte“ in der allgemeinen Erwachsenenbildung von Hof (2001, S. 138).

Literatur

- Arnold, R. (2023). Didaktik – Methodik. In R. Arnold, E. Nuisl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 99–102). Verlag Julius Klinkhardt.
- Baumhauer, M. (2017). *Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung. Grundzüge einer Didaktik der (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung*. Eusl-Verlagsgesellschaft.
- Dörner, O. (2022). Geleitwort. In F. Sweers (Hrsg.), *Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. V–VI). Springer VS.
- Habeck, S. & Denninger, A. (2015). Potentialanalyse. Forschungsbericht zu Potentialen institutioneller Zielgruppen. In W. Seitter, M. Schemmann & U. Vossebein (Hrsg.), *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz*. (S. 189–290). Springer VS.
- Habeck, S. (2021). Interdisziplinäre Lehr-/Lernsettings in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2021/3, 36–47.
- Habeck, S. (i. V. a). Kooperationsorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildungslehre – Eine mikrodidaktische Fallanalyse von Lernkultur(en) in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In S. Habeck (Hrsg.), *Lehr-/Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Springer VS.
- Habeck, S. (i. V. b). Lehr-/Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung aus mikro-, meso- und makrodidaktischer Perspektive. Eine Einleitung. In S. Habeck (Hrsg.), *Lehr-/Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Springer VS.
- Habeck, S. (i. V. c). Verortungen und Schnittstellen einer Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ein Fazit. In S. Habeck (Hrsg.), *Lehr-/Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Springer VS.
- Herrle, M. (2012). *Ermöglichung pädagogischer Interaktion. Disponibilitätsmanagement in Veranstaltungen der Erwachsenen-/Weiterbildung*. Springer VS.
- Hof, C. (2001). *Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenschaftstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens*. W. Bertelsmann Verlag.
- Holm, U. (2012). *Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip der Erwachsenenbildung – aktuelle Bedeutungsfacetten*. Online-Publikation aus der Reihe „texte.online“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. <https://www.die-bonn.de/doks/2012-teilnehmerorientierung-01.pdf>.
- Kammler, C., Rundnagel, H. & Seitter, W. (2020). Wissenschaftliche Weiterbildung als Profilierungsfeld von und für Erwachsenenbildung. Eine Skizze. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2020/1, 71–81. <https://hessische-blaetter.de/articles/10.3278/HBV2001W008>.
- Koller, J. (2019). *Vernetzte Lernkulturen. Eine Studie zu Konstruktionsweisen mediatisierter Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Springer VS.
- Konrad, K. & Traub, S. (2019). *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Schneider Verlag Hohengehren.

- Lockstedt, M. (i. V.). Studiengangsevaluationen als Möglichkeit der Artikulation von Lernerwartungen und Lernerfahrungen der Teilnehmenden im Kontext einer partizipativen Lehr-/Lernkulturentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In S. Habek (Hrsg.), *Lehr-/Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Springer VS.
- Maschwitz, A. (2019). Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Beweggründe, Tendenzen und Ansätze der Professionalisierung. In R. Arnold, M. Lermen & M. Rohs (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung als Zukunftsstrategie. Konzepte und Erfahrungen der TU Kaiserslautern* (S. 203–228). Schneider Verlag Hohengehren.
- Müller, U. & Papenkort, U. (2013). Didaktik der Erwachsenen und Didaktiken der Weiterbildung. In *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 2013/4, 22–31. <https://www.die-bonn.de/doks/report/2013-didaktik-01.pdf>.
- Nuissl, E. (2023). Erwachsenenbildung – Weiterbildung. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 121–124). Verlag Julius Klinkhardt.
- Pellert, A. (2016). Theorie und Praxis verzahnen. Eine Herausforderung für Hochschulen. In E. Cendon, A. Mörth & A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“* (S. 69–86). Band 3. Waxmann.
- Robak, S., Dörner, O., Iller, C. & Pätzold, H. (2016). Differente Lernkulturen – regional, national, transnational: Eine Einleitung. In S. Robak, O. Dörner, C. Iller & H. Pätzold (Hrsg.), *Differente Lernkulturen – regional, national, transnational* (S. 9–14). Verlag Barbara Budrich. https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15843/pdf/Doerner_et_al_2016_Differente_Lernkulturen.pdf.
- Salland, C. & Rumpf, M. (2018). Prüfen als Element und Ausdruck fachspezifischer Lehr-/Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung* (S. 63–88). Springer VS.
- Seitter, W., Schemmann, M. & Vossebein, U. (2015). Einleitung. In W. Seitter, M. Schemmann & U. Vossebein (Hrsg.), *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz* (S. 15–22). Springer VS.
- Siebert, H. (2009). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. 6., überarb. Aufl. ZIEL Verlag.
- Sweers, F. (2019). *Wissenschaftliche Weiterbildung in der Aushandlung. Eine empirische Studie zu kooperativer Angebotsgestaltung*. Springer VS.
- Sweers, F. (2022a). Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung – eine Einleitung. In F. Sweers (Hrsg.), *Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 89–104). Springer VS.
- Sweers, F. (2022b). Hybridität als funktionales und organisationales Modell in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In F. Sweers (Hrsg.), *Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 89–104). Springer VS.

Autorin

Sandra Habeck, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 16.11.2023 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 16th November 2023.



Aushandlung und ihre Bedeutung für Kooperationskultur am Beispiel von Microcredentials

FRANZISKA SWEERS

Zusammenfassung

Der Beitrag beschäftigt sich mit Aushandlung in interorganisationalen Kooperationen und arbeitet die Relevanz von Aushandlung für Kooperationskulturen heraus. Am Beispiel des noch relativ neuen Formats der Microcredentials wird das Potenzial für die Kooperationskulturentwicklung im Kontext berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung in den Blick genommen. Kooperation als soziale Praktik, die Kooperationsaffinität wissenschaftlicher Weiterbildung sowie mögliche Barrieren und Vorbehalte gegen Kooperationen im Hinblick auf Microcredentials werden näher beleuchtet und in Relation zueinander gesetzt.

Stichwörter: Kooperationskultur; Aushandlung; wissenschaftliche Weiterbildung; berufliche Weiterbildung; Microcredentials

Abstract

The article deals with negotiation in inter-organisational cooperation and presents the relevance of negotiation for cooperation cultures. Using the example of the still relatively new format of microcredentials, the potential for the development of a culture of cooperation in the context of career-related academic continuing education is analysed. Cooperation as a social practice, the affinity for cooperation in academic continuing education as well as possible barriers and reservations about cooperation with regard to microcredentials are examined in more detail and placed in relation to each other.

Keywords: Culture of cooperation; negotiation; academic continuing education; professional continuing education; microcredentials

1 Einleitung

Gesellschaftliche Transformationsprozesse, deren Implikationen und diesbezüglichen Herausforderungen für das Bildungssystem stehen aktuell auf den Agenden von Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und dem Bildungswesen. Bildungsgerechtigkeit als pädagogische und gleichsam bildungspolitische Zielperspektive sowie der Fachkräftemangel, aber auch der demografische Wandel beeinflussen den aktuellen bildungswissenschaftlichen und -praktischen Diskurs. Dies geschieht letztlich vor dem Hintergrund der Grand Challenges auf internationaler und nationaler Ebene. Klimawandel, Globalisierung, Pandemien, Dekarbonisierung, aber auch die zunehmenden Ungleichheiten in Gesellschaften, um nur einige Stichworte zu nennen, machen deutlich, dass akuter Handlungs- und vor allem Weiterbildungsbedarf besteht.¹

Bildung wird als Teil des Lösungsweges betrachtet. „Um trotz des demographischen Wandels die Leistungs- und Innovationsfähigkeit der Gesellschaft zu erhalten und zu stärken, ist ein hohes durchschnittliches Qualifikationsniveau sowie ein international attraktives post-schulisches Bildungssystem, das Entwicklungs- und Innovationsfähigkeiten vermittelt, essentiell“ postuliert der Wissenschaftsrat (2019, S. 5). „Hochschulen als Orte lebenslangen Lernens“ (ebd. S. 67) sollen flexible Studienformate, wie Studiengänge, Zertifikate, Module und neuerdings auch Microcredentials im grundständigen, konsekutiven und weiterbildenden Bereich anbieten. Aber auch die berufliche Weiterbildung nimmt eine zentrale Rolle bei der Bewältigung der Herausforderungen ein. Die gemeinsame Gestaltung von Lernwegen und eine beidseitige Durchlässigkeit von wissenschaftlicher und beruflicher Weiterbildung werden postuliert. Microcredentials, verstanden als „kompakte und thematisch fokussierte Bildungsangebote mit abschließender, nachgewiesener Prüfungsleistung“ (Rentzsch 2023, S. 2), werden als eine Möglichkeit gesehen, um sich bildungsbereichsübergreifend mithilfe gemeinsamer Bildungsangebote den Herausforderungen zu stellen.

Microcredentials sind ein noch relativ neues Format, das im hochschulischen und beruflichen Weiterbildungsbereich aktuell intensiv diskutiert wird und sich noch im Formalisierungsmodus und ggf. auf dem Weg zur (breiteren) Implementierung befindet. Als Vorteile von Microcredentials werden z. B. Flexibilität, Stackability und ein übersichtliches Zeitinvest auf institutioneller Ebene (z. B. relativ niedriger Ressourceneinsatz für Entwicklung und Durchführung) ebenso wie auf individueller Ebene (z. B. relativ wenig Bildungszeit und -kosten) genannt.

Vor dem Hintergrund dieser positiven Zuschreibungen widmet sich der vorliegende Artikel Fragen nach möglichen Vorbehalten und Barrieren für die gemeinsame Angebotsgestaltung von Microcredentials und darauf aufbauend nach der Relevanz von Aushandlung als zielgerichteter Bearbeitungsstrategie sowie danach, welche Be-

1 <https://www.horizont-europa.de/>

deutung Aushandlungsprozesse im Kontext von Microcredentials für eine entstehende oder bereits gelebte Kooperationskultur haben könn(t)en.²

Zu Beginn dieses Beitrags werden wissenschaftliche und berufliche Weiterbildung in einen für diesen Artikel funktionalen Zusammenhang zueinander gesetzt sowie die soziale Praktik der Kooperation und mögliche Barrieren und Vorbehalte gegen das Kooperieren am Beispiel von Microcredentials dargelegt (Kapitel 2). Im Anschluss wird der Aspekt der Aushandlung in Kooperationen thematisiert (Kapitel 3). Im Fazit wird die Relevanz von Aushandlung für Kooperationskultur diskutiert und mögliche Ansätze für kooperationskulturförderliche Aushandlungsprozesse mit Fokus auf Microcredentials werden angedacht (Kapitel 4).

2 Kooperationen im Kontext berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung – erste definitorische Annäherungen

Wissenschaftliche Weiterbildung und *berufliche Weiterbildung* können als getrennte Bildungsbereiche betrachtet oder – wie im Folgenden versucht – ins Verhältnis zueinander gesetzt werden (Kapitel 2.1). Wissenschaftliche Weiterbildung weist eine gewisse Kooperationsaffinität auf (Kapitel 2.2) und zugleich zeigen sich mögliche Vorbehalte und Barrieren von interorganisationalen Kooperationen (Kapitel 2.3).

2.1 Wissenschaftliche Weiterbildung und berufliche Weiterbildung

Wissenschaftliche Weiterbildung zeichnet sich dadurch aus, dass „das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht“ (KMK 2001, S. 2). Es handelt sich um „hochschultypische, qualitativ hochstehende Angebote“, die „in der Regel an berufliche Erfahrungen“ anknüpfen, aber „nicht notwendigerweise einen Hochschulabschluss“ voraussetzen (ebd., S. 3). Wissenschaftliche Weiterbildung ist neben Forschung, Lehre und Studium eine Kernaufgabe von Hochschulen, mit der sie sich einer nicht-traditionellen Zielgruppe öffnen und hierbei in vielen Fällen eine besonders ausgeprägte Kooperationsaffinität an den Tag legen (Sweers 2020). Anders als die berufliche Weiterbildung, die explizit auf die „Kategorie des Berufs bezogen“ (Arnold et al. 2018, S. 931) ist, kann die wissenschaftliche Weiterbildung berufsbezogen ausgerichtet sein.³

Der abschlussorientierte sowie der non-formale Angebotsausschnitt der wissenschaftlichen Weiterbildung werden in der Systematik von Münchhausen et al.⁴ als Teil-

2 Derzeit liegt kein einschlägiges Monitoring vor und Microcredentials werden in den Weiterbildungsdatenbanken (z. B. hoch & weit, Hochschulkompass) noch nicht flächendeckend als Format in den Suchfenstern aufgeführt, was einen Einblick oder gar eine Übersicht über den aktuellen Stand (noch) nicht möglich macht. Ob und inwiefern dieses Format in der Praxis etabliert und tatsächlich eine verbindende Wirkung zwischen verschiedenen Bildungssegmenten haben wird, wird sich noch herauskristallisieren müssen.

3 Wissenschaftliche Weiterbildung findet im Kontext von Wissenschaft statt. Sie kann berufliche Themen beinhalten und/oder eine Persönlichkeitsentwicklung intendieren sowie ein wirtschaftliches ebenso wie ein öffentliches oder bildungspolitisches Interesse verfolgen. Die Intentionen und Erwartungen sind letztlich so vielfältig wie die Teilnehmerschaft.

4 Die Systematik wurde im Rahmen der Erstellung der Integrierten Weiterbildungsberichterstattung (2023) entwickelt.

bereiche der beruflichen Weiterbildung aufgelistet.⁵ Diese Zuordnung ist insofern interessant, als dass sie die Grenzen zwischen wissenschaftlicher Weiterbildung und beruflicher Weiterbildung in Teilen aufhebt – ein Gedanke, der in seinen potenziell Kooperationskultur begünstigenden Aspekten an späterer Stelle im Text erneut aufgegriffen wird.

2.2 Kooperationsaffinität der wissenschaftlichen Weiterbildung

Wissenschaftliche Weiterbildung weist, wie oben bereits angedeutet, durch ihre Spezifika *Nachfrage- und Praxisorientierung* sowie *berufs- und familienbegleitendes Studium* bereits eine hohe Kooperationsaffinität auf (Sweers 2020). Und durch das Postulat der Vollkostendeckung ähnelt sie in ihrer Finanzierungsform mehr Angeboten der beruflichen Weiterbildung als dem staatlich finanzierten Grundstudium. Berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung bietet zudem aufgrund ihrer Inhalte ein spezifisches Potenzial für Kooperationen mit anderen Bildungseinrichtungen der beruflichen Weiterbildung. Als mögliche Akteure für eine kooperative Angebotsgestaltung kommen, neben anderen staatlichen Einrichtungen mit öffentlichem Interesse und staatlichem Auftrag, Unternehmen mit privaten Interessen, wie Akademien, aber auch marktorientierte Weiterbildungsanbieter sowie Weiterbildungsanbieter, die z. B. Kammern angehören und im öffentlichen Interesse arbeiten (vgl. Schrader 2010, S. 276), infrage. Vernetzungsmöglichkeiten und Kooperationen sind demnach vielfältig und systemübergreifend möglich.

„Der Begriff ‚Kooperation‘ meint die Zusammenarbeit einer Weiterbildungseinrichtung mit mindestens einer weiteren Einrichtung oder Organisation. Angesprochen ist die Zusammenarbeit von selbstständigen und im Prinzip unabhängigen Partnern unter einer gemeinsamen Zielperspektive“ (Dollhausen & Mickler 2012, S. 9).

Im hier interessierenden Fall lässt sich die Zielperspektive vielfältig ausbuchstabieren. Je nach Einrichtung und deren originärem Unternehmenszweck sind die Ziele eher wirtschaftlich, gesellschaftlich oder bildungsorientiert. Somit könnte z. B. (a) das Angebot zum lebenslangen Lernen, (b) die Ermöglichung von individuellen Aufstiegs-, Spezialisierungs-, Profilierungs- und/oder Professionalisierungsoptionen, (c) die Bewältigung des Fachkräftemangels, (d) die Erhaltung oder gar Steigerung der Leistungs- und Innovationsfähigkeit oder auch (e) die Umsetzung von mehr Durchlässigkeit im Bildungssystem Zweck der Bildungseinrichtung sein. Insbesondere das letztgenannte Ziel lässt sich durch eine stärkere Zusammenarbeit im (Weiter-)Bildungsbereich und durch (weiter-)bildungsspezifische Kooperationen erreichen, aber auch zur Umsetzung der anderen Ziele können kooperative Bildungsarrangements hilfreich sein.

5 Unter beruflicher Weiterbildung wird „jede in einem Mindestmaß organisierte (auch selbstorganisierte) Lernaktivität verstanden, welche von Personen jeden Alters nach dem Ende einer ersten Bildungsphase und/oder nach oder während einer Erwerbsphase intentional (im Sinne von bewusst und zielgerichtet) aufgenommen wird, um berufliche Handlungs- und Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten, anzupassen oder zu erweitern. Ziel beruflicher Weiterbildung ist die Aneignung von Kenntnissen, Kompetenzen und Qualifikationen, die auf die Bewältigung von arbeitsweltbezogenen Anforderungen gerichtet sind“ (Münchhausen et al. 2023, S. 18).

2.3 Mögliche Vorbehalte und Barrieren von Kooperationen am Beispiel von Microcredentials

An Microcredentials wird der Anspruch nach maximaler Modularisierung und mehr Flexibilisierung von Studium und Lehre sowie Stackability geknüpft, zudem werden mit diesem Format Internationalisierungs- und Profilierungschancen für die anbietenden Institutionen verbunden. Die Hochschulrektorenkonferenz bezieht sich in ihrer Auseinandersetzung mit Microcredentials auf die Begriffsbestimmung des Rats der Europäischen Kommission, die wie folgt lautet:

„Microcredentials‘ sind Nachweise über die Lernergebnisse, die eine Lernende bzw. ein Lernender im Rahmen einer weniger umfangreichen Lerneinheit erzielt hat. Diese Lernergebnisse werden anhand transparenter und eindeutig definierter Kriterien beurteilt. Lernerfahrungen, die zum Erhalt von Microcredentials führen, sind so konzipiert, dass sie den Lernenden spezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen vermitteln, die dem gesellschaftlichen, persönlichen, kulturellen oder arbeitsmarktbezogenen Bedarf entsprechen. Microcredentials sind Eigentum der Lernenden, können geteilt werden und sind übertragbar. Sie können eigenständig sein oder kombiniert werden, sodass sich daraus umfangreichere Qualifikationen ergeben. Sie werden durch eine Qualitätssicherung gestützt, die sich an den im jeweiligen Sektor oder Tätigkeitsbereich vereinbarten Standards orientiert.“ (Rat der EU 2022, S. 13)

Eine Herausforderung und zugleich Chance dieses Formats liegt in seiner Neuartigkeit und der Prozesshaftigkeit bezüglich der Begriffsbestimmung und des dazugehörigen Regelwerkes (u. a. Qualitätssicherung, Abschlusslogik und Referenzrahmen, Anrechnung und Anerkennung). Diese Offenheit kann von Netzwerken der beruflichen Weiterbildung genutzt und im Falle von Kooperationen zugunsten gemeinsamer Angebotsentwicklung im Rahmen der eigenen Kooperationskultur konstruktiv, bis hin zu kollektiv identitätsstiftend bearbeitet werden.

Aus der Netzwerkforschung wissen wir, dass das Management von Netzwerken ein Balancieren von Spannungsverhältnissen darstellt (vgl. Sydow 2010, S. 404). Ähnlich wie bei Netzwerken wirken auch in Kooperationen die von Sydow herausgearbeiteten Spannungsfelder *Autonomie versus Abhängigkeit*, *Vertrauen versus Kontrolle*, *Flexibilität versus Spezifität*, *Vielfalt versus Einheit*, *Stabilität versus Fragilität*, *Formalität versus Informalität*, *Ökonomie versus Herrschaft* sowie nicht zuletzt das mit Kooperation oftmals gleichzeitig verbundene Spannungsfeld zwischen Zusammenarbeit und Wettbewerb (vgl. Sydow 2010, S. 404; Seitter 2013, S. 45).

Vor dem Hintergrund dieser Dichotomien und konkret bezogen auf das Format der Microcredentials als potenziell gemeinsames Angebotsformat von Hochschulen und anderen Anbietern beruflicher Weiterbildung gilt es u. a. bei allen Kooperationspartnerinnen und -partnern gleichermaßen die folgenden Voraussetzungen zu schaffen und ggf. diesbezügliche Differenzen zu bearbeiten:

- Verfügen über oder Aufbau von umfassendem Wissen über das je andere Weiterbildungssystem, die Parallelen und die Unterschiede,
- gemeinsames Denken in Bildungswegen oder zumindest reziproke Übersetzung von individuellen Bildungswegen und standardisierten Berufslaufbahnkonzepten,
- Verständnis für die je andere Abschlusslogik (z. B. Meister*in und B. Pro/M. Pro versus hochschulische Bachelor- und Masterabschlüsse),
- Akzeptanz und Honorierung von Abschlüssen, z. B. in den Tarifsystemen,
- Anpassung oder größtmögliche Passungsfähigkeit von verschiedenen Qualitätssicherungssystemen⁶,
- Übersetzung von Leistungspunkten und anderen Maßeinheiten bzw. Abschlussgrößen (Zeit als faktische Größe und Niveau als Maßstab).

Im Falle von Microcredentials gehen die Bestrebungen der Hochschulen z. B. dahin, dass das Konzept der Leistungspunkte Anwendung finden sollte, dies würde zumindest eine Passungsfähigkeit in das System Hochschule gewährleisten (DGWF 2023). Es wird sich zeigen müssen, ob das System Beruf diese Logik übernehmen möchte. Eine weitere Differenz zeigt sich in der Varianz der Ressourcensicherung, in den Fördermodalitäten und der -höhe von Leistungen, die von staatlicher Seite zur Konzeption und Durchführung der Weiterbildung oder in Form von Stipendien und sonstigen Zuschüssen zur Verfügung gestellt werden. Abhängig von den Inhalten, aber auch davon, ob die Weiterbildung an Hochschulen oder im engeren Feld der beruflichen Weiterbildung stattfindet, werden z. T. andere Förderprogramme zur Verfügung gestellt.

Zusätzlich zu den oben genannten Gegenpolen wird bei der Programmplanung (Dollhausen 2008) insbesondere das Spannungsfeld zwischen pädagogischen und betriebswirtschaftlichen Themen virulent und führt Aushandlungsprozesse nach sich. Diese und all die anderen kooperationsimmanenten Herausforderungen, die sich aus den genannten Spannungsfeldern ableiten lassen, gilt es zu verhandeln, wenn im Rahmen von Kooperationen zwischen Hochschulen und anderen Bildungsträgern gelingende berufliche Weiterbildungsangebote z. B. im Format der Microcredentials entstehen sollen.

3 Aushandlung in Kooperationen

Schemmann und Seitter fassen die Angebotsentwicklung nach Cervero & Wilson (2006) als „einen sozialen Prozess der Aushandlung von Macht und Interessen von Stakeholdern auf verschiedensten Ebenen“ (Schemmann & Seitter 2014, S. 161) zusammen. Weitere Medien des Aushandelns neben Macht sind Geld und Wissen sowie Verhandlungsmacht und Machtressourcen, wie Informationen, taktisches Können, argumentatives Geschick und Tauschgeschäfte (Benz, 1994; Sweers 2019, S. 70). Zudem

6 Für die berufliche Bildung siehe Sabbagh 2022.

spielen die Interaktionsregeln der Kooperation eine wichtige Rolle (ebd.). Kern der Aushandlung stellt ein „intensive(r) Austausch (...) zwischen den Kooperationspartnerinnen und -partnern über den Gegenstand der gemeinsamen Arbeit mit der Zielperspektive einer (Klärung oder) Einigung“ (Sweers 2019, S. 37) dar. Eine Einigung kann laut Benz (1994) im Modus des positionsorientierten Verhandeln sowie in den Modi des kompromiss- oder verständigungsorientierten Verhandeln bzw. in einer Kombination aus diesen Modi im Rahmen eines interaktiven, kommunikativen Prozesses hergestellt werden. Benz attestiert insbesondere der verständigungsorientierten Verhandlungsform einen „zweifachen Innovationsprozess“ (Benz 1994, S. 126) und betont die „Effektivität von Kooperationen“ (ebd.). Er unterstreicht die Vorteile kooperativen Interagierens in Bezug auf kulturrelevante Aspekte folgendermaßen:

„Zum einen entfalten die Beteiligten vollständig ihre ‚hermeneutisch-analytische Kompetenz‘, lernen also, sich gegenseitig umfassend zu verstehen und sich verständlich zu machen; zum anderen tragen Kommunikationsprozesse zur Revision von Bewertungen bzw. Interessen und/oder zur Erfindung neuartiger Lösungen bei, die im Spektrum ursprünglicher Standpunkte und Verhandlungsbereiche der Akteure noch nicht angelegt waren.“ (Benz 1994, S. 126) Aushandlung spielt in Kooperationen eine bedeutende Rolle und kann sich bei bewusster und konstruktiver Umsetzung positiv auf die Entwicklung von Kooperationskultur auswirken.

4 Fazit: Relevanz von Aushandlung für Kooperationskultur

Welche Rolle spielt Aushandlung für die Kooperationskultur und insbesondere für einen kollektiven Identitätsbildungsprozess? Engel & Göhlich (2013) betonen in diesem Zusammenhang die Aufgabe der (inter-)kulturellen Übersetzung bei auftretenden Kulturdifferenzen. Einige Differenzen zwischen der hochschulischen und der Weiterbildung anderer Anbieter der beruflichen Weiterbildung, die auf eben diese Übersetzungsleistung hindeuten, wurden in Kapitel 2.3 dargelegt, sicherlich würden sich bei weiterer Betrachtung und idealerweise im Rahmen einer empirisch-explorativen Studie noch zusätzliche Uneinheitlichkeiten, Unklarheiten, reziproke Unwissenheiten, Unstimmigkeiten und sonstige aushandlungsrelevante Aspekte entdecken lassen.

Alke beschreibt einen „Gewöhnungs- und Annäherungsprozess“, wenn neue Mitglieder zu einem Netzwerk hinzukommen, in dessen Verlauf sich die gegenseitige Wahrnehmungsweise verändern kann, z. B. im Sinne einer „kulturellen Annäherung“ (Alke 2018, S. 669). Kollektive, normative Orientierungen können durch eine bewusste Auseinandersetzung mit Andersartigkeiten und Differenzen entstehen. Kommunikationsanlässe sind im Fall von Microcredentials divers und zahlreich gegeben. So werden beispielsweise auf Tagungen und Kongressen sowie im Modus von bildungswissenschaftlichen sowie -politischen Papieren Möglichkeiten der Aushandlung von zentralen Fragestellungen sowie Positionen diskutiert und damit das Ziel eines Annä-

herungsprozesses zwischen den unterschiedlichen Akteuren der beruflichen Weiterbildung potenziell ermöglicht.

Geht man von der These aus, dass Kooperationskultur aktiv gestaltbar ist, so entsteht Handlungsspielraum. Die skizzierten Herausforderungen und Differenzen könnten zum Gegenstand von Aushandlungsprozessen werden und somit einen Ausgangspunkt für die Kulturbildung darstellen. Insbesondere im konsensorientierten Aushandlungsmodus und im Prozess der kollektiv vollzogenen Umweltbeobachtung zeigt sich ein Potenzial für eine kollektive Identitätsbildung. Eine gemeinsame Auseinandersetzung mit der relevanten Umwelt (siehe Mehrebenenmodell von Schrader 2011, S. 98 ff.) böte sich an, sowie die Überlegung, dass wissenschaftliche Weiterbildung im Modus beruflicher Weiterbildung formieren kann und somit förderpolitisch gleichgestellt werden könnte.

Microcredentials haben das Potenzial für weiterbildungsbereichsübergreifende interorganisationale Kooperationen, insofern sie (a) ein neues, bisher relativ „unbeschriebenes“ Format darstellen, (b) einen geringen zeitlichen Umfang aufweisen und (c) infolgedessen kostengünstig für Teilnehmende und relativ ressourcenschonend und risikoarm für die Anbietenden umgesetzt werden können. Aufgrund des Neuigkeitswertes kann es als agiles Konstrukt angesehen werden, welches Raum zum Ausprobieren und zum Konzipieren von Bildungsprodukten bietet, die kollektiven Orientierungen und Werten im Bereich der beruflichen Weiterbildung entsprechen. Nicht zuletzt auch, weil an bestehenden Formaten und Abschlusslogiken nicht *gerüttelt* werden müsste. Microcredentials könnten sich einreihen als kleinste Formate, auf die sowohl in der hochschulischen als auch der betrieblichen beruflichen Weiterbildung aufgesetzt werden kann. Microcredentials könnten einen Experimentierraum darstellen – zum einen zur Erprobung des neuen Formats und zum anderen zur interkulturellen Annäherung zwischen Akteuren aus unterschiedlichen Weiterbildungsbereichen.

Wie sich das Format im deutschen Bildungsraum in den kommenden Jahren entwickeln und ob es sich etablieren wird, bleibt offen und spannend. Eine empirische Studie zu den Aushandlungsprozessen sowie den kulturbezogenen Gelingens- und Misslingensbedingungen von Kooperationen im Kontext der berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung am Beispiel der Microcredentials würde sicherlich erkenntnisreiche Forschungsergebnisse liefern.

Literatur

- Alke, M. (2018). Kooperationskulturen von Weiterbildungsorganisationen zwischen Kontinuität und Wandel. Empirische Befunde und organisationspädagogische Anschlüsse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64 (5), 659–679. <https://doi.org/10.25656/01:22168>.
- Arnold, R., Pätzold, H. & Ganz, M. (2018). Weiterbildung und Beruf. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 931–945). Springer VS.

- Benz, A. (1994). *Kooperative Verwaltung: Funktionen, Voraussetzungen und Folgen*. Nomos Verlag.
- Cervero, R. M. & Wilson, A. L. (2006). *Working the Planning Table. Negotiating Democratically for Adult, Continuing, and Workplace Education*. Jossey-Bass.
- DGWF (2023). *Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien e. V. zur Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland* (überarbeitete und beschlossene Version vom 21./22. Juni 2023). https://dgwf.net/files/web/LG/lg-baden-wuerttemberg/DGWF_Empfehlung-WB-Formate_mitMC_final.pdf.
- Dollhausen, K. (2008). Vorbemerkungen. In W. Gieseke (Hrsg.), *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung* (S. 7–8). W. Bertelsmann Verlag.
- Dollhausen, K. & Mickler, R. (2012). *Kooperationsmanagement in der Weiterbildung*. W. Bertelsmann Verlag.
- Engel, N. & Göhlich, M. (2013). Kulturelle Differenz und Übersetzung in Organisationen. Eine ethnographische Studie in Einrichtungen grenzüberschreitender Jugendarbeit und Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (5), 691–705. <https://doi.org/10.25656/01:11988>.
- Münchhausen, G., Reichart, E., Müller, N., Gerhards, P. & Echarti, N. (2023). *Integrierte Weiterbildungsberichterstattung – Aufbau einer systematischen Berichterstattung zur beruflichen Weiterbildung* (iWBBe). BIBB/Integrierte Weiterbildungsberichterstattung – Aufbau einer systematischen Berichterstattung zur beruflichen Weiterbildung (iWBBe).
- Rat der Europäischen Union (2022). *Empfehlung des Rates über einen europäischen Ansatz für Microcredentials für lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit*. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9790-2022-INIT/de/pdf>.
- Rentzsch, R. (2023). *Microcredentials auf Hochschulniveau. Ansätze zum Umgang mit einem bildungspolitischen Trend*. Hochschulrektorenkonferenz. https://www.hrk-modus.de/media/redaktion/Downloads/Publikationen/MODUS/Microcredentials_Studie_WEB.pdf.
- Sabbagh, H. (2022). Europäische Strategien für berufliche Bildung und Qualitätssicherung – Das Beispiel Micro-Credentials. *Die berufliche Rehabilitation*, (1), 6–17.
- Sydow, J. (2003). Management von Netzwerkorganisationen – Zum Stand der Forschung. In J. Sydow (Hrsg.), *Management von Netzwerkorganisationen* (S. 373–470). Gabler Verlag.
- Schemmann, M. & Seitter, W. (2014). Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Resultate eines vierfachen Zielgruppenbezugs. In H. Pätzold, H. von Felden & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Programme, Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung* (S. 154–169). Schneider-Verlag Hohengehren.
- Schrader, J. (2010). Reproduktionskontexte der Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (2), 267–285. <https://doi.org/10.25656/01:7146>.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung: Forschung. W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/14/1108w>.

- Seitter, W. (2013). Professionelles Handeln im Kooperations- und Vernetzungskontext. In K. Dollhausen, T. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung* (S. 33–48). Springer VS.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2001). *Sachstands- und Problembeschreibung zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembeschreibung-wiss-Weiterbildung-HS.pdf.
- Sweers, F. (2019). *Wissenschaftliche Weiterbildung in der Aushandlung. Eine empirische Studie zu kooperativer Angebotsgestaltung*. Springer VS.
- Sweers, F. (2020). Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung*. Springer VS.
- Wissenschaftsrat (2019). *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens – Vierter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.html>

Autorin

Franziska Sweers, Dr., Geschäftsführung des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung, Philipps-Universität Marburg

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 16.11.2023 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 16th November 2023.



Kooperationen in der Erwachsenenbildung – ein Gespräch mit Prof. Dr. Wolfgang Seitter

TIMM C. FELD

Zusammenfassung

Kooperieren und Netzwerken gehört zum Alltagsgeschäft der Erwachsenen- und Weiterbildung. Das Interview mit Wolfgang Seitter thematisiert aus unterschiedlichen Perspektiven und unter besonderer Beachtung der wissenschaftlichen Weiterbildung die gegenwärtige Relevanz des Themenfeldes. Angesprochen werden neben aktuellen Entwicklungen auch forschungsbezogene Desiderate, bildungspolitische Setzungen sowie handlungspraktische Herausforderungen.

Stichwörter: Wissenschaftliche Weiterbildung; Erwachsenenbildung; Kooperation; Kooperationskultur; Netzwerke

Abstract

Co-operation and networking are part of everyday business in adult and continuing education. The interview with Wolfgang Seitter addresses the current relevance of this topic from different perspectives and with a particular focus on academic continuing education. In addition to current developments, research-related desiderata, educational policy settings and practical challenges are also addressed.

Keywords: Scientific continuing education; adult education; cooperation; cooperation culture; networks

Timm C. Feld: Lieber Wolfgang Seitter, du hast dich ja in deinen Forschungs- und Arbeitszusammenhängen viel mit dem Themenfeld Kooperation, Kooperationsgestaltung, Netzwerkbildung beschäftigt. Du hast dazu Forschungsarbeiten betreut, selbst wissenschaftliche Ausarbeitungen verfasst, empirisch geforscht und auch praxisbezogen an der Initiierung, Realisierung und Evaluation von Kooperationen und Netzwerken aktiv mitgewirkt. Welche Relevanz hat das ganze Themenfeld aus deiner Sicht aktuell noch für die Wissenschaft, aber auch für die Praxis der Erwachsenenbildung?

Wolfgang Seitter: Also ich möchte gerne den Bereich der Wissenschaft unterteilen, in die Wissenschaft allgemein und dann in die Erwachsenenbildungswissenschaft. Ich habe den Eindruck, dass hochschulstrategisch oder hochschulpolitisch betrachtet das Thema Kooperation und Netzwerkbildung auch in der Wissenschaft generell in den letzten zehn, fünfzehn Jahren extrem zugenommen hat. Das prominenteste Beispiel ist die Exzellenzinitiative, aber auch die Priorisierung von großformatiger Verbundforschung. Das ist etwas, wo wir als Universitäten und Hochschulen immer wieder angereizt werden, genau in die großen Verbünde zu gehen. Das wird priorisiert im Gegensatz zur Einzelforschung. Also Einzelforschung – so mein Eindruck – ist zwar gerne gesehen, aber fällt ein bisschen hinten runter, wenn man sie unter strategischen Gesichtspunkten sieht.

Das ist die eine Beobachtung. Die zweite ist, dass auch im Wissenschaftssystem transdisziplinäre Forschung und damit verbunden andere Formen von Kooperationsverbänden in den letzten Jahren stark zugenommen haben. Wo der Anwendungsbezug und der Transferbezug in das Forschungsprojekt selber schon hineinkopiert werden und die Anwender nicht erst am Ende stehen, sondern die Forschungsprojekte schon von Anfang an mit definieren. Und dieser zweite Strang ist insbesondere für die Erwachsenenbildungswissenschaft relevant und interessant und aktuell ja auch dominant. Wenn ich so die Zunft beobachte, dann handelt es sich bei der Erwachsenenbildung weitgehend um eine praxisbezogene Wissenschaft oder Professionsbetreuungswissenschaft, die sich häufig gerade durch transdisziplinäre Kooperationsprojekte auszeichnet. Und man kann vielfach beobachten, hier bei uns in Marburg, aber auch an anderen Standorten, dass Kooperation und Transdisziplinarität sehr gut zu unserer Disziplin passen und dass die Erwachsenenbildungswissenschaft in den letzten Jahren viele interessante kooperative und transdisziplinäre Projekte auf den Weg gebracht hat.

Wenn ich jetzt auf die Praxis schaue, dann ist auch dort das Thema Kooperation und Netzwerkbildung nach wie vor präsent und ich denke, dass man das auf ganz unterschiedlichen Ebenen festmachen kann. Zunächst habe ich den Eindruck, dass die Verbände selber sehr stark miteinander kooperieren. Also, dass dieses Thema Kooperation zwischen den Verbänden, aber auch innerhalb der jeweiligen Verbandslandschaft eine wichtige Rolle spielt. Nehmen wir einfach mal nur in Hessen den Weiterbildungspakt, da gibt es ja sehr viele Verbundprojekte, die die einzelnen Praxiseinrichtungen zu einem bestimmten Thema zusammenbringen und wo dann die verschiedenen Kompetenzen zusammengelegt werden. Ich habe den Eindruck, dass da auch viel arbeitsteilig kooperativ gemacht wird, was eine sehr gute Entwicklung darstellt. Ein zweiter Punkt ist, dass wir nach wie vor auch die von außen angereizten Netzwerkbildungen haben, also zum Beispiel Bildung für nachhaltige Entwicklung ist so ein Themenstrang oder die Politische Bildung. Auch im Bereich der berufsbezogenen Weiterbildung sehe ich das.

Und dann gibt es eine eher personelle Ebene, dass nämlich viele Leitungen und Programmplanende aus den Erwachsenenbildungseinrichtungen ihre je individuell ausgeprägten Netzwerke haben. Wenn man das einmal empirisch erheben würde,

wäre man überrascht, was da alles zum Vorschein kommt. Meine Einschätzung ist, dass diese individuellen Netzwerke deutlich unterbelichtet sind. Man redet eher über die verbandsbezogenen Kooperationen, über die von außen angereizten Netzwerke, aber für die Leistungserbringung der Weiterbildung sind eben auch die individuellen Netzwerke von nicht zu unterschätzender Bedeutung.

Wenn wir jetzt auf Hessen schauen, haben wir ja in den letzten Jahren viele Bestrebungen und Förderprogramme, wie den Hessencampus oder die Weiterbildungspakte, aber auch die Lernenden Regionen, die unter externen Anreizmechanismen und vielleicht auch mit etwas unterschwelligem Druck Kooperations- und Netzwirkbildungen förderten und fördern. Wie beurteilst du in der Rückschau die Ergebnisse solcher Programme für die Praxis?

Die Einrichtungen gehen mit den externen Anreizen sehr unterschiedlich um. Da ist einerseits viel „Talk“ dabei, also viel pragmatische Außenfassade, nicht zuletzt im Sinne von Legitimation. Man bemüht sich zu zeigen, dass man kooperiert und dass man Dinge auch gemeinsam tut. Ich sehe aber auch, dass jenseits dieser offiziellen Fassade und auch jenseits dessen, was vielleicht die politische Seite anreizen wollte, dass auf einer Meso- und Mikroebene viele Lern- und auch Produkteffekte entstanden sind, die dann auch unabhängig von dem politisch Angereizten durchaus eine langfristige Wirkung entfalten. Also dass zum Beispiel über die langjährige Kooperationsbeziehung von Hessencampus plötzlich sich die Akteure tatsächlich wechselseitig wahrnehmen und auch Kooperationen eingehen. Dass die Kirchen und die Gewerkschaften jetzt zusammen Bildungsprogramme realisieren, das wäre vielleicht vor 20 oder 30 Jahren so nicht denkbar gewesen. Und ich glaube, dass da vielleicht durch einen gewissen äußeren Druck durchaus auch intrinsisch motivierte Kooperationsverflechtungen entstanden sind, die zu ganz interessanten Veranstaltungen, Vortragsreihen, Projekten etc. geführt haben. Vor allen Dingen dann, wenn interessierte Akteurs- und Personengruppen das auch richtig aufgegriffen und dann auch tatsächlich verstetigt haben. Das sind dann auch immer Fragen, die die Kooperationskulturen betreffen.

Gerne würde ich diesen Kulturaspekt weiter aufgreifen, der ja auf einen wichtigen Diskurs im Kontext des Kooperationsthemas verweist. Vielleicht kannst du das aus deiner Sicht kommentieren, was du darunter verstehst, und wie du den Diskurs einordnest?

Die Weiterbildung insgesamt ist ja doch sehr segmentiert. Ein schönes Modell, das diese Segmentierung in einer relativ einfachen Weise abbildet, ist das Modell der Reproduktionskontexte von Josef Schrader. Wenn man dieses Modell zu Hilfe nimmt, sieht man, dass Kooperationskulturen im Kontext der öffentlich geförderten Weiterbildung deutlich anders ticken als Kooperationskulturen im berufsbezogenen, betrieblichen oder kommerziellen Kontext. Was ich auch ganz plausibel und sinnvoll finde, ist die Sichtweise, dass die Weiterbildung letztlich auf ihre Reproduktionskontexte angewiesen ist. Man kann das jetzt mit einer neo-institutionalistischen Perspektive begründen und dabei beobachten, wie die Sprache selber, die in der Kooperation gespro-

chen wird, wie diese Sprache zwischen den Kooperationsakteuren durch die jeweiligen Reproduktionslogiken geprägt wird. Es gibt ja diese Unterscheidung zwischen vertikaler, horizontaler und diagonaler Kooperation. Da finde ich besonders interessant, wenn plötzlich Verbände oder Netzwerke zusammenkommen, die diagonal kooperieren, und wie dann eigentlich die Kommunikation vollzogen wird, obwohl von Hause aus jede Organisation ihre eigene, sehr spezifische Kultur mitbringt, wie das übersetzt wird und ausgeglichen wird. Und da passt das von Hans Tietgens damals auf die mikrodidaktische Ebene gemünzte Begriffspaar der innersprachlichen Mehrsprachigkeit sehr gut, das muss natürlich auch auf der Organisationsebene kultiviert werden. Und da sehe ich die größten Herausforderungen, aber auch die größten Lernpotenziale, weil sich Kooperationsbeziehungen in gewisser Weise einer ethnografischen Befremdung aussetzen müssen. Und das muss gewollt sein, das muss auch gekonnt sein, aber es muss vor allen Dingen auch geduldet und ertragen werden. Für mich ist das Spannendste eigentlich, wie Kooperationskulturen, die sich wechselseitig fremd sind – wie vor allem in diagonalen Kooperationen –, dann doch in eine gemeinsame, sich befruchtende Kommunikation überführt werden können.

Übrigens glaube ich schon, dass die Organisation als Organisation neben dem Kulturaspekt auch einen strategischen Blick auf Kooperationen haben muss, diesen auch selber anreizen muss. Dazu kommt noch die Außensteuerung, was ja noch eine weitere Ebene wäre, die es ebenfalls im Blick zu halten gilt. Und deshalb glaube ich, dass man beides zusammen denken muss, die interne Anreizung und die externe Anreizung von Kooperationen als eine umfassende organisationale Steuerungsaufgabe, die dann wiederum personenbezogen delegiert werden muss. Wenn Kooperationen initiiert werden über die Organisation selbst, liegt ja die Gefahr darin, dass die Organisationsmitglieder, die die konkrete Kooperation entwickeln und tragen sollen, sich vom Einrichtungswollen möglicherweise entfernen. Der Kooperationsraum ist ja ein Raum außerhalb der eigentlichen Organisationsgrenze, der auch dazu da ist, ein Irritationspotenzial von außen für die Einrichtung zu erzeugen. Und in diesem Kooperationsraum kann es dann schon sein, dass die Organisationsmitglieder, die die Kooperation tragen, etwas verloren gehen oder eine gewisse Eigendynamik entwickeln, die nicht unbedingt konform geht mit dem eigentlichen Organisationswillen. Das wäre für mich eine wichtige Steuerungsaufgabe, den Kooperationsraum im Blick zu behalten. Unter einem strategischen Leitungsblick der Organisation fände ich interessant zu fragen, wie gelingt es Organisationen in einer systematischen Art und Weise, die Kooperationserfahrungen im Außen der Organisation wieder in die Organisationskommunikation einzuspeisen und für den eigenen Organisationserfolg nutzbar zu machen. Ich kenne jetzt keine empirische Studie, die der Frage nachgeht, ob und wie Organisationen in der Erwachsenenbildung tatsächlich ein strategisches Kooperationsmanagement umsetzen. Und zwar im Sinne von, wir haben eine bestimmte Priorisierung unserer Kooperationsbeziehung, also es gibt da strategische Allianzen, es gibt vielleicht Partner, mit denen wir regelmäßig kooperieren, und dann gibt es sporadische Partner. Also die Frage, nach welchen Kriterien eigentlich priorisiert wird, ob es da eine gewisse Regelmäßigkeit gibt, vielleicht sogar einen Organisationsmanagement-

zyklus. Häufig existieren vielfältigste Kooperationen, aber es gibt keinen geregelten Diskurs innerhalb der Einrichtung darüber, was jetzt strategisch sinnvoll oder strategisch prioritär ist.

Niklas Luhmann hat ja mal davon gesprochen, dass durch Kooperationen ein Blick in das eigentlich Verborgene der anderen Organisation ermöglicht wird, also zu sehen, wie die das machen. Das ermöglicht dann einen Abgleich mit den eigenen Prozessen, Routinen und Positionen – ist das der eigentliche Mehrwert von Kooperationen, neben dem genuinen Kooperationsanliegen?

Also das ist die eine Richtung, dass ich die Möglichkeit bekomme, in eine fremde Organisation zu blicken. Aber noch wichtiger ist es, beobachten zu können, wie der Blick der anderen auf meine eigene Organisation ist. Und dass ich plötzlich irritiert werde, wenn ich sehe, wie die anderen auf mich blicken und reagieren, auch das ist ein Mehrwert von Kooperation. Es gibt also ein doppeltes Irritationspotenzial, dass ich zum einen die Andersartigkeit der anderen Organisation sehen kann, dass ich zum anderen aber auch den andersgearteten Blick der anderen auf meine eigene Organisation beobachten kann. Und dann stellt sich die Frage, wie dieses doppelte Irritationspotenzial – welches ja typisch ist für ethnografische Befremdung – wieder in das Innere der Organisation hinein transportiert und nutzbar gemacht wird. Und so ähnlich haben es ja auch Nicolas Engel und Michael Göhlich mit der interkulturellen Übersetzungsfunktion benannt. Es ist ja klar, dass da im Außen etwas passiert, was nicht eins zu eins im Innen meiner Organisation abgebildet ist. Und die interessante Frage ist: Wie kann ich die unterschiedlichen Formen der Selektivität zwischen Außen und Innen überwinden? Also erst mal habe ich ja selber als kooperierende Person im Außen meine eigenen Filter, und dann gibt es die Frage, was eigentlich auch die Organisation im Innen zulässt, wie offen sie überhaupt ist, sich irritieren zu lassen. Und das ist meiner Meinung nach eine der Hauptfähigkeiten, die Kooperationsmitarbeitende in einer Organisation haben müssen, nämlich genau abzuschätzen, welche Elemente und Irritationen aus der Kooperation in die Organisationskommunikation eingespeist werden müssen und welche abgeblockt werden sollten. Es ist so, dass die Kooperationsmitarbeitenden letztlich über ein großes Wissen, möglicherweise auch über eine gewisse Fantasie, soziologische Fantasie, könnte man sagen, verfügen müssen, an welchen Stellen der Organisationskommunikation sie andocken können. Dazu gibt es vielleicht formale Kanäle, aber möglicherweise auch informelle Kanäle, möglicherweise auch das individuelle Netzwerk von einzelnen Mitarbeitenden innerhalb der Organisation. Also das darf man nicht unterschätzen – gerade bei größeren Organisationen –, dass da nicht nur individuelle Netzwerke nach außen, sondern auch nach innen bestehen. Und bei digitalen Kooperationsverbindungen zeigt sich das noch einmal komplexer.

Das würde ich gerne weiter aufgreifen, diesen Aspekt der digitalen Kooperationsverbindungen. Nicht zuletzt hat die Corona-Pandemie ja dazu geführt, dass Erwachsenenbildungseinrichtungen viel stärker und in unterschiedlicher Form auch digital miteinander kooperieren. Be-

darf es aus deiner Sicht dazu einer anderen Art der Kooperationsgestaltung oder auch der Kooperationskultur?

Erst mal würde ich anmerken, ist die Kooperationskultur beziehungsweise die Netzwerkkommunikation auch selbst sehr digitalisiert. Also letztlich könnte man sagen, dass das, was im normalen Angebotsgeschäft passiert, dann auch in der Art des Kooperierens passiert. Dass man einfach ausbalancieren muss, was verlege ich ins Netz und wo brauche ich noch die persönliche analoge Zusammenkunft. Was ich eigentlich viel interessanter oder vielleicht auch herausfordernder finde, ist, was das digitale Kooperieren für die erwachsenpädagogischen Lernsettings und deren Vermarktung bedeutet. Ich nenne es mal die Plattform-Ökonomie und die Frage, welche neuen Geschäftsmodelle dadurch entstehen. Das wird ja auch im Volkshochschulverband lebhaft diskutiert – braucht es eine zentrale Online-Volkshochschule oder nicht. Und wird dann diese Online-Volkshochschule mit den anderen Volkshochschulen vernetzt? Wie werden die Angebote zugordnet? Wie werden die Kosten und Einnahmen verteilt? Wer hat letztendlich die Führerschaft? Also das finde ich einen sehr komplexen Organisationsentwicklungsprozess, vor allem deshalb, weil er ja mit dem Prinzip der kommunalen Territorialität bricht. Die Einrichtungen selbst sind bei diesem Thema noch in einer Art Suchbewegung, probieren selbst viel aus und schauen, wie was angenommen und umgesetzt werden kann und wie sich digitale Angebote auch mit der Kommunalitätsorientierung verbinden lassen. Das scheint mir übrigens aktuell eine wirklich zentrale Herausforderung zu sein, wie man das Feld vor Kannibalisierung schützt und andererseits aber trotzdem intelligente und notwendige Geschäftsmodelle entwickelt, die diesen Trend, der ja unumkehrbar ist und der sich eher noch beschleunigen wird, wie man den für beide Seiten zu einem guten Endpunkt bringt. Da muss man abwarten, das kann man noch nicht wirklich präjudizieren.

Ein weiterer wichtiger Aspekt liegt darin, Digitalität selbst als Akteur zu begreifen. Also was bedeutet das eigentlich, wenn ich mit digitalen Lernplattformen, mit Clouds und all den Technologieinstrumenten arbeite, die ja selbst Quasi-Akteure sind und die letztlich auch so was wie ein Eigenrecht haben und auch eine Eigenlogik. Ich denke, dass man hier mit der Akteur-Netzwerk-Theorie gut weiterkommen könnte, die letztlich die Materialität des pädagogischen Geschehens, die ja immer schon da war, jetzt noch mal auf eine neue Stufe hebt und letztlich auch das erwachsenpädagogische Denken um diese Materialität der Digitalität, also im Sinne der Infrastruktur von eigenständigen Akteuren betont. Und auch die erwachsenpädagogische Bedeutung oder Zähmung eigenständiger oder widerspenstiger Akteure zum Gegenstand macht. Das Ganze könnte man erweitern, wenn man jetzt über KI und Algorithmen nachdenkt, das wird eine neue disruptive Entwicklung in dem Bereich, wo man vielleicht zu noch ganz anderen Formen der Kooperation zwischen analog und digital kommen muss, wo ja dann auch ganz neue Player auftauchen könnten, die bislang gar keine Rolle gespielt haben.

Gerne würde ich jetzt noch mal eine andere Perspektive mit reinnehmen, die auf die Professionellen bzw. deren Professionalisierung und Qualifizierung. Wenn wir uns die Qualifikations- und Kompetenzprofile von Erwachsenenbildnern anschauen, inwiefern ist da die Befähigung zur Arbeit an Kooperation und Vernetzung eher eine allgemeine Aufgabe oder handelt es sich doch vielmehr um eine Spezialisierung einzelner Personen?

Das könnte man auch noch mal differenzieren, aber ich würde denken, es ist weder das eine noch das andere. Ich glaube schon, dass man ein grundsätzliches theoretisches Verständnis des Kooperierens und des Netzwerkbildens braucht – über alle pädagogischen Berufsgruppen hinweg. Also auch die Verwaltungsmitarbeitenden würde ich da mit einbeziehen, die hier auch eine ganz wichtige Funktion haben. Aber man wird für bestimmte Bereiche auf jeden Fall auch die Spezialisten haben. Es braucht daher ein Zusammenspiel zwischen einer allgemeinen Professions- und Organisationskompetenz und dann – je nach Bedarf – spezialisierten Funktionen. Das ist ähnlich wie beim Qualitätsmanagement, auch hier erwarten wir ja von jedem Mitarbeitenden ein qualitätsorientiertes Handeln, aber in den Einrichtungen gibt es immer auch spezialisierte Personen, die für den Qualitätsentwicklungsprozess und das QM-Modell zuständig sind. Und da braucht es dann unterschiedliche Teilkompetenzen, die man aber nicht flächendeckend von jedem erwarten kann. Und das wäre dann eher wieder eine Leitungsaufgabe, sicherzustellen, dass in der Organisation ein ausreichendes Maß an allgemeiner Kooperationskompetenz bei gleichzeitig vorhandener Spezialisierung abrufbar ist.

Zum Abschluss würde ich dich bitten, mal zu überlegen, ob aus deiner Sicht relevante Forschungsdesiderate zum Themenfeld Kooperationen und Kooperationskulturen bestehen?

Da gibt es durchaus einige Desiderate. Zum Beispiel die Frage, was eigentlich genau in diesem Kooperationsraum stattfindet und wie diese Entwicklungen, Geschehnisse und Prozesse beeinflussbar sind. Das wäre sowohl für die Praxis als auch für die Wissenschaft oder Theoriebildung interessant. Und in diesem Kontext könnte man gut an zwei Begriffe anknüpfen, mit denen insbesondere Annabel Jenner in ihren Studien arbeitet: Vorbindung und Rückbindung. Also welche Formen der Vorbindung installiere ich und mit welchem kanalisiertem Blick schicke ich meine Mitarbeitenden eigentlich hinaus in die Welt oder sage ihnen, ihr müsst die Umwelt in dieser und jener Form beobachten. Und manchmal habe ich da den Eindruck, dass wir uns häufig an den Ähnlichkeiten orientieren und uns gerne an den Ähnlichkeiten entlang hangeln. Dass also eher mit Einrichtungen kooperiert wird, die meiner eigenen Einrichtung ähnlich sind, wo auch die Kultur vergleichbar ist. Aber das größere Entwicklungs- und Irritationspotenzial liegt vielleicht darin, mit dezidiert andersartigen Organisationen zusammenzuarbeiten. Und eine solche Zusammenarbeit ist dann auch wieder eine Kulturfrage. Bin ich selbstbewusst genug für eine nicht gradlinige Kooperation, eine andersartige Zusammenarbeit oder gehe ich lieber ins Vertraute. Auch die Frage, ob Verbundkooperationen jetzt eher „Talk“ oder tatsächlich „Action“ sind für die beteilig-

ten Einrichtungen, haben wir ja bereits angeschnitten. Darüber hinaus sehe ich als wichtigen Punkt, jetzt eher praxisorientiert, die Erforschung der Frage nach der Befähigung zur Selbstverständigung und nach den Handlungsmöglichkeiten, den Organisationsblick nach außen und aber auch wieder nach innen zu lenken und dabei zu erfassen, wie die anderen mich sehen und wie die anderen darauf reagieren, wie ich sie sehe. Und nicht zuletzt finde ich – aus der Denktradition der wissenschaftlichen Weiterbildung heraus – das Grenzstellenkonzept im Kontext von Kooperationskonstellationen als Forschungsthema interessant.

Vielen Dank für das Gespräch!

Gesprächsteilnehmer

Wolfgang Seitter, Dr., Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Philipps-Universität Marburg

Timm C. Feld, Dr., Leitung der Volkshochschule der Stadt Wetzlar

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 16.11.2023 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 16th of November 2023.



Kooperation als Basis

Zur Entwicklung von Bildungs- und Kulturzentren

RICHARD STANG

Zusammenfassung

Die Unterstützung des lebenslangen Lernens erfordert veränderte Angebots- und auch Organisationsstrukturen. Bildungs- und Kulturzentren haben hierbei in den letzten Jahren deutschland- und europaweit eine größere Bedeutung erhalten. In diesem Beitrag wird die Entwicklung von Bildungs- und Kulturzentren aufgezeigt. Dabei wird der Fokus auf Organisationskonzepte, Steuerungs- und Kooperationsstrukturen gelegt. Doch ist die Etablierung von Bildungs- und Kulturzentren kein triviales Unterfangen, da die Heterogenität kommunaler Kontexte individuelle Strukturen herausfordert. Daraus ergeben sich Problemlagen und Perspektiven, die ebenfalls diskutiert werden. Unabhängig von den Herausforderungen stellen Bildungs- und Kulturzentren ein wichtiges Element kooperativer Bildungsstrukturen dar.

Stichwörter: Bildungs- und Kulturzentren; Kooperationsstrukturen; Steuerung; Organisation

Abstract

The support of lifelong learning requires changed offer and organizational structures. Educational and cultural centers have become more important in Germany and Europe in recent years. This article shows the development of educational and cultural centers. The focus is on organizational concepts, control and cooperation structures. However, the establishment of educational and cultural centers is not a trivial undertaking, since the heterogeneity of communal contexts challenges individual structures. This results in problems and perspectives, which are also discussed. Regardless of the challenges, educational and cultural centers represent an important element of cooperative educational structures.

Keywords: educational and cultural centers; cooperation structures; control; organization

1 Einleitung¹

Zur Bewältigung der gesellschaftlichen Herausforderungen (Klimawandel, soziale Spaltung, politische Instabilitäten etc.) bedarf es verstärkter Bildungsaktivitäten. Um Bildung vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens noch besser zu verorten, sind veränderte Konzepte bei Bildungsinstitutionen notwendig, die dem Wandel von Lehrinstitutionen zu Lerninstitutionen gerecht werden, da die Heterogenität unter den Lernenden zunimmt und diese in verstärktem Maße einer individuellen Förderung bedürfen. Doch scheint die Versäulung der Bildungsbereiche einer zukunftsorientierten Entwicklung des Bildungssystems entgegenzustehen. Lernwelten sind im Wandel (Stang 2016) und erfordern eine veränderte Vernetzungs- und Kooperationskultur, um für die Lernenden die Übergänge im Kontext des lebenslangen Lernens zu erleichtern.

Dollhausen und Feld stellen bereits für die 1960er-/1970er-Jahre verstärkte Aktivitäten in Richtung mehr Kooperation vor allem im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung fest (Dollhausen & Feld 2010, S. 24). Eine Entwicklung, die sich in den 1990er-Jahren im Kontext der Diskussion über das lebenslange Lernen intensivierte und eine zunehmende Öffnung über die Institutionengrenzen hinaus herausfordert. Die verstärkte Sensibilität gegenüber den Potenzialen von Kooperationen im Bildungskontext zeigte sich in den 2000er-Jahren auch durch bundesweite bildungspolitische Programme wie *Lernende Regionen* (BMBF 2008; Emminghaus & Tippelt 2009; Nuissl et al. 2006; Szameitat et al. 2018), *Lernen vor Ort* (Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“ 2016; Siepke & Pohl 2012) oder länderspezifische Programme wie *HESSENCAMPUS* (Kruse et al. 2010). Bei allen Programmen ging es um die Etablierung neuer Bildungsnetzwerke, die im regionalen beziehungsweise kommunalen Kontext ihre Wirkung entfalten sollten. Allerdings wurden hier oft nur Segmente der kommunalen Bildungslandschaft in den Blick genommen. So fehlten Bibliotheken als Akteurinnen bei fast allen Programmen.

Doch gab es bereits in den 2000er-Jahren sowohl deutschland- als auch europaweit eine Entwicklung, neue Institutionalisierungen in Form von Bildungs- und Kulturzentren zu etablieren, in denen verschiedene Bildungs- und Kultureinrichtungen – von Volkshochschulen über Bibliotheken bis hin zu Museen – gemeinsam eine veränderte kommunale Bildungsinfrastruktur gestalteten (Stang & Hesse 2006; Stang 2023). Kooperation wurde dabei zur zentralen Perspektive, ohne dabei genau zu wissen, wie sie sich am besten gestalten ließe. Es zeigte sich allerdings auch, dass Kooperation im Alltagsgeschäft nicht einfach zu realisieren ist. 15 bis 20 Jahre später lässt sich ein erstes Resümee ziehen², welche Organisationskonzepte, Steuerungs- und Kooperationsstrukturen sich etabliert haben und wie sie sich gestalten. Um die Entwicklungslinien aufzuzeigen, folgt zunächst ein kurzer Rückblick auf die Entwicklung in Deutschland.

1 Ein Großteil der Informationen in diesem Beitrag stammt aus Beratungsprozessen des Autors in den Einrichtungen.

2 Eine ausführliche Darstellung der Entwicklung und die Vorstellung von 34 Bildungs- und Kulturzentren finden sich in Stang 2023.

2 Geschichte

Die räumliche und konzeptionelle enge Verknüpfung von Bildungs- und Kultureinrichtungen ist kein neues Phänomen. Bereits um die Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert etablierten sich mit der zunehmenden Institutionalisierung der Volksbildung (Seitter 2007, S. 24) neue Formen von Bildungsinstitutionen. Volkshochschule und Bibliothek wurden in einer Kommune häufig von einer Person geleitet und befanden sich nicht selten in einem Gebäude, was sich nach dem Ersten Weltkrieg veränderte. Die Bedeutung der Volksbildung nahm zu und Volkshochschulen bezogen ihre eigenen Häuser (Mickler 2013, S. 59). Unter dem Nationalsozialismus wurden Bildungs- und Kultureinrichtungen dem System unterworfen und Kooperation erfolgte von oben verordnet. Leitungen der Institutionen wurden ausgetauscht und die Einrichtungen über die Partei zentral gesteuert.

Im Rahmen des Wiederaufbaus gab es dann Bemühungen, Bibliotheken und Volkshochschulen unter einem Dach zusammenzuführen. 1955 wurde die *Marler Insel* eröffnet, in der Bibliothek und Volkshochschule zusammengeführt wurden (Pöggeler 1959, S. 30–31). Auch gab es in den 1950er-Jahren unter anderem in Ingelheim, Dortmund und Oer-Erkenschwick weitere Beispiele dafür, dass sich neue Institutionenformen in der Tradition des vorherigen Jahrhunderts etablierten (Pöggeler 1959). Die 1960er-/1970er-Jahre waren eher von der Etablierung soziokultureller Zentren (Knoblich 2001, S. 9–10) geprägt, die stärker die kulturelle Perspektive im Blick hatten als die bildungsbezogene, wie zum Beispiel das KOMM in Nürnberg und die Lagerhalle in Osnabrück (Freytag et al. 2002, S. 118). Es gab allerdings auch immer wieder Aktivitäten, Bildungs- und Kultureinrichtungen näher zusammenzubringen, wie zum Beispiel 1969 mit dem *Kulturzentrum Ludwigsburg*, in dem Volkshochschule und Stadtbibliothek gemeinsam räumlich untergebracht wurden (Stierle 2003, S. 34). 1985 wurde dann der *Gasteig* in München eröffnet. Doch blieb es eher bei einer punktuellen Etablierung neuer Bildungs- und Kulturzentren.

Mit dem Jahrtausendwechsel beginnt eine Entwicklung, die durch eine Vielzahl von Neu- und Umbauten von Häusern gekennzeichnet ist, in denen unter anderem Bibliotheken und Volkshochschulen sowie weitere Bildungs- und Kultureinrichtungen unter einem Dach zusammengeführt wurden. Ausschlaggebend dürfte hier die Diskussion über das lebenslange Lernen gewesen sein, in deren Rahmen auch der verbesserte Zugang zu Bildung für alle Bevölkerungsschichten gefordert wurde. Zu nennen sind unter anderen: das *Bildungs- und Medienzentrum* in Trier (2001), das *Zentrum für Information und Bildung (zib)* in Unna (2004), *DAStietz* in Chemnitz (2004), *Kultur 123* in Rüsselsheim (2007), das *Bildungszentrum Hessencampus/Haus des lebenslangen Lernens Dreieich* (2009), der *südpunkt* in Nürnberg (2009), *RW 21 in Bayreuth* (Eröffnung: 2011), das *Bert-Brecht-Haus* in Oberhausen (1985/2011), das *Bildungsforum* in Potsdam (2013), das *Haus der Bildung* in Bonn (2015) und das *Stadtfenster in Duisburg* (2015). Mit der Etablierung der Vielzahl von Bildungs- und Kulturzentren entwickelte sich allerdings auch eine heterogene Struktur an Organisationskonzepten, Steuerungs- und Kooperationsstrukturen.

3 Organisationskonzepte und Steuerungsstrukturen

Um die Entwicklung zu systematisieren, haben Stang und Irschlinger 2005 den Versuch unternommen, Organisationskonzepte in Kooperationsstrukturen im Bildungsbereich zu systematisieren und arbeiteten vier Modelle heraus (Stang & Irschlinger 2005, S. 3):

- Modell „Organisationale Integration“: Die beteiligten Institutionen bilden eine gemeinsame organisationale, d. h. finanz-, verwaltungs- und planungstechnische Einheit. Die Kooperation der einzelnen Abteilungen wird im Rahmen der Dienstprozesse realisiert.
- Modell „Räumliche Integration“: Die beteiligten Einrichtungen werden in einem Gebäudekomplex zusammengeführt, nutzen gemeinsam Flächen, bleiben aber selbstständige Einrichtungen. Die Kooperation findet punktuell oder auf der Basis von Kooperationsvereinbarungen statt.
- Modell „Enge konzeptionelle Kooperation“: Die beteiligten Einrichtungen zeichnen sich durch eine enge konzeptionelle Kooperation aus. Bildungsangebote werden auf der Basis längerfristiger Projekte und strategische Planungen aufeinander abgestimmt bzw. gemeinsam realisiert.
- Modell „Netzwerk bzw. lockere Kooperation“: Die Einrichtungen arbeiten punktuell für bestimmte Projekte oder Veranstaltungen zusammen. Es gibt dabei keine langfristigen gemeinsamen strategischen Planungen.

Mickler unternimmt einen anderen auf dieser Systematisierung aufbauenden Versuch, die Struktur von Bildungs- und Kulturzentren zu beschreiben. Sie fokussiert auf drei Modelle (Mickler 2013, S. 66–70):

- das Modell der räumlichen Integration
- das Modell der räumlichen und konzeptionellen Integration
- das Modell der räumlichen, konzeptionellen und organisatorischen Integration.

Das Modell der *räumlichen Integration* beschreibt die Zusammenführung von Informations- und Bildungsdienstleistungen in einem Gebäude bei gleichzeitiger organisationaler Selbstständigkeit der einzelnen Institutionen. Eine Zusammenarbeit erfolgt punktuell, oft in Form von thematischen Projekten und Veranstaltungen.

Beim Modell der *räumlichen und konzeptionellen Integration* findet sich ebenfalls die Integration von Informations- und Bildungsdienstleistungen in einem Gebäude bei gleichzeitiger organisationaler Selbstständigkeit der einzelnen Institutionen. Dabei spielt hier die konzeptionelle Zusammenarbeit eine zentrale Rolle. Hier werden oft in enger Kooperation gemeinsame Bildungs- und Kulturangebote entwickelt und die spezifischen Kompetenzen der Einrichtungen zum Tragen gebracht.

Im Modell der *räumlichen, konzeptionellen und organisationalen Integration* steht die organisationale Zusammenführung in einer Organisationseinheit im Fokus. Diese Bildungs- und Kulturzentren verfügen über eine Gesamtleitung, die die Steuerung der Entwicklung gemeinsamer Konzepte und Angebote übernimmt. Ein weiterer wichti-

ger Baustein in diesem Modell ist die gemeinsame Verwaltung. Im Rahmen dieses Modells werden Informations- und Bildungsdienstleistungen der einzelnen Einrichtungen aufeinander abgestimmt. Gemeinsame Öffentlichkeitsarbeit ist ein weiteres Element dieser Einrichtungen. Kooperation der verschiedenen Abteilungen ist in dieses Modell eingeschrieben.

Bei der Systematisierung von Mickler fehlt allerdings ein Modell, das sich ebenfalls im Feld findet: das Modell der *konzeptionellen und organisationalen Integration*. Diese Einrichtungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie zwar organisational zusammengeführt sind und konzeptionell eng zusammenarbeiten, sich aber in unterschiedlichen Gebäuden befinden. Der *Bildungscampus* in Nürnberg und *Kultur 123* in Rüsselsheim stellen solche Bildungs- und Kulturzentren dar, befinden sich allerdings in einer Campussituation, sodass die Wege zwischen den Institutionen kurz sind.

Betrachtet man die Steuerungs- und Leitungsstrukturen in Bildungs- und Kulturzentren, lassen sich unterschiedliche Modelle herausarbeiten (Stang 2011, 19):

- Kontraktmodell: Die Zusammenarbeit regeln Verträge. Es werden klare Regeln der Kooperation vereinbart. Dabei kann eine der Einrichtungen die Koordination übernehmen. Es gibt aber auch Bildungs- und Kulturzentren, in denen die Institutionen gleichberechtigt die Organisation gestalten.
- Steuerungsmodell: Eine übergeordnete Behörde beziehungsweise kommunales Amt steuert die Zusammenarbeit der organisatorisch noch eigenständigen Institutionen. Es handelt sich hier um ein Aufsichtsmodell, in dem gegebenenfalls Kooperationsstrukturen vorgegeben werden.
- Intendanzmodell: Die beteiligten Institutionen werden durch eine übergreifende Geschäftsführung koordiniert und beaufsichtigt. Die beteiligten Institutionen bleiben organisatorisch selbstständig und haben eigene Leitungen. Die Strukturen der Kooperation werden über Absprachen und die Koordination durch die Intendanz gesteuert.
- Institutionalisierungsmodell: Im Zentrum steht hier die organisatorische Zusammenlegung der Einrichtungen. Es gibt dann eine für alle Einrichtungen zuständige Leitung, die eine der Leitungen einer der beteiligten Einrichtungen sein kann oder eine übergeordnete Leitung.

Wirft man einen Blick auf die Strukturen der Bildungs- und Kulturzentren in Deutschland, wird deutlich, dass sich das ganze Spektrum von Organisationskonzepten und Steuerungsstrukturen wiederfindet. Dies gilt auch für die Kooperationsstrukturen.

4 Kooperationsstrukturen

Mickler hat in ihrer Analyse von Kooperationsstrukturen in Bildungs- und Kulturzentren unterschiedliche Formen herausgearbeitet, wobei sie auch darauf hinweist, dass bei einer Fusion nicht mehr von Kooperation gesprochen werden kann. Sie beschreibt folgende Formen (Mickler 2013, S. 81–84):

- Kooperation als räumliche Zentrierung: Das Angebot der Einrichtungen wird an einem Ort zur Verfügung gestellt und gemeinsam gestaltet.
- Kooperation als definierte Akteurskonstellation: Die beteiligten Einrichtungen positionieren sich zwar als eigene Einrichtungen, es entsteht aber ein Kooperationsgefüge, das durch die Zusammenarbeit Stabilität entwickelt.
- Kooperation als diagonale Arbeitsgemeinschaft: Es handelt sich um eine branchenübergreifende kommunale Kooperation (Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Kultur, Information etc.). Dadurch entstehen Innovationspotenziale, da neue Angebote generiert werden können.
- Kooperation als formalisierte Zusammenarbeit: Durch eine entsprechende Steuerungs- und Leitungsstruktur entsteht ein Formalisierungsgrad, in dessen Rahmen Kooperation eine hohe Verbindlichkeit erhält.
- Kooperation als institutionelle Zusammenarbeit: Kooperation wird zum Strukturprinzip und zur Strategie von Bildungs- und Kulturzentren. Aus separaten Einrichtungslogiken wird idealerweise eine integrierende Organisationskultur.
- Kooperation als partielle Integration: Die inhaltlich-konzeptionelle Zusammenarbeit und die räumliche sowie organisatorische Zusammenführung können die Grundlage für effizientere Organisationsstrukturen sein. Dadurch entstehen Synergieeffekte.

Nimmt man diese verschiedenen Kooperationsstrukturen in den Blick, zeigen sich die Herausforderungen für Bildungs- und Kulturzentren, ein spezifisches Organisationskonzept und entsprechende Kooperationsstrukturen zu entwickeln. Bei der Gestaltung spielen eben auch Faktoren eine Rolle, die bei den Bildungs- und Kulturzentren sehr unterschiedlich ausgeprägt sein können. Die rechtliche Verfasstheit, die finanzielle Struktur, die Personalstruktur, das kommunale Umfeld, weitere Akteurinnen und Akteure in der kommunalen Bildungslandschaft etc. moderieren die Optionen für die Gestaltung der Organisation von Bildungs- und Kulturzentren. Dies schafft allerdings auch spezifische Problemlagen.

5 Problemlagen und Perspektiven

Bei der Analyse der Entwicklung von Bildungs- und Kulturzentren in Deutschland in den letzten 20 Jahren (Stang 2023) zeigen sich vielfältige Problemlagen. Zunächst ist hier die Schwierigkeit der Entwicklung einer gemeinsamen Organisationskultur bei der räumlichen und/oder organisationalen Zusammenführung zu nennen (Stang 2010, S. 151). In Beratungsprozessen hat sich gezeigt, wie unterschiedlich die Kulturen und Logiken von Institutionen sind, selbst wenn man davon ausgeht, dass zum Beispiel Bibliotheken und Volkshochschulen ähnliche Hintergründe haben sollten. Die Schaffung einer gemeinsamen Identität erfordert einen immensen Aufwand, vor allem auch dann, wenn die Zusammenführung der Einrichtungen von außen, z. B. der Stadtpolitik, forciert wurde. Die Etablierung einer gemeinsamen Öffentlichkeitsarbeit

ist dabei noch am einfachsten zu realisieren. Um die Entwicklung einer gemeinsamen Organisationskultur voranzutreiben, bedarf es einer intensiven Personal- und Teamentwicklung, die nicht in allen Einrichtungen gewährleistet werden kann.

Die Entwicklung einer spezifischen Aufbau- und Ablauforganisation sowie Rechtsform ist ein weiterer kritischer Punkt. Dabei spielt die Zusammensetzung der Einrichtungen eine zentrale Rolle für das Konzept von Bildungs- und Kulturzentren. Meistens sind Bibliotheken und/oder Volkshochschulen die zentralen Akteurinnen. Weitere Bildungs- und Kultureinrichtungen wie Musikschulen, Museen, Theater etc. können das Institutionenportfolio ergänzen. Doch auch Gastronomie oder Einzelhandelsgeschäfte können eine Rolle bei der Gestaltung von Bildungs- und Kulturzentren spielen und in einem gemeinsamen Gebäude verortet sein. Allerdings zeigt sich bei der räumlichen, konzeptionellen und teilweise organisationalen Verknüpfung der Einrichtungen, dass dabei äußerst unterschiedliche Organisations- und Professionskulturen aufeinandertreffen. Aspekte wie Wissensbestände, Arbeitszeitrhythmen und -routinen, institutionsbezogene Verfahrensbildungen, unterschiedliche Angebote, unterschiedliche Nutzerinnen- und Nutzergruppen, unterschiedliche Gehaltsniveaus etc. (Mickler 2013, S. 110) beeinflussen die Struktur immens und können oft nicht in Einklang gebracht werden.

Es zeigt sich auch, wie entscheidend die zentralen Akteurinnen und Akteure in den Leitungsfunktionen sind. Dies wird besonders deutlich, wenn man sich einige der innovativsten Bildungs- und Kulturzentren der letzten Jahre anschaut. In einigen der Institutionen kam es nach der Pensionierung der Leitungspersonen zu Entwicklungen, in denen das Erreichte infrage gestellt und teilweise wieder zurückgenommen wurde. Teilweise wirkten plötzlich Zentrifugalkräfte, die die gemeinsame Arbeit erschwerten. Leitungsvakanzen schafften Unsicherheiten, die vor allem von Personen genutzt wurden, die schon der Etablierung des Bildungs- und Kulturzentrums kritisch gegenüberstanden.

Auch wenn die Situation der Bildungs- und Kulturzentren ambivalent zu betrachten ist, ist es doch in den meisten Orten eine Erfolgsgeschichte, da es gelungen ist, für die Bürgerinnen und Bürger im Kontext des lebenslangen Lernens ein integratives Angebot zur Verfügung zu stellen und damit auch der sozialen Spaltung entgegenzuwirken, indem Angebote unterschiedliche Bevölkerungsgruppen zusammenführen. Die verschiedenen Einrichtungen wie Bibliotheken, Volkshochschulen, Musikschulen, Museen etc. können in dieser Konstellation ihre spezifischen Kompetenzen viel besser zum Tragen bringen, da sie sehr gut unter der Perspektive des lebenslangen Lernens kontextualisiert sind. Auch die Größe der Einrichtung stärkt die Position im Kontext der kommunalen Kultur- und Bildungsszene.

6 Fazit

Die Basis von Bildungs- und Kulturzentren ist Kooperation. Ohne eine gute Kooperationsstruktur unter den beteiligten Institutionen können Bildungs- und Kulturzentren ihr Potenzial kaum entfalten. Allerdings ist die räumliche und/oder organisationale Zusammenführung von Bildungs- und Kultureinrichtungen kein triviales Unterfangen. Sie erfordert immense Anstrengungen, vor allem auch im Hinblick auf die Etablierung einer gemeinsamen Organisationskultur und einer spezifischen Organisationsstruktur.

Die Erfahrungen der letzten 20 Jahre haben gezeigt, dass sich immer mehr Kommunen entschließen, Bildungs- und Kulturzentren zu etablieren. Dabei wurden aber auch Probleme deutlich, wenn Kooperationen in verbindlichere Strukturen gegossen werden sollen. Das Eigenleben der jeweiligen Institutionen ist nicht zu unterschätzen.

Aus wissenschaftlicher Perspektive fehlt es bislang an grundlegenden Analysen zur Entwicklung von Bildungs- und Kulturzentren. Die Arbeit von Mickler (2013) ist hier sicher eine Ausnahme. Die Analyse von Stang (2023) ist der Versuch, die Struktur von Bildungs- und Kulturzentren für Deutschland aufzuzeigen. Unabhängig davon bleiben hier noch viele Optionen, Bildungs- und Kulturzentren eingehender wissenschaftlich zu analysieren.

Auch wenn die Etablierung von Bildungs- und Kulturzentren kein einfacher Weg ist, lohnt sich der Aufwand, diese verbindliche Kooperationsstruktur für die Unterstützung des lebenslangen Lernens für die Bürgerinnen und Bürger aufzubauen. Viele Beispiele zeigen, welche Potenziale sich durch eine gelungene Kooperation entfalten lassen.

Literatur

- Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“ (Hrsg.) (2016). *Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess. Studien zu „Lernen vor Ort“*. Springer VS.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2008). *Lernende Regionen. Förderung von Netzwerken. Programmdarstellung*. BMBF.
- Dollhausen, K. & Feld, T. C. (2010). Für lebenslanges Lernen kooperieren. Entwicklungslinien und Perspektiven für Kooperationen in der Weiterbildung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 17 (1), 24–26. <https://www.wbv.de/shop/Fuer-lebenslanges-Lernen-kooperieren-DIE1001W024>.
- Emminghaus, C. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2009). *Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“*. W. Bertelsmann Verlag.
- Freytag, T., Hoyler, M. & Mager, C. (2002). Soziokultur und ihre Einrichtungen. In A. Mayr & M. Nutz (Hrsg.), *Der Nationalatlas Bundesrepublik Deutschland. Band 6: Bildung und Kultur* (S. 118–119). http://archiv.nationalatlas.de/wp-content/art_pdf/Band6_118-119_archiv.pdf.

- Knoblich, T. J. (2001). Das Prinzip Soziokultur. Geschichte und Perspektiven. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 11, 7–14.
- Kruse, W., Schröder, A., Kaletka, C. & Pelka, B. (2010). *Hessencampus 2007–2010. Ein Zwischenbericht aus Perspektive der Wissenschaftlichen Begleitforschung*. Sozialforschungsstelle Dortmund. https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/35923/1/13_Kruse_Schr%c3%b6der_Kaletka_Pelka_2010_Hessencampus%202007-2010.pdf.
- Mickler, R. (2013). *Kooperation in der Erwachsenenbildung. Die Volkshochschule als Teil eines Bildungs- und Kulturzentrums*. Springer VS.
- Nuissl, E., Dobischat, R., Hagen, K. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2006). *Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“*. W. Bertelsmann Verlag. https://www.die-bonn.de/doks/report06_04.pdf.
- Pöggeler, F. (1959). *Neue Häuser der Erwachsenenbildung*. Aloys Henn.
- Seitter, W. (2007). *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung*. 3. Aufl. W. Bertelsmann Verlag. <https://www.die-bonn.de/doks/2007-bildungsreform-01.pdf>.
- Siepeke, T. & Pohl, U. (2012). Lernen vor Ort. Skizze eines bundesweiten Projekts. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulen in der Region. Region in der Schule* (S. 23–44). Raabe.
- Stang, R. (2010). Lernzentren als Option für Bibliotheken. Herausforderungen für Lernarchitekturen und Organisationskulturen. *BIBLIOTHEK – Forschung und Praxis*, 34 (2), 148–152.
- Stang, R. (2011). *Strukturen und Leistungen von Lernzentren. Empirische Befunde und Perspektiven zur Entwicklung von kommunalen Lernzentren als innovative Institutionalformen für Lebenslanges Lernen*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. <https://www.die-bonn.de/doks/2011-lernzentrum-01.pdf>.
- Stang, R. (2016). *Lernwelten im Wandel. Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen*. De Gruyter Saur.
- Stang, R. (2023). *Bildungs- und Kulturzentren als kommunale Lernwelten. Konzepte, Umsetzungen und Perspektiven*. De Gruyter Saur. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110501117/pdf>.
- Stang, R. & Hesse, C. (Hrsg.) (2006). *Learning Centres. Neue Organisationskonzepte zum Lebenslangen Lernen in Europa*. W. Bertelsmann Verlag. <https://www.die-bonn.de/doks/gruber0601.pdf>.
- Stang, R. & Irschlinger, A. (2005). *Bibliotheken und Lebenslanges Lernen. Kooperationen, Netzwerke und neue Institutionalformen zur Unterstützung Lebenslangen Lernens. Expertise zum aktuellen Stand*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/stang05_02.pdf.
- Stierle, T. (2003). Raumwunder mit künstlerischen Qualitäten. Die „neue“ Stadtbibliothek Ludwigsburg im Kulturzentrum. *BuB – Forum Bibliothek und Information*, 55 (1), 34–38.
- Szameitat, A., Strobel-Dümer, C. & Tippelt, R. (2018). Vernetzung in der Weiterbildung. Lernende Regionen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung Weiterbildung, Band 1* (S. 587–604). 6. Aufl. Springer VS.

Autor

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

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 16.11.2023 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 16th November 2023.



Die Bedeutung regionaler BNE-Netzwerke für die Umsetzung von BNE an Volkshochschulen

PAULINE PFEIL

Zusammenfassung:

Nachhaltigkeit als auch Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) sind zentrale Themen unserer Zeit, die auch die Arbeit von Volkshochschulen betreffen. BNE wird in Volkshochschulen vor allem in Form von Programmangeboten umgesetzt und auch auf organisationaler Ebene gibt es Bemühungen, BNE einzubinden. Für die Umsetzung von BNE an Volkshochschulen nehmen regionale BNE-Netzwerke eine wichtige Rolle ein, um Austausch zu ermöglichen, gemeinsame Öffentlichkeitsarbeit zu betreiben und den Zugang zu neuen Zielgruppen zu schaffen. Diese regionalen BNE-Netzwerke können in formale regionale BNE-Netzwerke und persönlich-informelle regionale BNE-Netzwerke unterschieden werden. Der Mehrwert dieser Netzwerke besteht vor allem im Austausch und Kontakt mit anderen BNE-Akteurinnen und -Akteuren sowie in einer größeren Öffentlichkeitswirksamkeit durch das Auftreten als Netzwerk. Begrenzt wird die Netzwerkarbeit vor allem durch fehlende zeitliche Ressourcen aufseiten der Volkshochschulmitarbeitenden. Die große Bedeutung als auch die zahlreichen Mehrwerte von Netzwerkarbeit für die Umsetzung von BNE verdeutlichen, dass mehr zeitliche Ressourcen für die Beteiligung an diesen geschaffen werden sollten.

Stichwörter: Bildung für nachhaltige Entwicklung; Netzwerkarbeit; Volkshochschule

Abstract

Sustainability and education for sustainable development (ESD) are key issues of our time that also affect the work of adult education centres. ESD is implemented in adult education centres primarily in the form of programmes and there are also efforts to integrate ESD at an organisational level. Regional ESD networks play an important role in the implementation of ESD at adult education centres by facilitating exchange, carrying out joint public relations work and creating access to new target groups. These regional ESD networks can be categorised into formal regional ESD networks and personal-informal regional ESD networks. The added value of these networks lies above all in the exchange and contact with other ESD stakeholders as well as in greater publicity

through their appearance as a network. Network work is limited primarily by a lack of time resources on the part of adult education centre staff. The great importance as well as the numerous added values of networking for the implementation of ESD make it clear that more time resources should be created for participation in these.

Keywords: Education for sustainable development; networking; adult education centre

1 Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Volkshochschulen und regionale BNE-Netzwerke

Das Prinzip der Nachhaltigkeit und die Probleme seiner Nichteinhaltung zählen zu den zentralen Themen und Herausforderungen unserer Zeit und nehmen im (welt-)politischen Diskurs einen hohen Stellenwert ein (vgl. Ebsen-Lenz & Egloff 2018, S. 103). Dass Bildung eine zentrale Rolle im Wandel in Richtung Nachhaltigkeit und die dafür notwendigen Änderungen im Verhalten, in den Einstellungen, Werten und Normen einnimmt, wurde bereits 1992 während der Weltkonferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro in der Einigung auf die Agenda 21 deutlich. Auch die Generalversammlung der Vereinten Nationen 2002, die die Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) von 2005 bis 2014 ausrief, unterstützt diese Tatsache. Im Rahmen dieser Weltdekade waren alle Mitglieder der Vereinten Nationen dazu aufgefordert, nationale und internationale Bildungsaktivitäten zu entwickeln und die Lebensbedingungen der jetzt lebenden und zukünftigen Generationen zu sichern (vgl. Kuke 2013, S. 1).

Im Jahr 2015 haben die Vereinten Nationen eine globale Nachhaltigkeitsagenda (Agenda 2030) mit 17 Nachhaltigkeitszielen (Sustainable Development Goals, kurz „SDGs“) vereinbart. In Ziel 4 wird formuliert, dass bis 2030 alle Lernenden durch BNE notwendige Kenntnisse und Qualifikationen für nachhaltige Entwicklung erworben haben sollen (vgl. BMBF, o. J., o. S.). An die UN-Dekade BNE und die Agenda 2030 anknüpfend wurde das Weltaktionsprogramm BNE gestartet, das BNE systematisch im Bildungssystem verankern möchte (vgl. Thieme 2018, S. 132). Darin sind auch der Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung und somit auch die Volkshochschulen eingeschlossen.

Kempmann und Rex (2018) zufolge liegt BNE in der DNA der Volkshochschule und mit ihrem breiten Programmspektrum und ihren Zielgruppen verfügen sie über ideale Voraussetzungen zur Umsetzung von BNE. Der deutsche Volkshochschulverband als Bundesverband der Volkshochschulen ist im Rahmen des nationalen Aktionsplans BNE die Selbstverpflichtung eingegangen, einen Beitrag zur Umsetzung der SDGs zu leisten.

Es ist auffällig, dass sowohl in der Agenda 21 als auch in der UN-Dekade von 2005 bis 2014 und in dem Weltaktionsprogramm BNE die Initiierung von Bildungsnetzwerken, die Vernetzung von BNE-Akteurinnen und -Akteuren und die Ausweitung von BNE-Netzwerken auf Ebene von Städten, Gemeinden und Regionen eine zentrale

Rolle spielt (vgl. Apel 2018, S. 122; Kandler, Tippelt 2018, S. 1013; Thieme 2018, S. 132). Die Vernetzung von regionalen BNE-Akteurinnen und -Akteuren nimmt demnach einen hohen Stellenwert ein. Vor allem regionale Weiterbildungsnetzwerke werden mit Blick auf den gesellschaftlichen Transformationsprozess hin zu einer global vernetzten Wissensgesellschaft von wissenschaftlicher Seite als „zukunftsweisende Formen der Koordination von Weiterbildungsorganisationen und -angeboten“ (Gnahs & Dollhausen 2006, S. 2) vorgestellt.

Im Rahmen der Masterarbeit mit dem Titel „Netzwerke und die Umsetzung von BNE an Volkshochschulen“ von Pauline Pfeil (2022) wurde darauf aufbauend untersucht, welche Bedeutung regionale BNE-Netzwerke für die Umsetzung von BNE an Volkshochschulen haben. In dem Forschungsvorhaben wurden folgende Fragestellungen bearbeitet:

- Wie setzen Volkshochschulen BNE um?
- Welche Bedeutung haben regionale BNE-Netzwerke für die Umsetzung von BNE an Volkshochschulen?

Netzwerke und Kooperationsverbünde gibt es im Volkshochschulbereich schon lange. Kooperationen zwischen Weiterbildungseinrichtungen sind seit den 1960er-Jahren ein bildungspolitischer Grundsatz (vgl. Jütte 2002, zit. n. Gnahs, Dollhausen 2006, S. 2). Auffällig ist jedoch, dass keine einschlägigen Veröffentlichungen zu Netzwerkarbeit an Volkshochschulen und im BNE-Kontext gefunden werden. Auch in der Volkshochschulstatistik werden Netzwerkaktivitäten von Volkshochschulen nicht erfasst. Um sich diesem Desiderat anzunehmen, wurden sechs leitfadengestützte Experteninterviews in Form von Videokonferenzen geführt und ausgewertet. Der dafür verwendete Leitfaden ist unterteilt in einen Frageblock, in dem unter anderem nach Beschreibungen der Umsetzung von BNE an der entsprechenden Volkshochschule als auch nach einer Beschreibung der regionalen BNE-Netzwerke, in welche die Beteiligten eingebunden sind, gefragt wird. In einem zweiten Frageblock wird nach Einschätzungen der Bedeutung als auch der spezifischen Charakteristik von regionalen BNE-Netzwerken gefragt. Als Expertinnen und Experten sind hessische Volkshochschul-Mitarbeitende adressiert worden, die im Rahmen ihres Tätigkeitsbereichs das Thema BNE behandeln. Es wurden fünf Landkreisvolkshochschulen und eine städtische Volkshochschule befragt. Die erhobenen Daten sind mittels der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) unter Anwendung der MAXQDA-Software ausgewertet worden. Die Ergebnisdarstellung, Analyse und Diskussion erfolgte kategorienbasiert bzw. themenzentriert.

Aufgrund des Fokus auf Kooperationskulturen in diesem Themenheft wird sich in diesem Artikel vor allem auf die Thematik der regionalen BNE-Netzwerke für die Umsetzung von BNE an Volkshochschulen bezogen.

Zunächst wird kurz darauf eingegangen, wie Volkshochschulen BNE umsetzen und welche Bedeutung Netzwerkarbeit in der gesamten Tätigkeit der Umsetzung von BNE hat, wie die Befragten die Bedeutung von regionalen BNE-Netzwerken einschätzen und begründen und welche Motive sie zur Beteiligung an den Netzwerken haben.

Ausgehend von der Beschreibung der Netzwerke der Befragten wird ein Typisierungsversuch regionaler BNE-Netzwerke vorgestellt und die beiden Netzwerk-Typen werden entlang der Dimensionen „Beteiligte Akteursgruppen“, „Zieldimension“ und „Arbeitsform“ beschrieben. Abschließend wird auf die Charakteristik sowie Mehrwert und Grenzen von regionalen BNE-Netzwerken eingegangen.

2 Umsetzung von BNE an Volkshochschulen und Stellenwert von Netzwerkarbeit

Anknüpfend an die zuvor genannten Forschungsfragen wird an dieser Stelle kurz darauf eingegangen, wie BNE an Volkshochschulen umgesetzt wird: Die befragten Volkshochschul-Mitarbeitenden setzen BNE vor allem in Form von Programmangeboten in den entsprechenden Fachbereichen um. Es wird sich zum Teil um eine fachbereichsübergreifende Umsetzung von BNE bemüht. Auch auf organisationaler Ebene setzen sie sich für die Umsetzung von BNE ein. Vereinzelt wird BNE in den Qualitätsmanagement-Prozess mit eingebunden und als strategisches Entwicklungsziel formuliert und es werden Kursleitenden-Schulungen zu BNE angeboten.

Insgesamt kommt der Netzwerk- und Kooperationsarbeit neben der Angebotsplanung der größte Stellenwert bei der Umsetzung von BNE zu. Weitere Aufgaben bei der Umsetzung von BNE fallen größtenteils in den Bereich rund um die Angebotsplanung (Referentenakquise, Themenakquise, Mittelakquise, Öffentlichkeitsarbeit).

Alle Befragten schätzen die Bedeutung von regionalen BNE-Netzwerken für die Umsetzung von BNE an Volkshochschulen insgesamt als hoch ein. Interessant ist jedoch, dass die Begründungen für diese Einschätzungen aus unterschiedlichen Perspektiven erfolgen oder die Bedeutung von regionalen BNE-Netzwerken relativiert wird. Zum Teil wird die Bedeutung von regionalen BNE-Netzwerken aufgrund der Komplexität des Themas als hoch bewertet. Das Teilen von Wissen sowie der fachliche und inhaltliche Austausch zu der Thematik werden als relevant eingeschätzt. Netzwerke werden auch unabhängig vom Thema BNE als wichtig erachtet und deren Bedeutung generell wird als hoch eingeschätzt, da durch sie breitere Umsetzungschancen für Angebote an Volkshochschulen gesehen werden. Interessant ist, dass in zwei Interviews die Bedeutung von regionalen BNE-Netzwerken relativiert wird. BNE-Netzwerke und kommunale/regionale Netzwerke seien relevant und wichtig, aber nicht die einzige Anlaufstelle. Die Netzwerke im hessischen Volkshochschulverband und im deutschen Volkshochschulverband werden als mit am wichtigsten benannt.

Als eines der wichtigsten Teilnahmemotive an den regionalen BNE-Netzwerken wird der Austausch und das Einholen von Anregungen genannt. Eine befragte Person sagt: „Ich bin da drin als Akteur, weil ich einerseits mitbekommen möchte, was in der Landschaft passiert, in der BNE-Landschaft, ganz speziell bin ich interessiert natürlich an den Bildungsveranstaltungen, Bildungsformaten, die da angeboten werden oder auch an Bedarfen, die sich ergeben können“. In den regionalen BNE-Netzwerken werden Ideen ausgetauscht, wie BNE-Themen umgesetzt werden können. Die gemein-

same Öffentlichkeitsarbeit wird ebenfalls als zentrales Teilnahmemotiv genannt, um für die interessierte Öffentlichkeit sichtbar zu sein, um Veranstaltungen anzukündigen und Teilnehmer*innen-Akquise zu betreiben. Damit verbunden ist auch der Zugang zu neuen Zielgruppen: Über die Netzwerkpartner*innen kann Zugang zu anderen Zielgruppen geschaffen werden, „weil andere schon Erfahrung damit gemacht haben oder wiederum auf weitere Netzwerkpartner zugreifen, die selber Zugang zur Zielgruppe haben“. Folglich können durch Netzwerke mehr Menschen erreicht werden. Die Volkshochschulen nutzen die regionalen BNE-Netzwerke auch, um Kursleitungen bzw. Referentinnen und Referenten zu gewinnen oder um in Kooperation Themen zu bearbeiten, die eine Volkshochschule allein nicht bewältigen kann. Zudem können diese Netzwerke hilfreich sein, um Akteurinnen und Akteure für Kooperationen zu identifizieren. Auch der Zugang zu kompetenten Ansprechpartnerinnen und -partnern sowie die Identifikation von BNE-Akteurinnen und -Akteuren ist hierbei ein wichtiger Aspekt.

Alles in allem haben regionale BNE-Netzwerke eine hohe Relevanz für die Umsetzung von BNE an Volkshochschulen und übernehmen darin eine unterstützende Funktion. Es kann davon ausgegangen werden, dass die hier genannten Motive nicht nur spezifisch für regionale BNE-Netzwerke sind, sondern generelle Gründe für die Teilnahme an Netzwerkaktivitäten in der Arbeit von Bildungseinrichtungen darstellen.

3 Typisierung und Charakteristik regionaler BNE-Netzwerke

Tatsache ist, dass alle befragten Volkshochschul-Mitarbeitenden in regionale BNE-Netzwerke eingebunden sind. Es fällt dabei auf, dass sie sich in der Art, wie sie im Bereich BNE in der Region vernetzt sind, sehr stark unterscheiden. Es kann dabei zwischen formalen regionalen BNE-Netzwerken und persönlich-informellen regionalen BNE-Netzwerken unterschieden werden¹:

Die formalen regionalen BNE-Netzwerke zeichnen sich dadurch aus, dass sie gegründet wurden oder eine:n Initiator*in bzw. Träger*in haben, der/die die Netzwerkarbeit koordiniert und verantwortlich ist. Dies äußert sich vor allem durch den direkten Kontakt der Volkshochschul-Mitarbeitenden zu den Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren und weniger zu dem Netzwerk an sich. Formale regionale BNE-Netzwerke werden offiziell als „BNE-Netzwerk“ betitelt.

Die persönlich-informellen Netzwerke zeichnen sich dadurch aus, dass sie eine Art „Dunstkreis“ der Volkshochschul-Mitarbeitenden sind. Es handelt sich um individuelle Vernetzungen in der Region, die die Volkshochschul-Mitarbeitenden in Bezug auf die BNE-Thematik pflegen.

¹ Die hier vorgestellte Typisierung von regionalen BNE-Netzwerken wurde im Rahmen folgender Arbeit entwickelt: Pfeil, P. (2022): Netzwerke und die Umsetzung von BNE an Volkshochschulen.

Die beiden regionalen BNE-Netzwerktypen werden im Folgenden anhand der Dimensionen „beteiligte Akteursgruppen“, „Zieldimensionen“ und „Arbeitsformen“ vergleichend betrachtet und charakterisiert. Es handelt sich um einen ersten Charakterisierungsversuch, der nicht als abschließend betrachtet werden kann.

In den persönlich-informellen regionalen BNE-Netzwerken werden als beteiligte Akteurinnen und Akteure vor allem Volkshochschulakteurinnen und -akteure, soziale Bewegungen/Initiativen, Akteurinnen und Akteure der Stadt bzw. Kreisverwaltung sowie der Kontakt zu anderen bestehenden Netzwerken identifiziert. Es werden auch Mitarbeitende von Naturparks und Einzelpersonen benannt, die im Bereich BNE engagiert sind. Charakteristisch für persönlich-informelle regionale BNE-Netzwerke ist die Vernetzung mit Volkshochschulakteurinnen und -akteuren, was auf eine starke Netzwerkstruktur in der Volkshochschullandschaft schließen lässt. Dieser kommt eine große Bedeutung zu. Die Vernetzung mit Akteurinnen und Akteuren der Stadt- und Kreisverwaltung kann durch die Verortung der Volkshochschulen in der Kreis- bzw. Stadtverwaltung begründet werden. Interessant ist, dass auch der Kontakt zu anderen bestehenden Netzwerken genannt wird. Wichtig sind bei allen erfassten persönlich-informellen BNE-Netzwerken die Vernetzungen mit sozialen Bewegungen und Initiativen. In den formalen regionalen Netzwerken werden als beteiligte Akteursgruppen vor allem Vereine und Initiativen genannt. Auch Lebensgemeinschaften, private Anbieter*innen und Bildungseinrichtungen werden aufgeführt. Die Gruppe der beteiligten Akteurinnen und Akteure ist in diesem Netzwerktyp übersichtlicher und kleiner als in den persönlich-informellen regionalen BNE-Netzwerken. Es ist zu vermuten, dass die formale Form eine größere Hürde zur Vernetzung darstellt.

Als Zieldimension des formalen regionalen BNE-Netzwerks wird vor allem das Schaffen einer Übersicht über alle BNE-Angebote in der Region identifiziert. Auch die Vernetzung aller regionaler BNE-Akteurinnen und -Akteure sowie das Kreieren gemeinsamer Bildungsangebote und die Identifizierung neuer Themen und Kooperationsmöglichkeiten sind relevante Ziele. In den persönlich-informellen regionalen BNE-Netzwerken wird vor allem darauf abgezielt, neue Kooperationspartner*innen zu gewinnen. Die Identifizierung von Zielen in persönlich-informellen regionalen BNE-Netzwerken ist an dieser Stelle schwieriger, da der Interviewleitfaden auf formale regionale BNE-Netzwerke ausgerichtet war.

Der (regelmäßige) Austausch steht als Arbeitsform sowohl in den formalen regionalen BNE-Netzwerken als auch in den persönlich-informellen regionalen BNE-Netzwerken im Fokus. Auch die gemeinsame Öffentlichkeitsarbeit ist in beiden Netzwerktypen zentral. In den formalen regionalen BNE-Netzwerken ist zudem das Durchführen gemeinsamer Projekte wichtig und in den persönlich-informellen regionalen BNE-Netzwerken spielt das Schaffen gemeinsamer Angebote eine wichtige Rolle.

Die beiden Netzwerktypen sind sowohl in Bezug auf die beteiligten Akteursgruppen als auch in Bezug auf die Arbeitsformen ähnlich verfasst. Sie scheinen in großen Teilen identisch zu sein. Der größte Unterschied zwischen den beiden regionalen BNE-Netzwerktypen liegt in der größeren Vielfalt der beteiligten Akteursgruppen in persönlich-informellen regionalen BNE-Netzwerken. Schlussfolgernd kann gesagt

werden, dass regionale BNE-Netzwerke für die Umsetzung von BNE an Volkshochschulen eine wichtige Rolle einnehmen und dass in verschiedene Netzwerktypen unterschieden werden kann. Der hier entwickelte Typisierungsversuch der Charakterisierung persönlich-informeller und formaler regionaler BNE-Netzwerke sollte in weiteren Schritten überprüft, erweitert und ausdifferenziert werden.

4 Charakteristik, Mehrwert und Grenzen regionaler BNE-Netzwerke

Charakteristisch für regionale BNE-Netzwerke ist vor allem die Heterogenität der Netzwerkpartner*innen und deren unterschiedliche Perspektiven, die mit der Vielfältigkeit und breiten Themenpalette der 17 SGDs begründet werden können. Demnach gibt es auch eine Vielfalt von relevanten Themenfeldern in den Netzwerken. Ein weiterer interessanter Aspekt, der in den Interviews in Bezug auf ein formales regionales BNE-Netzwerk genannt wird, ist eine Unterfinanzierung und fehlende Ressourcen aufseiten der Volkshochschul-Mitarbeitenden als auch aufseiten der BNE-Netzwerkpartner*innen.

Als Mehrwert der Beteiligung an regionalen BNE-Netzwerken werden vor allem der Austausch, Kontakt sowie das Einholen von Anregungen als zentral benannt. Dadurch entstehen Synergien und es gibt einen inhaltlichen und fachlichen Austausch als auch einen Erfahrungsaustausch. Durch das Auftreten als Netzwerk kann zudem eine größere Öffentlichkeitswirksamkeit in der Zivilgesellschaft als auch in Politik und Wirtschaft erzielt werden. Wichtig für die Volkshochschul-Mitarbeitenden ist auch die Kursleitungsakquise über das Netzwerk. Interessant ist, dass die genannten Mehrwerte sehr individuell sind und dass jede*r Volkshochschul-Mitarbeiter*in Netzwerke unterschiedlich für die Umsetzung von BNE nutzt und den jeweilig benötigten Mehrwert für sich daraus zieht. Der Mehrwert von Netzwerken für die Umsetzung von BNE wird hier weniger in der Erschließung neuer Zielgruppen, der Entwicklung gemeinsamer Programme und der Bündelung finanzieller Ressourcen gesehen, wie beispielsweise Alke und Jütte (2016) den Mehrwert von Netzwerkarbeit in dem Kontext der Weiterbildung beschreiben. Der Fokus liegt in regionalen BNE-Netzwerken vor allem auf dem Austausch, dem Kontakt, dem Einholen von Anregungen, der Öffentlichkeitswirksamkeit und der Kursleitungsakquise. Auch die von Zaviska (2018) als Mehrwert genannte Erhöhung wirtschaftlich-gesellschaftlicher Anschlussfähigkeit, die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit sowie die optimale Ausschöpfung organisationaler Ressourcen spielen für die befragten Volkshochschul-Mitarbeitenden keine Rolle. Möglicherweise besteht hier ein Unterschied, da sich in dieser Erhebung explizit auf Volkshochschulen, die der öffentlichen Weiterbildung zuzuordnen sind und bei denen sich auf den BNE-Kontext bezogen wird, während die genannten Autorinnen und Autoren sich auf die Weiterbildung insgesamt und somit auch auf weitere Sektoren der Weiterbildung und andere Themenbereiche beziehen.

Bei der Betrachtung der Grenzen von Netzwerken für die Umsetzung von BNE an Volkshochschulen fällt auf, dass in fast allen Interviews fehlende Ressourcen aufseiten der Volkshochschul-Mitarbeitenden genannt werden. Vor allem die fehlenden zeitlichen Ressourcen werden mehrfach betont und haben eine große Relevanz für die Beteiligung von Volkshochschulmitarbeitenden an regionalen BNE-Netzwerken. Auch Zaviska (2018) identifiziert einen hohen zeitlichen Aufwand als Grenze von Netzwerken in der Weiterbildung. Darüber hinaus nennt Zaviska (2018) jedoch noch weitere Grenzen, wie einen hohen Abstimmungsbedarf, zu große Teilnehmendenzahlen, fehlende Kontinuität, Koordinationsprobleme, Verhandlungsaufwand und interne Konflikte, die von den befragten Volkshochschulmitarbeitenden nicht genannt wurden.

Die hier genannten Mehrwerte und die zuvor identifizierte hohe Bedeutung von Netzwerkarbeit für die Umsetzung von BNE an Volkshochschulen verdeutlichen, dass regionale BNE-Netzwerke wichtig sind und dass mehr zeitliche Ressourcen für diese geschaffen werden sollten.

Literatur

Alke, M. & Jütte, W. (2016). Vernetzung und Kooperation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 605–622). Springer VS.

Apel, H. (2018). Bildung für nachhaltige Entwicklung – Genese und Potentiale für die Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2/2018 (S. 119–130).

BMBF (2022). Kampagne LERNEN. HANDELN. GEMEINSAM ZUKUNFT GESTALTEN. https://www.bne-portal.de/bne/de/home/home_node.html.

Ebsen-Lenz, M. & Egloff, B. (2018). Bildung zur Nachhaltigkeit – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2/2018 (S. 103–110).

Gnahs, D. & Dollhausen, K. (2006). *Koordination von regionalen Bildungsnetzwerken – eine neue Aufgabe für Volkshochschulen?* Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/gnahs06_01.pdf.

Kandler, M. & Tippelt, R. (2018). Weiterbildung und Umwelt. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1001–1026). Springer VS.

Kempmann, M. & Rex, S. (2018). Transformation des Bildungswesens: Volkshochschulen sind dabei! *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2/2018, 137–144.

Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.

Kuke, N. (2013). Bildung für nachhaltige Entwicklung? *Working Papers*, 2013/3. o. V.

Thieme, M. (2018). Bildung für alle ermöglichen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2/2018 (S. 131–136).

Zaviska, C. (2018). Möglichkeiten und Grenzen von (Weiter-)Bildungsnetzwerken. In T. C. Feld & S. Lauber-Pohle (Hrsg.), *Organisation und Profession. Felder erwachsenenpädagogischer Forschung* (S. 9–26). Springer.

Autorin

Pauline Pfeil, M. A., Mitarbeiterin in der Studiengangsentwicklung an der Hochschule Fulda und ehemalige Mitarbeiterin im Hessischen Volkshochschulverband

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 16.11.2023 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 16th of November 2023.



Kooperationen in der europäischen Bildungszusammenarbeit – aufwendig, aber lohnend

MARTA SLUSAREK, STEFFEN WACHTER

Zusammenfassung

Warum gelingen Kooperationen und was macht die Zusammenarbeit im europäischen Kontext herausfordernd? Am Beispiel von langjährigen strukturellen und aktuellen, projektbezogenen Kooperationen des Hessischen Volkshochschulverbandes (hvv) im europäischen Kontext werden Erfahrungen, Entwicklungen und Schlussfolgerungen für transnationale Kooperationen erläutert. Konkret werden die Strukturen des Vereins der Europäischen Bildungs- und Begegnungszentren EBZ in Beziehung zu Ergebnissen von zwei aktuellen Erasmus+-Lernpartnerschaften gesetzt. Daraus werden Chancen und Herausforderungen von sehr heterogenen Bildungspartnerschaften im europäischen Kontext herausgearbeitet und in der Bildungspraxis skizziert.

Stichwörter: Kooperationen; Erasmus+; Volkshochschule; europäische Zusammenarbeit; Bildungszusammenarbeit; Europäische Bildungszentren

Abstract

Why do co-operations succeed and what makes co-operation in the European context challenging? Using the example of the long-standing structural and current, project-related co-operations of the Hessian Adult Education Association (hvv) in the European context, experiences, developments and conclusions for transnational co-operations are explained. Specifically, the structures of the Association of European Education and Meeting Centres EBZ will be compared with the results of two current Erasmus+ learning partnerships. From this, opportunities and challenges of very heterogeneous educational partnerships in the European context are worked out and outlined in educational practice.

Keywords: Cooperation; Erasmus+; adult education centre; European cooperation; educational cooperation; European education centres

„Wir haben unsere Identität durch das Thema der dritten Lernorte in Europa komplett neu aufgestellt. Das Projekt PELLE hat einen neuen Enthusiasmus für das Erleben und Realisieren vom Prinzip ‚Lernen am Dritten Ort‘ ausgelöst. Für den deutsch-französischen Verein FIEF in Südfrankreich bedeutet dies einen wichtigen Schritt und Ansporn für kommende thematische Schwerpunkte und pädagogische Ziele.“ (Sonja Preu, Bildungszentrum Foyer International d’Etudes Françaises, FIEF seit 1961)

Die Aussage erfolgte im Abschlussbericht des Lernpartnerschaftsprojektes PELLE, das der hvv im Rahmen von Erasmus+ durchgeführt hat. Es zeigt exemplarisch, welch enormes Potenzial eine Kooperation in Form eines europäischen Projekts haben kann, um einen Perspektivwechsel von der organisationalen Innensicht zur Außenwahrnehmung vorzunehmen, eigene Organisationsstrukturen zu reflektieren und sich daraufhin strategisch völlig neu auszurichten.

Dieser Praxisbericht widmet sich Kooperationskulturen im Kontext der Zusammenarbeit des Hessischen Volkshochschulverbands (hvv) mit anderen europäischen Bildungseinrichtungen. Zunächst erfolgen Kurzberichte über die unterschiedlichen Arbeitszusammenhänge von Kooperationen in den EBZ und Erasmus+-Projekten. Im zweiten Schritt werden gelungene Aspekte sowie Herausforderungen der Kooperation reflektiert, um abschließend Faktoren für gelungene Kooperationen herauszuarbeiten.

1 Die Europäischen Bildungs- und Begegnungszentren (EBZ)

Der hvv ist seit Jahrzehnten in der Europäischen Bildungszusammenarbeit engagiert und strukturell in den EBZ verankert. 1952 als Friedensprojekt der europäischen Ferienheimvolkshochschulen zur Völkerverständigung gegründet, bestand das Konzept aus temporärem Zusammenleben und gemeinsamem Lernen von Bildungspersonal durch Studienaufenthalte. Vorbild für das in der Schweiz aufgebauten Andragogium waren die skandinavischen Heimvolkshochschulen. Durch Aufenthalte im Ausland sollte die jeweilige Region unter ortsansässiger Begleitung bestmöglich erkundet und ein Verständnis für Unterschiede und Herausforderungen im europäischen Kontext erlernt werden. Neben Seminaren und Studienaufenthalten fanden seit den 1980er-Jahren Konferenzen zu aktuellen bildungs- und kulturpolitischen Themen statt. Die EBZ wurden durch den Beitritt von Bildungsverbänden, zum Beispiel dem Slowenischen Volkshochschulverband (ZLUS) und dem Schwedischen Volksbildungsverband Studieförämjandet (Sfr) geprägt, die eng mit dem hvv kooperierten. Sie gaben dem Verein Stabilität und Kontinuität, da die Vielzahl von Einzeleinrichtungen über die Jahrzehnte von einem stark kommerzialisierten Wandel hin zu Beherbergungsbetrieben geprägt wurden. Aus den *europäischen Ferienheimvolkshochschulen* wurden 1991 die EBZ. Gemeinsame Projekte, themenorientierte Lerngruppen und der Austausch zur Qualitätsentwicklung standen nun im Mittelpunkt der Zusammenarbeit.¹

1 Aktuelle Informationen zu Arbeitszusammenhängen und Projekten des hvv zu Europäischer Zusammenarbeit unter <https://vhs-in-hessen.de/Artikel/autowert-cmx62976d9e7f509>.

Anknüpfend an den EBZ-Kontext werden nachfolgend zwei Beispiele für Kooperationen im Rahmen von Erasmus+-Projekten beschrieben, eines unter der Hauptverantwortung des hvv mit EBZ-Partnerorganisationen, das zweite unter Beteiligung des hvv und anderer europäischer Projektorganisationen.

2 Kooperation unter Projektleitung des hvv im Erasmus+-Projekt PELLE – „Perspektiven von Lernorten, Lernformen und -inhalten in der Erwachsenenbildung“

Der hvv leitete und koordinierte 2020 bis 2022 mit EBZ-Partnerorganisationen aus Frankreich, Österreich, Schweden und der Heimvolkshochschule Lubmin in Mecklenburg-Vorpommern das PELLE-Projekt als Strategische Lernpartnerschaft. Zentrale Elemente waren der lernende Austausch, Fortbildungen und die Konzeptentwicklung von Mitarbeitenden der beteiligten Organisationen anhand der Leitthemen Lernorte – insbesondere in Bezug auf dritte Orte –, Lernformen und -inhalte. Ziele waren, den Horizont der Mitarbeitenden durch die Einnahme neuer Perspektiven zu erweitern, strukturelle Rahmenbedingungen im Abgleich zu anderen europäischen Organisationen zu reflektieren und Inspiration für die eigene Arbeit zu erhalten. Insbesondere der professionelle Austausch zu aktuellen Themen und Herausforderungen der Beteiligten stellte einen wichtigen Aspekt dar. Der rote Faden war das Thema der Dritten Orte², um innovative Lerninfrastrukturen und -formate außerhalb der klassischen Bildungssettings gemeinsam zu erkunden und zu reflektieren.³ Die Teilnehmenden des Projekts setzten sich aus Ehrenamtlichen, freiberuflich tätigen Kursleitenden, Projektmitarbeitenden, Bildungsreferentinnen und -referenten und Leitungspersonal der beteiligten Organisationen zusammen.

In mehreren Arbeitstreffen und Lernwochen besuchten die Beteiligten als Lerngruppe die für den jeweiligen Projektabschnitt verantwortliche Partnerorganisationen. Diese gestalteten ein Programm anhand der Fokusthemen und präsentierten Beispiele gelungener Bildungspraxis aus der eigenen Organisation und der Region. Bedingt durch die Corona-Pandemie hatte das Projekt einen erschwerten Auftakt, der jedoch in einer konstruktiv genutzten Online-Veranstaltung für Projektbeteiligte und interessiertes Fachpublikum in der Europawoche 2021 mündete. Die Lernaktivitäten wurden entsprechend zeitlich verdichtet ab September 2021 realisiert.

Den Auftakt machte im September 2021 die Bildungswoche in Frankreich beim Partner FIEF (Foyer International d'Etudes Françaises). Im April 2022 ging es zur Familienakademie im Österreichischen Mühlviertel, gefolgt von Schweden bei Studjeförbundet im Juni und als Viertes die Heimvolkshochschule Lubmin im August. Den Abschluss bildete ein Projekttreffen beim hvv im Oktober in Frankfurt am Main. Die

2 Eine erste Studienreise zu Dritten Orten organisierte der hvv 2019 nach Skandinavien. Bericht siehe hierzu Köck (2020), zudem wurde ein Blog zur Reise veröffentlicht: <https://3rdlearningplaces.wordpress.com/>.

3 Die konkreten Berichte über die Lernaktivitäten, Arbeitstreffen und Lernmodule, die im Rahmen des Projekts erstellt wurden, sind unter <https://www.ebz-online.net/project-pelle> und <https://www.ebz-online.net/learning-modules-pelle> zu finden.

Studienaufenthalte bzw. Lernwochen folgten dem Muster zur Erkundung außergewöhnlicher Lern- und Begegnungsorte, Reflexion zur Übertragbarkeit in die eigenen nationalen und regionalen Bildungskontexte und der Auseinandersetzung zur Adaption und Weiterentwicklung mit den Projektbeteiligten und in den eigenen Organisationen.

Das Projekt wurde von allen Beteiligten als sehr erfolgreich gewertet und bildete die Grundlage für die weitere sehr intensive Zusammenarbeit: Neben dem offiziellen Lehrplan des Projekts sind viele Verbindungen entstanden, es resultierten Anschlussprojekte und Kooperationen, wie Workshopwochen im FIEF zu Bildung und Architektur sowie auch das *DIS_PLAY-Projekt* unter der Federführung der schwedischen Partnerorganisation Studjefrämjandet. Dieses soll nachfolgend skizziert werden.

3 Lernpartnerschafts- und Entwicklungsprojekt DIS-PLAY („Combating social media disinformation among youth through live action role play“)

Das Projekt (2022–2024) zum Thema Desinformationen mit der Zielgruppe junger Erwachsener wird unter der hauptverantwortlichen Leitung des EBZ-Partners Studjefrämjandet aus Schweden realisiert.⁴ Der hvv übernimmt die pädagogisch-inhaltliche Verantwortung, weitere beteiligte Partner sind Lajvverkstaden aus Schweden, spezialisiert auf die Entwicklung von Szenarien von Live-Action-Role-Plays (LARP), Monomyths aus Rumänien, die stark in der Jugendarbeit und social media engagiert sind, und Inercia Digital aus Spanien, die als Spezialisten für digitale Weiterbildung eine App zum Online-Spielen der Szenarien entwickelt.

Inhalt des Projekts ist der Erwerb von Schlüsselkompetenzen zur kritischen Mediennutzung (Media Literacy) junger Menschen in der digitalisierten Wissensgesellschaft. Bildungsorganisationen sollen mit einem Toolkit zur Schaffung von Media Literacy unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen ausgestattet und die Einrichtungen bei der Arbeit in diesem Bereich gestärkt werden. Das Toolkit enthält sowohl theoretische als auch pädagogische Werkzeuge, die in der Praxis genutzt werden können. Bis Anfang 2024 werden eine Handreichung zur Sensibilisierung sowie vielfältiges methodisches Material erarbeitet. Dazu gehören eine Smartphone-App zum Üben des Umgangs mit „Wahrheit im Netz“ sowie fünf Szenarien zum LARP, die dazu anregen sollen, die eigene Media Literacy zu verbessern. Bildungsorganisationen können die Projektergebnisse nutzen, um selbst Rollenspielfortbildungen zum Thema Media Literacy in Bildungskontexten durchzuführen.

In diesem Projekt fanden bisher drei transnationale Arbeitsmeetings sowie diverse Online-Meetings statt. Es wurden gesellschaftlich relevante Leitthemen gesammelt, auf deren Basis Lernszenarien entwickelt wurden: Geschichtsverleugnung, Homophobie und Diversität, Rassismus und Ausgrenzung, Fake-News und Verschwö-

4 Informationen zum Projekt Dis-Play unter <https://www.ebz-online.net/dis-playandmore> und <https://projectdisplay.eu/>.

rungstheorien. Die Beteiligten erprobten dabei zunächst selbst das Format LARP, indem sie selbst ein Improvisationstheater anhand der Themen und Regeln des LARP erlebten. Im Oktober 2022 fand die erste Pilotierungsphase der entwickelten Szenarien in Frankfurt statt, die der hvv organisierte. Jugendliche aus allen Partnerländern dienten als Fokusgruppe zum Test und zur Reflexion der Szenarien. Das Feedback der Jugendlichen und der mitwirkenden Professionellen floss in die Weiterentwicklung der LARPs, das Handbuch und die Entwicklung der App ein.

4 Kooperationen auf internationaler Ebene in Vereins- und Projektkontexten: Herausforderungen und Chancen

Der Motivationsschub, den Kooperationen auf internationaler Ebene hervorbringen können, ist groß. Über die eigenen nationalen Grenzen hinaus zu lernen und sich professionell auszutauschen führt zu einem Verständnis der Kollegialität über die Ländergrenzen und den eigenen Arbeitsalltag hinaus. Nachfolgend werden gelungene und herausfordernde Aspekte dieser Kooperationen reflektiert:

Die EBZ profitierten beispielsweise vom PELLE-Projekt, da hieraus konkrete Zukunftsperspektiven durch neue Mitarbeitende entwickelt wurden. Wie bei vielen Vereinsstrukturen wird der Verbund bislang von langjährigen Aktiven getragen, die am Übergang zum Ruhestand stehen. Mithilfe der konkreten Projekte und Ideen zur internationalen Gestaltung von Kooperationen wuchs auch die Engagementbereitschaft bei den Mitarbeitenden, die den Verein noch nicht kannten, sowie von eher passiven Mitgliedern. Diese Entwicklung war schon einmal bei den ersten Projekten Ende der 90er-Jahre zu beobachten. Durch die Zusammenarbeit und konkrete Kooperationsvorhaben wird aus dem theoretischen Konstrukt und der ungeliebten Verantwortungsübernahme in Vereinen ein Mehrwert für die Beteiligten. Im Falle der EBZ führte diese Entwicklung zu einem Zukunftworkshop, in dem das Selbstverständnis und die Struktur, zukünftige Formen der europäischen Zusammenarbeit und die Ausrichtung des Vereins diskutiert wurden. Eine Neuaufstellung wird derzeit vorbereitet, um die Transformation vom Engagement einzelner Personen im Vorstand in beteiligungsorientierte Strukturen für alle zu schaffen. Dies wird einem veränderten individuellen Bedürfnis und gesellschaftlichen Anforderungen gerecht. Während bislang oft altruistische, persönliche oder profilierungsorientierte Haltungen bei ehrenamtlicher Vereinstätigkeit vorherrschten, werden aktuell sehr viel mehr der jeweilige Bezugsrahmen, die Sinnhaftigkeit und Perspektiven von Arbeit hinterfragt und mit eigenen Werten und Idealen verknüpft.

Bei europäischen Kooperationen liegt das Potenzial auf der Ebene des Erasmus+-Programms insbesondere in Jobshadowings, Experteneinladungen und Projekten. Bedauerlicherweise sieht dieses Programm keine strukturelle Förderung der Organisation vor, um das Thema Europa zu systematisieren. Das Personal leistet die Arbeit bei Erasmus+-Projekten bezüglich aufwendiger Anträge, Projektdurchführung, Finanzen und Abschlussbericht (Bewertung entscheidet über Zuwendungshöhe) on top zur regulären Arbeit. Aus diesem Grund muss bislang der Output der Projekte auf in-

dividueller Ebene sehr hoch sein, um diese durchzuführen. Gleichzeitig ermöglicht das Mobilitätsprogramm durch finanziell geförderte Jobshadowings und Experteneinladungen viele Möglichkeiten, um den internationalen Austausch und Kooperationen zu fördern. Hier sind wiederum die Organisationen der Erwachsenenbildung gefragt, den Wert dieses Austauschs zu erkennen und ihre Mitarbeitenden für diesen Zeitraum freizustellen. Eine systematische Internationalisierungsstrategie in den Organisationen könnte dies entsprechend fördern. Auf Projektebene finden sich Herausforderungen in den Verantwortlichkeiten der Durchführung. Insbesondere bei einem Projekt, das Produkte wie Handbücher, Curricula, Öffentlichkeitsarbeit und Konzepte beinhaltet, wird eine gemeinsame Arbeitsbasis mit Vereinbarungen essenziell. Dabei hat sich als produktiv erwiesen, neue Organisationen, mit denen kooperiert wird, zunächst in einem kleineren Umfang zur Projektrealisierung einzubinden, um die Zusammenarbeit schrittweise zu erproben. Dies ermöglicht es, die Organisation in ihrer Arbeitsweise und Verfasstheit kennenzulernen. Denn bei einer schwierigen Kooperation geraten Arbeitspakete oder das Gesamtprojekt und damit letztlich die Mittelzuwendungen ins Wanken. Dies führte in einem Fall dazu, dass andere Kooperationspartner Teile zur Erfüllung der Arbeitspakete übernehmen mussten. Es folgten jedoch keine Konsequenzen in Form von Interventionen oder Mittelkürzungen gegenüber den nicht verlässlich „liefernden“ Partnerorganisationen. Bei Partnern, deren Projektmitarbeitende innerhalb von zwei Jahren mehrfach wechseln, wird ersichtlich, dass eine stringente und motivierte Zusammenarbeit auf Augenhöhe gefährdet ist.

Insgesamt ist es bei Kooperationen sehr wichtig, die Struktur der beteiligten Organisationen, ihre institutionelle Verfasstheit und personellen Ressourcen in den Blick zu nehmen, um Aufgaben entsprechend realistisch zu verteilen. Die Hauptverantwortung als größere Organisation zu übernehmen, ermöglicht es wiederum kleineren Organisationen mit einer geringen personellen Ausstattung, am Projekt zu partizipieren und ihren Beitrag zu leisten. Gleichzeitig braucht es als Projektleitung einen langen Atem und etliche E-Mails an alle Beteiligten zur Einhaltung von Abgabefristen, Terminierungen und der Organisation hochgradig individualisierter Anforderungen zur Mobilität. Dieser Aspekt wurde aber bisher immer mit den Projektergebnissen und -erlebnissen entschädigt.

5 Faktoren für gelingende Kooperationen auf internationaler Ebene

Anknüpfend an die Herausforderungen und Chancen erfolgt der Versuch zur Definition von Kriterien einer gelingenden Zusammenarbeit in Kooperationen und Projekten (nicht nur) im europäischen Kontext. Kooperation basiert auf:

Vertrauen

Der nicht operationalisierbare Parameter Vertrauen bildet eine der strukturellen Säulen einer gelungenen Kooperation und macht sie gleichzeitig zu einer der fragilsten. Es ist eine ausgesprochen positive Grundeinstellung und Toleranz notwendig, um sich

auf weitreichende Kooperationen mit Haftungszusammenhängen einzulassen. Weit einfacher sind lose Kooperationen, da die Folgen eines mangelnden Vertrauens weniger gravierend sind. Vertrauen ist auch die Folge intensiver Beziehungsarbeit und persönlichen Engagements, welche oftmals weit über das rein Professionelle und Berufliche hinausgehen. Hierin liegen gleichzeitig Chance und Herausforderung, da Grenzen der allgemein üblichen Tätigkeit im wahrsten Sinne überschritten werden. In europäischen Projektzusammenhängen passiert dies physisch durch Mobilitäten ins Ausland, kognitiv durch neue Lernerfahrungen in kulturell unterschiedlichen Kontexten der Partnerorganisationen und emotional durch Bindungen in Zusammenhängen, die durch längere gemeinsame Zeit auch außerhalb der Arbeitsphasen miteinander verbracht werden.

Verantwortung

Die Verantwortungsübernahme für Strukturen und Teilprozesse korreliert stark mit Vertrauen, ist aber der formalisierte Teil dieser Verbindung. Mit der Verantwortung geht fast immer eine finanzielle und juristische Haftung einher. Dies macht den mit Abstand schwierigsten Teil einer Kooperation aus. Um sich gegen die schwerwiegenden Folgen von Verantwortungslosigkeit in Kooperationen mit Fördermitteln oder gegenseitigen Abhängigkeiten abzusichern, braucht es klare Regeln, Vereinbarungen und eine Transparenz über die Einzelverantwortungen und deren Folgen. Engagement im Kontext europäischer Kooperationen erfordert von den Organisationen je nach Kooperationskontext ein hohes Maß an persönlichem Engagement der Beteiligten. Während Projekte mit hohen Outputanforderungen, sogenannten intellektuellen Leistungen in Form von Handbüchern, Selbstlernprogrammen, Curriculaentwicklungen o. Ä., eines überwiegend regulären Arbeitskontexts über Ländergrenzen bedürfen, erfordern Kooperationen innerhalb und außerhalb von Projekten mit Fokus auf Austausch und Teilen von Expertise eine hohe intrinsische Motivation der Beteiligten. Neben der Bereitschaft, irreguläre Arbeitszeiten in Kauf zu nehmen, ist es für manche erforderlich, Urlaubstage zu investieren, um zu partizipieren. Des Weiteren ist es relevant, die individuellen Bedingungen der Partizipierenden in den Blick zu nehmen und die Bereitschaft zu flexibleren Modellen zu haben, um beispielsweise Eltern mit Kleinkindern eine aktive Teilnahme zu ermöglichen. Als hauptverantwortliche Organisation gilt es diese Aspekte in Kooperationen und der Durchführung von Projekten zu berücksichtigen.

Verortung und Veränderung

Perspektivwechsel zuzulassen, ist eine zentrale Herausforderung und auch Chance im Kontext europäischer Kooperationen. Dies bedeutet, eigene Positionen und Rollen zu definieren, zu reflektieren und bei Bedarf auch zu verändern. Bedeutsam ist dies, da die Voraussetzungen sowohl struktureller, finanzieller und politischer Art sehr von den eigenen Gegebenheiten abweichen.

Vereinbarungen

Kooperationsvereinbarungen schaffen ein höheres Maß an Selbstvergewisserung zur Verfolgung desselben Ziels und optimalerweise eine klare Arbeitsteilung. Aus der Projekterfahrung zeigt sich, dass dadurch allerdings nicht per se die erfolgreiche Durchführung eines Projekts garantiert ist. Die Beteiligten bewegen sich in einem Spannungsverhältnis zwischen Überfrachtung eines Kontraktes durch Verbindlichkeiten und dem Ausbleiben von Konsequenzen bei Nichterfüllen der Arbeitsteilung, infolgedessen Projektbeteiligte sich benachteiligt sehen oder Förderungen in Gefahr sind.

Vermittlung

Der Aufwand bei Kooperationen hinsichtlich der Kommunikation ist enorm, um sich derselben Ziele zu vergewissern, Arbeitsteilungen vorzunehmen und Abspracheschleifen einzubinden. Webkonferenzen haben diesen Aspekt für europäische Projekte vereinfacht. Direkte Kommunikation ist jedoch enorm wichtig, um wiederum das Engagement und die Motivation aufrechtzuerhalten. Über Ländergrenzen hinweg bedarf es der Entwicklung eines Verständnisses für das Gesagte und Ungesagte zwischen den Zeilen. So können unterschiedliche Kommunikationsformen persönlich oder länderspezifisch bedingt sein; eine Kalibrierung aufeinander ist notwendig und benötigt Zeit. Nach Jahren der Kooperation werden die ungesagten Codes einfacher lesbar.

Vermögen

Nicht jede Organisation besitzt die finanziellen Ressourcen, um z. B. die Führung transnationaler Kooperationsprojekte zu übernehmen. Zur Akquise von Projekten/ Erasmus+-Mobilitäten sind oft hohe Eigenmittel und Erfahrungen nachzuweisen, weshalb es schon in diesem Punkt strukturelle und ungleiche Bedingungen in der Kooperation geben kann. Diese nicht zu einem hierarchisierenden Element der Zusammenarbeit zu machen, stellt eine weitere Herausforderung dar.

Vielfalt

Anscheinend zunächst wenig mit Kooperationen zusammenhängend, ist, unserem Verständnis nach, Diversität zu den Faktoren gelingender Kooperationen aufzunehmen. Hier bedarf es einer kritischen Reflexion seitens beteiligter Organisationen, aber auch der beteiligten Individuen. Organisational heißt dies, die eigenen Strukturen und Kooperationen, in denen man zusammenarbeitet, zu reflektieren („Nehmen Personen mit unterschiedlichen Funktionen, Bildungshintergründen und Biografien an Projekten teil?“). Die Beteiligten wiederum sollten über ihre Rolle, Status und Möglichkeiten reflektieren und Vielfalt nicht mit der Beteiligung von Personen unterschiedlicher Nationen als hinreichend erfüllt ansehen. Je homogener die Beteiligten, desto weniger divers sind vermutlich auch die Themen, die bearbeitet werden. Gleichzeitig verringert sich dadurch auch ein konstruktiv nutzbares und wünschenswertes Konfliktpotenzial, das zur Auseinandersetzung mit bestimmten Perspektiven zwingt.

6 Fazit

Die bisherigen Kooperationsergebnisse auf transnationaler Ebene ermutigen den hvv dazu, sich weiterhin dahingehend zu engagieren. Die Lernzuwächse in den Kooperationen sind auf Gruppen- und Individualebene sehr hoch. Gleichwohl zeigen die herausgearbeiteten Faktoren, dass es sehr viel intrinsischer Motivation und Ressourcen bedarf, um diese durchzuführen. Um diese nachhaltig in Organisationen zu verankern, bedarf es einer vom Leitungspersonal getragenen Strategie und strukturell finanzieller Ressourcen. Die beschriebenen Faktoren machen deutlich, dass Kooperationen ein komplexes Unterfangen und vor allem von intensiver Kommunikationsarbeit geprägt sind. Europäischen Austausch und Kooperationen zu fördern ist – trotz hoher bürokratischer Anforderungen und den benannten Herausforderungen – ein lohnenswertes Feld, um die eigene Arbeit vor diesem Hintergrund abzugleichen, gemeinsam Konzepte zu entwickeln, neue Inspiration für die eigene Arbeit zu bekommen und den europäischen Gedanken in der Erwachsenenbildung zu fördern und sichtbar zu machen.

Literatur

Köck, C. (2020). Zwischen Ornithologenpub und Oodi. Eine Reise zu Dritten Lernorten in Skandinavien. In B. Käßlinger (Hrsg.), *Neue Häuser der Erwachsenenbildung 1959 und 2019. Bleibt alles anders?* (S. 209–225). Peter Lang.

Autorin und Autor

Marta Slusarek, M. A. Erziehungswissenschaft, Bildungsreferentin beim Hessischen Volkshochschulverband e. V.

Steffen Wachter, Dipl.-Päd., Bildungsreferent beim Hessischen Volkshochschulverband e. V.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 16.11.2023 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 16th of November 2023.



Praxisbericht Kulinarische Reise

Ein Gespräch zur Kulinarischen Reise

PETER KABITZSCH, NINA OBERLÄNDER

Zusammenfassung

Die zwei Ideengeber*innen der Kulinarischen Reise berichten über die Entstehung, die Gelingensfaktoren und die Besonderheiten dieser außergewöhnlichen Kooperation mehrerer Volkshochschulen. Gemeinsam bieten ungefähr (die Zahlen variieren) zehn Volkshochschulen Online-Kochkurse an, die wiederum ungefähr 40 andere Volkshochschulen in ihr Programm aufnehmen.

Stichwörter: Kooperation; Kochkurs; Online-Kurs; Volkshochschule

Abstract

The two initiators of the Culinary Journey report on the origins, success factors and special features of this unusual cooperation between several adult education centres. Together, around ten adult education centres (numbers vary) offer online cooking courses, which in turn include around 40 other adult education centres in their programme.

Keywords: Cooperation; cooking course; online course; adult education centre

Peter Kabitzsch: Es ist im Spätsommer 2020, Deutschland steckt mitten in der Corona-Pandemie. Einen ersten Lockdown haben die Volkshochschulen überstanden und wagen nun erste Versuche, Online-Angebote zu etablieren.

Eines schönen Spätsommertages, ich gehe gerade mit meinen Zwillingen spazieren, erhalte ich einen Anruf meiner lieben Kollegin Nina aus Bremen. In Bremen ist man schon etwas weiter und hat den Versuch gestartet, Online-Kochkurse ins Programm zu nehmen. Nina bittet mich, einen bisher spärlich gebuchten Online-Kochkurs mit auszuschreiben. Auch ich hatte bereits erste Überlegungen zu Online-Kochkursen gemacht, konnte diese bisher jedoch aus zeitlichen Gründen nicht umsetzen, da ich mich viel um die Betreuung der Kinder kümmern durfte, die aufgrund der Kita-Schließungen nicht in den Kindergarten gehen konnten.

Erste Schritte der Reise

Nina Oberländer: Wir hatten in Bremen schon eine Online-Kochveranstaltung angeboten. Die Planung hatte uns zeitlich gut gefordert, allerdings auch viel Spaß gemacht. Angemeldet waren vier Teilnehmende. Wir waren vier vhs-Mitarbeitende vor Ort im aufwendig improvisierten „Kochstudio“. Für einen Piloten war es gut, nicht mit 20 bis 50 Teilnehmenden und eventuell nicht funktionierender Technik hantieren zu müssen. Dennoch war der Aufwand für eine so geringe Anmeldezahl für weitere Veranstaltungen nicht zu rechtfertigen, weswegen ich meinen Kollegen Peter in der vhs Leipzig anrief, wohlwissend, dass er ohne viel Überzeugung oder Erklärungen meinerseits sofort begeistert mit dabei wäre.

Schnell hatten wir nach diesem ersten Telefonat die Idee, mehr Kolleginnen und Kollegen aus anderen Volkshochschulen an Bord zu holen, die wir in ihrer Begeisterungsfähigkeit, ein neues Format auszuprobieren, ähnlich eingeschätzt haben.

Peter Kabitzsch: Ich stimmte Nina zu, diesen Kurs bei uns auszuschreiben, auch wenn es aufgrund unseres Status als Amt der Stadt Leipzig schwierig war, eine solche Kooperation einzugehen. Letztlich hatte sich in Leipzig niemand für den Kurs angemeldet, auch weil die Ausschreibung zu kurzfristig war, und der Kurs musste abgesagt werden. Dennoch wurde dadurch die Idee geboren, Online-Kochkurse zu etablieren, nur musste man, damit es ein Erfolg wird, noch viel größer denken, als nur in einer Kooperation von zwei Volkshochschulen. Warum sollte es für Online-Kochkurse eine Beschränkung der Teilnehmendenzahl geben? Wäre es nicht spannend, wenn Menschen aus ganz Deutschland gemeinsam vor dem Bildschirm kochten? Ich erzählte Nina sofort von meiner Idee des „think big“ und schlug ihr vor, die „üblichen Verdächtigen“ mit ins Boot zu holen. Damit war uns beiden klar, wen wir meinten: Kolleginnen und Kollegen, die genauso offen für neue Ideen waren wie wir, Kolleginnen und Kollegen, die wir bei den vergangenen vhs-Barcamps kennengelernt hatten und mit denen wir teilweise auch im grillMOOC, im ichMOOC und bei anderen deutschlandweiten vhs-Formaten zusammengearbeitet hatten - die „Verrückten“ der vhs-Welt. Schnell ließen sich diese befreundeten Kolleginnen und Kollegen begeistern und ab Anfang Oktober 2020 wurde das Konzept der Online-Kochkurse in wöchentlichen Zoom-Meetings erarbeitet. Relativ schnell war uns klar, was wir von diesen Online-Kochkursen erwarteten. Die Kurse sollten sich von den üblichen Kochshows im TV und den Tutorials auf youtube dahingehend unterscheiden, dass die Teilnehmenden wirklich *live mitkochen* sollten, sie sollten während des Kurses *Fragen stellen dürfen* und der Kurs müsste *die unterschiedlichen Tempi der Teilnehmenden berücksichtigen*. Ansonsten würden wir den *Bildungsauftrag der Volkshochschulen* nicht erfüllen und nur eine „schlechte Kopie“ einer Kochshow abgeben.

Der Unterschied zur Fernseh-Kochshow: gemeinsam kochen, gemeinsam essen

Nina Oberländer: Und das Wichtigste: Im Anschluss an das gemeinsame Kochen wollten wir zusammen essen und uns austauschen. Denn dieses soziale Miteinander ist ein wichtiger Bestandteil der Kochkurse an den Volkshochschulen und in Zeiten der Pandemie fehlte dieser soziale Austausch, denn Restaurants waren geschlossen und man durfte sich nur zu zweit und nur im Freien treffen. So kam es dann, dass wir in einigen der Online-Kochkurse tatsächlich Familienmitglieder aus verschiedenen Ecken des Landes dabei hatten, die sich via Kulinarische Reise zum gemeinsamen Kochen und Essen verabredet hatten. Schnell fanden sich noch andere Volkshochschulen, die Lust hatten, Kochkurse mit zu organisieren oder die glücklich waren, unter Corona die Angebote der Kulinarischen Reise mit in ihr Programm aufzunehmen. Nur so konnten einige Volkshochschulen in der Zeit Veranstaltungen zum Kochen anbieten.

Um die deutschlandweite Kooperation auch gegenüber den Teilnehmenden deutlich zu machen, hatten wir vereinbart, dass es für die Moderation der Kurse jeweils zwei Kolleginnen und Kollegen aus verschiedenen Volkshochschulen geben sollte: die Hauptmoderation aus der Volkshochschule, an der gekocht wurde, und die Co-Moderation aus einer der anderen sieben kooperierenden Volkshochschulen. Eine Co-Moderation war nötig, um die Veranstaltung lebendiger zu gestalten und für Gespräche zu sorgen, falls die Teilnehmenden sich so sehr aufs Kochen konzentrieren mussten, dass sie keine Fragen stellen konnten. Auch für die Technik sollte jemand vor Ort sein, damit die Kursleitung sich auf die Präsentation des Gerichts und der Vorgänge konzentrieren konnte.

Volkshochschule sollte auch online so persönlich wie möglich sein

Auch dadurch, dass sich die Mitarbeitenden aus den kooperierenden Volkshochschulen entweder schon im Vorfeld kannten oder durch die vielen Kooperationsgespräche kennengelernt hatten, war eine gute und vertraute Stimmung zwischen den Moderierenden zu spüren, welches sich auf die Veranstaltung positiv auswirkte. Angeregt hatten wir auch, dass die Co-Moderation im Vorfeld mit der Kursleitung spricht, um bestimmte fachliche und eventuell auch persönliche Fragen zu klären und sich schon mal kennenzulernen. Aus den Erfahrungen mit den MOOCs hatten wir gelernt, dass Ton und Haltung der Moderation ein wichtiges Element für das gute Gelingen einer Online-Veranstaltung ist. Die moderierende Person sollte sich sicher und wohl fühlen, da sie die Verantwortung für die Menschen im virtuellen Raum trägt.

Nach dem ersten Durchlauf haben wir die Zahlen zusammengefasst:

Zahlen, Daten und Fakten aus dem ersten Durchlauf der Kulinarischen Reise (März bis Juni 2021)

14 Termine mit 660 Anmeldungen (mit im Schnitt zwei Teilnehmenden je Anmeldung = 1.320 Teilnahmen) und einem Umsatz von etwa 9.700 €. Sieben Volkshochschulen bilden die Kern-Partner, während 37 weitere Partner-Volkshochschulen die Reihe oder einzelne Termine davon mit angeboten haben. Je Termin kamen nicht mehr als acht Anmeldungen aus einer einzelnen Volkshochschule.

Die Marketingargumente liegen dabei auf der Hand: Der Aufwand ist zu groß für eine Volkshochschule allein, die jeweils nicht mehr als acht Teilnehmende aktivieren konnte. Erfahrungen an der Bremer Volkshochschule haben gezeigt, dass die benötigten Ressourcen, um ein Online-Kochevent umzusetzen, dieselben sind, ob nun vier Teilnehmende „nur“ aus Bremen oder zusätzlich noch 50 überregionale Teilnehmende dabei sind. Der Umsatz ist im Verhältnis dabei 60 € im ersten Fall und knapp 650 € im zweiten Fall.

Auch die Lehrkraft ist motivierter, wenn es mehr als zehn Teilnehmende sind und dadurch die Nachfrage positiv gezeigt wird. Der größte Kurs fand mit mehr als 80 Teilnehmenden statt.

Die Mehrheit der Anmeldungen bestand aus mehreren Teilnehmenden, entweder Partner, Familien oder Wohngemeinschaften, die zusammen gekocht haben. Auch das soziale Miteinander hat dementsprechend nicht nur im virtuellen Raum stattgefunden. Viele Familien gaben die Rückmeldung, dass sie nicht hätten teilnehmen können oder wollen, wenn das Angebot in Präsenz stattgefunden hätte. Einige Familien haben sich sogar über ZOOM aus verschiedenen Teilen Deutschlands (einmal sogar aus Übersee) zum gemeinsamen Kochen über die Kulinarische Reise verabredet.

Nur durch die Kooperation ist die Vielfalt an Dozentinnen bzw. Dozenten und Rezepten zustande gekommen.

Nur durch die Öffentlichkeitsarbeit von insgesamt 44 Volkshochschulen konnten so viele Anmeldungen und so viele Presseberichte generiert werden.

Peter Kabitzsch: Die technische Ausstattung der einzelnen Volkshochschulen war sehr unterschiedlich. Wir in Leipzig hatten uns bereits 2019 eine gute Kamera für den grillMOOC angeschafft und konnten außerdem das Preisgeld, das wir für den ersten Platz im Sächsischen Innovationspreis Weiterbildung für ebendiesen grillMOOC gewonnen hatten, vollständig in Medientechnik stecken. So standen uns mehrere Kameras, ein Videomischer und für den guten Ton "Rode wireless go"-Mikrofone zur Verfügung. Wir entschieden uns dafür, dem Publikum eine Totale, eine Nahaufnahme des Schneidbrettes, eine Topfgucker-Kamera und eine Kamera für den Co-Moderator zu präsentieren. Ein solch professionelles Setup konnte nicht von allen beteiligten Volkshochschulen aus eigenen Mitteln bereitgestellt werden, weshalb sich einige professionelle Partner suchten oder mit einfacheren Konzepten arbeiteten. Ein mögliches Setup wurde basierend auf einfachen Webcams und dem OBS-Studio entworfen, welches mit deutlich weniger finanziellem Aufwand realisiert werden konnte - allerdings nur,

wenn die vhs bereits über die entsprechenden Webcams verfügte, denn durch die Zunahme von Homeoffice in Pandemiezeiten waren Webcams derzeit nicht oder nur zu übersteuerten Preisen verfügbar. Manchmal wurden aber auch von den Kursleiterinnen und Kursleitern recht kreative Lösungen gefunden. So wurde beispielsweise der Kurs einer aus Italien zugeschalteten Kursleiterin einfach mit zwei Smartphones gehalten. Ein Smartphone zeigte die Kursleiterin an der Arbeitsfläche und ein weiteres zeigte die Kochtätigkeiten am Herd, beide waren in ZOOM verbunden und wurden von dem Moderator bei Bedarf entsprechend für alle fokussiert. Bereits die ersten Termine der Kulinarischen Reise zeigten, dass ein guter Ton wichtiger war als ein professionelles Bild, auch wenn es in manchen Situationen hilfreich war, wenn man genau sehen konnte, was vor der Kamera gemacht wurde. Da die Teilnehmenden sich jedoch meist auf das Kochen fokussierten, diente das Bild meist nur den anwesenden Kindern als Unterhaltung.

vhs-Kooperationen sind nur so gut, wie die Menschen dahinter miteinander im Vertrauen sind

Nina Oberländer: Grundsätzlich war das Vertrauen in die Verbindlichkeit und Verlässlichkeit der Kooperationspartner das entscheidende Erfolgskriterium. Wenn wir nicht von Anfang an gewusst hätten, dass wir Menschen in der Kernkooperation gut kommunizieren und kooperieren können, wären wir nie eine solch komplexe Kooperation eingegangen. Wir brauchten alle die Bereitschaft, neue Wege auszuprobieren, Experimente zu wagen, auf Probleme flexibel und kreativ einzugehen und sich gut miteinander abzusprechen. Wir brauchten auch das Vertrauen in unsere Institutionen, die Ressourcen zu investieren, sowohl zeitlich als auch finanziell.

Peter Kabitzsch: Und damit ist ein sehr wichtiger Punkt genannt. Solche kreativen und innovativen Projekte können nur entstehen, wenn die Pädagoginnen und Pädagogen, die diese entwickeln, im Rahmen ihrer Arbeit frei agieren können. Wenn sie das Vertrauen ihrer Leitung genießen und eigenverantwortliche Entscheidungen treffen können. Wenn alle Ideen und Entscheidungen immer von der Leitung einer Volkshochschule hinterfragt werden und genehmigt werden müssen, würde das die Prozesse verlängern oder gar unmöglich machen und die Bereitschaft für solche Projekte schmälern. Wenn man sich dann als Projektverantwortliche*r auch innerhalb eines Hauses darauf verlassen kann, jederzeit auf die Expertise der jeweiligen Fachleute zurückgreifen zu können, ohne auf Ablehnung zu stoßen, ist man immer wieder bereit, neue Projekte und Ideen zu entwickeln und umzusetzen.

Autorin und Autor

Nina Oberländer, Referentin für Transformation an der Bremer Volkshochschule

Peter Kabitzsch, hauptamtlicher pädagogischer Mitarbeiter für den Fachbereich „Gesunde Ernährung, Kochen“ an der Volkshochschule Leipzig

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 16.11.2023 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 16th of November 2023.



Digital, persönlich, vernetzt: VHS – Kooperationsverbund Rheinland Süd

GEORG SCHLECHTRIEM, KARIN LÜNENBACH

Zusammenfassung

Welche Motivation bewegt eine Gruppe Pädagogisch Hauptamtlicher Mitarbeiter*innen an Volkshochschulen sich zu vernetzen und gemeinsam an Themen der digitalen Bildung zu arbeiten? Wie können digitale Medien Thema und Werkzeug in der Vernetzungsarbeit sein? Aus einer ursprünglich programm-bereichsbezogenen Arbeitsgruppe entsteht ein Kooperationsverbund.

Stichwörter: Kooperationsverbund; Rheinland Süd; vhs.cloud; digitale Vernetzungsarbeit

Abstract

What motivates a group of full-time educational staff at adult education centres to network and work together on digital education topics? How can digital media be a topic and tool in networking work? A cooperation network emerges from an originally programme area-related working group.

Keywords: Cooperation network; Rhineland South; vhs.cloud; digital networking

1 Entstehungsgeschichte: vom Arbeitskreis Beruf zum Digicircle

Mitte der 1990er-Jahre gründeten die Fachbereichsleitungen der Fachbereiche „Beruf/EDV“ im Rhein-Erft-Kreis (damals noch „Erftkreis“) einen Arbeitskreis „Beruf/EDV“. Zweimal jährlich vor der Semesterplanung kam es zu einem Erfahrungsaustausch über die Ausstattung von EDV-Räumen, Erfahrungen mit IHK-Lehrgängen und Kooperationen und Absprachen zur Beruflichen Bildung. Der Wunsch nach Erfahrungsaustausch war groß und der Kreis erweiterte sich regional auf zwölf Volkshochschulen.

Parallel zu dem Rückgang der Nachfrage an EDV-Kursen wuchs das Interesse am Einsatz „digitaler Medien“ in allen übrigen Fachbereichen. Die Fachbereichsleitungen EDV waren als Digitalisierungsexperten für die ganze VHS gefragt, aber in dieser Rolle noch oft überfordert. Daher beschäftigte sich der Arbeitskreis zunehmend mit der Digitalisierung an Volkshochschulen: Ausstattung mit WLAN, Beamern, digitalen Whiteboards und ersten technischen und pädagogischen Konzepten zur digitalen Erweiterung des Unterrichts in allen Fachbereichen. Ab 2013 gab es bundesweite Digitalisierungsbewegungen, die die Mitglieder interessiert beobachteten: der MOOC „Wecke den Riesen auf!“ zum digitalen Wandel, 2014 das erste „vhs barcamp“ und ab 2015 die Strategie der „Erweiterten Lernwelten“. Als 2016 bundesweit die Gründung von Digicircles ausgeschrieben wurde, bewarben sich sechs Volkshochschulen aus diesem Arbeitskreis mit vier „Leuchtturmprojekten“ für den Digicircle „Rheinland Süd“ – sozusagen als Selbsthilfegruppe für angehende Digitalisierungsexperten. Mitglieder waren die Volkshochschulen Eschweiler, Frechen, Leverkusen, Rhein-Erft, Rur-Eifel und Siebengebirge. In vielen gemeinsamen Sitzungen und in Gruppenarbeit wurde an den Leuchtturmprojekten gearbeitet:

f – Online-Live-Streaming eines Fitnesskurses

i – die optimale digitale Ausstattung für einen Integrationskursraum zur Integration von iwdl.de in den Präsenzunterricht

x – ein Umsetzungskonzept für Xpert Business in ländlichen Regionen u. a. mit einem Vergleich von Online- und Präsenzkursen für kaufmännische Themen durch Befragung

i – Interchance – eine Austauschplattform für die berufliche und gesellschaftliche Integration

Die Anfangsbuchstaben der Leuchtturmprojekte der Digicircles Rheinland Süd wurden zu dem identitätsstiftenden Kürzel #dcfixi. Die Leuchtturmprojekte wurden ausgearbeitet und auf der Vernetzungstagung NRW und der bundesweiten DC-Konferenz vorgetragen. Ein besonderer Motivationsschub entstand durch die Freischaltung der Betaversion der vhs.cloud für die Mitglieder des Digicircles im Herbst 2017, denn diese virtuelle Lern- und Arbeitsplattform war eine große Hilfe bei der Umsetzung der Projekte und der Zusammenarbeit im Digicircle.

Kompetenzentwicklung durch Arbeit an digitalen Projekten

Bei der gemeinsamen Arbeit an den Leuchtturmprojekten und der Nutzung der vhs.cloud wurde der Umgang mit digitalen Tools für die Mitglieder des Digicircles zu einer Selbstverständlichkeit: virtueller Kursraum, Web-Konferenzen, Videoerstellung, Umfragen, Live-Streaming, Webinare und vieles mehr. Doch die intensive Auseinandersetzung mit der Digitalisierung offenbarte auch große Wissenslücken und Fortbildungsbedarfe. Mit den Mitteln aus den Digicircles und mit viel persönlichem Engagement wurden Fortbildungen zu den Arbeitswerkzeugen der vhs.cloud, für Schulungen von Mitarbeitenden und Kursleitenden zur vhs.cloud, der Optimierung der eigenen

Webseiten für Suchmaschinen, zur Erstellung von Erklärfilmen, Videobearbeitung, Online-Marketing, Live-Streaming und Virtual Reality durchgeführt.

Entwicklung vom Projekt zum Kooperationsverbund

Nach dem Abschluss der Leuchtturmprojekte auf der bundesweiten DC-Konferenz war allen Mitgliedern klar, dass der eingeschlagene Weg noch weit war. Gemeinsam wollten sie die digitale Transformation fortsetzen. Drei Volkshochschulen aus dem alten Arbeitskreis Beruf (Köln, Königswinter und Monheim) schlossen sich dem ursprünglichen Digidigircle an. Zu Beginn der Corona-Pandemie wurden Einführungen in die unterschiedlichen Videokonferenzsysteme organisiert. Honorarstrukturen und Teilnahmegebühren für digitale Angebote wurden analysiert und Modelle für die Honorierung und die Gebühren aufgezeigt. Eine monatliche digitale Sprechstunde für Kursleitende und Mitarbeitende zur vhs.cloud wurde ins Leben gerufen und existiert bis heute. Ihren Höhepunkt hatte dieses Format in der Corona-Zeit mit bis zu 30 Teilnehmenden pro Sitzung. Die gemeinsam erarbeiteten Erfahrungen zur Suchmaschinenoptimierung wurden in zahlreichen Schulungen landesweit und später online bundesweit weitergegeben. Geschäftsmodelle für gemeinsame Online-Angebote wurden analysiert. Daraus entstand ein Kooperationsvertrag für Online-Angebote, der mit Unterstützung einzelner Kommunen und des Landesverbands NRW juristisch geprüft und verbessert wurde. Mithilfe dieses Kooperationsvertrages sollen gemeinsame Kurse mit Blended Learning in der Region organisiert und durchgeführt werden.

Gelingensfaktoren

Für die Gründung des Digidigircles als Netzwerk war die bestehende Vernetzungsstruktur aus dem Arbeitskreis Beruf sehr wichtig. In diesem Arbeitskreis gab es gemeinsame Themen, die alle Beteiligten interessierten. Der Erfahrungsaustausch brachte eine Win-win-Situation für alle, insbesondere weil durch die lokale Abgrenzung der Einzugsgebiete nur eine geringe Konkurrenzsituation vorlag. Entwicklungen wie der Rückgang der Nachfrage bei den EDV-Kursen und die Umbruchsituation von EDV-Fachbereichsleitungen zu Digitalisierungsexperten schafften gemeinsame Ansatzpunkte für Problemlösungen.

Die Mischung aus jungen, aktiven und älteren, erfahrenen (und immer noch aktiven) Mitgliedern des Netzwerkes sorgte für hohes Engagement und eine gute Atmosphäre im Netzwerk. Trotz Wechsel der Mitglieder stimmte „die Chemie“ unter den Mitgliedern.

Im Digidigircle sorgten individuelle und institutionelle Lernerfolge und Kompetenzentwicklung durch die gemeinsamen Fortbildungen und die Umsetzung der Ergebnisse in den einzelnen Volkshochschulen für Motivation und Zusammenhalt. Positive Rückmeldungen gab es von anderen Mitarbeitenden der beteiligten Volks-

hochschulen. In Konferenzen und Schulungen wurden die Ergebnisse anderen Volkshochschulen vermittelt. Auch von dort gab es positive Rückmeldungen.

In der Corona-Pandemie waren die Erfahrungen und Kompetenzen der Mitarbeitenden aus dem Digicircle als Digitalisierungsexperten sehr gefragt und sie konnten ihre Kenntnisse gewinnbringend in die Arbeit der Volkshochschulen einbringen. So konnten in den Lockdown-Zeiten schnell viele Kurse online weitergeführt werden.

Über die ganze Zeit hinweg gab es Unterstützung und teilweise auch Beteiligung durch die VHS-Leitungen. Sehr hilfreich waren die guten Protokolle zu allen Arbeits-sitzungen.

Stolpersteine

Die Arbeit im Digicircle war für die engagierten Mitglieder sehr zeitaufwendig und stand in Konkurrenz zu den übrigen Aufgaben der Fachbereichsleitungen. Insbesondere seit Beginn der Flüchtlingskrise 2015 wurde der Arbeitsdruck in den Volkshochschulen immer größer. Öfters mussten Mitglieder die Teilnahme an Sitzungen aus Zeitmangel absagen.

Es gab Personalwechsel in den einzelnen Volkshochschulen und damit auch im Digicircle: Fachbereichsleitungen gingen in Elternzeit, in Rente, reduzierten ihre Arbeitszeit, wechselten die Fachbereiche oder hatten nur befristete Stellen inne. Das führte zu Brüchen – gab aber auch manchmal neue Impulse.

Häufig wurde die Arbeit durch mangelhafte IT-Ausstattung und IT-Nutzungsmöglichkeit an einigen Volkshochschulen eingeschränkt. Oft konnten diese Einschränkungen wegen fehlender Mittel oder die Eingebundenheit in kommunale begrenzende Strukturen nicht oder nur sehr mühsam behoben werden.

Zusätzlich wurde die Arbeit durch juristische Hürden, Datenschutz, unterschiedliche Strukturen und verwaltungstechnische Abläufe in den Volkshochschulen erschwert.

2 Kooperationsvereinbarung

Die Kooperationsvereinbarung wurde im Jahr 2022 unterzeichnet. Sie kam nach einem längeren Aushandlungsprozess zustande, was der Anzahl der Partner und den unterschiedlichen Lesarten/Auslegungen der Rechtsabteilungen geschuldet war. Mit dem Semester 2022.1 konnte das gemeinsame Angebot von digitalen und digital erweiterten Schulungsveranstaltungen starten. Diese Angebotsformen sind Gegenstand der Vereinbarung und ermöglichen den Partnerinnen und Partnern ein erweitertes Programmangebot für die in ihrem Einzugsgebiet lebenden Bürger*innen. Dabei verbleibt die administrative Zuständigkeit (Kundenkontakt/Anmeldung/Abrechnung) bei der anbietenden VHS, unabhängig davon, ob sie das Bildungsangebot durchführt, heißt im Kooperationsverbund die Geber-VHS ist oder nur anbietet, heißt im Kooperationsverbund eine Nehmer-VHS ist.

Es wird darauf geachtet, dass keine Konkurrenzveranstaltungen zu bestehenden Schulungsveranstaltungen im Kooperationsverbund entwickelt werden.

Die Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit bilden u. a. die rechtlichen Bestimmungen und Richtlinien des Landes sowie der jeweiligen Gebietskörperschaft. Es liegt im gemeinsamen Interesse, dass die Kooperation langfristig angelegt ist und kontinuierlich weiterentwickelt wird.

Als wesentlich für die erfolgreiche Zusammenarbeit wird, bereits von Beginn an, das Engagement der beteiligten Partner*innen identifiziert. Die organisatorischen Bedingungen, die in der Kooperationsvereinbarung berücksichtigt werden, sollen dazu beitragen die gemeinsame Arbeit zügig in einen konkreten Ablauf zu bringen. So werden u. a. folgende Eckpunkte in die Vereinbarung aufgenommen:

- a) Die Koordination der Vernetzungsarbeit findet in der jeweiligen VHS selbstverantwortlich statt.
- b) Die Zusammenarbeit erfolgt über die gemeinsame vhs.cloud-Gruppe. Dabei rotieren die Aufgaben der Moderation, Organisation und Protokollführung. Die Treffen finden regelmäßig statt.
- c) Für die Umsetzung der gemeinsam angebotenen Schulungsveranstaltungen werden die Terminplanung für den Veranstaltungspool, der Ablauf, die Regelungen in Bezug auf Ermäßigungs- und Stornierungsbedingungen, das Verfahren für Anmeldung, die Durchführung und Werbung, die Qualitätssicherung sowie der Datenschutz thematisiert.

Der ursprünglich in Präsenz begonnene Austausch und die regelmäßig eingeübte Vernetzungsarbeit über die vhs.cloud hat wesentlich dazu beigetragen, dass die Beteiligten den – z. T. langwierigen – Prozess der Einigung auf die Inhalte und Formulierungen in der Kooperationsvereinbarung zu einem erfolgreichen Abschluss gebracht haben. So konnte hier konkret die kollaborative Arbeit mithilfe der Tools, die auf der digitalen Plattform zur Verfügung stehen, praktiziert werden.

Zum Zeitpunkt des Kooperationsabschlusses war – mit rückläufiger Pandemie – der Präsenzbetrieb wieder möglich, jedoch sind die Online-Kursangebote Bestandteil der VHS-Programme geblieben. Schwierig für die Vernetzungsarbeit ist, dass die Rückkehr in den Normalbetrieb Reibungsverluste mit sich gebracht hat. Die HPMS, die an der Umsetzung der Kooperation beteiligt sind, sind zeitlich wieder deutlich mehr mit dem Präsenzbetrieb befasst.

3 Workflow der Vernetzungsarbeit

Für die Klärung einzelner Themen der Zusammenarbeit im Kooperationsverbund hat sich die vorbereitende Bearbeitung in AGs und anschließende Abstimmung in der Gesamtgruppe bewährt. So werden die Erfahrungen aus dem konkreten Tun – wird das „Learning by doing“ – im virtuellen Gruppenraum zusammengeführt und fließen in einen Ablaufplan ein, der verbindlich festgehalten wird. So aktuell geschehen, wurde das Prozedere der Zusammenarbeit in der AG Workflow nachjustiert und in einer gemeinsamen Fassung optimiert.

Im ersten Kooperationsjahr sind Fragen zum Arbeiten mit dem gemeinsamen Angebotspool aufgetreten, die detaillierter in eine Workflow-Übersicht eingearbeitet werden mussten: Wie werden die Veranstaltungen konkret gesammelt und was wird benötigt, damit sie die „Nehmer-VHSn“ in ihr Programm aufnehmen können? Wie laufen der Anmeldeprozess, die Abrechnung und insgesamt die Kommunikation zwischen den VHSn ab? Welche Informationen müssen die HPMS und welche die Verwaltungsmitarbeitenden haben?

Die Koordination innerhalb der einzelnen VHS wirkt hier unterstützend. Eine Person übernimmt die Kommunikation aus der Gesamt-Vernetzungsgruppe heraus in die eigene VHS hinein und vice versa. Damit werden Kenntnisse, die für den Ablauf der Vernetzungsarbeit notwendig sind, bestmöglich transportiert. Aber auch Kenntnisse bezüglich der digitalen Tools können intern gebündelt und vermittelt werden.

4 Zusammenfassung/Ausblick

Was hat den Mitgliedern des Kooperationsverbundes geholfen, damit die Vernetzungsarbeit Fahrt aufgenommen hat?

Zentral ist die Bereitschaft sich auf die gemeinsame Arbeit einzulassen und den Mehrwert für die eigene Arbeit herauszustellen. Die Kommunikation und das kollaborative Arbeiten werden deutlich durch die Nutzung digitaler Werkzeuge, insbesondere der Lernplattform vhs.cloud erleichtert. Sie bieten eine gute Praxiserfahrung auf dem Weg in zunehmend digitalisierte Arbeitszusammenhänge innerhalb der VHSn wie auch in regionalen Bildungsnetzwerken.

Worauf sollte geachtet werden?

Wer arbeitet in der Vernetzungsgruppe zusammen? Die gemeinsame Arbeit in der Vernetzungsgruppe verändert sich durch die Zusammensetzung der Mitglieder, d. h. welche Themen und Vorgehensweisen umgesetzt werden hängt davon ab, ob sie Leitungs- oder HPM-Aufgaben in ihrer VHS wahrnehmen. Zudem kann sich das Engagement unterscheiden, wenn die Beteiligten persönlich an der Mitwirkung interessiert sind oder qua Arbeitsbereich teilnehmen sollen. Wesentlich ist auch, ob es eine Person gibt, die jeweils die VHS-interne Koordination fachbereichsübergreifend übernimmt.

Wie gestalten sich die Abstimmungsprozesse? Werden die Themen erst in AGs bearbeitet und dann zur Abstimmung in die Gesamtgruppe eingebracht? Was muss mit der VHS-Leitung rückgekoppelt werden?

Dies sind zentrale Fragen für die Zusammenarbeit und besonders die Ergebnisorientierung. Hier spielt auch die Akzeptanz der Kooperation innerhalb der VHSn (Leitung/HPMs/Verwaltung) und bei wechselnden Mitgliedern eine Rolle.

Wie ist die digitale Kompetenz der Mitwirkenden?

Die – meist unterschiedlichen – Kenntnisstände in der Arbeit mit digitalen Tools und Online-Plattformen, die für die Zusammenarbeit genutzt werden, sind relevant für den Ablauf der Kooperation. Wenn ein offenes Gesprächsklima herrscht, können kollegial Hilfestellungen nachgefragt und gegeben werden.

Werden Unterschiedlichkeiten der VHSn berücksichtigt?

Was die Ressourcen der jeweiligen Kooperations-VHS für Kommunikation und Zusammenarbeit betrifft, kann die Größe der VHS und damit die Anzahl der Mitarbeitenden relevant sein. Für den Workflow sind die verwendeten Programmplanungssysteme zu beachten. Aber auch Abläufe/Deadlines bezogen auf die Programmerstellung sollten bedacht werden.

5 Ausblick

Ende September 2023 fand erstmalig nach der Pandemie ein Vernetzungstreffen der erweiterten Gesamtgruppe in Präsenz statt. In den KooperationsVHSn waren interessierte Kolleginnen und Kollegen aus allen Programmbereichen eingeladen, sich einzubringen. Inhaltlich ging es zum einen um die verbindlichen Schritte des Workflows, die über die vhs.cloud organisiert werden. Zum anderen fand in der Großgruppe der Auftakt zur Erarbeitung gemeinsam entwickelter digitaler Programmangebote statt. In fachbereichsbezogenen Kleingruppen wird über Themen, Angebotsformen und Beteiligungen der verschiedenen VHSn gesprochen. Die Weiterarbeit ist auf der Online-Lernplattform vhs.cloud in Kleingruppen geplant und angestoßen. Jeweils ein/e HPM übernimmt fachbereichsbezogen die Einladung zur Weiterarbeit. Damit verstetigt sich die Vernetzungsarbeit und der Kreis der beteiligten Kolleginnen und Kollegen aus den Kooperationsvolkshochschulen erweitert sich. Regionale, persönliche Arbeitskontakte bilden die Basis für die Vernetzungsarbeit und diese wird durch digitale Medien unterstützt.

Autorin und Autor

Karin Lünenbach, Programmbereichsleitung Beruf/IT/Digitale Bildung, VHS Leverkusen

Georg Schlechtriem, VHS-Direktor der VHS Rhein Erft, zuvor Fachbereichsleiter Beruf/EDV

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 16.11.2023 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 16th of November 2023.



Kooperations- und Netzwerkkultur zu Diversity

Vielfalt als Bereicherung

BEATE BLÜGGEL, STEPHAN KAPS

Zusammenfassung

„Diversity“ ist ein beliebtes Schlagwort, oft ein Lippenbekenntnis. Um tatsächliche Vielfalt zu erreichen, sollten Einrichtungen zunächst am eigenen Selbstverständnis und an ihrer Sensibilität gegenüber „Andersartigkeit“ arbeiten. Die Erkenntnis, dass es in jeder Einrichtung Diskriminierung gibt, ist ein wichtiger erster Schritt, um diese abzubauen. Dann gilt es, mit Kooperationspartnerinnen und -partnern und in Netzwerken die Expertise, die einem fehlt, in gemeinsamen Aktivitäten und zum Erreichen gemeinsamer Ziele sinnvoll einzusetzen. Oft ist das zunächst ein Experiment, vielleicht ein Projekt, das bei gutem Erfolg verstetigt werden kann. So werden Angebote dadurch möglich, die nach und nach zu Diversity führen.

Stichwörter: Diversity; Abbau von Diskriminierung; pluralistische Gesellschaft; Kooperation; Netzwerk; Organisationsentwicklung

Abstract

"Diversity" is a popular buzzword that is often paid lip service to. In order to achieve real diversity, organisations should first work on their own self-image and their sensitivity towards "otherness". Recognising that discrimination exists in every institution is an important first step towards reducing it. The next step is to work with cooperation partners and in networks to use the expertise that you lack in joint activities and to achieve common goals. This is often initially an experiment, perhaps a project that can be stabilised if successful. This makes it possible to create programmes that gradually lead to diversity.

Keywords: Diversity; reduction of discrimination; pluralistic society; cooperation; network; organisational development

Grundsätzlich ist zu allen inhaltlichen Themen eine Kultur der Zusammenarbeit hilfreich – sowohl in Netzwerkarbeit als auch in Kooperationen. Damit ist eine Kultur des

Austauschs auf Augenhöhe zum Erreichen gemeinsamer Ziele gemeint. Das Aufbauen dauerhafter Netzwerke ist geprägt durch einen Dreiklang aus dem Wissen über Personen und Institutionen, die für das Thema relevant sind, der Kontaktaufnahme mit ihnen und der Pflege dieses Kontakts. Kooperationen sind konkrete Vereinbarungen der Zusammenarbeit, die oftmals projektbezogen sind. Mehr zu Analyse und Gelingensbedingungen erfolgreicher Zusammenarbeit fasst der Diversity-Ausschuss des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) in seiner Handreichung „Vielfältig vernetzt von Anfang an“ zusammen (DVV 2023). Die Prinzipien können nicht nur mit Partnerinnen und Partnern außerhalb der Einrichtung angewandt werden. Auch die innerorganisatorische Zusammenarbeit gewinnt immer mehr an Bedeutung. Querschnittsthemen wie Diversity, Nachhaltigkeit oder Digitalisierung lassen sich nicht mehr in einem Programmbereich bearbeiten. Die etablierte Struktur wird der wachsenden gesellschaftlichen Komplexität nicht mehr gerecht. Um die Bedarfe und Bedürfnisse der Teilnehmenden zu befriedigen, muss es bereichsübergreifende Zusammenarbeit geben.

Doch warum ist dies besonders für den Schwerpunkt Diversity so wichtig? Die kurze Antwort: weil Diversity ein überaus komplexes Feld ist und niemand alles wissen kann. Wir sind auf die Expertise anderer angewiesen, wenn wir Diversity behandeln wollen, aber mit dieser Expertise können wir sowohl unser inhaltliches Portfolio ergänzen als auch unsere Organisation weiterentwickeln. Dieses Wissen kann durch Kooperations- und Netzwerkpartner*innen eingebracht und neue Personengruppen als Teilnehmende, Dozierende oder Angestellte gewonnen werden. Hierbei ist jedoch darauf zu achten, dass von Diskriminierung betroffene Menschen nicht zu „Tokens“ werden, also zu Personen mit Alibifunktion, die als Einzelpersonen stellvertretend für eine Gruppe stehen und den Anschein erwecken sollen, dass diese Gruppe berücksichtigt sei.

Vielfalts- bzw. Differenzkategorien sind u. a. im Grundgesetz Artikel 3 Absatz 3 (Grundgesetz, 1949) benannt und ebenso im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz, in dem in §1 steht: „Ziel des Gesetzes ist, Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen.“ (AGG 2006) Diese Aufzählung der Kerndimensionen der Identität soll laut eines Grundlagenpapiers zur Reform des Gesetzestextes ergänzt bzw. geändert werden, sodass neu „Staatsangehörigkeit“, „sozialer Status“, „familiäre Fürsorgeverantwortung“, „chronische Erkrankung“, „Sprache“ und „Geschlechtsidentität“ hinzukommen, „Alter“ durch „Lebensalter“ und der Begriff „Rasse“¹ durch „aufgrund rassistischer Zuschreibungen“ ersetzt werden sollen (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2023). Der Diversity-Ausschuss des DVV hat u. a. eine Toolbox mit einem Workshop-Konzept und Checklisten erarbeitet, um die Diversität der eigenen Organisation in den

1 „Rassismus ist ursprünglich die Legitimierungsstrategie, die Europäer*innen brauchten, um die Ausbeutung, Versklavung und Unterdrückung von Millionen von Menschen zu rechtfertigen. Das Ziel war die ökonomische Bereicherung. In diesem Kontext wurde die Idee der Menschenrassen geboren und die Hierarchisierung derselben. Wobei Weißsein an der Spitze dieser erfundenen Hierarchie stand und bis heute steht. Wichtig: Menschenrassen gibt es nicht. Biologisch gibt es dafür auch keine Basis. Aber es gibt Rassifizierung.“ (Ogette 2023)

Bereichen Organisation, Personal und Angebot zu überprüfen. Diese sind online offen zugänglich und können als erste Reflexionsschritte bei der Organisationsentwicklung dienen. Die Erkenntnis, dass es in jeder Einrichtung Diskriminierung gibt, ist ein wichtiger erster Schritt, diese abzubauen. Dazu können Rückmeldungen von Externen sehr hilfreich sein. Diese werden eher getätigt, wenn die gemeinsamen Werte der Zusammenarbeit klar sind und die Organisation – hier sind als Strukturgebende die Leitungen in der Pflicht – offen ist, diese Rückmeldungen zu hören. Die unsichtbaren Grenzen in einer Institution (vgl. Ahmed 2012) können so erkannt und verschoben werden. Gleichzeitig ist zu beachten, dass Personen innerhalb einer Differenzkategorie individuell sind, demnach die vermeintliche Homogenität einer Gruppe eine tatsächliche Heterogenität darstellt. Dies erfordert eine hohe Ambiguitätstoleranz: „Das Erkennen und Aushalten von Widersprüchen stellt eine wichtige Kernkompetenz für das Zusammenleben in pluralistischen Gesellschaften dar.“ (Schach 2023)

Die Inhaberin von „Kulturton – Agentur für Diversität und Transkulturalität“, Türkân Deniz-Roggenbuck, riet in ihrer Keynote auf der Anti-Rassismus-Tagung der Initiative für Internationalen Kulturaustausch e. V. (IIK) in Hannover im Juni 2023, statt vorschnell nach außen zu gehen und „outside the box“ zu denken, zunächst „inside the box“ zu bleiben und sich der eigenen inneren Werte und der der Institution bewusst zu werden. Dieser Dualismus sollte um „think the box“ ergänzt werden, um die Reflexion der eigenen Grenzen und Hürden innerhalb der Organisation. Wo ist diese Box durchlässig, wo unverrückbar? Hilfreich zur Selbst-Reflexion und zum Herausarbeiten der eigenen Werte kann die Arbeit des Zukunfts*archiv Kollektivs sein, die aus ihrer Arbeits- und Forschungspraxis die „Tragetasche für feministisches Fragen/feministische Praktiken in Zusammenarbeit“ entwickelt haben, in der Reflexionsfragen mit Handlungsempfehlungen gekoppelt sind, z. B.: „Wie ist die Zusammenarbeit organisiert? Gibt es rotierende Aufgaben, Spezialisierungen, getrennte Arbeitsbereiche/Aufgaben? Wie sind diese entstanden?“ oder „Mit von Diskriminierung betroffenen Menschen sprechen, statt für diese zu sprechen.“ (Zukunfts*archiv Kollektiv 2022)

Wie lassen sich solche theoretischen Grundlagen nun in eine gelungene Praxis umsetzen?

Anlässlich des vhs-Jahresschwerpunkts 2022 „Zusammen in Vielfalt“ hat der Diversity-Ausschuss des DVV begonnen, monatlich online einen Jour Fixe zu unterschiedlichen Vielfaltskategorien durchzuführen. Die Mitglieder des Ausschusses, der sich in der Zusammenarbeit auf das Leitbild „Diversity-Mainstreaming an der vhs“ beruft (DVV 2022), setzen Themen und akquirieren Referentinnen und Referenten, sodass bundesweit ganz vielfältige Impulse aufgegriffen werden. Im Jour fixe stehen die Information und der Austausch im Vordergrund, jede*r Teilnehmende kann dann entscheiden, ob und wie ein Transfer in die eigene Einrichtung mit all ihren individuellen Gegebenheiten vor Ort sinnvoll ist. Die Zusammenarbeit im Ausschuss fördert somit die Organisationsentwicklung der vhs-Landesverbände und der Volkshochschulen vor Ort sowie die Entwicklung zu einem vielfältigeren Programmangebot. Möglichkeiten werden aufgezeigt und Diversitätsthemen benannt. Die Erweiterung

des Wissens sorgt für neue Erkenntnisse und in Folge für einen Abbau von Diskriminierung. Aufgrund der guten Teilnehmendenzahlen wird der Jour Fixe auch nach dem Themenjahr „vernetzt“ fortgesetzt. Zusätzlich zu diesen regelmäßigen Treffen organisiert der Diversity-Ausschuss seit 2020 zum bundesdeutschen Diversity-Tag eine längere Online-Konferenz mit Keynotes und Workshops, die kollaborativ von Ausschussmitgliedern durchgeführt wird.

Projekte sind wichtig, wenn neue Wege beschritten werden sollen. Sie ermöglichen das Ausprobieren von noch nicht etablierten Angeboten. Der DVV fördert beispielsweise als Partner des bundesweiten Projekts „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ im Rahmen der talentCAMPus-Projekte Volkshochschulen. Auch hier sind die beiden genannten Ebenen der Wirkung zu sehen: Schon im Projektantrag müssen die Antragsteller*innen ihre lokalen Partner*innen und deren Aufgaben benennen. So werden durch die Rahmenbedingungen von Projekten strukturelle Chancen der Zusammenarbeit geschaffen. Gleichzeitig sollen inhaltlich die UN-Ziele für nachhaltige Entwicklung und ein diversitätssensibler und -kritischer Ansatz dargelegt werden. Das Projekt fördert somit nicht nur Kooperationen, sondern auch die Vielfalt des Angebots vor Ort.

Weitere Beispiele: Die vhs Berlin-Mitte arbeitet verwaltungsübergreifend mit dem Jugend- und dem Schulamt sowie der Schulaufsicht zusammen, um Deutschkursangebote für Jugendliche und junge Erwachsene zu schaffen, die noch kein Regelangebot wahrnehmen.

Gemeinsam kann man Angebote umsetzen, für die einzeln nicht genug Nachfrage ist: Zur Erweiterung ihres Kursangebotes kooperieren die vhs Hamburg und Bremen, die gemeinsam zum Beispiel ostasiatische Tuschemalerei anbieten können. Die vhs Hamburg hält eine Fortbildung für Deutsch-Kursleiter*innen vor, die diversitätssensibler machen und die Methodenkompetenz stärken soll.

Das Spielfeld Gesellschaft wurde auf Initiative der Niedersächsischen Lotto-Sport-Stiftung gegründet und soll die gesellschaftliche Teilhabe sowie die Vernetzung von Akteurinnen und Akteuren im Flächenland Niedersachsen fördern. Die vhs Nienburg kooperiert zu gesellschaftspolitischen Themen mit dem Spielfeld und wird so zu einer „Mitspielerin“. Es konnten mehrere Kleinprojekte umgesetzt werden und die vielfältigen Angebote des Spielfelds werden von vhs-Mitarbeitenden zur eigenen Weiterbildung genutzt.

Diese Beispiele sind der Handreichung „Vielfältig vernetzt von Anfang an“ entnommen.

Die Autorin und der Autor dieses Artikels sind engagiert im Projekt „Urban X-Change“, das vom Auswärtigen Amt finanziert und durch DVV international organisiert wird. Je drei Volkshochschulen können mit Stadtverwaltungen, Erwachsenenbildungseinrichtungen und zivilgesellschaftlichen Organisationen in Großbritannien, der Ukraine und den USA kooperieren. Die vhs Aachen kooperiert mit dem Rochdale Council in Nordengland im Projekt „Willkommen! Bienvenue! Welcome! Eine Willkommenskultur unterstützen und Rassismus und Diskriminierung verhindern“. Kooperationspartner*innen vor Ort sind neben der Integrationsbeauftragten der Stadt

und dem Kommunalen Integrationszentrum Anbieter*innen von Integrations- und Deutschkursen sowie das International Office der RWTH. Bereichernd wirkt der Austausch auch auf die von der Volkshochschule durchgeführten Projekte „Demokratie leben!“ und „NRWeltoffen“.

Die vhs Nienburg kooperiert mit der Sister City der Stadt Nienburg Las Cruces, New Mexico, USA. Der Titel ist „Geschwister-Flüsse – gestern, heute, morgen“. Ziel ist es, die Rolle der Erwachsenenbildung und ihr gesellschaftspolitisches Potenzial anhand der beiden sehr unterschiedlichen Flüsse Weser und Rio Grande zu beleuchten und Bildungsangebote vor Ort und hybrid umzusetzen. Hierzu gibt es eine Zusammenarbeit mit dem Bildungsbüro des Landkreises, dem (Stadt-)Theater, dem Verein „Nienburg Freundschaften weltweit“ und der Klimaschutzagentur Mittelweser.

Auch „Urban X-Change“ zeigt daher, dass Förderrichtlinien von Projekten einen positiven Einfluss auf die Ausweitung und Stärkung von Kooperationen haben.

Selbstverständlich können Kooperationen und Netzwerke nur mit dem Einsatz gewisser Ressourcen durchgeführt werden. Abstimmungsprozesse brauchen einen Personaleinsatz auf beiden Seiten. Dem stehen Synergien gegenüber, die durch gemeinsames Arbeiten und eine Erweiterung des Angebots entstehen.

Dabei ist festzustellen, dass der Erfolg von Kooperations- und Netzwerkarbeit nicht von den äußeren Gegebenheiten (z. B. ob die Einrichtung im urbanen oder im ländlichen Raum ist) abhängen, sondern davon, wie die Kultur der Zusammenarbeit in der Einrichtung und von den handelnden Akteurinnen und Akteuren gelebt wird. Möchte ich gemeinsam etwas erreichen und die Sache voranbringen – oder geht es mir in erster Linie um Vorteile für die eigene Einrichtung mit möglichst wenig Personaleinsatz? Ist Letzteres der Fall, werden Organisationen und Menschen ausgenutzt und es handelt sich nicht um eine Kooperation auf Augenhöhe. Ist die Organisation jedoch offen und willens, sich selbst weiterzuentwickeln und dazuzulernen, bereit, vielfältige Bedürfnisse und Bedarfe zu akzeptieren und an ihnen zu wachsen, interessiert daran, innovative Angebote für immer neue Zielgruppen durchzuführen, dann steht einer gelungenen Zusammenarbeit nichts im Wege.

Literatur

Ahmed, S. (2012). *On being included. Racism and Diversity in Institutional Life*, Duke University Press: Durham and London.

Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG) der Bundesrepublik Deutschland 2006.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2023). *Vielfalt, Respekt, Antidiskriminierung*.

Grundsatzpapier zur Reform des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG). Berlin.
https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/Sonstiges/20230718_AGG_Reform.html?nn=305458.

Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV) (2023). *Vielfältig vernetzt von Anfang an*. Bonn.

Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV) (o. J.). *Leitbild: Diversity Mainstreaming an der vhs*. Bonn.

- Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (1949), letzte Änderung (Artikel 82) 2022.
- Ogette, T. (2023). *Und jetzt du! Zusammen gegen Rassismus*. Penguin Verlag: München.
- Schach, A. (2023). *Diversity & Inclusion in Strategie und Kommunikation. Vielfalt in Konzeption, Kultur und Sprache im Unternehmen*. Springer Gabler: Wiesbaden. 11 ff.
- Zukunfts*archiv Kollektiv (2022). *Tragetasche für feministisches Fragen in Zusammenarbeit. Tragetasche für feministische Praktiken in Zusammenarbeit*. Selbstverlag. 4. Auflage 2022. www.zukunftsarchiv.org

Autorin und Autor

Beate Blüggel, Dr., Leitung der Volkshochschule Aachen; Diversity-Beauftragte des Landesverbandes der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen, Vorsitzende des Diversity-Rates NRW und Mitglied im Diversity-Ausschuss des DVV (bis 2023 Vorsitzende)

Stephan Kaps, Leitung der Volkshochschule Nienburg; Mitglied im Arbeitskreis Vielfalt des Landesverbandes Niedersächsischer Volkshochschulen und im Diversity-Ausschuss des DVV

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 16.11.2023 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 16th of November 2023.



Kommunikationsprofile entwickeln



Alfred-Joachim Hermanni

Presse- und Öffentlichkeitsarbeit für Weiterbildungseinrichtungen

Kommunikation nach innen und außen strategisch umsetzen

Der Medienprofi Alfred-Joachim Hermanni beschreibt Aufbau und Ziel der Kommunikationsarbeit, Erstellung von Pressemitteilungen, Flyern und Anzeigen, Nutzung der sozialen Medien, Finanzierung und rechtliche Rahmenbedingungen.

wbv.de/erwachsenenbildung

Perspektive Praxis, 29
2019, 123 S., 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-6036-1
Auch als E-Book



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

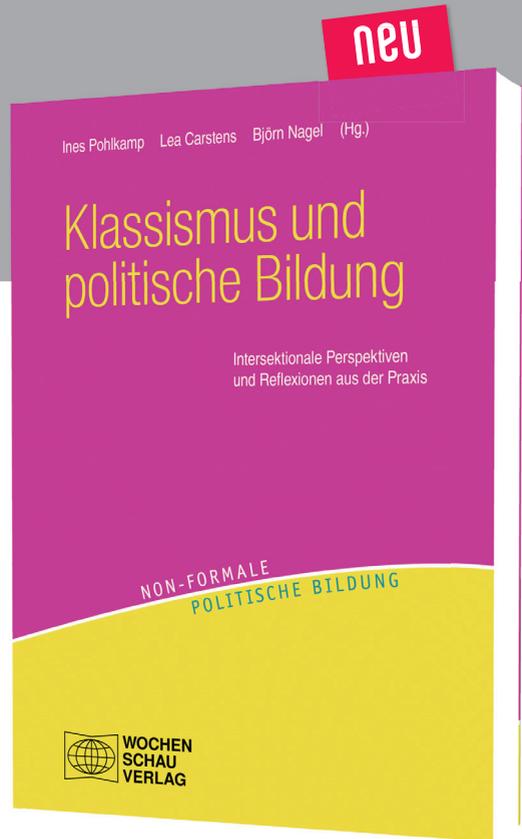
Ihr Fachverlag für politische Bildung

Non-formale politische Bildung

Intersektionale Perspektiven und Reflexionen aus der Praxis

Die Autor*innen dieses Bandes befassen sich aus klassismuskritischer Perspektive u. a. mit (Dis-)ability, queerer Jugendbildung, Geschlechterbildung, Antisemitismus und Heteronormativität. Sie gewähren Einblicke in Empowerment-Projekte, veranschaulichen verschiedene emanzipatorische Herangehensweisen und werfen konstruktive Fragen für die Weiterentwicklung der außerschulischen politischen Bildung auf.

von Ines Pohlkamp, Lea Carstens und Björn Nagel
ISBN 978-3-7344-1540-1, 216 S., € 25,00
PDF: ISBN 978-3-7566-1540-7, € 24,99



ISBN 978-3-7344-1592-0
168 S., € 18,90



ISBN 978-3-7344-1382-7
616 S., € 59,90



ISBN 978-3-7344-1198-4
280 S., € 32,90



ISBN 978-3-7344-0412-2
176 S., € 19,80



ISBN 978-3-7344-0071-1
288 S., € 24,80



ISBN 978-3-7344-0012-4
160 S., € 19,80



ISBN 978-3-7344-1148-9
208 S., € 22,90



ISBN 978-3-89974995-3
176 S., € 19,80



ISBN 978-3-7344-0069-8
192 S., € 19,80

Die Reihe NON-FORMALE POLITISCHE BILDUNG

wird herausgegeben von Ina Bielenberg, Benno Hafeneeger, Barbara Menke, Wibke Riekman und Benedikt Widmaier.

Alle Titel sind auch als E-Book erhältlich.



Service

Initiative Finanzielle Bildung: „Finanzielle Bildung für das Leben“

LENA HEIDEMANN

Im Jahr 2023 haben das Bundesministerium der Finanzen (BMF) und Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gemeinsam die Initiative Finanzielle Bildung auf den Weg gebracht. Diese zielt auf die Stärkung der finanziellen Bildung sowie der Finanzkompetenz in Deutschland und umfasst drei zentrale Maßnahmen:

- Erarbeitung einer *Nationalen Finanzbildungsstrategie* in Zusammenarbeit mit der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)
- Implementierung der *Finanzbildungsplattform* „Mit Geld und Verstand – Finanzielle Bildung zahlt sich aus“ zur Bündelung von Angeboten zur Finanzbildung
- Stärkung der *Forschung zur finanziellen Bildung* per Förderrichtlinie zur Verbesserung der Forschungs- und Datenlage in Deutschland.

Am 5. und 6. Dezember 2023 fand als Teil der Initiative die gemeinsam vom BMBF und BMF ausgerichtete Konferenz „Finanzielle Bildung für das Leben“ mit rund 450 Teilnehmenden in Berlin statt. Die Konferenz widmete sich der Bedeutung finanzieller Bildung in allen Lebensphasen, thematisierte aktuelle und zukünftige Herausforderungen der Finanzbildung und förderte die Vernetzung nationaler und internationaler Akteurinnen und Akteure aus Politik, Wissenschaft und Praxis. Vorgestellt und diskutiert wurden erste Meilensteine und Erkenntnisse der Initiative Finanzielle Bildung. Die Resultate fließen in die nationale Finanzbildungsstrategie ein, die derzeit von BMF, BMBF und OECD vorbereitet und voraussichtlich Ende des Jahres 2024 vorgestellt wird.

Von den gastgebenden Ministerien waren u. a. die Bundesministerin für Bildung und Forschung Bettina Stark-Watzinger sowie die Parlamentarischen Staatssekretäre Dr. Jens Brandenburg (BMBF) und Dr. Florian Toncar (BMF) über Podiumsgespräche und Diskussionen aktiv in das Konferenzprogramm involviert. Als internationale Expertinnen und Experten gaben u. a. Dr. Carmine Di Noia (Direktor für Finanz- und Unternehmensangelegenheiten der OECD) und Dr. Magda Bianco (Leiterin der neuen Generaldirektion für Verbraucherschutz und finanzielle Bildung der Bank of Italy) interessante Impulse. Die zentrale Keynote hielt Prof. Annamaria Lusardi (Senior Fellow, Stanford Institute for Economic Policy Research).

Seitens der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wurde die Konferenz besonders über folgende Themenforen mitgestaltet und die finanzielle Bildung im Erwachsenenalter in den Mittelpunkt gerückt:

- *Finanzbildung und lebenslanges Lernen*: Bildungsauftrag der Erwachsenenbildung (PD Dr. Marion Fleige, Humboldt-Universität zu Berlin; Dr. Lena Heidemann, Leibniz Universität Hannover; Sascha Rex, DVV).
- *Verbraucherschutz und finanzielle (Grund-)Bildung*: Präventive Finanzbildung durch zielgruppenorientierte Bildungsangebote (Dr. Ewelina Mania, DIE; Dr. Sally Peters, iff; Dr. Sabine Reimer, BaFin).

Thematisiert wurden hier beispielsweise die Notwendigkeit finanzieller Bildung über die Lebensspanne, Lebensphasen und Lernanlässe, Selbstbestimmung, Teilhabe und Prävention, Adressatinnen und Adressaten/Zielgruppen sowie ihre Ansprache/Erreichbarkeit, die Notwendigkeit niedrigschwelliger Zugänge, die Vielfalt bestehender Angebote/Themen, (passgenaue) Angebotsentwicklung, die Professionalisierung des pädagogischen Personals, die Qualität von Angeboten und die Sicherstellung der Finanzierung.

Weitere Themenforen widmeten sich den Schwerpunkten Finanzbildung im Internet, Finanzkompetenz und Gender Gaps, Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) und Sustainable Finance, Erfahrungen bei der Entwicklung einer nationalen Finanzbildungsstrategie sowie Finanzbildung für Jugendliche.

Autorin

Lena Heidemann, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover

Transferkonferenz Hessischer Weiterbildungspakt

CHRISTIANE EHSES

„Diesen Tag werde ich als Mutmach-Tag in Erinnerung behalten“ – so eine Teilnehmerin am Ende der Konferenz, die am 13. Dezember 2023 in der Evangelischen Akademie in Frankfurt am Main stattgefunden hat. Die hvv-Geschäftsstelle hatte die im hessischen Weiterbildungspakt adressierten Einrichtungen (Volkshochschulen und Freie Träger) eingeladen, ihre Projekte im Rahmen des Weiterbildungspakts mit dem Land Hessen vorzustellen und Produkte und Erfahrungen mit vielen anderen aus der Erwachsenenbildungs-Community zu teilen. Die Rückmeldungen waren zahlreich: Fast 60 Interessierte meldeten sich zur Tagung an, insgesamt 15 Verbund- und Einzelprojekte waren Gegenstand der Veranschaulichung und Diskussion.

Fünf exemplarische größere Projekte wurden am Vormittag im Panoramasaal der Akademie präsentiert und diskutiert, in zwei parallelen Themenslots am Nachmittag wurden weitere zehn Projekte vorgestellt.

Seit die Geschäftsstelle 2018 ihre letzte Transferkonferenz Weiterbildungspakt für die erste Laufzeit (2018 bis 2020) durchgeführt hatte, sind fünf Jahre vergangen. Fünf Jahre Projektlaufzeit haben sich als Quantensprung erwiesen – Akteurinnen und Akteure berichteten anschaulich und offen über Trial und Error, über Gelingensfaktoren und Stolpersteine. Die Handlungsfelder waren vielfältig, um nur einige Beispiele zu nennen: Dritte Orte, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Inklusion, aufsuchende Demokratiebildung, Bildung im Quartier, digitale Transformation, Unterstützungsformate in der Grundbildungsarbeit.

Dabei zeigten sich „rote Fäden“ bei den Innovationsexperimenten: Die Einrichtungen sehen sich herausgefordert, neue Kooperationen zu erproben, sich ethnografisch fremd zu machen und über ihre institutionellen Grenzen hinauszugehen, andere Lernsettings als die gängigen Kursformate zu erproben, andere Orte als die eigene Einrichtung zu besiedeln, schlussendlich auch andere kulturelle Erfahrungen zu sammeln. Reflexionen über Entgrenzungen und Grenzziehungen zwischen Erwachsenenbildung und sozialer Arbeit oder über Vertrauensbildung und Stabilität sozialer (Kooperations-)Beziehungen als Voraussetzung für gelingende und nachhaltige Bildungsarbeit belebten die Diskurse. Auch wurden Neugier, Lust und Freude als Elemente von Bildung in den Projekten hervorgehoben. Die vorgestellten Projekte motivierten für neue Erprobungen und Experimentierräume.

Gerahmt wurde die Konferenz von Vertreterinnen und Vertretern des Hessischen Kultusministeriums (Sybille Klingebiel als Leiterin des Referats für lebensbegleitendes Lernen im Hessischen Kultusministerium) und von Prof. Bernd Käßplinger (Lehrstuhl für Weiterbildung an der Universität Gießen). Durch die beiden Expertisen kamen sowohl Rahmendaten der Projekte im Weiterbildungspakt als auch Trends und Herausforderungen in der Erwachsenenbildung zur Sprache. Frau Klingebiel erläuterte u. a. die Grundsätze des Weiterbildungspakts, die auf dem im Hessischen Weiterbildungsgesetz verankerten Selbstverständnis basieren: das Ermöglichen der Teilhabe am sozialen, kulturellen und demokratischen Leben in der Gesellschaft und der Arbeitswelt, eine flächendeckende Grundversorgung sowie ein ganzheitliches Bildungsverständnis bezogen auf allgemeine, politische, berufliche und kulturelle Weiterbildung. Der Pakt inkludiert eine dynamische Erhöhung der Grundförderung sowie Projektförderung. 28 Teilprojekte in Verbänden und 26 Einzelprojekte wurden in der Laufzeit seit 2021 vom Hessischen Kultusministerium bewilligt.

Professor Käßplingers Resümee für die Zukunft prophezeit auf längere Sicht einen Bedeutungsaufschwung für die Weiterbildung. Allerdings sieht Käßplinger in der nahen Zukunft eher „deutlich rauere Zeiten, auch für die Weiterbildung“. Die Frage, die sich seiner Ansicht nach den Akteurinnen und Akteuren stellt, lautet: Wie kann man die eigene und die organisationale Resilienz stärken?

Sicherlich bot der sehr kollegiale und großzügige Austausch auf der Tagung einen wichtigen Ankerplatz für diese Stärkung.

Unsere Conclusio: Beteiligungsorientierte Arbeitstreffen mit vielen Teilnehmenden sind lustvoll, gewinnbringend und zeugen von der hohen Mitverantwortung vieler

Akteurinnen und Akteure für eine Zukunftsorientierung der öffentlichen Weiterbildung in Hessen! Das stimmt uns zuversichtlich.

Autorin

Christiane Ehse, Dr., stellvertretende Verbandsdirektorin des Hessischen Volkshochschulverbandes e. V.

Nachruf

PAUL CIUPKE

Erinnerungen an Adolf Brock

Am 19. November 2023 ist Adolf Brock, geboren 1932, im Alter von 91 Jahren gestorben. Hier soll an ihn erinnert werden. Warum eigentlich, denn nicht mehr viele Zeitgenossen werden von ihm, seinem Wirken und seinen Kontexten noch ein Wissen haben. Im Feld der Erwachsenenbildung und außerschulischen politischen Bildung ist das Gedächtnis an Personen bedauerlicherweise wenig ausgeprägt, aber auch darüber hinaus gibt es einen für die eigene Historie nur sehr schwach ausgebildeten Resonanzraum.

Adolf Brock war nicht nur ein persönlich gewinnender Mensch, er hat einen exemplarischen Lebensweg, der die Entwicklung der Arbeiterbildung und gleichzeitig der politischen Bildung ab den 1950er-Jahren eindrücklich illustriert.

Der Name von Adolf Brock wird aber vor allem immer in Verbindung bleiben mit dem Projekt einer Neuorientierung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit in den 1960er-Jahren. Das bekannteste Ergebnis dieser Initiative ist das von Oskar Negt verantwortete Buch „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“, das tief in die allgemeine Erwachsenenbildung und die politische Bildung hineinwirkte und heute ein Klassiker ist. Weniger bekannt ist jedoch, dass es sich hier um das Ergebnis eines Arbeitszusammenhangs von Intellektuellen und Gewerkschaftern handelte. Als die IG Metall eine Bildungsabteilung unter Hans Matthöfer einrichtete, wurde nach anderen Formen der Bildungsarbeit gesucht. Bis dahin dekretierten meistens die Gewerkschaftsvorstände Themen und pädagogische Herangehensweisen. Matthöfer beauftragte die Sozialwissenschaftliche Vereinigung, einen von Gewerkschaftern, Linkssozialisten und Sozialwissenschaftlern gegründeten Verein, mit diesem Vorhaben, sie sollte betriebsnahe und erfahrungsbezogene Materialien für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit entwickeln. Mehrere Hefte erschienen, die dazu passende pädagogische Konzeption, die keine Pädagogik von oben skizzierte, stammte aus der Feder von Negt, war aber Ergebnis gemeinsamer Diskussionen und bekundete im didaktischen Verständnis auch noch Teile der Ideenwelt der Weimarer Zeit. Das merkte aber damals niemand. In die Rezeptionsgeschichte ging die Sache als „Erfahrungsansatz“ ein. Mit-tendrin dabei war damals Adolf Brock, er fungierte darüber hinaus in der Zukunft

mit Sammelbänden, Beiträgen und Tagungen als zentrale Erinnerungs- und Auffrischungsinstanz dieser Herangehensweise. Er personifizierte das Gesamtprojekt.

Adolf Brock kam aus einer Arbeiter- und Handwerkerfamilie in Westfalen. Nach acht Jahren Volksschule machte er zunächst eine Stellmacherlehre. Der Volksschulabschluss und die Gesellenprüfung blieben vermutlich seine einzigen formalen Qualifikationen. Weil sich schon Anfang der 1950er-Jahre ein Wandel der Arbeitswelten und technische Revolutionen andeuteten, wechselte Brock ins Ruhrgebiet und arbeitete als Kranführer im Bergbau und der Metallindustrie. Hier kam er mit Gewerkschaften und linkssozialdemokratischen Kreisen in intensiven Kontakt.

Unpolitisch war Adolf Brock aber schon vorher nicht. Eine wichtige Sozialisationsinstanz war für ihn die katholische Jugendbewegung. Es war die Schar, eine bündisch orientierte Nachfolgeorganisation der Sturmschar aus der Weimarer Zeit, die ihn in den Widerstand gegen die Wiederbewaffnung führte und die in der Folgezeit eine Ausgrenzung aus der katholischen Kirche erlebte. Das oppositionelle linkskatholische Milieu, das heute in seiner Bedeutung für die Nachkriegszeit und die zivile Gesellschaft weitgehend vergessen ist, prägte ihn nachhaltig. Als Teil der westdeutschen Friedensbewegung konnte er auch an internationalen Begegnungen in ganz Europa teilhaben, eine wichtige Perspektivenerweiterung, zu der u. a. das Kennenlernen der französischen Arbeiterpriester gehörte. Die Schar hatte aber auch ein Volkshochschulheim in NRW und fungierte als Erinnerungsbrücke in die Weimarer Zeit.

Im Kontext seines politischen Engagements in den Gewerkschaften und der gewerkschaftlichen Bildung wanderte Adolf Brock allmählich in die Gefüge der sich in den 1960er-Jahren rapide entwickelnden Systemstrukturen der Erwachsenenbildung und politischen Bildung ein. Er besuchte als Gasthörer Universitätsseminare, machte einen Lehrgang zur Qualifizierung als Jugendbildungsreferent, arbeitete als Praktikant an der HVHS Hustedt und als Jugendbildungsreferent an der HVHS Lambrecht. Von 1967 bis 1973 war er Leiter des Fachbereichs politische Bildung der VHS Kiel. Anschließend ging er nach Bremen und wirkte im Kooperationsbereich der Universität mit der Arbeiterkammer und ab 1986 an der Akademie für Arbeit und Politik der Uni Bremen als Hochschuldozent. Lehraufträge an anderen Hochschulen, Forschungsprojekte, internationale Tagungen und Beratungsfunktionen und anderes mehr folgten. Schließlich sind noch zu erwähnen die Verleihung des „Josef-Luitpold-Stern-Preises“ in Österreich und des Ehrendoktors durch die Universität Hamburg. Ein reich gefülltes Arbeits- und Bildungsleben für jemanden, der als Jugendleiter, gewerkschaftlicher Jugendvertreter, Betriebsrat und Betriebsratsvorsitzender angefangen hat. Ein Lebenslauf, der emblematisch für die Geschichte der Erwachsenenbildung, aber heute so nicht mehr vorstellbar ist.

Autor

Paul Ciupke, Dr., Bildungswerk der Humanistischen Union NRW e. V.

Diskussionen und Forschungsstand



Kuper, Harm; Schemmann, Michael
Institutionen der Weiterbildung
Erwachsenen- und Weiterbildung.
Befunde – Diskurse – Transfer
wbv. 1. A. 2023. 156 S., 3 Abb.
978-3-8252-6223-5
€ 24,90 | € (A) 25,60 | sfr 32,50

Dieses Lehrbuch bietet einen Überblick über den Diskussions- und Forschungsstand zu den Institutionen der Weiterbildung. Weiterbildung ist ein Teil des Bildungswesens. Da sie aber zugleich auf vielfältige Weise mit der Gesellschaft verknüpft ist, lässt sie sich im Vergleich zu den anderen Bereichen des Bildungssystems nur unscharf institutionell abgrenzen. Um diese institutionelle Differenziertheit der Weiterbildung zu erschließen, werden sozialwissenschaftliche Konzepte aufgegriffen.

Auf diese Weise soll ein grundlegendes Verständnis für die institutionellen Strukturen der Weiterbildung ermöglicht werden. Dieses ist Voraussetzung dafür, in der Weiterbildung pädagogisch professionell handeln zu können. Ausgehend von grundlegenden terminologischen, systematischen und historischen Aspekten geben die Autoren einen Überblick über einzelne Typen von Trägern und Einrichtungen in der differenzierten Institutionenstruktur und gehen abschließend auf institutionalisierte Mechanismen der Steuerung von Weiterbildung ein.

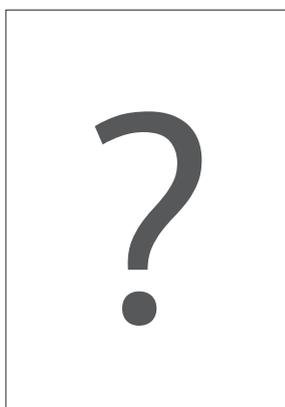
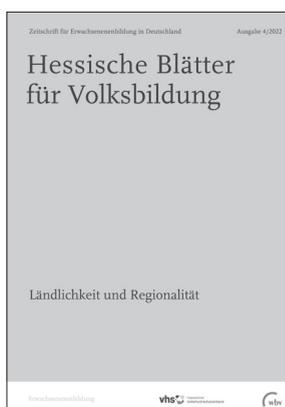


utb.de | Lesen. Lernen. Verstehen.

Fehlt eine Ausgabe?

Lesen Sie alle Ausgaben und Beiträge der **HBV** ab dem Jahrgang 2020 online im HTML-Format oder laden Sie sich beides wie gewohnt als PDF-Datei herunter!

hessische-blaetter.de



Die Individualität von Lernenden integrieren



Rottlaender, Eva-Maria (Hg.)
Diversität und Inklusion in der sozial- und
geisteswissenschaftlichen Lehrpraxis
wbv. 1. A. 2023. 197 S.
978-3-8252-6021-7
€ 35,00 | € (A) 36,00 | sfr 44,00

Inklusion und Diversität sind in erziehungswissenschaftlichen Fächern fachlicher Inhalt und gelebte Haltung zugleich.

Wie diese beiden Ebenen in der Hochschuldidaktik verbunden werden können, beleuchten die Autor:innen anhand unterschiedlicher Lehrkonzepte und Erfahrungen aus Gender and Queer Studies, Diversity Studies, Ableism, Sozialer Arbeit sowie Berufsschule und Beratung.

Lehrmaterialien zu den verschiedenen Themen runden den Band ab und bieten Unterstützung für die praktische Arbeit.