

Beiträge aus der Forschung



**Band 173**

Wilfried Kruse, Christoph Kaletka, Bastian Pelka,  
Antonius Schröder

## **HESSENCAMPUS 2007 – 2009**

Veröffentlichungen der wissenschaftlichen Begleitung

Dortmund, im November 2009

**tu** technische universität  
dortmund



**Impressum:**

**Beiträge aus der Forschung, Band 173**

**ISSN: 0937-7379/0937-7360**

**Layout: Ingrid Goertz**

Sozialforschungsstelle Dortmund (sfs)

Zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Technischen Universität Dortmund

Evinger Platz 17

D-44339 Dortmund

Tel.: +49 (0)2 31 – 85 96-2 41

Fax: +49 (0)2 31 – 85 96-1 00

e-mail: [goertz@sfs-dortmund.de](mailto:goertz@sfs-dortmund.de)

<http://www.sfs-dortmund.de>



## **HESSENCAMPUS 2007-2009**

### **Veröffentlichungen der wissenschaftlichen Begleitung**

Dortmund, im November 2009

## Wissenschaftliche Begleitung des Projekts HESSENCAMPUS

Die Sozialforschungsstelle Dortmund (sfs) stellt seit 2006 die wissenschaftliche Begleitung des Projekts HESSENCAMPUS. Die in diesem Band abgedruckte Auswahl von Texten zum Projekt HESSENCAMPUS ist seitdem in unterschiedlichen Zusammenhängen veröffentlicht worden.

Die sfs ist mit 70 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eines der großen deutschen Institute für Arbeitsforschung. Sie ist seit 2007 zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Technischen Universität Dortmund mit Sitz in Dortmund-Eving.

Die Kernkompetenz der Sozialforschungsstelle Dortmund umfasst Forschung, Beratung und Transfer in vernetzten Strukturen. In der jahrzehntelangen Forschungspraxis hat das Institut ein weithin anerkanntes fachliches Know-How auf wichtigen Feldern bildungs- und arbeitsbezogener Forschung aufbauen und in enger Verzahnung von grundlagen- und anwendungsorientierter Forschung sowie einer reflektierten Verknüpfung von Theorie und Praxis kontinuierlich weiterentwickeln können.

Die wissenschaftlichen Begleiter des Projekts HESSENCAMPUS sind Mitarbeiter des Forschungsbereichs 3 „Bildung und Arbeit in Europa“.



Dr. Wilfried Kruse  
(Projektleitung)



Antonius Schröder



Dr. Christoph Kaletka



Dr. Bastian Pelka

## Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
<i>Dr. Klaus Harney, Hans – Peter Hochstätter, Dr. Wilfried Kruse</i> Zentren Lebensbegleitenden Lernens (ZLL) – Ein struktureller Fortschritt im Bildungssektor? Zur Begründung eines strategischen Projekts der Hessischen Landesregierung, in: Hessische Blätter für Volksbildung 2 / 2007	7
<i>Dr. Wilfried Kruse</i> Regionalisierung als Zukunftsszenario für Bildung?	23
<i>Dr. Christoph Kaletka</i> Lebensbegleitendes Lernen und neue Anforderungen an das (Weiter-)Bildungssystem	29
<i>Dr. Wilfried Kruse</i> HESSENCAMPUS: ein weiteres Plus für die Region?	35
<i>Dr. Wilfried Kruse</i> Internationale Beispiele integrierter Bildungsbeispiele	41
<i>Dr. Wilfried Kruse</i> Modelle für integrierte Bildungsdienstleister in Hessen	51
<i>Dr. Wilfried Kruse/Dr. Bastian Pelka</i> HESSENCAMPUS: Kooperation und Vernetzung zur Umsetzung einer Strategie lebensbegleitenden Lernens, in: BWP 2/2009	63
<i>Dr. Wilfried Kruse</i> Skizze der konzeptionellen Grundlinien des Vorhabens HC. Input auf der Arbeitstagung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft am 5.Juni 2009 in Frankfurt/Main	71

*Dr. Wilfried Kruse, Dr. Christoph Kaletka, Dr. Bastian Pelka, Antonius Schröder*  
Bildung für Erwachsene: Lebenslanges Lernen  
und regionale Lebenswelten. Die sfs begleitet  
wissenschaftlich das Vorhaben HESSENCAMPUS 77

## Vorwort

Bei Initiierung und Aufbau wie auch dem späteren Regelbetrieb von HESSENCAMPUS handelt es sich um einen länger andauernden und hinreichend komplexen *sozialen* Prozess. Um in ihm nicht die Zielorientierung zu verlieren, ist es für die beteiligten Akteure wie für die sie umgebende fachliche und fachpolitische Öffentlichkeit wichtig, dass die Entwicklung Schritt für Schritt reflektiert werden kann.

Die wissenschaftliche Begleitung ist bemüht, mit ihren Mitteln einen solchen „Reflexionsraum“ zu sichern und zu unterstützen. Der Typ anwendungsorientierter wissenschaftlicher Begleitung, der im HESSENCAMPUS-Prozess zum Einsatz kommt, kombiniert Elemente empirischer Erhebungen, begleitende Beobachtung, Dokumentation, die Analyse von Dokumenten und Literatur mit Prozessberatung - dies sowohl auf der Landesebene als auch „vor Ort“. Für die wissenschaftliche Begleitung ist also charakteristisch, dass sie durch immer wieder vorgenommene Perspektivwechsel Balance zu halten versucht zwischen Innen und Außen, zwischen Beobachten und Beteiligtsein, zwischen Distanz und Nähe. Auf diese Weise – so hoffen wir – entstand und entsteht der notwendige Raum für gemeinsame Reflexion den alle Beteiligten nutzen können und benötigen.

Dabei ist zugleich zu beachten, dass sich die Initiative HESSENCAMPUS nicht in einem „luftleeren Raum“ bewegt. Sie findet in einer Zeit statt, in der die Frage des lebenslangen Lernens nicht nur in Hessen, sondern in Deutschland insgesamt und in Europa in Bewegung geraten ist und seit geraumer Zeit auch in der Forschung verstärkt Aufmerksamkeit findet. Der Blick muss also über Hessen hinausgehen und sowohl gute Praxis anderswo als auch den aktuellen Forschungsstand zur Kenntnis nehmen. Hierauf aufmerksam zu machen und beides in die fortlaufende Arbeit der Initiative HESSENCAMPUS einzuspielen, ist ebenfalls Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung.

Aus diesen Gründen sind von Beginn an fortlaufend Texte entstanden, die sowohl nach „innen“, also zu den verschiedenen Akteuren hin, als auch nach „außen“, zur Fachöffentlichkeit hin, adressiert waren. Anlässe waren zumeist klärungsbedürftige Fragen, manchmal auch der Wunsch, eine Zwischenbilanz oder eine zusammenfassende Analyse des Vorhabens vorliegen zu haben. Diese Texte werden hier in *chronologischer Reihenfolge* präsentiert. Auf diese Weise geben sie zugleich einen kleinen Einblick in die „Werkstatt“ von HESSENCAMPUS, vor allem auch in den nicht immer einfachen, aber fortschreitenden konzeptionellen Klärungsprozess. Alle Beiträge wurden bereits an verschiedenen Stellen publiziert und damit der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Sie sind für die Zwecke dieser hier vorliegenden Zusammenstellung nicht noch einmal bearbeitet oder aktualisiert worden, d.h. sie geben ihre

Gebundenheit an den jeweils erreichten Stand des Nachdenkens über HESSENCAMPUS preis.

Enger Bezug zur Praxis ist ein wichtiges Markenzeichen der Sozialforschungsstelle Dortmund (sfs), bis vor kurzem Landesinstitut in NRW, heute Zentrale Wissenschaftliche Einrichtung der TU Dortmund. Forschung und Beratung sind eng miteinander verbunden. Problemstellungen aus der Praxis werden aufgenommen und es wird versucht, durch die Verbreiterung von Wissen über Zusammenhänge, Ursachen und Folgen einen Beitrag zur Entwicklung guter Lösungsansätze zu leisten. Fachlich ist die sfs im Feld von Bildung, Arbeit und Regionalentwicklung, einschließlich der europäischen Dimension, seit langer Zeit einschlägig.

Dortmund, den 25.11.2009

Das sfs-Begleitforschungs-Team:

*Dr. Wilfried Kruse*

Dr. Christoph Kaletka, Dr. Bastian Pelka, Antonius Schröder



## **Zentren Lebensbegleitenden Lernens (ZLL) – Ein struktureller Fortschritt im Bildungssektor?**

### Zur Begründung eines strategischen Projekts der Hessischen Landesregierung

*Klaus Harney, Hans-Peter Hochstätter, Wilfried Kruse*

#### **Zusammenfassung**

*Lebensbegleitendes Lernen als Strukturprinzip von Bildung steht in modernen europäischen Wissensgesellschaften auf der Tagesordnung. Dem liegt die weithin geteilte Auffassung zugrunde, dass lebensbegleitendes Lernen eine der zentralen Antworten auf den tiefgreifenden technologischen, sozialen, wirtschaftlichen und demographischen Wandel wie auch auf die Herausforderungen ist, die mit den Schlagworten Globalisierung und Modernisierung beschrieben werden. Lebenslanges oder lebensbegleitendes Lernen nimmt in der Lissabon-Strategie der Europäischen Union einen zentralen Stellenwert ein (vgl. Kruse 2005; Stang/Hesse 2006). Es zielt zugleich auf die umfassende Förderung der Humanressourcen, auf soziale Inklusion sowie auf die Wettbewerbsfähigkeit der Union.*

*Diese programmatischen Sätze können nur innerhalb nationalgesellschaftlicher Kontexte und institutioneller Traditionen der Weiterbildung ihre jeweils spezifische Einbettung und Umsetzung finden. Das Projekt der Zentren Lebensbegleitenden Lernens (ZLL) in Hessen steht beispielhaft für einen solchen Prozess. Es entspricht der europäischen Programmatik, gleichzeitig richtet es sich auf die Transformation der institutionellen Beziehungen, in die die Weiterbildung eingelagert ist.*

*Im Einzelnen sind die Implikationen des Projekts der ZLL zu komplex für eine Darstellung auf wenigen Seiten. Wir nehmen deshalb eine Beschränkung auf die lebenslaufbezogene institutionelle Zäsur vor, durch die das Verhältnis zwischen Schule und Erwachsenenbildung, zwischen Ausbildung und Weiterbildung in Deutschland gekennzeichnet ist. Damit sind keineswegs alle Begründungszusammenhänge für das Projekt angeführt. Die Aspektauswahl wird durch die basalen Überlegungen zur Bedeutung dieser Zäsur für die Krisenverarbeitung des Bildungssystems bestimmt, die wir im folgenden vorab zusammenfassen (I), mit einer Beschreibung des Projekts verbinden (II) und anschließend in eine ausführende Darstellung übertragen. Die Darstellung behandelt die Zäsur zwischen Bildung und Weiterbildung unter historischem Aspekt (III), unter dem Aspekt der reversiblen Bildungsbeteiligung (IV) und der Funktion der ZLL im Verhältnis zum Schulsystem (V).*

## I. Die Zäsur zwischen Bildung und Weiterbildung: Die Begründbarkeit der ZLL unter dem Aspekt des Lebenslaufs

Die klassische Funktion des Bildungssystems bestand und besteht in dem Schutz der kulturellen, die Handlungs- und Kommunikationsressourcen der Gesellschaft regenerierenden Arbeits- und Verständigungsgrundlage vor ihrem Abbruch durch die natürliche Generationenfolge. Schon die Geschichte der Erwachsenenbildung in der Phase der industriellen Umwälzung Deutschlands nach 1848 macht jedoch deutlich, dass die kulturelle Reproduktion nicht allein der im öffentlichen Erziehungsauftrag der Schule greifbaren Transferierung des kommunikations- und handlungsverbürgenden Erbes zwischen den Generationen anvertraut werden kann. Die industrielle Moderne hat die Notwendigkeit der Transferierung der Kultur von einer Generation zur anderen auch auf den Lebenslauf ausgedehnt und damit eine Struktur der Weitergabe geschaffen, die über die natürliche Generationenfolge hinaus die Abbrüche und Kompetenzverluste einschließt, die zwischen den verschiedenen Sequenzen und Zyklen schon *innerhalb* nur *eines* Generationenlebens entstehen können. Mit anderen Worten: Nicht nur die Aufeinanderfolge der Generationen, sondern auch die aus der industriegesellschaftlichen Dynamik hervorgehende Teilung der individuellen Lebensläufe in Sequenzen und Segmente haben sich jeweils als Bruchlinien der kulturellen Reproduktion herausgestellt und die Notwendigkeit ihrer wissens- und handlungsbezogenen Reintegration in den gesellschaftlichen Prozess hervortreten lassen.

Wie in anderen Politikfeldern auch, hat sich im Bildungsbereich die Orientierung am Lebenslauf als strukturelle Notwendigkeit längst herausgestellt (vgl. Kohli 2003). Paradoxaerweise fallen die historischen Wurzeln der lebenslaufbezogenen Ausdehnung des Bildungssektors mit der Ausbauperiode des Bildungssystems selbst zusammen: Die Expansion der Volksbildung weist darauf genauso hin wie der Ausbau der Gewerbeförderung durch Aus- und Weiterbildung in Berufs- und Fachschulen vor 1914 – von den Entwicklungen danach ganz zu schweigen. Es ist deshalb weniger das lebensbegleitende Lernen selbst, das heute in einem grundsätzlichen Sinne neu eingerichtet werden muss; änderungsbedürftig ist vielmehr die institutionelle Zäsur zwischen Schule und Weiterbildung, durch die das Lernen *im* vom Lernen *für* den Lebenslauf abgesetzt ist.

Diese aus dem 19. Jahrhundert stammende Zäsur teilte und teilt nach wie vor den Bildungssektor auf: Der Form nach wird der Schüler bzw. Lehrling durch die Schule und durch die Berufsausbildung erzogen. Anschließend wird er dann dem Leben mit seinen Lern- und Anpassungsanforderungen überstellt. Das lebensbegleitende Lernen ist im Rahmen dieser Struktur der Lebenspraxis des erzogenen Erwachsenen anheimgegeben und gleichzeitig den gesellschaftlichen Gruppierungen und Institutionen zugeordnet, die diese Lebenspraxis kollektiv binden (Kirchen, Betriebe, Arbeitsverwaltung, Bildungsvereine, Volkshochschulen etc.). Im Unterschied zum Schulsystem, für das sich eine staatsbürokratische Ordnung entwickelt hat, entstanden für das lebensbegleitende Lernen unterschiedliche, von Großgruppen getragene und mit jeweils eigenen Logiken operierende Kontexte der staatlichen Regulierung, Alimentierung und institutionellen Förderung. Auf diese Weise hat sich die angesprochene Zä-

sur in die Struktur der Regulierung und Finanzierung durch den Staat eingeschrieben: Während das Schulsystem (nach wie vor noch) als Staatsbürokratie betrieben wird, hat sich für das lebensbegleitende Lernen eine segmentierte, auf die sogenannten Träger, auf Verbände, auf öffentlich rechtliche Körperschaften und auch auf Betriebe bezogene Infrastruktur der Regulierung und Steuerfinanzierung entwickelt. Diese Infrastruktur hat eine die gesellschaftlichen Großgruppen und die verschiedenen Ebenen des Staatsapparats verflechtende Akteurlandschaft der Weiterbildungsproduktion geschaffen, die sich ihren Arbeitsbedingungen und ihrem Selbstverständnis nach vom Schulsystem und seinen Akteuren stets deutlich abgesetzt hat.

Die zwischen staatsbürokratischer Ordnung und trägerschaftlicher Programmkonstitution eingeschnittene Zäsur kann heute als kritisch gelten. Dabei sind es weniger die Träger (z. B. Volkshochschulen) für sich selbst, denen man Funktionskrisen zurechnen kann. Es ist vielmehr die *Beziehung zwischen* den Segmenten des Bildungs- und Weiterbildungssektors, die durch die Dynamiken an den Austrittsstellen des Schulsystems belastet wird. Sie hält den Verschiebungen in den Übergangszonen jenseits des Schulsystems, der Krise der Ausbildung im dualen System, der offensichtlichen Ausgrenzung großer Bevölkerungsgruppen von Bildungschancen und dem demografischen Prozess nicht mehr stand.

Unter dem Aspekt der Lebenslaufsequenzierung führen die Entwicklungen zum gleichen Resultat: Der Erwerb von Schul- und Ausbildungsabschlüssen deckt sich nicht mehr mit der für die Abschlüsse jeweils vorgesehenen Schullaufbahn in den Sekundarstufen I und II. Schullaufbahnentscheidungen haben eine reflexive, d. h. korrigierende oder auch neu festlegende Form der Entscheidungsbildung angenommen, die über den Jugend- und frühen Erwachsenenzyklus hinweg streut. Diese Entwicklung vollzieht sich sozusagen von unten, sichtbar in der faktischen, von den genannten Bedingungen bestimmten Inanspruchnahme der auf Schulen, Träger und Betriebe verteilten Angebote durch Adressatengruppen. Geprägt ist die Entkoppelung von Bildungsbiografie und Schullaufbahn vom Schwund der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung, der die enge Verflechtung der beruflichen Ausbildung mit den schulischen Strukturen der Sekundarstufe II zur Debatte stellt: Ausbildungsprozesse lassen sich im Rahmen der auf die Sekundarstufe II und damit auf das Schüleralter fixierten Lebensphase nur als zwei- bis dreijährige Blockperiode realisieren; sie lassen sich dagegen nicht über längere Erwerbsperioden hinweg verteilen oder neu beginnen. Auch sind die schulisch-betrieblichen Lernortanteile der Ausbildung nicht ohne weiteres an lokale Betriebs- und Schulstrukturen anpassbar. In allen drei Punkten kommt die Zäsur zwischen Aus- und Weiterbildung zum Tragen, fördert den Warteschleifencharakter der Berufsvorbereitung in beruflichen Schulen und blockiert niedrigrschwellige Formen des Ausbildungseinstiegs. Die Zäsur wirkt sich aber auch nach oben hin ungünstig aus: sie erschwert eine bereits im Rahmen des regionalen Aus- und Weiterbildungsmanagements leistbare Anpassung der Ausbildung an Verschiebungen des Qualifikationsniveaus, so wie sie durch den regionalen Strukturwandel und durch den Produktivitätszuwachs immer wieder entstehen.

In den Zäsuren zwischen dem Schul- und dem Weiterbildungssektor spielt der Erwerb allgemeiner, kultur- und personenbezogener Kompetenzen eine besondere

Rolle: Es sind die zwischen Volkshochschulen, freien Trägern, beruflichen Schulen und Schulen für Erwachsene parallelen Thematiken des Fremdsprachenlernens, der Gesundheits- und Umweltbildung und der Persönlichkeitsbildung, die hier zu nennen sind. Durch die angesprochene alters- und lebenslaufbezogene Streuung der Bildungsbeteiligung überlappen die Angebote und Zielsetzungen, ohne jedoch durch einen wirksamen institutionellen Zusammenhang aufeinander bezogen zu sein. D. h.: Sie reproduzieren sich nur noch in der Logik ihres jeweiligen Herkunftskontextes (vgl. Harney/Herbrechter/Koch 2006). So lange die Unterscheidungen zwischen dem Ersten und dem Zweiten Bildungsweg, zwischen Schule und Erwachsenenbildung, zwischen Ausbildung und beruflicher Weiterbildung den tatsächlichen Sequenzierungen der Lebenslaufübergänge entsprachen, konnte man in der Abgrenzung des Schulsystems von der Weiterbildung einen wirksamen institutionellen Zusammenhang sehen – und zwar unabhängig von der bildungspolitischen Beurteilung der organisatorischen und rechtlichen Ordnung des durch den Einschnitt zwischen schulbürokratischer Bildungsvollzugs- und trägerschaftlicher Weiterbildungsangebotslogik bestimmten Zusammenhangs im einzelnen. Das aber ist nicht mehr der Fall: Vielmehr ist der Zusammenhang heute institutionell entgrenzt, gleichzeitig erweist er sich als politisches Brachland und wird deshalb von Funktionskrisen geprägt, die dadurch induziert sind, dass Funktionen des Zweiten Bildungswegs mittlerweile im Ersten Bildungsweg genauso wahrgenommen werden wie umgekehrt Funktionen des Ersten Bildungswegs im Zweiten.

Als Treiber des Entgrenzungsprozesses fungiert die Ausbildungskrise, die – strukturell bedingt – den kompensatorischen Verbleib im beruflichen Schulsystem bzw. den kompensatorischen Eintritt in den Zweiten Bildungsweg unterstützt und dadurch Ressourcen in funktionsleerer Weise bindet, was einer lebensweg- und lebenslagenangemessenen Nutz- und Planbarkeit von Bildungsangeboten entgegensteht.

Eine Reform des Bildungssystems sollte sich deshalb auf die Zäsur zwischen Bildung und Weiterbildung konzentrieren und mit der Auflösung der Zäsur auch die auf die allgemeinen Bildungsangebote übergreifenden Strukturprobleme der beruflichen Bildung bearbeiten: Es geht darum, die lebenslaufsteuernde und kompetenzspezifische Wirksamkeit der beruflichen und allgemeinen Bildung über die Grenzen des Schul- und Ausbildungssystems hinweg zu erhalten, damit Warteschleifen- und Parkeffekte abzubauen und ein System der lebensbegleitend erneuerbaren beruflichen Chanceneröffnung an die Stelle treten zu lassen.

## **II. Das Reformprojekt der ZLL**

Das Regierungsprogramm 2003 bis 2008 der CDU-Landtagsfraktion und des CDU-Landesvorstandes Hessen (siehe Auszug unter „Dokumentation“ in diesem Heft) formuliert als eine Aufgabe, im Land Hessen Lebensbegleitendes Lernen zu entwickeln. Auch das novellierte Hessische Weiterbildungsgesetz von 2006 richtet die künftige Entwicklung der Weiterbildung darauf aus. In diesem Zusammenhang sollen regionale Zentren Lebensbegleitenden Lernens entwickelt werden. Die Landesregierung fördert diese Initiative zu „Zentren Lebensbegleitenden Lernens“ (ZLL) als ei-

nes der neuen Elemente eines zukünftigen Systems des Lebensbegleitenden Lernens. Die Initiative „Zentren Lebensbegleitenden Lernens“ (ZLL) konzentriert sich zunächst auf diejenigen Teilbereiche der hessischen Bildungslandschaft, für die die Zäsur zwischen schulischem und lebensbegleitendem Lernen von besonderer Bedeutung ist. Es geht der Initiative um Jugendliche und junge Erwachsene im Übergang von der Schule bzw. von der Erstausbildung in die Beschäftigung sowie um Erwachsene in Übergangssituationen ihrer Bildungsbiografie und ihrer Persönlichkeitsentwicklung. Generell ist das Projekt auf diese Problematik nicht beschränkt, sieht in ihr jedoch seine Ausgangslage. Insofern sind diejenigen Bereiche angesprochen, die mit Bezeichnungen wie Berufsvorbereitung, Berufsausbildung, Zweiter Bildungsweg, Zweite Chance oder Dritte Chance, Erwachsenenbildung, allgemeine, berufliche und politische Weiterbildung, Beschäftigungsförderung usw. versehen werden (vgl. Hillmert/Jacob 2005).

Beteiligte sind demzufolge Volkshochschulen, Schulen für Erwachsene, Berufsschulen und darüber hinaus weitere Bildungsdienstleister, die z. B. schon im Kontext der Vorhaben zu „Lernende Regionen“ innerhalb der Qualifizierungsoffensive Hessen und innerhalb anderer Bundes- und Landesprogramme zusammengearbeitet haben. Zur Begleitung und Abstimmung mit den Aktivitäten der verschiedenen beteiligten Ministerien wurde eine „Interministerielle Arbeitsgruppe Lebensbegleitendes Lernen“ gebildet, deren Geschäftsführung beim Hessischen Kultusministerium (HKM) liegt. Die „IMAG LL“ hat sich zum Ziel gesetzt, die Umsetzung des Regierungsprogramms zu begleiten, die Anschlüsse zu den auf das Lebensbegleitende Lernen bezogenen Aktivitäten der jeweiligen Ressorts zu prüfen und insgesamt Kooperation und Koordination im Hinblick auf den Aufbau und die Ausgestaltung eines künftigen hessischen Systems Lebensbegleitenden Lernens zu befördern.

In Hessen haben sich vor diesem Hintergrund in mehreren Regionen relevante Akteure aus Politik und Bildung neu formiert und streben für berufliche Schulen, Schulen für Erwachsene, Volkshochschulen und für nicht staatliche Weiterbildungseinrichtungen (z. B. auch das Berufsbildungszentrum einer Handwerkskammer) eine bildungspolitische, pädagogische und strukturelle Neuausrichtung an. Dabei geht es um die Konstitution von „Zentren Lebensbegleitenden Lernens“ (siehe „Dokumentation“ in diesem Heft), die sich trägerübergreifend und bildungsbereichsübergreifend auf den Lebenslauf und auf das lebensbegleitende Lernen als Referenzgrößen richten sollen (kritisch dazu am Beispiel der Initiative in Dreieich vgl. Nittel 2006).

Die Initiativen kommen aus beruflichen Schulen, Schulen für Erwachsene (SfE) und Volkshochschulen (VHS) sowie weiteren Weiterbildungseinrichtungen – zwischen 30 bis 40 Einrichtungen. Die Initiativen schaffen sich in ihrer jeweiligen Region ein durch das Projekt der ZLL gestiftetes Forum für die Entwicklung eines Dienstleistungszusammenhangs, in das Funktionen wie Grundbildung, Berufsausbildung, allgemeine und berufliche Weiterbildung, Vorbereitung eines Hochschulstudiums eingehen. Gleichzeitig sollen die ZLL dabei Aufgaben der Bildungsberatung und des Übergangsmanagements wahrnehmen. Um den Aufbauprozess zu initiieren, geht das Land Hessen regionale Entwicklungspartnerschaften mit interessierten Städten und Kreisen ein. Die Partnerschaften sind auf die betriebsförmige Transformation

von Bildungsdienstleistungen gerichtet, die bislang ausschließlich schulischer oder auch trügerschaftlicher Verantwortung unterlagen. In der Absichtserklärung heißt es: „Die Partner wollen die für die deutsche Bildungslandschaft klassische Zäsur zwischen schulischem und außerschulischem Lernen sowie zwischen beruflicher Aus- und beruflicher Weiterbildung, aber auch zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung überwinden und gezielt auf ein gemeinsames System Lebensbegleitenden Lernens in Hessen hinarbeiten.“ (Hessische Landesregierung u. a.: Erklärung zur Entwicklungspartnerschaft Zentren Lebensbegleitenden Lernens (ZLL) i. d. F. v. 21.12.06, Wiesbaden – siehe „Dokumentation“ in diesem Heft).

Die Vorbereitung der Gründung von ZLL läuft über die Entwicklungspartnerschaft für den Aufbau der ZLL. Im Jahr 2007 wird die Entwicklungspartnerschaft von acht regionalen Initiativen getragen, deren Aufgabe es ist, bis Ende 2007 belastbare Modelle für den Aufbau von ZLL vorzulegen. Gleichzeitig ist zu erwarten, dass im Laufe des Jahres weitere regionale Initiativen auf den Plan treten, die der EP beitreten wollen und Unterstützung durch das Land fordern.

Die ZLL betreffen also berufliche Schulen, Schulen für Erwachsene und Volkshochschulen sowie weitere Weiterbildungseinrichtungen. Diese sollen durch die Entwicklung einer gemeinsamen Betriebsstruktur in einen Transformationsprozess eintreten. Unter Transformation verstehen wir die im Sinne Max Webers (nicht notwendigerweise mit unternehmensförmig gleichzusetzende) betriebsförmige Verflechtung der verschiedenen Institutionen und Subsysteme durch ein integriertes Programm- und Ressourcenmanagement. Betrieblichkeit ist gleichbedeutend mit einer „Art der kontinuierlichen Verbindung bestimmter Arbeitsleistungen untereinander und mit sachlichen Beschaffungsmitteln...“ (Weber 1980, S. 26). Das heißt: Die involvierten Akteure differenzieren eine betriebliche Referenzebene mit der Funktion des integrierten Programm- und Ressourcenmanagements aus. Die Internalisierung dieser Referenz in den jeweiligen eigenen Handlungsraum verändert die akteurspezifischen Entscheidungs- und Kommunikationsprämissen. Genau diese Folgen eines auf die Integration von Programmen und auf die Interdependenz von Entscheidungen setzenden Betriebs bezeichnen wir als Transformation. Zum Konzept der ZLL gehört es, Bildungsdienstleistungen nicht im Rahmen von Netzwerken oder Kooperationsverbänden erfüllen, sondern betriebsförmig organisierte, integrierte Bildungsdienstleistungszentren als rechtsfähige Körperschaften anzulegen, die über Programm-, Personal- und Budgethoheit verfügen.

Das Konzept der ZLL geht damit über das Konzept der beruflichen Kompetenzzentren hinaus. Es ermöglicht eine Neugestaltung und Finanzierung der Ausbildungs- und Weiterbildungsversorgung, die der Vielfalt der Ausbildungs- und Weiterbildungsanforderungen, aber auch der Differenzierung in den Berufen und der Spezialisierung der Wirtschaft Rechnung tragen kann. Die ZLL entwickeln die Programme zum Aufbau von Ausbildungsfähigkeit bei Jugendlichen weiter und verbinden sie mit niedrighwelligen Zugängen zur Wirtschaft. Gleiches gilt für Übergänge z. B. in den Hochschulbereich, die aus der Integration der beruflichen Schulen resultieren.

### III. Institutionengeschichtliche Aspekte im Verhältnis zwischen beruflichen Schulen und Schulen des Zweiten Bildungswegs

Das Verhältnis zwischen beruflichen Schulen und Schulen des Zweiten Bildungswegs wird durch die bildungspolitischen Bemühungen um die Verflechtung von Berufs- und Allgemeinbildung bestimmt (Seitter 2000, S. 86 ff.). Das Anliegen war ein zentraler Bestandteil der Gründungsprogrammatik von Abendgymnasien und Kollegs nach dem Zweiten Weltkrieg. Am Beispiel des Kollegs Oberhausen zeigt Oelmann (1985) die Diskussion um die berufsinhaltliche Profilierung des Zweiten Bildungswegs exemplarisch auf. Dabei ging es nicht wie beispielsweise im nordrheinwestfälischen Kollegschulversuch der siebziger Jahre um die Integration der beruflichen Ausbildung selbst in die Struktur eines letztlich am Hochschulübergang orientierten Oberstufensystems, sondern es ging um die anerkennende Verwendung beruflichen Fachwissens für den Erwerb der Hochschulreife. Diskutiert wurde auch die Einbeziehung der Berufsaufbauschule als Unterbau in das durch Kollegs und Abendgymnasien vertretene System des Zweiten Bildungswegs (Belser 1960). Empirisch hat sich diese Linie jedoch nicht durchgesetzt. Berufliche Inhalte haben sich nie zu systematischen Elementen des Zweiten Bildungswegs oder sogar zu Gesichtspunkten der Systemgestaltung entwickelt (vgl. Popanski 1964; Kühnhold 1979; Oelmann 1985). Der Zweite Bildungsweg wurde stattdessen an den von der Westdeutschen Rektorenkonferenz festgelegten Standards des Tutzingener Maturitätskatalogs ausgerichtet, die sich ihrerseits auf das von Wilhelm Flitner entwickelte bildungstheoretische Konzept einer auf kulturellen Initiationen fußenden allgemeinen Studienreife stützten (Fuchs 2004, S. 310). Die Thematik der Anerkennung und Integration beruflicher Bildung blieb deshalb von den möglichen Aufgaben des Zweiten Bildungswegs *faktisch* abgespalten und damit dem System der beruflichen Schulen überlassen (vgl. Scheuerl 1962; vgl. Greinert 2003). An die Stelle beruflicher Inhalte, die keinen Eingang in die Schulen des Zweiten Bildungswegs fanden, traten die Berufserfahrung und die Berufsausbildung als erwünschte biografische Merkmale der nachfragenden Klientel (Jütting/Scherer 1986).

Im Zuge der Etablierung von Schulen für Erwachsene wurde die Funktion der Wiederherstellung bildungsbiografischer Chancen auf berufs- und allgemeinbildende Schulen *verteilt*. Innerhalb der beruflichen Schulen vertraten die Berufsaufbauschulen den von den Kollegs- und Abendgymnasien und vom Hochschulzugang separierten Weg zur Fachschulreife (vgl. Kahlert 1965). Im Jahr 1963 gab es in Hessen 4912 Berufsaufbauschüler an 65 Einrichtungen. Bundesweit waren es 52002 Schüler an 604 Einrichtungen (vgl. Heid 1966, S. 236 f.). Heute spielt die Berufsaufbauschule praktisch keine Rolle mehr. Mit einer nennenswerten Zahl von Schulen (2004/05: 24) und Schülern (2004/05: 671) wird sie nur noch in Baden-Württemberg angeboten (vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2006). In Hessen sind Berufsaufbauschulen mit Ende des Schuljahres 2002/03 ausgelaufen.

Während Abendgymnasien und Kollegs in den fünfziger und sechziger Jahren den an der Hochschulreife orientierten Bereich des Zweiten Bildungswegs vertraten, orientierten sich die Berufsaufbauschulen an der Fachschulreife, die zum Besuch der

Höheren Fachschulen berechnigte. Beide Bereiche führten unterschiedliche Traditionen der Institutionenentwicklung weiter: Abendgymnasien und Kollegs folgten der Tradition des höheren Schulwesens, die Berufsaufbauschulen dagegen derjenigen des Fachschulwesens. Trotz der zeitgenössischen Debatte um die Verbindung von Berufs- und Allgemeinbildung im Zweiten Bildungsweg blieb die Fachschullinie von der Gymnasiallinie separiert (Oelmann 1985).

Für die Profilierung der beruflichen Schulen bilden die Berufsschule, die Berufsfachschule und die Fachschule die zentralen institutionellen Säulen der Ausdifferenzierung weiterer schulischer Bildungsgänge nach 1945. Diese Versäulung des beruflichen Schulsystems geht auf die Durchsetzung einer vereinheitlichenden Benennungspraxis in den dreißiger Jahren zurück, die die Unterscheidung von Berufsschulen, Berufsfachschulen und Fachschulen als den zentralen Klassifikationsebenen für die Einstufung der beruflichen Schulen nach sich gezogen hat. In dieses Klassifikationsgerüst wurden dann weitere, unterschiedlichen Reformperioden des Systems entstammende Bildungsgänge einbezogen. In den 1950er Jahren ist die Berufsaufbauschule und in den 1970er Jahren sind das Berufsgrundbildungs- und das Berufsvorbereitungsjahr sowie die Fachoberschule hinzugetreten. Die ersten drei Bildungsgänge stellen der Sache nach horizontale Ausdifferenzierungen der berufsvorbereitenden Funktion der Berufsfachschulen und der Bildungsgang der Fachoberschule stellt eine gymnasialisierte Variante der Berufsaufbauschule dar (Drewek/Harney 1982; Harney u. a. 2006). Die Fachschule ist ein Nachfahre der preußischen niederen Fachschule, die nach dem Zweiten Weltkrieg an die beruflichen Schulen übergegangen ist. Durch die Fachschule ist das System der beruflichen Schulen mit der beruflichen Weiterbildung verknüpft.

Die Entstehung der Fachhochschulen, der Ausbau der beruflichen Schulen zu Schulzentren mit differenzierten vollzeitschulischen Angeboten und Abschlussmöglichkeiten, der Ausbau der Teilzeitberufsschule im Zuge der Einführung des zweiten Berufsschultags etc. ließen nach 1945 sukzessive eine Art *Zweiten im Ersten Bildungsweg* entstehen: Die Funktion der nachträglichen Schulerfolgsbeschaffung *im Ersten Bildungsweg* wurde im Zuge der Ausdifferenzierung des beruflichen Schulsystems in die beruflichen Schulen verlagert. Sie ging auf die Berufsschule und auf die beruflichen Vollzeitschulen über. Strukturell war dies gleichbedeutend mit der Installation der *zweiten* Chance im *Ersten* Bildungsweg bzw. innerhalb der Sekundarstufe II. Der Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse an den vollzeitschulischen Bildungsgängen der beruflichen Schulen gehört heute zu ihren zentralen Aufgaben (vgl. Henz 1997). Zwei Fünftel aller Ausbildungsanfänger treten heute ohne konkrete Berufsperspektive in die beruflichen Schulen ein (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S.82). Empirisch erfüllen die beruflichen Schulen damit die Funktion der reversiblen Bildungsbeteiligung – allerdings im Kontext einer Struktur, die nicht von einer Programmatik des lebensbegleitenden Lernens, sondern von der Kompensation des Ausbildungseintritts bestimmt ist. Der kompensatorische Charakter der reversiblen Bildungsbeteiligung in beruflichen Schulen resultiert aus der sequenziell festgelegten, der exklusiven betrieblichen Trägerschaft überantworteten Ordnung der beruflichen Ausbildung. Die betriebliche Ausbildungsträgerschaft erweist sich andererseits als



knappes Gut, das die beruflichen Schulen tendenziell in Warteschlangen und Erwartungsmoratorien der Hoffnung auf die Verbesserung des eigenen Rangplatzes umwandelt (vgl. Kruse 2005). Genau darin besteht die kompensatorische Überformung des Übergangssystems in Deutschland, dem die ZLL entgegenwirken sollen. Auf lokaler Ebene fehlen Strukturen der Bildungsdienstleistung, in deren Rahmen differenzierte Formen der betrieblich-schulischen Ausbildungsträgerschaft entwickelt und in Verbindung mit zeitlich gestaffelten Programmen der Aus- *und* Weiterbildung die Stelle der kompensatorisch bestimmten Beschulung einnehmen könnten. Vor allem jüngere Betriebe können auf diese Weise von den Kosten- und Erfolgsrisiken einer alleinigen Ausbildungsträgerschaft nicht entlastet werden, was zur Einschränkung der betrieblichen Ausbildungsbereitschaft beiträgt (Baden/Schmid 2006, S. 16).

#### **IV. Reversible Bildungsbeteiligung zwischen Zweitem Bildungsweg und beruflicher Bildung**

Die reversible Bildungsbeteiligung orientiert sich nicht mehr am Status des Schülers, der auf das Leben vorbereitet wird. Stattdessen löst sie die Möglichkeit des Schulbesuchs institutionell vom Schülerstatus ab. An die Stelle des Schülerstatus tritt der Lebenslauf als Dimension der Unterbrechung und Verkettung bildungsbiografischer Verläufe.

Einrichtungen des sogenannten Zweiten Bildungswegs wenden sich dem eigenen Anspruch nach an Berufstätige, die den Hauptschulabschluss, die Fachoberschulreife bzw. die Mittlere Reife oder Fachhoch- bzw. Hochschulreife erwerben wollen und damit die Chance erhalten, ihren Schulerfolg aus dem Ersten Bildungsweg zu verbessern.

Der Begriff der reversiblen Bildungsbeteiligung schließt Bildungswiederholer und Bildungskumulierer gleichermaßen ein: Er bezieht sich auf die Wiederherstellung einer bildungsbiografischen Entscheidungssituation im Rahmen eines zur Kumulierung bzw. Erneuerung des Schulerfolgs erforderlichen Schullaufbahn- bzw. Bildungsgangwechsels (Hillmert 2004). Eine solche Entscheidungssituation ist heute immer weniger auf den Zweiten Bildungsweg begrenzt, sondern hat sich längst auf die Sekundarstufe II des Ersten Bildungswegs ausgedehnt. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den beruflichen Schulen (KMK 2003). Ihre strukturelle Funktion ist heute die der Generierung und der Re-Generierung von Erwerbchancen im Sinne eines von der lebenslaufbezogenen Integration in Arbeitsverhältnisse abgeleiteten Chancenbegriffs (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2003).

Berufliche Schulen umfassen die Bildungsgänge der Berufsschule und der beruflichen Vollzeitschule. Die Berufsschulen offerieren unter bestimmten Bedingungen die Möglichkeit, Schulabschlüsse neben einer beruflichen Ausbildung nachzuholen. Angesichts der Größenordnungen und der Bedeutung, die das duale System der beruflichen Ausbildung für die meisten Jugendlichen immer noch hat, steht die gesellschaftliche Frage, um die es hier geht, der der „Exzellenz“ an Hochschulen in keiner Weise nach: 385.704 Studienanfängern standen 2004 535.322 Eintritte in das duale System der beruflichen Ausbildung und 488.073 Eintritte in das Übergangsangebot der Ar-

beitsförderung und der beruflichen Schulen gegenüber (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 258). In Hessen befanden sich 2006 105.500 Jugendliche im dualen System der Berufsausbildung (Staudt 2006, S. 8). Berufliche Vollzeitschulen, zu denen z. B. Berufsfachschulen und Fachoberschulen gehören, bieten Abschlüsse generell an und verbinden sie mit einem berufsvorbereitenden Curriculum. Schulabschlussbezogen stellen die Erwerbbarkeit der Fachoberschulreife, der Fachhochschulreife und der Hochschulreife die Kernaufgaben der beruflichen Vollzeitschulen dar (Harney/Voss/Weischet 2004). Ausstiege aus dem Ersten Bildungsweg können so innerhalb des Ersten Bildungswegs selbst wieder kompensiert werden. Insofern kann man von einer ‚doppelten Chancenstruktur‘ innerhalb der Sekundarstufe II sprechen, die durch den Ausbau der beruflichen Schulen und die Anpassung einiger ihrer Bildungsgänge an die Schullaufbahnstandards der gymnasialen Oberstufe zustande gekommen ist.

Im Unterschied zum beruflichen Schulsektor ist der an Gymnasien vertretene Bereich der Sekundarstufe II dagegen von vornherein an der Hochschulreife orientiert. Die Fachhochschulreife kommt hier als Nebenprodukt der gymnasialen Oberstufe – nicht als Kernaufgabe – in den Blick. Der Zweite Bildungsweg steht also in einem durch Gymnasien und berufliche Schulen vorstrukturierten institutionellen Verhältnis zur Sekundarstufe II im Ersten Bildungsweg.

Dieses Verhältnis ist heute durch die Entkoppelung zwischen der Funktion der reversiblen Bildungsbeteiligung und ihrer institutionellen Verortung als Schullaufbahn im Ersten Bildungsweg gekennzeichnet. Die Relevanz der Thematik wird daran erkennbar, dass mittlerweile 30 % der ehemaligen Hauptschüler, 30 % der ehemaligen Realschüler und 25 % ehemaliger Gymnasiasten später höherwertige Schulabschlüsse nachholen (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 195).

Die reversible Bildungsbeteiligung weist in ihrer Logik über die Schülerrolle hinaus. Sie ist nicht mehr in den Zusammenhang von Elternhaus, Schulwahl und Schulpflicht eingebettet, sondern stellt eine reflexive, auf den Lebenslauf gerichtete Verarbeitung dieses Zusammenhangs in der Entscheidungsverantwortung des Individuums dar. Man kann dabei drei Linien der reversiblen Bildungsbeteiligung unterscheiden: die Linie der schülernahen Bildungsbeteiligung, die sich auf die Altersspanne zwischen 16 und 20 konzentriert; die Linie der Bildungsbeteiligung junger Erwachsener zwischen 21 und 25; die erwachsenentypische Beteiligungslinie ab 26. Der Anteil an Studierenden über 25 lag 2004 unter einem Drittel. An Abendhaupt- und Realschulen waren 61 % der Studierenden zwischen 17 und 20 Jahre alt (Harney u. a. 2007).

Bezieht man die Übergangssituation an der zweiten Schwelle mit ein, dann sieht man, dass die Lebenslage der 16- bis 30-jährigen heute durch vielfältige Übergänge zwischen Bildung, Ausbildung, Weiterbildung, Arbeitsförderung und Beschäftigung gekennzeichnet ist (Konitzka/Seibert 2001; Konietzka 2002). Das wird schon deutlich, wenn man sich die Altersstruktur der Absolventen an hessischen beruflichen Schulen klar macht: Das durchschnittliche Alter der Einmünder in eine berufliche Ausbildung liegt bei über 19 Jahren. Das durchschnittliche Alter von Absolventen der beruflichen Vollzeitschulen liegt zwei bis drei Jahre darunter (Institut der Deutschen Wirtschaft 2006, S. 86). Gleichzeitig ist es genau diese Altersgruppe, die die

Abendhaupt- und Realschulen an den Schulen für Erwachsene (der hessischen Bezeichnung für die Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs) sowie die Volkshochschulen frequentiert, so dass man von einem durch reversible Bildungsbeteiligung gekennzeichneten Unterbau für die erneute Auswahl von Absolventen einer beruflichen Ausbildung im dualen System sprechen kann. Dieser Unterbau setzt sich zusammen aus dem Berufsvorbereitungsjahr, EIBE, dem Berufsgrundschuljahr, bestimmten Varianten der Berufsfachschule und den Schulen für Erwachsene und ist je nach Eintritts- und Abschlussniveau noch einmal in sich hierarchisiert. Sonderprogramme wie das Programm EIBE in Hessen kombinieren die Vermittlung von Praktika mit dem Ausgleich elementarer Kompetenzdefizite und zielen auf den Erwerb des Hauptschulabschlusses. Das Berufsvorbereitungsjahr, EIBE, das Berufsgrundschuljahr (BGJ) und die Berufsfachschule (BFS) sind in Hessen seit 2005 die für die Ableistung der sogenannten verlängerten Vollzeitschulpflicht (gemäß §§ 56 ff. HSchG in der Fassung vom 14. Juni 2005 – GVBl – II 72-123) maßgeblichen Bildungsgänge. Das Berufsvorbereitungsjahr in Hessen wurde schon in den 90er Jahren nicht mehr mit der Aufgabe der vorberuflichen Bildung gleichgesetzt, sondern der Kategorie „Besondere Bildungsgänge“ untergeordnet (HKM: Verordnung über Besondere Bildungsgänge an beruflichen Schulen vom 01. August 1997 – ABl. S. 506). Es überschneidet sich mit dem Programm EIBE (das durch EU-Mittel unterstützt und 2006 von 3.580 Schülern besucht wird) und erfüllt im Kern die gleiche Funktion. Gleiches galt bis 2006 in Hessen auch für das von 4.500 Schülern besuchte Berufsgrundschuljahr, für das aber nunmehr die Eintrittsbedingungen modifiziert wurden, so dass nur noch Interessenten mit Hauptschulabschluss die Zugangsmöglichkeit haben. Unter den gegenwärtigen Bedingungen handelt es sich um Angebote nach schulischem Muster, die in keiner direkten Beziehung zur beruflichen Ausbildung stehen, da die rechtlich geregelte Anrechnung auf die Berufsausbildung normalerweise verwehrt wird (Staudt 2006, S. 8). Ähnliches gilt für die von 13.100 Schülern besuchte Berufsfachschule, die für die meisten Absolventen keine Ausbildung, sondern ebenfalls nur eine Art Grundbildung vermittelt (ebenda). Gleichzeitig sind sie damit indirekt auch Ausdruck einer rigiden, an der Tradition der Lehre als einer geschlossenen betrieblichen Ausbildungsperiode orientierten Ordnungsstruktur: Die Lernortaufteilung zwischen Schulen, Betrieben und überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen ist vor Ort nur in engen organisationstechnischen Grenzen gestaltbar (vgl. Greinert 2003). Die ursprünglich mit den Bildungsgängen der Berufsfachschule und des Berufsgrundschuljahrs intendierte Integration schulischer Anteile in die berufliche Ausbildung funktioniert nicht bzw. ist gescheitert (vgl. Staudt 2006). Sie ist aber heute notwendiger denn je und benötigt deshalb neu formierte institutionelle Strukturen vor Ort. Das Konzept der ZLL soll die Voraussetzungen dafür schaffen – aber anders als BGJ und BFS –, die Verflechtung von unten her und auf flexibler Handlungsgrundlage betreiben. Die vorgegebene Aufgabenteilung zwischen Schule und Betrieb im Rahmen der beruflichen Ausbildung erschwert die Einrichtung schulisch-betrieblicher Ausbildungsträgerschaften mit unterschiedlich zugeordneten, an der Eignung und Verpflichtbarkeit von Betrieben im regionalen Einzugsbereich orientierten Lernortgewichten (vgl. Kruse/Paul-Kohlhoff/Kühnlein/Eichler 1996, S. 11 f.). Vor allem aber erschwert sie die Ankoppelung schulischer Bildungsangebote

f.). Vor allem aber erschwert sie die Ankoppelung schulischer Bildungsangebote an eine durch die berufliche Ausbildung vermittelte Perspektive, die ja außerhalb der Bildungseinrichtungen begründet werden muss (vgl. dazu die Beiträge in Feller 2001).

## **V. Die Funktion der ZLL im Verhältnis zum Schulsystem**

Die historisch gewachsenen Zäsuren und Bereichstrennungen des Bildungs-, Ausbildungs- und Weiterbildungssektors sind am Primat des auf die Bildung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen gestützten Generationenwechsels für den kulturellen Regenerationsprozess ausgerichtet. Sie bilden den gesellschaftlichen Übergang in das Erwachsenenalter heute nicht mehr angemessen ab. Strukturell setzt dieser Übergang für die meisten Schulabsolventen am Ende der Sekundarstufe I ein. Die daran anschließenden Lebenslagen sind durch chancenabhängige, individualisierte und von Provisorien gekennzeichnete Suchphasen geprägt, die bis weit in das dritte Lebensjahrzehnt hineinreichen. Unzulänglichkeiten resultieren daraus, dass der Bildungssektor sich nicht imstande zeigt, den Übergangslagen seiner Adressaten durch ein Übergangsmanagement zu entsprechen, sondern stattdessen zur Ausdifferenzierung von Warteschleifen tendiert.

Warteschleifen drücken vor allem die Spannung aus, die sich zwischen den eingetretenen Funktionsveränderungen und dem Konservativismus der Strukturen aufgetan hat, durch die die Veränderungen getragen und bearbeitet werden. Demografisch ist die Ausdehnung, die die Weiterbildung bislang erfahren hat, mit der Ausdehnung der individuellen Lebenszeit verbunden. Es ist daher nicht nur die Übergangsthematik, sondern es ist auch der demografische Prozess, durch den der Lebenslauf als Ressource der gesellschaftlichen Kultur- und Wissensreproduktion in den Vordergrund rückt. Das durch die Bildungsexpansion durchschnittliche angestiegene Kompetenzniveau der in den fünfziger und sechziger Jahren geborenen Bevölkerung (vgl. Müller 1998) wird sich durch den natürlichen Generationenwechsel allein nicht substituieren lassen.

Die Besetzung der ausbildungsrelevanten Jahrgänge wird nach 2010 deutlich zurückgehen (Allmendinger/Eichhorst/Walwei 2006). Die institutionelle Bearbeitung der Übergangsthematik durch Bildungsdienstleistungen im Rahmen der ZLL stellt auf die Inklusion dieser Jahrgänge in den Prozess des lebensbegleitenden Lernens ab, für dessen Aktivierung der ins frühe Erwachsenenalter hineinreichende Schul- und Ausbildungszyklus die entscheidende Ausgangslage bildet.

Es wird Aufgabe von ZLL sein, ein am Lebenslauf ausgerichtetes Dienstleistungsangebot zu ermöglichen, das die Gestaltung der Übergänge, der reversiblen Bildungsbeteiligung und der beruflichen Ausbildung nicht an abschließenden Zäsuren, sondern am Prinzip der lebensbegleitenden Reproduktion des gesellschaftlichen Wissens ausrichtet. Insofern greifen die ZLL weiterbildungstypische Formen des Bildungsangebots und des Bildungsmanagements auf, so wie sie sich im Modernisierungsprozess der Volkshochschulen und Weiterbildungsträger seit den siebziger Jahren entwickelt haben. Mit dem Lebenslauf als Ressource der Erneuerung von Wissen und Kultur gehen die angestellten Überlegungen letztlich auch über die berufliche

Verwertbarkeit hinaus, wofür man ebenfalls die Volkshochschulen als Paradigma heranziehen kann. Literatur, Malerei, Gesundheits- und Familienbildung, Fremdsprachen etc. unterliegen der gleichen Logik der Erneuerung wie die Domänen der beruflichen Aus- und Weiterbildung, die wir im Rahmen dieses Artikels in den Vordergrund gestellt haben.

Die ZLL übernehmen nicht nur wie die Schulen bisher auch Zulieferfunktionen für Abnehmersysteme, sondern sie können durch die Pluralität ihrer Funktionen und ihres möglichen Einflussgrads eine die Regionalentwicklung mitgestaltende Rolle wahrnehmen. Sie bieten sich als Partner für die Regionalentwicklung und für die Wirtschaft an. Die Form der Schule ist dabei perspektivisch nicht mehr die dominante Form des Angebots und der Angebotskonstitution. An ihre Stelle tritt die weiterbildungstypische Form des Programm-Managements und des Programms selbst, dessen Logik an Übergangs- und Gestaltungsprozessen im Lebenslauf ausgerichtet ist.

Die in diesem Heft abgedruckten Verlautbarungen enthalten die normativen politischen Vorgaben wie auch die Angabe des allgemeinen strategischen Rahmens, in dem das Projekt steht.

### Literatur

- Allmendinger, J.; Eichhorst, W.; Walwei, U. (Hrsg.) (2006): IAB Handbuch Arbeitsmarkt. Analysen, Daten, Fakten 2006
- Anger, Ch.; Tröger, M; Voß, H.; Dirk, W.(2006): Zwischenbericht zur Machbarkeitsstudie zur Entwicklung einer Gesamtstatistik der Berufsausbildung am Beispiel Hessen. Köln: Institut der Deutschen Wirtschaft
- Baden, Chr./Schmid, A.(2006): Betriebliche Ausbildung in Hessen 2005. Frankfurt: IWAK
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2003): Doppelte Privilegierung – Doppelte Depravierung: Zum Zusammenhang von Arbeitsorganisation und beruflichen Entfaltungschancen. In: Allmendinger, J. (Hrsg.): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Opladen 2003, S.396 – 417: Leske u. Budrich
- Belser, H. (1960): Zweiter Bildungsweg. Das Problem eines berufsbezogenen Bildungsganges zur Hochschulreife. Weinheim/Bergstrasse: Beltz
- BMBF (Hrsg.) (2004): Berufsbildungsbericht 2004. Bonn, Berlin: BMBF
- Drewek, P./Harney, K. (1982): Relative Autonomie, Selektivität und Expansion im modernen Schulsystem. In: Z. f. Päd. 28, 4, S. 591-608
- Feller, G. (Hrsg.) (2001): Auf dem Schulweg zum Beruf. Befunde zur Ausbildung an Berufsfachschulen als Teil des deutschen Berufsbildungssystems. Bielefeld: Bertelsmann
- Fuchs, H.-W. (2004): Gymnasialbildung im Widerstreit. Die Entwicklung des Gymnasiums seit 1945 und die Rolle der Kultusministerkonferenz. Bern u. a.: Lang
- Greinert, W.-D. (2003): Realistische Bildung in Deutschland. Ihre Geschichte und ihre aktuelle Bedeutung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Harney, K./Herbrechter, D./Koch, S. (2006): Organisationale Kontextunterschiede von Weiterbildungseinrichtungen und ihre wahrgenommene Wirkung auf die Weiterbildungspraxis – Eine explorative Analyse am Beispiel des Zweiten Bildungswegs. In: Hessische Blätter für Volksbildung 56,3, S. 215-224
- Harney, K./Voss, A./Weischet, M. (2004): Berufskollegs und Gymnasien im lokalen Bildungsquasimarkt: Die Bedeutung der schulischen Herkunft und der schulspezifischen Notengebung bei der Auswahl von Ausbildungsplatzbewerbern. In: Busian, A./Drees,

- G./Lang, M. (Hrsg.): Mensch – Bildung – Beruf. Herausforderungen an die Berufspädagogik. Bochum/Freiburg: Projekt, S. 121-132
- Harney, K./Herrmann, U. G./Großwinkelmann, J./Schwankl, C./Feldmann, H./Peeters, K. (2006): Die Klassifizierung von Schulen als Mittel der Schulsteuerung und lokalen Profilbildung. Begleitumstände, nachkriegszeitliche Anpassungsprobleme und aktuelle Folgen der Klassifikation des berufsbildenden Schulwesens seit den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts. In: Zeitschrift für Pädagogik 52,1, S. 108-126
- Heid, H. (1966): Die Berufsaufbauschule. Bildungsideologie und Wirklichkeit. Freiburg: Lambertus
- Henz, U. (1997): Der nachgeholte Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse. Analysen zur quantitativen Entwicklung und sozialen Selektivität. In: KZfSS 49, 2, S. 223-241
- Hillmert, St. (2004): Soziale Ungleichheit im Lebensverlauf: zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 69-97
- Hillmert, St./Jacob, M. (2005): Zweite Chance im Schulsystem? Zur sozialen Selektivität bei „späteren Bildungsentscheidungen“. In: Berger, P.A./Kahlert, H.: Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München: Juventa, S. 155–176
- Jütting, D. H./Scherer, A. (1986): Der Zweite Bildungsweg in der Literatur. Metapher und Mythos. Herausgegeben vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung
- Kahlert, H. (1965): Die Ingenieurschule im beruflichen Bildungsweg. Braunschweig: Westermann
- KMK (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen: Leske u. Budrich
- Kohli, M. (2003): Der institutionalisierte Lebenslauf: ein Blick zurück nach vorn. In: Allmendinger, J. (Hrsg.): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Opladen: Leske u. Budrich, S. 525-545
- Konietzka, D. (2002): Die „zweite Schwelle“ im Vergleich der Berufseinstiegskohorten 1976–1995. In: KZSS 54, 4, S. 645-673
- Konietzka, D./Seibert, H. (2001): Die Erosion eines Übergangsregimes? Arbeitslosigkeit nach der Berufsausbildung und ihre Folgen für den Berufseinstieg – ein Vergleich der Berufseinstiegskohorten 1976 – 1995. In: Berger, P.A./Konietzka, D. (Hrsg.): Die Erwerbsgesellschaft. Neue Ungleichheiten und Unsicherheiten. Opladen: Leske und Budrich, S. 65-93
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann
- Kruse, W. (2005): Europäisierung beruflicher Bildung: Hemmnisse, Beiträge. In: Grollmann, Ph./Kruse, W./Rauner, F.: Europäisierung beruflicher Bildung. Münster: Waxmann, S. 159-181
- Kruse, W./Paul-Kohlhoff, A./Kühnlein, G./Eichler S. (1996): Qualität und Finanzierung der beruflichen Ausbildung in der Mitte der 90er Jahre. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung
- Kühnhold, G. (1979): Möglichkeiten und Grenzen eines erwachsenengemäßen, berufsbezogenen Unterrichts an den Instituten zur Erlangung der Hochschulreife („Kollegs“). Bad Honnef: Bock und Herchen
- Müller, W. (1998): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: Friedrichs, J./Lepsius, M R./Mayer, K. U. (Hrsg.): Die Diagnosefähigkeit der Soziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 81-112
- Nittel, D.(2006): Das „Haus des lebenslange Lernens in Dreieich“ – eine innovative Organisation des Bildungswesens“? In: Hessische Blätter für Volksbildung 56,3, S.247-259
- OECD (2004): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2004. Paris: OECD

- Oelmann, Gernot (1985): Der zweite Bildungsweg in Nordrhein-Westfalen. Struktur und Geschichte. Paderborn u. a.
- Popanski, F. (1964): Das Abendgymnasium. Ein Beitrag zur Klärung des Problems der Berufsbezogenheit seiner Bildungsarbeit. Köln: Inst. Für Berufserziehung im Handwerk
- Scheuerl, H. (1962): Probleme der Hochschulreife – Tutzingen Gespräche I-III. Heidelberg: Quelle & Meyer
- Seitter, W. (2000): Geschichte der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann
- Solga, H. (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen: Leske und Budrich
- Stang, R./Hesse, C.(2006): Optionen für die Zukunft. Learning Centres in Europa. In: dies. (Hrsg.): Learning Centres. Neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa. Bielefeld: Bertelsmann, S. 7-15
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2006): [www.statistik.baden-wuerttemberg.de/BildungKultur/Landesdaten/bschulen.asp](http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/BildungKultur/Landesdaten/bschulen.asp) (Recherche am 3.3.2006)
- Staudt, D. (2006): Das unbekannte Wesen. Ein Überblick über die Angebote der beruflichen Schulen. In: HLZ 9, S. 7-9
- Weber, M. (1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen: Mohr (5. Auflage)





## Regionalisierung als Zukunftsszenario für Bildung?

*Dr. Wilfried Kruse, (sfs Dortmund, wissenschaftliche Begleitung HESSENCAMPUS)*

**Input auf der Tagung des Landeskuratoriums für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen am 22.März 2007 auf Burg Fürsteneck**

### **Zusammenfassung:**

- Der hier verwendete Bildungsbegriff setzt die erwachsene Lernerpersönlichkeit ins Zentrum. Sie soll im Sinne einer selbstbewussten und selbstverantwortlichen Lerngestaltung gestärkt werden.
- Zielgruppe der HESSENCAMPUS sind erwachsene Lerner; beginnend mit Abschluss der (ersten) Schulzeit.
- Ein ZLL wird niemals ein Alleskönner oder Monopolist sein, sondern versteht sich als Ansprechpartner in Bildungsfragen
- Regionalisierung heißt für HESSENCAMPUS: lebensweltnahe Bildungsangebote, aktive und aktivierende Öffnung, Netzwerk-Arbeit mit regionalen Institutionen und ein Selbstverständnis als wichtiger Standortfaktor der Region.

### **Bildungsverständnis/Bildung für Erwachsene**

Der Vorstand des Landeskuratoriums hat mich gebeten, heute hier eine Art von Vision zur Bildungslandschaft der Zukunft vorzutragen. Das ist ein riskantes Unternehmen, zumal in diesem Kreis, in dem ausgewiesene Expertinnen und Experten sitzen. Vieles, was man sagen könnte, hieße hier Eulen nach Athen tragen. Dennoch habe ich die Einladung angenommen, weil ich davon ausgehe, dass der Hintergrund der Einladung das „Projekt ZLL“ ist und damit die Frage nach der Bedeutung von Bildungsregionen erneut zur Debatte steht. Bevor ich hierzu einige Gedanken entwickle, möchte ich auf zwei Vorverständnisse eingehen, die für die Initiative ZLL wichtig sind.

Das eine betrifft den hinterlegten *Bildungsbegriff*. Hier wird manchmal vermutet, die ZLLs würden sich vor allem auf berufliche Bildung in einem engen, funktionalistischen, nur arbeitsmarktlichen Bezug orientieren. Dies ist nicht der Fall: Im Gegenteil wird ein Bildungsverständnis zugrunde gelegt, das die *erwachsene* Lernerinnen- und Lernerpersönlichkeit ins Zentrum setzt und sie stark machen will im Sinne einer selbstbewussten und selbstverantwortlichen Gestaltung der eigenen Bildungsbiografie. Dies setzt in der heutigen Zeit immer eine inhaltliche und methodische Verknüpfung beruflicher und allgemein bildender Kompetenzen voraus, die pädagogisch immer so gefasst werden müssen, dass sie persönlich emanzipatorisch wirksam sind. Bildung in diesem Sinne ist immer *überschüssig*. Eine zweite Klärung von Verständnissen: Es wird manchmal gesagt, die ZLLs betrieben eine Art „Etikettenschwindel“, weil suggeriert wer-

de, die ZLL umfassten den gesamten Prozess Lebens begleitenden oder lebenslangen Lernens. Hiermit sind sowohl inhaltlich als auch lebensbiografisch umfassende Ansprüche gemeint. Zum ersten Punkte komme ich später. Beim zweiten Punkt stimme ich zu, dass der bisherige Name nicht präzise genug abgrenzend ist. Denn in der Tat bezieht sich die ZLL-Initiative auf den Bereich des Lernens von Erwachsenen, ausgehend nach dem Ende der Schulzeit und beim Übergang in Berufsbildung und Arbeitswelt, über die lange, in sich sehr differenzierte Epoche des aktiven Erwachsenenlebens bis ins Alter. Diese Einschränkung ist wichtig und auch für die Argumente, die ich in der Folge bringe, bedeutsam.

### **Zur möglichen Rolle der ZLLs: weder Monopolist noch Alleskönner**

Hier und heute interessiert wohl vor allem, welche Rolle die Zentren des Lebensbegleitenden Lernens in diesem Szenario einnehmen könnten. Hierzu gibt es viele Mutmaßungen und manchmal auch die Unterstellung, es gäbe eine Art „heimlichen Lehrplan“ für diese Rolle. So weit ich das erkennen kann, gibt es einen solchen „heimlichen Lehrplan“ nicht, ich kenne ihn jedenfalls nicht, und wir als Begleitung des Projekts haben auch keinen, jedenfalls keinen über das hinaus, was bislang in der Vereinbarung zur Entwicklungspartnerschaft formuliert wurde. Ich will also aus meiner Sicht einige Hinweise zur möglichen Rolle der Zentren in den regionalen Bildungslandschaften geben.

Zunächst ist festzustellen: Auch vom Zeitpunkt an, wenn die Zentren etabliert sind und ihre Arbeit aufgenommen haben, werden sie weder *Monopolisten* für das Lernen von Erwachsenen in der Region sein *können* noch sein *wollen*. Die Zentren werden auch, wenn sie ausgebaut sein werden, niemals *Alleskönner* sein.

Es wäre ein ganz unsinniges Entwicklungskonzept, im Zentrum etwas nachzuahmen, was andere besser können und wo andere schon langjährige Erfahrungen und gut aufgebaute Kompetenzen haben. Da die Zentren antreten, um die vorhandenen Ressourcen durch Bündelung für die *Endnutzer* fruchtbarer zu machen, wäre es auch unter diesem Gesichtspunkt unsinnig, etwas zu kopieren, was andere besser können. Dies ist der Maßstab. Von hier aus ergibt sich, dass die Zentren Partner in der Region brauchen, wie auch umgekehrt: dass die „alteingesessenen“ Bildungsanbieter die Zentren gut gebrauchen können, um ihre eigenen Kompetenzen durch Kooperation zu *potenzieren*. Zentren und regionale Netzwerke schließen sich also nicht aus, sondern können einander sinnvoll ergänzen, aber nur dann, wenn sie sich „auf gleicher Augenhöhe“ begegnen. Volkshochschulen, Freie Träger und die Bildungswirtschaft sind in diesem Zusammenhang zu nennen.

## Die öffentlichen Anbieter machen ihre „Hausaufgaben“

Anders gesagt: Auch, wenn die bisherigen acht Zentrumsinitiativen ganz unterschiedlich breite Partnerschaften aufweisen, sind die Zentren keineswegs angetreten, alles in der Region „zu schlucken“. Was im Moment geschieht, ist, dass öffentliche Bildungsanbieter unterschiedlicher Provenienz – in der Regel Berufliche Schulen, Schulen für Erwachsene und Volkshochschulen – ihre „Hausaufgaben“ machen und ihre Angebote und Ressourcen neu bündeln und re-orientieren, sich zu integrierten Bildungsdienstleistern zu entwickeln, um für die erwachsenen Lernerinnen und Lerner in der Region *leistungsfähiger* zu sein.

Für die Zentreninitiative und ihre Entwicklungschancen gibt es im Übrigen eine Reihe von *Glücksfällen*:

- Die Beruflichen Schulen befinden sich mit Hilfe des Projekts SVplus in einer wichtigen inneren Reformbewegung, insbesondere, was Qualität und Qualitätsmanagement betrifft.
- Die Schulen für Erwachsene bereiten sich auf die Umsetzung von neuen Bildungsstandards vor.
- Die Volkshochschulen haben in der Frage der Qualitätssicherung viele Schritte hinter sich.

Für die Zentren sind Tradition und Kompetenz der Volkshochschulen im Übrigen von überragender Bedeutung: Sie werden dringend gebraucht, um ein Grundprinzip der Zentren pädagogisch umzusetzen: nämlich die Zentralität der *erwachsenen LernerInnen-Persönlichkeit*. Auch von anderen ausgewiesenen Erwachsenenbildnern aus dem Bereich der Freien Träger erhoffen wir wichtige Impulse für die Überwindung der traditionellen schulischen Lernkultur, die nicht erwachsenengerecht ist und sich im übrigen insgesamt zunehmend als dysfunktional erweist (siehe: PISA).

## Kooperation „auf gleicher Augenhöhe“

Zwischen den Zentren und den anderen Bildungsanbietern vor Ort – bzw. den Bildungsnetzwerken – wird es also darum gehen, dass sie „in gleicher Augenhöhe“ Arbeitsteilung und Kooperation aushandeln und vereinbaren. Ich gehe davon aus, dass eine Neuorientierung im Bereich des Erwachsenenlernens in der Region ein Impuls für die Stärkung der Bildungsbeteiligung sein kann – was dringend geboten ist. Es wird also vermutlich um Arbeitsteilung und Kooperation *bei wachsender Nachfrage* nach Bildung gehen.

Die Klärung der Rolle der Zentren in ihren Regionen – etwa in der Weise, wie ich dies kurz skizziert habe – gehört zu den zentralen *Aufgaben*, die den Initiativen in diesem Jahr 2007 aufgegeben sind. Ich erinnere daran, dass es in diesem Jahr 2007 noch nicht um die Gründung von Zentren geht, sondern um die Klärung der Voraussetzungen für den Einstieg in eine Gründungsperspektive. Das diesjährige Ziel ist in der gemeinsam unterschriebenen Erklärung zur Entwicklungspartnerschaft als „Vorlage belastbarer Zentrumsmodelle“ definiert – nicht mehr und nicht weniger. Dies geschieht in drei Dimensionen von Integration:

- in der pädagogischen,
- der organisatorischen und
- der regionalen.

Die Zentren sind also aufgerufen, mit den anderen Bildungsanbietern vor Ort und mit den weiteren zentralen Akteuren der regionalen Bildungslandschaft in Kontakt zu treten und den Dialog zu suchen.

Das Erfordernis der Entfaltung von Kooperation und Arbeitsteilung reflektiert sich im übrigen auch auf der Ebene der Landesregierung selbst: Es ist eine *Interministerielle Arbeitsgruppe (IMAG)* errichtet worden, deren Selbstverständnis sich keineswegs auf die Begleitung des Zentrenprojekts erschöpft, sondern die sich als „Plattform“ für die Entfaltung und Abstimmung der verschiedenen, auf das Lebensbegleitende Lernen gerichteten Strategien versteht.

### **Regionalisierung: mehr als die Nähe zu den Nutzern**

Ein zentrales Stichwort im Zusammenhang mit der Zukunft von Bildung unter der Überschrift des *Lebenslangen oder Lebensbegleitenden Lernens* ist also „Regionalisierung“. Eine besondere Akzentuierung erfährt diese Debatte in Hessen eben durch die Initiative der Zentren HESSENCAMPUS. Regional- oder Lokalbezug von Bildung ist nun an sich nichts Neues, zumal nicht in dem hier versammelten Kreis.

Die Volkshochschulen z.B. haben eine explizite Tradition von Lokalbezügen; die diversen Projekte aus dem Programm *Lernende Regionen* stehen in diesem Kontext. Gerade die Projekte der *Lernenden Regionen* geben aber wichtige Hinweise, worum es in der neuen Regionalisierungsdebatte geht oder gehen könnte. Auf der einen Seite bedeutet Regionalisierung, Bildungsangebote *lebensweltnah* zu platzieren, also so nahe an die – potenziellen – Bildungsnachfrager heran zu rücken, dass jene Zugangsbarrieren, die mit räumlicher Entfernung und verkehrsmäßiger Anbindung zu tun haben, kaum noch eine Rolle spielen.

Aber es geht natürlich nicht nur um den *physischen Standort*, sondern es geht um eine aktive und aktivierende Öffnung zu den – tatsächlichen und vor allem: potenziellen – Nachfragerinnen und Nachfragern nach Bildung. Regionalisierung von Bildung ist in diesem Sinne auch als ein erneuter Versuch zu verstehen, Bildungsbereitschaft zu mobilisieren, positive Bildungserfahrungen zu ermöglichen und damit die Bildungsbeteiligung auch bei jenen Gruppen, die wir gewohnt sind, „bildungsfern“ zu nennen, wirksam zu erhöhen.

Auf der anderen Seite bedeutet „Regionalisierung“, dass der regionale Bezug nicht nur in Hinblick auf die Erreichbarkeit und Mobilisierbarkeit der Nachfragerinnen und Nachfrager (in mancher Redeweise heißen diese heute „Kunden“) verstanden wird, sondern auch in Hinblick auf die Bedeutung von Bildung als ein regionaler *Standort- und Regionalentwicklungsfaktor*. Die regionalen Bildungslandschaften und ihre Zukunft sind also zugleich im Horizont der

regionalen Entwicklung von Wirtschaftskraft, ökologischen Fragen, sozialem Zusammenhalt und wachsender Arbeits- und Lebensqualität zu betrachten und hierin einzuordnen (Stichwort: „regionale Bildungsbedarfe“). *Networking* wäre demnach auch weiter zu fassen und müsste z.B. Kultur- und Jugendzentren, Migrantenselbstorganisationen, u. s. w. einbeziehen. Gerade im ländlichen Raum könnte diese Initiative belebend wirken.

Entscheidend aber ist: Das Verhältnis zwischen Bildung und Region muss sich weiter in Richtung auf eine klare *wechselseitige Verantwortungsübernahme* entwickeln. Nicht ohne Grund kann man bei dem, was ich hier sage, Anklänge an die Praxis und Idee von *Community-Schulen* hören. Die „Region“ also würde sich für die Entwicklung *ihrer* Bildung als eine zentrale Dimension von Regionaler Zukunft mehr interessieren als dies meist in der Vergangenheit war, aber auch die Bildungsanbieter – insbesondere auch die schulischen – müssten sich zur Region hin öffnen und sich als mitverantwortlich, nicht nur für die Zukunft der ihr anvertrauten Lernenden, sondern auch der Region fühlen. Diese neue wechselseitige Verantwortungsbeziehung wird in Zukunft auch einen institutionellen Ausdruck finden müssen, also z.B. durch Bildungskommissionen, die beim Landrat oder Oberbürgermeister angesiedelt sein könnten, durch Beiräte, eine regelmäßige Bildungsberichterstattung, die Grundlage für politische Beschlüsse bieten kann, durch Bildungsförderung und Wirtschaftsförderung „auf gleicher Augenhöhe“, u.s.w. Auch in dieser Hinsicht muss „das Rad nicht neu erfunden“ werden, aber es bedarf gerade unter der Prämisse, dass die Zentren als potente neue „Spieler“ in der Region auftreten, eines neuen und breiten regional-politischen *Commitments*.

### **Regionalisierung als Königsweg?**

Hieße das in der Konsequenz, dass Bildung für Erwachsene – Bildung überhaupt – sinnvoll nur noch auf regionaler Ebene anzubieten wäre? Zweifellos nicht. Ein Blick auf verschiedene *Zielgruppen* zeigt dies. Wenn z.B. in der Familienbildung das gemeinsame Bildungserlebnis *jenseits* des Alltags in einem Bildungszentrum mit Übernachtung im Zentrum steht, dann muss das Angebot hierfür sicherlich lokal platziert werden, aber wenig spricht dafür, dass die teilnehmenden Familien aus nur einer Region kommen. Ähnliches z.B. bei *Betriebsräten*, wo der Branchenbezug oder z.B. der Betriebsgrößenbezug womöglich viel wichtiger ist als die regionale Herkunft, u.s.w.

Je spezifischer die Zielgruppen im Übrigen werden, desto weniger machbar ist auch aus finanziellen Gründen eine dogmatische Regionalisierung von Angeboten. Überregional anzutreffen wären sicherlich auch Multiplikatoren ausbildung und die Weiterbildung von pädagogischem Personal. Schließlich bleibt die Landesebene für Erfahrungsaustausch, Konzept- und Eckpunkteentwicklung nicht nur bedeutsam, sie nimmt m. E. an Wichtigkeit zu (Hessische Bildungslandschaft). Im Bereich der Bildung für Erwachsene stehen wir also auch vor der Aufgabe einer vernünftigen Austarierung des Verhältnisses und der Beziehungen zwischen regionalen und

über-regionalen Bildungsstrategien *und* -angeboten. Erfahrungen, Kompetenz und zukunftsbezogene Konzeptfähigkeit der Volkshochschulen und freien Träger, also der beiden Komponenten, die im *Landeskuratorium* zusammen wirken, sind also aus meiner Sicht sowohl auf der regionalen als auch auf der Landesebene für die Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung in Hessen gänzlich unverzichtbar.

## Lebensbegleitendes Lernen und neue Anforderungen an das (Weiter-)Bildungssystem

*Dr. Christoph Kaletka*

*sfs Dortmund, wissenschaftliche Begleitung HESSENCAMPUS*

Vortrag im Rahmen der Regionalkonferenz der Initiative Rheingau+Taunus, 19.11.2007, Bad Schwalbach

### **Zusammenfassung:**

Der Vortrag soll einen Einblick in das Projekt HESSENCAMPUS vermitteln. Im Einzelnen wird geschildert:

- vor welchen bildungspolitischen Entwicklungen HC entsteht,
- was Lernerorientierung dabei bedeutet und
- welche konkreten Schritte umgesetzt werden sollen.

Dazu werden drei Punkte kursorisch beleuchtet:

1. Lebenslanges oder lebensbegleitendes Lernen und neue Anforderungen an das (Weiter-)Bildungssystem
2. Lernwege: Orientierung an der Lerner-/Nutzerperspektive
3. HESSENCAMPUS als regionale Verortung lebensbegleitenden Lernens

### **Lebensbegleitendes Lernen: Neue Anforderungen an das (Weiter-) Bildungssystem**

Lebenslanges Lernen wird in der Europäischen Union seit geraumer Zeit als zentraler Erfolgsfaktor für wirtschaftliche Entwicklung, Beschäftigungssicherung und Beschäftigungsfähigkeit angesehen („Lissabon-Strategie“). Lebenslanges Lernen wird dabei als eine zentrale Antwort auf den tief greifenden technologischen, sozialen, wirtschaftlichen und demographischen Wandel beschrieben. Doch welcher Handlungsbedarf lässt sich daraus ableiten? Hierauf gibt es zwei Antworten. Eine bezieht sich auf *Bildungsinstitutionen*, die andere auf die *Lerner*. Lebensbegleitendes Lernen soll in den Mitgliedstaaten als übergreifendes ganzheitliches Strukturprinzip des Bildungssystems eingeführt werden. Das bedeutet einen Umbau und teilweisen Neubau der tradierten Strukturen von Bildung; sie müssen entlang der Bildungsbiografie stärker aufeinander bezogen werden. *Gleichzeitig* bedeutet lebensbegleitendes Lernen, dass wachsende Anforderungen an jeden einzelnen gestellt werden: Bürgerinnen und Bürger müssen sich aktiv mit dem ständigen Wandel in Arbeitswelt und Gesellschaft auseinandersetzen und ihn positiv zu bewältigen. Die Lissabon-Strategie zielt auf eine breitere Teilhabe der Bürgerinnen und Bürger in Arbeitswelt und Gesellschaft, den Abbau von Benachteiligung und eine bessere soziale Integration. Doch auch auf der Ebene der Mitgliedstaaten gab und gibt es in

den vergangenen Jahren vielfältige Ansätze, das Bildungssystem zu optimieren.

Einige generelle Punkte lassen sich nennen:<sup>1</sup>

- eine zunehmende strategische Ausrichtung auf lebensbegleitendes Lernen
- ein integratives arbeits- und lebensweltbezogenes Bildungsverständnis
- eine stärkere Berücksichtigung regionaler und lokaler Ansätze
- eine Fokussierung auf „Lernwege“ (inklusive der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen)

„Lernwegebezug“ ist hier gleichzeitig die Überleitung zum nächsten Punkt, da dies die vielleicht größte Herausforderung bei strukturellen Veränderungen ist - die Perspektive der eigenen Bildungsinstitution zu verlassen und zu fragen: Was benötigen die Lernenden eigentlich, um ihre Bildungsbiografie selbst in die Hand nehmen zu können?

### **Lernwege: Orientierung an der Lerner-/ Nutzerperspektive**

Unter Lernwegeorientierung wird die Ausrichtung an individuellen Lernbiografien zur Bewältigung bildungs-, arbeits- und lebensweltlicher Übergänge verstanden. Kernpunkte sind dabei die Neuausrichtung der Weiterbildung und ihrer Support-Strukturen an den Lebensphasen der Nutzer/innen (Arbeits- und Lebensweltnähe) sowie die Gestaltung der Übergänge zwischen einzelnen Bildungsangeboten entlang der Lernbiografie. Weiterbildung muss *niedrigschwellige Angebote* (insbesondere für „bildungsferne“ Bevölkerungsgruppen) schaffen sowie *Lernwege flexibilisieren* (Einstiege, Wiedereinstiege, Umstiege). Übergängen müssen in zwei Dimensionen vereinfacht werden, nämlich als *horizontale Übergänge* (das fängt an bei der Anerkennung erworbener Kompetenzen und Entwicklung anschlussfähiger Bildungsangebote) sowie als *vertikales Übergangsmanagement* (orientiert an der Lebens- und Bildungsbiografie). *Lernwegorientierung bedeutet damit sicherlich oft auch eine Distanzierung von gewohnten und oft bewährten Strukturen, denn sie*

- *hat Konsequenzen* für die Beratung und Unterstützung der Lernenden (Beratung muss intensiver und besser, muss zu einer Begleitung werden),
- fordert eine institutionelle Öffnung für die immer unterschiedlicheren Anforderungen und Bedarfe (es gibt ja immer weniger klassische, ausgetretene Lernwege),
- hat Auswirkungen auf die Kooperation mit anderen Einrichtungen.

Die in den HC-Initiativen vernetzten Anbieter von Erwachsenenbildung sind für diese Anforderungen und den Einstieg in

---

1 Basis hierfür sind wissenschaftliche Studien, die zum Teil an der Sozialforschungsstelle Dortmund entstanden und Erfahrungen aus folgenden Ländern berücksichtigen: Belgien, Dänemark, Frankreich, Finnland, Baskenland, USA/Wisconsin



HESSENCAMPUS gut gerüstet. Was passiert also nun im Projekt HESSENCAMPUS?

## **HESSENCAMPUS als regionaler Garant lebensbegleitenden Lernens**

Die Leitvorstellung „lebensbegleitendes Lernen“ soll in der hessischen Bildungspraxis durch die HESSENCAMPUS-Initiativen entfaltet und dauerhaft umgesetzt werden. Acht HC-Initiativen in zehn hessischen Regionen haben sich auf diesen Weg gemacht. Sie wollen die öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung - und damit auch sich selbst - neu aufstellen. Es geht dabei um eine pädagogische und eine strukturelle Neuausrichtung sowie eine klare Positionierung in der Region. In diesen regionalen Zentren, die derzeit konzipiert und in 2008 weiter geplant werden, soll lebensbegleitendes Lernen grundlegendes Prinzip für die Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen wirksam werden - vom Übergang junger Erwachsener von der Schule in die Arbeitswelt ausgehend durch die weiteren Stationen der Bildungsbiografie. Eine grundlegende Annahme im Projekt ist dabei: Dies pädagogisch, organisatorisch und unter Beteiligung vieler regionaler Akteure umzusetzen funktioniert nur in einer neuen Organisationsweise von Bildungsdienstleistung. Die HESSENCAMPUS-Initiativen orientieren sich dabei in ihrer Entwicklung an vier pädagogischen Leitideen:

1. Das pädagogische Konzept stellt die erwachsene *Lernerpersönlichkeit* ins Zentrum.
2. Das zentrale Bildungsziel ist die *Lebensgestaltungsfähigkeit* des Lerner/der Lernerin. Dies impliziert auch deren Beschäftigungsfähigkeit.
3. Dazu setzt das Projekt auf Bildungsangebote mit hoher *Lebensweltnähe*: Zugänge müssen einfach und niedrighschwellig sein; Bildungseinrichtungen sich öffnen und die Lerner/innen stärker aktivieren.
4. Zur Sicherung des lebensbegleitenden Ansatzes orientieren sich Bildungsangebote an den *Lernwegen* und der *Biografie* der Lernenden.

Im ersten Projektjahr haben die beteiligten Initiativen Konzepte erstellt, in denen der zukünftige HC erkennbar wird. Die dafür notwendigen Entwicklungen werden auf drei verschiedenen Ebenen verortet:

1. *Pädagogische Integration* meint beispielsweise:
  - die Entwicklung gemeinsamer, abgestimmter Bildungsprogramme und Bildungsangebote,
  - Bildungs(wege)beratung unter Nutzung vorhandener Stärken,
  - neue Lern- und Lehrformen.
2. *Organisatorische Integration* bedeutet beispielsweise:
  - eine Entscheidung für zentrale (Campus-Lösung) oder dezentrale Zentrumseinheiten, die insgesamt für den HC als betriebsförmig organisierter und arbeitender Bildungsdienstleisters stehen
  - die Festlegung einer Leitungsstruktur für den Hessencampus,
  - gebündelte Ressourcennutzung,

- abgestimmte personelle Qualifizierungen
3. Unter *regionaler Integration* werden verstanden
- Kooperationen mit zentralen lokalen/regionalen Akteuren (insbesondere aus Wirtschaft und privater und öffentlicher Dienstleistung), um die ZLL als lokal/regionale Kompetenzzentren zu profilieren,
  - Verknüpfungen mit einschlägigen lokalen und regionalen Netzwerken,
  - die Sicherung niedrigrschwelliger Zugänge zum HC.

### **HC verändert Bildungsstrukturen**

Bei HESSENCAMPUS geht es im Kern um den Bereich der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. „Natürliche Partner“ sind somit

- die beruflichen Schulen
- die Volkshochschulen sowie
- die Schulen für Erwachsene

Warum? Erwachsenenlernen heißt berufliche Aus- und Weiterbildung, allgemeine und politische Bildung und „zweite Chance“. Kein Partner kann diese Elemente allein erfüllen. Dieses Dreieck bildet also idealerweise den Kern der regionalen Initiativen – auch wenn es im Einzelfall gute Gründe geben mag, dass nicht alle drei Institutionen mit im Boot sind oder dass andere Organisationen zentrale Rollen übernehmen.

### **Innovation ist kein Sparmodell**

Weder in der Aufbauphase noch im Betrieb kann, so meine Überzeugung, das Ziel „bessere Erwachsenenbildung im HC“ erreicht werden bei gleichzeitigem Einsparen finanzieller Mittel. Mit einer besseren Ressourcennutzung „finanziert“ der HC vielmehr Spielräume für die Umsetzung der pädagogischen Vorstellungen wie exzellente Beratung, Qualifizierung des Personals und neue Bildungsgänge. Eingesparte Mittel bleiben also im System, ein „Sparen an Bildung“ kann nicht Ziel des HESSENCAMPUS sein.

Eine weitere wichtige Forderung ist: Land und Kommunen müssen aufgrund der unterschiedlichen Zuständigkeiten in der Erwachsenenbildung eine Partnerschaft eingehen. Ohne eine solche Vereinbarung bewegt sich der HESSENCAMPUS auf zu dünnem Eis.

### **Einrichtungen verändern sich im Zuge des Integrationsprozesses**

Es geht *nicht* darum, konkurrierende Bildungsangebote zu entwickeln, sondern solche, die in der Region fehlen und die bereits vorhandenen Angebote zu verbessern und zu verzahnen, Übergänge zu ermöglichen und Ressourcen hierfür besser einzusetzen. Dafür ist es entscheidend, nicht mehr in versäulten Strukturen und Zuständigkeiten zu denken, sondern ein System lebensbegleitenden Lernens zu entwickeln, das möglichst alle bildungsbiografischen

Phasen eines erwachsenen Lernalters umfasst. Dazu ist jedoch, so meine Überzeugung keine der „Start-Einrichtungen“ allein in der Lage. Vielmehr bedarf es der Zusammenarbeit und organisatorischen Integration, also einer verbindlichen und dauerhaften Kooperation, die über relativ fragile (obgleich natürlich auch für HC wichtige) Netzwerkstrukturen hinaus geht. Wie dieser Integrationsprozess letztlich aussehen kann, wird derzeit in den HC-Initiativen intensiv geprüft.

### **HESSENCAMPUS ist kein Alleskönner**

Bei allen Fähigkeiten und Kompetenzen der Kern-Einrichtungen: Es gibt natürlich vieles, das andere Bildungsanbieter besser können. Es wäre *verrückt*, hier Konkurrenz machen und Doppelstrukturen aufbauen zu wollen. Es geht vielmehr darum, Netzwerke weiter zu pflegen und zu verbessern und dort zu kooperieren wo es sinnvoll ist. Netzwerke sind dringend notwendig, um Bildung in der Region zu effektivieren. HC geht, solche Netzwerke nutzend, einen Schritt weiter. Wie dieser Schritt aussieht, darüber gibt die heutige Regionalkonferenz Auskunft.



## HESSENCAMPUS: Ein weiteres Plus für die Region?

Dr. Wilfried Kruse sfs Dortmund, wissenschaftliche  
Begleitung HESSENCAMPUS, Hofheim, 19.11.2007

### Zusammenfassung:

- HESSENCAMPUS sind niemals Alleskönner: Sie verstehen sich als Bündelung vorhandener Bildungsressourcen im Sinne eines leichteren Zugangs für die Lernenden
- Regionalisierung heißt für HESSENCAMPUS: lebensweltnahe Bildungsangebote, aktive und aktivierende Öffnung, Netzwerk-Arbeit mit regionalen Institutionen und ein Selbstverständnis als wichtiger Standortfaktor der Region.
- Das Verhältnis zwischen Bildung und Region muss sich weiter in Richtung einer wechselseitigen Verantwortungsübernahme entwickeln.
- Ein HC muss seine Angebote in Bezug auf Themen, Niveaus und Lernzeiten an den Bedürfnissen der Lernenden ausdifferenzieren. Und eine breite Palette an Lernoptionen zur Verfügung stellen.
- Dazu ist jedoch eine gewisse kritische Mindestgröße des Zentrums eine und Mindestqualität der Integration erforderlich, weil sonst die Ressourcen für die Differenzierung fehlen.
- Wenn HC in diesem Rahmen entstehen, werden sie einen regionalen Lernmittelpunkt darstellen, an dem Bürgerinnen und Bürger in eine Lernwelt eintreten, die geordnet, transparent, immer anregend, aber niemals bevormundend und autoritär ist.

Für die Lehrenden bietet diese Vision zahlreiche Vorteile: Lehrende, die mit ganzem Herzen Pädagogen sind, können im Rahmen des HC pädagogische Konzepte mitgestalten.

Ich bin gebeten worden, aus der Sicht der wissenschaftlichen Begleitung einige Überlegungen dazu anzustellen, was eine Region wie z.B. der Main-Taunus-Kreis von einem Zentrum HESSENCAMPUS haben könnte. Das gibt mir Gelegenheit, auch auf einige der Fragen einzugehen, die sich immer wieder auch kritisch an das Projekt „HESSENCAMPUS“ richten. Aber: die wissenschaftliche Begleitung entscheidet nicht, sie berät und begleitet.

### Rolle der Zentren HC in der regionalen *Bildungslandschaft*

Gleich einleitend möchte ich unterstreichen, dass wir überzeugt davon sind: Auch vom Zeitpunkt an, wenn die Zentren etabliert sein werden und ihre Arbeit aufgenommen haben, werden sie weder *Monopolisten* für das Lernen von Erwachsenen in der Region sein *können* noch sein *wollen*. Die Zentren werden auch, wenn sie ausgebaut sein werden, niemals *Alleskönner* sein.

Denn es wäre ein ganz unsinniges Entwicklungskonzept, im Zentrum etwas nachzuahmen, was andere besser können und wo andere schon langjährige Erfahrungen und gut aufgebaute Kompetenzen haben. Da die Zentren antreten, um die vorhandenen Ressourcen

durch Bündelung für die *Endnutzerinnen und Endnutzer*, also die Bürgerinnen und Bürger der Region, fruchtbarer zu machen, wäre es auch unter diesem Gesichtspunkt unsinnig, etwas zu kopieren, was andere besser können.

Der Nutzen für die Lernerinnen und Lerner muss der Maßstab für jede Gestaltungsentscheidung sein. Von hier aus ergibt sich, dass die Zentren Partner in der Region brauchen, wie auch umgekehrt: dass die „alteingesessenen“ Bildungsanbieter die Zentren gut gebrauchen können, um ihre eigenen Kompetenzen durch Kooperation zu *potenzieren*. Zentren und regionale Netzwerke schließen sich also nicht aus, sondern können einander sinnvoll ergänzen, aber nur dann, wenn sie sich „auf gleicher Augenhöhe“ begegnen. Freie Träger und die Bildungs-Wirtschaft sind in diesem Zusammenhang ausdrücklich zu nennen.

### **Die öffentlichen Anbieter machen ihre „Hausaufgaben“**

Anders gesagt: Auch, wenn die bisherigen acht hessischen Zentrums-Initiativen ganz unterschiedlich breite Partnerschaften aufweisen, sind die Zentren keineswegs angetreten, alles in der Region „zu schlucken“.

Was im Moment geschieht, ist, dass öffentliche Bildungsanbieter unterschiedlicher Provenienz – in der Regel Berufliche Schulen, Schulen für Erwachsene und Volkshochschulen – ihre „Hausaufgaben“ machen und ihre Angebote und Ressourcen neu bündeln und re-orientieren, um sich zu Integrierten Bildungsdienstleistern zu entwickeln, und dies mit dem Ziel, für die erwachsenen Lernerinnen und Lerner in der Region *leistungsfähiger* zu sein.

Zwischen den Zentren und den anderen Bildungsanbietern vor Ort – bzw. den Bildungsnetzwerken – wird es also darum gehen, dass sie „auf gleicher Augenhöhe“ Arbeitsteilung und Kooperation aushandeln und vereinbaren. Ich gehe davon aus, dass eine Neu-Orientierung im Bereich des Erwachsenen-Lernens in der Region ein Impuls für die Stärkung der Bildungs-Beteiligung sein kann – was dringend geboten ist. Es wird also vermutlich und hoffentlich um Arbeitsteilung und Kooperation *bei wachsender Nachfrage* nach Bildung gehen.

### **Aufgaben im Jahr 2007**

Die Klärung der Rolle der Zentren in ihren Regionen – etwa in der Weise, wie ich dies kurz skizziert habe – gehörte zu den zentralen *Aufgaben*, die den Initiativen in diesem Jahr 2007 aufgegeben waren. Ich erinnere daran, dass es in diesem Jahr 2007 noch nicht um die Gründung von Zentren geht, sondern um die Klärung der Voraussetzungen für den Einstieg in eine Gründungsperspektive.

Das diesjährige Ziel ist in der gemeinsam unterschriebenen Erklärung zur Entwicklungspartnerschaft als „Vorlage belastbarer Zentrums-Modelle“ definiert – nicht mehr und nicht weniger. Dies geschieht in drei Dimensionen von Integration:

- in der pädagogischen,
- der organisatorischen und
- der regionalen.

Die Zentren waren also aufgerufen, mit den anderen Bildungsanbietern vor Ort und mit den weiteren zentralen Akteuren der regionalen Bildungslandschaft in Kontakt zu treten und den Dialog zu suchen.

### **Regionalisierung: mehr als die Nähe zu den Nutzern**

Ein zentrales Stichwort im Zusammenhang mit der Zukunft von Bildung unter der Überschrift des *Lebenslangen oder Lebensbegleitenden Lernens* ist also „Regionalisierung“. Eine besondere Akzentuierung erfährt diese Debatte in Hessen eben durch die Initiative der Zentren HESSENCAMPUS. Regional- oder Lokalbezug von Bildung ist nun an sich nichts Neues, zumal nicht in dem hier versammelten Kreis.

Die Volkshochschulen z.B. haben eine explizite Tradition von Lokalbezügen; die diversen Projekte aus dem Programm *Lernende Regionen* stehen ebenfalls in diesem Kontext... Gerade die Projekte der *Lernenden Regionen* geben aber wichtige Hinweise, worum es in der neuen Regionalisierungsdebatte geht oder gehen könnte. Auf der einen Seite bedeutet Regionalisierung, Bildungsangebote *lebensweltnah* zu platzieren, also so nahe an die – potenziellen – Bildungs-Nachfrager heran zu rücken, dass jene Zugangsbarrieren, die mit räumlicher Entfernung und verkehrsmäßiger Anbindung zu tun haben, kaum noch eine Rolle spielen.

Aber es geht natürlich nicht nur um den *physischen Standort*, sondern es geht um eine aktive und aktivierende Öffnung zu den – tatsächlichen und vor allem: potenziellen – Nachfragerinnen und Nachfragern nach Bildung. Regionalisierung von Bildung ist in diesem Sinne auch als ein erneuter Versuch zu verstehen, Bildungsbereitschaft zu mobilisieren, positive Bildungserfahrungen zu ermöglichen und damit die Bildungsbeteiligung auch bei jenen Gruppen, die wir gewohnt sind, „bildungsfern“ zu nennen, wirksam zu erhöhen.

Auf der anderen Seite bedeutet „Regionalisierung“, dass der regionale Bezug nicht nur in Hinblick auf die Erreichbarkeit und Mobilisierbarkeit der Nachfragerinnen und Nachfrager (in mancher Redeweise heißen diese heute „Kunden“) verstanden wird, sondern auch in Hinblick auf die Bedeutung von Bildung als ein regionaler *Standort- und Regional-Entwicklungs-Faktor*.

Die regionalen Bildungslandschaften und ihre Zukunft sind also zugleich im Horizont der regionalen Entwicklung von Wirtschaftskraft, ökologischen Fragen, sozialem Zusammenhalt und wachsender Arbeits- und Lebensqualität zu betrachten und hierin einzuordnen (Stichwort: „regionale Bildungsbedarfe“). Netzwerkarbeit wäre demnach auch weiter zu fassen und müsste z.B. Kultur- und Jugendzentren, Migranten-Selbst-Organisationen, u.s.w. einbeziehen.

Gerade im ländlichen Raum könnte eine solche Initiative belebend wirken.

### **Wechselseitige Verantwortungsübernahme**

Entscheidend aber ist: Das Verhältnis zwischen Bildung und Region muss sich weiter in Richtung auf eine klare *wechselseitige Verantwortungsübernahme* entwickeln. Nicht ohne Grund kann man bei dem, was ich hier sage, Anklänge an die Praxis und Idee von *Community-Schulen* aus dem angelsächsischen Raum hören.

Die „Region“ also würde sich für die Entwicklung *ihrer* Bildung als eine zentrale Dimension von regionaler Zukunft mehr interessieren, als dies meist in der Vergangenheit war, aber auch die Bildungsanbieter – insbesondere auch die schulischen – müssten sich zur Region hin öffnen und sich als mitverantwortlich, nicht nur für die Zukunft der ihr anvertrauten Lernenden, sondern auch der Region, fühlen.

Diese neue wechselseitige Verantwortungsbeziehung wird in Zukunft auch einen institutionellen Ausdruck finden müssen, also z.B.

- durch Bildungskommissionen, die beim Landrat oder Oberbürgermeister angesiedelt sein könnten,
- durch Beiräte, eine regelmäßige Bildungsberichterstattung, die Grundlage für politische Beschlüsse bieten kann,
- durch Bildungsförderung und Wirtschaftsförderung „auf gleicher Augenhöhe“, u.s.w.

Auch in dieser Hinsicht muss „das Rad nicht neu erfunden“ werden, aber es bedarf gerade unter der Prämisse, dass die Zentren als potente neue „Spieler“ in der Region auftreten, eines neuen und breiten regional-politischen *Commitments*.

Ein Zentrum HESSENCAMPUS kann also das Bildungsprofil einer Region wesentlich erweitern und hinsichtlich der Qualität akzentuieren - und es kann darüber hinaus zu einem bedeutenden jener *weichen* Standortfaktoren werden, die für die Lebensqualität und damit für die Frage, ob Menschen in die Region kommen oder aus ihr fliehen, ob sie zufrieden sind oder nicht, von großer Bedeutung ist. Bildungsinfrastruktur wird künftig immer stärker über das *Ranking* von Regionen mitentscheiden.

Wagen wir einen Blick in die Zukunft, der z.T. an guten Beispielen solcher Zentren aus dem Ausland geschult ist.

### **Zugänglich und differenziert**

Lernen im Erwachsenenalter wird für alle immer wichtiger; es muss aber auch attraktiv und es muss leicht zugänglich sein. Darüber hinaus muss beachtet werden, dass sich der Bildungsbedarf nach Themen, Niveaus, aber auch nach den Rahmenbedingungen *immer weiter ausdifferenziert*. So muss beispielsweise stärker den für Weiterlernen zur Verfügung stehenden Tages- und Wochenzeiten Rechnung getragen werden.



Ein HESSENCAMPUS ist dann attraktiv, wenn er für ganz unterschiedliche Lernerinnen – und Lernergruppen und ganz verschieden ausgeprägte Lernbedürfnisse eine breite Palette an *Lernoptionen* zur Verfügung stellt. Nur ein Hinweis: solche Differenzierungsmöglichkeiten bis hin zu maßgeschneiderten Bildungsgängen sind nur dann denkbar, wenn die HCs eine kritische Größe und auch eine kritische Mindestqualität der Integration überschritten haben, weil sonst die ausreichenden Ressourcen für Differenzierung fehlen! Ein Zentrum HC der Zukunft ist also nahezu immer im Betrieb. Und: Es hat mit Schule und Beschulung im traditionellen Sinne nur noch wenig zu tun.

### **Niedrigschwellig und Exzellent zugleich**

In den vergangenen Monaten ist der HESSENCAMPUS-Ansatz oftmals verengt *nur und ausschließlich* als Ansatz zur Verbesserung der beruflichen Perspektiven und der Lebensbewältigung für Menschen diskutiert worden, die wir oftmals „bildungsfern“ nennen. Dies ist eine Akzentuierung, die sich aus aktuellen gesellschaftlichen Problemlagen ebenso ergibt wie aus der Situation in einer Reihe der beteiligten Regionen.

Dies ist aber eine Verkürzung. Die HESSENCAMPUS-Vision lebt davon, dass es sich potenziell um Zentren für *alle* Bürgerinnen und Bürger handelt, die im Erwachsenenalter weiter lernen wollen. Nun können die HCs niemals *Alles-Könnner* sein; in vielen Fällen werden sie nur Durchlaufstation sein für Re-Orientierung, Auffrischung und Beratung – z.B. in Richtung auf die Hochschulen und Fachhochschulen des Landes.

Aber: Gerade der Umstand, dass die *Beruflichen Schulen* unverzichtbarer Bestandteil der HCs sind, gibt ihnen vom Grundsatz her die Möglichkeit, auch in ausgesprochen anspruchsvollen beruflichen Kompetenzbereichen attraktive Angebote zu machen. Auf diese Weise könnten HCs entsprechend des in ihnen versammelten fachlichen und pädagogischen Know-how und unter Bezug auf die regionalen Bedarfe zu *Exzellenzzentren* werden. Hierzu gibt es z.B. in Wisconsin hervorragende Beispiele.

### **Positives Lernklima**

Der Witz an den Zentren HC - wenn sie in der Zukunft funktionieren - ist eben, dass sie aufgrund ihrer Angebotsbreite und Differenzierung vielen Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Bedarfen eine Option bieten; und dass sie aufgrund ihrer gelebten pädagogischen Konzeption, die den erwachsenen Lerner ins Zentrum stellt, diese Heterogenität bei den NutzerInnen nicht als Bedrohung, sondern als Bereicherung sieht.

Es könnte also eine Art *regionaler Lernmittelpunkt* entstehen, in dem man zu nahezu allen Tageszeiten sehr viele und sehr viele unterschiedliche Menschen trifft, die mit Freude und Engagement ihren Lerninteressen folgen und die im HC in eine Lernwelt eintreten, die geordnet, transparent, immer anregend, aber niemals

bevormundend und autoritär ist. Wo so gern und ohne Angst gelernt wird, wollen viele weitere lernen. HCs werden eine erhebliche Ausstrahlungskraft erreichen können.

### **Wichtig: Integrations- und Kooperationstiefe**

Diese Vision ist nur dann realistisch, wenn es wirklich gelingt, die Kompetenzen der beteiligten Start-Organisationen und der Kooperationspartner in den darum liegenden Netzwerken zu *bündeln* und zu einer gemeinsamen strategischen Ressourcennutzung zu kommen. Dabei wird die *Kooperationstiefe*, die erreicht werden kann, über die Qualität des Lernens im HC entscheiden.

### **Auch ein Nutzen für die Lehrenden?**

Ich hoffe, dass der Nutzen für die Lernenden und die Region in einigen Facetten spürbar geworden ist. Aber hat diese Entwicklung auch Nutzen für die Lehrenden? Oder handelt es sich lediglich um *zusätzliche* Belastungen, um *Gefährdungen* erreichter Positionen, schlicht: um einen Rationalisierungs- und Kostensparprozess zulasten der Pädagogen? Ich denke: nein. Aber dies wird, wie vieles, was ich als Vision skizziert habe, von den konkreten Gestaltungsprozessen der nächsten Monate und Jahre abhängig sein.

Vom Grundsatz her ist für mich klar: HC kann pädagogisch einen Qualitätssprung hinsichtlich der Angebote für die erwachsenen Lernerinnen und Lerner bedeuten. Und: Hohe fachliche und pädagogische Qualität ist nur zu erwarten und zu erbringen, wenn die Arbeitsqualität für die Lehrenden stimmt. Deshalb die Rede von neuen *Lern- und Arbeitswelten* in den HCs. Sie bieten allen Lehrenden Chancen, auch aus ihren Routinetätigkeiten heraus zu treten und sich neue Felder zu erschließen, neue Kooperationen auszuprobieren, pädagogische Qualitätsprozesse mit zu gestalten.

### **Jede Initiative gestaltet die Zukunft von HESSENCAMPUS mit**

Die angestrebte und erwartete positive Veränderung des Lernklimas und die Aufwertung beruflichen und allgemeinen (Weiter-)Lernens in der Region wird dazu führen, dass Druck, Spannung und Stress, die heute oftmals das Lehren begleiten, zu einem freundlichen, interessierten, aber gelassenen Miteinander werden. Außerdem ist die Beteiligung an einem viel versprechenden Bildungsprojekt, wie es der HESSENCAMPUS ist, sicherlich für viele Lehrende, die mit ganzem Herzen Pädagogen sind, eine professionelle Herausforderung.

Träume? Vielleicht. Vieles wird davon abhängen, wie es z.B. hier vor Ort – im Main-Taunus-Kreis - weiter geht.

## Internationale Beispiele integrierter Bildungsdienstleister

Dr. Wilfried Kruse sfs Dortmund, wissenschaftliche Begleitung HESSENCAMPUS

Quelle: Dokumentation des Workshops „Die Beiträge von SVplus und HC zur regionalen Bildungsentwicklung“, 19. und 20. Dezember 2007, Tagungsstätte Weilburg.

### Zusammenfassung:

- Es werden zwei Beispiele für integrierte Bildungsdienstleister aus dem Ausland (USA und Dänemark) beschrieben.
- Diese Einrichtungen vereinigen Aus- und Weiterbildung
- Als wichtige Erfolgsbedingungen werden unter anderem herausgearbeitet:
  - weitgehende Autonomie,
  - eine gewisse „kritische Größe“,
  - Kontakte zu / Orientierung an Betrieben
  - eine regionale Integration, Orientierung und Vernetzung sowie
  - ein modulares Kurssystem.

Im Folgenden sollen einige Hinweise auf zwei Beispiele aus anderen Ländern, nämlich auf das Technical Colleges System in Wisconsin und auf die EUCs in Dänemark gegeben werden. Anlass und zur Verfügung stehende Zeit machen es nicht möglich, in der an sich gebotenen Ausführlichkeit und Differenziertheit in die beiden Systeme und ihre unterschiedlichen Umweltbeziehungen einzuführen. Es werden also lediglich einige jener Aspekte beleuchtet, die für die aktuelle hessische Diskussion von Bedeutung sein könnten. Systeme können ohnehin nicht 1 zu 1 übertragen werden, aber sie können anregen, sich ein wenig aus der eigenen Pfadabhängigkeit des Denkens zu lösen und andere als die bislang üblichen Optionen in Betracht zu ziehen. Vorab kann aber schon gesagt werden, dass es sich in beiden Fällen nicht um „Integrierte Bildungsdienstleister“ in dem Sinne handelt, wie es in der HC-Diskussion bislang akzentuiert wurde: nämlich im Sinne des produktiven Miteinanders „auf gleicher Augenhöhe“ dreier für das Lernen von Erwachsenen zentraler Komponenten öffentlich verantworteter Bildung:

- Berufliche Schulen,
- Schulen für Erwachsene im Sinne abschlussbezogener 2. und 3. Chance
- und Volkshochschulen.

Die Einrichtungen, die aus Wisconsin und aus Dänemark hier kurz beleuchtet werden, sind sehr stark über berufliche Bildung definiert und sie vereinigen in sich berufliche Aus- und Weiterbildung. Dies gilt ohne Abstriche für die regionalen beruflichen Bildungszentren in Dänemark (EUC). Das gilt aber auch für die Technical Colleges in Wisconsin, obwohl diese ihrem Ursprung nach Volksbildung und

Berufsbildung (angeregt von dieser aus Deutschland mitgebrachten doppelten Tradition) in sich vereinigen sollten. Volksbildung befindet sich immer noch im Angebot der Technical Colleges, die berufliche Bildung allerdings scheint ihr in jeder Hinsicht den Rang abgelaufen zu haben. Die folgenden Ausführungen werden sich beschränken auf Fragen

- der internen Steuerung großer Bildungsdienstleister,
- das Verhältnis von regionaler Autonomie und staatlicher Bildungsverantwortung,
- die Rolle der Zentren zwischen Exzellenz und Niedrigschwelligkeit
- und schließlich über die regionale Einbindung der Zentren in Wisconsin und Dänemark – ein Aspekt, der beide in unterschiedlicher Weise für die hessische Diskussion besonders interessant macht.

### **Die Einrichtungen**

Es gibt in Wisconsin 16 Technical Colleges, die „zwischen und neben“ dem Weg „High School“ – „University“ technische Bildung anbieten, die prinzipiell tätigkeits- oder berufsbezogen sein muss. Den angebotenen theoretisch-praktischen Bildungsgängen müssen nachweisbar in der College-Region vorhandenen beruflichen Tätigkeiten entsprechen. Einrichtung, Ausweitung, Aussetzung oder Abbruch eines Bildungsgangs bedürfen einer Begründung, die sich auf den regionalen Arbeitsmarkt bezieht. Hieraus ergeben sich dann die speziellen fachlichen Profile der Colleges. Diese Bildungsgänge sind das „Kerngeschäft“ des College. Daneben gibt es diverse Weiterbildungsangebote und auch Pflichtangebote von Seiten der Regierung oder Modellprojekte (wie z. B. „Englisch als zweite Sprache“) bzw. Angebote der zweiten oder dritten Chance. Beispielhaft wird im Folgenden Bezug genommen auf das Waukesha County Technical College (WCTC), der Partnereinrichtung der Max-Eyth-Schule in Dreieich. Es weist für das Studienjahr 2006-2007 ca. 30.000 Studierende aus, die sich zu einem Vollzeitäquivalent von knapp 4000 Studierenden summieren. Das WCTC besteht aus einem einzigen großen Campus, der auch in den Abendstunden und am Wochenende über das gesamte Jahr mit vergleichsweise kurzen Ferienzeiten genutzt wird.

Das EUC Süd (Erhvervs Udannelses Center) mit Sitz in Sønderborg/Nordschleswig ist eines der dänischen regionalen Beruflichen Aus- und Weiterbildungszentren im Zuständigkeitsbereich des nationalen Unterrichtsministeriums, ausgelegt auf 2.500 Vollzeitschüler/Jahr – Äquivalente. Es hat ca. 400 Beschäftigte, ein eigenes Hotel, in dem TeilnehmerInnen, die mehr als 1,5 Stunden Anreiseweg haben, kostenlos wohnen können. Das EUC Süd besteht aus vier, jeweils an verschiedenen, weit voneinander liegenden Standorten in Nordschleswig lokalisierten Zentren, die jeweils auch eine fachliche Spezialisierung aufweisen. Die EUCs als große berufliche Bildungsdienstleister sind aus der Fusion vormals eigenständiger lokaler Zentren entstanden, um Größenvorteile realisieren zu können. Die

Öffnungszeiten umfassen fünf Tage von morgens bis nachmittags. Der jahresdurchschnittliche Nutzungsgrad beträgt 25 %.

## **Autonomie und staatliche Bildungsverantwortung**

In beiden Fällen haben die Zentren eine erhebliche Autonomie. Für die Technical Colleges in Wisconsin gibt es ein entsprechendes Gesetz. Die hohe Autonomie der Zentren leitet sich u. a. aus ihrer spezifischen Form der Basisfinanzierung durch einen Prozentsatz an der im jeweiligen county erhobenen Grundbesitzsteuer ab. Die 16 Technical Colleges gehören dem Technical College System an, über die der Staat Wisconsin die Profile der anerkannten Studiengänge und vor allem Qualität und Innovation mitsteuert. Anerkannte Studiengänge bedürfen der Genehmigung durch die Regierung. Unter Beachtung dieser Rahmenbedingungen sind die Technical Colleges gegenüber dem Staat eigenständig und voll geschäftsfähig. Sie stellen selbst das Lehr- und weitere Personal an und schließen entsprechende Tarifverträge mit den Gewerkschaften ab. Studiengebühren, die im College verbleiben, sind die Regel, ergänzt um ein umfangreiches System der (finanziellen) Studienförderung.

Auch die EUCs fungieren als selbstständige, betriebsförmig organisierte Bildungszentren. Das EUC Süd hat eine Rechtsform, die es voll geschäftsfähig macht. Gebäude und Infrastruktur sind im Besitz des EUC Süd. Es kann und muss eigenes Einkommen generieren. Es schließt jährlich lokale Tarifverträge mit den Gewerkschaften ab. Die Letzthaftung für alle Geschäfte liegt beim Staat. Die Finanzierung erfolgt im großen Umfang durch den dänischen Staat, der durch Definition von Curricula und Kursprogrammen, Akkreditierung etc. stark bildungspolitisch gestaltend wirkt. Die EUCs realisieren also im Wesentlichen staatliche Bildungsgänge:

- im Bereich der Erstausbildung,
- im Bereich der Akademien (am ehesten mit Fachhochschulgängen in Deutschland vergleichbar) und
- der arbeitsmarktnahen Weiterbildung.

Sie dürfen maßgeschneiderte betriebliche Weiterbildung anbieten, aber nur im Rahmen marktüblicher Preise, um Wettbewerbsverzerrungen zu vermeiden. Trotz umfangreicher staatlicher Grundfinanzierung werden die EUCs als Anbieter auch auf den Bildungsmarkt orientiert, vor allem mit dem Ziel, mehr Bildungsnachfrage zu mobilisieren. Dies geschieht insbesondere dadurch, dass die staatliche Finanzierung der Zentren sich an der Zahl der auf Wochenvollzeit hochgerechneten Studierenden und bei Weiterbildung an der Zahl der erfolgreichen Prüfungen orientiert und es ca. 10 % „output“-bezogene Gehaltsbestandteile bei den Leitungen und den Lehrenden gibt.

## **Leitung**

In Wisconsin wird der Präsident/ die Präsidentin des Technical College durch das *Board* gewählt. Das *board* wird von der politischen Repräsentanz des Distrikts berufen und besteht aus wichtigen

Repräsentanten des Distrikts, einschließlich der Vertreter der Arbeitgeber und Gewerkschaften. Als „Aufsichtsrat“ des Colleges tagt das *board* zweimal monatlich. Der Präsident nimmt im Auftrag des *boards* alle laufenden Geschäfte wahr. Das gibt der Collegeleitung eine starke Stellung und bindet sie zugleich in die Region ein. Darunter existiert dann eine Abteilungsleiterstruktur (*deans*) mit erheblichen eigenständigen Verantwortlichkeiten, die in Richtung von „Profit-Centern“ gehen. Das gesamte Personal wird direkt vom College eingestellt und die Arbeits- und Bezahlungsbedingungen werden mit der lokalen Gewerkschaft ausgehandelt. Das führt u. a. dazu, dass sich Bezahlungs- und Arbeitsbedingungen zwischen den Colleges unterscheiden.

Im *dänischen* Fall – der durchaus Parallelen aufweist – ist der Direktor/Principal als Generalmanager für die Geschäftsführung des EUC verantwortlich. Er wird vom Vorstand gewählt. Der Vorstand seinerseits setzt sich aus Vertretern der Sozialpartner und der Gemeinden der EUC-Region zusammen. Der Direktor ist dem Vorstand gegenüber rechenschaftspflichtig. Der *Principal* ist Arbeitgeber und Dienstvorgesetzter und stellt das Personal ein. Für die Anstellung der Abteilungsleiter bedarf es der Zustimmung des Vorstands. Das gesamte EUC Süd wird durch eine Leitungsgruppe gesteuert, die lediglich aus fünf Personen besteht, dem *Principal* und vier Abteilungsleitern. Deren Aufgaben ist durch eine Matrix-Struktur bestimmt: sie leiten jeweils eines der Zentren und haben eine zentrale Querschnittsaufgabe.

### **Angebotsstrukturen / Innovationen**

In beiden Fällen kann man wohl sagen, dass die Zentrumsgröße und die damit verbundene erhebliche Konzentration von Ressourcen jeglicher Art (also z. B. auch im Sinne unterschiedlicher fachlicher und pädagogischer Kompetenzen des Lehrpersonals) eine beeindruckende Ausdifferenzierung der Bildungs- und Beratungsangebote zur Folge hat. Vertreter der Einrichtungen sowohl in Wisconsin als auch in Dänemark betonen darüber hinaus, dass es eine erhebliche innovative Dynamik gäbe, die sicherlich mit aus einer verstärkten Orientierung auf die „Außenwelt“ des regionalen Bildungsmarktes resultiere, aber auch aus Gründen der Ressourcenökonomie und der fachlichen Kombinationsmöglichkeiten in größeren Einheiten erst realisierbar sei. Demgegenüber allerdings müsse auch immer das „eingebaute Beharrungsvermögen“ großer Organisationen beachtet werden, dem nur mit klugen internen Steuerungs- und Beteiligungskonzepten beizukommen sei.

### **Einige Hinweise zu Dänemark**

Das EUC Süd führt berufliche Erst- und Weiterbildung in breiter fachlicher Differenzierung durch, ergänzt um eine „Akademie“ für zweijährige zertifizierte Studiengänge z. B. IT and Electronics Technology, Computer Science, Production Technology, Fashion

Design. Diese zweijährigen Vollzeitstudiengänge sind vor allem für Personen attraktiv, die älter sind und schon berufstätig waren.

Im Bereich der beruflichen Grundbildung werden Grundkurse im EUC durchgeführt, die mittlerweile stark individualisiert sind. Die Lehrenden sind verpflichtet, aktiv die Arbeitsmarktintegration (sprich: Ausbildungsplätze) der Jugendlichen zu unterstützen. Die traditionell hohe Zahl von drop-outs konnte in den letzten Jahren erheblich, aber noch nicht befriedigend, reduziert werden (von 27 % auf 15 %). Hierzu hat insbesondere eine weitgehende Veränderung der Pädagogik und Didaktik beigetragen, z. B. die Aufgabe des Klassenraum-Prinzips zugunsten anderer Formen. Die meisten Bildungsgänge sind mit Formen des Selbstlernens kombiniert. Hierzu stehen moderne und großzügige Selbstlernzentren zur Verfügung.

Differenzierung und Ressourcenökonomie werden über ein modulares Kurssystem vermittelt, das von Mindestteilnehmern pro Kurs ausgeht. Die Teilnehmerschaft wird aus den verschiedenen vorhandenen Bildungsgängen rekrutiert, also z. B.

- aus der regulären Berufsbildung,
- der Weiterbildung und
- den für einzelne Betriebe maßgeschneiderten Angeboten.

Die daraus folgende Heterogenität der Kurse wird als eine zentrale pädagogische Herausforderung gesehen, der man mit Individualisierung, Differenzierung nach Lernstilen und Peer-Bildung zu begegnen sucht.

Vor diesem Hintergrund gewinnen pädagogische Innovation und die Weiterbildung des Lehrpersonals an Bedeutung. Ein *Pädagogisches Forum* bei der Zentrumsleitung ist der „Kristallisationspunkt“ für die Entwicklung neuer Profile und „Produkte“, Weiterbildung und pädagogischer Innovation, und dies in enger Kooperation mit der Universität Roskilde und dem dänischen Lehrerfortbildungsinstitut.

## **Einige kursorische Bemerkungen zu Wisconsin**

Neben

- den beruflichen Bildungsgängen, die im Technical College abschlussbezogen angeboten werden,
- einem breiten Angebot mit „Volksbildungs“-Charakter und
- USA-weiten Angeboten oder staatlichen Programmen, wie z. B. Englisch als zweite Sprache aufgrund der hohen Anteile von Migranten in der Bevölkerung,

hat sich die Angebotsstruktur z. B. des WCTC vor allem in Richtung auf

- *Berufliche Weiterbildung* und
- auf Beratung und
- Weiterbildung

für die (Re-)Integration in den Arbeitsmarkt hin ausgedehnt. Die arbeitsmarktbezogenen Aktivitäten werden z. B. im WCTC durch

das angegliederte *Workforce Development Center* wahrgenommen. Dabei handelt es sich um eine Variante staatlicher Arbeitsagentur; mit ihrer Platzierung im Zentrum ist die Erwartung verbunden, dass „Bildung“ im Zusammenhang mit Arbeitsmarktintegration aufgewertet wird.

Im Bereich der Weiterbildung gewinnt *Corporate Training (CT)*, also nicht abschluss- bezogenes, sondern mit Betrieben vereinbartes Training, zunehmend an Bedeutung. Zum einen scheint dies das einzige Geschäftsfeld zu sein, in dem man zusätzliche Einnahmen erzielen kann, die reinvestiert werden. Auf der anderen Seite ermöglicht das CT einen engen Kontakt zu Betrieben und damit auch zur Entwicklung von Technologie und Qualifikationsanforderungen. Während im WCTC für das CT das College als Ort eine zentrale Rolle spielt, gibt es bei anderen Colleges verstärkt den Ansatz, auf Nachfragen der Unternehmen *taylor-made* einzugehen und Weiterbildung auch „vor Ort“ in den Unternehmen durchzuführen. Für das Corporate Training werden spezielle erwachsenengerechte Lehr-/Lernmethoden entwickelt.

In diesem Zusammenhang ist auch von einer pädagogischen Innovation zu berichten, die das Potenzial haben könnte, die starke funktionale Orientierung auf berufliche Qualifizierung zu korrigieren: Die Initiative hierzu kam von den kooperierenden Betrieben, denen die rein technische Ausbildung ohne Bezug auf Verhaltensweisen nicht mehr ausreichend schien. Darauf hin gab es eine College-interne Arbeitsgruppe, die sich mit der Definition von sogenannten *critical life skills* befasste und diese als verhaltensbezogene Lernziele auf die verschiedenen Ausbildungsgänge hin konkretisierte.

### **Zwischen Exzellenz und Niedrigschwelligkeit**

Für beide Systeme gilt, dass durch die Angebotsbreite und innere Differenzierung eine gewisse Spannung zwischen Exzellenz im Sinne innovativer und besonders leistungsfähiger Kompetenzzentren und der Eröffnung niedrigschwelliger Zugänge zu Bildung und Weiterbildung besteht. Dies gilt möglicherweise für die Technical Colleges in verstärktem Maße, weil es dort, wie beispielhaft am WCTC im Bereich der Drucktechnologie, enge Kooperationen mit der Branchenwirtschaft (über den Distrikt hinaus) gibt, Ausbildung und Weiterbildung mit technologischen Exzellenz-Centern zu verknüpfen. Aber auch der weit entwickelte Selbstlernansatz in Dänemark wirft Fragen nach Niedrigschwelligkeit und nach internen pädagogischen Förderkonzepten auf, die den Bildungsweg der einzelnen Lernenden begleiten (Beratung, Stützung, Lernklima). In beiden Einrichtungen ist dies ein aktuelles Thema.

Nicht nur die fachliche Ausdifferenzierung im Inneren der Zentren, sondern auch die Unterschiedlichkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach Motivation, Lernvoraussetzungen, sozialer Lage, Alter, Geschlecht und ethnischem Hintergrund führen zu einer enormen *Heterogenität* in der Zusammensetzung der Lerngruppen. Hierauf muss sich die Gestaltung des Lernklimas beziehen, wenn es ein gedeihliches Miteinander in den Zentren, und nicht eine auf-



geladene, angespannte und konflikthaltige Atmosphäre geben soll. In beiden Systemen wird hierauf ein erhebliches Augenmerk gelegt, von der Ausgestaltung der Räume, ausreichender Räumlichkeit für Rückzug und Entspannung bis hin zur gemeinsamen Vereinbarung von Regeln etc. In Wisconsin hat in diesem Zusammenhang die Förderung studentischer Selbstverwaltung einen erheblichen Rang. Zur „Niedrigschwelligkeit“ gehört auch, dass die Bürgerinnen und Bürger dem Zentrum in ihrer Alltagswelt begegnen können. Dies geschieht in Wisconsin vor allem über die Zusammenarbeit mit Einrichtungen und Bürgerzentren, die im Leben verschiedener Stadtteile und *Communities* eine wichtige Rolle spielen. Systeme finanzieller Förderung existieren in beiden Ländern.

### **Regionale Integration**

Für die Technical Colleges sind wesentliche Mechanismen ihrer starken regionalen Integration schon skizziert worden. Ergänzend soll noch erwähnt werden, dass sich die Kooperationsbeziehungen der Colleges weit in die jeweilige Region hinein erstrecken, so z. B. durch die Zusammenarbeit mit Migrationseinrichtungen, Stadtbibliotheken etc., die auch als niedrigschwellige Anlaufstelle genutzt werden. Immer mehr Collegeleistungen werden auch außerhalb des eigentlichen Collee-campus erbracht. In diesem Fall ist das College „homebase“ und es wird dann in Anspruch genommen, wenn man die spezifische Infrastruktur braucht (Computer, Werkstätten, Medien etc.).

Die „Kehrseite“ der Basisfinanzierung über die regional erhobene Grundbesitzsteuer wird man darin sehen müssen, dass die Colleges von Distrikt zu Distrikt über eine unterschiedlich komfortable Ausstattung verfügen. Diese variiert im Grunde nach der Einkommensstruktur oder dem „Reichtum“ eines Distrikts. Einfluss und im gewissen Sinne auch Abhängigkeit von der lokalen Wirtschaft sind erheblich, auch hinsichtlich Spenden und zusätzlichen Investitionen in die technische Infrastruktur des jeweiligen Colleges. Hervorzuheben ist das erstaunliche Engagement der regionalen Wirtschaft, aber auch der Gewerkschaften für „ihr“ College, was besonders sichtbar wird an der großen Zahl von Vertretern, die in den fachbezogenen Beratungsgremien des Colleges kontinuierlich und unentgeltlich mitarbeiten. Beim WCTC beläuft sich das alles in allem auf die stattliche Zahl von 800 Personen, die sich regelmäßig in solchen Gremien engagieren. Auf diese Weise hält das College lebendigen Kontakt zur Region und deren Bedarfsentwicklung.

Auch am EUC Süd in Dänemark existieren für die verschiedenen Fachrichtungen Beratergruppen oder Beiräte, in denen die Sozialpartner vertreten sind, die auch Experten einladen können. Diese „Beiräte“ sollen der fachlichen, pädagogischen und arbeitsmarktlichen Justierung der Ausbildungsgänge und der Innovation dienen. Ihre Qualität – so die Gesprächspartner – ist in hohem Maße von den beteiligten Personen abhängig. Eine Identifizierung der lokalen Wirtschaft mit dem Zentrum – so wie es in Wisconsin der Fall ist – ist aber offenkundig nicht gegeben. Insgesamt seien weder das Sponsoring noch das Engagement in der Beratung besonders aus-

geprägt, das Zentrum werde nach wie vor primär als eine staatliche Dienstleistung betrachtet.

Der Direktor von EUC Süd sitzt im Beirat der lokalen Arbeitsmarkt-agentur. Obwohl die kommunale Verantwortung für Arbeitsmarkt-politik in Dänemark in den letzten Jahren gestärkt wurde, ist die Abstimmung zwischen dieser und dem EUC offenbar schwach. Die lokalen Arbeitsmarkt-Agenturen führen ebenfalls Qualifizierungsmaßnahmen durch, die sind mit jenen des EUC nicht abgestimmt sind. Die *Produktionsschulen*, die im kommunalen Kontext eine erhebliche Rolle spielen und zu den europaweit anerkannten innovativen Ansätzen zählen, die aus Dänemark kommen, existieren neben den EUCs. Die Beziehungen zwischen ihnen sind eher sporadisch, auch wenn sich, wie in Sønderborg, alle Bildungsanbieter regelmäßig in einem kommunalen Arbeitskreis treffen. Die Volkshochschulen, ein besonders traditionsreicher Eckpfeiler der dänischen Bildungspolitik, stehen neben diesem – auch in sich offenbar wenig vernetzten – System beruflicher Kompetenzentwicklung und arbeitsmarktlicher Integration.

### **Abschließende Bemerkungen**

In beiden Fällen wird die staatliche Verantwortung für Bildung nicht aufgegeben, vielmehr erstreckt sie sich auch auf den Bereich des lebenslangen Lernens von Erwachsenen. Die einzelnen Bildungszentren allerdings verfügen über eine große Eigenständigkeit, insbesondere auch hinsichtlich ihrer pädagogischen und betriebswirtschaftlichen Steuerung. Wisconsin steht für eine pointierte regionale Bildungsverantwortung. Sie hat ein starkes Eigengewicht, muss sich aber mit der staatlichen Bildungsverantwortung in eine geregelte Beziehung setzen. Auch im dänischen Fall ist das Zentrum wesentlich stärker mit der Region verknüpft, als dies in Deutschland der Fall ist.

Gegenüber Wisconsin bleibt aber in Dänemark die regionale Bindung deutlich schwächer. Demgegenüber ist die Einbindung der Zentren in korporatistische Strukturen charakteristisch. Während in Dänemark das Zentrum auf dem (im Wesentlichen regional begrenzten) Bildungsmarkt agiert und zwar neben diversen anderen Anbietern und einen systematischen Bezug auf regional bestimmte Bildungsbedarfe nicht kennt, führt die Art und Weise der regionalen politischen und sozialen Einbindung der Zentren in Wisconsin eher dazu, dass diese in vieler Hinsicht auf dem regionalen Bildungs-„Markt“ eine dominante Stellung einnehmen. Daraus folgt, dass ihnen ständig weitere Aufgaben von Bildung, aber auch der Vermittlung zwischen Bildung und Arbeitsmarkt, zuwachsen. Die hohe Identifikation der „Region“ mit „ihrem“ Zentrum kann man in Wisconsin unter anderem an der großen Zahl von Vertretern aus der Wirtschaft – und zwar sowohl von Arbeitgeber- als auch von Arbeitnehmer-Seite – erkennen, die bereit sind, kontinuierlich in fachlichen Beratungsgremien mitzuarbeiten.

Zentrumsgröße im Sinne einer erheblichen Konzentration verschiedener Ressourcen ermöglicht dabei sowohl in Wisconsin als auch

in Dänemark jenes Maß an innerer Differenzierung und gezielter Innovation, das in kleineren Einheiten kaum erbracht werden kann – vorausgesetzt, die Zentren verfügen über die entsprechenden Gestaltungsrechte, -mechanismen und -instrumente.

Eine solche zentrale Position wie in Wisconsin nehmen die Zentren in Dänemark nicht ein. Sie sind vielmehr wichtige Akteure *unter anderen*. Von daher sind auch die Außenbeziehungen anders bestimmt. Während in Wisconsin die Technical Colleges eher „Konstrukteure“ ihres eigenen, sich in die Region erstreckenden Kooperationsumfeldes sind, agieren die EUCs in Dänemark eher als starke Partner in regionalen Netzwerken, deren Steuerungspotenzial aber nicht als besonders hoch zu veranschlagen ist.



# Modelle für integrierte Bildungsdienstleister in Hessen

**Dr. Wilfried Kruse**  
**sfs Dortmund, wissenschaftliche Begleitung**  
**HESSENCAMPUS**

Quelle: Dokumentation des Workshops „Die Beiträge von SVplus und HC zur regionalen Bildungsentwicklung“, 19. und 20. Dezember 2007, Tagungsstätte Weilburg.

## **Zusammenfassung:**

- Ein ZLL ist in der höchsten Entwicklungsstufe ein betriebsförmig organisierter und integrierter Bildungsdienstleister
- Dies ist kein Privatisierungsprojekt, sondern im Gegenteil ein Aufruf, die öffentliche Verantwortung für Lebensbegleitendes Lernen zu stärken
- Organisatorische Lösungen folgen pädagogischen Zielen, nicht umgekehrt
- Ein ZLL wird niemals ein Alleskönner oder Monopolist sein, sondern versteht sich als Ansprechpartner in Bildungsfragen
- Die Integration soll in drei Dimensionen erfolgen: pädagogisch, organisatorisch und regional
- Regionalisierung heißt für HESSENCAMPUS: lebensweltnahe Bildungsangebote, aktive und aktivierende Öffnung, Netzwerk-Arbeit mit regionalen Institutionen und ein Selbstverständnis als wichtiger Standortfaktor der Region.

Ich bin gebeten worden, für die gemeinsame Tagung von „SVplus“ und „HESSENCAMPUS“ im Dezember 2007 in Weilburg einige Hinweise auf die Entwicklung der regionalen Initiativen unter dem Gesichtspunkt „Integrierter Dienstleister“ zu geben. Dem will ich gerne nachkommen, allerdings zwei Vorbemerkungen machen. Die eine bezieht sich auf meine formale Rolle: Gemeinsam mit meinen Kollegen von der sfs *berate und begleite* ich wissenschaftlich die Entwicklungspartnerschaft HC im Auftrag des Hessischen Kultusministeriums. Diese Rolle erfordert, zu den tatsächlichen und pragmatischen Abläufen ein produktives Spannungsverhältnis aufrecht zu erhalten. Zweitens: Bei der Entwicklungspartnerschaft Hessencampus handelt es sich um einen innovativen und erstaunlich offenen, wenn man so will experimentellen, Prozess. Es ist also eine Art lernendes Projekt, mit Erfolgen, Perspektiven, Irrtümern, Korrekturen, Umwegen, Präzisierungen.

Hier sind wir als Berater eingeschlossen.

## Einleitung

In den *Ergänzungen 2008 zur Entwicklungspartnerschaft Hessiancampus*, die als die Verabredung zwischen dem Land Hessen und den regionalen Initiativen für die Arbeit im Jahr 2008 verstanden werden muss, heißt es zusammenfassend zum erreichten Stand:

„Mit der Gründung und der Arbeit der Entwicklungspartnerschaft Zentren Lebensbegleitendes Lernen – HESSENCAMPUS (HC) – haben die Bildungsakteure aus den Startorganisationen Berufliche Schulen, Schulen für Erwachsene, Volkshochschulen und weitere Weiterbildungseinrichtungen, u. a. des Handwerks- und die politischen Verantwortlichen in den Kommunen und das Land einen neuen Entwicklungspfad für das Lebensbegleitende Lernen von Erwachsenen eröffnet. Die HC-Initiativen haben sich auf diesem Weg in den Regionen verankert und belastbare, d. h. umsetzbare Konzepte vorgelegt. Sie haben dabei die politische und materielle Unterstützung des Landtags sowie von Kreistagen und Stadtverordnetenversammlungen – auch des Landkreistags und des Städtetags – gefunden. Die Landesregierung setzt ihre politische und finanzielle Unterstützung für 2008 fort.“

Im Folgenden sollen zu Stand, Perspektiven und den mit der Initiative verbundenen Verständnissen und offenen Fragen einige Hinweise gegeben werden. Dabei wird insbesondere jener „integrative Ansatz“ zu beleuchten sein, der eine Reihe von Missverständnissen und Kontroversen ausgelöst hat. Die vorangehend zitierte Passage unterstreicht allerdings bereits, in welchem *Kontext* dieser Ansatz bearbeitet wird, nämlich in der für Reformvorhaben im Bildungsbereich bisher unüblichen Form einer *Entwicklungspartnerschaft* zwischen dem Hessischen Kultusministerium und einer Reihe von hessischen Regionen, deren politisch Verantwortliche die *Gemeinsame Erklärung zur Entwicklungspartnerschaft* unterzeichnet haben.

Dies markiert den Willen zu einer gemeinsamen Bildungsverantwortung für das Lernen von Erwachsenen zwischen Land und Regionen, also Städten und Kreisen und damit ein wesentlich erhöhtes Gewicht der regionalen Gestaltungsebene von Bildung (Stichwort: Regionale Bildungslandschaften). Die auf Freiwilligkeit und Gegenseitigkeit basierende Vereinbarung zur Entwicklungspartnerschaft schließt damit ein, dass es Übereinstimmung in den grundlegenden Zielen gibt. Dies wird in der ergänzenden Vereinbarung für 2008 noch einmal bekräftigt, wenn es dort heißt: der „Aufbau von regionalen Zentren des HESSENCAMPUS ist ein mehrjähriger Prozess und erfolgt in Stufen. Der übergreifende Rahmen der gewollten Entwicklung wird durch die von den Partnern gezeichnete Erklärung zur Entwicklungspartnerschaft, die weiterhin Gültigkeit hat, abgesteckt. Alle Partner entscheiden auf dieser Grundlage gemeinsam über die nächsten Ziele und Schritte.“

Die *Erklärung zur Entwicklungspartnerschaft* in der textlichen Fassung vom 21.12.2006, deren Weitergeltung ausdrücklich bekräftigt wird, enthält nun hinsichtlich der institutionellen Fassung der künftigen Zentren jene programmatische Formulierung, die in der Folge

oft Gegenstand von Debatten geworden ist, nämlich: „Ein ZLL ist in der höchsten Entwicklungsstufe ein betriebsförmig organisierter und integrierter Bildungsdienstleister.“ Die weiteren Erläuterungen zeigen aber, dass diese Formulierung in allgemeiner Weise auf das gewünschte Leistungsprofil der Zentren zielt und nicht schon ihre künftige Organisationswirklichkeit vordefiniert. Im folgenden Satz heißt es nämlich: „Es geht über ein reines Netzwerk oder einen Kooperationsverbund hinaus: Die bestehenden, separierenden Strukturen sollen überwunden werden. Kooperation und Arbeitsteilung zwischen den bestehenden Einrichtungen, vor allem bei gemeinsamen und neuen Aufgaben, sowie die Bildung gemeinsamer Arbeitsstrukturen sind ein erster Entwicklungsschritt.“

Die Zentren sollen mehr sein als Netzwerke und Kooperationsverbünde. Insbesondere zwischen denjenigen Starteinrichtungen, die einem öffentlichen Bildungsauftrag nachkommen, soll eine *Integrationstiefe* erreicht werden, die ein wirksames Zusammenwirken ihrer unterschiedlichen Kompetenzen zugunsten der Nutzerinnen und Nutzer ermöglicht. Die im Zentrum der *Gemeinsamen Erklärung* stehende *NutzerInnen*-Perspektive, also der Bezug auf die Bildungsbedarfe und -bedürfnisse der Bürgerinnen und Bürger wird durch die Charakterisierung der Zentren als „Bildungsdienstleister“ ausgedrückt, nicht aber eine wie auch immer geartete Privatisierungsperspektive. Im Gegenteil folgt die gesamte Initiative als Partnerschaft zwischen Land und Regionen dem Erfordernis, die *öffentliche Verantwortung* für Lebensbegleitendes Lernen im Bereich der Erwachsenen zu stärken. Aus einer ganzen Reihe von Gründen, die auf der Hand liegen, muss die Ausweitung und Verbesserung der Bildung für Erwachsene mit einem *rationellen Ressourceneinsatz* einhergehen. Dies wurde in der *Gemeinsamen Erklärung* vorläufig und schlagwortartig mit der Formulierung „betriebsförmig organisiert“ ausgedrückt. Dies impliziert jedoch nicht, dass die in den Zentren verlaufenden Bildungsprozesse privatwirtschaftlichen Kriterien unterworfen werden.

In keiner Weise ist die Formulierung „Integrierter Bildungsdienstleister“ als eine Ankündigung zu verstehen. Die beteiligten Starteinrichtungen hätten zugunsten der Zentren ihre Eigenheiten und Identitäten aufzugeben; ganz im Gegenteil sind - wenn sich die Einrichtungen zugleich für Prozesse der qualitativen Weiterentwicklung des eigenen Profils *und* für Anschlussfähigkeit zu den jeweils anderen öffnen - die jeweiligen gediegenen Kompetenzen nicht Hemmnis, sondern Voraussetzung erfolgreicher Integration.

Dass diese Positionsbestimmungen insofern vorläufig sind, als sie in einen gemeinsamen Such- und Arbeitsprozess eingefasst sind, wird nicht nur daran deutlich, dass es während des gesamten Jahres 2007 eine nicht abreißende Debatte zu zentralen Aspekten der Initiative gegeben hat. Dies wird bereits im Text der *Gemeinsamen Erklärung* formuliert, wo es an anderer Stelle heißt, es müsse geklärt werden, „welche Strukturen für die Funktionsfähigkeit eines ZLL erforderlich sind, insbesondere für eine handlungsfähige Leitung, interne und externe Kooperation, die aktive Teilnahme der Beschäftigten und eine stabile Organisation des gesamten Zentrums bei hoher

Eigenständigkeit der Bildungseinheiten und ggf. unterschiedlichen Standorten.“

### **Rolle der Zentren HC in der Regionalen Bildungslandschaft**

Es muss von vornherein unterstrichen werden: Auch vom Zeitpunkt an, wenn die Zentren etabliert sein werden und ihre Arbeit aufgenommen haben, werden sie weder *Monopolisten* für das Lernen von Erwachsenen in der Region sein *können* noch sein *wollen*. Die Zentren werden auch, wenn sie ausgebaut sein werden, niemals *Alleskönner* sein.

Denn es wäre ein ganz unsinniges Entwicklungskonzept, im Zentrum etwas nachzuahmen, was andere besser können und wo andere schon langjährige Erfahrungen und gut aufgebaute Kompetenzen haben. Da die Zentren antreten, um die vorhandenen Ressourcen durch Bündelung für die *Endnutzerinnen und Endnutzer*, also die Bürgerinnen und Bürger der Region, fruchtbarer zu machen, wäre es auch unter diesem Gesichtspunkt unsinnig, etwas zu kopieren, was andere besser können.

Der Nutzen für die Lernenden muss der Maßstab für jede Gestaltungsentscheidung sein. Von hier aus ergibt sich, dass die Zentren Partner in der Region brauchen, wie auch umgekehrt, dass die „alteingesessenen“ Bildungsanbieter die Zentren gut gebrauchen können, um ihre eigenen Kompetenzen durch Kooperation zu *potenzieren*. Zentren und regionale Netzwerke schließen sich also nicht aus, sondern können einander sinnvoll ergänzen, aber nur dann, wenn sie sich „auf gleicher Augenhöhe“ begegnen. Freie Träger und die Bildungswirtschaft sind in diesem Zusammenhang ausdrücklich zu nennen.

Anders gesagt: Auch wenn die bisherigen acht hessischen Zentrumsiniciativen ganz unterschiedlich breite Partnerschaften aufweisen, sind die Zentren keineswegs angetreten, alles in der Region „zu schlucken“.

Was im Moment geschieht, ist, dass öffentliche Bildungsanbieter unterschiedlicher Herkunft – in der Regel Berufliche Schulen, Schulen für Erwachsene und Volkshochschulen – ihre „Hausaufgaben“ machen und ihre Angebote und Ressourcen neu bündeln und re-orientieren, um sich zu Integrierten Bildungsdienstleistern zu entwickeln, und dies mit dem Ziel, für die lernenden Erwachsenen in der Region *leistungsfähiger* zu sein.

Zwischen den Zentren und den anderen Bildungsanbietern vor Ort bzw. den Bildungsnetzwerken wird es also darum gehen, dass sie „auf gleicher Augenhöhe“ Arbeitsteilung und Kooperation aushandeln und vereinbaren. Eine solche Neuorientierung im Bereich des Erwachsenenlernens in der Region wird ein Impuls für die Stärkung der Bildungsbeteiligung sein – was dringend geboten ist. Es wird also vermutlich und hoffentlich um Arbeitsteilung und Kooperation *bei wachsender Nachfrage* nach Bildung gehen.

Die Klärung der Rolle der Zentren in ihren Regionen gehörte zu den zentralen *Aufgaben*, die den Initiativen im Jahr 2007 aufgegeben



waren. Denn in 2007 ging es noch nicht um die Gründung von Zentren, sondern um die Klärung der Voraussetzungen für den Einstieg in eine Gründungsperspektive.

Als Ziel war in der gemeinsam unterschriebenen Erklärung zur Entwicklungspartnerschaft die „Vorlage belastbarer Zentrumsmodelle“ definiert worden – nicht mehr und nicht weniger. Dies sollte in drei Dimensionen von Integration erfolgen:

- In der pädagogischen,
- der organisatorischen und
- der regionalen.

Die Zentren waren also aufgerufen, mit den anderen Bildungsanbietern vor Ort und mit den weiteren zentralen Akteuren der regionalen Bildungslandschaft in Kontakt zu treten und den Dialog zu suchen.

## Stand

Welchen Stand haben die Initiativen gegen Ende 2007 erreicht, insbesondere hinsichtlich ihrer Ansätze zur „Integration“? Ein kurzer und kursorischer Durchgang durch die Konzepte der Initiativen zeigt zweierlei, die hohe Übereinstimmungen in grundlegenden, auf die künftige Bildung für Erwachsene bezogenen Positionen *und* die erhebliche *Varianz* in der Art und Weise, wie dies regional umgesetzt werden soll. In vielerlei Hinsicht erstaunlich – bei aller Unterschiedlichkeit auch in der Intensität der Beteiligung „vor Ort“, der Schwierigkeiten und Widerstände, die sich der Arbeit entgegen stellten, etc. – ist doch, wie insgesamt energisch und produktiv der Impuls HC in den Regionen aufgegriffen und vorangebracht worden ist. Offenbar traf er in den beteiligten Regionen zumeist auf ein Klima der Bereitschaft und des Interesses an einer weiteren qualitativen Ausgestaltung regionaler Bildungslandschaften und auf Personen, die sich über das normale Maß hinaus zu engagieren bereit waren.

Der Stand der Arbeiten „vor Ort“ kann in den drei Dimensionen resümiert werden, in denen im Rahmen der Entwicklungspartnerschaft die „Integrationsfrage“ bearbeitet wird, nämlich pädagogisch, organisatorisch und regional. Hervorzuheben ist, dass sich die Initiativen schon hinsichtlich der Zusammensetzung der Startpartnerschaft unterscheiden. Neben jenen, die mit einer Kerngruppe, die sich eng an den drei Grundkomponenten öffentlich verantworteter Bildung (Berufliche Schulen, Schulen für Erwachsene und Volkshochschulen) anschloss, starteten, gibt es auch Initiativen, die in ihre Startkonstellation eine Vielzahl von regionalen Bildungsanbietern aufgenommen haben.

Dementsprechend variieren auch die *Steuerungsgruppen*, die es mit unterschiedlicher Bezeichnung überall gibt. Konferenzen, Beiräte, Begleitgruppen u. ä. sichern Information und Beteiligung auf einer breiteren Ebene ab. Auf Dauer wird sich vermutlich aber überall eine Unterscheidung zwischen denjenigen Partnern, die das HC-Zentrum im engeren Sinne bilden und einem Netzwerk regionaler

Kooperation herauschälen. *Regionalkonferenzen* wurden überall in der 2. Jahreshälfte durchgeführt, um die Öffentlichkeit zu informieren, weitere Partner und Interessenten zu gewinnen und um das gewachsene Interesse der regionalen Politik an der Gestaltung der jeweiligen Bildungslandschaften zu demonstrieren.

Fragen der *pädagogischen Kooperation und von pädagogischen Integrationsansätzen* nahmen im ersten Jahr einen besonders großen Raum ein, denn es bestand und besteht Einigkeit darüber, dass von einem Primat der Pädagogik bei der Entwicklung von Hessencampus in dem Sinne auszugehen sei, als die zentralen Orientierungen an

- erwachsener Lernerpersönlichkeit,
- Lernbiografie,
- an Lebensweltnähe und
- Lebensgestaltungsfähigkeit

vorrangig gegenüber organisatorischen Lösungen sind: Die letzteren sollen den pädagogischen Konzepten funktional folgen *und nicht umgekehrt*.

Die Frage, wie eigenverantwortliches Lernen zu ermöglichen sei sowie die Ausrichtung auf die Lebensgestaltungskompetenz stellen von daher in den vorliegenden Konzepten einen Schwerpunkt dar. Bildungsberatung, Selbstlernzentren und Übergangsmangement sind diejenigen konkreten Gestaltungsfelder, die sich übereinstimmend in einer Reihe von Initiativen finden. Sie korrespondieren mit den gemeinsamen pädagogischen Grundorientierungen, zeigen aber zugleich, dass zunächst Ansätze im Vordergrund gestanden haben und stehen, auf die sich die Starteinrichtungen als „gemeinsame neue Aktivität“ einigen konnten, die also eine *Ergänzungsfunktion* haben und die Starteinrichtungen als solche zunächst noch weitgehend unberührt lassen (können). Eine neue Lernkultur, neue Lernformen und die veränderte Rolle der Lehrenden sowie (teil-)selbstgesteuertes Lernen, e-learning und blended-learning haben in den Konzepten als neue Gestaltungsfelder ein erhebliches Gewicht.

Die verschiedenen Ansätze, die in den einzelnen Konzepten reflektiert und in eine Umsetzungsperspektive gebracht worden sind, ergänzen sich zu ersten Konturen eines *regionalen pädagogischen Profils* der Zentren, das gleichwohl mit jenen der anderen Initiativen sowohl in Grundorientierungen als auch in Hinblick auf wichtige Bausteine korrespondiert oder sogar identisch ist (Hessencampus-Profil). So sind pädagogische *Leitprojekte* entstanden, deren konkrete Ausgestaltung im Zentrum der Arbeiten des Jahres 2008 steht.

Das HLL Dreieck nimmt hinsichtlich der *organisatorischen Integration* gegenwärtig in zweierlei Hinsicht eine Sonderstellung ein, die allerdings als wichtige Integrations-Variante von Hessencampus betrachtet wird und deswegen eine hohe Aufmerksamkeit findet. Das HLL Dreieck wird sowohl räumlich in einem neu gebauten Campus-Komplex als auch institutionell einen hohen Integrationsgrad aufweisen. Dies stellt die Initiative vor erhebliche Herausforderungen, zumal der Campus-Bau im Jahr 2008 fertig gestellt wird,

Abendgymnasium, Kreisvolkshochschule und weitere Einrichtungen zur bereits ansässigen Beruflichen Schule (Max-Eyth-Schule) hinzuziehen werden und der Anspruch besteht, ab Anfang 2009 als „integrierter Bildungsdienstleister“ zu arbeiten. Die interne Arbeitsteilung und -kooperation, Leitungsfragen, die Gestaltung einer neuen Lernkultur, die sich auch räumlich konkretisieren, müssen dort also unter hohem Zeitdruck entwickelt werden. Zugleich muss eine vorläufige Rechtsform gefunden werden, die auf der Basis *gemeinsamer Bildungsverantwortung zwischen Land und Kreis* eine gedeihliche Steuerung des Projekts ermöglicht.

Auch an anderen Orten wird über den Aufbau oder die systematische Nutzung räumlicher Nähe und gemeinsamer Gebäudenutzung nachgedacht bzw. auch konkret geplant. Dies ist aber nicht zwingend. Andere Initiativen entwickeln integrative Konzepte, die von einer *räumlichen Dezentralisierung* des Zentrums ausgehen oder es sogar – unter den Bedingungen des ländlichen Raumes – für notwendig erachten. Diese Variationen sind keine Abweichung vom HC-Konzept, sondern die regionale Variationsbreite charakterisiert geradezu einen Ansatz, der die Entfaltung regionaler Bildungslandschaften fördern will. Zur gemeinsamen Bildungsverantwortung zwischen Land und Regionen gehört auch Kofinanzierung. Tatsächlich investiert die Mehrzahl der beteiligten Städte und Kreise – zum Teil erheblich – in das jeweilige regionale Projekt.

Ansätze organisatorischer Lösungen, die über Netzwerke hinausgehen, finden sich allerdings in allen regionalen Initiativen. Beispiele sind:

- Geschäftsstellen
- Mitgliederversammlungen, die einen Geschäftsführenden Vorstand wählen,
- satzungsmäßigen Grundlagen gleichberechtigter Teilnahme an Steuerungsgruppen,
- Satzungen und Geschäftsordnungen,
- Projekt- und Arbeitsgruppen,
- Projektbüros und
- die Unterstützung durch Beratungseinrichtungen.

Diese Vielzahl von Ansätzen folgt nicht nur aus der Unterschiedlichkeit der regionalen Verhältnisse und den jeweils speziellen Partnerkonstellationen, sondern drückt auch aus, dass es *landesseitig* für die institutionelle Fassung von HC noch keine belastbaren Vorschläge gibt. Außerdem verfügt der wichtige Partner „Berufsschule“ noch nicht über jene rechtliche Autonomie, die ihn zu den erforderlichen Entscheidungen ermächtigt. Es bleibt also festzuhalten: Alle Initiativen projektieren und erproben *wesentlich verbindlichere* Leitungs- und Steuerungsfunktionen sowie Arbeitsformen, die Kontinuität und Effektivität sichern (sollen).

Eine breite Beteiligung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Einrichtungen an der Entwicklung der HC-Zentren ist unverzichtbar, nicht nur aus Gründen der bestehenden Mitbestimmungs- und Mitwirkungsrechte, sondern auch und vor allem, weil die pädagogische und fachliche Kompetenz und das Engagement der Beschäftigten

gefragt ist. Im Grunde handelt es sich hierbei um das wichtigste Potenzial für zukunftsfähige Bildung. Zugleich birgt es aber auch *das* Risiko für das Stocken und Versanden der Reform, wenn die Beschäftigten nicht gewonnen werden können. Schlüsselfrage hierbei ist, dass pädagogische Innovation gute und befriedigende Arbeitsbedingungen und -verhältnisse zur Voraussetzung hat. Pädagogische Innovation kann unter vernünftigen Rahmen- und Gestaltungsbedingungen aber auch erheblich zu einer befriedigenderen Arbeitssituation der PädagogInnen und von allen anderen Beschäftigten in den HCs beitragen. Hierfür zu konsensuellen Grundlagen zu kommen, ist eine der zentralen Herausforderungen für das Jahr 2008.

### **Regionalisierung - mehr als die Nähe zu den Nutzern**

Ein zentrales Stichwort im Zusammenhang mit der Zukunft von Bildung unter der Überschrift des *Lebenslangen oder Lebensbegleitenden Lernens* ist also „Regionalisierung“. Eine besondere Akzentuierung erfährt diese Debatte in Hessen eben durch die Initiative der Zentren HESSENCAMPUS. Ein Regional-/ Lokalbezug von Bildung ist nun an sich nichts Neues, zumal nicht in dem hier versammelten Kreis.

Die Volkshochschulen z. B. haben eine explizite Tradition von Lokalbezügen. Die diversen Projekte aus dem Programm *Lernende Regionen* stehen ebenfalls in diesem Kontext. Gerade die Projekte der *Lernenden Regionen* geben aber wichtige Hinweise, worum es in der neuen Regionalisierungsdebatte geht oder gehen könnte. Auf der einen Seite bedeutet Regionalisierung, Bildungsangebote *lebensweltnah* zu platzieren, also so nahe an die – potenziellen – Bildungsnachfrager heran zu rücken, dass jene Zugangsbarrieren, die mit räumlicher Entfernung und verkehrsmäßiger Anbindung zu tun haben, kaum noch eine Rolle spielen.

Aber es geht natürlich nicht nur um den *physischen Standort*, sondern es geht um eine aktive und aktivierende Öffnung zu den – tatsächlichen und vor allem: potenziellen – Nachfragerinnen und Nachfragern nach Bildung. Regionalisierung von Bildung ist in diesem Sinne auch als ein erneuter Versuch zu verstehen, Bildungsbereitschaft auch bei „bildungsfernen“ Gruppen wirksam zu erhöhen.

Auf der anderen Seite bedeutet „Regionalisierung“, dass der regionale Bezug nicht nur in Hinblick auf die Erreichbarkeit und Mobilisierbarkeit der Nachfragerinnen und Nachfrager (in mancher Redeweise heißen diese heute „Kunden“) verstanden wird, sondern auch in Hinblick auf die Bedeutung von Bildung als ein regionaler *Standort- und Regionalentwicklungsfaktor*.

Die regionalen Bildungslandschaften und ihre Zukunft sind also zugleich im Horizont der regionalen Entwicklung von Wirtschaftskraft, ökologischen Fragen, sozialem Zusammenhalt und wachsender Arbeits- und Lebensqualität zu betrachten und hierin einzuordnen (Stichwort: „regionale Bildungsbedarfe“). Netzwerkarbeit wäre demnach auch weiter zu fassen und müsste z. B. Kultur- und

Jugendzentren, Migrantenselbstorganisationen usw. einbeziehen. Gerade im ländlichen Raum könnte eine solche Initiative belebend wirken.

Entscheidend aber ist: Das Verhältnis zwischen Bildung und Region muss sich weiter in Richtung auf eine klare *wechselseitige Verantwortungsübernahme* entwickeln. Die „Region“ also würde sich für die Entwicklung *ihrer* Bildung als eine zentrale Dimension von regionaler Zukunft mehr interessieren, als dies meist in der Vergangenheit der Fall war. Aber auch die Bildungsanbieter – insbesondere auch die schulischen – müssten sich zur Region hin öffnen und sich als mitverantwortlich, nicht nur für die Zukunft der ihr anvertrauten Lernenden, sondern auch der Region fühlen.

Diese neue wechselseitige Verantwortungsbeziehung wird in Zukunft auch einen institutionellen Ausdruck finden müssen, also z. B. durch

- Bildungskommissionen, die beim Landrat oder Oberbürgermeister angesiedelt sein könnten,
- durch Beiräte,
- eine regelmäßige Bildungsberichterstattung, die Grundlage für politische Beschlüsse bieten kann,
- durch Bildungsförderung und Wirtschaftsförderung „auf gleicher Augenhöhe“ usw.

Auch in dieser Hinsicht muss „das Rad nicht neu erfunden“ werden, aber es bedarf gerade unter der Prämisse, dass die Zentren als potente neue „Spieler“ in der Region auftreten, eines neuen und breiten regional-politischen *Commitments*.

Ein Zentrum HESSENCAMPUS kann also das Bildungsprofil einer Region wesentlich erweitern und hinsichtlich der Qualität akzentuieren und es kann darüber hinaus zu einem bedeutenden Element jener *weichen* Standortfaktoren werden, die für die Lebensqualität und damit für die Frage, ob Menschen in die Region kommen oder aus ihr fliehen, ob sie zufrieden sind oder nicht, von großer Bedeutung ist. Bildungsinfrastruktur wird künftig immer stärker über die Lebens- und Standortqualität von Regionen mitentscheiden.

## **Land - Regionen**

Auch dann, wenn die Regionen – politisch als kommunale Gebietskörperschaften gefasst – verstärkt Bildungsverantwortung übernehmen (wollen), bleiben die allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in der Verantwortung des Landes. Das Land müsste angesichts der Herausforderungen des 21. Jahrhunderts sogar eine auf das Lebensbegleitende Lernen bezogene erweiterte Verantwortung für Bildung übernehmen.

Konventionell werden hier die Zuständigkeiten strikt getrennt gedacht. Sie teilen sich in ein innere (das Programm, d. h. den Auftrag, die Inhalte, die Pädagogik und das pädagogische Personal betreffende) und äußere Schulträgerschaft. Für das erstere ist das Land, für das zweite sind Stadt oder Kreis als Schulträger zuständig. Bei der Volkshochschule ist die Sachlage insofern anders, als

diese komplett in der Zuständigkeit von Stadt oder Kreis liegt, aber aufgrund des Gesetzes zur Weiterbildung und zum Lebensbegleitenden Lernen des Landes Hessen Landessubventionen erhält, wenn sie die gesetzlich definierte Grundversorgung sicher stellt. An die jeweilige Zuständigkeit sind auch die jeweiligen Kostenübernahmeverantwortungen gebunden. Die Weiterbildungseinrichtungen haben übrigens nach dem HWBG auch das Recht auf selbstständige Lehrplangestaltung.

Die Kommunen können sich aber – perspektivisch – nicht auf die Aufgaben der äußeren Schulträgerschaft beschränken, sondern sie müssen sich zunehmend dafür interessieren, was im Inneren der Gebäude, für die sie bisher gesorgt haben, passiert, weil dies eben – wie gesagt – regionale Lebens- und Standortqualität immer stärker beeinflusst. Umgekehrt wissen wir, dass die Qualität der räumlichen Ausstattung und der Umgang, der mit dieser gepflegt wird, selbst ein wichtiger Faktor ist, der die pädagogischen Prozesse positiv oder negativ zu beeinflussen vermag.

Daraus folgt: Die alten Grenzen zwischen äußerer und innerer Schulträgerschaft sowie der derzeitige Investitionsumfang des Landes in Lebensbegleitendes Lernen für Erwachsene sind nicht mehr zeitgemäß und müssen neu bestimmt werden. Hierzu müssen sowohl vorläufige rechtliche Konstruktionen vereinbart werden, wie z. B. einen Trägerverbund Kreis-Land, als auch Ansätze für ein verständiges Ko-Investment gefunden werden. Dies gilt insbesondere auch für den Bereich *pädagogischer Innovationen*.

### **Zugänglich und differenziert - eine Frage der Integrationstiefe**

Lernen im Erwachsenenalter wird für alle immer wichtiger. Es muss aber auch attraktiv und leicht zugänglich sein. Darüber hinaus muss beachtet werden, dass sich der Bildungsbedarf nach Themen, Niveaus, aber auch nach den Randbedingungen, wie z. B. den für Weiterlernen zur Verfügung stehenden Tages- und Wochenzeiten oder den individuellen Lernbedürfnissen, *immer weiter ausdifferenziert*.

Ein HESSENCAMPUS ist dann attraktiv, wenn er für ganz unterschiedliche Lernerinnen – und Lernergruppen und ganz verschieden ausgeprägte Lernbedürfnisse eine breite Palette an *Lernoptionen* zur Verfügung stellt. Hinweis: Solche Differenzierungsmöglichkeiten bis hin zu maßgeschneiderten Bildungsgängen sind nur dann denkbar, wenn die HCs eine kritische Größe und auch eine kritische Mindestqualität der Integration überschritten haben, weil sonst die ausreichenden Ressourcen für Differenzierung fehlen! Ein HC-Zentrum der Zukunft ist also nahezu immer im Betrieb und hat mit „Schule“ und Beschulung im traditionellen Sinne nur noch wenig zu tun.

In den vergangenen Monaten ist der HESSENCAMPUS-Ansatz oftmals verengt *nur und ausschließlich* als Ansatz zur Verbesserung der beruflichen Perspektiven und der Lebensbewältigung für Menschen diskutiert worden, die wir oftmals „bildungsfern“ nennen. Dies

ist eine Akzentuierung, die sich aus aktuellen gesellschaftlichen Problemlagen ebenso ergibt wie aus der Situation in einer Reihe der beteiligten Regionen. Dies ist aber eine Verkürzung. Die HES-SENCAMPUS-Vision lebt davon, dass es sich potenziell um Zentren für *alle* Bürgerinnen und Bürger handelt, die im Erwachsenenalter weiterlernen wollen. Nun können die HCs niemals *Alleskönner* sein. In vielen Fällen werden sie nur Durchlaufstation sein für Re-Orientierung, Auffrischung und Beratung, z. B. in Richtung Hochschulen und Fachhochschulen des Landes.

Aber: Gerade der Umstand, dass die *Beruflichen Schulen* unverzichtbarer Bestandteil der HCs sind, gibt ihnen vom Grundsatz her die Möglichkeit, auch in ausgesprochen anspruchsvollen beruflichen Kompetenzbereichen attraktive Angebote zu machen. Auf diese Weise könnten HCs entsprechend des in ihnen versammelten fachlichen und pädagogischen Know-hows und unter Bezug auf die regionalen Bedarfe zu *Exzellenzzentren* werden. Hierzu gibt es z. B. in Wisconsin hervorragende Beispiele. Dasselbe, was hier für die Beruflichen Schulen gesagt wird, gilt sinngemäß auch für die anderen Starteinrichtungen und ihren Beitrag zu dem jeweiligen besonderen Profil eines HC.

Das Besondere an den HC-Zentren ist, dass sie aufgrund ihrer Angebotsbreite und Differenzierung vielen Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Bedarfen eine Option bieten und dass sie aufgrund ihrer gelebten pädagogischen Konzeption, die den erwachsenen Lerner ins Zentrum stellt, diese Heterogenität bei denen NutzerInnen nicht als Bedrohung, sondern als Bereicherung gesehen wird.

Es könnte also eine Art regionaler Lernmittelpunkt entstehen, in dem man zu nahezu allen Tageszeiten sehr viele unterschiedliche Menschen trifft, die mit Freude und Engagement ihren Lerninteressen folgen und die im HC in eine Lernwelt eintreten, die geordnet, transparent, immer anregend, aber niemals bevormundend und autoritär ist. Wo so gern und ohne Angst gelernt wird, wollen viele weitere lernen. HCs werden eine erhebliche Ausstrahlungskraft erreichen können.

Diese Vision ist nur dann realistisch, wenn es wirklich gelingt, die Kompetenzen der beteiligten Startorganisationen und der Kooperationspartner in den darum liegenden Netzwerken zu *bündeln* und zu einer gemeinsamen strategischen Ressourcennutzung zu kommen. Dabei wird die *Kooperationstiefe*, die erreicht werden kann, über die Qualität des Lernens im HC entscheiden.

### **Ausblick: Auch ein Nutzen für die Lehrenden?**

Bisher war vom Nutzen für die Lernenden und für die Region die Rede. Aber hat diese Entwicklung auch Nutzen für die Lehrenden? Oder handelt es sich lediglich um *zusätzliche* Belastungen, um *Gefährdungen* erreichter Positionen, um einen Rationalisierungs- und Kostensparprozess zulasten der Pädagogen? Ich denke: Nein!

Aber dies wird, wie vieles, was ich als Vision skizziert habe, von den konkreten Gestaltungsprozessen der nächsten Monate und Jahre abhängig sein.

HC kann pädagogisch einen Qualitätssprung hinsichtlich der Angebote für die erwachsenen Lernerinnen und Lerner bedeuten. Aber eine hohe fachliche und pädagogische Qualität ist nur zu erwarten und zu erbringen, wenn die Arbeitsqualität für die Lehrenden stimmt. HCs bieten allen Lehrenden Chancen, auch aus ihren Routinetätigkeiten herauszutreten und sich neue Felder zu erschließen, neue Kooperationen auszuprobieren, pädagogische Qualitätsprozesse mitzugestalten. Die Sicherung und der Ausbau der guten Arbeitsbedingungen für die Lernenden ist entscheidend für die zukünftige Leistungsfähigkeit der Zentren. In diesem Feld also ist die Beteiligung der Beschäftigten ebenso unverzichtbar wie faire Aushandlungsprozesse mit ihren Interessenvertretungen.

Dies vorausgesetzt, könnte dann die angestrebte und erwartete positive Veränderung des Lernklimas und die Aufwertung beruflichen und allgemeinen (Weiter-) Lernens in der Region dazu führen, dass Druck, Spannung und Stress, die heute oftmals das Lehren begleiten oder sogar bestimmen, zu einem freundlichen, interessierten, aber gelassenen Miteinander werden. Außerdem ist die Beteiligung an einem vielversprechenden Bildungsprojekt, wie es der HESSEN-CAMPUS ist, sicherlich für viele Lehrende, die mit ganzem Herzen PädagogInnen sind, eine professionelle Herausforderung.



# BWP

BERUFSBILDUNG  
IN WISSENSCHAFT  
UND PRAXIS

Sonderdruck

## Sonderdruck

**HESSENCAMPUS: Kooperation und  
Vernetzung zur Umsetzung einer  
Strategie lebensbegleitenden Lernens**

*Wilfried Kruse, Bastian Pelka*

Bundesinstitut  
für Berufsbildung **BiBB**

- ▶ Forschen
- ▶ Beraten
- ▶ Zukunft gestalten

# BWP informieren – diskutieren – praktizieren

„BWP“ liefert Ihnen sechs Mal im Jahr Aktuelles und Wissenswertes zur Berufsbildung aus erster Hand. Informieren Sie sich über die Arbeit des BIBB und verfolgen Sie aktuelle Entwicklungen und Diskussionen in Wissenschaft, Politik und Praxis der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

## Vorteilsabo

3 Ausgaben für 15,80 €, inkl. MwSt., zzgl. Versandkosten.

Das Abonnement verlängert sich automatisch zu den jeweils gültigen Bedingungen, wenn Sie es nicht nach Erhalt der dritten Ausgabe BWP schriftlich kündigen. Die Prämie dürfen Sie auf jeden Fall behalten.

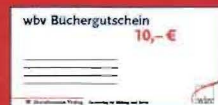


Bundesinstitut für Berufsbildung  
(BIBB), Der Präsident (Hg.)

**BWP - Berufsbildung in  
Wissenschaft und Praxis**  
Zeitschrift des Bundesinstituts  
für Berufsbildung mit der  
ständigen Beilage „BWPplus“

**6 Ausgaben pro Jahr**  
**Abo 39,70 €, Einzelheft 7,90 €**  
**ISSN 0341-4515**  
**Best.-Nr. BWP**

Als Dankeschön für Ihre Bestellung  
erhalten Sie ein Geschenk Ihrer Wahl:



• wbv  
Büchergutschein  
im Wert von 10,- €



• LED-Leuchte  
in Metallbox  
inkl. Batterien\*

\*Das Angebot gilt, solange der Vorrat reicht.

Ja, ich möchte BWP kennenlernen und bestelle  Exemplar(e) der BWP im Vorteilsabo.

Das Vorteilsabo beginnt ab der nächsten Ausgabe.

\_\_\_\_\_  
Vorname, Nachname

\_\_\_\_\_  
Firma/Institution

\_\_\_\_\_  
Straße, Hausnummer

\_\_\_\_\_  
PLZ, Ort

\_\_\_\_\_  
Unterschrift

**W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG**  
**Auf dem Esch 4**  
**33619 Bielefeld**

### Vorteilsabo

- Büchergutschein im Wert von 10,- €  
 LED-Leuchte

**W. Bertelsmann Verlag**

Bestellung per Telefon **0521 91101-12** per E-Mail **service@wbv.de**





## HESSENCAMPUS: Kooperation und Vernetzung zur Umsetzung einer Strategie lebensbegleitenden Lernens

► Die Initiative HESSENCAMPUS wurde Ende des Jahres 2006 durch das Hessische Kultusministerium angestoßen, um im Zuge einer Konkretisierung der Idee lebensbegleitenden Lernens Ansätze für die Bildung im Erwachsenenalter unter verschiedenen regionalen Ausgangsbedingungen zu erproben. Im Rahmen einer Entwicklungspartnerschaft zwischen Land und Regionen wurden Grundlagen für die Errichtung regionaler Zentren erarbeitet, die je nach Rahmenbedingungen und identifizierten Bedarfen sehr unterschiedlich ausgestaltet werden können. Der Beitrag stellt die bildungspolitischen Hintergründe und das pädagogische Leitbild der Initiative vor. Zudem gibt er Einblicke, welche Gestaltungsmöglichkeiten die Entwicklungspartnerschaft den jeweiligen regionalen Initiativen beim Auf- und Ausbau von Zentren lebenslangen Lernens bietet.



**WILFRIED KRUSE**

Dr., wiss. Mitarbeiter im Forschungsbereich „Europäische Arbeitspolitik“ an der Sozialforschungsstelle der TU Dortmund



**BASTIAN PELKA**

Dr., wiss. Mitarbeiter im Forschungsbereich „Europäische Arbeitspolitik“ an der Sozialforschungsstelle der TU Dortmund

### Bildungspolitische Hintergründe und Ziele

Zur Vorgeschichte der Initiative HESSENCAMPUS (HC)<sup>1</sup> gehört die Evaluierung der Wirksamkeit und die anschließende Novellierung des Hessischen Weiterbildungsgesetzes (HWBG) vom 26. Juni 2006. Das HWBG verankert in § 1 lebensbegleitendes Lernen als explizites Ziel; § 4 ermöglicht eine enge Zusammenarbeit von Weiterbildungseinrichtungen (insb. Volkshochschulen), beruflichen Schulen und Schulen für Erwachsene, die als trägerübergreifende Kompetenzzentren angelegt werden können. Hier lässt sich der Gedanke ablesen, dass lebenslanges Lernen aufeinander

#### Die Initiative HESSENCAMPUS auf einen Blick

Ziel:	Stärkung des lebensbegleitenden Lernens in Hessen im Feld der Bildung für Erwachsene auf regionaler Ebene.
Rechtliche Grundlage:	Hessisches Weiterbildungsgesetz (HWBG), vertraglich abgesicherte Entwicklungspartnerschaft „auf gleicher Augenhöhe“ zwischen dem Land, den Initiativen und der jeweilig zuständigen regionalen Politik.
Kooperationspartner vor Ort:	Primär öffentliche Bildungseinrichtungen vor Ort: berufliche Schulen, Volkshochschulen, Schulen für Erwachsene, Weiterbildungsträger sowie weitere Kooperationspartner (z. B. Kreishandwerkerschaften, Arbeitsverwaltung etc.).
Förderung:	Die Initiative wurde in den Jahren 2007 und 2008 vom Land Hessen mit jeweils zwei Millionen Euro gefördert.
Beteiligte Städte und Landkreise:	Stadt und Landkreis Kassel, Landkreis Waldeck-Frankenberg, Landkreis Rheingau & Taunus, Landkreis Main-Taunus, Stadt Frankfurt, Stadt und Kreis Offenbach, Stadt und Landkreis Fulda, Kreis Hersfeld-Rothenburg, Vogelsbergkreis (vgl. Abb.1).
Wissenschaftliche Beratung und Evaluation:	Sozialforschungsstelle Dortmund (sfs) der Technischen Universität Dortmund <sup>2</sup>

<sup>1</sup> [www.hc-hessencampus.de](http://www.hc-hessencampus.de)

<sup>2</sup> Außer den Autoren gehören zum sfs-Team: Christoph Kaletka und Antonius Schröder ([www.sfs-dortmund.de](http://www.sfs-dortmund.de))

abgestimmte Bildungsstrukturen der verschiedenen öffentlich verantworteten Bildungsangebote verlangt. Deren Organisationsform lässt das Gesetz offen. Auch das Regierungsprogramm der hessischen Landesregierung für 2003 bis 2008 hatte die Umsetzung des lebensbegleitenden Lernens als übergreifendes und ganzheitliches Strukturprinzip des Bildungssystems zum Ziel, und zwar als „Zentren lebensbegleitenden Lernens“ mit einer starken regionalen Komponente.

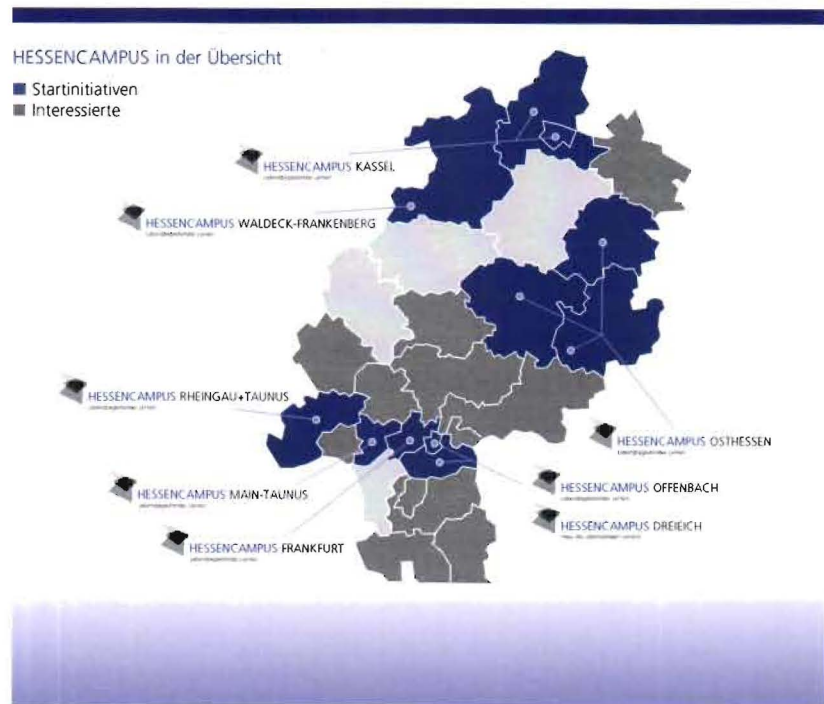
Die Initiative HESSENCAMPUS bietet den weitgesteckten Rahmen, um unterschiedliche Formen einer träger- und einrichtungübergreifenden Zusammenarbeit zu erproben. Es sind vor allem drei übergreifende bildungspolitische Anliegen, die – unter Konzentration auf den Bereich der Bildung Erwachsener – verfolgt werden sollten:

1. *Bildungsbeteiligung erhöhen:* Ziel ist, die Bildungsbeteiligung in allen Altersgruppen zu erhöhen, indem Hürden beseitigt werden und sich Bildungseinrichtungen gezielt öffnen. Bestehende Hemmnisse der Weiterbildungsbeteiligung durch Zäsuren und Friktionen zwischen Bildungssäulen und lernbiografischen Abschnitten („Übergänge“) sollen abgeschwächt bzw. beseitigt werden.
2. *Regionale Verankerung sicherstellen:* Zum einen bedeutet Regionalisierung, Bildungsangebote lebensweltnah zu platzieren, also nah an die – potenziellen – Bildungsnachfragenden heranzurücken. Zum anderen gilt es, durch die Regionalisierung die Bildungsbereitschaft zu mobilisieren, positive Bildungserfahrungen zu ermöglichen und damit die Bildungsbeteiligung auch bei „bildungsfernen“ Zielgruppen wirksam zu erhöhen. Darüber hinaus können Regionen von einer attraktiven Bildungslandschaft als regionalem Standort- und Regionalentwicklungsfaktor profitieren; die wirtschaftliche, soziale und kulturelle Zukunft einer Region wird auch zum Horizont für die Entwicklung der Bildungslandschaft.
3. *Synergien schaffen:* Die Vielgestaltigkeit in der beruflichen Bildungslandschaft – insbesondere der Weiterbildung – macht eine ihrer Stärken aus, wirkt aber auf die Nachfragenden von Bildung zugleich verwirrend. Es wird erwartet, dass die Bündelung von Ressourcen, fachlichen Kompetenzen und Programmen zwischen den beteiligten Einrichtungen zu verbesserter integrativer Qualität der Angebote und zu einer Differenzierung in der Angebotsstruktur führen kann.

## Pädagogisches Leitbild

Die Initiative HESSENCAMPUS soll einen Beitrag zur Weiterentwicklung regionaler Bildungslandschaften leisten und zugleich ein gesamthessisches Modell für öffentliche Bildungsanbieter beim Lernen im Erwachsenenalter bieten.

Abbildung 1 HESSENCAMPUS – beteiligte Städte und Landkreise (Stand Febr. 2009)



Die einzelnen Initiativen entwickeln sich weitgehend autonom und auf Basis eigener Ausgangssituationen, Kompetenzen und Ziele. Verschiedene „Klammern“ sichern dabei die abgestimmte Entwicklung des Gesamtprozesses bei regional unterschiedlichen Konzepten. Als eine solche „Klammer“ für die verschiedenen regionalen Ansätze wurde ein gemeinsames pädagogisches Leitbild vereinbart, das zwei Schwerpunkte hat. Zum einen sollen die beteiligten öffentlichen Bildungsanbieter – Berufliche Schulen, Schulen für Erwachsene und Volkshochschulen (in manchen Regionen auch weitere) – berufliche Bildung, Allgemeinbildung und Bildung der zweiten Chance (Nachholen von schulischen Abschlüssen) zu einem Angebot, dem ein ganzheitliches Bildungsverständnis zugrunde liegt, zusammenführen. Zum anderen wollen sich die Akteure im Zuge der Verknüpfung dieser drei Komponenten an den folgenden vier Eckpunkten orientieren:

- Im Zentrum steht die erwachsene Lernerpersönlichkeit. Sie erfordert eine adäquate Pädagogik, die die Eigenverantwortung der Lernenden wahrt und fördert, sie aber zugleich dort unterstützt, wo Bildungsverläufe mit besonderen Risiken verbunden sind.
- Die Orientierung an der Biografie der Lernenden verlangt, den jeweiligen individuellen Vorerfahrungen, Schwierigkeiten und Zielen Rechnung zu tragen und Angebote der Bildung und Beratung bereitzustellen, die lebens- bzw. biografiebegleitend ausgerichtet sind.
- Lehren und Lernen wird auf das übergreifende Ziel der Lebensgestaltungskompetenz ausgerichtet.

- Lernangebote und Lernkultur sollen lebensweltnah sein; dies dient der Sicherung eines niedrigschwelligen Zugangs zu Bildung.

Die Umsetzung dieses verbindenden Pädagogischen Leitbilds setzt eine enge Zusammenarbeit der Einrichtungen voraus. Diese darf aus Sicht der beteiligten Akteure nicht an formlosen Verabredungen halt machen, sondern setzt eine stärkere Integration der Einrichtungen voraus. Dazu wurden Integrationschritte definiert, die die Einrichtungen in diesem Prozess durchlaufen.

## Integrationschritte im Rahmen der Entwicklungspartnerschaft zwischen Land und Regionen

Bei der sogenannten Entwicklungspartnerschaft handelt es sich um ein gemeinsames Projekt zwischen Land und Regionen, in dem beide vom Grundsatz her Partner „auf gleicher Augenhöhe“ sind. Die enge Zusammenarbeit der Organisationen unterscheidet drei Integrationsebenen:

- *Pädagogische Integration:* inhaltliche und pädagogische Abstimmung von Bildungs- und Beratungsangeboten;
- *Organisatorische Integration:* Steigerung der Verbindlichkeit in der Zusammenarbeit durch gemeinsame, aufeinander abgestimmte Organisationsformen;
- *Regionale Integration:* Hervorhebung des verbindenden regionalen Bezugs im Angebotsprofil durch eine aktive Beteiligung an regionalen Netzwerken und regionaler Bildungs koordinierung.

Die jeweiligen regionalen Initiativen verwirklichen unterschiedliche Konzepte beim Aufbau und der Ausgestaltung der Zentren lebenslangen Lernens. Dabei berücksichtigen sie jeweils ihren spezifischen regionalen Kontext. Insofern zeichnet sich die Initiative HESSENCAMPUS durch eine erhebliche Variationsbreite bei den regionalen Profilen und den Zentrums konzepten aus. Keineswegs bedeutet Zentrum nämlich die räumliche Konzentration auf einen Campus. Gerade in ländlich strukturierten Regionen sind dezentrale Lösungen erforderlich. Genau diese enorme Projektbreite ist ein wesentliches Merkmal der Initiative: Es sollen verschiedene Konzepte in verschiedenen Regionen erprobt werden.

Die einzelnen Einrichtungen der regionalen Initiativen sollen intensiv zusammenarbeiten. Um dieser Zusammenarbeit ein konkretes Erprobungsfeld zu liefern, initiieren sie Leitprojekte, in denen gemeinsam Bildungsprodukte entwickelt werden. Dabei kann es sowohl um einrichtungsübergreifende Bildungsdienstleistungen gehen als auch um konkrete Lernprogramme wie z. B.

- Kurse und Bildungsgänge mit Zertifikaten und Abschlüssen,

- neue Angebotsformen wie z. B. Produktionsschulen,
- gemeinsame Rahmensetzungen wie Bildungsstandards,
- Fort- und Weiterbildungskonzepte für pädagogisches Personal,
- gemeinsame Lern- und Lehrorganisation oder auch
- gemeinsame Finanzierung und integrierte Nutzung von Räumlichkeiten, Geräten, Maschinen.

Im Rahmen der *Entwicklungspartnerschaft* werden thematische Querschnittsangebote unterbreitet, die die Akteure der unterschiedlichen regionalen Initiativen in einen gemeinsamen Austausch über aktuelle Themen der Erwachsenenbildung (Übergangsmangement, Selbstlernen, Modularisierung, Bildungsberatung) bringen. Ein Internet-Auftritt und ein gemeinsames Intranet, vor allem aber das *Jahresforum* als Treffen aller Akteure unterstützen die Kommunikation des Gesamtprozesses nach außen wie innen. Ein Sprecherkreis hat sich im Jahr 2008 gebildet, der sich als „Brücke“ zwischen der landesweiten Perspektive und der Arbeit der einzelnen lokalen Initiativen versteht.

### Neue Impulse zur Gestaltung regionaler Bildungslandschaften

Die Initiative HC betritt in mindestens vier wichtigen Feldern Neuland, was u. a. ihre Komplexität ausmacht.

1. Es geht um eine enge pädagogische und organisatorische Verknüpfung von Bildungseinrichtungen, die aus unterschiedlichen Aufgabenprofilen, pädagogischen Traditionen und rechtlichen Regelungskreisen und Zuständigkeiten kommen.
2. Ein integratives Bildungskonzept soll auf die veränderten Herausforderungen für die Bildung von Erwachsenen antworten.
3. Die Umsetzung erfolgt unter bewusstem Bezug auf die Region als Lebenszusammenhang und Bildung als einem zentralen regionalen Standortfaktor.
4. Der seit einiger Zeit wachsenden Bedeutung von Städten und Landkreisen als Mitgestalter von Bildung wird Rechnung getragen.

## Die Initiativen „vor Ort“: Zwischenstand

Ein kurzer und cursorischer Durchgang durch die verschiedenen Konzepte der Initiative HESSENCAMPUS zeigt zweierlei: die hohe Übereinstimmungen in grundlegenden, auf die künftige Bildung für Erwachsene bezogenen Positionen, und die erhebliche Varianz in der Art und Weise, wie dies regional umgesetzt werden soll. Schon hinsichtlich der Zusammensetzung der Startpartnerschaften sind sie unterschiedlich, je nach dem, ob es sich um den engen Kreis der Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft handelt, oder ob weitere Einrichtungen mit hinzugezogen sind.

Im Folgenden werden zwei Initiativen skizziert, um die Bandbreite möglicher Umsetzungsformen im Rahmen des hessischen Modells zu veranschaulichen.

## DIE GEMEINSAME HC-INITIATIVE VON STADT UND LANDKREIS KASSEL

Diese HC-Initiative ging von vornherein gemeinsam von Stadt und Landkreis Kassel aus, die bereits zuvor Formen der Zusammenarbeit im Bereich von Bildung erprobt hatten. Ziel war es, einen Kristallisationskern für Vernetzung und enge Kooperation aller wichtigen Akteure der Region im Bereich der Bildung für Erwachsene zu entwickeln. Folglich ist für diese HC-Initiative eine breite Start-Partnerschaft charakteristisch, an der mehr als 20 öffentliche und private Einrichtungen beteiligt sind. Der koordinierende Kern ist allerdings stärker an die „öffentliche Seite“ angebunden. Mit Projekten wie „regionaler Bildungsbedarfsanalyse“, dem Aufbau eines Bildungsportals oder einer trägerunabhängigen Bildungsberatung entspricht das jetzige Entwicklungsstadium den Anforderungen an ein regionales Netzwerkmanagement. Der öffentliche Beitrag ist gegenwärtig vor allem darin zu sehen, dass

1. die öffentlichen Einrichtungen eine wichtige anregende und strukturierende Rolle übernehmen,
2. die Bildungsverantwortlichen in Stadt und Kreis die Initiative als wichtigen Motor der Entfaltung der regionalen Bildungslandschaften stützen und legitimieren und
3. öffentliche Ressourcen in verschiedener Form investiert werden.

Die HC-Initiative ist mittlerweile zu einer wichtigen Plattform und „Stimme“ für die Bildung von Erwachsenen in der Region geworden.

### HC DREIEICH – HAUS DES LEBENSLANGEN LERNENS

Das HC/HLL Dreieich nimmt hinsichtlich der organisatorischen Integration gegenwärtig in zweierlei Hinsicht eine Sonderstellung ein, die als Variante eine hohe Aufmerksamkeit findet: Es ist räumlich in einem neu gebauten Campus-Komplex angesiedelt, dessen Eröffnung bereits stattgefunden hat, und es weist auch institutionell einen hohen Integrationsgrad auf. Der Campus, vom Kreis Offenbach als Modelleinrichtung mit Hilfe öffentlich-privater Finanzierung errichtet, beherbergt neben den HC-Startorganisationen (Berufliche Schule, Kreisvolkshochschule, Schule für Erwachsene und Musikschule) weitere Service-Einrichtungen (Bistro, Buchhandlung, Selbstlernzentrum ...), private Weiterbildungsagenturen und eine private Internationale Schule. Die Campus-Lösung bot sich an, weil Dreieich in einer urban und wirtschaftlich stark verdichteten Zone liegt. Ein aus Vertretern der öffentlichen Starteinrichtungen gebildeter vorläufiger Vorstand ist für die weiteren Integrations Schritte operativ verantwortlich, stimmt sie mit dem Kreis als Träger und dem Land ab und berät sie mit einem Beirat, der sich aus Vertreterinnen und Vertretern der regionalen Arbeitsmarkts- und Bildungslandschaft zusam-

Abbildung 2 Startpartnerschaft (hier enger Kreis der Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft)



menetzt. Neben Leitprojekten wie Bildungsberatung, Selbstlernen und Produktionsschule stehen im HC/HLL aufgrund der fortgeschrittenen räumlichen und organisatorischen Zusammenführung die Ausgestaltung der gemeinsamen Lernkultur, die pädagogische Prägung der Raumnutzung und die fachliche und beteiligungsorientierte Zusammenarbeit der drei Kollegien im Vordergrund.

## Fragen und Aussichten

Die gut zwei Jahre, in denen die Initiative HESSENCAMPUS bis Ende 2008 unter eher provisorischen Bedingungen gearbeitet hat, zeigen Wirkungen, die der hessischen Bildungslandschaft dauerhafte Impulse geben könnten. Beteiligte und Beobachter heben eine bislang „vor Ort“ nicht gekannte enge und kontinuierliche Kooperation zwischen Beruflichen Schulen, Schulen der „2. Chance“ und Volkshochschulen hervor, die systematisch darauf aus ist, Synergien zu entdecken und zu entfalten.

HESSENCAMPUS scheint als „Marke“ gesichert; was hieraus tatsächlich „bildungsreformerisch“ wird, ist allerdings noch weitgehend offen. Es ist u. a. auch davon abhängig, ob sich an die hier skizzierte Initialphase bald ein längeres, gemeinsam von Land, Städten und Kreisen getragenes Entwicklungsprogramm anschließen wird und ob mit der für 2011 vorgesehenen erneuten Novellierung des Hessischen Weiterbildungsgesetzes ein weiterer Schritt in Richtung auf ein „System der Bildung im Erwachsenenalter“ gelingt. Denn die Initiative HESSENCAMPUS versteht sich lediglich als ein – wenn auch wichtiger – Baustein in einem System lebensbegleitenden Lernens. Zwei Konfliktzonen, die in den vergangenen beiden Jahren deutlich wurden, sind dabei besonders zu beachten.

- Es ist bisher nicht in ausreichendem Maße gelungen, das pädagogische Personal in den beteiligten Einrichtungen für das Vorhaben zu gewinnen. Dies spiegelt sich

auch in der teilweise kritischen Haltung der Gewerkschaften wider.

- Das Verhältnis zum großen Segment der betriebsnahen und privatwirtschaftlichen Beruflichen Weiterbildung und zu bildungsintensiven Unternehmen im Land ist noch weitgehend ungeklärt.

Für die Initiativen selbst steht eine weitere Verbesserung der wechselseitigen Verbindlichkeit in der Zusammenarbeit und eine verstärkte operative Umsetzung des gemeinsamen pädagogischen Leitbilds auf dem Programm. Hierfür erwies es sich bisher als besonders wichtig, die Balance zwischen Volkshochschulen, Schulen für Erwachsene und Beruflichen Schulen und ggf. weiteren öffentlich-rechtlichen Anbietern auszutarieren. Die Initiative HESSENCAMPUS basiert auf der Annahme, dass nur durch „Zentrumsbildung“ das für (potenzielle) Nutzer/-innen erforderliche Maß an Breite und Differenziertheit in Bildungsangebot, begleitender Beratung und Unterstützung erreicht werden kann. Zentrumsbildung wird hierbei nicht im Sinne der Errichtung von überdimensional großen Einrichtungen verstanden, sondern als systematische und intelligente Bündelung von fachlichen Kompetenzen, von Programmen

und deren Management sowie der Ressourcen von Einrichtungen, die bisher voneinander abgeschottet waren.

Die Chance für eine über ein Netzwerk hinausgehende, verbindliche und dichte Kooperation wurde bei den drei hauptsächlichen Starteinrichtungen deshalb unterstellt, weil sie sich in öffentlicher – wenngleich unterschiedlicher – Trägerschaft befinden. Von ihnen kann erwartet werden, dass sie sich im Sinne der öffentlichen Verantwortung in herausgehobener Weise für den Ausbau lebenslangen Lernens engagieren. Damit zielte die Initiative HESSENCAMPUS von vornherein auf eine strukturbezogene Weiterentwicklung in der Erwachsenenbildung. Welche Kooperations- oder Integrationstiefe zwischen den beteiligten Einrichtungen notwendig und anzustreben ist, ihre möglichen Rückwirkungen auf diese selbst und deren jeweilige Binnenverhältnisse sowie die Effekte, die ein solcher neuer, in integrativer Bildungsperspektive arbeitender großer Anbieter auf den regionalen Bildungs-„Märkten“ haben kann, sind offene Fragen der zukünftigen Entwicklung. Sie haben schon bis heute lebhafteste, phasenweise sehr kontroverse Debatten ausgelöst und werden dies sicherlich weiterhin tun. ■

Anzeige

## Perspektive Bildungsmanagement

### Netzwerke zwischen Unternehmen und Kommunen erfolgreich gestalten

Auf der 6. wbv-Fachtagung **Perspektive Bildungsmanagement** stellen Ihnen namhafte Referentinnen und Referenten die Facetten von Bildungsmanagement in intelligenten Netzwerken zwischen Bildungsträgern, Unternehmen und Kommunen vor.

Kommen Sie ins Gespräch mit Fachleuten und Kollegen. Informieren Sie sich in Fachvorträgen, Expertengesprächen und Podiumsdiskussionen.



6. wbv-Fachtagung

### Perspektive Bildungs- management

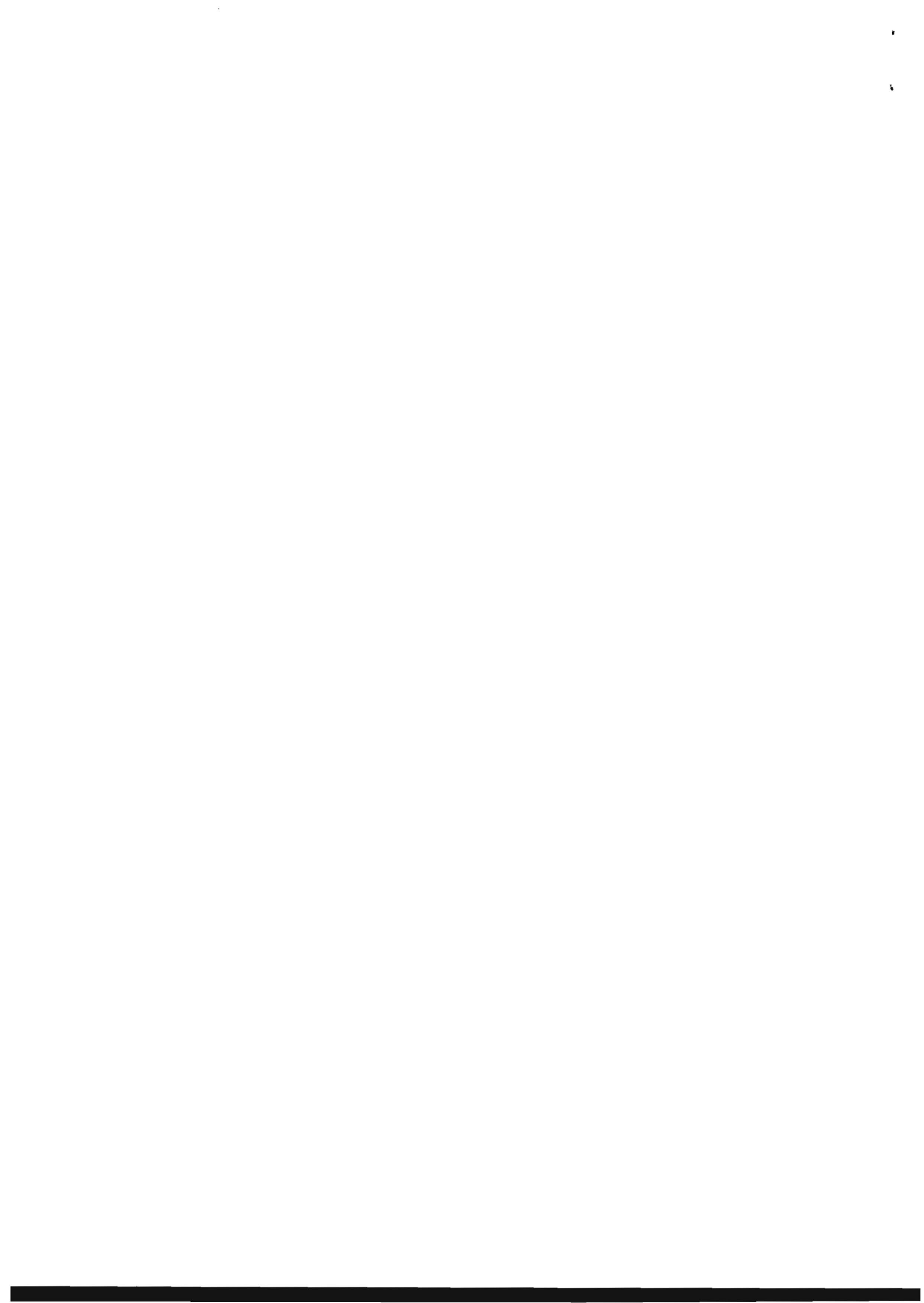
Netzwerke zwischen  
Unternehmen und  
Kommunen erfolgreich  
gestalten

28. – 29. Oktober 2009  
in Bielefeld

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

W. Bertelsmann Verlag  
Bestellurg per Telefax: 0521 91101-11 per E-Mail: [fachtagung@wbv.de](mailto:fachtagung@wbv.de)







**Wilfried Kruse<sup>1</sup>**

## **Skizze der konzeptionellen Grundlinien des Vorhabens HC**

### **Input auf der Arbeitstagung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft am 5.Juni 2009 in Frankfurt (Main)**

In aller Kürze wird im Folgenden der Stand konzeptionellen Grundlinien des Vorhabens HESSENCAMPUS skizziert, wie sie sich gegenwärtig darstellen. Dies geschieht insbesondere unter Berücksichtigung der Erörterungen im Sprecherkreis von HC und auf der Grundlage des von ihm beschlossenen „Eckpunkte“-Papiers vom Frühherbst 2008. Um die Debatte zu erleichtern habe ich die Punkte, so weit es mir vor dem Hintergrund der Erörterungen im HC-Kontext vertretbar erscheint, zugespitzt.

### **Zielstellungen und öffentliche Verantwortung**

Der aktuell erreichte Klärungsstand zu den Zielstellungen lässt sich so zusammenfassen: Ziel des laufenden HC-Vorhabens ist der Aufbau von regional platzierten Zentren im „Bereich der Bildung im Erwachsenenleben“. Sie sollen das regionale Bildungs- und Beratungsangebot für Erwachsene erweitern, verbessern und niedrigschwellig an den Bedürfnissen und Voraussetzungen von erwachsenen Lernerinnen und Lernern orientieren.

Diese Zentren entstehen, im Kernbereich, als gemeinsam betriebene Einrichtungen von einschlägigen Bildungsanbietern in öffentlicher Trägerschaft, also von Volkshochschule, Schule für Erwachsene und Berufliche Schulen. Sie bleiben auch als gemeinsames betriebene neue Bildungseinrichtung in öffentlicher Verantwortung; ihre künftige Rechtsform ist hierauf abzustellen

Alle Zentren tragen gemeinsame hessische Züge und haben zugleich spezifische regionale Ausprägungen. Sie sollen im Rahmen gemeinsamer und vereinbarter Bildungspartnerschaft zwischen dem Land Hessen und Städten und Landkreisen Kommunen betrieben werden. Diese gemeinsame Bildungsverantwortung und Trägerschaft ist Grundlegend für HESSENCAMPUS; die aktuelle „Entwicklungspartnerschaft“ bildet ihre Vorform und ihr Erprobungsfeld.

---

1 Dr.Wilfried Kruse, Sozialforschungsstelle Dortmund, Wissenschaftliche Begleitung des Vorhabens HESSENCAMPUS

## Bildungspolitische Prämissen

Die Ausformung von HC, wie sie in mehreren Aufbaustufen gegenwärtig erfolgt, reflektiert vier wichtige bildungspolitische Prämissen:

- (1) Im Rahmen der Erfordernisse des Lebenslangen oder Lebensbegleitenden Lernens (LLL) muss die Bildung im Erwachsenenleben grundlegend aufgewertet, ausgebaut und ihrer Qualität kontinuierlich verbessert werden. Insbesondere muss sie wesentlich stärker als bisher auf die Bedürfnisse, Lebenslagen, beruflichen und sozialen Verhältnisse, die Erreichbarkeit und die Nutzbarkeit für jene Gruppen der Bevölkerung abgestellt werden, die man allgemein als „bildungsfern“ zu bezeichnen pflegt. Bildung im Erwachsenenalter ist nur ein – wenn auch größer und in sich differenzierter – Abschnitt von Lernbiografien, von daher nur ein Ausschnitt aus dem Gestaltungsfeld von LLL. HESSENCAMPUS bezieht sich auf diesen Ausschnitt der Bildungsbiografien. Dabei geht es um Bildung, die einem ganzheitlichen Verständnis folgt; Qualifizierung ist hiervon nur ein – enges- Teilfeld; Weiterbildung steht in der Regel synonym für berufliche Weiterbildung und markiert ebenfalls ein zu enges Verständnis.

Für die „Architektur“ von HESSENCAMPUS folgt daraus eine enge Verknüpfung von beruflicher Bildung, allgemeiner Bildung im Sinne von kultureller, sozialer und politischer Teilhabe und Lebensbewältigungsfähigkeit und der Bildung als „Zweite Chance“, also die Ermöglichung des (Wieder-)Eintritts in systematische und abschlussorientierte Allgemeinbildung. Dieser Verknüpfungsperspektive folgt die Auswahl der institutionellen Komponenten, aus denen die Zentren gebildet werden.

- (2) Es handelt sich um grundlegende gesellschaftliche Erfordernisse und individuelle Ansprüche und Grundrechte. Demzufolge ist auch für diesen Teil der Bildung eine Öffentliche Verantwortung unabweisbar. Die Öffentliche Verantwortung muss auf eine Weise wahrgenommen werden, die sicher stellt, dass die Bildung in Umfang, Qualität, Nutzen und Wirksamkeit allen Erwachsenen, die sie nachfragen, in für diese zugänglicher Weise zur Verfügung steht. Zwischen den Polen von rein staatlich und privatisiert angebotener Bildung dehnt sich ein Feld von Bildung als eine „gesamtgesellschaftliche Aufgabe“, wie des IG Metall, Ver.di und GEW in ihrem gemeinsamen Memorandum zur „Weiterbildung“ formuliert haben, Dies entlastet den Staat oder die Öffentliche Hand auf den verschiedenen Ebenen unseres föderalen Systems aber nicht von grundlegender Verantwortung.. Diese muss nicht nur durch gesetzliche Rahmensetzung, finanzielle Förderung, Koordinierung und die ständige Herausforderung und Ermöglichung von Innovation wahrgenommen werden, sondern insbesondere auch dort, wo die Öffentliche Hand selbst Bildungsanbieter oder –Gewährleister von

Bildungsangeboten ist, also selbstverständlicher Weise in den Bildungseinrichtungen in öffentlicher Trägerschaft. Diese Bildungseinrichtungen in öffentlicher Trägerschaft machen aber nur eine Teilmenge aller Bildungsanbieter für Erwachsene in einer in diesem Feld besonders pluralistischen Bildungsanbieter-Landschaft aus und müssen ihre Leistung in diesem Zusammenhang arbeitsteilig und kooperativ erbringen. Sie sind also weder „Alleinunterhalter“ noch „Alleskönner“.

Unter Berücksichtigung des vorstehenden ersten Punktes bedeutet dies für den konkreten Aufbau der Zentren HC, die Beruflichen Schulen, die Schulen für Erwachsene und die Volkshochschulen ins Zentrum des Vorhabens HC zu setzen, ohne weitere Beteiligungen auszuschließen..

- (3) Lebensweltnähe, Erreichbarkeit und die zunehmende Bedeutung von Bildung für Lebensqualität und Standortqualität von Städten und Landkreisen sprechen für eine stärkere Regionalisierung von Bildung. Das Erfordernis der öffentlichen Verantwortungsübernahme macht die Kommunen zum sinnvollen Ort für die Regionalisierung (Artikel 27 Abs. 2 Grundgesetz). Das Gebot guter und gleichwertiger Lebens- und Arbeitsverhältnisse im ganzen Land sowie das Erfordernis, überall gleichwertige Qualitäten von Bildung unter gleichwertig guten „Herstellungsbedingungen“ hervorzubringen, hat zur Konsequenz, dass das Land Hessen als im föderalen Aufbau für Bildung zuständige staatliche Ebene nicht nur nicht aus der Verantwortung entlassen werden kann, sondern sogar stärker in die Verantwortung eintreten muss. Für die „Bildung im Erwachsenenleben“ würde dies nahezu darauf hinaus laufen, die Entwicklungsrichtung der letzten Dekade umzukehren.

Aus meiner Sicht bedeutet dies, weder den bisherigen von den Ländern oft geübten Bildungszentralismus fortzusetzen, noch einer exklusiven Regionalisierung oder Kommunalisierung von Bildung das Wort zu reden, sondern eine geordnete und vereinbarte Bildungspartnerschaft zwischen Land und Kommunen anzustreben. Die Kommunen als verantwortliche Koordinatorinnen für die lokale Bildungslandschaft in Anspruch zu nehmen, ist im aktuellen deutschen Bildungsdiskurs fast zum mainstream geworden. Die Zentren HC mit ihrer eine Bildungspartnerschaft zwischen Land und Kommunen eingelagerten speziellen Aufgabenstellung für die Bildung im Erwachsenenleben, die sie in Arbeitsteilung und Kooperation mit anderen wahrnehmen müssen, sind demzufolge keineswegs die „geborenen“ lokalen Bildungskoordinatoren, auch nicht für die Koordinierung des Übergangs Schule-Arbeitswelt. Es bedarf also zusätzlich auch einer sinnvollen Abklärung der Aufgaben zwischen HC und ihren „Sitz“- Kommunen.

- (4) Für diesen Komplex von Zielen und Umsetzungsebenen, der das HC-Vorhaben genannt wird, gibt es bislang weder in Deutschland noch anderswo – und auch nicht in Wis-

consin – eine Art von „kopierfähiger Vorlage“. Es handelt sich also in nahezu jeder Hinsicht um ein experimentelles Vorhaben

Aus dieser Feststellung erklärt sich, dass das HC Vorhaben in Form einer Entwicklungspartnerschaft zwischen regionalen Initiativen, kommunaler Politik und der Landesregierung und mit Unterstützung einer auf Prozessberatung spezialisierten wissenschaftlichen Begleitung arbeitet, am Start ohne einen fertig ausgearbeiteten Modellplan auskommen musste, im Rahmen des hier skizzierten „Korridors“ hinsichtlich konkreter Lösungen Ergebnis offen agiert und sich selbst als ein „lernendes Vorhaben“ verstehen muss.. .

### **Zur HC – Organisation**

Das HC – Vorhaben arbeitet mit einer in vier Unterasspekte gestaffelten Prämisse für die künftige sinnvolle Organisationsform:

Eine künftige Organisationsform wird sich nur dann als tragfähig erweisen, wenn

- sie zu den erforderlichen integrativen Leistungen in der Lage ist, d.h. die bisher voneinander scharf getrennten Institutionen, Kompetenzen, Traditionen und Kulturen in dynamische Berührungsflächen hinein führt und Verknüpfungen nicht nur erlaubt, sondern herausfordert;
- durch ihre Ausstattung und ihre Arbeitsbedingungen Fachkompetenz, Kreativität, Engagement und Kooperationsbereitschaft der dort Beschäftigten herausfordert;
- über ausreichend „Masse“ an Fachkompetenz, Programmen und Ressourcen verfügt. Mit anderen Worten: Es muss eine kritische Untergröße deutlich überschritten werden, um die erforderlichen Differenzierungen im Angebot, Individualisierungen im pädagogischen Geschehen und Innovationsimpulse ermöglichen zu können. Zugleich muss durch innere wie ggf. auch durch baulich - innenarchitektonische Gestaltung der negative Effekt anonymer Großorganisationen vermieden werden; vielmehr muss ein anregender und überschaubarer neuer lernkultureller Raum erlebbar werden;
- einen Ressourceneinsatz möglich machen, der Synergien nutzt und effizient ist, um Spielräume für Weiterentwicklungen und erweiterte Mobilisierungen von Bildungsbeteiligung zu erzeugen. (Synergie und Effizienz werden übrigens auch im Memorandum von IG Metall, Ver.di und GEW - S. 27 - ausdrücklich als gewünschtes Ergebnis verstärkter öffentlicher Verantwortungsübernahme genannt. Vermutlich, weil es darum geht, im Sinne der Gemeinwohlorientierung öffentlichen Mittel effizient, d.h. mit möglichst großer Nutzensrate einzusetzen ).

Als „Platzhalter“ für diese Erfordernisse findet sich in der ersten Version des Entwicklungspartnerschafts-Dokuments die Formel vom „Integrierten betriebsförmigen Dienstleister“, wobei „betriebs-

förmig“ nicht Privatisierung meinte, sondern exakt eine Form des effizienten, an der Ergebnisqualität orientierten Organisationsform. „Dienstleister“ wurde überdies als Kontrastformel zu einem vor allem auf die eigene Organisation selbst bezüglichen Bildungsgeschehen verwendet und sollte die notwendige Orientierung an den Nutzerinnen und Nutzern ausdrücken.

Diese Formel vom „Integrierten Bildungsdienstleister“ wurde in den folgenden Monaten aus verschiedenen Richtungen, nicht nur von Seiten der GEW, attackiert. Auch bei den direkten Betreibern des Vorhabens gab es eine breite und kontroverse Diskussion, weil befürchtet wurde, mit dieser Formel könne die Idee einer Auflösung der bestehenden Einrichtungen zugunsten einer neuen großen Einrichtung, dem HC, suggeriert werden.

Die Option eines auflösenden Zusammenschlusses wurde zurück gewiesen. Abgesehen von den Problemen der rechtlichen Anpassung etc. wurde vor allem betont, dass es der Grundidee der Verknüpfung der verschiedenen Dimensionen oder Felder einer integrativen Bildung entgegenlaufe, mit der Eigenständigkeit der sie bislang vertretenden Einrichtungen auch deren eigene Identität und Spezialisierung aufzulösen, von denen aber gerade alle anderen profitieren sollten

Als Ergebnis eines gemeinsamen Such- und Lernprozesses wurde schließlich festgehalten: Der gemeinsame Aufbau von HC soll auf der Basis von (fortbestehender oder noch zu sichernder) Selbstständigkeit, des Fortschreibens Fortsetzung der eigenen Modernisierungsprozesse und auf gleicher Augenhöhe erfolgen. Die Formel, die dies zum Ausdruck bringt, lautet: HESSENCAMPUS startet dann, wenn die Starteinrichtungen untereinander vertraglich ein gemeinsames Management von Ressourcen, Kompetenzen und Programmen vereinbaren. Dies müsste nach Lage der Dinge um eine weitere Bestimmung ergänzt werden: nämlich auf der Basis und im Rahmen einer auf das HC – Vorhaben landesweit insgesamt bezogenen Vereinbarung zwischen dem Land Hessen und den beteiligten Städten und Landkreisen. .

Auf der Basis dieser Verständigung finden nahezu überall vor Ort aktuell Klärungsprozesse über eine sinnvolle und lokal angemessene Form der Institutionalisierung von HC statt.

### **Eine Matrix zentraler Orientierungen**

Der mittlerweile weit mehr als zweijährige gemeinsame Arbeitsprozess wurde und wird mit Hilfe einer Matrix von vier Orientierungen und drei Dimensionen des Aufbau – und anschließenden Institutionalisierungsprozesses gemeinsam koordiniert.

Die vier zentralen Orientierungen lauten: (1) Im Zentrum soll die „Erwachsene LernerInnen-Persönlichkeit“ stehen, (2) Lernbiografien bilden den Bezug für das pädagogische Geschehen, (3) Lebensweltnähe soll sowohl als pädagogisches Leitprinzip als auch als Schlüssel für „Niedrigschwelligkeit“ und „Attraktivität“ stehen, und (4) Lebensbewältigungsfähigkeit soll auf die praktische, orientie-

rende und das Selbstbewusstsein stärkende Aufgabe gelingender Bildung hinweisen.

Bei den drei Dimensionen des Institutionalisierungsprozesses handelt es sich um: (1) die pädagogische Integration als Kernprozess, (2) die organisatorische Integration nach Maßgabe der bildungspolitischen und im engeren Sinne pädagogischen Erfordernisse, und schließlich (3) der regionalen Integration.

Die Horizontale und die Vertikale dieser Matrix sind miteinander über jährliche Vereinbarungen zu den Entwicklungsaufgaben verknüpft, so dass in jeder der genannten Dimension jeweils Teilhandlungsfelder entstehen, die sich aus den vier Orientierungen ergeben.

Die bisherige Aufbauarbeit wurde in den vergangenen zwei Jahren pro Initiative mit jeweils 200.000 € unterstützt; die Zusteuerung von kommunalen Ressourcen und Eigenmitteln war die Regel. Meilensteine werden auf der Landesebene durch Jahresforum, Workshops, Landestreffen und den Sprecherkreis, auf der regionalen Ebene durch Regionalkonferenzen und Steuerkreise gesetzt. Aufgrund der starken regional – lokalen Färbung der Arbeit vor Ort weisen die neun seit Beginn beteiligten 9 Initiativen unterschiedliche Akzentuierungen der erreichten Integrationstiefe und eine Varianz der konkreten Ansätze vor. Sechs Initiativen kommen in diesem Jahr 2009 hinzu.

## **Bildung für Erwachsene: Lebenslanges Lernen und regionale Lebenswelten<sup>1</sup>**

### **Die sfs begleitet wissenschaftlich das Vorhaben HESSENCAMPUS**

#### **Vorgeschichte**

Bildung für Erwachsene oder Erwachsenenbildung ist eines der traditionsreichen Themen der sfs, die auf langjährigen Forschungsarbeiten aufbauen. Sie spannen den Bogen von den beruflichen Perspektiven von Auszubildenden, Fragen der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung bis hin zur Ausweitung auf den Zusammenhang „Arbeit und Bildung“ in europäischer Perspektive, die zunehmend an Bedeutung gewann<sup>2</sup>.

Auf diese Weise entstand ein früher Kontakt zu den sich entfaltenden europäischen Konzepten des „Lebenslangen Lernens“, die als eine wesentliche Voraussetzung für die Sicherung und den Ausbau der wissenschaftlichen Basis der Europäischen Union und ihrer Wettbewerbsfähigkeit entwickelt wurden<sup>3</sup>. Forschung und Beratung zu „Lebenslangem Lernen“ an der sfs hatte ihren „Startpunkt“ demnach zunächst aus dem Blickwinkel von Erwachsenen, die in ein Beschäftigungsverhältnis eingebunden waren. Aber erst der Blick auf die gesamte Bildungsbiografie vor dem Hintergrund zunehmend gebrochener Arbeitsbiografien führte zu einer stärker integrierten (Bildungsbiografie) und im Hinblick auf verschiedene soziale Gruppen differenzierteren Betrachtungsweise.

Eine wichtige Konsequenz aus dieser ganzheitlichen Betrachtungsweise ist es, die lokale bzw. regionale Lebenswelt der Menschen als einen wirksamen Kontext von Bildungsbeteiligung ernst zu

---

1 Teile des vorliegenden Textes folgen einer Veröffentlichung von Wilfried Kruse und Bastian Pelka in der Ausgabe 2/2009 der Zeitschrift „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“: Kruse, W./Pelka. B.: HESSENCAMPUS: Kooperation und Vernetzung zur Umsetzung einer Strategie Lebensbegleitenden Lernens. In: BWP 38 (2009) 2, S. 22–26. Die Verwendung erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Herausgebers.

2 z. B. Wilfried Kruse, Winfried Heidemann, Angela Paul-Kohlhoff, Christine Zeuner, (1994): Sozialer Dialog und Weiterbildung. Neue Herausforderungen für die Gewerkschaften, Berlin; Wilfried Kruse, et. al 1993: Training in the Retail Sector, Brussels; Wilfried Kruse, Anne Caillaud, Oriol Homs, Kaj Olesen, Theo Reubsæet (1997): Developing and Mobilising Competencies, Barcelona.

3 Zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Konzept Lebenslanges Lernens vgl. Wilfried Kruse (2000): Self-Management de la biografia laboral, in: Oriol Homs, Joan Majó (ed) Trabajo y Tecnologia en la Sociedad de Conocimiento, Barcelona.

nehmen. Beide Orientierungen – auf Bildungsbiografie und auf Region - prägten die beiden Gutachten, die zur Evaluation der Weiterbildungsgesetze in NRW und in Hessen erstellt wurden<sup>4</sup>, welche die Basis für die wissenschaftliche Begleitung des Vorhabens HESSENCAMPUS bilden.

In Hessen spiegelt sich diese neue Thematisierung zunächst im Regierungsprogramm 2003 - 2008 in der dort formulierten Absicht wider, Berufsschulen zu regionalen Zentren lebensbegleitenden Lernens auszubauen. Mit einem sowohl spezifischeren, nämlich auf Erwachsene bezogenen, als auch einem breiteren, nämlich die ausschließliche Fixierung auf berufsbezogene Weiterbildung und Beschäftigungsfähigkeit überschreitenden Ansatz setzt das Gutachten der sfs neue Akzente für die Weiterentwicklung des lebensbegleitenden Lernen in Hessen.

Es entstand eine erweiterte wissenschaftliche, gesetzliche<sup>5</sup> und praktische Grundlage dafür, Anforderungen, Entwicklungsperspektiven und Chancen der Weiterbildung für „Lebensbegleitendes Lernen“ als gestaltendes Prinzip des Bildungssystems zu formulieren und eine diesbezügliche Entwicklungslinie zu starten. Im weiteren Vorgehen wurde an den - im Gutachten verdeutlichten - vorhandenen hessischen Potenzialen in ausgesuchten Regionen angesetzt, um produktiv, organisatorisch und ressourcenrelevant eine neue Dynamik auszulösen.

Einen weiteren Bezugspunkt für das Vorhaben HESSENCAMPUS, das Ende 2006 vom Hessische Kultusministerium ins Leben gerufen wurde, lieferten die Aktivitäten im Kreis Offenbach zur Errichtung eines neuen Campus, der den räumlichen Rahmen für eine enge Zusammenführung von Beruflicher Schule, Schule für Erwachsene und Kreisvolkshochschule bieten soll. Vor allem in der Ideenfindungs- und ersten Planungsphase orientierte sich der Kreis Offenbach dabei stark an dem Modell der Technical Colleges in Wisconsin/USA<sup>6</sup>.

Vor diesem Hintergrund erarbeiteten Kultusministerium und sfs ein grobes Impulskonzept, mit dem der Dialog mit regionalen Initiativen gesucht wurde, die sich gegenüber diesem experimentellen Weg aufgeschlossen zeigten.<sup>7</sup> Der Startimpuls war somit

---

4 Landesinstitut für Qualifizierung NRW (Hrsg.) (2004): Klein, Birgit/Dr. Kruse, Wilfried/Dr. Kühnlein, Gertrud/Schröder, Antonius: Evaluation der Wirksamkeit des Weiterbildungsgesetzes NRW. Lebenswelt- und Arbeitsmarktbezug in einem korrespondierenden Modell Lebensbegleitenden Lernens. Gutachten. Klein, Birgit/Dr. Kruse, Wilfried/Dr. Kühnlein, Gertrud/Schröder, Antonius (2005): Evaluation der Wirksamkeit des Hessischen Weiterbildungsgesetzes HWGB. Gutachten im Auftrag des Hessischen Kultusministeriums Wiesbaden.

5 Das 2006 novellierte Gesetz heißt heute: „Gesetz zur Förderung der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Lernens im Lande Hessen“ (Hessisches Weiterbildungsgesetz – HWBG); der Gesetzestext wurde entsprechend modifiziert.

6 vgl. hierzu Hessisches Kultusministerium (2008): Dokumentation des Workshops „Die Beiträge von SVplus und HC zur regionalen Bildungsentwicklung“, Wiesbaden

7 Welche weiter reichenden bildungsreformischen Impulse am Anfang hintergründig sind, zeigt z.B. der Artikel von Harnay/Hochstätter/Kruse in: Hessische Blätter für Volksbildung (2/2007): 126-140



landespolitisch eher begrenzt und punktuell. Das Vorhaben erhielt allerdings aufgrund besonderer Startkonstellationen und günstiger Kontextentwicklung eine Ausweitungsdynamik, mit der man zu Beginn nicht rechnen konnte. Vom Typ her ist demnach das HESSENCAMPUS-Vorhaben das Gegenteil eines politisch gesetzten, entsprechend legitimierten und mit ausreichenden operativen Ressourcen ausgestattet. Im gewissen Sinne galt es, für die Entwicklung der Bildung im Erwachsenenalter in Hessen, die durch die Evaluierung des HWGB nahegelegt und als dringend bezeichnet wurde, die „Gunst der Stunde“ zu nutzen.

Seit 2005 hat sich der bildungspolitische Kontext insofern verändert, als zum einen durch die Verbesserung der Bildungsberichterstattung die Defizite bei der Bildungsbeteiligung von Erwachsenen in Deutschland erneut verdeutlicht wurden, und zum anderen die Kommunen immer deutlicher ihre (Mit-)Verantwortung bei der Gestaltung der Bildungssysteme reklamieren. Dies beginnt mit der „Aachener Erklärung“ des Deutschen Städtetages im November 2007. In Hessen positioniert sich der Hessische Landkreistag 2008 in ähnlichem Sinne, gefolgt vom Hessischen Städtetag. Das Vorhaben HESSENCAMPUS selbst löst in den Verbänden der Erwachsenenbildung in Hessen umfangreiche Debatten und Positionierungen aus, die die Akteure von HESSENCAMPUS zur fortlaufenden Konkretisierung ihrer Konzepte zwingen, aber auch – in der Summe – schließlich in eine bejahende bzw. akzeptierende Haltung gegenüber diesem neu entstehenden Akteur in der hessischen Bildungslandschaft führen. Dies gilt auch für das Ende 2008 vorgelegte Konzeptpapier des „Landeskuratoriums“ zur Zukunft der Erwachsenenbildung<sup>8</sup> in Hessen, dessen besonderer Stellenwert darin liegt, dass es einer Regionalisierung von Bildung das Wort redet. Beim „Landeskuratorium für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen“ handelt es sich um ein auf der Grundlage des Weiterbildungsgesetzes arbeitendes Beratungsgremium, dem die Volkshochschulen und die im Land anerkannten Freien Träger angehören. Das „Landeskuratorium“ war – ausgehend von der Zwischenevaluierung des Weiterbildungsgesetzes durch die sfs – kontinuierlich beratend in die Entwicklung von HESSENCAMPUS einbezogen. Dem Ausgang der Landtagswahlen 2008, der nicht zur Bildung einer neuen Landesregierung führte, folgte eine Art politisches „Moratorium“ seitens der Geschäftsführenden Regierung gegenüber dem Vorhaben. Da das Regierungsprogramm der neuen Landesregierung aus CDU und FDP, die Anfang 2009 gebildet wurde, eine flächendeckende Ausweitung von HESSENCAMPUS vorsieht, ist im Moment mit einer geförderten Weiterführung des Vorhabens zu rechnen.

### **Begleitforschung & Beratung: die Rolle der Sozialforschungsstelle**

Die Sozialforschungsstelle übernimmt beim Vorhaben HESSENCAMPUS zwei Rollen, die in den Aufgaben einer „Wissenschaftlichen Begleitung“<sup>8</sup> zusammen geführt sind. Vor dem Hintergrund ihrer

8 Lebensbegleitendes Lernen für Erwachsene in Hessen (2008), Wiesbaden

ausgewiesenen Expertise berät sie die Akteure in konzeptionellen Fragen, und zwar sowohl auf der Ebene des Landes und hier insbesondere das Hessische Kultusministerium, als auch jede der beteiligten regionalen Initiativen. Parallel hierzu stellt sie durch begleitende Sondierungen, Transfer von wissenschaftlichen Ergebnissen und aufbereiteten praktischen Beispielen sowie verschiedene Formen von „feed-backs“ (Diskussionsbeiträge auf den gemeinsamen Sitzungen und Tagungen, Fachbeiträge, Berichterstattungen usw.) einen Reflexionsraum zur Verfügung, der sowohl von den Akteuren selbst genutzt werden kann als auch der Fachöffentlichkeit zugänglich ist. Die Qualität der wissenschaftlichen Begleitung resultiert folglich aus ihrer Fähigkeit, bewusst mit dem komplizierten Verhältnis von „Nähe und Distanz“, von Beratung und kritischer Reflexion umzugehen und in diesem komplizierten Rollenset sowohl von den Akteuren, als auch in der Bildungspolitik und im Fachdiskurs akzeptiert zu werden.

Die im Auftrag eingeschlossene Beratung auf beiden Ebenen, also sowohl auf Landes- als auch auf der Ebene der regionalen Initiativen, macht diese zu einem der „Scharniere“ an der Schnittstelle zwischen den überregionalen Anforderungen und den regional/lokalen Besonderheiten.

### **Das Vorhaben HESSENCAMPUS**

Nachdem die Initiative HESSENCAMPUS (HC)<sup>9</sup> Ende 2006 durch das Hessische Kultusministerium angestoßen war, um im Zuge einer Konkretisierung der Idee Lebensbegleitenden Lernens Ansätze für die Bildung im Erwachsenenalter unter verschiedenen regionalen Ausgangsbedingungen zu erproben, wurde im Rahmen einer Entwicklungspartnerschaft zwischen Land und Regionen Grundlagen für die Errichtung regionaler Zentren HESSENCAMPUS erarbeitet. Die gegenwärtig beteiligten Städte und Landkreise sind: Stadt und Landkreis Fulda, Stadt Frankfurt, Kreis Hersfeld-Rothenburg, Stadt und Landkreis Kassel, Kreis Offenbach, Stadt Offenbach, Landkreis Rheingau & Taunus, Vogelsbergkreis und Landkreis Waldeck-Frankenberg, Landkreis Darmstadt-Dieburg, Stadt Hanau, Kreis Limburg-Weilburg. Weitere Regionen stehen auf der „Warteliste“. Als charakteristisch für das gesamte Vorhaben kann gelten, dass es sich nicht um ein Bildungsmodell der Landesregierung handelt, das in verschiedenen Regionen modellhaft erprobt wird, sondern um eine vertraglich abgesicherte Entwicklungspartnerschaft „auf gleicher Augenhöhe“ zwischen dem Land, den Initiativen und der jeweilig zuständigen regionalen Politik. Die Initiative wurde in den Jahren 2007 und 2008 vom Land Hessen mit jeweils 2 Mill. € gefördert. Diese Förderung soll für 2009 zunächst fortgeführt und dann in eine Art „Programm“ überführt werden.

Ein regionaler HESSENCAMPUS bildet sich von dem Augenblick an, in dem Starteinrichtungen ohne Verlust ihrer Eigenständigkeit verbindliche Vereinbarungen zu gemeinsamem, integriertem Management von Ressourcen, Kompetenzen und Programmen treffen. Voraussetzung hierfür ist, dass alle Starteinrichtungen

9 [www.hc-hessencampus.de](http://www.hc-hessencampus.de)

eine Rechtsfähigkeit besitzen, die ihnen den Abschluss und die Umsetzung solcher Vereinbarungen erlaubt, aus denen integrierte Bildungsdienstleistungen hervorgehen.

### **Bildung im Erwachsenenalter im Fokus: Ziele und Leitbild**

Es sind vor allem drei übergreifende bildungspolitische Anliegen, die mit HESSENCAMPUS – unter Konzentration auf den Bereich der Erwachsenenbildung - verfolgt werden:

(1) *Bildungsbeteiligung erhöhen.* Ziel ist, die Durchgängigkeit von Bildungsbeteiligung in allen Altersgruppen zu erhöhen, indem Hürden beseitigt werden und sich Bildungseinrichtungen gezielt öffnen. Bestehende Hemmnisse der Weiterbildungsbeteiligung durch Zäsuren und Friktionen zwischen Bildungssäulen und lernbiografischen Abschnitten („Übergänge“) müssen abgeschwächt bzw. beseitigt werden.

(2) *Regionale Verankerung sicherstellen.* Zum einen bedeutet Regionalisierung, Bildungsangebote lebensweltnah zu platzieren, also nahe an die – potenziellen – Bildungsnachfrager heran zu rücken. Weiterhin versteht sich die Regionalisierung von Bildung als Ansatz, der das Ziel verfolgt, Bildungsbereitschaft zu mobilisieren, positive Bildungserfahrungen zu ermöglichen und damit die Bildungsbeteiligung auch bei „bildungsfernen“ Zielgruppen wirksam zu erhöhen. In einer dritten Perspektive bedeutet „Regionalisierung“, dass Regionen von einer attraktiven Bildungslandschaft als regionalem Standort- und Regionalentwicklungsfaktor profitieren und die wirtschaftliche, soziale und kulturelle Zukunft einer Region zum Horizont auch für die Entwicklung der Bildungslandschaft wird.

(3) *Synergien schaffen.* Die Vielgestaltigkeit in der deutschen „Landschaft“ der Beruflichen Bildung, und insbesondere der Weiterbildung, macht eine ihrer Stärken aus, wirkt aber auf die Nachfragerinnen und Nachfrager von Bildung zugleich verwirrend. Dies und die mit der Vielgestaltigkeit einhergehenden Bruchstellen zwischen Bildungssäulen und bildungsbiografischen Etappen können Bildungsbeteiligung beeinträchtigen. Es wird erwartet, dass die Bündelung von Ressourcen, fachlichen Kompetenzen und Programmen zwischen den beteiligten Einrichtungen zu verbesserter integrativer Qualität der Angebote und zu einer Differenzierung in der Angebotsstruktur führen kann. Dies ist die hessische Antwort auf immer individueller werdende Ansprüche an und Voraussetzungen für Bildung im Erwachsenenalter.

HESSENCAMPUS soll ein Beitrag zur Weiterentwicklung regionaler Bildungslandschaften und zugleich ein gesamthessisches Modell für die Rolle von öffentlichen Bildungsanbietern beim Lernen im Erwachsenenalter sein. Die einzelnen Initiativen entwickeln sich weitgehend autonom und auf Basis eigener Ausgangssituationen, Kompetenzen und Ziele. Verschiedene „Klammern“ sichern dabei die abgestimmte Entwicklung des Gesamtprozesses bei regional unterschiedlichen Konzepten. Als eine solche „Klammer“ für die verschiedenen regionalen Ansätze wurde ein gemeinsames pädagogisches Leitbild vereinbart, das zwei Schwerpunkte hat.

(a) Die beteiligten öffentlichen Bildungsanbieter - Berufliche Schulen, Schulen für Erwachsene und Volkshochschulen, in manchen Regionen auch weitere - sollen berufliche Bildung, Allgemeinbildung und Bildung der 2. Chance (Nachholen von schulischen Abschlüssen) zu einem ganzheitlichen Bildungsverständnis zusammenführen. (b) Im Zuge der Verknüpfung dieser drei Komponenten, aber auch für alle anderen Aktivitäten im Rahmen von HESSENCAMPUS, also für Beratung, Unterstützung und neue Lernkultur wollen sich die Akteure an vier Eckpunkten orientieren, die die besonderen Bedingungen im Bereich der Bildung für Erwachsene reflektieren. Dies sind:

- Im Zentrum steht die Erwachsene Lernerpersönlichkeit; sie erfordert eine adäquate Pädagogik, die die Eigenverantwortung der Lernenden wahrt und fördert, sie aber zugleich dort unterstützt, wo Bildungsverläufe mit besonderen Risiken verbunden sind.
- Die Orientierung an der Biographie der Lernerinnen und Lerner verlangt, den spezifischen Vorerfahrungen, Schwierigkeiten und Zielen der Lernenden Rechnung zu tragen und Angebote der Bildung und Beratung bereit zu stellen, die Biographie begleitend ausgerichtet sind.
- Lehren und Lernen wird auf das übergreifende Ziel der Lebensgestaltungskompetenz ausgerichtet.
- Lernangebote und Lernkultur sollen Lebensweltnähe haben; dies dient auch der Sicherung eines niedrighschwelligen Zugangs zu Bildung.

Die Umsetzung dieses verbindenden Pädagogischen Leitbildes setzt eine enge Zusammenarbeit der Einrichtungen voraus, die zugleich eine ihn stärkere Integration erfordert. Dazu wurden Integrations-schritte definiert, die die Einrichtungen im HESSENCAMPUS-Prozess durchlaufen.

### **Entwicklungspartnerschaft zwischen Land und der Initiativen „vor Ort“**

Die Umsetzung der Ziele erfolgt in mehreren Phasen. Grob lässt sich zwischen der Etablierung der Initiativen und der Einrichtung der Zentren Lebenslangen Lernens unterscheiden. Zunächst wurde in 2007 in den Initiativen die strukturelle, organisatorische und kommunikative Basis für eine Zusammenarbeit gelegt. Angebote und Ressourcen wurden gebündelt, re-orientiert und abgestimmt, um für die Lernerinnen und Lerner einer Region leistungsfähiger zu sein. Das Ergebnis dieser Phase waren so genannte „belastbare Konzepte“, in denen die Initiativen darlegten, wie sie „ihr“ regionales Zentrum aufstellen werden. 2008 wurde mit dem Aufbau von Zentren Lebenslangen Lernens begonnen. Auf der Umsetzungsebene ist diese Kooperation in Form von so genannten „Leitprojekten“ greifbar – gemeinsamen Projekten der Akteure.

Durch die vertragliche Form einer Entwicklungspartnerschaft zwischen dem Land, den Initiativen und der jeweilig zuständigen regionalen Politik handelt es sich um ein gemeinsames Projekt

zwischen Land und Regionen, in dem beide vom Grundsatz her gleichberechtigte Partner sind. Das Verständnis der engen Zusammenarbeit der Organisationen unterscheidet drei Integrationsebenen, die zusammen den HESSENCAMPUS-Integrationsmodus ausmachen:

- Pädagogische Integration: inhaltliche und pädagogische Abstimmung von Bildungs- und Beratungsangeboten;
- Organisatorische Integration: die Verbindlichkeit der Zusammenarbeit wird durch gemeinsame, aufeinander abgestimmte Organisationsformen gesteigert;
- Regionale Integration: der verbindende regionale Bezug wird im Angebotsprofil und durch eine aktive Beteiligung an regionalen Netzwerken und regionaler Bildungskoordinierung sichtbar.

Die jeweiligen regionalen Initiativen treten an, um unterschiedliche Konzepte des Aufbaus und der Ausgestaltung der Zentren Lebenslangen Lernens zu verwirklichen. Dabei berücksichtigen sie jeweils ihren spezifischen regionalen Kontext. Hieraus entsteht eine erhebliche Variationsbreite bei den regionalen Profilen und den räumlichen Zentrumskonzepten. Keineswegs bedeutet Zentrum nämlich die räumliche Konzentration auf einen Campus. Gerade in ländlich strukturierten Regionen sind dezentrale Zentrumslösungen erforderlich.

Die einzelnen Einrichtungen der Initiativen sollen zu tief greifender Zusammenarbeit geführt werden. Um dieser Zusammenarbeit ein konkretes Erprobungsfeld zu liefern – das gleichsam als Katalysator des Integrationsprozesses dienen soll – initiieren sie Leitprojekte, in denen sie gemeinsam Bildungsprodukte entwickeln. Diese Produkte folgen dem pädagogischen Leitbild und berücksichtigen die Integrationsebenen. Bei diesen Leitprojekten geht es um einrichtungsübergreifende Bildungsdienstleistungen sowie um Lernprogramme wie z.B. Kurse und Bildungsgänge mit Zertifikaten und Bildungsabschlüssen, gemeinsame Rahmensetzungen wie Bildungsstandards, Fort- und Weiterbildungskonzepte für pädagogisches Personal, gemeinsame Lern- und Lehrorganisation, gemeinsame Finanzierung, integrierte Nutzung von Räumlichkeiten, Geräten, Maschinen oder auch neue Angebotsformen wie z. B. Produktionsschulen.

Die Entwicklungspartnerschaft wird als weitere „Klammer“ u.a. über landesweite Aktivitäten wirksam, die Impulse liefern, aber auch zur Konsensbildung im Sinne des „hessischen Modells“ beitragen. Es werden thematische Querschnittsangebote unterbreitet, die Akteure verschiedener Initiativen in Austausch über aktuelle Themen der Erwachsenenbildung (Übergangsmanagement, Selbstlernen, Modularisierung, Bildungsberatung) bringen. Ein Internet-Auftritt und ein gemeinsames Intranet, vor allem aber das Jahresforum als Treffen aller Akteure unterstützen die Kommunikation des Gesamtprozesses nach Außen wie Innen. Ein Sprecherkreis hat sich im Jahr 2008 gebildet, der sich als „Brücke“ zwischen der landesweiten HC-Perspektive und der Arbeit der einzelnen lokalen Initiativen versteht.

Entwicklungspartnerschaft, Integrationsdimensionen, pädagogisches Leitbild sowie die landesweiten Aktivitäten bilden die „Pfeiler des HC-Prozesses“.

Ein kurzer und kursorischer Durchgang durch die Konzepte der Initiativen zeigt zweierlei: die hohe Übereinstimmung in grundlegenden, auf die künftige Bildung für Erwachsene bezogenen Positionen, und die erhebliche Varianz in der Art und Weise, wie dies regional umgesetzt werden soll. Schon hinsichtlich der Zusammensetzung der Startpartnerschaften sind sie unterschiedlich, nämlich je nachdem, ob es sich um den engen Kreis der Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft handelt, oder ob weitere Einrichtungen mit hinzu gezogen sind. Letzteres findet sich in besonders extensiver Weise z.B. in der gemeinsamen HESSENCAMPUS Initiative von Stadt und Landkreis Kassel, mit mehr als 20 aktiven Partnereinrichtungen. Dementsprechend variieren auch die Steuerungsgruppen, die es mit unterschiedlicher Bezeichnung überall gibt. Konferenzen, Beiräte oder Begleitgruppen sichern Information und Beteiligung auf einer breiteren Ebene ab. Auf Dauer wird sich aber wahrscheinlich überall eine Unterscheidung zwischen denjenigen Partnern, die das HESSENCAMPUS Zentrum im engeren Sinne bilden und herausgehobene öffentliche Verantwortung wahrnehmen, und einem Netzwerk oder Netzwerken regionaler Kooperation herauschälen.

Fragen der pädagogischen Kooperation und von pädagogischen Integrationsansätzen nahmen bislang einen besonders großen Raum ein. Es bestand Einigkeit darüber, dass von einem Primat der Pädagogik gegenüber organisatorischen Lösungen auszugehen sei; die letzteren sollen den pädagogischen Konzepten funktional folgen und nicht umgekehrt. Ansätze organisatorischer Lösungen, die über Netzwerke hinausgehen, finden sich in allen regionalen Initiativen; überall werden wesentlich verbindlichere Leitungs- und Steuerungs-Funktionen sowie Arbeitsformen, die Kontinuität und Effektivität sichern (sollen) projektiert und erprobt. Dies variiert von Geschäftsstellen über Mitgliederversammlungen, die einen Geschäftsführenden Vorstand wählen, satzungsmäßigen Grundlagen gleichberechtigter Teilnahme an Steuerungsgruppen, Satzungen und Geschäftsordnungen, Projekt- und Arbeitsgruppen, Projektbüros und die Unterstützung durch Beratungseinrichtungen.

Auch vom Zeitpunkt an, wenn die Zentren HC etabliert sein werden und ihre Arbeit aufgenommen haben, werden sie weder Monopolisten für das Lernen von Erwachsenen in der Region sein können noch sein wollen. Denn es wäre ein ganz unsinniges Entwicklungskonzept, im Zentrum etwas nachzuahmen, was andere besser können und wo andere schon langjährige Erfahrungen und gut aufgebaute Kompetenzen haben. Von hier aus ergibt sich, dass die Zentren Partner in der Region brauchen, wie auch umgekehrt: dass die „alteingesessenen“ Bildungsanbieter die Zentren gut gebrauchen können, um ihre eigenen Kompetenzen durch Kooperation zu potenzieren. Zentren und regionale Netzwerke schließen sich also nicht aus, sondern können einander sinnvoll ergänzen. Dazu müssen sie sich jedoch „auf gleicher Augenhöhe“ begegnen.

## Lokale und regionale Bildungslandschaften: Ergebnisse, Fragen und Aussichten

Die Initiative HC betritt in mindestens vier wichtigen Feldern Neuland, was u. a. ihre Komplexität ausmacht. Erstens geht es um eine enge pädagogische und organisatorische Verknüpfung von Bildungseinrichtungen, die aus unterschiedlichen Aufgabenprofilen, pädagogischen Traditionen und rechtlichen Regelungskreisen und Zuständigkeiten kommen. Zweitens soll ein integratives Bildungskonzept auf die veränderten Herausforderungen für die Bildung von Erwachsenen antworten. Und drittens erfolgt die Umsetzung unter bewusstem Bezug auf die Region als Lebenszusammenhang und Bildung als einem zentralen regionalen Standortfaktor. In diesem Zusammenhang wird viertens an den starken Bedeutungsgewinn der kommunalen Ebene, also von Städten und Landkreisen, als Mitgestalter von Bildung angeschlossen.

Die gut zwei Jahre, in denen die Initiative HESSENCAMPUS bis Ende 2008 unter eher provisorischen Bedingungen arbeitete, zeigen Wirkungen, die der hessischen Bildungslandschaft dauerhafte Impulse geben könnten. Beteiligte und Beobachter heben eine zuvor „vor Ort“ nicht gekannte enge und kontinuierliche Kooperation zwischen Beruflichen Schulen, Schulen der „2.Chance“ und Volkshochschulen hervor, die systematisch darauf aus ist, Synergien zu entdecken und zu entfalten. Abschottungen werden durchlässiger.

HESSENCAMPUS scheint als „Marke“ gesichert; was hieraus tatsächlich „bildungsreformerisch“ wird, ist noch weitgehend offen und u. a. auch davon abhängig, ob sich an die hier skizzierte Initialphase bald ein längeres, gemeinsam von Land, Städten und Kreisen getragenes Entwicklungsprogramm anschließen wird und ob mit der für 2011 vorgesehenen erneuten Novellierung des Gesetzes für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen (HWBG) ein weiterer Schritt in Richtung auf ein „System der Bildung im Erwachsenenalter“ gelingt. Denn HESSENCAMPUS versteht sich lediglich als ein - wenn auch wichtiger - Baustein in einem System Lebensbegleitenden Lernens.

Zwei Konfliktzonen, die in den vergangenen beiden Jahren deutlich wurden, sind dabei besonders zu beachten. (1) Es ist bisher nicht in ausreichendem Maße gelungen, das pädagogische Personal in den beteiligten Einrichtungen für das Vorhaben zu gewinnen. Dies spiegelt sich auch in der teilweise kritischen Haltung der Gewerkschaften. (2) Das Verhältnis zum großen Segment der betriebsnahen und privatwirtschaftlichen beruflichen Weiterbildung und zu bildungsintensiven Unternehmen im Land ist noch weitgehend ungeklärt.

Für die Initiativen selbst stehen eine weitere Erhöhung der wechselseitigen Verbindlichkeit der Zusammenarbeit und eine verstärkte operative Umsetzung des gemeinsamen pädagogischen Leitbilds auf dem Programm. Hierfür erwies es sich bisher als besonders wichtig, die Balance „auf gleicher Augenhöhe“ zwischen Volkshochschulen, Schulen für Erwachsene und Beruflichen Schulen und ggf. weiteren öffentlich-rechtlichen Anbietern auszutarieren. HESSENCAMPUS gründet auf der Vermutung, dass nur durch „Zentrumsbildung“ das

für die (potenziellen) Nutzerinnen und Nutzer erforderliche Maß an Breite und Differenziertheit in Bildungsangebot, begleitender Beratung und Unterstützung und neuer, attraktiver Lernkultur erreicht werden kann. Zentrumsbildung wird hierbei nicht im Sinne der Errichtung von überdimensional großen Einrichtungen verstanden, sondern als systematische und intelligente Bündelung von Ressourcen und fachlichen Kompetenzen von Einrichtungen, die bisher voneinander abgeschottet waren, von Programmen und deren gemeinsamen Management.

Die Chance für eine über ein Netzwerk hinausgehende, verbindliche und dichte Kooperation wurde bei den drei hauptsächlichen Starteinrichtungen deshalb gesehen, weil sie sich in öffentlicher - wenngleich unterschiedlicher - Trägerschaft befinden und deshalb von ihnen erwartet werden kann, dass sie sich im Sinne der öffentlichen Verantwortung in herausgehobener Weise für den Ausbau Lebenslangen Lernens engagieren. Damit zielte das Vorhaben HESSENCAMPUS von vornherein auf eine strukturbezogene Weiterentwicklung in der Erwachsenenbildung. Offene Fragen der zukünftigen Entwicklung sind, welche Kooperations- oder Integrationstiefe zwischen den beteiligten Einrichtungen notwendig und anzustreben ist, ihre möglichen Rückwirkungen auf diese selbst und deren jeweilige Binnenverhältnisse sowie die Effekte, die ein solcher neuer, in integrativer Bildungsperspektive arbeitender großer Anbieter auf den regionalen Bildungs-„Märkten“ haben könnte. Sie haben schon bis heute lebhaft, phasenweise sehr kontroverse, Debatten ausgelöst und werden dies sicherlich weiter tun.

Das Vorhaben HESSENCAMPUS thematisiert also in herausgehobener Weise, wie lokale oder regionale Bildungslandschaften in Richtung auf lokal-regionale „Bildungssysteme“ entwickelt werden können. Sie müssen sich dabei den Herausforderungen stellen, wie sie den Bedürfnissen der Bevölkerung ebenso entgegen kommen können und zugleich als zukunftsorientierte Standortqualitäten wirken, ohne dass sie sich von den generellen Erfordernissen gegenüber Bildung „abkoppeln“ und zu einer weiteren Zerklüftung der deutschen Bildungsstrukturen führen. Dieses Spannungsverhältnis kann man z.B. auch als Frage nach gemeinsamer Verantwortungsübernahme von staatlicher und kommunaler Ebene und nach Kooperation und Arbeitsteilung zwischen ihnen reformulieren und sie zugleich erweitern auf die Sicherung zielgerichteter Kooperation aller (regionalen) Bildungsakteure.

Unter diesem Fokus ist das Vorhaben HESSENCAMPUS gegenwärtig das exponierteste Beispiel in einem wichtigen und expandierenden Feld anwendungsorientierter Forschung der sfs zur Förderung und Sicherung lokaler kreativer und unternehmerischer Potenziale durch eine „Praxis-Wendung“ von Bildung. Es korrespondiert mit den erwähnten lokalen und regionalen Ansätzen, durch kommunale Koordinierung (oder: wie dies in den entsprechenden Förderprogrammen heißt: „Übergangsmangement“) zu einer wirksamen kooperativen Gestaltung des Übergangs von der Schule in die



Arbeitswelt zu gelangen<sup>10</sup> und in diesem Zusammenhang auch verstärkt auf ein Lernen zu setzen, dass praktisches Handeln in Betrieb und lokaler Gemeinschaft als wirkungsvollen Bezug<sup>11</sup> hat. Um insgesamt auf förderliche Rahmenbedingungen zu drängen, hat sich – gewissermaßen in einer „anwaltlichen Rolle“ – die „Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative“ gebildet, in der sich bisher mehr als 20 Städte und Landkreise zusammen geschlossen haben<sup>12</sup>. Als eine Anerkennung der in den letzten Jahren gewachsenen Expertise der sfs in diesem Feld kann gelten, dass ihr die Koordinierung der Aktivitäten dieser Arbeitsgemeinschaft übertragen wurde.

- 
- 10 Christoph Kaletka, Wilfried Kruse (2007): Achaia Alliance-Essential features of a regional potential development strategy, in: Alliance and Initiative. Promoting Young Entrepreneurial Spirit in the Region, Patras
- 11 vgl. Dörmann, Herbert; Kemper, Marita; Klein, Birgit; Kühnlein, Gertrud: Produktionsschule Unna. Idee, Konzeption, Umsetzung; Dortmund: Wulff GmbH, (2008) Vgl. Hierzu: Wilfried Kruse, Klaus Kohlmeyer, Angela Paul-Kohlhoff, Gertrud Kühnlein, Melanie Weigele, Lutz Wende, unter Mitarbeit von Ursula Bylinski: Jugend und Arbeit, Eine Expertise im Auftrag des Bundesministerium für Bildung und Forschung; Kohlhammer GmbH (Hrsg.), (2009 im Erscheinen)
- 12 Weinheimer Initiative. Die sfs übernimmt im Jahr 2009 die Koordinierung dieser Arbeitsgemeinschaft. Zur weiteren Information: [www.freudenbergstiftung.de](http://www.freudenbergstiftung.de)



**Veröffentlichungen**  
**der**  
**Sozialforschungsstelle**  
**Dortmund**

(Zentrale Wissenschaftliche Einrichtung  
der Technischen Universität Dortmund)



# ARBEIT

**Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung  
und Arbeitspolitik**

herausgegeben von

Gerhard Bosch, Katrin Hansen, Arne Heise, Thomas Herrmann, Jürgen Howaldt, Heike Jacobsen, Hermann Kotthoff, Heiner Minssen, Hartmut Neuen-dorff, Angela Paul-Kohlhoff, Ivars Udris

*Die arbeitsbezogene Forschung expandiert.*

Dennoch fehlte vornehmlich für den nichttechnischen Bereich ein Organ der Ergebnisaufbereitung, Zusammenführung und Gewichtung, das zu einem übergreifenden Erkenntnisfortschritt beitragen kann.

Die Fachzeitschrift ARBEIT - Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik will diese Lücke schließen.

ARBEIT will subjektiv wie objektiv orientierte Forschungen über Arbeit präsentieren, theoretische Reflektionen wie praktische Erfahrungen zur Diskussion stellen, Wissen über Arbeit im alltäglichen Verständnis und Zusammenhang, in institutionellen Kontexten und funktionalen Leistungsbeziehungen so aufbereiten und präsentieren, dass es in übergeordnete Sinnzusammenhänge einzubauen und zu verwenden ist. Arbeit ist alltägliches Handeln, zweck- und leistungsbezogen bezahlt und bewertet. Arbeit als Strukturmerkmal wie als sozialer Prozess, als Produktion des menschlichen Lebens ist das Thema der Zeitschrift.

In ARBEIT haben Beiträge mit theoretischen wie auch mit empirischen Schwerpunkten, Methodendiskussionen und Erfahrungsberichte aus der Praxis, Quintessenzen der Forschung wie Tagungsberichte und Besprechungen ihren Platz.

Die Zeitschrift richtet sich an alle an Arbeitsproblemen interessierten Forscher und Praktiker.

ARBEIT will interdisziplinär Dialog und Austausch fördern: zwischen Wissenschaft und Praxis, zwischen Ingenieurwesen und Sozialwissenschaft, zwischen Industriebiologie und Frauenforschung etc.

ARBEIT veröffentlicht empirische wie theoretische Beiträge und Erfahrungsberichte und bietet als Service für LeserInnen Kurzbeiträge und Tagungsberichte sowie einen ausführlichen Rezensionsteil an.

ARBEIT setzt mit Schwerpunktheften Akzente (z.B.: Geschlechterfragen, Gruppenarbeit, industrielle Beziehungen) und wird zu den Themenbereichen Europa, Weiterbildung und Dienstleistungsarbeit verstärkt Veröffentlichungen anbieten.

## **Bezugsbedingungen:**

Jährlich erscheinen 4 Hefte mit einem Jahrgangs-Umfang von ca. 320 Seiten.

Abonnementkosten:

Jahresabonnement:	Bibliotheken	€ 79,00
	persönl. Abo	€ 69,00

für Studenten gegen

Studienbescheinigung € 46,00

Einzelheft € 22,00

(jeweils incl. MWST, zuzüglich Versandkosten)

## **zu beziehen über:**

Lucius & Lucius  
Verlagsgesellschaft  
Gerokstraße 51  
D-70184 Stuttgart

## **Redaktionsanschriften:**

### **Aufsatzredaktion:**

Sozialforschungsstelle  
Zentrale wissenschaftliche Einrichtung  
der Technischen Universität Dortmund  
Ingrid Goertz/Ursula Ammon  
Evinger Platz 17  
D-44339 Dortmund

e-mail: goertz@sfs-dortmund.de  
ammon@sfs-dortmund.de

www: ZeitschriftArbeit.de

### **Rezensionsredaktion:**

Ruhr-Universität Bochum, Institut für Arbeitswissenschaft

Dr. Martin Kröll  
D-44780 Bochum

e-mail: arbeit@iaw.rub.de

Grevener Str./Fresnostr. 2  
D-48159 Münster  
Tel. 0251-6203222; Fax: 0251-231972  
eMail: vertrieb@lit-verlag.de

## Dortmunder Beiträge zur Sozial- und Gesellschaftspolitik

### herausgegeben von:

*Prof. Dr. Gerhard Naegele (Institut für Gerontologie an der Universität Dortmund), Dr. Gerd Peter (Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund)*

**Band 3:** Hans Vollmer u.a.: Bericht zur sozialen Lage in Dortmund 1996. 224 Seiten, 20,90 €, ISBN 3-8258-2691-0

**Band 4:** Manuela Michel: Bewältigungsformen des Arbeitsplatzabbaus durch Truppenreduzierung bei Zivilbeschäftigten der alliierten Stationierungstreitkräfte - Fallanalyse eines britischen Reparaturbetriebs in Mönchengladbach, 1995. 180 Seiten, 20,90 €, ISBN 3-8258-2356-3

**Band 5:** Rüdiger Klatt: Zu einer hermeneutischen Soziologie der betrieblichen Mitbestimmung - Konstruktivistische Perspektiven in der Analyse des Alltags von Betriebsräten, 1995. ca. 180 Seiten, 20,90 €, ISBN 3-8258-2561-7

**Band 8:** Michael Bürger: Zur Alltagstypik von Betriebsratshandeln - Eine Fallstudie, 1996. 153 Seiten, 20,90 €, ISBN 3-8258-2945-6

**Band 9:** Wolfgang Kapp, Helmut Martens: Institutionelle Entwicklung und Transformationsprozeß - Theoretisch-methodische Überlegungen und empirische Fallstudien zu betrieblicher Mitbestimmung und lokaler Arbeitspolitik in Ostdeutschland, 1996. 300 Seiten, 24,90 €, ISBN 3-8258-2936-7

**Band 12:** Ursula Ammon, Guido Becke, Gerd Peter: Unternehmenskooperation und Mitarbeiterbeteiligung - Eine Chance für ökologische und soziale Innovationen, 1997. 216 Seiten, 20,90 €, ISBN 3-8258-3208-2

**Band 13:** Cordula Sczesny: Arbeitszeiten zwischen formeller Regelung und informeller Ausgestaltung - Eine Fallstudie aus den neuen Bundesländern, 1997. 100 Seiten, 15,90 €, ISBN 3-8258-3293-7

**Band 14:** Frerich Frerichs, Manuela Michel, Gerhard Naegele, Gerd Peter, Cordula Sczesny: Bewältigung des Demographischen Wandels in Nordrhein-Westfalen - Entwicklung in der Arbeitswelt und Handlungsperspektiven für die nachberufliche Lebenswelt, 1997, 208 Seiten, 20,90 €, ISBN 3-8258-3294-5

**Band 20:** Ursula Ammon, Maria Behrens (Hg.) Dialogische Technikfolgenabschätzung in der Gentechnik: Bewertung von ausgewählten Diskurs- und Beteiligungsverfahren, 1998, 143 Seiten, 20,90 €, ISBN 3-8258-3964-8

Dortmunder Beiträge zur Sozial- und Gesellschaftspolitik

Klaus Dörre, Walter R. Heinz, Jürgen Howaldt (Hg.)

## Nachhaltige Entwicklung

Vom „Was“ zum „Wie“

Arbeit  
Gesundheit  
Frauenfragen  
Altersforschung  
Sozialpolitik  
Armut

LIT

**Band 21:** Christine Fromm: Betrieblicher Gesundheitsschutz und soziale Selbstverwaltung - Gestaltungsaufgaben und Handlungsmöglichkeiten der sozialen Selbstverwaltung im Zusammenhang mit der aktuellen Strukturreform des betrieblichen Gesundheitsschutzes. 1998, 174 Seiten, 20,90 €, ISBN 3-8258-4146-4

**Band 24:** Frerich Frerichs, Arno Georg: Ältere Arbeitnehmer in NRW: Betriebliche Problemfelder und Handlungsansätze, 1999, 215 Seiten, 20,90 €, ISBN 3-8258-4399-8

**Band 25:** Gerhard Naegele, Gerd Peter (Hg.): Arbeit - Alter - Region. Zur Debatte um die Zukunft der Arbeit, um die demographische Entwicklung und die Chancen regionalpolitischer Gestaltung, 2000, 295 Seiten, 20,90 €, ISBN: 3-8258-4247-9

**Band 27:** Jürgen Howaldt, Ralf Kopp, Rainer Skrotzki, Ute Schwitalla: Handlungsleitfaden zur Implementierung eines arbeitsplatznahen kontinuierlichen Qualifizierungsprozess in Klein- und Mittelbetriebe, 2000, 187 Seiten, 15,90 €, ISBN 3-8258-4680-6

**Band 28:** Birgit Mütterich: Die Problematik der Mensch-Tier-Beziehung in der Soziologie: Weber, Marx und die Frankfurter Schule, 2000, 248 Seiten, 20,90 €, ISBN: 3-8258-4753-5

**Band 29:** Walter R. Heinz, Hermann Kotthoff, Gerd Peter (Hg.): Soziale Räume, global players, lokale Ökonomien - Auf dem Weg in die innovative Tätigkeitsgesellschaft?, 2000, 162 Seiten, 20,90 €, ISBN: 3-8258-4754-3

**Band 30:** Eckehard Ehrenberg, Wilfried Kruse: Soziale Stadtentwicklung durch grosse Projekte? EXPO's, Olympische Spiele, Metropolen-Projekte in Europa: Barcelona, Berlin, Sevilla, Hannover, 2000, 350 Seiten, 25,90 €, ISBN: 3-8258-5083-8

**Band 31:** Jürgen Howaldt, Michael Kohlgrüber, Ralf Kopp, Eva Mola, Georg Schulze, Annette Sträter, Walter Wicke: Aufbau regionaler Lernnetzwerke am Beispiel der Dortmunder Metallindustrie. Ergebnisse des Projektes „Betriebliche Reorganisation im regionalen Kontext“ (REKO), 2000, 106 Seiten, 15,90 €, ISBN 3-8258-5084-6

**Band 32:** Walter R. Heinz, Hermann Kotthoff, Gerd Peter (Hg.): Beratung ohne Forschung - Forschung ohne Beratung?, 2001, 111 Seiten, 15,90 €, ISBN 3-8258-5404-1

**Band 37:** Walter R. Heinz, Hermann Kotthoff, Gerd Peter (Hg.): Lernen in der Wissensgesellschaft, 2002, 104 Seiten, 17,90 €, ISBN 3-8258-6018-3

**Band 38:** Cordula Sczesny: Arbeitszeitgestaltung zwischen arbeitswissenschaftlichen Erkenntnissen und individuellen Arbeitszeitpräferenzen. Am Beispiel der Dauernachtarbeit im Krankenhaus, 2002, 344 Seiten, 30,90 €, ISBN 3-8258-6019-1

**Band 40:** Helmut Martens: Die Zukunft der Mitbestimmung beginnt



wieder neu - Bilanz und Perspektiven der Mitbestimmung im Lichte von Grundlagen- und Auftragsforschung, Beratung und Forschungstransfer in den 1990er., 2002, 233 Seiten, 25,90 €, ISBN 3-8258-6289-5

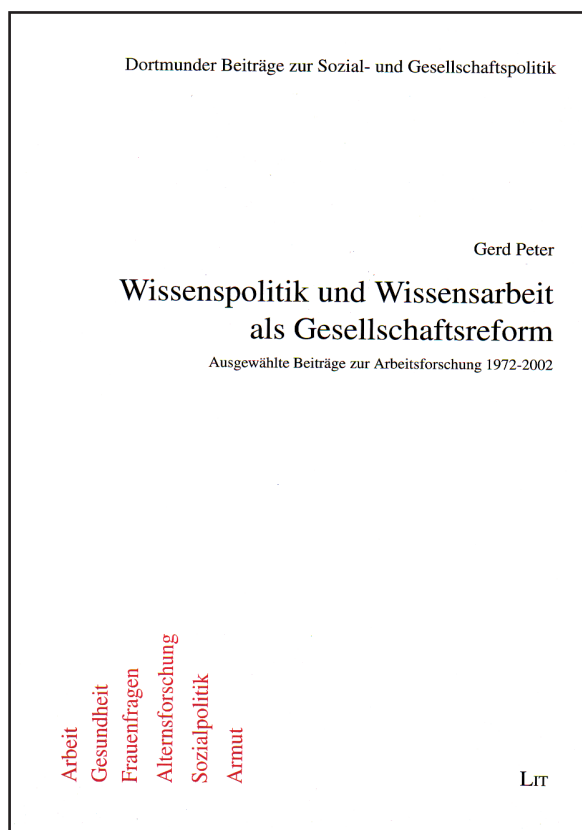
**Band 43:** Susanne Felger, Wilfried Kruse, Angela Paul-Kohlhoff, Silke Senft: Partizipative Arbeitsorganisation: Beteiligung jenseits von Naivität Ergebnisse aus dem PartArt-Projekt, 2003, 246 Seiten, 25,90 €, ISBN 3-8258-6786-2

**Band 44:** Olaf Katenkamp, Ralf Kopp, Antonius Schröder: Methodenhandbuch. Angewandte empirische Methoden: Erfahrungen aus der Praxis, 2003, 320 Seiten, 24,90 €, ISBN 3-8258-6901-6

**Band 46:** Dieter Scholz, Heiko Glawe, Helmut Martens, Pia Paust-Lassen, Gerd Peter, Frieder O. Wolf (Hg.): Arbeit in der neuen Zeit Regulierung der Ökologie, Gestaltung der Technik, Politik der Arbeit, 2004, 357 Seiten, 29,90 €, ISBN 3-8258-7034-0

**Band 50:** Gerd Peter : Wissenspolitik und Wissensarbeit als Gesellschaftsreform. Ausgewählte Beiträge zur Arbeitsforschung 1972-2002, 2003, 440 Seiten, 34,90 €, br., ISBN 3-8258-7213-0

**Band 51:** Klaus Dörre, Walter R. Heinz, Jürgen Howaldt (Hg.): Nachhaltige Entwicklung - Vom „Was“ zum „Wie“, 2004, 178 Seiten, 19,90 €, ISBN 3-8258-7497-4



**Band 52:** Jürgen Howaldt: Neue Formen sozialwissenschaftlicher Wissensproduktion in der Wissensgesellschaft. Forschung und Beratung in betrieblichen und regionalen Innovationsprozessen, 2004, 263 Seiten, 24,90 €, ISBN 3-8258-7744-2

**Band 53:** Brigitte Duve, Kathrin Manthei, Gernot Mühge (Hg.): Jenseits der Technik. Arbeit im E-Business in kleinen und mittleren Unternehmen, 2005, 104 Seiten., 19,90 €, ISBN 3-8258-7976-3

**Band 55:** Frank Bauer, Hermann Groß, Georg Sieglen, Michael Schwarz: Betriebszeit- und Arbeitszeitmanagement. Ergebnisse einer repräsentativen Betriebsbefragung in Europa, 2005, 184 Seiten, 19,90 €, ISBN 3-8258-8941-6

**Band 57:** Frieder Otto Wolf: Arbeitsglück: Untersuchungen zur Politik der Arbeit. 2005, 372 Seiten, 29,90 €, ISBN 3-8258-9131-3



# Medienzukunft heute

herausgegeben von:

Dr. Jürgen Howaldt (Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund, sfs), Antonius Schröder (Gesellschaft für empirische Arbeitsforschung und Beratung mbH),

**Band 1:** Kurt-Georg Ciesinger, Rainer Ollmann (Hg.): Vom Druckunternehmen zum Mediendienstleister, Unternehmensstrategien beim Übergang in die Informationsgesellschaft, 1998. 240 Seiten, 20,90 €, ISBN 3-8258-3646-0

**Band 2:** Dagmar Siebecke: Unternehmerische Entscheidungen im Medienumbruch - Eine Verhaltensstudie in kleinen und mittleren Unternehmen, 1998. 288 Seiten, 25,90 €, ISBN 3-82583684-3

**Band 3:** Kurt-Georg Ciesinger, Rüdiger Klatt, Rainer Ollmann, Dagmar Siebecke: Print & Publishing 2001 - Strukturwandel der Druckindustrie aus Sicht von Medienexperten, Druckunternehmen und Kunden, 1998, 173 Seiten, 20,90 €, ISBN 3-8258-3649-8

**Band 4:** Heinz-Reiner Treichel (Hg.): Innovation durch Kooperation - Das Beispiel Medien-Zentrum-Duisburg. 1999, 242 Seiten, 20,90 €, ISBN 3-8258-4091-3

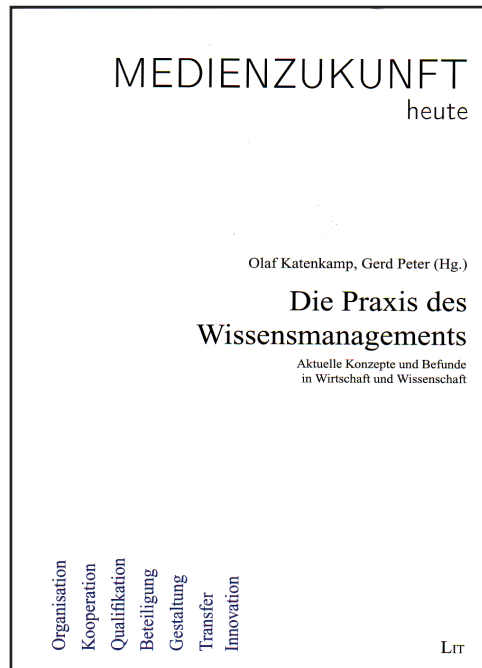
**Band 5:** Kurt-Georg Ciesinger, Dagmar Siebecke, Frank Thielemann: Innovationsintegral Mittelstand. 1999, 183 Seiten, 20,90 €, ISBN 3-8258-4217-7

**Band 6:** Hartmut Neuendorff, Gerd Peter, Rüdiger Klatt, Maresa Feldmann: Verändern neue Medien die Wirklichkeit?, 1999, 256 Seiten, 25,90 €, ISBN 3-8358-4692-x

**Band 7:** Bastian Pelka: Künstliche Intelligenz und Kommunikation - Delphi-Studie zur Technikfolgenabschätzung des Einsatzes von Künstlicher Intelligenz auf Kommunikation, Medien und Gesellschaft, 2002, 240 Seiten, 24,90 €, ISBN 3-8258-6622-x

**Band 8:** Olaf Katenkamp, Gerd Peter: Die Praxis des Wissensmanagements in Wirtschaft und Wissenschaft - aktuelle Konzepte und Befunde, 2003, 232 Seiten, 24,90 €, ISBN 3-8258-6922-9

**Band 9:** Christoph Kaletka: Die Zukunft politischer Internetforen - Eine Delphi-Studie, 2003, 264 Seiten, 24,90 €, ISBN 3-8258-7117-7



## Beiträge aus der Forschung:

Band 173: Christoph Kaletka, Wilfried Kruse, Bastian Pelka (Hg.): HESSEBCAMPUS 2007-2009, Veröffentlichungen der wissenschaftlichen Begleitung, Dortmund 2009

Band 172: Ulrich Pröll: Corporate Social Responsibility (CSR) – ein innovatives Instrument für die Stressprävention? Kurzgutachten im Auftrag der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, Dortmund 2009

Band 171: *Christina Meyn*: Kooperatives Arbeitshandeln in sozialen Dienstleistungsorganisationen, Dortmund 2009

Band 170: *Klaus Boeckmann*: Geteilte Zeit – Halbes Leid? Beschäftigungsverhältnisse von Frauen und Männern im Strukturwandel, Dortmund 2009

Band 169: *Jürgen Strauß, Rainer Lichte (unter Mitarbeit von Christoph Schulte)*: Generationenpolitik und Generationengerechtigkeit im Betrieb – Ergebnisse aus Betriebsfallstudien, Dortmund 2009

Band 168: *Klaus Kock*: Prekäre Beschäftigung und lokale Gewerkschaftsarbeit, Eine Fallstudie aus dem Ruhrgebiet, Dortmund 2009

Band 167: *Katja Radant, Phyllis Paul*: Gender Mainstreaming in Dortmunder Jugendfreizeitstätten. Eine qualitative vergleichende Studie, Dortmund 2009

Band 166: *Jens Adamski*: Findbuch. Zum Bestand der „Sozialforschungsstelle an der Universität Münster, Sitz zu Dortmund“ im Archiv der Sozialforschungsstelle Dortmund, Dortmund 2008

Band 165: *Arno Georg, Helmut Martens, Karl Müller, Gerd Peter (Hg.)*: Arbeit und Konflikt. Zukunftsfähige Arbeitsanalyse Band 2, Dortmund 2008

Band 164: *Klaus Kock (Hg.)*: Der Preis der Freiheit. Solo-Selbstständige zwischen Vermarktung, Professionalisierung und Solidarisierung, Dortmund 2008

Band 163: *Arno Georg, Gerd Peter*: Analyse und Bewertung subjektiver Arbeit. Übergreifende theoretische Reflexionen und interdisziplinäre Methodenvergleiche - Abschlussbericht, Dortmund 2008

Band 162: *Klaus Kock*: Auf Umwegen in den Beruf. Destandardisierte und prekäre Beschäftigung von Jugendlichen an der zweiten Schwelle – eine Auswertung empirischer Befunde, Dortmund 2008

Band 161: *Arno Georg, Uwe Dechmann, Sandra Messerschmidt, Gerd Peter (Hg.)*: Arbeit, Selbstentwicklung und Gesundheit. Zukunftsfähige Arbeitsanalyse Band 3, Dortmund 2008

Band 160: *Anne-Marie Scholz*: Wissensmanagement in der Altenpflege. Der Umgang mit der Ressource Wissen in Pflegeeinrichtungen - eine explorative Untersuchung, Dortmund 2008

### zu beziehen über:

Sozialforschungsstelle Dortmund  
ZWE der TU Dortmund  
Ingrid Goertz  
Evinger Platz 17  
D-44339 Dortmund  
E-Mail: goertz@sfs-dortmund.de

Preis: auf Nachfrage (+ Porto/Verpackung)

Band 159: *Arno Georg, Christina Meyn, Gerd Peter (Hg.): Arbeits-situationsanalyse. Zur phänomenologischen Grundlegung einer interdisziplinären Arbeitsforschung. Zukunftsfähige Arbeitsanalyse Band 1, Dortmund 2007*

Band 158: *Wilfried Kruse: „Nachhaltigkeitsreport“: Lokale Netzwerke Zur Berufsintegration Von Jungen Migrantinnen Und Migranten Am Ende Der Projektförderung. Ergebnisse aus dem BQN-Vorhaben im Programm „Kompetenzen fördern“ (BQF des BMBF), Dortmund 2007*

Band 157: *Rainer Lichte, Wilfried Kruse: „Rail-Employ“ – Beschäftigungsfähigkeit im Eisenbahnbetrieb. Fallstudien, Dortmund 2007*

Band 156: *Gudrun Richter-Witzgall (Hg.): E-Quality. Chancengleichheit im Qualitätsmanagement (ISO 9001). Anregungen für die Praxis. Dokumentation der Transferveranstaltung im Berufsförderungswerk Dortmund, Dortmund 2007*

**zu beziehen über:**

Sozialforschungsstelle Dortmund  
ZWE der TU Dortmund  
Ingrid Goertz  
Evinger Platz 17  
D-44339 Dortmund  
E-Mail: goertz@sfs-dortmund.de

Preis: auf Nachfrage (+ Porto/Verpackung)

Band 155: *Arno Georg, Wolfgang Hien, Gerd Peter: Neue Autonomie in der Arbeit und die Bewertung von Arbeit und Gesundheit, Dortmund 2007*

Band 154: *Manfred Koch: Letzter Ausweg Leiharbeit? Die prekäre Wirklichkeit einer flexiblen Beschäftigungsform, Dortmund 2007*

Band 153: *Hermann Groß, Michael Schwarz: Betriebs- und Arbeitszeiten 2005. Ergebnisse einer repräsentativen Betriebsbefragung, Dortmund 2007*

Band 152: *Klaus Boeckmann: Ende der Talfahrt? Entwicklung der Beschäftigung im Östlichen Ruhrgebiet, Dortmund 2006*

Band 151: *Klaus Kock, Ulrich Pröll, Martina Stackelbeck: fair statt prekär – Überlegungen zur Analyse und Gestaltung von Beschäftigungsverhältnissen in der Region, Dortmund 2006*

Band 150: *Marcel Braun, Michael Schwarz: Gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen. Vom Konzept der Corporate Social Responsibility zur Förderung von Corporate Citizenship in Nordrhein-Westfalen, Dortmund 2006*

Band 149: *Melanie Mörchen: Praktikum als prekäre Beschäftigung – Ausbeutung oder Chance zur Integration? Dortmund 2006*

Band 148: *Klaus Kock, Edelgard Kutzner: Betriebsklima, Überlegungen zur Gestaltbarkeit eines unberechenbaren Phänomens, Dortmund 2006*

Band 147: *Helmut Martens: Pragmatisches Management von Gesundheit und Sicherheit im Kleinbetrieb (PragMaGuS), Abschlussbericht zur Evaluation des Modellvorhabens, Dortmund 2005*

**zu beziehen über:**

Sozialforschungsstelle Dortmund  
ZWE der TU Dortmund  
Ingrid Goertz  
Evinger Platz 17  
D-44339 Dortmund  
E-Mail: goertz@sfs-dortmund.de

Preis: auf Nachfrage (+ Porto/Verpackung)

Band 146: *Martina Stackelbeck (Hg.):* Gefälligt zur Kenntnissnahme! HARTZ IV – wie die neue Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik sich im östlichen Ruhrgebiet auswirkt. Dortmund 2004

Band 145: *Gerd Möll, Ellen Hilf:* Auf der Suche nach der flexiblen Zeit. Abschlussbericht für das Modellprojekt „Arbeitszeitgestaltung im mittelständischen Einzelhandel“. Dortmund 2004

Band 144: *Nils J. Nolting:* Betriebsratsarbeit im Niedriglohnsektor. Eine Fallstudie in der Systemgastronomie, Dortmund 2004

Band 143: *Jürgen Howaldt, Rüdiger Klatt, Ralf Kopp:* Fallstudien zum Wissensmanagement im Bereich wissensintensiver Dienstleistungsnetzwerke aus Berater- und IT bzw. Multimediabranche. Dortmund 2004

Band 142: *Anne Busian, Birgit Klein, Gertrud Kühnlein, Wilfried Kruse, Martin Lang, Günter Pätzold, Judith Wingels:* 2. Dortmunder Forschertag Berufliche Bildung NRW: Evaluation der Qualität Berufsbildender Schulen. Dokumentation. Eine Veranstaltung im Rahmen der Kooperation Sozialforschungsstelle Dortmund/Universität Dortmund, Dortmund 2004

Band 141: *Michael Niehaus:* Der Begriff des Wissens im Wissensmanagementdiskurs. Materialien zur Begriffsgeschichte unter Berücksichtigung des klassischen griechischen Philosophie, Dortmund 2004

Band 140: *PragMaGus:* Pragmatisches Management von Gesundheit und Sicherheit in kleinen Unternehmen. Dokumentation der PragMaGus-Tagung: „Qualität der Arbeit in Kleinbetrieben - ein Verbundmodell in der Region Dortmund stellt sich vor“ am 05.06.2003 in der IHK zu Dortmund, Dortmund 2003

Band 139: *Anne Busian, Birgit Klein, Gertrud Kühnlein, Wilfried Kruse, Martin Lang, Günter Pätzold, Judith Wingels:* Dortmunder Forschertag Berufliche Bildung NRW: Jugendliche mit Berufsstartschwierigkeiten Wirksame Unterstützung vor Ort? Dokumentation. Eine Veranstaltung im Rahmen der Kooperation Sozialforschungsstelle Dortmund/Universität Dortmund, Dortmund 2003

Band 138: *Richard Croucher, Wilfried Kruse, Helmut Martens, Ingo Singe, Daniel Tech:* International Trade Union Co-Operation -Experience and Research Issues. Workshop Documents. (Transnationale Gewerkschaftskooperationen - Erfahrungen und Forschungsfragen. Workshop-Dokumentation) Dortmund 2003

Band 137: *Helmut Martens:* Primäre Arbeitspolitik und Interessenvertretung in der New Economy , Erste empirische Befunde im Lichte konzeptioneller Debatten und aktueller empirischer Untersuchungen, Dortmund 2003

Band 136: *Daniel Tech*: Modernisierung und Professionalisierung der betrieblichen Interessenvertretung. Zum Organisationswandel einer Institution der industriellen Beziehungen, Dortmund 2003

Band 135: *Freie Wohlfahrtspflege im Modernisierungsprozess*: organisations- und personalpolitische Herausforderungen und Konsequenzen, Dokumentation des Workshops am 14. März 2003 in Düsseldorf, Dortmund 2003

Band 134: *Abschlussstagung des EU-Projektes* „Erfolgsvoraussetzungen für die Umsetzung des Grundsatzes der Entgeltgleichheit am Beispiel des Einzelhandels“. Dokumentation der Tagung am 15. Mai 2003 in Berlin, Dortmund 2003

Band 133: *Heike Jacobsen, Elizabeth de Renzy*: Report on the Policy Conference „Developments in European Services. Implications for Work, Skills and Gender Equality“, Nov. 23rd 2001, Centre Borschette, Brussels, Dortmund 2003

Band 132: *Monika Goldmann, Birgit Mütterich, Martina Stackelbeck, Daniel Tech*: Projektdokumentation: Gender Mainstreaming und demographischer Wandel, Dortmund 2003

Band 131: *Birgit Klein, Gertrud Kühnlein*: Zusatzqualifikation in der Erstausbildung - Ein Einstieg in Berufliche Weiterbildung, Tagungsdokumentation, Dortmund 2003

Band 130: *Birgit Klein, Wilfried Kruse, Gertrud Kühnlein*: Berufliche Bildung: Horizont 2010 - Ergebnisse aus NRW, Dortmund 2003

Band 129: *Marion Wulf*: Mentoring - Eine Anleitung zum Doing, Dortmund 2002

Band 128: *Klaus Kock, Markus Kurth (Hg.)*: Arbeiten in der New Economy, Dortmund 2002

Band 127: *Edelgard Kutzner, Klaus Kock (Hg.)*: Dienstleistung am Draht - Ergebnisse und Perspektiven der Call Center Forschung, Dortmund 2002

Band 126: *Ursula Ammon, Guido Becke, Thomas Göllinger, Frank M. Weber*: Nachhaltiges Wirtschaften durch dialogorientiertes und systemisches Kennzahlenmanagement, Dortmund 2002

Band 125: *Stefan Meier*: Ökologische Modernisierung, Umweltmanagement und organisationales Lernen, Dortmund 2002

Band 124: *Detlef Ilksensmeier*: Der Ansatz eines ganzheitlichen Wissensmanagements für Klein- und Mittelbetriebe, Dortmund 2001

Band 123: *Ulrich Grüneberg, Ursula Ammon, Guido Becke, Peter Reinartz*: Informationstechnologische Vernetzung, ökologische Innovationen und soziale Standards in der textilen Kette, Dortmund 2001

**zu beziehen über:**

Sozialforschungsstelle Dortmund  
ZWE der TU Dortmund  
Ingrid Goertz  
Evinger Platz 17  
D-44339 Dortmund  
E-Mail: goertz@sfs-dortmund.de

Preis: auf Nachfrage (+ Porto/Verpackung)

Band 122: *Ellen Hilf, Christine Fromm*: Arbeitssituation und gesundheitsbezogenes Alltagshandeln in Kleinbetrieben des Einzelhandels, Dortmund 2000

Band 121: *Petra Getfert (in Zusammenarbeit mit der GAUS mbH)*: Arbeitsbedingungen in IT-Arbeitsfeldern, Dokumentation des Workshops vom 28.09.2000, Dortmund 2001

Band 120: *Kooperationsstelle Wissenschaft - Arbeitswelt im Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund (Hg.)*: Wohin treibt die Logistik? Regionale Beschäftigungswirkungen und Anforderungen an die Weiterbildung. Dortmund 2001

Band 119: *Gertrud Kühnlein*: Mentale Trainings als Instrument betrieblicher Organisationsentwicklung, Dortmund 2001

Band 118: *Wilfried Kruse, Birgit Mütterich*: Arbeitsmarktintegration von Migrantinnen und Migranten in Dortmund. Eine Handlungshilfe, Dortmund 2000

Band 117: *Helmut Martens*: Forschung, Forschungstransfer und Beratung. Forschung, Organisations- und Politikberatung in Zeiten tiefgreifender Umbrüche und großer Orientierungsbedarfe, Dortmund 2000

Band 116: *Hans Vollmer unter Mitarbeit von Georg Langenhoff*: Potentialanalyse der Dortmunder Metall- und Elektrowirtschaft. Eine Untersuchung im Auftrag der Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung Dortmund. Dortmund 2000

Band 115: *Uwe Jügenhake, Jürgen Schultze, Peter Schnittfeld*: Partizipative Organisationsentwicklung in der Stahlindustrie. Ein betrieblicher Erfahrungsbericht aus einer Stranggießanlage, Dortmund 2000

Band 114: *Heike Jacobsen, Ellen Hilf*: Beschäftigung und Arbeitsbedingungen im Einzelhandel vor dem Hintergrund neuer Öffnungszeiten. Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Dortmund 1999

Band 113: *Ralf Kopp, Georg Langenhoff, Antonius Schröder*: Methodenhandbuch. Angewandte empirische Methoden, Erfahrungen aus der Praxis, Dortmund 1999

Band 112: *Gertrud Kühnlein*: Elemente einer „Lernenden Verwaltung“. Werkstattbericht aus den Workshops am 14. März/28. April 1999 in Dortmund, Dortmund 1999

Band 111: *Monika Goldmann (Hg.)*: Rationalisation, Organisation, Gender. Proceedings of the International Conference, October 1998, Dortmund 1999

Band 109: *Helmut Martens (sfs), Joke Frerichs (iso) unter Mitarbeit von Jörg Bundesmann-Jansen*: Betriebsräte und Beteiligung. Ergebnisse einer Evaluation des Teilprojekts „Beteiligungsorientierte gewerkschaftliche Betriebspolitik“ im OE-Prozess der IG Metall. Werkstattbericht, Dortmund 1999

Band 110: *Hans-Werner Franz*: NPO - Nachhaltige Personal- und Organisationsentwicklung - Ein Lernzeug, Dortmund 1999

Band 108: *Antonius Schröder u.a.*: Guidelines to Select and Design - Distant Learning Arrangements for Corporate Training (DiLACT) - A Reference for Managers and Designers of (Continuous) Vocational Training in Corporate Settings, Dortmund 1999

Band 107: *Heike Jacobsen, Ellen Hilf*: Beschäftigung im Einzelhandel - Erste Ergebnisse einer Studie zu den Auswirkungen der neuen Ladenöffnungszeiten auf die Beschäftigung im Einzelhandel. Dortmund 1998

Band 106: *Konstantin Gavriilidis*: Autopoiesis, Diskurs und dialogische Technikfolgenabschätzung. Vergleich der funktional strukturellen Systemtheorie mit der Theorie des kommunikativen Handelns im Hinblick auf den Begründungszusammenhang dialogischer Technikfolgenabschätzung, Dortmund 1998

Band 105: *Hans-Werner Franz*: Qualitätsarbeit braucht Arbeitsqualität. Handbuch. Einführung von Qualitätsgewährleistung und Gruppenarbeit in einem Zuge. Dortmund 1998