

Wilfried Kruse, Antonius Schröder,
Christoph Kaletka, Bastian Pelka

HESSENCAMPUS 2007 – 2010

Ein Zwischenbericht aus Perspektive der Wissenschaftlichen
Begleitforschung

Dortmund 2010

**Dieser Bericht ist im Rahmen der vom Hessischen Kultusministerium im Auftrag
gegebenen Wissenschaftlichen Begleitung des Vorhabens HESSENCAMPUS erstellt worden:
Berichtsstand: Frühjahr 2010**

Impressum:

Beiträge aus der Forschung, Band 177

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

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

HESSENCAMPUS 2007-2010.
Ein Zwischenbericht
aus Perspektive der Wissenschaftlichen Begleitfor-
schung

Wilfried Kruse, Antonius Schröder
Christoph Kaletka, Bastian Pelka

Dortmund 2010

Inhaltsverzeichnis

Geleitwort zum Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung	7
0. Summary	9
1. Einleitung	15
2. Die konzeptionellen Grundlinien des Vorhabens HC	21
2.1. Bildungspolitische Prämissen	21
2.2. Zur HC-Organisation	23
2.3. Eine Matrix zentraler Orientierungen	25
3. Erneuerter Bedeutungsgewinn der „Bildung im Erwachsenenalter“ – Aspekte eines Bezugsrahmens	27
3.1. Erwachsenenbildung in den 80er und 90er Jahren: Vom Reformzentrum in den Schatten	27
3.2. Mehr Berufsbezug, mehr Bildungsmarkt	28
3.3. Erneuter Bedeutungsgewinn der Erwachsenenbildung?	29
3.4. In der Mitte der Erwachsenenengesellschaft: Zurückhaltung bei der Inanspruchnahme von Bildung	31
3.5. Individualisierung als Fortschritt und Risiko	34
3.6. Nicht nur die mangelnde Beteiligung ist ein Problem, sondern auch ihre Enge	36
3.7. Das Bildungsgeschehen selbst wird zum Prüfstein	37
4. Daten und Fakten	39
4.1. Daten und Fakten zur bisherigen Entwicklung im HESSENCAMPUS	39
4.1.1. Aspekte einer Chronologie des HC-Vorhabens	39
4.1.2. Die HC-Initiativen und ihre geographische Verteilung	42
4.1.3. In den regionalen HESSENCAMPUS-Initiativen vertretene Einrichtungen und Akteure sowie Kooperationen	43
4.1.4. Beteiligung der öffentlich-rechtlichen „HC- Kerneinrichtungen“	48
4.1.5. Beteiligung der Wirtschaft	48
4.1.6. Kooperationen von HC mit öffentlichen Bibliotheken	49
4.1.7. Baumaßnahmen im HESSENCAMPUS	51
4.2. Bildung im Erwachsenenalter in Hessen: Daten und Fakten im Überblick	52
4.3. Ausschöpfungspotenzial für die Bildung für Erwachsene in Hessen – ein Szenario	58

4.3.1. Zusammenfassung	58
4.3.2. Hintergrund	58
4.3.3. Trendabschätzungen	59
5. Zwischenbilanz zum Ende der 1. Aufbauphase und Überlegungen zur Weiterentwicklung	61
5.1. Ausgangssituation 2006/2007: Zufällige Konstellation als Chance	61
5.2. Das 1. Jahr: HC gerät in die Kontroverse und wird schärfer profiliert	64
5.3. Das Jahr 2008: Landeseitige Abstinenz, Kontextwandel und Verschiebung der Gewichte	68
5.4. Ende 2008/Anfang 2009: Stabilisierung der örtlichen HC-Initiativen	70
5.5. Die „Organisationsfrage“ entspannt sich – vorläufig?	71
5.6. Ambivalente Konzentration auf ein gemeinsames „Drittes“	73
5.7. Unscharfe Zuständigkeiten vor Ort	74
5.8. Die pädagogische Perspektive tritt gegenwärtig zurück	75
5.9. Welche Reform? Bemerkungen zur Begründung der Idee eines HC im öffentlichen Bildungsauftrag	76
5.10. Berufliche Schulen, Schulen für Erwachsene und Volkshochschulen: ein sinnvolles Ensemble?	80
5.11. Interesse an HC als „gemeinsame Sache“?	82
5.12. Bildung im Erwachsenenalter: Arbeitsmarkt und Beruf im Zentrum?	84
5.13. Andere Kompetenzen durch eine veränderte Bildung?	86
5.14. Gefahr einer doppelten Schieflage	89
6. Eine „Matrix“ von Orientierungen und Integrationsdimensionen	93
6.1. Ein einfaches Modell mit Potenzial	93
6.2. Drei Integrationsdimensionen	96
6.3. Die „Matrix“ als Koordinierungsinstrument – Ein Vorschlag	101
6.4. Über die Schwierigkeit, pädagogische Fragen in den Vordergrund zu stellen	106
7. Zur Entwicklung auf der Landesebene	109
7.1. HC als „Anlass und Objekt“ von Auseinandersetzungen um die Zukunft der Erwachsenenbildung	109
7.2. Binnenentwicklung des HC-Vorhabens	117
7.3. Die „Organisationsfrage“ bleibt bestimmend. Noch?	124
8. Zur Entwicklung der regionalen HC-Initiativen 2007 – 2009	131
8.1. Zum Stand der HC-Entwicklung vor Ort	132
8.2. Entwicklung im Spannungsfeld von regionaler Besonderheit und landesweiter Gemeinsamkeit	134
8.3. Entwicklungsdynamiken und typische Ausprägungen	139
8.4. Leitprojekte auf dem Weg zur Umsetzung	144

8.5.	Leitprojekte oder: HC sucht seinen Platz in der lokalen Bildungslandschaft	149
8.6.	Die Initiativen und ihre Profilierungen	151
8.7.	Mainstream, Konvention, aber auch Profilierung und Aufbruch	153
8.8.	„Lokalen Einfärbungen“ von HC. Abschließende Hinweise	158
9.	Vor Beginn der 2. Aufbauphase	161
9.1.	Attraktivität als Herausforderung	161
9.2.	Zur Situation nach dem Jahresforum 2009	166
10.	Empfehlungen und abschließende Überlegungen	171
10.1.	Eckpunkte: Zu Zielen und Vorgehensweisen für die Jahre 2010 bis 2012/13	172
10.2.	Empfehlungen	175
10.3.	Weitere Überlegungen	179
11.	Zur Wissenschaftlichen Begleitung	183
11.1.	Wissenschaftliche Begleitung zwischen Beratung und kritischer Reflexion	183
11.2.	„Entwicklungspartnerschaft“ als Rahmen und Gegenstand der Wissenschaftlichen Begleitung	186
11.3.	Komponenten einer Mehrfach-Balance	187
11.4.	Prämisse für das Methodenset	188
11.5.	Vorläufige Schlussbemerkung	189
12.	Literaturverzeichnis	191

Geleitwort zum Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung



Hessisches Kultusministerium

Das Vorhaben HESSENCAMPUS (HC) befindet sich in diesem Herbst 2010 in einer besonders wichtigen Phase. Die nächsten Schritte im Vorhaben HESSENCAMPUS (HC) Lebenslanges Lernen zielen auf den erfolgreichen Abschluss des HC-Aufbaus bis 2012/2013. Das ausgearbeitete und praktisch erprobte Konzept soll umgesetzt und die erkannten Entwicklungspotenziale sollen entfaltet werden. Man kann nämlich zwei Phasen unterscheiden: Eine erste Phase der Initiierung und des Aufbaus lief von 2006 bis zum Ende 2009. Auf dem Jahresforum 2009, das am 7. November in Frankfurt stattfand, leitete Kultusministerin Henzler mit ihrer Grundsatzrede eine zweite und abschließende Aufbauphase ein, die bis 2012 für die Startinitiativen bzw. 2013 für die zweite und dritte Welle der regionalen Initiativen geht. Mittlerweile sind die meisten hessischen Städte und Landkreise am HC-Aufbau beteiligt. Allein die landesweite Förderung wird bis Ende 2010 mehr als 10 Mio. € betragen haben. Auch die beteiligten Städte und Landkreise haben dann erheblich in den Aufbau von HC investiert. Damit wird deutlich, dass es für dieses Vorhaben eine gemeinsame Bildungsverantwortung von Land Hessen sowie den beteiligten Landkreisen und Städten gibt. Sinn machen dieses Investment sowie die außerordentlichen Anstrengungen und das Engagement der vielen aktiv Beteiligten nur dann, wenn am Ende der Förderung ein neuer und tragfähiger Baustein in einer zukunftsfähigen hessischen Bildungslandschaft für Erwachsene entstanden sein wird.

Es sei noch einmal daran erinnert, welche Aufgabe sich HESSENCAMPUS stellt: Es geht darum, die Teilhabe von Erwachsenen an Bildung in stabiler und kontinuierlicher Form nachhaltig zu erhöhen! HC ist ein wichtiger Beitrag, um das Lebensbegleitende Lernen auch für Erwachsene - und auch für jene, die bisher eher abseits gestanden haben - in Hessen in einem Maße und in einer Qualität zu verwirklichen, die sowohl den einzelnen Menschen Optionen und Befriedigung gibt als auch dem Wirtschaftsstandort Hessen dient. Beides wird - so die Annahme - besser gelingen, wenn Bildung sich öffnet und an die Lebenszusammenhänge und die regionalen Voraussetzungen und Gegebenheiten nahe heranrückt. Dies ist die Begründung für das regionalisierte Konzept von HC. Zugleich liegt es in der Verantwortung der Landesregierung, dafür Sorge zu tragen, dass die HC - Angebote und die Qualität dieser Angebote zwar landesweit nicht gleich, aber gleichwertig ausfallen. Dies führt zu dem besonderen Weg, der in Hessen eingeschlagen wurde, nämlich dem einer Entwicklungspartnerschaft zwischen Land und Regionen. Über Kooperationsverträge, die gegenwärtig in der Ausarbeitung und Beratung sind, soll diese Entwicklungspartnerschaft in eine auch für die Zukunft stabile und belastbare Form gebracht werden.

Der vorliegende Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung arbeitet klar und deutlich heraus, worin die Besonderheit des hessischen Ansatzes liegt. Es wird als eine besondere öffentliche Verantwortung betrachtet, die Bildung im Erwachsenenalter wesentlich stärker als bisher voranzubringen. Dies soll aber primär nicht auf der Basis immer wieder neu aufzulegender Förderprogramme oder durch die Bildung einer neuen Bildungsgroßeinrichtung geschehen, sondern durch eine kluge und sparsame Bündelung vorhandener Potenziale schon bestehender leistungsfähiger Einrichtungen, namentlich der Beruflichen Schulen, der Schulen für Erwachsene und der Volkshochschulen. Sie werden durch HC zu einer immer dichteren Kooperation herausgefordert, um die neue Querschnittsaufgabe, nämlich die Erhöhung der Teilhabe von Erwachsenen an Bildung, immer erfolgreicher bewältigen zu können. Die schlanke Form der Institutionalisierung, in der dies dauerhaft geschehen kann, wird HC-Verbundorganisation genannt, und sie könnte schon - so die Wissenschaftliche Begleitung - bei minimalem Ressourcenaufwand kontinuierlich als „Treiber“ erfolgreich sein. Das Land Hessen ist mit der Etablierung der HC-Verbundorganisation auf dem bislang einzigartigen Weg, die große Aufgabe der Erhöhung der Bildungsbeteiligung von Erwachsenen durch einen festen Kooperationsverbund bestehender und sich gemeinsam weiterentwickelnder Bildungseinrichtungen zu leisten. Damit ist es der Charme des Modells, dass dies mit einer schlanken Institutionalisierung, einem auf Dauer bescheidenen Finanzaufwand und durch die Erzielung von Synergieeffekten (nach Auslaufen einer Aufbauförderung erheblichen Umfangs) geleistet werden kann.

Der vorliegende Bericht wird Zwischenbericht genannt. Dies hat seinen Grund vor allem darin, dass er das Jahresende 2009 als Übergang von der 1. und die 2. Aufbauphase gewissermaßen als eine Zäsur nimmt. Aus der Sicht der Begleitung ist die 1. Aufbauphase Vorgeschichte in dem Sinne, wie die 1. Halbzeit in einem Fußballspiel Vorgeschichte der 2. Halbzeit ist. Grundlagen sind geschaffen, Erfahrungen wurden gesammelt, Weichen sind gestellt werden, Probleme und Schief lagen offenkundig geworden. Aber über den Ausgang ist noch nicht entschieden: Auf die 2. Halbzeit kommt es an! Die Empfehlungen richten sich dann folgerichtig auf diese 2. Halbzeit; als gewünschtes Ergebnis wird unterstellt, HESSEN-CAMPUS sei im Sinne grundlegender Funktionsfähigkeit etabliert, es gelinge also mit seiner Hilfe, die Teilhabe von Erwachsenen an Bildung zu erhöhen.

Der Bericht lohnt eine gründliche Auswertung durch die Akteure im HC-Vorhaben. Aber auch darüber hinaus ist ihm eine aufgeschlossene und kritische Leserschaft zu wünschen. Die fachliche Verantwortung verbleibt bei der Sozialforschungsstelle, die diesen Bericht auch zur Veröffentlichung bringt.

Dieter Wolf

Hessisches Kultusministerium
Abteilungsleiter Berufliche Schulen, Schulen für Erwachsene, Lebensbegleitendes Lernen

Wiesbaden, Oktober 2010

0. Summary

Grundlagen und Start von HESSENCAMPUS

Die Initiative HESSENCAMPUS wurde Ende des Jahres 2006 durch das Hessische Kultusministerium initiiert, um Bildung im Erwachsenenalter durch verbindliche Kooperationen öffentlicher Bildungsanbieter (v.a. Volkshochschulen, Berufliche Schulen, Schulen für Erwachsene, plus weitere Partner) in einer neuen Struktur („HESSENCAMPUS“) und unter verschiedenen regionalen Ausgangsbedingungen (z.B. ländlicher/großstädtischer Raum, strukturschwache/prosperierende Regionen, unterschiedliche Akteurskonstellationen und Bildungsangebote im Feld der Erwachsenenbildung) weiterzuentwickeln. HESSENCAMPUS folgt dabei dem Prinzip einer „Entwicklungspartnerschaft“, in der das Land Hessen sowie die beteiligten Städte und Landkreise auf gleicher Augenhöhe zusammenarbeiten. Das Projekt wird durch die Sozialforschungsstelle (sfs) der Technischen Universität Dortmund begleitet.

Die Einleitung dieses Berichts rückt den Ausgangspunkt des Vorhabens und seine bildungspolitische Bedeutung noch einmal ins Licht. Kapitel 2 beschreibt Ziele und konzeptionelle Grundlagen der bisherigen Entwicklung von HC, auch mit Blick auf seine mittlerweile 23 regionalen Zentren. In ihnen und durch sie soll die Bildung im Erwachsenenleben grundlegend aufgewertet, ausgebaut und qualitativ verbessert und die Bildungsbeteiligung nachhaltig erhöht werden. Die Zentren entstehen, im Kernbereich, als gemeinsam betriebene Verbundorganisationen von Bildungsanbietern in öffentlicher Trägerschaft, also von Volkshochschulen, Schulen für Erwachsene und Beruflichen Schulen. Weitere Beteiligungen sind nicht ausgeschlossen, sondern in vielen HC-Regionen Realität. Alle Zentren tragen gemeinsame hessische Züge und haben zugleich spezifische regionale Ausprägungen. Damit antworten das Land Hessen und seine Regionen auf die gestiegenen Erfordernisse Lebensbegleitenden Lernens und speziell des Lernens im Erwachsenenalter. Dessen in den letzten Jahren deutlich gewordener Bedeutungsgewinn wird im Kapitel 3 nachgezeichnet.

Strukturen und Angebote von Erwachsenenlernen sollen durch HESSENCAMPUS wesentlich stärker als bisher auf die Bedürfnisse, Lebenslagen, beruflichen und sozialen Verhältnisse vor allem jener Gruppen der Bevölkerung abgestellt werden, die allgemein als „bildungsfern“ bezeichnet werden. Hierfür werden in HESSENCAMPUS berufliche Bildung, allgemeine Bildung im Sinne von kultureller, sozialer und politischer Teilhabe und Lebensbewältigungsfähigkeit sowie Bildung als „Zweite Chance“ verknüpft. Ein HESSENCAMPUS, so eine zentrale Annahme des Vorhabens, kann dabei nur dann sinnvoll und dauerhaft im „Regelbetrieb“ arbeiten, wenn er zu integrativen Leistungen in der Lage ist, d.h. die bisher voneinander scharf getrennten Institutionen mit ihren Kompetenzen, Traditionen und Kulturen verschränkt, Synergien beim Einsatz von Ressourcen

erzielt und gleichzeitig Fachkompetenz, Kreativität, Engagement und Kooperationsbereitschaft der Beschäftigten herausfordert.

Umsetzungsschritte und konkrete Ausprägungen der Vorhabensziele werden „auf dem Weg“ weiter durch die beteiligten Partner konturiert. Da das HC-Vorhaben ohne Vorbild ist, konnte bei seinem Start durch die Erklärung zur Entwicklungspartnerschaft lediglich eine verbindliche Vereinbarung zum generellen Rahmen getroffen werden; ihr folgte ein – durchaus auch schwieriger und manchmal kontroverser – Such- und Entwicklungsprozess, um angemessene und praktikable Lösungen zu finden.

Zwischenbilanz

Kapitel 4 referiert die Ausgangsbedingungen, also Daten und Fakten zur vorgefundenen Ausgangssituation im Feld der Erwachsenenbildung in Hessen und zeigt Umfang und Entwicklung des Projekts HESSENCAMPUS auf, das im Jahr 2007 mit Unterzeichnung der Entwicklungspartnerschaft offiziell gestartet ist. Die Anzahl der HC-Initiativen hat sich seitdem von neun Startinitiativen auf insgesamt 16 Initiativen bis Ende 2009 erhöht, für 2010 haben weitere sieben Initiativen ihr Interesse an HESSENCAMPUS begründet und werden aufgenommen. Damit ist mit 23 Initiativen eine weitgehend flächendeckende Präsenz des HESSENCAMPUS in Hessen erreicht. Bereits Ende 2009 waren an HESSENCAMPUS über 200 Bildungseinrichtungen und andere Akteure beteiligt, sowohl in der Steuerung der Initiativen insgesamt als auch durch Mitarbeit an den Leitprojekten der Zentren. Dazu zählen 42 berufliche Schulen, 20 Volkshochschulen und 8 Schulen für Erwachsene. Weiterhin vertreten sind allgemeinbildende Schulen, Hochschulen, Berufsbildungszentren, Beschäftigungsgesellschaften oder Einrichtungen der Jugendhilfe, Arbeitsagenturen und die regionale Wirtschaft.

Von 2007 bis 2009 erhielt HESSENCAMPUS eine Projektförderung in Höhe von ca. 6,8 Mio. Euro durch das hessische Kultusministerium. Pro Initiative wurden pro Jahr jeweils 200.000 Euro zur Verfügung gestellt¹. Eine Initiative, die von Anfang an dabei war, hat von 2007 bis 2010 eine gesamt Fördersumme von 720.000 € erhalten. Die Zusteuerung von kommunalen Ressourcen und Eigenmitteln war die Regel.

Die ersten beiden Projektjahre werden im Kapitel 5 gesondert und intensiv reflektiert. Dieser Abschnitt des vorliegenden Berichts thematisiert die besondere Konstellation, unter der die Auflage eines außergewöhnlichen Projekts wie HESSENCAMPUS möglich war. Kontroversen, die insbesondere aufgrund der Unschärfen in der ursprünglichen Projektanlage entstanden sind und in denen HC gemeinsam zunehmend schärfer profiliert wurde, sind ebenso Thema wie gegen Ende des Zeitraums diagnostizierte Schieflagen. Unter dem Stichwort „Organisationsfrage“ von HESSENCAMPUS – wie weit darf und muss der Integrationsprozess der beteiligten Einrichtungen gehen und inwieweit verändern sich die Einrich-

¹ Ausnahmen bilden hier die drei osthessischen Initiativen HC Fulda, HC Vogelsbergkreis und HC Hersfeld-Rotenburg, die zunächst als gemeinsamer „HC Osthessen“ ins Projekt gestartet waren und nach der Aufteilung in drei HESSENCAMPI etwas mehr als 50% der Förderung erhalten haben.

tungen hierbei? – wird ausgeführt, warum und mit welchem Ergebnis diese Debatte die ersten beiden Projektjahre maßgeblich geprägt hat. Kritisch hinterfragt werden außerdem der Stellenwert der Pädagogik im Reformprozess HESSENCAMPUS, die Sinnhaftigkeit der Festlegung auf öffentliche Kerninstitutionen und das nicht immer voll entfaltete Innovationspotenzial von HC.

Kapitel 6 ist der ausführlichen Darstellung des dem HESSENCAMPUS-Ansatz zu Grunde liegenden Entwicklungsmodells gewidmet. Trotz der dynamischen und zuweilen kontroversen internen und öffentlichen Debatte zu HESSENCAMPUS rekurriert die Initiative regelmäßig und verlässlich auf einige grundsätzliche Ansätze, die bereits zu Projektbeginn formuliert worden sind.

1. Im Zentrum aller Bemühungen steht die erwachsene Lernerpersönlichkeit, der wiederum eine adäquate Pädagogik, die die Eigenverantwortung der Lernenden wahrt und fördert, entsprechen soll.
2. Die Orientierung an Lernbiografien wird als zentral angesehen. Um den jeweiligen individuellen Vorerfahrungen, Problemlagen und Perspektiven Rechnung tragen zu können, widmen sich HESSENCAMPUS-Projekte Angeboten „zweiter Chancen“ und insbesondere dem Aufbau einer entsprechenden Bildungsberatung.
3. Lehren und Lernen soll auf das übergreifende Ziel der Förderung von Lebensgestaltungskompetenz ausgerichtet sein. HESSENCAMPUS richtet sich damit gegen eine Verkürzung der Erwachsenenbildung auf berufliche Verwertbarkeit.
4. Schließlich sollen Lernangebote und Lernkultur lebensweltnah ausgerichtet sein, um eine Erhöhung von Bildungsbeteiligung zu sichern – dies umfasst nicht nur erweiterte Öffnungszeiten und gezielte Ansprache von Zielgruppen, sondern auch die Gestaltung der Lerninhalte selbst.

Die Umsetzung dieses gemeinsamen pädagogischen Leitbilds setzt eine enge und verbindliche Zusammenarbeit der Einrichtungen voraus. Dieses Einziehen von zunehmender Verbindlichkeit in die Kooperation erfolgt in drei Integrationsdimensionen. Dieses Modell hat sich im gesamten Projektverlauf als hilfreich erwiesen und die Diskussionen in regionalen Steuergruppen wie auf Landesebene und in gemeinsamen Veranstaltungen strukturiert:

1. Pädagogische Integration: Entwicklung neuer oder verbesserter Bildungs- und Beratungsangebote, neuer Lernformen, einer gemeinsamen Lernkultur;
2. Organisatorische Integration: gemeinsame Leitungsstrukturen, Beteiligung der Beschäftigten, gemeinsame Nutzung von Räumlichkeiten, Geräten und Berichtssystemen, gemeinsame Personalentwicklung und eine „Corporate Identity“;
3. Regionale Integration: eine dem regionalen Bedarf folgende Auswahl von Projektschwerpunkten, zentrale und dezentrale Lösungen für HC, Netzwerkbildung und Nutzung bestehender Netzwerke, Abstimmungen mit der regionalen Politik, Verwaltung, Sozialpartnern und Betrieben.

Insgesamt wird deutlich, dass die regionale Integration vielfach bereits weit fortgeschritten ist, während einrichtungsbezogene Veränderungen bzw. dauerhafte Wirkungen in die Einrichtungen hinein in der bisherigen HC-Entwicklung weitgehend ausgeblieben sind bzw. nicht die derzeit bestehenden Strukturen betrafen, sondern sich auf ein „gemeinsames Drittes“ konzentrierten.

In *Kapitel 7* wird in groben Zügen die Entwicklung von HC nachgezeichnet, insofern sie sich vor allem auf der *Landesebene* abgespielt hat. Landesebene meint hier neben dem zuständigen Landesministerium und der Landesregierung auch jene Akteure im Bereich der Bildung für Erwachsene, die vor allem oder auch auf der Landesebene agieren und am HC-Prozess direkt oder indirekt beteiligt sind. Es wird gezeigt, dass der Natur der Sache nach das HC-Geschehen (oder auch: Nicht-Geschehen), das sich auf der Landesseite abspielt, auf regionaler HC-Ebene in besonderer Weise interpretiert wird. Die zentralen Fragen sind dabei

1. die organisatorischen, rechtlichen und finanzierungstechnischen Verhältnisse von HC zu seinen Startorganisationen;
2. die besondere Bildungsaufgabe, die HC zugeschrieben wird;
3. die Verortung von HC in den regionalen und landesweiten Bildungslandschaften für Erwachsene und
4. der Zusammenhang von lokalen HCs und dem landesweiten HC-Vorhaben.

Das Jahr 2009 beschließt – so das Fazit aus *Kapitel 8* – im Wesentlichen die Konzeptionsphase der regionalen Startinitiativen. Die mittlerweile beschlossene mehrjährige 2. Aufbauphase und die Ausweitung auf weitere Regionen verschafft HESSENCAMPUS eine breite Basis. Der aktuelle Stand der regionalen Initiativen ist dabei geprägt durch die beschriebenen landesweit gültigen Spielregeln und darauf aufbauenden eigenständigen Profilierungen. So entwickelt jede Initiative seit 2008 ihre eigenen, regional passenden HESSENCAMPUS-Leitprojekte, entscheidet hinsichtlich der Anzahl und Zusammensetzung der Partnereinrichtungen und ist an einem zentralen oder mehreren Standorten aktiv.

Die 2. Aufbauphase beginnt

Zusammengefasst steht der HESSENCAMPUS-Entwicklungspartnerschaft in der zweiten Halbzeit der Projektförderung die Aufgabe bevor, die Ziele von HC praktisch umzusetzen und dauerhaft abzusichern. Insbesondere gilt es, Bildungsbeteiligung durch attraktive Bildungsangebote zu erhöhen und durch eine innovative Pädagogik für Erwachsene zu begleiten. Was „Attraktivität“ in diesem Zusammenhang bedeutet, und welchen Beitrag die unterschiedlichen Entwicklungspartner leisten können, darin geben die abschließenden Kapitel des Berichts Einblick. Um die Bildungsangebote herum werden Bildungsdienstleistungen, die schon jetzt in diversen Regionen entwickelt werden, angeboten, um Informationen und Transparenz, erleichterte Zugänge und hinreichende Beratung zu gewährleisten. Aus Perspektive der Bürgerinnen und Bürger schließlich wird es vor allem darauf ankommen, HESSENCAMPUS als erlebbare und offene Bildungszentren der Region zu entwickeln.

Auf Ebene der organisatorischen Integration besteht das Ziel für die „zweite Halbzeit“ von HESSENCAMPUS darin, die regionalen Zentren als „Verbundorganisation“ aufzubauen. Darunter wird eine Verknüpfung der Bildungsanbieter in öffentlicher Trägerschaft verstanden, die sich an gemeinsamen Zielen und Produkten orientiert. Über eine leistungsfähige Verbundorganisation die Bildungsbeteiligung zu erhöhen, wird dann auch die zentrale Aufgabe der HESSENCAMPI im Regelbetrieb sein und die Identität auf regionaler und Landesebene maßgeblich bestimmen. Die entsprechenden Berichtsabschnitte erörtern Chancen und Risiken dieser Entwicklung.

Um diese beiden Ebenen dauerhaft zu verbinden und auch um das einzulösen, was in HC als „gemeinsame Bildungsverantwortung“ formuliert wird, ist vorgesehen, zwischen Land und Kommunen Kooperationsverträge zu schließen. Diese werden in einer gemeinsamen Arbeitsgruppe zwischen dem HKM und Kommunen erarbeitet, wobei es neben einem allgemeinen Kooperationsvertrag für jede Kommune einen spezifischen, regional passenden Kooperationsvertrag mit dem Land geben wird. Regionale und landesweite Entwicklungsaufgaben sollen beschrieben und aufeinander bezogen werden.

Die Binnenentwicklung von HC hin zu regionalen Zentren, die auch nach Beendigung der Projektförderung unter klar definierten Bedingungen in den Regelbetrieb starten, wird also auch in der zweiten Halbzeit die Entwicklungspartner maßgeblich beschäftigen. Je stärker die Initiativen allerdings ab 2010 Leitprojekte konkret und dauerhaft umsetzen, desto drängender wird sich schließlich auch die Frage nach engen Abstimmungen und Kooperationen mit regionalen Netzwerken und nicht an HC beteiligten Bildungsakteuren stellen. Um den Anspruch also tatsächlich einzulösen, substanzielle Beiträge zu den regionalen Bildungslandschaften in einem zunehmend klar definierten „Spielfeld HC“ zu leisten und die NutzerInnen mit ihren disparaten Bildungsbiografien ins Zentrum der Bemühungen zu stellen, wird ein erneuter Impuls zu vermehrter und intensiverer Partnerschaft in Netzwerken mit anderen Anbietern von Aus- und Weiterbildung sowie mit Politik, Wirtschaft und Sozialpartnern erforderlich sein.

Die abschließenden Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitung in *Kapitel 10* gliedern sich in vier Bereiche.

1. Strukturebene – Aufgaben von HC: Die Wissenschaftliche Begleitung hat fortlaufend Vorschläge zur Präzisierung der Aufgabenstellung von HC gemacht; zuletzt im Zusammenhang mit der einsetzenden Klärung darüber, was unter einer „HC-Verbundorganisation“ zu verstehen ist. Gerade der Umstand, dass es sich bei HC in mehrerer Hinsicht um ein Teilsystem handelt, macht eine klare, nachvollziehbare und operationell umsetzbare Definition der Aufgabenstellung von HC, insbesondere auch in seinen Bezügen zu den Beruflichen Schulen, den Schulen für Erwachsene und den Volkshochschulen, aber auch den weiteren Bildungs- und Beratungspartnern dringend erforderlich.
2. HC als pädagogische Innovation für die Bildung im Erwachsenenalter: Um die eingetretenen „Schieflagen“ im pädagogischen

Feld zu korrigieren, sollte die Weiterentwicklung von HC nun von „außen“ nach „innen“ erfolgen, also von jenen Dienstleistungen, wie Bildungsberatung, die dem eigentlichen Bildungsgeschehen vor-, nach- oder nebengelagert sind, zum Kern, nämlich zum „organisierten Lernprozess“ sowie zu den informellen Lernvorgängen und deren Rahmenbedingungen selbst. Zugleich wären Bildungsberatung, Übergangsmangement, Selbstlernzentren, usw. als Teil von Bildungsbiografien und als Vorgänge zu verstehen, in denen gelernt wird, und die deshalb ebenfalls nach erwachsenenpädagogischen Gesichtspunkten gestaltet werden müssen.

3. Auf der Ebene der einzelnen Zentren: Hier wird es als vordringlich angesehen, die eingetretene Verschiebung zugunsten von Bildungsdienstleistungen für die Region durch eine Verstärkung der auf die HC-Verbundorganisation, also durch eine nach „innen“ gerichtete pädagogische Entwicklungsarbeit auszubalancieren. Es wird ferner empfohlen, die durch den HC-Impuls nun gemeinsam entwickelten Ansätze nicht als *das* zusätzliche HC-Angebotspaket zu verstehen, sondern das Zusammenspiel der verschiedenen Angebote im HC-Verbund als ein attraktives Ensemble von Produkten zu entwickeln und für die Nutzerinnen und Nutzer mit HC zu identifizieren.
4. Zu Ressourcen, Ressourceneinsatz und -steuerung für die Sicherung der Weiterentwicklung von HC: Die Weiterförderung des Aufbaus sollte am Ende der 2. Aufbauperiode definitiv enden. Ziel der 2. Phase sollte sein, HC landesweit grundständig funktionsfähig zu machen und in das Regelsystem zu überführen. Im Regelsystem gelten die üblichen Finanzierungsstrukturen und -regeln.

Das abschließende *Kapitel 11* thematisiert die Konzeption der wissenschaftlichen Begleitung des HC-Vorhabens und ihre zwei Rollen: Beratung auf der Landes- sowie der regionalen Ebene, sowie eine fortlaufende beobachtende Teilnahme, Dokumentation und Recherche. Beides erfolgt mit dem Ziel, zunächst den AkteurInnen des HC-Vorhabens einen „Reflexionsraum“ anzubieten, zu sichern und ihn mit Input und Feedbacks anzuregen, darüber hinaus aber auch die HC-Entwicklung einer kritischen Auseinandersetzung in der (Fach-)Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Die Verbindung von Beratung und Forschung innerhalb eines einzigen Begleitungsteams kann beides befruchten, weil auf diese Weise Perspektivwechsel zwischen Nähe und Distanz möglich sind. Sie setzt aber das Team und das einzelne Teammitglied auch einem erheblichen Spannungsfeld aus. Systematischer und kontinuierlicher Perspektivwechsel zwischen Nähe und Distanz zeigt sich dabei als produktive und auch für das Vorhaben nützliche Methode.

1. Einleitung

Am 8. Mai 2007 trat das Vorhaben HESSENCAMPUS mit seinem 1. Jahresforum in Frankfurt am Main an eine größere Fachöffentlichkeit; politisch akzentuiert durch Grundsatzserklärungen sowohl der damaligen Hessischen Kultusministerin als auch des damaligen Ministerpräsidenten. Die zum Jahresforum herausgegebene Broschüre HESSENCAMPUSInside² führte den Titel „Eine Idee gewinnt Konturen“; sie präsentierte nicht nur den konzeptionellen Entwicklungsstand – nur sechs Monate nach Arbeitsaufnahme –, sondern auch kurze Portraits der acht Startinitiativen. Das Vorhaben hatte schon damals eine breite Resonanz von explizitem Interesse und hoher Aufmerksamkeit auch außerhalb Hessens, Zustimmung und Bereitschaft zur Beteiligung bis zu Skepsis und Befürchtungen.

In jedem Falle handelte es sich um einen bildungspolitisch außerordentlich bemerkenswerten Vorgang, und zwar in mehrfacher Hinsicht. Zum einen, weil die damalige hessische Landesregierung den „Ball“ der breiten und europaweiten Debatte um Lebenslanges Lernen im Feld der Bildung für Erwachsene als Einzige mit Hilfe einer strukturreformerischen Initiative aufnahm: Es sollten nämlich regionale Zentren lebensbegleitenden Lernens entstehen.

Es sollten aber keine neuen Bildungseinrichtungen geschaffen werden; vielmehr sollten die vorhandenen Potenziale durch Kooperation wirksamer genutzt werden. Dies sollte lebensweltnah, nämlich in den hessischen Regionen, erfolgen. Zum anderen entschied man sich dafür, statt eines klassischen Modellversuchs eine Startinitiative zu bilden, für die das federführende Kultusministerium regionale Partner für eine gemeinsame Entwicklungspartnerschaft suchte – und fand. Basis der gemeinsamen Arbeit bildete ein von allen unterzeichnetes Dokument zur „Entwicklungspartnerschaft“. Dieses enthielt lediglich Grundorientierungen und Verfahrensaspekte.

Dies alles erlaubte einen zügigen Start. Ausgelöst wurde damit ein kreativer und dynamischer Entwicklungsprozess, der im Rahmen des durch das Entwicklungspartnerschaftsdokument abgesteckten breiten Korridors für eine experimentelle, suchende Praxis offen war. Tatsächlich haben wir hier also ein „lernendes Vorhaben“ in einem wichtigen und perspektivisch immer wichtiger werdenden Feld von Bildung, das an der kritischen Nahtstelle zwischen Landes- und Kommunalpolitik operiert.³

Eine solche Anlage machte und macht das Vorhaben auch für eine Wissenschaftliche Begleitung besonders attraktiv, zumal dann, wenn sie einem Konzept der Kombination aus empirischer Beobachtung und Analyse und vielfältiger Formen von Prozessberatung folgt. Die der Wissenschaftlichen Begleitung von HESSENCAMPUS durch das Team der sfs zugrunde liegenden Überlegungen und (methodischen) Entscheidungen werden in Kapitel 11 dieses Berichts erläutert.

2 Hessisches Kultusministerium 2007: HESSENCAMPUSInside. Eine Idee gewinnt Konturen, Wiesbaden.

3 Die sfs hat im Zuge dieses Prozesses immer wieder in Form von Vorträgen, Veröffentlichungen etc. Aspekte des Lernprozesses analysiert und Hinweise auf Chancen und Risiken gegeben. Vergl. hierzu: Kruse, Wilfried/Christoph Kaletka/Bastian Pelka/Antonius Schröder 2009: HESSENCAMPUS 2007-2009. Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Begleitung, Dortmund (sfs – Beiträge aus der Forschung Band 173).

Auf den zukünftigen Nutzen von HESSENCAMPUS richtete sich in der Folge ein Bündel von Erwartungen. Im Zentrum stand und steht der Wunsch, mit Hilfe von HESSENCAMPUS Bildung für Erwachsene nicht nur besser zugänglich, sondern vor allem auch attraktiver zu machen und auf diese Weise dazu beizutragen, dass sich die Teilhabe von Erwachsenen an Bildung in Hessen substantiell, über die ganze Spanne des Erwachsenenlebens kontinuierlich erhöht. Dies werden die regionalen HC-Zentren nicht allein bewerkstelligen können; als Verbundorganisationen in öffentlicher Trägerschaft und Verantwortung sollen sie als dynamischer und verlässlicher Teil innerhalb der gesamten Bildungslandschaft arbeitsteilig und kooperativ wirken.

Bildung wird – so die Erwartung – auf diese Weise nachdrücklich auf die regionale Agenda gesetzt, und zwar nicht nur für die Bürgerinnen und Bürger, sondern auch aus der Perspektive der Städte und Landkreise. „Regionalisierung“ bedeutet, 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 Standortfaktor.

Bildung wird für lokale und regionale zukunftsorientierte Entwicklungen offenbar immer gewichtiger; unter anderem zeichnet sich ein demografisch bedingter Fachkräftemangel am Horizont ab. HC als Verbundorganisation verspricht – wenn es gut gemacht wird – außerdem einen rationaleren, auch an Synergieeffekten orientierten, aber zugleich Qualität sichernden Ressourceneinsatz.

Die Bedingungen, unter denen künftig die Arbeit in der HC-Verbundorganisation unter rechtlichen, personalpolitischen und ressourcenbezogenen Aspekten erfolgen soll, sind allerdings zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht wirklich konkretisiert. Auf dieses Feld richtet sich verständlicher Weise eines der Bündel von Sorgen und Bedenken, insbesondere aus der Sicht der Beschäftigten, ihrer Personalvertretungen und Gewerkschaften.

Von Anfang an hat die Wissenschaftliche Begleitung dazu festgestellt: Hohe fachliche und pädagogische Qualität wird nur zu erwarten sein und erbracht werden können, wenn die Arbeitsqualität für die Lehrenden stimmt. Deshalb ist auch von Beginn an von neuen Lern- und Arbeitswelten in den HCs die Rede. Sie müssten allen Lehrenden Chancen bieten, ohne zusätzliche Dauerbelastungen und Einbußen aus ihren Routinetätigkeiten heraus zu treten und sich neue Felder zu erschließen, neue Kooperationen auszuprobieren, also pädagogische Qualitätsprozesse mit zu gestalten.

Früher als HESSENCAMPUS, nämlich schon zum 1. Januar 2005, starte mit „Selbstverantwortung plus“ (SVplus) für die hessischen Berufsschulen ein Projekt, das in verschiedener Hinsicht auch beim Auslösen der Initiative HC Pate gestanden hat und jedenfalls eine Reihe von wichtigen Berührungspunkten aufweist. Das Modellprojekt begann mit 17 beruflichen Schulen. Erweiterte Eigenverantwortung und größere Selbstständigkeit sollen dazu beitragen, dass die Projektschulen ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag besser gerecht werden können. Entscheidungen sollen nach Möglichkeit

dort getroffen werden, wo sie sich auswirken. Im Zentrum des Modellprojekts stehen die Qualitätsentwicklung des Unterrichts und die Verbesserung der schulischen Arbeit. Eng damit verbunden ist die pädagogische Weiterentwicklung der Schulen im Zusammenhang mit der Förderung des lebensbegleitenden Lernens. „SVplus“ – wie das Projekt abgekürzt genannt wird – kennt sechs Handlungsfelder⁴, in denen es unter verschiedenen Aspekten um Qualitätsentwicklung geht. Das 6. Handlungsfeld mit dem Titel „Bildungsangebot und regionales Bildungsnetzwerk“ weist eine besondere Nähe zur HC-Initiative auf.

Da die Beruflichen Schulen als eine wichtige Komponente von HESSENCAMPUS unverzichtbar sind, lag es nahe, dass HC-Vorhaben und SVplus-Projekt miteinander in Dialog treten. Dies geschah in systematischer Weise bereits Ende 2007 auf einer gemeinsamen Arbeitstagung. Deren Ergebnis war die sogenannte „Weilburger Erklärung“.

In dieser Erklärung⁵ wurde auf der Basis des damaligen sehr frühen Entwicklungsstands versucht, Prinzipien und Verfahren der Arbeitsteilung und Verknüpfung zu formulieren. Gefunden wurde dabei eine erstaunlich weitgehende gemeinsame Perspektive.

So heißt es u.a. in der Formulierung vom 20. Dezember 2007 unter der Rubrik „Strategien und Wege“:

1. „HC und SVplus sind [...] das gemeinsame Programm für substantielle Innovation in den regionalen Bildungslandschaften im Feld des lebensbegleitenden Lernens für Erwachsene.
2. SVplus ist ein umfassender und systematischer Ansatz für die pädagogische Qualität und die entsprechende interne Organisations-Entwicklung. Nachhaltige regionale Netzwerke oder andere verstetigte Kooperationsformen in regionaler Verantwortung sind zentraler Bestandteil der Konzeption.
3. Diese beiden Projekte werden in mehreren Schritten als HC in SVplus Qualität zusammen geführt.
4. Die sechs Handlungsfelder von SVplus konkretisieren die drei HC-Integrationsdimensionen. Zugleich werden die Handlungsfelder SVplus um die Integrationsperspektive von HC erweitert.
5. Dafür sind wechselseitige Öffnungen und Beteiligungen beider Projekte erforderlich.
6. Dieser Prozess soll für weitere Interessierte geöffnet werden.“

Demgegenüber bleiben die konkreten weiteren Schritte nur schwach definiert. Eine vereinbarte gemeinsame Steuergruppe wird nach wenigen Sitzungen nicht wieder einberufen. Offenbar brauchte sowohl HC als auch SVplus weitere Zeit für konzeptionelle Ausreifungen und Perspektivklärungen. Mittlerweile – so scheint es – ist der Boden dafür bereitet, die wechselseitigen Bezüge mit Aussicht auf Resultate klären zu können. SVplus steht hier

4 Hessisches Kultusministerium 2007: Wege in die Selbstverantwortung. Berufliche Schulen des Projekts Selbstverantwortung plus stellen ausgewählte Projekte vor, Wiesbaden.

5 Hessisches Kultusministerium 2008: Die Beiträge von SVplus und HC zur regionalen Bildungsentwicklung. Dokumentation der Fachtagung am 19. und 20. Dezember 2007 in Weilburg, Wiesbaden.

für die wichtige Frage, wie sich unter Qualitätsgesichtspunkten jene Bildungseinrichtungen, die die zentralen Komponenten von HC darstellen, und HC selbst zueinander in ein produktives und dynamisches Verhältnis der Entwicklung setzen (können). Dieses Feld bleibt im vorliegenden Bericht allerdings noch weitgehend ausgespart.

Der hiermit vorgelegte Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung bezieht sich auf einen dreijährigen Zeitraum (2007-2009), er wird dem Auftraggeber im Frühjahr 2010 vorgelegt und dennoch als „Zwischenbericht“ betitelt. Das bedarf einer Erläuterung. Im gewissen Sinne handelt es sich auch um einen Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung, denn sie wird im Jahr 2010 fortgesetzt und der Bericht thematisiert durchaus auch deren besondere Rolle als aktive Prozessbegleitung (verteilt in verschiedenen Kapiteln und systematisierend im abschließenden Kapitel 11). Es handelt sich aber vor allem um einen Zwischenbericht in Bezug auf das HC-Vorhaben selbst.

Denn mit dem Jahresforum 2009 zeitlich und sachlich zusammen fallend, wurde landesseitig die Entscheidung getroffen, HC in eine 2. und abschließende Aufbauphase bis 2012/2013 überzuleiten, an deren Ende die Einfügung von HC in den Alltag der hessischen Bildung für Erwachsene stehen soll. Die Akteure von HESSENCAMPUS befinden sich also nicht nur in der Mitte eines insgesamt nun auf sechs Jahre angelegten Entwicklungs- und Aufbauprozesses, sondern auch an einer Art von Zäsur. Denn mit der Zielformulierung für 2012/13 wechselt die grundlegende Orientierung der gemeinsamen Arbeit von „Input“ zu „Output“ im Sinne einer durchgängig verstärkten Ausrichtung am Ergebnis, bei – gegenüber der 1. Aufbauphase – erwartbar verringerter landesseitiger finanzieller Förderung „pro Initiative“, denn mittlerweile hat sich ihre Zahl von anfänglich 8 auf 23 erhöht, was einer faktischen landesweiten Ausdehnung des Vorhabens entspricht.

Die Vorlage des Berichts der Wissenschaftlichen Begleitung war schon mehrmals terminiert worden und musste verschoben werden, weil aktuelle HC-Prozessereignisse die ganze Aufmerksamkeit erforderten. Der jetzige Übergang erscheint aber durchaus als ein geeigneter Zeitpunkt der Vorlage, auch im Sinne der Aufgabenstellung einer Prozessbegleitung, durch „Feedbacks“ die Akteure bei ihrem Nach- und Vordenken über ihr Handeln zu unterstützen.

Der Bericht ist entsprechend so aufgebaut, dass er eine Einsicht in den Charakter des jetzigen Übergangs erlaubt und Überlegungen für die Ausgestaltung der 2. Aufbauphase liefert.

Der 1. Teil des vorliegenden Berichts umfasst die Kapitel 2 bis 4. Er dient der – knappen – Einführung in die Grundlagen und Voraussetzungen des HC-Vorhabens und zu den „Fakten von HC“ im Sinne von Einbezug, Beteiligung, Verteilung etc.

Die Kapitel 5 bis 8 bilden den 2. Teil des Berichts. Dieser Teil skizziert – ausschnitthaft – die Entwicklung des HC-Vorhabens und seines bildungspolitischen Kontextes auf der Ebene des Landes und als Binnenentwicklung des HC-Vorhabens (Kapitel 7) und auf den lokal-regionalen Ebenen (Kapitel 8). Er enthält aber auch eine

kritische Würdigung des Anfang 2009 erreichten Standes (Kapitel 5) und einen Blick auf die allmähliche Herausarbeitung eines Instrumentariums, das auf die Koordinierung der weiteren Entwicklungsaufgaben in HC ausgerichtet ist (Kapitel 6: Eine „Matrix“ von Orientierungen und Integrationsdimensionen).

Schließlich befassen sich in einem 3. Teil die Kapitel 9 und 10 mit der nahen Zukunft des HC-Vorhabens, nämlich mit seiner 2. Aufbauphase. Kapitel 9 reflektiert den erreichten Stand der konzeptionellen Überlegungen, in denen sich – nun endlich wieder – das bildungspolitische Ziel einer dauerhaften Erhöhung der Teilnahme Erwachsener an Bildung nach vorne schiebt (9.1.) und die mit dem Jahresforum im November 2009 erfolgte Positionierung des Landes (9.2.). Das Kapitel 10 schließlich fasst die „Empfehlungen zur Weiterarbeit“ aus der Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung zusammen.

Das Team der Sozialforschungsstelle Dortmund dankt allen HC-Aktiven für die Bereitschaft zum Diskurs und für die erfahrene Unterstützung, deren nicht unwichtigster Teil eine kritische Befragung der Rolle und Leistung einer Wissenschaftlichen Begleitung dieses Typs für den Erfolg des gemeinsamen Vorhabens war und ist.

2. Die konzeptionellen Grundlinien des Vorhabens HC

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 niedrig schwellig 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 Beruflicher Schule. Sie bleiben auch als gemeinsam betriebene neue Verbundorganisation 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, den Städten und Landkreisen betrieben werden. Diese gemeinsame Bildungsverantwortung und Trägerschaft ist grundlegend für HESSENCAMPUS; die aktuelle „Entwicklungspartnerschaft“ bildet ihre Vorform und ihr Erprobungsfeld.

2.1. 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 ihre 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 großer 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 sowie 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 rein privatisiert angebotener Bildung dehnt sich ein Feld von Bildung als eine „gesamtgesellschaftliche Aufgabe“, wie dies 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 Bildungsanbieterlandschaft aus und müssen ihre Leistung in diesem Zusammenhang arbeitsteilig und kooperativ erbringen. Sie sind also weder „Alleinunterhalter“ noch „Alleskönner“.

Unter Berücksichtigung des vorstehenden 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 die Erfordernis, überall gleichwertige Qualität 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 Sicht der Autoren 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 in die 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 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. Dabei musste sie am Start ohne einen fertig ausgearbeiteten Modellplan auskommen, im Rahmen des hier skizzierten „Korridors“ hinsichtlich konkreter Lösungen ergebnisoffen agieren und sich selbst als ein „lernendes Vorhaben“ verstehen.

2.2. Zur HC-Organisation

Das HC-Vorhaben arbeitet mit einer in vier Unteraspekte 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 Berührungsfelder hinein führt und Verknüpfungen nicht nur erlaubt, sondern herausfordert;
- durch ihre Ausstattung und ihre Arbeitsbedingungen die 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 macht, der Synergien nutzt und effizient ist, um Spielräume für Weiterentwicklungen und erweiterte Mobilisierungen von Bildungsbeteiligung zu erzeugen.

Über die Fragen, wie sich HC institutionell in die künftige Landschaft einfügen sollte, und was – funktional und organisatorisch betrachtet – überhaupt unter HC zu verstehen sei, gab es von Beginn an eine – zeitweilig kontroverse – Suchbewegung.

Der Stand, der im gemeinsamen Klärungsprozess mittlerweile zur „Organisationsfrage“ von HESSENCAMPUS erreicht ist, kann mit dem Stichwort „HC-Verbundorganisation“ umrissen werden. Denn sie wird bestehende Bildungseinrichtungen – vor allem in öffentlicher Trägerschaft – mit dem Ziel, systematisch die Teilnahme von Erwachsenen an Bildung während des gesamten Erwachsenenlebens zu erhöhen, miteinander verbinden, d.h. systematisch und zielorientiert in Beziehung zueinander setzen.

Bei HC handelt es sich also weder um eine weitere zusätzliche Einrichtung noch um die Erweiterung bestehender Einrichtungen, um neue Abteilungen oder Fachbereiche, noch um eine Fusion aller oder einiger der beteiligten Einrichtungen. Mit HC wird die dauerhafte Erhöhung der Teilnahme von Erwachsenen an Bildung zu einer zentralen Querschnittsaufgabe der in der Verbundorganisation miteinander kooperierenden Einrichtungen. Dies tritt zu den bisherigen Kernaufgaben der Einrichtungen hinzu und fokussiert diese auch auf das Ziel der Erhöhung der Teilhabe von Erwachsenen an Bildung.

HC mobilisiert die in den Einrichtungen vorhandenen Kompetenzen für das Ziel der Erhöhung der Teilhabe an Bildung, indem Kooperation und Verknüpfung angeregt, auf verschiedene Zielgruppen von Erwachsenen ausgerichtete Bildungsangebote initiiert, Bildungsdienstleistungen auf den Weg gebracht und eine Erwachsenen gerechte Pädagogik weiter entwickelt und breit in Anwendung gebracht werden. Als Querschnittsaufgabe, die gezielt angesteuert oder „fokussiert“ werden muss, ist sie nicht Ressourcen frei umzusetzen. Die Verbundorganisation braucht eine Koordinierung, die die Wirksamkeit des „Fokus Teilhabe an Bildung“ sichert. Aber: HC als Verbundorganisation wird eine moderne und „schlanke“ Antwort auf die Herausforderung der Erhöhung der Teilnahme von Erwachsenen an Bildung sein. Die HC-Verbundorganisation selbst wird eine Rechtsform, die sie geschäfts- und handlungsfähig macht, brauchen. Die gemeinsame Verantwortung von Land und Städten und Landkreisen für HC sichert kontinuierliche Zielverfolgung.

2.3. Eine Matrix zentraler Orientierungen

Der mittlerweile weit mehr als dreijährige gemeinsame Arbeitsprozess wurde und wird mit Hilfe einer Matrix von vier Orientierungen und drei Dimensionen des Aufbau- und anschließenden Institutionalierungsprozesses gemeinsam koordiniert.⁶

Die vier zentralen Orientierungen lauten:

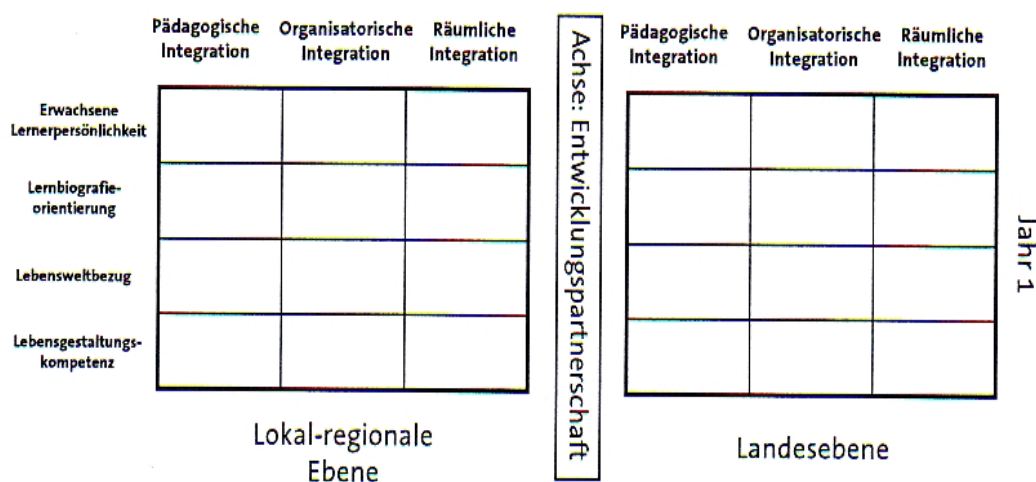
1. Im Zentrum soll die „Erwachsene LernerInnen-Persönlichkeit“ stehen,
2. Lernbiografien bilden den Bezug für das pädagogische Geschehen,
3. Lebensweltnähe soll sowohl als pädagogisches Leitprinzip als auch als Schlüssel für „Niedrigschwelligkeit“ und „Attraktivität“ stehen, und
4. Lebensbewältigungsfähigkeit soll auf die praktische, orientierende und das Selbstbewusstsein stärkende Aufgabe gelingender Bildung hinweisen.

Bei den drei Dimensionen des Institutionalierungsprozesses 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. die regionale Integration.

Die Horizontale und die Vertikale dieser Matrix sind miteinander über 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. Mei-

⁶ Mehr hierzu in Kap. 6.

lensteine werden auf der Landesebene in wechselnder Form 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 Initiativen unterschiedliche Akzentuierungen der erreichten Integrationstiefe und eine Varianz der konkreten Ansätze vor. Sechs Initiativen kamen im Jahr 2009 hinzu.

3. Erneuerter Bedeutungsgewinn der „Bildung im Erwachsenenalter“ – Aspekte eines Bezugsrahmens

3.1. Erwachsenenbildung in den 80er und 90er Jahren: Vom Reformzentrum in den Schatten

Bildung im Erwachsenenalter hat eine lange Tradition, für die vor allem die Volkshochschulen und die klassischen freien Träger der Erwachsenenbildung stehen. Insbesondere in der ersten großen Phase der Bildungsreformen in Deutschland, in den 60er und 70er Jahren des gerade vergangenen Jahrhunderts, hatte Erwachsenenbildung einen herausragenden praktischen und symbolischen Stellenwert: Sie war explizit auf die Ermöglichung gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe derjenigen Bevölkerungsgruppen ausgerichtet, die als strukturell benachteiligt galten, insbesondere auf die Arbeiterschaft und ihre Kinder.

In diesem Zusammenhang erhielt auch der sogenannte „2. Bildungsweg“ sein besonderes Gewicht; aber auch die Arbeiterbildung im engeren Sinne einer interessenbezogenen Stärkung der „eigenen Stimme“ sah damals eine Blütezeit von Teilnahme und konzeptioneller Erneuerung.

In den letzten beiden Jahrzehnten waren es vor allem zwei Umstände, die die Bildung im Erwachsenenalter in diesem umfassenden Sinne einer gesellschaftlichen Teilhabe im öffentlichen, aber auch im fachlichen Diskurs zurück treten ließen: nämlich die lang andauernden krisenhaften Verwerfungen auf dem Arbeitsmarkt und der sogenannte „Pisa-Schock“.

Die gravierenden Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt wurden in Hinblick auf die arbeitslosen oder von Arbeitslosigkeit bedrohten Erwachsenen vor allem als „Passungsprobleme“ interpretiert. Die aus der EU stammende Formel der „Beschäftigungsfähigkeit“ wurde im Kontext der „Hartz“-Reformen in spezifischer Weise interpretiert: statt eines längeren und kontinuierlichen Kompetenzaufbaus standen nun kurzfristige Anpassungsqualifizierungen und Verhaltenstrainings im Vordergrund, die unmittelbar auf (erneute) Vermittlung auf dem Arbeitsmarkt vorbereiten sollten.

Die Formel von der „Krise des Lebensberufs“, also des Veraltens einmal erworbener beruflicher Kompetenzen angesichts des beschleunigten technologischen und arbeitsorganisatorischen Wandels und die wachsende Unsicherheit, am angestammten Arbeitsplatz „alt zu werden“, verstärkten die mit der Arbeitsmarktkrise gewonnene und vor allem bei den Entscheidern in Politik und Verbänden sich rasch verbreitende Einschätzung *gravierender Defizite im Bereich der beruflichen Weiterbildung*.

Der „Pisa“-Schock lenkte die Aufmerksamkeit auf die pädagogischen, vor allem aber auch strukturellen Unzulänglichkeiten in der schulischen und vorschulischen Bildung, die im internationalen

Vergleich besonders stark hervor traten. Die vorschulische Bildung wurde mittlerweile ausgebaut, innerschulische und Schulstruktur bezogene Reformen wurden in verschiedenen Bundesländern in Angriff genommen, teilweise von heftigen öffentlichen Kontroversen begleitet.

In den letzten Jahren öffnen sich die Schulsysteme verstärkt der Anforderung, für eine verbesserte berufliche Orientierung zu sorgen, die zu erwartende Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt präventiv abfedern sollen. Mit dieser Konzentration auf die Schule ist oftmals die Erwartung verbunden, vielen Kompetenz bezogenen Risiken im weiteren Lebenslauf vorbeugen zu können. Die vormals an den Ausbildungsberuf gerichtete Erwartung eines lebenslang haltenden Qualifikationsreservoirs verlagert sich damit tendenziell auf eine erneuerte Allgemeinbildung.

3.2. Mehr Berufsbezug, mehr Bildungsmarkt

Die Bildungsarena wurde also in den letzten beiden Jahrzehnten vor allem von Herausforderungen geprägt, die sich zum einen auf im engeren Sinne berufliche Weiterbildung im Sinne von Anpassungsqualifizierung und zum anderen auf Schule und dort vor allem auf den frühen Bereich und – heute – verstärkt auf das Ende des Sekundarbereichs I richteten und richten. Parallel erfolgte – als Teil des europäischen Bologna-Prozesses – ein weitgehender Umbau des Hochschulstudiums.

Man kann also insbesondere vom letzten Jahrzehnt durchaus von einer neuen Phase bildungsreformerischer Anstrengungen sprechen, allerdings in einer durchaus anderen Akzentuierung als in den 60iger und 70iger Jahren. Die Bildung im Erwachsenenalter, insofern sie mehr und etwas anderes ist als kurzfristig auf Verwertung ausgerichtete Qualifizierung, trat demgegenüber zeitweilig stärker in den Hintergrund. Zudem kam sie noch durch ein – analog zu den Arbeitsmarktreformen sich durchsetzendes – verändertes Verständnis der Rolle staatlicher Politik unter Druck. Dieses stellte gegenüber der Philosophie umfassender staatlicher Versorgung nun die Kombination von staatlicher oder kommunaler Dienstleistung und Eigenleistung der Bürgerinnen und Bürger in den Vordergrund. In der Folge wurden insbesondere von den Volkshochschulen erwartet, dass sie sich in einem erheblichen Umfang am Bildungsmarkt refinanzieren und auf diese Weise nach betriebswirtschaftlichen Prinzipien funktionieren.

Andere Träger der klassischen Erwachsenenbildung sahen sich gezwungen, ihre Programme stärker beruflich zu akzentuieren. Insgesamt begünstigte der Umstand, dass die anhaltende Arbeitsmarktkrise im öffentlichen Diskurs, aber auch in der Beratungs- und Maßnahmepraxis der Agentur, der ARGE und der Optionen regelmäßig auf Defizite im Bereich der beruflichen Qualifizierung und/oder im Bereich der beruflich wichtigen Verhaltensdispositionen zurück geführt wurde, insbesondere auch private Anbieter in dieser Materie.

3.3. Erneuter Bedeutungsgewinn der Erwachsenenbildung?

Aus der Sicht der kritischen Erwachsenenbildung, der Erwachsenenbildungswissenschaft wie auch derjenigen, die sich mit Lebensläufen in einer älter werdenden Gesellschaft und mit Fragen der Demographie beschäftigen, wurde diese Phase zurücktretender Bedeutung einer umfassenderen Erwachsenenbildung und der finanzielle Druck, unter den gerade sie geriet, für unglücklich und gesellschaftlich eher dysfunktional gehalten. Dies auch, weil die erforderliche pädagogische und organisatorische Modernisierung als „bildungsreformerisches Projekt“ damit weitgehend unterblieb. Dies hatte seinen Grund im Übrigen auch darin, dass – parallel zur neuen Arbeitsmarktpolitik und zur Revision des überkommenen Sozialstaatsmodells – Kompetenzentwicklung und informelles Lernen zu einem zentralen Bezugspunkt für das Erwachsenenalter wurden, was implizit zu einer faktischen Abwertung der öffentlichen und institutionellen Erwachsenenbildung führte. Auf der anderen Seite konnten sich insbesondere die gut untereinander vernetzten Volkshochschulen bei der Adaption betriebswirtschaftlicher Kriterien auf den Bildungsbetrieb ein umfangreiches Know-how verschaffen, das ihnen bei einem Erfordernis, hinter das man heute kaum noch zurück gehen kann – nämlich eines kostenbewussten Ressourceneinsatzes – zugute kommt. Die Anzeichen mehren sich, dass diese Phase nun zu Ende geht und Bildung im Erwachsenenalter erneut in den Fokus rückt, wohl aber anders, nämlich sowohl multi-funktionaler und differenzierter als auch integrierter als in der Vergangenheit. HESSENCAMPUS ist hierfür ein wichtiges Vorreitervorhaben.

Bildungsabstinenz im Erwachsenenalter

Welche Gründe gibt es, von einer erneuerten Bedeutung auszugehen? Was unterscheidet die heutige Situation von der damaligen? Zunächst bleibt festzuhalten, dass gesamtgesellschaftlich Bildungsbeteiligung in den letzten Jahrzehnten erheblich gestiegen ist und dies auch für die Bildung im Erwachsenenalter gilt (wenngleich in den letzten Jahren mit leicht stagnierender Tendenz). Weiterhin allerdings existieren – nach sozialen Gruppen – erhebliche Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung im Erwachsenenalter.

Die vorliegenden Zahlen⁷ weisen durchgehend geringere Teilnahmequoten aus für: Personen mit niedrigem Beschäftigungsstatus, in Teilzeitarbeit bzw. in Arbeitslosigkeit, Personen jenseits eines Alters von mehr als 50 Jahren und Migrantinnen und Migranten. Die geringere Teilnahme von Frauen an Bildung im Erwachsenenalter scheint insbesondere auf Unterschiede beim Beschäftigungsstatus zurückführbar; die dortigen Ungleichheiten setzen sich gewissermaßen in der Bildungsbeteiligung fort. In einer ersten Draufsicht schlagen regionale Unterschiede kaum zu Buche; hier bedürfte es

7 Die Datenlage zur Bildung im Erwachsenenalter in Hessen speist sich aus verschiedenen Quellen, die jedoch insgesamt wenig aufeinander bezogen sind und daher nur selten eine verschiedene Lebensphasen umfassende („vertikale“) Beobachtung von Bildung im Erwachsenenalter erlauben. Die Datenlage wird in Kap. 4.4 ausführlich beschrieben.

differenzierter Analysen (wie sie auch im Kontext von HESSENCAMPUS nun aufgenommen wurden).

Die Teilnahme von Menschen mit Migrationshintergrund an der Bildung im Erwachsenenalter ist durchgehend sehr niedrig; hier sind offenbar bisher wenige Zugänge gelegt worden. Was ist – vergleichend zur Vergangenheit – daraus zu schließen? Zumindest so viel: Teilnahme an Bildung im Erwachsenenalter hat offenbar nach wie vor eine relativ enge Korrespondenz zum Beschäftigtenstatus; nach wie vor ist wohl für die Fortsetzung von Bildungsteilnahme im Verlaufe des Erwachsenenlebens mit entscheidend, ob vorher ein erfolgreichen Einstieg in Bildung gelungen ist. Die Anbahnung von Bildung ohne einen solchen biografischen Hintergrund scheint nach wie vor schwierig; dies gilt offenbar insbesondere für Migrantinnen und Migranten. Insgesamt hat sich in der Gesellschaft Bildungsaspiration verbreitert; Bildung wird in breiter Front als sehr wichtig eingeschätzt und das Bildungsgeschehen hat tatsächlich sozial erheblich expandiert; zugleich hat sich offensichtlich faktische Bildungsdistanz aber auch verfestigt und ist dabei zu einem Merkmal verschärfter sozialer Exklusion geworden.

Die Bildung im Erwachsenenalter ist in hohem Maße beruflich bzw. auf den Arbeitsmarkt bezogen (über-)determiniert, sie besitzt offenkundig Zugangsbarrieren oder Mängel in ihrer Anziehungskraft – und sie ist offenkundig weit von den Lebenswelten von Menschen mit Migrationshintergrund entfernt. Einerseits sind es also unbewältigte „alte“ Probleme, die die Erwachsenenbildung mit sich herum trägt, auf der anderen Seite ist sie möglicherweise aufgrund ihrer insgesamt stärkeren Ausrichtung am „Durchschnittskunden“ und des Rückbaus kompensatorischer oder gezielt bildungswerbender Ansätze weniger gut gerüstet. Gibt es heute nun *neue* oder *schon vormals vorgetragene, aber heute brisanter werdende Gründe*, die für eine Bildungsoffensive *auch* in Richtung auf diese eher abstinenten Gruppen sprechen?

Wann entsteht gesellschaftlicher Handlungsdruck?

Denn offenbar ist das verbrieftete Bürgerrecht auf Bildung⁸ für sich allein nicht stark genug, um gesellschaftliche Anstrengungen zu mobilisieren; es sei denn, es findet durchsetzungsmächtige Anwaltschaften, wie es z.B. die Studentenbewegung der späten 60iger Jahre war. Aber auch unter solchen Umständen sind kaum Gruppen, die gesellschaftlich als Minderheiten betrachtet werden, im Fokus. Allgemein gesprochen, müssen sich offenbar die Motivlagen von Betroffenen, die Anforderungen der Wirtschaft und politische Ziellinien in einem ausreichend großen Überschneidungsfeld begegnen, um verstärkte Anstrengungen auszulösen. Diese drei „Stakeholder“ sind auch dann, aber wohl mit unterschiedlichem Gewicht, im Spiel, wenn es um faktische Ausgestaltungen geht.

Tatsächlich gibt es aber, was das Thema Bildung betrifft, seit einer Dekade eine neue und in gewissem Sinne dramatisierende Thematisierung: Vom artikulierten gesellschaftlichen Problemdruck her – Zukunftsfähigkeit! – kumulieren die wissenschaftlichen

8 Vgl. hierzu u.a. Brödel/Nittel (2007): S. 163 ff.

Anforderungen und die bedrohlichen demografischen Aussichten vor dem Hintergrund einer verschärften Konkurrenz von Wirtschaftsregionen auf dem Weltmarkt (Globalisierung) zu einem Szenario, dass fachlich und allgemein gut gebildete Menschen als einen zentralen *Engpassfaktor* zukünftiger Entwicklung erscheinen lässt. Der Blick richtet sich auf das gesamte „Potenzial“, auf dessen weitgehende Ausschöpfung nicht verzichtet werden könne. Zugleich wächst die Einsicht, dass angesichts rascher Veränderungen und auf niedrigem Niveau stagnierender Geburtenraten die Sicherung moderner Bildung nicht allein über den Nachwuchs möglich ist, sondern dass die *Bildung im Erwachsenenalter* zu einer weit verbreiteten Selbstverständlichkeit werden muss.

Das schon in den 70iger Jahren aufkommende und dann durch „Lissabon“ ins Zentrum des europäischen Wettbewerbsmodells geschobene Konzept des lebenslangen Lernens erhält womöglich erst jetzt und in den folgenden Jahren gesellschaftliche Brisanz: Bildungsabstinz im Erwachsenenalter birgt vermutlich zunehmend individuelle Gefährdungen auf dem Arbeitsmarkt, im Arbeitsleben und bei der sozialen Teilhabe – sie wird aber offenbar zunehmend auch als ein gesellschaftliches Zukunftsrisiko gesehen.

Bei dieser Betrachtungsweise dominiert die auf Produktivität und Wirtschaftskraft gerichtete Optik, die die konkreten Erwartungen an Bildung im Erwachsenenalter vor allem beruflich und im Sinne einer fortschreitenden Anpassung an betriebliche Erfordernisse akzentuiert. Die hohe Korrelation zwischen Beschäftigungsstatus und Teilnahme an Bildung sowie das faktische Gewicht, das betriebliche oder betriebsnahe (berufliche) Weiterbildung oder auf berufliche Perspektiven ausgerichtete Allgemeinbildung haben sowie die Limitierung von Teilnahme an Bildung auf die – sich mittlerweile auf das 4. Lebensjahr erstreckenden – Jahre beruflicher Entwicklungsdynamik belegen, wie stark diese Perspektive das Erwachsenenbildungsgeschehen gegenwärtig bestimmt. Vermutlich findet sich aber auch hierin eine ihrer wirksamsten „inneren“ Barrieren.

3.4. In der Mitte der Erwachsenenengesellschaft: Zurückhaltung bei der Inanspruchnahme von Bildung

Von daher wird nicht allein die Bildungsabstinz der erwähnten „Minderheiten“ zum Problem, sondern die *zurückhaltende Inanspruchnahme von Bildung bei der Mehrheit der Erwachsenen*. Diese Zurückhaltung macht sich empirisch fest an der kurzen Dauer einzelner Veranstaltungen, an der geringen Frequenz oder wiederholten Teilnahme, aber auch an der Zahl der Bildungsfälle (und erneut: an ihrem rapiden Rückgang, wenn kein volles Beschäftigungsverhältnis vorliegt). Man kann also von einer umfangreichen „Bildungsreserve“ ausgehen, deren Mobilisierung bisher nicht gelungen ist. Diese „Unternutzung“ ist kaum auf numerisch fehlende Angebote zurückzuführen; vielmehr verfügt Hessen über eine reiche und differenzierte Landschaft von Bildungsanbietern jeglicher Couleur.

Im Erwachsenenalter vermeiden also nicht nur bestimmte soziale Gruppen kontinuierlichere Bildung, sondern insgesamt gehört nach wie vor Teilnahme an Bildung nicht zum Lebensalltag von erwachsenen Menschen, sondern stellt eher die Ausnahme von der Regel dar; und der Maßstab ist hierbei keineswegs etwa eine stetige lebenslange Beteiligung an Bildung. Dies bedeutet aber zunächst und vor allem eines: Man kann die zurückhaltende Bildungsbeteiligung *nicht* zu einem Problem von distanzierten Minderheiten machen. Zurückhaltende Bildungsbeteiligung Erwachsener betrifft in jeder Hinsicht die *Mitte der Gesellschaft*.

Komplexe und dynamische Wandlungsprozesse brauchen Menschen, die sich orientieren können

Aus der Perspektive der Gesellschaft nimmt bei anhaltender Bildungszurückhaltung Erwachsener nicht nur möglicherweise entgehende Produktivitätsentwicklung an Brisanz zu, sondern auch deswegen, weil auf diese Weise die Erneuerung von *Orientierungswissen* unterleibt, jedenfalls, so weit dies über organisierte Bildungsprozesse angeeignet werden kann und sollte. Tendieren schon die Anforderungen unter modernen und avantgardistischen Verhältnissen in Produktion und Dienstleistung dazu, sich von manueller und repetitiver Arbeitserledigung auf Arbeitsprozesse orientiertem intelligentem und kreativem Arbeitshandeln zu verlagern – ein Panorama, das keineswegs widerspruchsfrei ist, und Gegentendenzen ebenso kennt wie ganze Arbeitsbereiche, in denen einfache Arbeit nach wie vor dominiert oder sogar zurückzukehren scheint –, so sind die Herausforderungen, denen sich die Menschen heute außerhalb des betrieblichen Rahmens gegenüber sehen, definitiv komplexer und ihre Veränderungen temporeicher und turbulenter geworden – die aktuelle Krise ist ein Beleg hierfür. Alte Gewissheiten und Sicherheiten verlieren an Kraft oder Gültigkeit, neue Optionen müssen entwickelt und verfolgt werden, zurückgehendes Vertrauen in eine gerechte und rationale Steuerbarkeit der Gesellschaft und durchaus verbreitete Ohnmachtgefühle schwächen demokratisches Engagement und politische Partizipation. Eine weitere spezialistische Parzellierung von Bildung oder eine lediglich auf unmittelbares Funktionieren ausgerichtete Anpassungsqualifizierung verschenken vor diesem Hintergrund wichtige Chancen zur Aufklärung und zum Verständnis von Zusammenhängen und Aufbau einer reflexiven Distanz zum eigenen Tun. Im gewissen Sinne kommt der Anspruch an Bildung, sie solle zum *Empowerment* der sich Bildenden dienlich sein, heute zurück, aber nun nicht mehr von alternativen Bewegungen und systemkritischen Gruppierungen ausgehend, sondern aus einer Art Selbsterhaltungsinteresse der Gesellschaft an ihrer integrativen Lebendigkeit.

Und die Einzelnen?

Wenn man sowohl den öffentlichen als auch den fachwissenschaftlichen Diskurs zur Bildung im Erwachsenenalter der letzten zehn Jahre Revue passieren lässt, so lässt sich eine Abnutzung der Erwartung erkennen, der „Zwang der Verhältnisse“ würde jenen

Drang zur lebenslangen Bildung erzeugen, der als gesellschaftlich notwendig erachtet wird. Größere Angebotstransparenz und verbesserte Bildungsberatung werden für sich genommen – so ist zu vermuten – nicht mehr (aber auch nicht weniger) als eine Art „*Creaming*“-Effekt erzeugen, also jene in die Bildung bringen, die hierfür bereits disponiert sind, nur den Weg und die richtige Option noch nicht gefunden haben.

Die gegenwärtig zu beobachtende „Wiederentdeckung des erwachsenen Lernsubjekts“ verweist erneut zurück auf eine wesentliche Voraussetzung jeglicher Bildung, nämlich auf die Tatsache, dass sie ohne aktive Aneignung durch die Lernenden selbst nicht stattfindet, Lehrende und Lernende sich also – wenn es gut geht – in einem Koproduktionsprozess befinden. Für die Erwachsenenbildung gilt überdies, dass sie nicht nur – wie jegliche Bildung – in ihrem Gelingen von dem aktiven Beitrag des Lernsubjekts abhängig ist, sondern schon hinsichtlich der Teilnahmeentscheidung, darüber hinaus aber vor allem in Hinblick auf das Lernengagement unter der Prämisse von Freiwilligkeit steht.

Daran ändern auch – sich in der deutschen Fassung als Lebenslanges Lernen sogar im „*Wording*“ ausdrückenden – andauernden Lernzumutungen nichts; sie verstärken lediglich das unglückliche Bewusstsein, in wichtigen Feldern von der Teilhabe an der Gesellschaft aufgrund vor allem eigener Defizite ausgeschlossen zu sein.

Denn die Entscheidung für Teilnahme an Bildung – nicht nur im Sinne einer formalen Präsenz, sondern einer angestregten „Mit-Tuns“ – konkurriert im Erwachsenenleben mit wichtigen anderen Lebensaufgaben und Interessen. Die Erfahrung gelingender Bildung wird damit als wichtigste subjektive Voraussetzung für die Fortsetzung von Bildung erst wirklich erkennbar. Informelles Lernen – wenn es im systematischen Sinne mehr sein soll als der banale Umstand, dass man immer lernt, aber auch verlernt, wenn man tätig ist – als befriedigende und erfolgreiche individuelle Strategie setzt offenbar solche positiven Erfahrungen in institutionalisierten Lernverhältnissen voraus und braucht mindestens von Zeit zu Zeit diese Form der sozialen Bestätigung und Absicherung in einer Gemeinschaft von Lernenden und Lehrenden.

Lebenslanges Lernen: Jeder sein eigener Bildungswegmanager?

Aber hat nicht das „Subjekt“ seit der Kreation des Konzepts Lebenslanges Lernens eine ganz und gar bemerkenswerte europäische Karriere gemacht?

Ausgehend von dem Delors-Weißbuch „Lehren und Lernen“ wurde im Zusammenhang mit dem Lissabon-Prozess, insbesondere in seiner stärker marktliberalen Ausprägung, zunehmend dem Individuum selbst überantwortet, für eine angemessene Qualifikationsausstattung zu sorgen. Diese neue Orientierung findet ihren Niederschlag auch in der deutschen Arbeitsmarktreform (Hartz-Gesetze), die sich de facto mehr am Fordern als am Fördern ausrichtet. Die Ambivalenz (Individualisierung als Eigenverantwortung und riskante Zumutung, Frage nach den Voraussetzungen und

Bedingungen individueller Verantwortungsübernahme, etc.) dieser Verschiebung von Bildungsverantwortung auf die Einzelne oder den Einzelnen ist schon frühzeitig kritisch erörtert worden. Hervorgehoben wurde dabei insbesondere, dass mit der Beschwörung der Eigenverantwortung für angemessene Bildung bei gleichzeitiger Betonung von Bildung als zentralem Zugang zum qualifizierten Arbeitsmarkt und damit zu angemessener gesellschaftlicher Teilhabe misslingende Integration als ein Qualifikationsdefizit erscheint, das dem einzelnen zugerechnet werden kann, ob schuldhaft oder aufgrund von Milieuprägungen, sei dahin gestellt. So wie demnach die Einzelnen den Erfolg in ihrer Hand zu haben scheinen, so erscheint Misserfolg als persönliches Versagen.

3.5. Individualisierung als Fortschritt und Risiko

Die Individualisierung von Lebensläufen und -Entwürfen („jenseits von Stand und Klasse“) zeigt hierin ebenfalls ein widerspruchsvolles und spannungsreiches Gesicht: Sie ist einerseits gegenüber jenen in der Vergangenheit gewissermaßen gesellschaftlich „vorgestanzten“, kollektiven Schicksalen Fortschritt, aber in Zusammenhang mit der Schwächung kollektiver Sicherungen und der damit einhergehenden Vereinzelung in der Konkurrenz (Stichwort: „Ellenbogen-gesellschaft“) zugleich auch Risiko und Last. Außerdem ist Bildung als persönlicher Auseinandersetzungs- und Aneignungsprozess jenseits der für diese reservierten Kinder- und Jugendzeit immer auch eine Art Infragestellung und somit auch Gefährdung, wenn sie auch noch als ein unerbittliches Muss aufgrund defizitärer Vorbildung druckvoll propagiert wird.

Wenn dann auch noch vorgängige negative Erfahrungen in Bildungseinrichtungen hinzukommen, dann können Menschen in einer solchen eher bildungsfernen Lage die Glücksverheißung, die angeblich „Sich-Bilden“ für den Einzelnen birgt, schwer nachvollziehen.

Qualifizierung als Absicherung...

Der Bildungsimperativ der heutigen Gesellschaft⁹ kann unter solchen Bedingungen eher Angst machend und abschreckend wirken. Bildung, so rezipiert, wird zur schieren Notoperation mit engen Nützlichkeits-erwartungen, der man sich zu entziehen versucht, so lange es auch ohne geht. Demgegenüber scheint die vermeintliche oder tatsächliche fortschreitende Unterwerfung von Bildung unter die expansiven Wettbewerbsinteressen der Wirtschaft dann weniger bedrohlich, wenn sie wirklich – möglicherweise auch nur kurzfristig – der eigenen Absicherung dienlich ist, besonders dann, wenn der Betrieb sie für die eigenen Beschäftigten anbietet, sie in einen engeren Nutzungszusammenhang stellt und mit dem Beschäftigungsverhältnis wirksam verkoppelt. Da sich vermittels solcher Qualifizierungsmaßnahmen die Beschäftigungsfähigkeit,

⁹ „Die Erwartung lebenslanger Kompetenzentwicklung über lebenslanges Lernen radikalisiert den schon seit geraumer Zeit aufgestellten Imperativ der Selbstanpassungsfähigkeit und –verpflichtung der Subjekte des Lernens“ Bolder/ Dobischat (2008): S. 7.

wenngleich möglicherweise nur in engen und vom Einzelbetrieb gesetzten und auf diesen zugeschnittenen Grenzen erweitert, fällt die Bilanzierung für die Beteiligten nicht negativ aus, auch sie haben etwas davon.

... und unter Umständen auch als Zugewinn von Autonomie

Dies gilt umso mehr, wenn moderne Produktions- und Dienstleistungskonzepte zu ihrer Anwendung umfassendere Kompetenzen, eigenverantwortliches Handeln, Prozesswissen und Übersicht, Weiterlernen und eine hohe Motivation erforderlich machen. Dort wird der zunehmende Zugriff auf den „ganzen Menschen“ jedenfalls teilweise durch die Anerkennung qualifizierter Beschäftigter als Grund legender Produktivkraft und durch Chancen zur Erhöhung von Autonomiegraden in der Arbeit kompensiert.

Es sind also vor allem die berufliche Weiterbildung oder jene Typen von Allgemeinbildung, die stark auf das berufliche Fortkommen bzw. das Vermeiden beruflicher Verluste bezogen sind, die auf diese Weise im Vordergrund stehen und durch eine von den Individuen wie von den Betrieben ausgehende Zangenbewegung der sparsamen Investition nach Inhalt, Methodik und Dauer abgebremst werden. An der beruflichen Weiterbildung, wie sie heute mehrheitlich erfolgt, ist also vermutlich weniger die Tatsache ihrer Orientierung auf betriebliche Einsatzinteressen besonders kritikwürdig, sondern die Enge ihrer Zuschnitte – und zwar in jeder Hinsicht.

Wirklich sich lebenslang ständig bilden? Selbstlernen eingeschlossen?

Durchaus auch, aber insgesamt weniger, wurde die Formel des lebenslangen Lebens selbst kritisiert, wohl auch deshalb, weil sich in einer grundsätzlichen Bejahung dieses Prinzips auch hier viele treffen. Es ist aber durchaus zu fragen, ob wirklich jede Pore des Lebens mit Bildung ausgefüllt sein soll oder ob es auch noch bildungsfreie Räume geben darf, jedenfalls solche Räume, in denen intendierte Bildung nicht vorkommt.

An dieser Stelle wäre nun in eine Debatte über das durchaus hinterfragbare Verhältnis von Persönlichkeitsentwicklung und Bildung einzutreten, über die Unterstellung, dass Lebenssinn mit gesellschaftlicher Nützlichkeit ständig gekoppelt sei, über die enge Verzahnung von Arbeit und Bildung, etc. Ohne diesen weiten Horizont hier begehen zu können, macht die normative Anforderung ständiger lebenslanger Bildung bei gleichzeitiger stärkerer Betonung von Selbstverantwortung und Eigentätigkeit, Flexibilisierung etc., Selbstlernen zu einem Mainstream-Thema.

Auch dies kommt – vor allem vor dem Hintergrund der Kritik an den Unzulänglichkeiten bestehender Bildungsinstitutionen – ziemlich emanzipatorisch daher und hat Anklänge an das „selbstorganisierte Lernen“ der 70iger Jahre, aber es reimt sich auch auf solche Ansätze wie Selbstmanagement oder auch „Arbeitskraftunternehmer“ als neuer Arbeitnehmertyp, der als einzelner ständig an seiner Vermarktung arbeitet. Selbstlernerinnen und Selbstlerner bedienen

sich aus einem expandierenden Markt von (oftmals privaten) Bildungsanbietern, die ihren Tools die Weihe von Karriereförderlichkeit und arbeitsmarktlicher Nützlichkeit zu verleihen versuchen.

Bei „Selbstlernen“¹⁰ ist insofern Vorsicht geboten – schon allein deswegen, weil sich die Einzelnen oftmals einem Selbstoptimierungszwang unterwerfen, der aufgrund der Vereinzelung wenig bis keine kritische Begleitung von anderen erfährt und oftmals in Richtung und Wirkung unklar bleibt; also eine wenig zielgerichtete Arbeit an vermeintlichen Defiziten.

3.6. Nicht nur die mangelnde Beteiligung ist ein Problem, sondern auch ihre Enge

Aus der Perspektive von Wirtschaft wie Gesellschaft also wird nicht nur die *mangelnde Beteiligung* an Bildung im Erwachsenenalter zum Problem, sondern auch jene *Enge*, in der sie sich oft inhaltlich und vom Nutzensbezug her bewegt, die Demarkungslinien zwischen verschiedenen Aspekten derselben Wirklichkeit, die durch Fächerlogiken errichtet werden¹¹, ihre mangelnde Wertefundierung und ihr schwacher Subjektbezug.¹²

Während auf diese Weise also vor allem auf die Resultate von Bildung geschaut wird, scheint für die (potenziellen) Teilnehmerinnen und Teilnehmer zumindest auch – wenn nicht sogar vor allem – das *Bildungsgeschehen* selbst eine Art von Nagelprobe auf Sinnhaftigkeit abzugeben. Hierin macht sich schließlich doch geltend, dass es sich bei Bildung um eine Koproduktion handelt, die nach ihrer Hauptseite hin als ein subjektiver Aneignungsprozess zu verstehen ist.

3.7. Das Bildungsgeschehen selbst wird zum Prüfstein

10 „Während berufliche Weiterbildung bislang immer mit institutionellen Formen des Lernens gleichgesetzt wurde, richtet sich somit das Interesse nunmehr auf die Vielfältigkeit der Lernorte und Prozesse des informellen Lernens als Basis individueller Entwicklung von Kompetenzen. Implizites Wissen und informell erworbene Kompetenzen avancieren dabei primär zu einer Kompetenzressource, die es für betriebliche Zielsetzungen zu mobilisieren gilt“ (Hendrich 2008: S.231).

11 Während der Weiterbildungsimperativ des lebenslangen Lernens mit dem normativen Appell an die Einzelnen operiert, ihr Leben unter die Leitmaxime ständigen Lernens und permanenter „Selbstmodernisierung“ zu stellen, hat die Berufs(schul)pädagogik dem bislang nichts entgegenzusetzen. In einem der Tradition der Persönlichkeitsbildung verpflichteten berufspädagogischen Bildungsverständnis wäre aber danach zu fragen, inwieweit die Individuen durch Bildungsprozesse in die Lage versetzt werden können, angesichts externaler Veränderungen eben nicht nur reaktiv zu handeln, sondern sich Fähigkeiten anzueignen, die es ihnen erlauben, ihren Lebensweg aktiv zu gestalten. Dazu bedarf es eines Bezugs auf das gesamte Berufsleben – und damit der Abkehr von der in jeder Hinsicht dysfunktionalen Trennung von Berufs- und Erwachsenenpädagogik und eines Begriffs sowohl wie der Entwicklung von Curricula als pädagogischer Begleitung der Herstellung von berufsbiographischer „Gestaltungskompetenz“ (Hendrich 2008: S. 241).

12 Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): 2009.

Es ist das Bildungsgeschehen selbst, das weiter motivieren und damit persönliche Veränderungsprozesse einleiten kann oder auch frustriert und abstößt und die Teilnahme allenfalls als äußere Pflichterfüllung übrig lässt. Hiermit ist allerdings keineswegs eine Art didaktische Zirkusveranstaltung aufgerufen, deren Reiz dann schnell verpufft, wenn ihre inhaltliche Unernsthaftigkeit deutlich wird. Es geht wohl vielmehr um ein Geschehen, das Bildung als einen durch Neugier angetriebenen, entdeckenden Vorgang versteht, der über die bisherigen Grenzen hinaus treibt, emotional verunsichert, erschreckt und beglückt, beansprucht und zugleich zu sich und zu den Lerngegenständen und ihren Kontexten reflexive Distanz legt.

Die Ambivalenzen von Bildung – zwischen „Anpassung“ und „Emanzipation“ – sind nicht zu beseitigen, sie werden sich vermutlich noch verschärfen, folglich müssen sie zum Thema der Bildungsprozesse selbst gemacht werden. Wir sprechen also hier von Bildung als einer außerordentlich anspruchsvollen pädagogischen Veranstaltung (mit Konsequenzen für ihre jeweilige institutionelle „Ausstattung“, die Professionalität der Lehrenden und die Mitgestaltung der Lernenden in einer durchgreifenden erneuerten Lernkultur).

Institutionalisierte Erwachsenenbildung als Gestaltungsrahmen

Folgerichtig wendet sich der Blick von den Einzelnen und ihrer Quasi-Verpflichtung zum umfassenden Selbstmanagement („Holflicht“) zunächst zurück auf die wichtige Frage, *welche* Bildung *wie* zur Verfügung steht, ohne allerdings die in diesen Jahren gewachsene Einsicht aufzugeben, dass sich die Selbstverantwortung der Menschen heute auch auf ihre Bildung im Erwachsenenalter erstrecken müsse. Dabei wird die *Institutionalisierungsweise* und ihre demokratische Legitimierung sicher stellen müssen, dass das Bildungsgeschehen die gemeinsame Schnittmenge an Anforderungen gegenüber Bildung aus den drei Perspektiven: der Wirtschaft, der Gesellschaft und der Einzelnen und ihrer Gruppierungen berücksichtigt, ohne die unterschiedlichen Interessensperspektiven einzuebnen oder zu delegitimieren.

Die Unternutzung des bestehenden oder aktualisierbaren Angebots an Bildung im Erwachsenenalter führt verstärkt zu einer kritischen Befragung dieser Angebote selbst. Das Gesamtarrangement wird sicher stellen müssen, dass aus punktuelltem Kontakt und vereinzelter Aktivität ein das Erwachsenenleben durchziehender eigener Bildungsweg wird. Innerhalb dieser Angebotsarrangements wird ein Ort oder Raum zugänglich sein müssen, der in sich jene Bedingungen vereinigt, der (Wieder-) Einstiege in Bildung möglich macht, die so glücklich verlaufen, dass hierdurch eine individuelle Grundlage für einen länger andauernden, selbst gesteuerten Bildungsweg entstehen kann.

Zugänglichkeit, individueller Lernzuschnitt, Qualität, Differenziertheit, Optionsbreite und Perspektivität der Bildungsangebote, Unterstützung, Anregung und Erfahrbarkeit von Lernerfolgen verweisen erstens auf eine neue anspruchsvolle Weise der Konturierung von

Angeboten und unterstützenden Dienstleistungen¹³, zweitens auf eine neue Lernkultur, in der Lehrende und Lernende sich mit unterschiedlichen Rollen und Aufgaben, aber „auf gleicher Augenhöhe“ begegnen¹⁴, und drittens auf den institutionellen Rahmen, der dieses neue Arrangement im Sinne eines auf das Erwachsenenleben ausgedehnten *Rechts auf Bildung* sichert.

Der Fokus richtet sich also erneut auf institutionalisierte Erwachsenenbildung, wird aber in synthetisierender Absicht Lehren aus den kurz skizzierten Pendelausschlägen der Modernisierungsphase, in der wir leben, berücksichtigen müssen.

Wie sich z.B. in der Rede vom „Kunden“ neben dem Missverständnis, dass Bildung eine Art „Warenhaus“ sei, auch richtiger Weise mitteilt, dass der Lerner im Zentrum des Geschehens zu stehen habe, so teilt die teilweise extreme Form der „Verbetriebswirtschaftlichung“ bei Bildungsanbietern neben der falschen Botschaft, Bildung sei eine Ware wie jede andere, auch richtiger Weise mit, dass rationaler und kontrollierter Mitteleinsatz bei insgesamt knappen Ressourcen eine zentrale Voraussetzung für weitere Angebotsdifferenzierung, Qualitätsverbesserung und Innovation ist. Die falsche Überspitzung in manchen „*Work first*“-Ansätzen, nach denen die Individuen ihre mangelnden Arbeitsmarktchancen vor allem sich selbst zuzuschreiben haben (was oftmals zu einer Überakzentuierung von „Fordern“ gegenüber „Fördern“ geführt hat) teilt als richtige Botschaft mit, dass der Anspruch auf Selbstverantwortung unter heutigen Bedingungen unhintergebar ist. Die Rückwendung auf institutionelle Arrangements der Bildung für Erwachsene *heute* hat demnach eine Chance, wenn sie sich als „Lernendes Vorhaben“ versteht und die in den letzten 20 Jahren einer „überwinternden“ Erwachsenenbildung eingespielten Tabus und Abgrenzungsrituale hinterfragt.

-
- 13 „Pädagogisch ausgerichtete Qualitätsentwicklung muss
a) sich auf Theorien stützen, welche die Spezifik des jeweiligen Feldes erfassen,
b) auf regelmäßigen Diskussionen über Ziele, Ansprüche und Aufgaben beruhen und
c) für Innovationen und alternative Lösungen offen sein
Bedingungen für Erfolge, denn: „Die „Qualität“ der Bildungs- und Erfahrungsprozesse des lernenden Subjekts entziehen sich per se verfahrenstechnischen Zugriffen“ (Galiläer 2004: S. 242).
- 14 „Im Prozess des lebenslangen Lernens nehmen Weiterbildnerinnen und Weiterbildner zunehmend eine Schlüsselrolle ein und haben einen entscheidenden Einfluss auf die qualitative Gestaltung des Lehrens und Lernens in der Weiterbildung. Ihre Aus- und Fortbildungen und ihre (erwachsenen)pädagogischen Kompetenzen wurden bislang nur selten thematisiert(...)Während es für andere Bildungsbereiche (Vorschule, Schule) mittlerweile definierte Qualifikationsstandards und detaillierte Kompetenzbeschreibungen gibt, fehlt dies für den Weiterbildungsbereich in Deutschland noch weitgehend.“ (Kraft/ Seitter, 2009: S.70).

4. Daten und Fakten

Nach der im vorangegangenen Kapitel erfolgten Darstellung des pädagogischen und organisatorischen Bezugsrahmens von HESSENCAMPUS soll im Folgenden ein Überblick quantitativer Bezugsgrößen gegeben werden. Dazu wird die bisherige Entwicklung im HESSENCAMPUS quantifiziert und chronologisiert dargestellt. Eine quantitative Beschreibung von Aspekten der Bildung im Erwachsenenalter sowie eine Abschätzung der Wachstumspotenziale runden dieses Kapitel ab. Dabei arbeitet das Kapitel nicht dem Anspruch von Vollständigkeit, sondern verdeutlicht Schwerpunktsetzungen.

4.1. Daten und Fakten zur bisherigen Entwicklung im HESSENCAMPUS

Das nachfolgende Kapitel zeichnet chronologisch die Entwicklung des HESSENCAMPUS von seinem Ursprung der Evaluierung des Hessischen Weiterbildungsgesetzes (HWBG) 2005 und der nachfolgenden Öffnung bzw. Erweiterung des HWBG in Richtung Lebensbegleitendes Lernen bis Ende 2009 nach. Es gibt zudem einen Überblick über die am HESSENCAMPUS beteiligten Initiativen sowie der darin vertretenen Einrichtungen und Kooperationspartner. Zur Verdeutlichung, dass nicht nur öffentlich-rechtliche Einrichtungen, sondern auch wirtschaftsbezogene Institutionen sowohl strategisch-konzeptionell als auch operationell an der Entwicklung des HESSENCAMPUS beteiligt sind, wird hierzu vertiefend eine detaillierte Auflistung erstellt.

Die ebenfalls dargestellten Kooperationsvorhaben mit den örtlichen Bibliotheken sind als Beispiel für die Nutzung vorhandener niedrigschwelliger Zugänge (v.a. im Hinblick auf selbstorganisiertes Lernen, Bildungsberatung und -unterstützung) von besonderer zukünftiger Bedeutung.

Abschließend verdeutlicht eine Übersicht der mit dem HESSENCAMPUS verbundenen Bauvorhaben, das nicht nur integrative und pädagogisch neue Raumnutzungskonzepte verfolgt, sondern auch zum Teil erhebliche Ko-Finanzierungen auf regionaler Ebene getätigt werden.

4.1.1. Aspekte einer Chronologie des HC-Vorhabens

Die folgende Auflistung erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, weder in Hinsicht auf die „wichtigen“ Ereignisse in der Historie des Landesprojekts HESSENCAMPUS, noch auf die Erfolge in den Regionen. Es ist vielmehr eine Auswahl exemplarischer Ereignisse, die einen Eindruck vermitteln sollen von der zunehmend dynamischen Entwicklung von HESSENCAMPUS – von der landesseitig beauftragten Evaluierung des HWBG zur Suche nach regionalen Partnern, von lokalen Steuerungsgruppen zur gemeinsamen Vertretung im Sprecherkreis, von ausgesuchten Startinitiativen zu einer nahezu flächendeckenden Mitarbeit der Gebietskörperschaften.

2005

- Evaluierung der Wirksamkeit des Hessischen Weiterbildungsgesetzes HWBG – Aufnahme von Lebensbegleitendem Lernen als Orientierungsmarke

2006

- Novellierung des Hessischen Weiterbildungsgesetzes und seine Öffnung bzw. Erweiterung in Richtung Lebensbegleitendes Lernen
- Sichtung möglicher HC-Partner in hessischen Regionen
- Bildung von Steuerungs- und Strategiegruppen¹⁵,
- Beginn von Entwicklungsarbeiten an „Zentren Lebensbegleitenden Lernens“ in acht hessischen Regionen
- Beginn der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts durch die Sozialforschungsstelle Dortmund (sfs, TU Dortmund)
- Drei Landestreffen¹⁶

2007

- Acht regionale Initiativen ZLL / HC¹⁷
- ca. 100 beteiligte Einrichtungen
- Unterzeichnung der Erklärung zur Entwicklungspartnerschaft¹⁸ durch das Kultusministerium und die an den Start-Initiativen beteiligten regionalen Einrichtungen
- Projektförderung in Höhe von ca. 2 Mio. Euro durch das hessische Kultusministerium
- Acht Landestreffen
- Vorstellung regionaler HC-Konzepte auf der Oktober-Klausur in Fulda
- Einrichtung einer landesweiten sowie regionaler HC-Homepage¹⁹
- Workshop zu Kooperationsperspektiven von HESSENCAMPUS und SVplus
- HC-Exkursion nach Wisconsin, Besuch der Technical Colleges (9. – 15. September)
- Jahresforum 2007 in Frankfurt mit 300 Teilnehmenden, Grußworten von Kultusministerin Karin Wolff und der Oberbürger-

15 Vertreten waren und sind dort vor allem die Leitungen der Bildungseinrichtungen sowie meist auch die kommunale Verwaltung (Schulämter, Bildungsdezernate etc.).

16 Landestreffen sind in der Regel ganztägige Sitzungen der HESSENCAMPUS-Partner, an denen sich das hessische Kultusministerium, die regionalen Initiativen, die wissenschaftliche Begleitung und geladene Gäste beteiligen.

17 Im März 2007 wurde entschieden, den bisherigen Arbeitstitel ZLL (für „Zentren Lebensbegleitenden Lernens“) durch HESSENCAMPUS zu ersetzen. Es ging darum, einen Namen zu finden, der bei ausgewiesenem regionalem Profil der Zentren zugleich signalisiert, dass alle Zentren gemeinsame Grundzüge tragen, es sich also um ein hessisches Modell handelt. Mittlerweile hat sich dieser Name gut eingebürgert.

18 Siehe: <http://hc-hessencampus.de/entwicklungspartner/>.

19 Siehe: http://hc-hessencampus.de/hc_regional/.

meisterin der Stadt Frankfurt Petra Roth, Grundsatzrede des Ministerpräsidenten Roland Koch zum Thema „HESSENCAMPUS -Lebensbegleitendes Lernen in Hessen“

- Bestandserhebung Ende 2007²⁰: 30.000 Lernende an den beteiligten Einrichtungen; 35% der teilnehmenden Einrichtungen sind Berufliche Schulen, 19% sind Volkshochschulen, jeweils 12% sind private Bildungsträger bzw. Fachschulen, 7% Schulen für Erwachsene (des weiteren vertreten: Akademien, Beratungseinrichtungen, allgemeinbildende Schulen und sonstige Einrichtungen)
- Festlegung erster Leitprojekte der Initiativen für 2008
- Abschluss von Kooperationsverträgen des HC HLL Dreieich mit der TU Darmstadt und der FH Frankfurt zur Entwicklung des HLL
- Erste „Innovations-Werkstatt“ des HC Rheingau+Taunus mit der Lernenden Netzwerk-Region zum Thema „Selbstorganisiertes Lernen“, weitere pädagogische Workshops in den Regionen
- Erstes Ressourcen-Nutzungskonzept und Einstieg in die Umsetzung im HC Waldeck-Frankenberg
- 1. Weiterbildungskonvent Osthessen im Mai; Vorstellung der HC-Konzepte auf weiteren Regionalkonferenzen im Laufe des Jahres
- Gründung des HESSENCAMPUS-Sprecherkreises als Vertretung der HC-Regionen auf Landesebene²¹

2008

- Neun HC-Initiativen²²
- Projektförderung in Höhe von ca. 2 Mio. Euro durch das hessische Kultusministerium
- Zwei Landestreffen
- Umsetzung erster Leitprojekte
- Beginn einer Reihe von Themen-Workshops: Bildungsberatung, Selbstverantwortetes Lernen, Übergangsmangement und Modularisierung / Zertifizierung²³
- Beginn der durch das Land unterstützten Qualifizierung RQZ – Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus den Leitprojekten im Bereich Bildungsberatung
- Fachtagungen der „Kerninstitutionen“ Volkshochschulen, Berufliche Schulen, Schulen für Erwachsene zu HESSENCAMPUS

20 Von den ca. 100 Start-Institutionen haben 57 an der Befragung teilgenommen.

21 Der Sprecherkreis trifft sich alle 4-8 Wochen. Neben regionalen Vertreterinnen nehmen auch HKM und wissenschaftliche Begleitung regelmäßig an den Sitzungen teil.

22 Die drei osthessischen Initiativen werden selbstständige HCs; der HC Main-Taunus beteiligt sich vorläufig nicht weiter an HC.

23 Bei der Auswahl der Themen orientierte man sich an den inhaltlichen Schwerpunkten der vorliegenden regionalen Konzepte.

- Entwicklung und Verabschiedung gemeinsamer Leitlinien zwischen dem HC Rheingau+Taunus und der regionalen Wirtschaft
- Einrichtung und Eröffnung einer Bildungsberatungsstelle im HC Fulda im Mai, Inbetriebnahme weiterer Bildungsberatungsstellen in anderen HCs im Laufe des Jahres
- Planung des neuen, erweiterten Eduard-Stieler-Campus im HC Fulda
- Pädagogische Workshops im HC Rheingau+Taunus zur Entwicklung gemeinsamer pädagogischer Leitlinien
- Eröffnung des HLL / HC Dreieich im September
- Eröffnung der Servicestelle Bildung des HC Offenbach im November
- Aufbau von Selbstlernzentren in den beiden Kreisteilen des Vogelsberg (Alsfeld, Lauterbach)
- Regionalkonferenzen in allen HC-Regionen

2009

- 16 HC-Initiativen²⁴
- Projektförderung in Höhe von ca. 2,8 Mio. Euro durch das hessische Kultusministerium
- Vorlage des Strategiepapiers des HESSENCAMPUS-Sprecherkreises
- Diskussion „HC im Dialog der Wissenschaft“ im Rahmen eines wissenschaftlicher Workshops des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
- Vorbereitung eines mehrjährigen HESSENCAMPUS-Entwicklungsprogramms
- Kooperationsvereinbarung zwischen HKM und dem Kreis Offenbach zum HLL / HC Dreieich

4.1.2. Die HC-Initiativen und ihre geographische Verteilung

Die Anzahl der HC-Initiativen hat sich von neun Startinitiativen 2007 auf insgesamt 16 Initiativen bis Ende 2009 erhöht, für 2010 haben sieben Initiativen ihr Interesse am HESSENCAMPUS begründet. Damit wäre eine weitgehend flächendeckende Präsenz des HESSENCAMPUS in Hessen gegeben.

24 Neun „alte“ Initiativen und sieben Neueinsteiger.

Startinitiativen ab 2007	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9.	HC HLL Dreieich HC Frankfurt HC Region Kassel (Stadt/Kreis) HC Offenbach HC Fulda (Stadt/Kreis) HC Hersfeld-Rotenburg HC Vogelsbergkreis HC Rheingau+Taunus HC Waldeck-Frankenberg
Neue Initiativen 2009	10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	HC Darmstadt-Dieburg HC Hanau HC Limburg HC Odenwald HC Schwalm-Eder HC Hochtaunus HC Mittelhessen
Beitritt 2010	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.	Kreis Bergstraße Wetteraukreis Groß-Gerau Werra-Meißner-Kreis Wiesbaden HC Main-Taunus (Wiedereinstieg) Main-Kinzig-Kreis

4.1.3. In den regionalen HESSENCAMPUS-Initiativen vertretene Einrichtungen und Akteure sowie Kooperationen

Ende 2009 umfasst der HESSENCAMPUS über 200 Bildungseinrichtungen und andere Akteure, die aktiv in den Steuerungsgruppen oder in laufenden Projekten vertreten sind; davon 42 berufliche Schulen, 20 Volkshochschulen und acht Schulen für Erwachsene. Weiterhin vertreten sind allgemeinbildende Schulen, Hochschulen, Berufsbildungszentren, Beschäftigungsgesellschaften oder Einrichtungen der Jugendhilfe. Wirtschaft und Arbeitsagentur sind mit 25 Einrichtungen beteiligt; rechnet man die Bildungseinrichtungen von Wirtschaftsverbänden dazu, sind es insgesamt 41 wirtschafts- und arbeitsbezogene Einrichtungen. Eingebunden sind 18 Kreise und Städte.

HC Akteure	Startinitiativen 2007	weitere Initiativen 2009	insgesamt
Berufsschulen	23	19	42
Allgemeinbildende Schulen	3	1	4
Volkshochschulen	11	9	20
Hochschulen	2	5	7
Schulen für Erwachsene	6	2	8
Andere Bildungseinrichtungen	34	17	51
davon			
• freie Träger	16	8	24
• private Träger	10	1	11
• von Wirtschaftsverbänden	8	8	16
Wirtschaftsverbände (HK, IHK, etc.), -förderung, Arbeitsagentur etc.	8	17	25
Staatliche Schulämter	6	2	8
Städtische Schulämter	4	1	5
Kirchliche Träger	2	2	4
Sonstige (z.B. Fachbereiche, Biblio- theken)	8	9	17
insgesamt	107	84	191
dazu kommen:			
Städte und Kreise	11	7	18

Starteinrichtungen

HESSENCAMPUS Dreieich

Entwicklungspartner (Steuerung): Max-Eyth-Schule, Berufliche Schule des Kreises Offenbach, Gymnasium und Realschule für Erwachsene im HLL (vormals Abendgymnasium Neu-Isenburg), Kreisvolkshochschule Offenbach

Weitere beteiligte Einrichtungen: Volkshochschule Dreieich, Musikschule Dreieich, Bildstelle - Medienzentrum für Stadt und Kreis Offenbach

Weitere Kooperationspartner/Nutzer der Campus: AllService, Sicherheitsdienste, Asklepios Bildungszentrum für Gesundheitsfachberufe, Hessische Akademie für Bürowirtschaft e. V., Promethean Deutschland, Strothoff International School, Sparkasse Langenseligenstadt, Initiative Arbeit im Bistum Mainz e. V., Institut für Medienpädagogik und Kommunikation – Landesfilmdienst e. V., Diakonisches Werk – Arbeitsstelle für Projektentwicklung und Engagementförderung, Agentur für Arbeit Langen, dwi Sprachinstitut

HESSENCAMPUS Fulda

Entwicklungspartner (Steuerung): Akademie Burg Fürsteneck, Bonifatiushaus, Eduard-Stieler-Schule, Europe Direct Bürgerbüro, Ferdinand-Braun-Schule Fulda, ITZ Wirtschaftsförderungsgesellschaft mbH, Industrie- und Handelskammer Fulda, Konrad-Zuse-Schule Hünfeld, Kreishandwerkerschaft Fulda, Richard-Müller-Schule Fulda,

Schule für Erwachsene Osthessen, Staatliches Schulamt für den Landkreis Fulda, Volkshochschule Landkreis Fulda, Volkshochschule Stadt Fulda

Bekundungen zur zukünftigen Mitarbeit von: Hochschule Fulda, Prisma gGmbH, Arbeiterwohlfahrt Grümel gGmbH

HESSENCAMPUS Frankfurt

Entwicklungspartner (Steuerung): Stadt Frankfurt, Dezernat Bildung und Frauen, Volkshochschule Frankfurt, Abendhaupt- und Abendrealschule Frankfurt, Dr. Hoch's Konservatorium

Kooperationspartner: Abendgymnasium Frankfurt, Staatliches Schulamt Frankfurt, Stadtschulamt Frankfurt, Musikschule Frankfurt, Stadtbücherei Frankfurt, Walter-Kolb-Stiftung e.V., Verein zur Beruflichen Förderung von Frauen e.V., Internationales Familienzentrum e.V., MaxQ im bfw Berufsförderungswerk, Adecco, Zentrum für Weiterbildung und andere

HESSENCAMPUS Hersfeld-Rotenburg

Entwicklungspartner: Berufliche Schulen Bebra, Berufliche Schule Obersberg Bad Hersfeld, Internationaler Bund e.V. Bad Hersfeld, Pro paed e.V. Bad Hersfeld, Schule für Erwachsene Osthessen, VHS Landkreis Hersfeld-Rotenburg

HESSENCAMPUS Kassel

Geschäftsführender Vorstand: Oskar-von-Miller-Schule, vhs Region Kassel, VW-Coaching GmbH, Herwig-Blankertz-Schule

Entwicklungspartner (Steuerung): Albert-Schweitzer-Schule, AGIL – Arbeitsförderungsgesellschaft im Landkreis Kassel mbH, Berufliche Bildung Nordhessen BBN, Berufsförderungswerk des Hessischen Zimmerhandwerks e.V., BZH Bildungszentrum Handel und Dienstleistungen gGmbH, BuntStift gemeinnützige GmbH, BZ Bildungszentrum Kassel GmbH, DAA Deutsche Angestellten Akademie, DGB Nordhessen, Elisabeth-Knipping-Schule, Evangelische Kirche von Kurhessen-Waldeck, Frauentreff Brückenhof – Verein zur Förderung stadtteilbezogener Frauenbildung e.V., Gesamtpersonalrat der Lehrer und Lehrerinnen, Hessenkolleg Kassel, Bildungswerk des Landessportbundes Hessen e.V., Landkreis Kassel, Max-Eyth-Schule, REFA Landesverband Hessen e.V., Staatliches Schulamt für den Landkreis und die Stadt Kassel, Stadt Kassel, Universität Kassel – Institut für Berufsbildung, Verein für Sozialpolitik, Bildung und Berufsförderung e.V., Walter-Hecker-Schule, Wege in den Beruf e.V., Willy-Brandt-Schule

HESSENCAMPUS Offenbach

Entwicklungspartner (Steuerung): Volkshochschule Offenbach, Theodor-Heuss-Schule, Käthe-Kollwitz-Schule, Gewerblich-Technische-Schulen der Stadt Offenbach, Stadtschulamt Offenbach, Staatliches Schulamt für den Landkreis und die Stadt Offenbach, Stadt Offenbach

HESSENCAMPUS Rheingau+Taunus

Entwicklungspartner (Steuerung): Berufliche Schulen Rheingau; Berufliche Schulen Untertaunus; Fachdienst Schule, Hochbau und Liegenschaften, Sport und Kultur des Rheingau-Taunus-Kreises; GBW – Gesellschaft für Qualifizierung, Aus- und Fortbildung im Rheingau-Taunus-Kreis mbH, Integrierte Gesamtschule Obere Aar, LERNENDE NETZWERK REGION Rheingau-Taunus, Reformschule Rheingau, Staatliches Schulamt für den Rheingau-Taunus-Kreis und die Landeshauptstadt Wiesbaden, vhs Rheingau-Taunus e.V.

HESSENCAMPUS Vogelsbergkreis

Entwicklungspartner (Steuerung): Max-Eyth-Schule Alsfeld, Vogelsbergerschule Lauterbach, Volkshochschule des Vogelsbergkreises, Vogelsberg Consult GmbH, Staatliches Schulamt Gießen-Vogelsberg, Schulverwaltungsamt Vogelsberg

HESSENCAMPUS Waldeck-Frankenberg

Entwicklungspartner (Steuerung): Kreisverband für Erwachsenenbildung e.V./Kreisvolkshochschule Waldeck-Frankenberg, Landkreis Waldeck-Frankenberg, Kreishandwerkerschaft Waldeck-Frankenberg, Staatliches Schulamt für den Schwalm-Eder Kreis und den Landkreis Waldeck-Frankenberg, Berufliche Schulen Korbach und Bad Arolsen, Hans-Viessmann-Schule Bad Wildungen und Frankenberg

Neue Initiativen ab 2009:

HESSENCAMPUS Darmstadt-Dieburg

Entwicklungspartner (Steuerung): Volkshochschule Darmstadt-Dieburg, Landrat-Gruber-Schule Dieburg – Berufliches Schulzentrum des Landkreises (LGS)

HESSENCAMPUS Hanau

Entwicklungspartner (Planungsgruppe): Volkshochschule Hanau, Ludwig-Geißler-Schule Hanau, Kaufmännische Schulen Hanau, Eugen-Kaiser-Schule Hanau, Staatliches Schulamt für den Main-Kinzig-Kreis, Wirtschaftsförderung der Stadt Hanau, Schulverwaltungsamt der Stadt Hanau, IHK Hanau-Gelnhausen-Schlüchtern, Wirtschafts- und Schuldezernat der Stadt Hanau

Netzwerkpartner / Beirat (geplant): Dezernat für Jugend, Familie und Senioren; Kreishandwerkerschaft Hanau, Zentrale Verwaltung/Recht der Stadt Hanau, Verwaltungsfachliche Aufsicht des Staatlichen Schulamts für den Main-Kinzig-Kreis, Pilot – Evangelische Fachstelle Jugendberufshilfe Hanau, Gesellschaft für Wirtschaftskunde e.V. / AGV Osthessen, Agentur für Arbeit, Stadtbibliothek, Fachbereich Jugend, Familie und Senioren / Familien- und Jugenddienste, Fachhochschule Gießen-Friedberg

HESSENCAMPUS Limburg

Entwicklungspartner (Steuerung): Adolf-Reichwein-Schule, Friedrich-Dessauer-Schule, Peter-Paul-Cahensly-Schule, Kreisvolkshochschule Limburg-Weilburg, Landkreis Limburg-Weilburg, Wilhelm Knapp Schule Weilburg

Aus den Startinitiativen 2009 wurde in 2010 der HESSENCAMPUS Limburg-Weilburg. Zu Drucklegung dieses Berichts steht eine Namensänderung von HESSENCAMPUS Limburg in HESSENCAMPUS Limburg-Weilburg an.

HESSENCAMPUS Odenwald

Entwicklungspartner (Steuerung): Akademie für Lebenslanges Lernen – Volkshochschule Odenwaldkreis, Berufliches Schulzentrum des Odenwaldkreises, Theodor-Litt-Schule (Haupt- und Realschule), Abendgymnasium Darmstadt – Schule für Erwachsene (Außenstelle Odenwaldkreis), Odenwaldkreis

Netzwerkpartner: Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e.V., Jugendwerkstätten Odenwald e.V., F+U Gemeinnützige Bildungseinrichtung für Fort- und Weiterbildung, BAW Odenwaldkreis, Odenwald-Akademie, Arbeit und Soziale Sicherheit, Qualifizierungsoffensive Südhessen, Arbeiterwohlfahrt Odenwaldkreis e.V., Agentur für Arbeit Geschäftsstelle Erbach, Gesundheitszentrum Odenwaldkreis, IVO – Industrie-Vereinigung Odenwaldkreis, IHK Darmstadt/ Rhein/Main/Neckar (Bildungszentrum Odenwald), Kreishandwerkerschaft Odenwald.

HESSENCAMPUS Schwalm-Eder

Entwicklungspartner (Steuerung): Berufliche Schulen Schwalmstadt, Radko-Stökl-Schule, Reichpräsident-Friedrich-Ebert-Schule, Hephata Diakonie e.V. – Bereich Berufshilfe und Bereich Akademie für soziale Berufe, Kreishandwerkerschaft Schwalm-Eder, Schwalm-Eder-Kreis – Kreisausschuss – Fachbereich Schulen, Erwachsenenbildung, Sport und Hochbauverwaltung, Staatliches Schulamt für den Schwalm-Eder-Kreis und den Landkreis Waldeck-Frankenberg, Starthilfe-Ausbildungsverbund, Volkshochschule des Schwalm-Eder-Kreises.

HESSENCAMPUS Hochtaunus

Entwicklungspartner (Steuerung): Landratsamt Hochtaunuskreis, Volkshochschule Bad Homburg, Volkshochschule Hochtaunus, Feldbergschule, Saalburgschule

Netzwerkpartner: Ketteler-La Roche Schule, Metallfachschole Hessen, Kreishandwerkerschaft Hochtaunuskreis, IHK-Geschäftsstelle Bad Homburg, Agentur für Arbeit Bad Homburg, Lutherisch-Theologische Hochschule, accadis Bad Homburg (Hochschule, International College)

HESSENCAMPUS Mittelhessen

Entwicklungspartner (Steuerung): Volkshochschule Landkreis Gießen, Bildungswerk Hessen Metall e.V., Willy Brandt Schule, Fachhochschule Gießen Friedberg

weitere Kerneinrichtungen: Abendschule Gießen, Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e.V., Justus-Liebig-Universität Gießen, Volkshochschule Stadt Gießen sowie die Berufsschulen Stadt und Landkreis Gießen: Alice-Schule, Friedrich-Feld-Schule, Max-Weber-Schule, Theodor-Litt-Schule, Willy-Brandt-Schule

Netzwerkpartner: AWO Bildungswerk, Bildungswerk des DGB, Industrie- und Handelskammer, Handwerkskammer, MitteHessen e.V., Wirtschaftsförderung, Bundesagentur für Arbeit

4.1.4. Beteiligung der öffentlich-rechtlichen „HC-Kerneinrichtungen“

Die Beruflichen Schulen, Volkshochschulen und Schulen für Erwachsene sind mit 60 Einrichtungen nicht nur in zentraler Position (in den Steuerungsgruppen) sondern auch quantitativ in beachtlichem Umfang im HC vertreten (ca. ein Drittel der beteiligten Akteure). Diese „Kerneinrichtungen“ des HC verfügen über vielfältige, niedrigschwellige örtliche Zugänge zum HC und erreichen bereits heute eine Vielzahl an Lehrenden und Lernenden bzw. an „Endnutzer/innen“ des HC.

4.1.5. Beteiligung der Wirtschaft

Insgesamt sind Ende 2009 40 Unternehmen oder Unternehmensverbände am HESSENCAMPUS beteiligt: 18 von ihnen arbeiten strategisch-konzeptionell in den Steuerungs- bzw. Entwicklungsgruppen mit, insgesamt 20 arbeiten in den Leitprojekten vor Ort mit, weitere 29 sind Kooperations- bzw. Netzwerkpartner in anderen HC-Zusammenhängen.

Beteiligung an Steuerungs- und Entwicklungsgruppen (18): VW Coaching GmbH (Kassel), Kreishandwerkerschaft Waldeck-Frankenberg, Kreishandwerkerschaft Fulda, ITZ Wirtschaftsförderungsgesellschaft mbH (Fulda), Industrie- und Handelskammer Fulda, AGIL – Arbeitsförderungsgesellschaft im Landkreis Kassel mbH, Berufliche Bildung Nordhessen BBN, Berufsförderungswerk des Hessischen Zimmerhandwerks e.V., BZH Bildungszentrum Handel und Dienstleistungen gGmbH, BZ Bildungszentrum Kassel GmbH, DAA Deutsche Angestellten Akademie (Kassel), REFA Landesverband Hessen e.V. (Kassel), GBW – Gesellschaft für Qualifizierung, Aus- und Fortbildung im Rheingau-Taunus-Kreis mbH, Vogelsberg Consult GmbH, Hephata Diakonie e.V. – Bereich Berufshilfe und Bereich Akademie für soziale Berufe, Kreishandwerkerschaft Schwalm-Eder, Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e.V.

Mitarbeit in Leitprojekten, Produktentwicklung: alle Mitglieder der Steuerungsgruppen arbeiten auch in den Leitprojekten, der Produktentwicklung mit (s.o.); dazu kommen zwei **zusätzliche Wirtschaftspartner**, die in den Leitprojekten und der Produktentwicklung

mitarbeiten: MaxQ im bfw Berufsbildungswerk (Frankfurt), Adecco (Frankfurt).

laufende Kooperationen/Netzwerkpartner (29):

- **HC HLL Dreieich (Nutzer des Campus):** All Service Sicherheitsdienste GmbH, Krankenpflegeschule der Asklepios Kliniken Langen Seligenstadt GmbH, Deutsche Vermögensberatung AG, Hessische Akademie für Bürowirtschaft e. V., Promethean GmbH, Strothoff International School, Sparkasse Langen-Seligenstadt, Campus Buchhandlung Schorrmann
- **HC Rheingau+Taunus:** Sankt Vinzenz Stift, Wirtschaftsverbände, Netzwerk Leseförderung- Lesefest Rheingau-Taunus-Kreis e.V., Lernen vor Ort Rheingau-Taunus, Qualifizierungsoffensive Rheingau-Taunus-Kreis, Paritätisches Bildungswerk Hessen, Stadt Taunusstein, Musikschule Taunusstein, Regionales Übergangsmanagement, Hessenkolleg Wiesbaden, Abendgymnasium Wiesbaden
- **HC Odenwald:** Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e.V., Jugendwerkstätten Odenwald e.V., F+U Gemeinnützige Bildungseinrichtung für Fort- und Weiterbildung, BAW Odenwaldkreis, Odenwald-Akademie, Arbeit und Soziale Sicherheit, Qualifizierungsoffensive Südhessen, Arbeiterwohlfahrt Odenwaldkreis e.V., Agentur für Arbeit Geschäftsstelle Erbach, Gesundheitszentrum Odenwaldkreis, IVO – Industrie-Vereinigung Odenwaldkreis, IHK Darmstadt/ Rhein/Main/Neckar (Bildungszentrum Odenwald), Kreishandwerkerschaft Odenwald
- **HC Mittelhessen:** Industrie- und Handelskammer, Handwerkskammer, MitteHessen e.V., Wirtschaftsförderung
- **HC Hochtaunus:** Kreishandwerkerschaft Hochtaunuskreis, IHK-Geschäftsstelle Bad Homburg, accadis Bad Homburg (Hochschule, International College)
- **HC Vogelsbergkreis:** Netzwerkpartner: Arbeitagentur Außenseite Alsfeld, Neue Arbeit Vogelsberg, Hilfe für das verlassene Kind e.V., Staatliche Techniker-Schule, Lehrbauhof Lauterbach, Bildungszentrum für Elektrotechnik, Kommunale Vermittlungsagentur, Kreishandwerkerschaft Vogelsberg, Stadtbüchereien Alsfeld, Lauterbach, Schlitz, Schotten. Netzwerkpartner mit Antrag auf EP-Status: Hessische Landvolk-Hochschule e.V.

4.1.6. Kooperationen von HC mit öffentlichen Bibliotheken

Neben der Zusammenarbeit mit den öffentlich-rechtlichen Bildungsträgern und der Wirtschaft, ihren Bildungseinrichtungen und Verbänden verstetigt sich die Kooperation mit den öffentlichen Bibliotheken aus verschiedenen Gründen (Ausbau als mögliche Selbstlernzentren, mögliche Zugänge zu elektronischer Bildungsberatung, Anlaufstellen für HC etc.) immer deutlicher. Beispielhaft werden deshalb im Folgenden die Ansätze für eine mögliche bzw. bereits bestehende Einbindung der Bibliotheken in acht HESSEN-CAMPI beleuchtet.

HC Rheingau+Taunus

Mit Stadt- und Schulbibliothek Taunusstein wird kooperiert, diese ist auf Schulgelände Obere Aar angesiedelt, hat auch am pädagogischen Workshop teilgenommen, eine Kooperation besteht durch die ehemalige Zusammenarbeit mit der Lernenden Region Rheingau; enge Zusammenarbeit besteht mit der Kulturbeauftragten im Kreis, die für die Bibliotheken im Kreis zuständig ist. Als Partner an den beiden Standorten ist das Medienzentrum des Kreises in die Entwicklung eingebunden, aus dem gleichen Grund: Zusammenarbeit im Hinblick auf den Standort Geisenheim soll intensiviert werden.

HC Dreieich

Der HC Dreieich ist in Gesprächen mit der Stadtbibliothek Dreieich-Sprendlingen, es gibt keinen konkreten Fahrplan, aber Sondierungen zu folgenden Themen: SLZ im HC / HLL soll perspektivisch der Öffentlichkeit (nicht nur Lernenden am HLL) zugänglich gemacht werden, hierbei soll die Stadtbibliothek einbezogen werden; die Schülerbibliothek am Standort könnte in Kooperation mit der Stadtbibliothek erweitert werden.

HC Hersfeld-Rotenburg

Bildungsberatung wird in der Stadtbibliothek Konrad Duden angeboten (1x wöchentlich), im Leitprojekt Blended Learning werden zukünftig die Lernorte erweitert, wozu auch Bibliotheken angesprochen werden.

HC Vogelsbergkreis

Auftaktveranstaltung am 16.09.2009 „Neue Lernstrukturen für die regionale Entwicklung“ gemeinsam mit öffentlichen Büchereien, Schulbüchereien, Medienzentrum.

Projektplanung hinsichtlich der Vernetzung von Büchereien und Selbstlernzentrum ist im Gange.

Teilnahme an mittelhessischer Tagung der Fachstelle für öffentliche Büchereien (mit Referat zur Kooperation mit HC) am 26.04.2010 in Lauterbach.

Bildungsberatung mobil in 4 regionalen öffentlichen Büchereien.

HC Fulda

Ein Gespräch mit Leitern der städtischen Bibliotheken hat in 2009 stattgefunden, diese haben auch an Regionalkonferenzen teilgenommen („Bildungskonvent“), stärkere Beteiligung ist also angezielt, aber noch nicht konkret.

HC Frankfurt

HC Frankfurt: Die Volkshochschule kooperiert mit einigen Stadtteilbüchereien bereits im Bereich selbstorganisierten Lernens, die Büchereien zählen zu den dafür vorgesehenen zusätzlichen und dezentralen Lernorten. In 2010 sollen durch eine HC-Lernsoftware

(„tell me more“) unterstützte Sprachkurse (Deutsch als Fremdsprache, Englisch im beruflichen und allgemeinbildenden Kontext) auch an den Stadtteilbüchereien angeboten werden.

HC Hanau

Die Stadtbibliothek Hanau ist Netzwerkpartner, mit dem eine Zusammenarbeit im Rahmen der Bildungsberatung durch den HC Hanau angedacht.

4.1.7. Baumaßnahmen im HESSENCAMPUS

In mittlerweile vier HC-Regionen finden bauliche Maßnahmen statt, die eine einrichtungsübergreifende Integration und Infrastrukturnutzung ermöglichen; eine weitere HC Initiative befindet sich im Planungsstadium. Diese baulichen Maßnahmen haben aber nicht nur eine verbesserte Ressourcennutzung und (räumlich) enge Kooperationsmöglichkeiten zur Folge, sie dienen auch der Umsetzung neuer pädagogischer Konzepte und Kooperationen. Dies mögen die folgenden Beispiele exemplarisch und bruchstückhaft verdeutlichen.

Kassel (Hofgeismar, Wolfhagen): Leitprojekt Hofgeismar

Das gemeinsame Bauvorhaben Campus Hofgeismar der Albert-Schweitzer-Schule (Oberstufengymnasium), der Herwig-Blankertz-Schule (Berufsschule) und der vhs Region Kassel lässt die drei genannten Einrichtungen sowohl räumlich als auch konzeptionell zusammenwachsen und bildet einen neuen HC-Zugang in der Region. Die ersten Bauabschnitte sind bereits fertig, Klassenumzüge werden einrichtungsübergreifend organisiert, erste gemeinsame Praxisprojekte und Bildungsangebote sind bereits durchgeführt (Gesundheitstag, muttersprachliche Zertifikate etc.). Die Möglichkeit eines ähnlichen HC-Zugangs in Wolfhagen wird zur Zeit geprüft.

Fulda (Eduard-Stieler-Campus): Leitprojekt Eduard-Stieler-Campus

Das Leitprojekt „Ausgestaltung des Eduard-Stieler-Campus als gemeinsames Zentrum der Eduard-Stieler-Schule, der Schule für Erwachsene und der Volkshochschule des Landkreises Fulda“ beinhaltet neben der gemeinsamen Nutzung vorhandener Räume auch eine Baumaßnahme zur Erweiterung der räumlichen Kapazitäten. Ein neues Gebäude neben dem Eingang zur Eduard-Stieler-Schule soll folgende Funktionen übernehmen: Kombibüro als Sekretariat der Schule für Erwachsene und Infostelle der Volkshochschule mit Abendnutzung; Dozententreffpunkt der Volkshochschule; Selbstlernzentrum aller Institutionen; Archivräume; Ruhe- und Entspannungsraum; evtl. Gebäude zur Kinderbetreuung durch Tagespflegepersonen.

Rheingau+Taunus

An den beiden Standorten des HC Rheingau+Taunus sollen Baumaßnahmen umgesetzt werden. Sanierungsmaßnahmen und Neubauten sind an beiden Standorten geplant, wobei hierzu die politische Entscheidung aussteht. Ein architektonisches Baukonzept wurde in Abstimmung mit der HC-Strategiegruppe erstellt. Die Standorte sollen Bildungs- und Kulturzentren werden, die für die verschiedenen Zielgruppen Anlaufstelle darstellen. Neben einer zentralen Informationsstelle soll dort auch die Möglichkeit bestehen, sich in der Bibliothek und im Medien- und Selbstlernzentrum zu informieren, Blended Learning-Angebote wahrzunehmen und kulturelle Veranstaltungen zu besuchen. Natürlich werden dort auch Angebote der Aus-, Fort- und Weiterbildung stattfinden. Nicht zuletzt Bildungsberatung. HC würde in beiden Fällen von den Baumaßnahmen profitieren, anders herum würden bei der konkreten Planung der Baumaßnahmen Bedarfe und pädagogische Raumkonzepte, die in HC erarbeitet worden sind, berücksichtigt.

Dreieich

Die Konzentration von Bildungseinrichtungen vom Kindergarten bis zur Fort- und Weiterbildung erfolgt auf dem Campus Dreieich. Mit dem HLL sollen Bildungsinstitutionen räumlich, zeitlich und organisatorisch verzahnt werden, um Synergieeffekte zu nutzen und die Effizienz und Wirtschaftlichkeit des Standorts zu verbessern. Erweiterungen des Bildungsangebotes (Internationale Schule, Selbstlernzentrum) werden realisiert. Durch zeitlich abgestimmte Unterrichtszeitpläne soll ein höherer Nutzungsgrad erreicht werden. Logistik, Equipment, Service- und Verwaltungseinheiten werden gemeinsam betrieben und genutzt.

Hochtaunus

Geplant ist die Einrichtung von Räumlichkeiten für eine HC-Koordinierungs- und Bildungsberatungsstelle im Rahmen des Neubaus/ Umbaus der Feldbergschule.

Odenwald

Für den HC sind investive Baumaßnahmen geplant. Die räumliche Planung umfasst zur Zeit die Neueinrichtung und Umgestaltung von Lernräumen sowie die dafür notwendige Medientechnik.

4.2. Bildung im Erwachsenenalter in Hessen: Daten und Fakten im Überblick

Datenlage

Die Datenlage zur Bildung im Erwachsenenalter in Hessen speist sich aus verschiedenen Quellen, die jedoch insgesamt wenig aufeinander bezogen sind und daher nur selten eine verschiedene Lebensphasen umfassende („vertikale“) Beobachtung von Bildung

im Erwachsenenalter erlauben. Insbesondere lassen sich Bezugsabbrüche der Daten an unterschiedlichen Definitionen, Erhebungsmethoden und -abständen entlang der Bildungssäulen feststellen. Vor diesem Hintergrund beauftragte das Hessische Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung eine Machbarkeitsstudie für eine integrierte Ausbildungsstatistik, die das Institut der deutschen Wirtschaft Köln im Mai 2007 vorlegte. In ihr kritisieren die Autoren – allerdings fokussiert auf den Bereich berufliche (Erst-)Ausbildung –, „dass keine differenzierte Gesamtschau aller Ausbildungs- und Qualifizierungsangebote im Ausbildungssystem erfolgt“. Die Autoren fordern darum eine Verbesserung der Datenlage in Form einer integrierten Ausbildungsstatistik, für die sie ein „Drei-Zielbereiche-Modell“ vorschlagen, das anerkannte Berufsabschlüsse, studienqualifizierende berufliche Abschlüsse und Ausbildungs- und Berufsvorbereitung umfasst.

Eine integrierte Berichterstattung – wie sie bundesweit mit dem Berichtssystem Weiterbildung vorliegt – ist in Hessen nur teilweise verfügbar. So gründet der Weiterbildungsbericht Hessen (2005) seine Untersuchung der Weiterbildungsstrukturen und -trends zwar Bildungsanbieter übergreifend auf eine Betrachtung von Teilnahmestrukturen, Themenbereiche, Trägerstrukturen, Zeitressourcen, Finanzströmen und rechtlichen Regelungen, kommt aber zu dem Schluss, dass es für alle Aspekte „lediglich Partialinformationen in statistischer Form“ (2005: 11) gibt.

Neben dieser „vertikalen“ Perspektive lässt sich die Datenlage noch nach dem Blickwinkel (Anbieter oder Nachfrager von Bildung) differenzieren, aus dem die Daten erhoben werden („horizontale“ Sicht). Hier ist zu erkennen, dass Daten meist aus Sicht der Anbieter erhoben und dokumentiert werden. Daten zur Zahl der Lehrkräfte, Bildungsinvestitionen und Abschlüsse sind verfügbar. Eine ergänzende Perspektive der Nutzer/innen fehlt jedoch meist und lässt sich lediglich über Landesauswertungen des Berichtssystems Weiterbildung beisteuern. Dessen Fragestellungen gehen von der Nachfrageseite aus, also von der Perspektive der Teilnehmer bzw. der (potenziellen) Adressaten von Weiterbildung.

Eine weitere Unterscheidung kann zwischen Daten zu öffentlichen und privaten Bildungsanbietern vorgenommen werden: Für die Start- oder Kerneinrichtungen des HESSENCAMPUS-Prozesses (Schulen für Erwachsene, Berufsschulen und Volkshochschulen) sind relativ detaillierte Daten verfügbar, insbesondere für Berufsschulen liegen die umfangreichsten Datensammlungen vor. Die wichtigsten Datenquellen insgesamt sind das Hessische Kultusministerium, das Hessische Statistische Landesamt und die Volkshochschulstatistik des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) sowie der Weiterbildungsbericht Hessen und Landesauswertungen des Berichtssystems Weiterbildung. Daten zum Bildungsangebot privater Einrichtungen sind nur vereinzelt und nicht landesweit verfügbar.

Für berufliche Schulen sowie Schulen für Erwachsene legt das Hessische Kultusministerium mit „Bildungspolitik in Zahlen“ für 2007 eine umfassende Darstellung der Nutzungs- und Angebotssituation

vor. Schüler/innen und Studierende an den öffentlichen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen sind darin in Zeitreihen ab 1967 nach folgenden Merkmalen ausweisbar: Geschlecht, Ausländerstatus, Abschlüsse, aktuell besuchte Bildungsgänge, Vollzeit/Teilzeit-Besuch. Schüler/innen an beruflichen Schulen werden zusätzlich nach Ausbildungsverhältnis, Bildungsgang und Berufsfeldern ausgewiesen. „Bildungspolitik in Zahlen“ stellt ausgesuchte Schulform-/Schulzweig- sowie Schulstufen übergreifende Daten für folgende Merkmale bereit: relativer Schulbesuch von Schülern/innen der siebten Jahrgangsstufe, Klassenfrequenz an allen Schulformen, Schüler/innen in bilingualen Bildungsangeboten, Absolventen aller allgemein bildenden Schulen, Nichtschülerprüfungen. Ferner enthält der Bericht Schulform übergreifende Daten zu ausländischen Schülern, Lehrkräften und finanziellen Aufwendungen.

Der Weiterbildungsbericht Hessen (Landeskuratorium für Weiterbildung in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Kultusministerium: 2005) vertritt einen integrierten Ansatz der Beschreibung von Weiterbildungsstrukturen und beobachtet die Systemstrukturen, Tendenzen und Innovationen der Weiterbildung in Hessen. Um trotz fehlender statistischer Daten einen Überblick über quantitative Entwicklungen zu erzeugen, haben die Autoren eine eigene Befragung der im Landeskuratorium für Weiterbildung vertretenen Einzeleinrichtungen und landesweiten Dachverbände und Organisationen durchgeführt und ergänzen diese um Experten/innen-Interviews (Weiterbildungsumfrage 2004). Die Befragung schließt im Wesentlichen Volkshochschulen und Schulen für Erwachsene sowie Hessenkollegs und landesweite Organisationen freier Träger ein, berücksichtigt jedoch berufliche Schulen nicht. Sie liefert Daten zu inhaltlichem Profil, Personal, Ausstattung, Veranstaltungsformen, Qualitätsmanagement, Prüfungen, Finanzen und Planungen der befragten Einrichtungen.

Das Landeskuratorium hat 2008 den Bericht „Lebensbegleitendes Lernen für Erwachsene in Hessen“ vorgelegt, der in qualitativer Form Selbstverständnis, Leitbilder, Aufgaben, Angebote und Entwicklungen für folgende Einrichtungen dokumentiert: Volkshochschulen, Landesorganisationen in freier Trägerschaft, die Burg Fürsteneck, dem Hessischen Volkshochschulverband, Träger außerschulischer Jugendbildung, Weiterbildungseinrichtungen von Kammern und des Handwerks sowie Berufsbildende Schulen, Schulen für Erwachsene und Hochschulen.

Die Volkshochschul-Statistik des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung ist eine jährlich vorgelegte Statistik über die Volkshochschulen in Deutschland, weist aber auch Landesdaten für alle Fragen aus. Sie wird als Vollerhebung realisiert und ermöglicht insbesondere Längsschnittbetrachtungen. Die Volkshochschul-Statistik berichtet über Rechtsträger, Personal, Finanzierung, Ausgaben, Kursformen, Kurse, Belegungen, Unterrichtsstunden sowie Geschlechter- und Altersverteilung der Nutzer/innen.

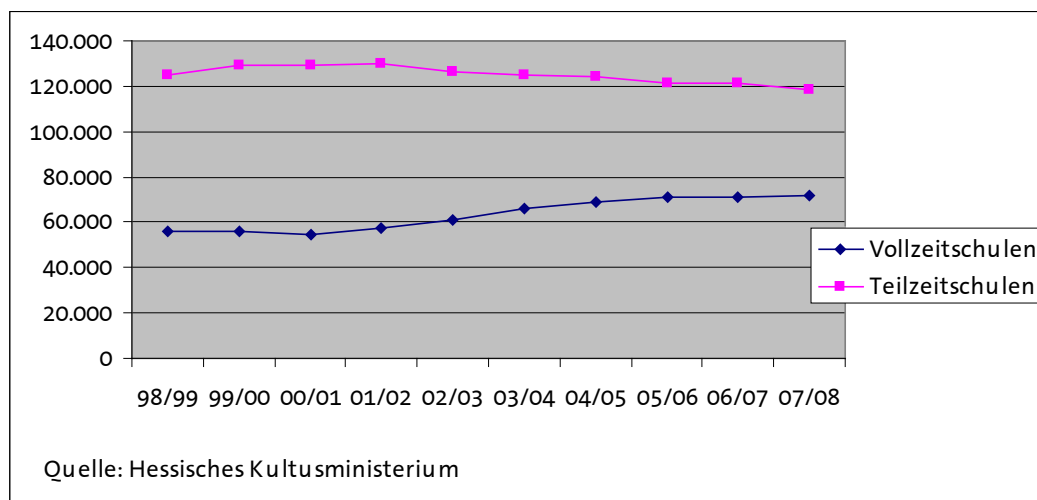
Das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) ist ein integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland und liegt aktuell als neunter Bericht (bmbf 2006) vor. Ziel der Studie ist es, auf

repräsentativer Basis in regelmäßigen Abständen Daten über Weiterbildungsbeteiligung und -nachfrage bereitzustellen. Der Bericht unterscheidet formal-organisierte und informelle Weiterbildung („Sektoren“) und differenziert darin individuelle sowie beschäftigungsbezogene Einflussfaktoren für Weiterbildungsverhalten. Für die Zielgruppe der 19-64-Jährigen errechnen die Autoren eine „Gesamtquote des Lernens im Erwachsenenalter“ von 68% – über zwei Drittel der Erwachsenen in Deutschland haben sich also innerhalb des Berichtsjahres an formaler oder informeller Weiterbildung beteiligt. Für viele Daten sind Landesauswertungen möglich, so dass das BSW eine wichtige Quelle zur Datenlage für Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenen in Hessen darstellt.

Entwicklung der Bildung im Erwachsenenalter in Hessen in Zahlen

Im Schuljahr 2007/08 wurden an öffentlichen und privaten beruflichen Schulen in Hessen von 4.100 Lehrkräften (Vollzeitlehrer-einheiten) rund 190.000 Jugendliche unterrichtet. Sie lassen sich differenzieren nach vollzeit- und teilzeitschulischen Angeboten, wobei der Anteil der vollschulischen Angebote in Hessen wie auch im gesamten Bundesgebiet in den letzten Jahren deutlich gestiegen ist.

Zahl der Schüler/innen an Berufsschulen nach Vollzeit- und Teilzeitschulen



Bei einer Betrachtung der drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems lassen sich für Hessen zwei bundesweite Trends nachzeichnen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008): Verkleinerung des Dualen Systems und starke Vergrößerung des Übergangssystems. Eine Besonderheit verzeichnet Hessen jedoch im Schulberufssystem: Das Land hatte 2006 mit 9,7% der Neuzugänge bundesweit den geringste Anteil von Schüler/innen im Schulberufssystem. Das Duale System liegt mit 49,3% der Schüler/innen über dem Bundesschnitt (43,5%), das Übergangssystem mit

**Zahl der Schüler/innen an Berufsschulen in Hessen nach
Vollzeit- und Teilzeitschulen 1998-2007**

Schulstufe / Schulform	Schuljahr									
	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08
Berufliche Schulen										
<i>a) Vollzeitschulen</i>										
Fachoberschule	10.517	11.225	12.056	13.300	14.295	15.877	17.046	17.887	18.263	18.227
Berufsaufbauschule	116	116	77	111	79	-	-	-	-	-
Fachschule	7.555	7.577	7.577	7.481	7.705	8.028	7.824	7.844	7.876	7.886
Berufliches Gymnasium	10.364	10.312	10.239	10.357	10.951	11.063	10.745	10.782	10.701	10.977
Berufsgrundbildungsjahr	3.909	3.612	3.422	3.227	3.424	3.800	3.996	4.050	3.548	3.156
Berufsvorbereitungsjahr	3.604	3.223	2.104	4.999	5.172	5.408	5.305	5.142	4.617	6.558
Berufsfachschule	20.029	19.978	18.791	17.830	19.353	22.050	24.115	25.114	26.239	24.981
Vollzeitschulen zusammen	56.094	56.043	54.266	57.305	60.979	66.226	69.031	70.819	71.244	71.785
<i>b) Teilzeitschulen</i>										
Berufsschule	122.548	126.984	126.435	127.321	122.982	120.714	120.026	117.016	117.223	114.141
Berufsaufbauschule	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Berufsgrundbildungsjahr koop.						548	493	487	487	445
Fachoberschule						462	443	580	359	374
Fachschule	2.616	2.531	2.657	2.939	3.044	3.243	3.431	3.263	3.169	3.469
Teilzeitschulen zusammen	125.164	129.515	129.092	130.260	126.026	124.967	124.393	121.346	121.238	118.429

Quelle: Hessisches Kultusministerium

41,0% in etwa im Bundesschnitt (39,7%) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008: 98). Private berufliche Schulen machen mit 2,9% nur einen kleinen Teil der Schüler/innen aus.

An Schulen für Erwachsene werden von 490 Lehrkräften (Vollzeitlehreereinheiten) knapp 5.000 Personen unterrichtet. Im Schuljahr 2005/2006 erreichte diese Zahl mit 6.000 ihren bisherigen Höchststand und sinkt seitdem. Dieser Rückgang entfällt gleichermaßen auf Abendrealschulen, Abendgymnasien und Kollegs, einzig Abendhauptschulen konnten 2007/2008 zulegen.

In Hessen bieten 32 Volkshochschulen mit 247 Außenstellen pro Jahr rund 42.000 Kurse mit insgesamt 1,3 Mio. Unterrichtsstunden an. Dafür stehen 230 hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter und rund 13.000 nebenberufliche Kursleiter/innen zur Verfügung. Die durchschnittliche Kursbelegung liegt bei 10,4 Teilnehmern/innen. Die hessischen Volkshochschulen wurden 2007 von rund 440.000 Personen besucht. Dafür gibt das Land pro Bürger 12,80 Euro für die Volkshochschulen aus und liegt damit über dem Bundesdurchschnitt von 11,58 Euro/Einwohner.

Die größte Teilnehmer/innen-Gruppe sind die 35-49-Jährigen; junge Erwachsene von 18-24 Jahren stellen nur 6,4% der Teilnehmer/innen an Angeboten. Die DIE-Volkshochschulstatistik ermöglicht eine Unterscheidung des wahr genommenen Bildungsangebots in Kursen, Unterrichtsstunden und Belegungen. Hierbei fällt der große Anteil von Unterrichtsstunden im Programmbereich „Sprachen“ auf, der rund 45% der Unterrichtsstunden von Volkshochschulen in Hessen insgesamt ausmacht. Das heißt, dass die Volkshochschul-Besucher/innen einen Großteil ihrer Zeit in Kursen zum Thema Sprachen verbringen. Auf Themen aus dem Programmbereich „Politik – Gesellschaft – Umwelt“ entfallen nur 3,5% der Zeit. Unter den Belegungen machen die beiden Programmbereiche „Sprachen“ und „Gesundheit“ zusammen knapp zwei Drittel aller belegten Kurse aus.

Die von Volkshochschulen am wenigsten erreichte Zielgruppe der „jungen Erwachsenen“ von 18-24 Jahren sind in den Programmbereichen „Sprachen“ und „Grundbildung“ über-, in den Programmbereich „Gesundheit“ und „Arbeit – Beruf“ jedoch unterrepräsentiert, so dass sich relativ strikte Zielgruppenmuster ergeben: Jugendliche besuchen Volkshochschulen, um Sprachen oder für Schulabschlüsse zu lernen. Arbeitsweltbezogene Kurse werden hier nicht genutzt. Ältere Zielgruppen frequentieren stärker Kurse aus den Programmbereichen „Gesundheit“ und „Kultur – Gestalten“. Diese Kohortentrennung spiegelt sich auch in der Veränderung der Unterrichtsstunden im Zeitverlauf wider: Der – von Jugendlichen bevorzugt besuchte – Programmbereich „Grundbildung“ wuchs Deutschland weit 2007 um 6,4%, der – von älteren Personen genutzte – Programmbereich „Kultur – Gestalten“ schrumpfte um 2,2%.

4.3. Ausschöpfungspotenzial für die Bildung für Erwachsene in Hessen – ein Szenario

4.3.1. Zusammenfassung

Die europaweite Strategie der qualitativen und quantitativen Ausweitung Lebenslangen Lernens nimmt auch eine höhere Beteiligung von Erwachsenen an Weiterbildung in den Blick. Die Bildungsbeteiligung in Deutschland bzw. in Hessen (soweit Daten vorliegen) liegt im Vergleich zum europäischen Ausland allenfalls im mittleren Bereich. Abhängig von den zu definierenden Zielen bzw. dem festzulegenden Weiterbildungsanteil Erwachsener in Hessen ist ein unterschiedliches Potenzial zu aktivieren. Will Hessen sich an den europäischen Spitzenwerten oder am vom *Innovationskreis Weiterbildung* formulierten „nationalen Weiterbildungsziel“ einer Beteiligung am Lebenslangen Lernen bis 2015 von 80%²⁵ der (25- bis 64-Jährigen) Erwachsenen orientieren, so sind bei der derzeitig geschätzten Weiterbildungsbeteiligung in Hessen (rund 1.588.800 Erwachsene zwischen 25-64 Jahren) noch einmal rund 1,4 Millionen Erwachsene zusätzlich im Sinne der Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung zu beteiligen. Orientiert an den derzeitigen Spitzenwerten der EU müssten in Hessen ca. 800.000 bis 960.000 Erwachsene zusätzlich aktiviert werden, an Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen.

4.3.2. Hintergrund

Prognosen sehen einen steigenden Anteil von Erwachsenen im Erwerbsleben voraus, die nicht nur unter sich ändernden und tendenziell höheren Anforderungen („Wissengesellschaft“) bestehen müssen, sondern auch hinsichtlich ihrer innovativen Beiträge gefragt sein werden. Rasche gesellschaftliche Wandlungsprozesse, die zum Teil turbulent erfolgen, fordern Orientierungsfähigkeit und die Befähigung zu optionsorientiertem Handeln heraus. Demgegenüber stehen als Schwierigkeit aber die Langzeitfolgen der aktuellen Verwerfungen, was die Bildungswege und -erfolge betrifft, und die in verschiedener Hinsicht defizitäre Teilnahme von Erwachsenen an Bildung.

Obwohl die Erwachsenenbildung und -weiterbildung zeitlich den größten Rahmen der Lebensbiografie umfasst und die Bedeutung Lebenslangen Lernens in der Wissensgesellschaft und als Wettbewerbs- und Standortfaktor uneingeschränkt betont wird, ist die Bildungsbeteiligung in diesem Lebensabschnitt eher niedrig, bevölkerungs- und erwerbsgruppenbezogen sehr unterschiedlich und deutlich steigerungsfähig. Dies wird auch vom Innovationskreis Weiterbildung so gesehen: „Vor dem Hintergrund einer im internationalen Vergleich zu geringen Weiterbildungsbeteiligung schlägt der Innovationskreis als Bildungsziel eine Beteiligung am Lebenslangen Lernen bis 2015 von 80% (der 25- bis 64-Jährigen) vor. In Bezug auf die formalisierte Weiterbildung wird ein Anteil von 50% (bisher 43%) und für die Geringqualifizierten von 40% (bisher 28%) vorgeschlagen. Um diese ehrgeizigen Ziele zu errei-

²⁵ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008: S. 8.

chen, sind qualitative und strukturelle Verbesserungen beim Zugang zu Weiterbildung einerseits und der Angebote von Weiterbildung andererseits notwendig.“ (Berufsbildungsbericht 2008, S.25)

Ganzheitliche im Sinne lebenslangen Lernens verstandene Erwachsenenbildung umfasst dabei neben der formalen Aus- und Weiterbildung (insbesondere berufliche Weiterbildung, berufliche Umschulungen, Nachholen von Bildungsabschlüssen, etc.) auch allgemeine, politische und kulturelle Weiterbildung sowie eine Vielzahl weiterer Lernmöglichkeiten im Sinne non-formalen Lernens außerhalb der formalen Bildungssysteme und informellen Lernens (am Arbeitsplatz, im alltäglichen Leben).

Der statistische Hintergrund für diesen umfassenden Lebens- und Lernbereich ist nur für den Bereich der formalen beruflichen Weiterbildung weitgehend zufriedenstellend, die Kompetenzerweiterungen durch nicht-berufliche Weiterbildung, nicht-formales und insbesondere informelles Lernen – beruflich wie allgemeinbildend – werden aktuell eher rudimentär bis gar nicht statistisch erfasst.

4.3.3. Trendabschätzungen

Da es keine einheitliche Datenbasis zur Erwachsenenbildung gibt, bleibt derzeit nur der Bezug zu unterschiedlichen Datenquellen, die unverbunden nebeneinander bestehen und nur sporadisch eine Gesamtbeobachtung des Lernens im Erwachsenenalter erlauben, bundeslandspezifische Differenzierungen sind oft nicht möglich. Hier einige Beispiele, die mögliche Bildungspotenziale für Hessen abschätzen:

Berichtssystem Weiterbildung / Adult Education Survey – AES (2007) (Beteiligung an organisierter Weiterbildung in Lehrgängen und Kursen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung)

Das Berichtssystem Weiterbildung (zuletzt im Rahmen des Europäischen Adult Education Survey) weist zuletzt (2007) eine Weiterbildungsteilnahme von 43% der Bevölkerung (Erwerbstätige und Nichterwerbstätige) insgesamt aus (27% allgemeine Weiterbildung und 26% berufliche Weiterbildung).

Hochgerechnet für Hessen bedeutet dies bei einer Bevölkerungszahl von 3.694.900 Menschen zwischen 25 und 65 Jahren (im LFS ist die Grenze bei 25-64!) eine aktuelle Weiterbildungsbeteiligung von 1.588.800. Folgt man dem nationalen Bildungsziel des Innovationskreises Weiterbildung mit einer angestrebten Weiterbildungsbeteiligung von 80%, so ergibt sich für Hessen eine zusätzlich zu aktivierende Anzahl von 1.367.000 Erwachsenen zwischen 24-64 Jahren.

Verglichen mit anderen EU Staaten liegt die Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland auf der Basis des Adult Education Surveys mit 43% deutlich über dem EU-Durchschnitt von 33%, aber auch deutlich hinter dem Spitzenreiter Schweden mit 69%. Um in Hessen diesen Wert zu erreichen, wären zusätzlich 960.000 Erwachsenen zwischen 24-64 Jahren für Weiterbildungsmaßnahmen zu mobilisieren.

Berufliche Weiterbildung von Arbeitnehmern (European Continuing Vocational Training Survey – CVTS)

Die Beteiligung von Arbeitnehmern an beruflicher Weiterbildung liegt in Deutschland mit ca. 30% auf Platz 16 von 28 verglichenen Ländern (Basis: European Continuing Vocational Training Survey – CVTS); so weist z.B. Frankreich eine Beteiligung von 47% auf (Spitzenreiter ist Tschechien mit 58%).

Rechnet man die Bildungsbeteiligung von Deutschland (30%) auf 2,87 Millionen Erwerbstätige in Hessen (Hessisches Statistisches Landesamt, 2008) hoch, ergibt sich eine Weiterbildungsbeteiligung von 861.000 Erwerbstätigen. Legt man hingegen den europäischen Schnitt von 34% zu Grunde, gelangte man zu 976.000 Erwerbstätigen mit Weiterbildungsbeteiligung und somit einem noch auszuschöpfenden Potenzial von 115.000 Arbeitnehmern zusätzlich. Wenn in Hessen die Weiterbildungsbeteiligung von Frankreich (47%) erreicht werden sollte, ergäbe sich eine Weiterbildungsbeteiligung von 1.349.000 Menschen – und somit ein noch auszuschöpfendes Potenzial von rund 488.000 Personen in Hessen. Orientiert am europäischen Spitzenwert (Tschechien: 58%) ergäbe sich eine Weiterbildungsbeteiligung von 1.664.000 Personen, rund 800.000 zusätzliche zu aktivierende Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer.

Erwachsenenbildung der Volkshochschulen (DIE-Statistik)

In Hessen wurden 2003 an Volkshochschulen 212 Unterrichtsstunden pro 1.000 Einwohner durchgeführt. Damit liegt Hessen über dem Bundesschnitt von 199 Stunden, jedoch unter den Spitzenreitern Niedersachsen (295 Stunden/1.000 Einwohner) und Bremen (252). Eine Erhöhung von 212 auf 295 Stunden pro 1.000 Einwohner in Hessen (6.075.359 Einwohner, Hessisches Statistisches Landesamt, 2006) würde rechnerisch ein zusätzliches Angebot von über 260.000 Unterrichtsstunden an Volkshochschulen in Hessen bedeuten.

Aus- und Weiterbildung Erwachsener (Labour Force Survey – LFS; 2003)

42% der Bevölkerung im Alter zwischen 25 und 64 Jahren nehmen laut LFS in Europa durchschnittlich an beruflich orientierten Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen oder anderen Lernaktivitäten teil. Deutschland liegt hier mit einer Weiterbildungsbeteiligung von 42% genau im Mittel der untersuchten Länder. Für 3.694.900 Menschen zwischen 20 und 65 Jahren (im LFS ist die Grenze 25-64!) in Hessen (Hessisches Statistisches Landesamt, 2007) bedeutet eine Weiterbildungsquote von 42%, dass 1.551.858 Menschen weiterbildungsaktiv sind. Das Potenzial für eine Steigerung der Weiterbildungsbeteiligung zeigt der Vergleich mit Österreich, das eine Weiterbildungsbeteiligung von 89% erreicht. Wird dieser Wert für Hessen hoch gerechnet, ergibt sich eine Zahl von 3.288.461 Menschen – 1.736.603 zusätzliche Teilnehmer/innen zwischen 20 und 65 Jahren an lebenslangem Lernen.

5. Zwischenbilanz zum Ende der 1. Aufbauphase und Überlegungen zur Weiterentwicklung

Die hier folgenden „Aspekte einer Zwischenbilanz“ stammen in ihrer Erstformulierung aus dem Frühjahr 2009. Einige Überlegungen hieraus wurden bereits im Rahmen eines Vortrags auf einem Wissenschaftlichen HC-Workshop des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung am 29. Januar 2009 in Frankfurt vorgetragen und diskutiert. Anlässlich dieser Zwischenbilanz wird die Idee der Vorhabensarchitektur, insbesondere als Frage nach dem Gleichgewicht zwischen der Landes- und der lokalen Ebene des Vorhabens, systematischer aufgeworfen. Der Befund einer „doppelten Schiefelage“ spielte in den folgenden Monaten, insbesondere bei vorbereitenden Überlegungen zum Konzept einer 2. und abschließenden Aufbauphase, eine wichtige Rolle. Eine Reihe von Argumenten erschließt sich vermutlich erst dann, wenn man noch einmal prüfend die Entwicklung des Binnengeschehens des HC-Vorhabens im Zusammenhang mit der Veränderung wichtiger Rahmenbedingungen betrachtet. Die Kapitel 7 und 8 dieses Berichts widmen sich – in Ausschnitten – diesen Bereichen. Schließlich stellt das Kapitel 9 (Vor Beginn der 2. Aufbauphase) gewissermaßen die direkte Fortsetzung des hier beginnenden Kapitels dar. Dazwischen liegt die Entscheidung für eine sichere 2. Aufbauphase, die 2012/2013 abschließen soll, und die erneute Ausweitung der Teilnahme an HC, so dass Ende 2009 bis auf wenige Ausnahmen die Landkreise und kreisfreien Städte Hessens komplett in HC sind. HESSENCAMPUS ist also bereits de facto landesweit ausgeweitet.

5.1. Ausgangssituation 2006/2007: Zufällige Konstellation als Chance

Der Startimpuls für das ZLL/HC – Vorhaben²⁶ war landespolitisch eher begrenzt und punktuell. Da die Legislaturperiode zu Ende ging, aber mit der Umsetzung der entsprechenden programmatischen Formulierungen des vorliegenden Regierungsprogramms noch begonnen werden sollte, bestand erheblicher Zeitdruck. Dies sprach dafür, direkt an Vorarbeiten anzuschließen und zu starten, ohne das „Programm“ in den Überprüfungsrahmen eines breiter politisch-fachlich aufgestellten Diskurses zu setzen. Vor dem Hintergrund der damals erst seit Kurzem abgeschlossenen Zwischenevaluierung des Hessischen Weiterbildungsgesetzes²⁷ erwies sich dieser Impuls gewissermaßen als eine „Gunst der Stunde“, einige der Empfehlungen aus der Evaluierung, die auch in ausführlichen Erörterungen im Landeskuratorium für Weiterbildung bestanden hatten, auf einen Umsetzungsweg zu bringen.

26 Zunächst wurde die Initiative ZLL = Zentren Lebensbegleitenden Lernens genannt. Erst im Vorfeld des 1. Jahresforums entschied sich die Landesregierung für den noch jetzt gültigen Namen HESSENCAMPUS.

27 Vgl. Klein/Kruse/Kühnlein/Schröder, 2005.

Vom Typ her ist das HC – Vorhaben zum Zeitpunkt seines „Kaltstarts“ das Gegenteil eines politisch gesetzten, entsprechend länger vorbereiten und legitimierten und mit ausreichenden operativen Ressourcen ausgestatteten Bildungsreformprogramms. Es war in der Startphase nicht einmal einem Modellversuchsprogramm ähnlich. Das HC-Vorhaben erhielt aufgrund der im Grunde zufälligen „Einlagerung“ in aus der Evaluierung resultierende Überlegungen zur Weiterentwicklung der Bildung für Erwachsene zunächst einen Anschlag und eine Ausweitungsdynamik, mit der man zu Beginn kaum rechnen konnte. Dies soll im Folgenden knapp nachgezeichnet werden.

Anfang 2007 konnte man in diesem Sinne eine außergewöhnliche Ausgangslage vorfinden. Zunächst hatte sich ein Hintergrund gebildet, der es erlaubte, den von der Spitze der Landesregierung kommenden Impuls aufzunehmen und zu interpretieren. Hierzu gehörte, dass ganz allgemein Lebenslanges oder Lebensbegleitendes Lernen, aus Europa kommend, als berechtigte Anforderung an die Weiterentwicklung des deutschen Bildungssystems verbal breite Anerkennung gefunden hatte und es durchaus hierfür interessante und weiterführende Ansätze gab, diese aber eher vereinzelt und bildungsbiografisch orientierte Ansätze eher unterentwickelt waren.²⁸ In einer optimistischeren Wendung kann man rückblickend auch sagen: das Thema kam in Bewegung.²⁹

Von einer anderen Seite aus, nämlich den in Hessen gut vertretenen Projekten des Förderprogramms „Lernende Regionen“ – das sogar eine Vertretung im Landeskuratorium eingeräumt bekommen hatte – kamen Impulse für koordinierte Regionalisierungsansätze; zugleich wurde die Erfahrung mit den Begrenztheiten eines reinen *Networking*-Ansatzes übermittelt, die immer dann besonders zutage traten, wenn es um Kontinuität und Steuerung ging. Beides wurde dadurch verstärkt, dass eine immer breitere Bewegung in Richtung auf die Etablierung von lokalen Koordinierungen des – für viele Jugendliche schwierigen –Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt entstand.³⁰

Die Auseinandersetzung mit der Weiterbildungslandschaft in NRW³¹ lieferte u.a. die Erkenntnis, dass Regionalisierung dann fruchtbar sein kann, wenn sie konzeptionell landesweit zusammen gehalten werden kann. Erste Umriss der Idee von Entwicklungspartnerschaften zwischen Land und Regionen entstanden.

In diese sich öffnenden Horizonte hinein setzte die Spitze der Landesregierung den schon erwähnten Impuls eines unverzüglichen Umsetzungsstarts. Dieser Auftrag wurde jenem Referat beim Hessischen Kultusministerium erteilt, das für die mit dem Hessischen Weiterbildungsgesetz verbundenen Fragen zuständig war und ist und es wurde eine bescheidenen zusätzlichen Fördersumme in Aus-

28 Vgl. Kruse, 2003.

29 Z.B. auch durch das sehr verdienstvolle „Forum Bildung“ und den Auftrag des bmbf für ein Finanzierungsgutachten zum Lebenslangen Lernen.

30 BQN im „Kompetenzen fördern“ – Programm der Bundesregierung, BerufsWegeBegleitung im Kreis Offenbach, die Weinheimer Initiative, Kompetenzzentren etc., später dann: RÜM und „Lernen vor Ort“.

31 Vgl. hierzu: Landesinstitut für Qualifizierung NRW (Hrsg.), Klein/Kruse/Kühnlein/Schröder, 2005.

sicht gestellt. Vor dem Hintergrund der durchgeführten Evaluierung des Weiterbildungsgesetzes und mit Verweis auf die vorhandene breite Expertise konnte das Hessische Kultusministerium die Sozialforschungsstelle Dortmund (sfs), eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Technischen Universität Dortmund, für die Beratung verpflichten.

Nach den ursprünglichen Formulierungen aus dem Regierungsprogramm 2003 bis 2007 sollten sich die Regionalen Zentren Lebensbegleitenden Lernens aus den Beruflichen Schulen entwickeln. Unschwer ist zu erkennen, dass auf diese ursprüngliche Formulierung sowohl von Seiten der Beruflichen Schulen als auch von Einfluss genommen worden war, als auch, dass – jedenfalls zur damaligen Zeit – Lebenslanges oder Lebensbegleitendes Lernen für Erwachsene vor allem in der Perspektive seiner beruflichen Verwertung gedacht wurde. Kurz: Lebenslanges Lernen für Erwachsene wurde vor allem als „berufliche Weiterbildung“ buchstabiert.

Mit den Beruflichen Schulen war der staatliche Teil der beruflichen Erstausbildung ebenfalls im HKM und in derselben Abteilung wie das Referat angesiedelt, ohne dass es hier bisher systematische Bezüge gegeben hätte. Der federführende Referent setzte das Vorhaben demzufolge zunächst in den Referat gegebenen Kontext, zu dem neben den Volkshochschulen und den sogenannten Landesorganisationen, die im Landeskuratorium als Beratungsorgan der Landesregierung zusammen wirken, auch die Schulen für Erwachsene gehören. Sowohl diejenigen Einrichtungen, die vom Land anerkannte Träger von Weiterbildung sind, als auch die Schulen für Erwachsene konnten schließlich mit guten Gründen für sich reklamieren, im Feld der Bildung für Erwachsene einschlägig zu sein, vermutlich einschlägiger, als die Beruflichen Schulen zu diesem Zeitpunkt es nach ihrem Selbstverständnis sein konnten.

Von daher lag es nahe, die im Regierungsprogramm zunächst in nahezu exklusiver Formulierung adressierten Beruflichen Schulen um die Schulen für Erwachsene und schließlich die Volkshochschulen als HC-Kernpartner zu ergänzen. Für die Volkshochschulen sprach in diesem Zusammenhang nicht nur die Breite ihrer auf Erwachsene bezogenen Angebote, ihre langjährigen und einschlägigen Erfahrungen in der Erwachsenenpädagogik und ihre lokal-regionale Verankerung, sondern auch ihre öffentliche Trägerschaft. Das stellte sie in dieser Hinsicht den Beruflichen Schulen und den Schulen für Erwachsene gleich, allerdings sind in ihrem Fall in der Regel kommunale Trägerschaften anzutreffen, während bei den Beruflichen Schulen und den Schulen für Erwachsene das Land die sogenannte „innere Schulträgerschaft“ inne hat.

Damit war eine erste, vorläufige Konfiguration entstanden, mit deren Hilfe im Land nun eine Suchbewegung nach regionalen Partnern für das ZLL/HC-Vorhaben einsetzte. Diese sollten neben einer generellen Bereitschaft auch Voraussetzungen im Sinne eines bildungsreformerischen Engagements mitbringen, unter Berücksichtigung einer gewissen geografischen Verteilung. So finden sich schließlich bei den Startinitiativen Beteiligte am Programm „Lernende Regionen“. Berufliche Schulen aus dem Programm

SVplus und Kommunalpolitiker mit „ausbuchstabierter Bildungsverantwortung“ quer zu den Parteigrenzen – was in der Folge, wie schon auf dem 1. Jahresforum demonstriert, der Initiative einen überparteilichen Charakter gab. Die Initiative „Haus des Lebenslangen Lernens“ (HLL) Dreieich war gewissermaßen „gesetzt“, weil dort die Planungen zu einem gemeinsamen Campus bereits weit fortgeschritten waren.

Nach wenigen Monaten konnten, gegen die Jahreswende 2006/2007, insgesamt acht Initiativen identifiziert werden. Mit ihnen wurde ein zwischen HKM und wissenschaftlicher Beratung entwickeltes erstes „Dokument“ ausführlich beraten und es wurde schließlich nach mehreren kritischen Lekturedurchgängen und Modifikationen und nach Rücksprache mit den jeweiligen kommunalpolitisch Verantwortlichen als Basisdokument der – nun in Gründung befindlichen – *Entwicklungspartnerschaft* akzeptiert und in der Folge von allen Seiten unterzeichnet.

Im Zentrum dieses Dokuments steht eine relativ einfache Struktur von Orientierungen und Dimensionen. In der Zusammenschau kann man sie als eine Art *Matrix* auffassen, auf deren Horizontale als zentrale Orientierungen Erwachsene Lernerpersönlichkeit, Lernbiografie, Lebensweltnähe und Lebensbewältigungsfähigkeit, und auf deren Vertikale die pädagogische, organisatorische und regionale Integrationsdimension eingetragen sind. Es hat sich gezeigt, dass mithilfe dieses vergleichsweise einfachen Schemas die gemeinsame Entwicklungsarbeit im ZLL/HC-Vorhaben recht gut koordiniert werden konnte. Diese Matrix wird in Kapitel 6 ausführlich vorgestellt.

Als Arbeitsprogramm für das erste Jahr wurde die Erstellung *belastbarer Konzepte* in den drei Integrationsdimensionen vereinbart, wobei die pädagogische Dimension Vorrang haben sollte.

5.2. Das 1. Jahr: HC gerät in die Kontroverse und wird schärfer profiliert

Erst im Verlauf des ersten Jahres kommt immer stärker eine Debatte auf, zunächst von der Verbandsebene der Volkshochschulen und den „Landesorganisationen“ angestoßen, die insofern beide sehr „nah dran“ waren, als sie als Mitglieder des Landeskuratoriums regelmäßig über den Fortgang des HC-Vorhabens informiert wurden. In gewisser Weise aufgeschreckt wurden verschiedene Beteiligte auch dadurch, dass die im Basisdokument der Entwicklungspartnerschaft gemeinsam vereinbarten Orientierungen und Integrationsdimensionen nicht wie die übliche „Lyrik“ von Programmpapieren behandelt, sondern als methodische Anlage im Sinne der Stimulierung eines gemeinschaftlichen *Controlling* benutzt wurden und insofern an der Ernsthaftigkeit des Vorhabens kein Zweifel bestehen konnte. In diesem Sinne musste auch die deutlich zustimmende Haltung aufgefasst werden, die sowohl die zuständige Kultusministerin als

auch der Ministerpräsident auf dem 1. Jahresforum im Mai 2007³² einnahmen.

Der Gegenwind, der aus dem Kreis des Landeskuratoriums kam, kreiste in zweierlei Hinsicht um die Interpretation der Reichweite von HC: zum einen in Hinblick auf die künftige Stellung innerhalb der regionalen Bildungslandschaften, zum anderen auf den Grad der Integration der Startorganisation in HC. Hintergründig hielt sich zudem über eine lange Zeit der Verdacht, seitens des Ministeriums existiere eine Art „heimliches Drehbuch“, von dem nur immer Bruchstücke bekannt gemacht würden. Das Maß an Zufälligkeit und Spontaneität oder „Schnellschuss“, das tatsächlich vorlag, wurde nicht geglaubt – vermutlich, weil es dem tradierten Verständnis eines planvoll führenden und ausgestaltenden Staates zuwiderlief.

Dennoch erwies sich die regelmäßige Einbeziehung des Landeskuratoriums und seines Vorstands nicht nur als aufgrund seiner Aufgabenstellung geboten, sondern auch für das HC-Vorhaben als fruchtbar. Denn das Landeskuratorium bildete auf diese Weise das erste Gegenüber zum HC-Vorhaben und wirkte mit Hinweisen, Problematisierungen und Einwänden darauf hin, dass das HC-Vorhaben die eigene Rolle im Konzert aller an der „Bildung im Erwachsenenalter“ Beteiligten im Sinne von Arbeitsteilung und Kooperation präzisieren musste. Schließlich stimulierte – umgekehrt – das HC-Vorhaben das Landeskuratorium, die eigenen Vorstellungen zur zukünftigen Bildung für Erwachsene in Hessen auszuformulieren und in diesem Rahmen auch zur Frage einer Regionalisierung von Bildung Stellung zu beziehen.

Das Landeskuratorium selbst steht aber wiederum in komplizierten (Spannungs-) Verhältnissen zum Landesausschuss für Berufliche Bildung und zum Wirtschaftsministerium, in denen im Grunde fortwährend der jeweilige Einfluss auf die Entwicklung der Bildung im Erwachsenenalter in Hessen „verhandelt“ wird. Dies findet hier Erwähnung, weil es zum – schwierigen – Kontext des HC-Vorhabens in Hessen von Anbeginn an auch gehört, dass im Rahmen der Zuständigkeitsverteilung innerhalb der hessischen Landesregierung die berufliche Weiterbildung beim Wirtschaftsminister ressortiert und sich damit eine Art fachliche Nähe des Wirtschaftsministeriums zum Landesausschuss für Berufliche Bildung ergibt. Hinter der Frage, welchen Stellenwert berufliche Bildung im Rahmen eines ganzheitlichen Bildungsansatzes für Erwachsene hat, verbirgt sich also in der Regel nicht nur ein unterschiedlicher fachlicher Bezug, sondern auch Konkurrenz um Einfluss, Zuständigkeiten und „Claims“.

Innerhalb der gesamten Architektur des HC-Vorhabens ist also das Landeskuratorium ein wichtiges Element. Was ist mit „Architektur“ in diesem Zusammenhang gemeint? Es handelt sich um die Art und Weise, wie die verschiedenen Akteure zueinander in Beziehung stehen, wie die Entscheidungsprozesse verlaufen, wie „tragende“ und „bewegliche“ Elemente zueinander stehen. Kurz: Die Gesamtanlage des Vorhabens in Hinblick auf seine Binnenstruktur und

32 Vgl. die Dokumentation des 1. Jahresforums unter http://hc-hessencampus.de/jahresforum_07/.

seine wichtigen Außenbeziehungen. Diese konnte im Fall von HC zu Beginn nur ansatzweise entworfen werden.

So ist es sowohl fachlich als auch unter dem Aspekt von Einfluss nicht verwunderlich, dass ein weiterer Gegenwind aus dem Bereich der beruflichen Weiterbildung kam, und zwar vor allem von der IHK Frankfurt vorgetragen, die für die hessischen IHKs insgesamt im Bereich der beruflichen Bildung federführend ist, aber eben auch von Seiten des Wirtschaftsministeriums. Der Hessische Verein für Weiterbildung, der vom Wirtschaftsministerium vor allem mit dem Ziel gefördert wird, zur Sicherung von Qualitätsstandards beizutragen, gab dieser Kritik ebenfalls ein Forum.

Für die Architektur des HC-Vorhabens folgte daraus als Konsequenz, jene anderen Ressorts der Landesregierung, die ebenfalls mit Fragen der Bildung im Erwachsenenalter befasst sind, regelmäßig zu informieren und sie in konzeptionelle Erwägungen einzubeziehen. Die „Interministerielle Arbeitsgruppe (IMAG) HC/Lebensbegleitendes Lernen“ wurde ins Leben gerufen und fand auch im Verlaufe mehrerer Sitzungen des ersten Jahres zu gemeinsamen Positionen.

Auch aus den beteiligten Einrichtungen selbst bzw. ihren jeweiligen Interessenverbänden oder Sprechergruppen kommen kritische Fragen, die den „gefühlten“ und durch Unterschriften bekräftigten Konsens des Beginns aufrauen. Obwohl der Vorstand der Arbeitsgemeinschaft der Berufsschuldirektoren sich wiederholt positiv zu HESSENCAMPUS äußerte, ist erkennbar, dass eine Gruppe von Berufsschulvertretern die ursprünglichen Ideen von regionalen Kompetenzzentren, die aus den Beruflichen Schulen erwachsen, nicht aufgeben mag und insbesondere aus einigen Arbeitszusammenhängen des SVplus-Projekts weiter verfolgt. So erweist sich auch die „Weilburger Erklärung“³³, die auf einem gemeinsamen Treffen von HC und SVplus unter Beisein der beiden zuständigen Referenten aus dem Kultusministerium formuliert wird, im Nachhinein als ein „Formelkompromiss“. Erst im unmittelbaren Vorfeld der entscheidenden Wochen der versuchten Regierungsbildung und des späteren Weges zu Neuwahlen für den hessischen Landtag ergeben sich gewisse Annäherungen.

Die *Volkshochschulen* sehen sich im Verlauf der Zeit immer mehr als „eigentliche Träger“ des HC-Vorhabens vor Ort in der Linie ihrer kommunalen Verpflichtungen und Einbindungen und legen deshalb ihrerseits besonderen Wert auf gleiche Augenhöhe insbesondere zu den Beruflichen Schulen, zumal deren Lobbybeziehungen in die entscheidenden parlamentarischen Gremien hinein zu reichen scheinen. Es sind von daher vor allem die Volkshochschulen, die sich in der Vergangenheit auch als *Marke* gut aufgestellt haben und dies auf keinen Fall einbüßen oder beschädigen lassen wollen, und ihr Hessischer Volkshochschulverband (HVV), die auf eine Revision und Präzisierung der Formel vom „Integrierten Dienstleister“ drängen. Die *Schulen für Erwachsene* verfügen nicht über vergleichbar starke verbandsähnliche Vertretungsstrukturen und artikulieren sich deshalb auch nicht als Gruppe.

33 Die Weilburger Erklärung kann über den Bildungsserver Hessen des Amts für Lehrerbildung bezogen werden: http://lakk.sts-ghrf-offenbach.bildung.hessen.de/modul/Englisch/material/Weilburger_Erklärung.doc/details/.

Sowohl im Bereich der Schulen für Erwachsene als auch bei den Beruflichen Schulen werden zur selben Zeit, meist durch Personalräte und/oder mit Hilfe der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Einwände, Fragen und Kritiken gegenüber dem HC-Vorhaben unter Bezug auf die Interessen der Lehrenden als Beschäftigte, aber auch aus bildungspolitischen Grundsatzabwägungen heraus formuliert. In einigen wenigen Fällen führt dies auch zu Gesamtkonferenzbeschlüssen gegen eine (weitere) Teilnahme am HC-Vorhaben. Ein Versuch in der Stadt Offenbach, mit GEW und DGB zu einer Rahmenvereinbarung zu gelangen, wurde eine Weile betrieben und dann zunächst „zu den Akten gelegt“. Solche Rahmenvereinbarungen wie auch andere Formen der Begleitung und Beteiligung würden sicherlich den Aufbau einer vollständigen Architektur des HC-Vorhabens befördern.

Der aufbrechende „gefühlte“ Konsens aus der unmittelbaren Startphase, die verschiedenen Gegenpositionen, die im Laufe des ersten Jahres eingenommen wurden, die Erweiterung der „Architektur“ des HC-Vorhabens und die Aufrechterhaltung der vorhabensinternen Kultur von Offenheit und Diskurs führten schließlich in wichtigen Punkten zu Explikationen und Verdeutlichungen, zum Teil aber auch zu Revisionen und Re-Definitionen einer Reihe der zu Beginn vorhandenen Ansätze, die in das erste, frühe „Modell“ – obschon vage genug – eingingen. Hierzu gehören:

- die „Bildung im Erwachsenenalter“ ist nicht mit beruflicher Weiterbildung identisch; diese ist vielmehr ein wichtiges Feld im Rahmen eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses,
- HC ist weder „Monopolist“ noch „Alleskönner“
- die Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft machen ihre „Hausaufgaben“, d.h. statt eines impliziten Allgemein-zuständigkeitsanspruchs geht es um die konkrete Wahrnehmung öffentlicher Verantwortung
- statt Auflösung der Starteinrichtungen in ein HC hinein: Erhalt von Eigenständigkeit und „Gleiche Augenhöhe“ bei gleichzeitiger Verdichtung und Verknüpfung untereinander.

Mit diesem Satz von HC-(Re-)Definitionen und nach Vorlage der „belastbaren Konzepte“ durch die Initiativen endet das Jahr 2007 mit der Perspektive einer vorläufigen Weiterführung in 2008 unter denselben finanziellen Konditionen, wie sie 2007 gegeben waren. Im Rahmen des letzten Landestreffens 2007 gab es noch eine kritische Diskussion zur Rolle der wissenschaftlichen Begleitung, der unterstellt wurde, sie wolle das ursprüngliche HC-Konzept einer vollständigen Integration der Starteinrichtungen – sprich: ihre Auflösung in HC – durchsetzen, während die wissenschaftliche Begleitung de facto aktiv an den beschriebenen Re-Definitionsprozessen beteiligt war. Hieran zeigt sich erneut, wie schwierig es ist zu akzeptieren, dass es sich nicht um die Umsetzung eines vorgefertigten und fertigen Konzepts handelt, sondern um einen gemeinsamen Erarbeitungsprozess, in dem die wissenschaftliche Begleitung aber dann den notwendigen Reflexionsraum nicht mehr sichern könnte, wenn sie ihr eigenständige Position aufgäbe.

5.3. Das Jahr 2008: Landesseitige Abstinenz, Kontextwandel und Verschiebung der Gewichte

Im zeitlichen Umfeld der Landtagswahl³⁴ und vor allem, nachdem eine regulär gewählte Regierung nicht zustande kommt und die bisherige Regierung geschäftsführend im Amt bleibt, beginnt für das HC-Vorhaben eine Art landesseitiges „Moratorium“ oder, wie man das auch umgangssprachlich ausdrücken kann, eine „Hängepartie“.

Die Fortführung zu den Konditionen von 2007 wird geduldet, aber auch bereits vorbereitete weitere Entscheidungen werden nicht getroffen. Dies betrifft sowohl die nicht erfolgende Ausdehnung von HC auf jene weiteren Regionen, die sich hierfür beworben hatten, als auch nicht vollzogene Unterschrift unter die Kooperationsvereinbarung zwischen dem Land und dem Kreis Offenbach für das HLL/HC in Dreieich. Diese Nichtunterzeichnung³⁵ war insofern gravierend, als nicht nur das HLL für das gesamte HC-Vorhaben wichtig ist, sondern die beabsichtigte Kooperationsvereinbarung als Ausdruck der Bildungspartnerschaft zwischen Land und Region eine hohe symbolische Bedeutung zukommt. Außerdem ruht die IMAG. Weder erfolgt die in Aussicht genommene Zusammenführung von HC und SVplus noch wird die Kooperation zwischen den beiden Projekten verdichtet. Gleichzeitig betonen Wirtschaftsministerium und Kammern erneut ihre zentrale Rolle in der beruflichen Weiterbildung und von ihrem Verständnis her damit auch in der Bildung im Erwachsenenalter überhaupt.

Auf der anderen Seite kommt es zu einer Art Konvergenz der politischen Parteien CDU, FDP und SPD in Hinblick auf die Weiterführungsoption von HC. Wortführer des Interesses an der HC-Weiterführung in beiden großen Parteien sind aber nun eher die Kommunal- als die Bildungspolitiker. Das landesseitige „Moratorium“ und die geschilderten Interessenlagen treibt das HC-Vorhaben auf die Seite einer starken *lokal-regionalen Akzentuierung*. Dass es hierfür mittlerweile einen fruchtbaren Boden gibt, liegt nicht nur an Entwicklungen innerhalb des HC-Vorhabens und seines direkten Umfeldes, sondern korrespondiert mit umfassenderen Trends. Der bildungspolitische Gesamtkontext ist in Veränderung begriffen. Die „Aachener Erklärung“³⁶ des Deutschen Städtetags vom November 2007, die auf einer Konferenz beschlossen wurde, der einen außergewöhnlich großen Zulauf hatte, ist nicht das erste, aber ein besonders wichtiges Signal für diese Veränderungen. Dort reklamieren die Städte für sich Interesse und Gestaltungsverantwortung für Bildung. Der Hessische Landkreistag fasst 2008 Beschlüsse, mit

34 Die Wahlen zum 17. Hessischen Landtag fanden am 27. Januar 2008 statt. Nach gescheiterten Verhandlungen zur Regierungsbildung wurde der Landtag am 19. November 2008 nach Antrag aller Parteien durch die Zustimmung aller 110 Mitglieder des Landtags aufgelöst. Die damit erforderliche hessische Landtagswahl 2009 fand am 18. Januar statt.

35 Mittlerweile ist die Kooperationsvereinbarung zwischen dem Landkreis Offenbach und dem Land Hessen von der neuen Kultusministerin und dem Landrat unterzeichnet worden.

36 Die Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages im Internet: <http://www.staedtetag.de/imperia/md/content/pressedien/2007/17.pdf>.

denen eine weitreichende Kommunalisierung schulischer Bildung gefordert und positiv zum HC-Vorhaben Stellung bezogen wird. Später zieht der Hessische Städtetag nach, allerdings wesentlich zögerlicher und distanzierter, was die kommunale Verantwortungsübernahme betrifft.

Auf der Bundesebene wird mit zwei Förderinitiativen kommunale Bildungsverantwortung zum Gegenstand gemacht, nämlich beim Teilprogramm „Regionales Übergangsmanagement“ im Rahmen der Initiative „Perspektive Berufsabschluss“, in dem es vor allem um benachteiligte Jugendliche geht, und bei „Lernen vor Ort“, in dem der Aufbau eines kommunalen Managements für die gesamte lokale Bildungslandschaft gefördert wird. Regionale HC-Initiativen haben sich für beide Programme beworben. In der Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative haben sich Städte und Landkreise zusammen geschlossen, um gemeinsam als Anwalt für das kommunale Interesse an der Mitgestaltung von Übergängen und Bildung auftreten zu können.

Es zeigt sich also insgesamt, dass das bildungspolitische Gewicht der kommunalen Ebene zunimmt. Hierin ordnet sich die Schwerpunktverschiebung des HC-Vorhabens ein, die vor allem im Verlaufe des Jahres 2008 zu beobachten ist.

Da das Land zwar noch als Partner der Entwicklungspartnerschaft fungiert und durch das zuständige Referat repräsentiert wird, aber vom Land aus kein weiter gehender bildungspolitischer Gestaltungsansatz entfaltet wird, dominieren zunehmend lokal-regionale Interessen. Es kommt bei den Aktivitäten der Initiativen zu einer stärkeren Spreizung als noch am Ende des ersten Jahres, verstärkt durch die Ausdifferenzierung in Osthessen zu drei Initiativen. In den Initiativen wird immer weniger Veranlassung gesehen, anstehende Optionen in der Entwicklungspartnerschaft insgesamt vorzudiskutieren oder wenigstens mit dem zuständigen Referat im Vorfeld zu besprechen, teilweise unterbleibt sogar die schlichte Information. Die gewachsene Aufmerksamkeit für Bildung vor Ort wird genutzt und damit sicherlich auch das vielfach empfundene „Leiden an der Bildungspolitik“ des Landes kompensiert. Damit entsteht die Gefahr des „Hinüberkippens“ zu regionalistischen oder lokalistischen Ansätzen.

Aber die Situation vor Ort ist auch keine Idylle: Nicht nur ist eine „Pfaddominanz“ im Sinne einer gewissen Vorrangigkeit von Eigeninteressen der jeweils vor Ort führenden HC-Einrichtungen festzustellen. Die Verhältnisse vor Ort sind generell durch ein institutionelles Geflecht mit erheblichen Brisanz geprägt, in denen es ebenfalls um Aushandlungsprozesse und Abgrenzungskonflikte geht, für deren bildungspolitisch zukunftsfähige Lösung möglicher Weise die jeweilige lokale „Macht“ nicht ausreichend ist. Als eine Antwort auf diese beobachtbaren Schwerpunktverschiebungen des HC-Vorhabens in Richtung auf lokale Interessen und Optionen wurde als neues zentrales Element innerhalb der *Architektur* des landesweiten HC-Vorhabens der *Sprecherkreis* gebildet, in dem alle Initiativen vertreten sind, und der sich in der Folge auch bildungspolitisch auf das Land bezogen positioniert.

An dieser Stelle soll das Positionspapier des Landeskuratoriums erneut Erwähnung finden, weil es eine Zukunftsvision für die gesamte Landschaft der „Bildung im Erwachsenenalter“ in Hessen entwirft. HC wird darin als ein Akteur auf der regionalen Ebene platziert. Insofern bedient das Papier des Landeskuratoriums die oben skizzierte Tendenz zur Gewichtsverlagerung auf das Lokale hin, während es das Selbstverständnis der HC-Entwicklungspartnerschaft war und ist, zugleich beides zu sein, nämlich mit einem spezifischen Profil Teil der regionalen Bildungslandschaften, und mit gemeinsamen zentralen konzeptionellen Orientierungen und Konstruktionsprinzipien Teil eines landesweiten Modells.

5.4. Ende 2008/Anfang 2009: Stabilisierung der örtlichen HC-Initiativen

Auf der *lokalen Ebene* zeigt sich im Zuge der dortigen Aufbauaktivitäten, dass einige der Prämissen aus der Startphase 2006/2007 eine zutreffende Vorausschau boten und sich insofern als tragfähig zeigten.

1. Dies gilt insbesondere für die Annahme, dass es in den beteiligten Einrichtungen Personen gäbe, die in einer Verdichtung von Kooperation Entwicklungschancen für die eigene Einrichtung sehen und/oder bildungsreformerisch einen Sinn in der HESSEN-CAMPUS-Perspektive entdecken können. Oftmals spielen diese beiden Motive ineinander. Dies wird durch eine mittlerweile vielfach bestätigte Erfahrung untermauert: Es hat noch nie vorher zwischen diesen Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft eine solche intensive praxisorientierte Kooperation gegeben, die vor allem wechselseitig Profile erkundet, Potenziale ermittelt, Hemmnisse identifiziert und an deren Abbau gemeinsam arbeitet. Man kann sagen, dass sich bei einer Kerngruppe ansatzweise so etwas wie ein „HC-Selbstverständnis“ herausgebildet hat, in dem HC eine wichtige Einrichtung neben der eigenen geworden ist.
2. Ein am Anfang verbreiteter „Netzwerk-Idealismus“ – also die Hoffnung, dass man gemeinsame Ansätze und konkrete Lösungen vergleichsweise leicht entwickeln und in Umsetzung bringen kann – ist einer realen, teilweise mühseligen und auch konflikthaltigen Form der alltäglichen Zusammenarbeit gewichen. Da dies aber nicht zu einem resignierten Aufgeben geführt hat, werden auf diese Weise die Aufgaben, die bewältigt werden müssen, und die Schwierigkeiten, die damit verbunden sind, konkreter fassbar.
3. Als eine Konsequenz aus den gemeinsamen Erfahrungen hat die Kooperation vor Ort überall eine gewisse institutionelle Fassung erhalten, die sie absichert und für Transparenz und Regelmäßigkeit sorgt. Damit wurde ein Impuls, der sehr frühzeitig durch die Betonung von „Organisation“ als eine der Integrationsdimensionen gesetzt wurde, mit einer gewissen Verzögerung lokal verarbeitet. Lokale Steuerkreise wurden überall gebildet; ihre Zusammensetzung allerdings ist unterschiedlich und unter-

schiedlich breit, je nach dem lokal vorzufindenden Verständnis davon, welche Einrichtungen zentral HESSENCAMPUS tragen sollen. Geschäftsordnungen regeln meist die Arbeitsroutinen und Entscheidungsprozesse. In einer Reihe von Initiativen wurde die Landesförderung genutzt, um die Geschäftsführung der Initiative professionell unterstützen zu lassen. In Hinblick auf Institutionalisierung haben sich gerade im letzten halben Jahr vor dem Frühjahr 2009, das durch die unklaren politischen Verhältnisse in Hessen, durch Wahlkampf und Neuwahl des Landtages im März 2009 geprägt war, wichtige HC-interne Weiterentwicklungen ergeben. In mehreren Initiativen fand eine intensive Auseinandersetzung mit der Frage nach einer sinnvollen rechtsfähigen Organisationsform von HESSENCAMPUS statt. Hierzu wurden in drei Fällen Rechtsgutachten in Auftrag gegeben oder von den jeweiligen kommunalen Rechtsabteilungen erbeten. Alle plädieren für Formen, die öffentliche Trägerschaft mit möglichst hoher Handlungsflexibilität verbinden. Ende März wurden diese Ansätze auf einer landesweiten HC-Klausur vorgestellt und erörtert. Dort konnte eine breite Übereinstimmung hinsichtlich der generellen Erfordernis, zu einer eigenen und eigenständigen Organisations- und Rechtsform zu gelangen, festgestellt werden. Dies und die Tatsache, dass wenige Tage zuvor die seit Anfang 2009 unterschriftsreif vorliegende Kooperationsvereinbarung zum HLL/HESSENCAMPUS Dreieich nun von der neuen Kultusministerin und dem Landrat des Kreises Offenbach unterzeichnet wurde, mag als Signal für eine neue Etappe der HC-Entwicklung gewertet werden.

4. Stabilisierend, auch im Sinne einer öffentlichen lokalen Aufmerksamkeit, die sich auf die Akteure innerhalb der Initiativen richtet, wirkt auch der Umstand, dass in der Mehrzahl der Fälle Städte und Landkreise die Initiativen kofinanzieren und dies zum Teil vermittels eines expliziten Beschlusses der entsprechenden parlamentarischen Gremien erfolgte.

5.5. Die „Organisationsfrage“ entspannt sich – vorläufig?

Dass die „Organisationsfrage“ für die Initiativen selbst im Verlaufe ihrer gemeinsamen Arbeit an Bedeutung gewann, hat verschiedene Gründe. Einige von ihnen sind vergleichsweise banal: So z.B. der Umstand, dass die Landesförderung für HC aufgrund der landesseitigen Förderbestimmungen weder direkt an die Berufsschulen noch an die Schulen für Erwachsene gehen konnte, aber auch nicht an HC, weil es dieses als eigene Adresse überhaupt nicht gibt. Weitere Probleme sind unter anderen die schwache Legitimation von Aktivitäten, die im Namen von HC erfolgen, sowie der Umstand, dass HC kein eigenes Personal haben kann.

Die Organisationsfrage wird nun wohl auch deswegen unverkrampfter behandelbar, weil sukzessive immer stärker eine bestimmte Auffassung davon, was organisatorisch umgriffen wird, wenn man von HESSENCAMPUS redet, mehrheitsfähig wurde. Diese Auffassung versteht HC als die Organisation der gemeinsamen, zwischen den

Trägereinrichtungen (und ggf. Kooperationspartnern) vereinbarten Aktivitäten. HC wird gewissermaßen als eigenständiger Bereich gemeinsamer Aktivitäten *neben* die bestehenden Einrichtungen gesetzt, die dann als Träger dieses neuen gemeinsamen „Ablegers“ fungieren (können).

Damit aber sind einige der – weitergehenden – Vorstellungen zum „Organisationsfeld“ von HC gegenwärtig nicht mehr aktuell, die in der Anfangsphase zumindest mitschwangen und durchaus für viele der damaligen Kontroversen verantwortlich waren. Dies bezieht sich vor allem auf den „Import“ des Organisationsmodells der *Technical Colleges* aus Wisconsin, das am Anfang bei vielen Akteuren, die dies durch Besuche in den USA auch aus eigener Anschauung kannten, Organisationsideen mitprägten. Die Übersetzung dessen auf die HC-Perspektive hätte bedeutet: Die drei Starteinrichtungen in öffentlicher Trägerschaft *sind* gemeinsam ein integrierter Bildungsdienstleister. Schon in den kontroversen Debatten am Ende des 1. Jahres zur organisatorischen Integrationsdimension wurde deutlich, dass sich die möglichen Vorteile einer solchen – am Wisconsin-Modell geschulten – „großen Lösung“ auf eine dramatische Weise an den bildungsstrukturellen und -politischen Realitäten des Landes stießen, sodass mit der Eröffnung eines solchen Wegs kaum gerechnet werden konnte.

Lediglich beim jetzigen Kooperationsmodell im HLL Dreieck finden sich noch deutliche Spuren dieser, gerade auch von den Protagonisten des Kreises Offenbach bevorzugten „großen Lösung“. Die in Dreieck vorliegende Kooperationsvereinbarung muss aber in der Zuschreibung der unterschiedlichen Entscheidungskompetenzen den bestehenden Rechtsverhältnissen Rechnung tragen, sodass es sich *de facto* auch in Dreieck „nur“ um die gemeinsamen Aktivitäten und die gemeinsamen Nutzungen des Campus handelt, für dieses eine eigenständige HC-Verantwortlichkeit gibt.³⁷

Auf diese Weise zunächst „befreit“, kann also die Suche nach geeigneten Organisationsformen schneller – d.h. unbelastet von den Komplikationen, die mit der organischen Zusammenfügung traditioneller Bildungsinstitutionen verbunden wären – und entspannter – d.h. unbelastet von allen Befürchtungen, Eigenständigkeit und eigenes Profil zu verlieren – geführt werden. Damit besteht die Chance, HC auf den Weg einer Fundierung und anschließenden Konsolidierung zu bringen, allerdings mit der erheblichen Gefahr, die Innovation gewissermaßen aus den bestehenden Einrichtungen herauszusetzen, zu „exterritorialisieren“ und die bestehenden

37 Dieser Sachverhalt wird in der Aufgabenstellung von Aufsichtsrat und Beirat noch nicht ausreichend reflektiert, vor allem aber nicht in der Konstruktion des Vorstands, der klassischer Weise mit den drei Vertretern der versammelten Bildungseinrichtungen besetzt ist. Die eigenständige Aufgabe „HC“ müsste folgerichtig als ein vierter Vorstandsbereich ausgebracht werden. Außerdem spiegelt die – lediglich um einen Campusmanager erweiterte – Zentrierung auf Schulleitungen im klassischen Sinne wider, dass es noch kein verallgemeinertes Verständnis zu den Anforderungsprofilen an Leitung gibt, die mit der Campus- bzw. HC-Entwicklung verbunden sind, und die mit einer konventionellen Schulleitertätigkeit nur noch teilweise deckungsgleich sind. Insofern ist die Kooperationsvereinbarung in Dreieck im Grunde schon bei ihrer verspäteten Unterzeichnung überholt; ein baldiger Kooperationsvertrag 2 wird vermutlich erforderlich sein.

Einrichtungen damit gewissermaßen vom Druck der Bildungsinnovation zu befreien, getreu dem Motto: „Wasch mir den Pelz, aber mach mich nicht nass“. Denn der „Kick“ der ursprünglichen, wenngleich noch sehr diffusen Überlegungen zum „gemeinsamen Bildungsdienstleister“, den die Einrichtungen bilden sollten, bestand darin, dass damit auch deren eigene Bildungsangebote und deren eigene Lernkultur unter dem Einfluss der Kooperation mit den jeweils anderen sich in Richtung auf eine zukunftsfähige Bildung für Erwachsene modernisierten. Mit der (vorläufigen?) Aufgabe einer umfassenderen integrativen Perspektive wird mehr als unklar, wie die sichergestellt werden kann, dass die Fortschritte, die beim gemeinsamen HC hoffentlich gemacht werden, systematisch *Rückwirkungen* auf die bestehenden Einrichtungen haben.

5.6. Ambivalente Konzentration auf ein gemeinsames „Drittes“

Ausgehend von den „Leuchtturm“-Projekten, die als Teil der belastbaren Konzepte Ende 2007 vorlagen, sind überall gemeinsame Bildungsdienstleistungsprojekte auf den Weg gebracht worden. Regelmäßig handelt es sich um Bildungsberatung (in unterschiedlichen Varianten), Übergangsmangement Schule-Arbeitswelt und Selbstlernzentren. Sie bewegen sich im Korridor dieses gemeinsamen „Dritten“, denn sie stellen eine Erweiterung des bisherigen Leistungsprofils dar, die erst durch das HC-Vorhaben und die dort initiierte Zusammenarbeit möglich geworden ist. Ihre Konzipierung ist jeweils gemeinsam erfolgt; insofern gingen Kompetenzen der Starteinrichtungen in sie ein.

Die neuen Bildungsdienstleistungen sollen zu den bestehenden Einrichtungen *anschlussfähig* sein (und viceversa) in dem Sinne, dass wechselseitig informiert, verwiesen und vermittelt wird (technisch also z.B. Beratung und Information wechselseitig miteinander verknüpft werden). Die Etablierung dieser Angebote erfolgt unter Begleitung durch die jeweiligen HC-Steuerkreise. Ob es allerdings eine personelle Verbindung z.B. durch Abordnung und die Bildung gemischter Teams geben kann oder sollte, ist noch weitgehend ungeklärt. Ob von diesen neuen Dienstleistungen also Einflüsse auf das pädagogische Geschehen in den Starteinrichtungen (und bei den anderen Partnern) ausgehen und welcher Art diese sein könnten, bleibt gegenwärtig unklar. Die damit eingeschlagene Blickrichtung – und Aufmerksamkeit und Energie bei Entwicklung und Aufbau – ging von den beteiligten Einrichtungen *hinaus* auf die für erforderlich gehaltenen Ergänzungen und Erweiterungen, aber nicht von dort aus nach *Innen*.

Nach *Innen* meint hier vor allem mögliche Konsequenzen für das pädagogische Geschehen in den Start-Einrichtungen und bei ihren Partnern.³⁸ Eine gewisse Offenheit für diese *doppelte* Blickrichtung kann aber vorausgesetzt werden, weil die neuen Dienstleistungen aus der gemeinsamen Klärung von Bedarf erwachsen sind, und

38 Besonders augenfällig ist das Erfordernis, auch eine Binnenwendung vorzunehmen, im Fall von „Selbstlernzentren“.

nicht von Außen oder „Oben“ hinzu gestellt, definiert oder zugeordnet werden.

Die Umsetzung dieser Ergänzungs- und Erweiterungsprojekte bindet in hohem Maße konzeptionelle und planerische Kraft. Denn: Für eine ausreichende personelle, materielle und räumliche Ausstattung muss gesorgt werden, damit die Arbeit aufgenommen werden kann. Und: Eine sorgfältige Einsortierung in lokale oder regionale Strukturen, Akzeptanz und politische Unterstützung muss erreicht werden. Es geht also erneut um ein Austarieren von Funktionen, Rollen, Abläufen, Entscheidungsprozessen – und zwar nach beiden Seiten: zur Region hin und auf die HC-Akteure und ihre organisatorisch-institutionellen Kontexte bezogen.

Da die ohnehin knappen Zeitressourcen, über die die Steuerkreismitglieder und die kleine Gruppe der weiteren Aktiven verfügen, Prioritätensetzungen erforderlich machen, wurden Fragen der Rückwirkung auf das pädagogische Geschehen in den Starteinrichtungen zunächst eher „vertagt“. Auf diese Weise wurden und werden nicht nur die Akteure vor Ort, sondern es wurde und wird die gesamte Entwicklungspartnerschaft (zunächst) davon entlastet, die schwierige Aufgabe einer verstärkten pädagogisch-curricularen Integration der bestehenden Bildungseinrichtungen anzugehen.

Im Übrigen wurde noch eine weitere Unschärfe der Aufgabenstellung aus den Anfängen des Vorhabens lange mitgeschleppt, nämlich die vage Idee, die Zentren könnten sich um Lebensbegleitendes Lernen in dessen gesamtem biografischen Verlauf kümmern. Dies wurde schon im Verlauf des ersten Jahres in Richtung auf eine – arbeitsteilige – Konzentration auf die Bildung im Erwachsenenalter zu korrigieren versucht, aber erst mit den „Eckpunkten“ des Sprecherkreises vom Herbst 2008 endgültig als Programm festgeschrieben. Aus bildungspolitischer Sicht muss im Übrigen akzeptiert werden, dass jede Lebensphase besondere Anforderungen an Bildung stellt und besondere Kontexte für sie bereit hält, die folgerichtig auch professionelle Spezialisierungen nach sich ziehen. Die Aufgabe ist dann, wie die jeweils spezifisch gestalteten Bildungsphasen entlang der Bildungsbiografien so miteinander verknüpft werden (sie also jeweils über Anschlussfähigkeit verfügen und wenigstens einige grundlegende Prinzipien gemeinsam haben), dass man schließlich von einem System Lebenslangen Lernens sprechen kann.

5.7. Unscharfe Zuständigkeiten vor Ort

Das Interesse und die Anerkennung, die die HC-Steuerkreise vor Ort und vor allem in der kommunalen Politik für die Entwicklung dieser ergänzenden Bildungsdienstleistungen finden, transportiert die zunehmende Akzeptanz von HESSENCAMPUS als einem regionalen Motor für die Modernisierung der Bildungslandschaft. Zugleich signalisiert dies aber auch eine Unschärfe, was Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten und die Sortierung von Bildungsfunktionen betrifft. Dies wird insbesondere an den Beispielen „Bildungsberatung“ und „Übergangsmanagement“ deutlich. Beide haben zwar wichtige funktionale Bezüge zu den Kerneinrichtungen, die HC

tragen, aber sie sind nach Aufgabenstellung und Zuschnitt nicht sinnvoll für HC exklusiv zu definieren und dies geschieht auch nirgendwo. Es handelt sich also eher um lokale und regionale Bildungsdienstleistungen, um deren Ausbringung sich die HC-Initiative gewissermaßen „treuhänderisch“ kümmert, um schließlich davon in einem spezifischen Aktivitätsausschnitt auch selbst profitieren zu können. Aus diesem Teilinteresse heraus würde sich eine Mitarbeit von HC beim Aufbau dieser „Agenturen“ gut begründen lassen, aber mehr nicht.

Es ist offenkundig die noch schwach entwickelte kommunale Gestaltungsfähigkeit für die lokalen oder regionalen Bildungslandschaften, der solchen aktiven Bildungsinitiativen wie HC eine Art „Stellvertreterrolle“ zuspielt. Von der Seite der lokalen/regionalen Politik aus betrachtet, ist ihr mit HC ein willkommener Hebel für die Entwicklung der jeweiligen Bildungslandschaften zugewachsen. Was also „HC-Binnenfunktionen“ und was „Scharniere“ zur Region sind, was demzufolge HC-Aufgabe und was regionale oder kommunale Aufgabe ist, wurde vor Ort noch lange nicht sauber durchbuchstabiert. Schon in einer frühen Phase der HC-Entwicklung wurde dies kritisch angesprochen:

„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-Schools‘ 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 für die 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 bilden kann; durch Bildungsförderung und Wirtschaftsförderung, auf gleicher Augenhöhe“.³⁹

Es scheint so, als seien die aktuellen Schwerpunktaktivitäten vieler HC-Initiativen gewissermaßen in Richtung auf die stellvertretende Bearbeitung regionaler oder kommunaler Aufgaben der Bildungskoordination verschoben.

5.8. Die pädagogische Perspektive tritt gegenwärtig zurück

Ganz ohne Zweifel sind die drei Bildungsdienstleistungen Bildungsberatung, Selbstlernzentrum, Übergangsmanagement im jeweils relevanten Ausschnitt wichtige Bausteine im künftigen *Profil* von HESSENCAMPUS. Es wird allerdings kaum möglich sein, mit ihnen

39 Wilfried Kruse: „Regionalisierung als Zukunftsszenario für Bildung?“, Vortrag auf der Tagung des Landeskuratoriums für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen am 22. März 2007 auf Burg Fürsteneck.

allein das Vorhaben HC und die in ihm investierten Ressourcen zu legitimieren. Dabei geht es nicht nur um die Unschärfe hinsichtlich der Abgrenzung zu originär kommunalen Aufgaben, sondern vor allen Dingen um die Frage, wie zentral oder peripher diese neuen Bildungsdienstleistungen in Hinblick auf den mit der HC-Initiative verbundenen Anspruch sind, den Kreis von Erwachsenen unterschiedlichen Alters, die sich erfolgreich bilden, deutlich zu erweitern (Bildungsbeteiligung im Erwachsenenalter) und ihnen eine pädagogisch angemessene und inhaltlich anspruchsvolle Bildung zu vermitteln.

Bei Übergangmanagement wie Bildungsberatung geht es um Zugänge zu Bildung oder auch um die Vermeidung von Bildungsabbruch. Selbstlernen hat noch die engste Beziehung zu Bildungsprozessen, ist aber zugleich sehr voraussetzungsvoll und bedarf insofern einer Rückbindung an diejenigen pädagogischen Konzepte, die für das HC prägend sein sollen. Aber auch Fragen danach, wie das Übergangmanagement mit denjenigen umgeht, die sich in schwierigen Übergängen befinden oder mit welchem Bild einer „erwachsenen Lernerpersönlichkeit“ in der Bildungsberatung gearbeitet wird, verweisen darauf zurück, dass nur das basale pädagogische Konzept, das die HC's in ihrem inneren Geschehen prägen, den „roten Faden“ abgeben kann, der alle Bausteine des HC-Profiles miteinander verbindet.

Dies gilt auch für jene Bausteine, die zentral sind und im Grunde die Verknüpfung von Beruflichen Schulen, Schulen für Erwachsene und Volkshochschulen im HC erst legitimieren, nämlich *gemeinsame, curricular begründete Bildungsangebote*, seien es Bildungsangebote, die im Prinzip schon bestehen und nun für Teilnehmer verschiedener Bildungsgänge gemeinsam angeboten werden, seien es neue Bildungsangebote, die das Spektrum zu erwerbender moderner Kompetenzen erweitern. Beide Felder gemeinsamer Bildungsangebote machen die im HC mögliche *erweiterte Kombination* fachlicher und pädagogischer Kompetenzen der Lehrenden erst fruchtbar. Im Ergebnis kann eine höhere fachliche und pädagogische Qualität der Bildungsangebote, eine fachliche Verbreiterung des für alle zugänglichen Spektrums von Bildungsangeboten und eine verstärkte Differenzierung (in Richtung auf Individualisierung) erreicht werden.

Auf den beiden letztgenannten Entwicklungsaufgaben, die gegenwärtig eher in den Hintergrund getreten sind, beruht das Kernversprechen von HESSENCAMPUS, weil sich die gewünschte Stabilität erhöhter Bildungsbeteiligung nicht durch Beratung und Übergangmanagement herstellt, sondern durch dasjenige Kernfeld von Bildung und positiver Erfahrung, auf das hin beraten wird: nämlich attraktives, herausforderndes und befriedigendes Lernen.

5.9. Welche Reform? Bemerkungen zur Begründung der Idee eines HC im öffentlichen Bildungsauftrag

Worum geht es bei HESSENCAMPUS, wenn man das Vorhaben als einen bildungsreformerischen Ansatz versteht? Im Weiteren wird

zu erörtern sein, wie dieser Ansatz bei dem Versuch seiner Umsetzung (Implementierung) innerhalb des existierenden Bildungssystems wirkt, ob er dieses innovativ erweitert oder ergänzt oder auf dieses innovativ einwirkt. Von Interesse ist auch, ob sich Ansatz und Implementierungsschritte auch als ein bestimmter Innovationstyp mit einem auch darüber zu beschreibenden Wirkungsradius beschreiben lassen und ob es ggf. hierzu auch – realistische? wirkungsvollere? – Alternativen geben könnte. In dem hier gegebenen Rahmen können zu diesen weitreichenden Fragen allerdings nur einige Stichworte und Argumente beigesteuert werden.

Geht man noch einmal auf die – weiter oben skizzierten – Anfänge des HC-Vorhabens mit ihrem „visionären Gehalt“, zugleich aber auch ihren Improvisationen und Unschärfen zurück, dann ist vor allem an drei Elemente zu erinnern, die als bildungsreformerische „Provokation“ wirkten (und wirken?):

1. Die Idee, dass die Verknüpfung dreier öffentlicher Einrichtungen zu einem Integrierten Bildungsdienstleister im Bereich der Bildung im Erwachsenenalter die Aufgabe lösen könnte, die fachliche und pädagogische Qualität der Bildung zu verbessern, das Angebot auszuweiten und zu differenzieren, um den unterschiedlichen Bildungsbedürfnissen Rechnung zu tragen und die Bildungsprozesse mit besonderem Augenmerk auf sogenannte bildungsferne Bevölkerungsgruppen zu beraten und zu unterstützen. Dabei wurde die Chance gesehen, dies im Großen und Ganzen mit dem vorhandenen Personal leisten zu können, also ohne ein exorbitantes Anwachsen der Kosten, aber auch nicht zum „Nulltarif“ oder gar als Einsparprogramm. Erwartete Rationalisierungseffekte spielten in den Debatten bei Start von HC eine gewisse Rolle; sie wurden vor allem durch die allmählich wachsende Einsicht in die Komplexität des Vorhabens und die mit ihm verbundenen Qualitätsanforderungen belehrt. Was keineswegs in Abrede stellen soll, dass gerade die im bestehenden System existierenden „Irrationalitäten“ kostenintensiv sind und dass man zu einem rationaleren Mitteleinsatz kommen kann und sollte.
2. Die Unterteilung der Integrationsaufgabe in drei unterschiedliche Dimensionen oder Bereiche, die allerdings miteinander in einem korrespondierenden Verhältnis stehen: die pädagogische, organisatorische und regionale Integrationsdimension, und ihre operative Nutzung bei der Steuerung des Vorhabens.
3. Die Erwartung, dass die regionale Platzierung der Zentren von HESSENCAMPUS und ihre Orientierung auch am regionalen Bedarf in einem ausbalancierten Verhältnis zur landesweiten und von der Landesregierung zu verantwortenden Bildungspolitik gebracht werden muss und dieses neue und unerprobte Zusammenspiel landesweiter und regionaler – besser wohl: kommunaler – Bildungspolitik in einer vertraglichen Form der staatlich-kommunalen Bildungspartnerschaft ihren Ausdruck finden müsste. Die dann begründete Entwicklungspartnerschaft greift auf eine solche Konstruktion vor und stellt somit hierfür ein wichtiges Experimentierfeld bereit. Der Umstand, dass sich

die Starteinrichtungen von HC zum einen in Landesträgerschaft (Berufliche Schulen, Schulen für Erwachsene), zum anderen in kommunaler Trägerschaft (Volkshochschulen) befinden, aber die jeweils anderen Träger via Investitionen Mitverantwortung tragen, macht eine erweiterte Form der Zusammenarbeit erforderlich. Die mit der gegenwärtigen Rechtslage und Zuständigkeitsteilung verbundenen Schwierigkeiten begründen aber nur am Rande die Idee der gemeinsamen staatlich-kommunalen Bildungsverantwortung; diese folgt vielmehr bildungsreformersischen Überlegungen.

Eine Profilschärfung wurde auch durch die Offenheit eines eher experimentellen Prozesses möglich: Dieser wirkte im Verlaufe der Zeit immer stärker als eine Art Einladung, sich aktiv an dieser Profilierung zu beteiligen. Nicht selten waren es die vorgetragenen Zweifel oder Einwände, die zu einer Explikation oder einem Neubedenken von unscharfen oder nicht zu Ende gedachten Konzeptteilen führten.

Dies gilt z.B. für den Komplex „Öffentlicher Bildungsauftrag/Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft“. Dass es zur öffentlichen Bildungsverantwortung gehört, die Voraussetzungen für Lebenslanges Lernen (LLL) und Standards für seine Gestaltung zu schaffen, wurde bereits bei der Evaluierung der Wirksamkeit des HWBG implizit vorausgesetzt und auch bei dessen Rezeption nicht bestritten. Unterschätzt wurden bei der später folgenden Initiierung des ZLL/HC-Vorhabens allerdings jene Kontextbedingungen, die in der Folge auch in dieser Frage eine Präzisierung erzwangen. Es sind im Wesentlichen zwei Zusammenhänge, die hier zu nennen sind:

1. Insbesondere im Feld der Bildung für Erwachsene – in klassischer Verkürzung meist als „Weiterbildung“ bezeichnet – agiert neben Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft, den sogenannten Landesorganisationen und Einrichtungen in Kammerträgerschaft, die beide Landeszuschüsse erhalten, auch ein breites Feld privater Bildungs- und Bildungsberatungsanbieter. Sie zusammen machen die vielfältige und pluralistische hessische Weiterbildungslandschaft aus. Von der Seite oder im Namen der nicht öffentlichen Anbieter wurde alsbald die Befürchtung artikuliert, HLL/HC wolle in den von diesen bedienten Bereich hinein expandieren und hier Bildungsmarktmechanismen außer Kraft setzen.
2. Konträr zur Befürchtung, dass sich der öffentliche Bereich (aus der hier referierten Sicht: aus einer staatlich begünstigten Wettbewerbsposition,⁴⁰ also gewissermaßen entgegen marktwirtschaftlicher Regeln) ausbreite, wurde von anderer Seite mit Hinweis auf einen – vor allem auch in Hessen sichtbaren – Trend

40 Diese Befürchtungen wirkten nach, obwohl man seitens des HKM sofort erklärte, dass jede Aktivität von öffentlichen Trägern/staatlichen Einrichtungen auf dem Weiterbildungsmarkt unter Vermeidung von Wettbewerbsverzerrungen zu geschehen habe, also nach dem Vollkostenprinzip und subsidiär. Diese Auseinandersetzung zielte zugleich auf die Beruflichen Schulen, die im Rahmen des SVplus-Vorhabens einen Einstieg in Berufliche Weiterbildung wünschten und vorbereiteten und führte im entsprechenden Gesetzentwurf des HKM zu einer strikten Begrenzung der Weiterbildung am Gesamt der Aktivitäten der Beruflichen Schulen auf 5%.

auf die Gefahr der Privatisierung von Bildung hingewiesen und dies insbesondere an zwei Punkten aus den HC-Dokumenten festgemacht:⁴¹ an dem Begriff „Integrierter Bildungsdienstleister“ und an der befürchteten Egalisierung der Arbeitsbedingungen der Lehrenden nach „unten“, also in Richtung des Dozentenstatus, wie er an Volkshochschulen üblich sei. Obwohl die Kritik aus unterschiedlichen Richtungen und Interessenlagen heraus nahezu entgegen gesetzte Absichten unterstellte, spielte sie doch insofern zusammen, als sie sich zu einer gemeinsamen Abwehrlinie der Sozialpartner zu entwickeln schien.

Mit der Formel „Die Einrichtungen der Bildung für Erwachsene in öffentlicher Trägerschaft machen ihre Hausaufgaben“ wurde in der Folge von Seiten des HC-Vorhabens eine Präzisierung zum Ausdruck gebracht, die zugleich auch auf eine Art „verständiger Selbstbeschränkung“ hinaus lief. Diese Formel soll verdeutlichen: Öffentliche Verantwortung für Bildung ist grundlegend und muss sich künftig auch ausdrücklich auf das lebenslange Lernen beziehen. Öffentliche Verantwortung bedeutet vor allem zweierlei: Eine Rahmen- und Standardsetzung, die sicherstellt, dass Bildung als Rechtsgut allen Bürgerinnen und Bürgern zur Verfügung steht und das Angebot von Bildung in öffentlicher Trägerschaft überall dort, wo auf andere Weise grundlegende Versorgung und innovative Weiterentwicklung von Bildung nicht oder nicht ausreichend zu gewährleisten sind.

Was „grundlegende Versorgung“ ist, unterliegt dabei Wandlungen im Zeitverlauf, ist also nicht als überzeitlich-statisch zu betrachten. Gerade in Bereichen von Bildung, die aufgrund konkreter Umstände erst spät stark an Bedeutung zugenommen haben und/oder deren konzeptionelle Grundlagen und institutionelle Fassungen einer Revision bedürfen, muss auch die staatlich-öffentliche Rolle neu definiert werden. Als ein solcher Bereich kann das lebenslange Lernen angesehen werden, weil es in Deutschland insgesamt bislang wenig etabliert ist. Dies gilt insbesondere für jenen Teil, der hier als „Bildung im Erwachsenenalter“ bezeichnet wird.

Meist steht ein zukunftsorientierter rechtlicher Rahmen für lebenslanges Lernen auch für die biografische Periode Bildung im Erwachsenenalter noch aus; in Hessen allerdings enthält das 2005 novellierte vormalige Weiterbildungsgesetz sowohl mit seinem neuen Titel „Hessisches Gesetz für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen“ als auch in einzelnen Paragraphen einen – noch verhältnismäßig vagen – politisch definierten Entwicklungshorizont.

Wenngleich die Konkretisierung dieses Rahmens – zum Beispiel durch ein „Hessisches Rahmenkonzept ‚Bildung im Erwachsenenalter‘“ – und die erneute Novellierung des Gesetzes, die für das Jahr 2011 vorgeschrieben ist, noch aussteht, wird über das HC-Vorhaben eine Art öffentlich verantwortetes „Treiber“-Element in die bestehende Landschaft implantiert. Seine Besonderheit besteht darin, dass die beteiligten Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft die Aufgabe haben und diese für sich annehmen, sich nach Maßgabe zentraler Kriterien für die Gestaltung Lebenslangen Lernens in

41 Diese Position wird vor allem von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) formuliert.

der Periode der Bildung im Erwachsenenalter neu aufzustellen, also einen kooperativen inneren Reformprozess einzuleiten und auszugestalten. Dies geschieht in der Hoffnung, dass dieser zu positiven Ergebnissen und – über eine netzwerkförmige Verdichtung der regionalen Kooperation – zu Ausstrahlungseffekten in die gesamte Landschaft hinein führt (wie auch umgekehrt die in der Vergangenheit relativ starke Abschottung dieser Einrichtungen gegenüber ihrer Umwelt und ihre Immunisierung gegenüber den fortgeschrittenen Bildungsdiskursen beendet wird).

Diese Überlegungen stehen hinter der Formel: „Die Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft machen ihre Hausaufgaben“. Damit wird die öffentliche Verantwortung für Bildung *doppelt* unterstrichen, nicht nur in Hinblick auf allgemeine Rahmensetzungen, sondern auch in Hinblick auf eine bildungspolitisch angemessene Positionierung derjenigen Einrichtungen, die sich in öffentlicher Trägerschaft befinden. Sie sollen bildungsreformerisch nicht die Nachhut bilden, sondern innovativ wirken.

5.10. Berufliche Schulen, Schulen für Erwachsene und Volkshochschulen: ein sinnvolles Ensemble?

Die Entscheidung, die Umsetzung der Idee regionaler Zentren Lebensbegleitenden Lernens – ursprünglich eng an Berufliche Schulen herangedacht – dem Referat im Kultusministerium zuzuordnen, in dem neben Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen auch die Schulen für Erwachsene ressortierten, führte (wie bereits oben skizziert) unter der Prämisse „Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft“ schließlich zu jener Dreiergruppe, die regelmäßig – manchmal durch weitere Einrichtungen ergänzt – die Startkonstellation der regionalen Initiativen ausmacht.

Der mitgedachte Sinn kann zumindest ansatzweise bildungstheoretisch rekonstruiert werden, nämlich in der Weise, dass jede dieser Einrichtungen für eine wichtige Dimension von Bildung für Erwachsene im Rahmen eines integrierten Zugangs stehe: Die Beruflichen Schulen stehen dann vor allem für die geregelte Berufliche Bildung und grundlegende berufliche Weiterbildung; die Schulen für Erwachsene für das Feld systematischer Bildungsgänge zur Erlangung verschiedener Allgemeinbildungsabschlüsse nach Ende der regulären Schulzeit und die Volkshochschulen für jenes breite Spektrum des Erwerbs von Kompetenzen, die sich auf persönliche und berufliche Orientierung und Weiterentwicklung, auf die Bewältigung des Alltagslebens und auf soziale, kulturelle und demokratische Teilhabe richten.

Faktisch bestehen zwischen diesen, in unterschiedlicher Weise organisierten und institutionalisierten Bildungsangeboten Schnittmengen und reale Überschneidungen, die aber weit entfernt davon sind, sich als Angebote im Sinne eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses zusammen zu fügen. Die durch das HC-Vorhaben einzuleitende verdichtete Kooperation und zunehmende fachliche und pädagogische Verknüpfung begründen sich aus einem solchen ganzheitlicheren Bildungsverständnis. Diese Kooperation ist sodann

mit der Erwartung verbunden, dass die sich herstellende Nähe als eine förderliche Vorbedingung für die gemeinsame, schrittweise Arbeit an curricularen Verknüpfungen⁴² bislang voneinander getrennt erfolgender Angebote wirksam sein könnte.

In pädagogischer Hinsicht wird als zentrale Orientierung mit der Figur der Erwachsenen Lernerpersönlichkeit gearbeitet und es wird davon ausgegangen, dass die vorherige Praxis der Startorganisationen in ganz unterschiedlichem Grad an ihr orientiert ist, am stärksten vermutlich die Volkshochschulen mit ihrer an der skandinavischen Erwachsenenbildung geschulten Tradition, am wenigsten die Beruflichen Schulen,⁴³ wenngleich es auch hierin kein einheitliches Bild gibt. Jedenfalls wurde erwartet, dass die jeweiligen pädagogischen Ansätze und ihre unterschiedliche Korrespondenz mit dieser Leitfigur im HC zu einer Art „erwachsenenpädagogischen Aufbruch“ zusammen fließen könnten.

Um das Entscheidende aber noch einmal festzuhalten: diese – fortschreitenden – Überlegungen wurden *innerhalb* des HC-Vorhabens angestellt, in den gemeinsamen Diskurs eingebracht und zugleich innerhalb der zuständigen Abteilung im HKM, im Kultusministerium insgesamt – auf den dafür vorgesehenen bürokratischen Wegen – kommuniziert und über die IMAG auch anderen dort beteiligten Ministerien zur Kenntnis gegeben. Dieser Begründung von HC wurde politisch nicht widersprochen, aber sie wurde auch nicht zur Ausgangsbasis für perspektivische bildungspolitische Entscheidungen genommen – bis heute nicht. Unter diesen Bedingungen einer fehlenden politischen bildungsreformerischen Setzung wurde die Frage zu einer entscheidenden Weichenstellung, ob aus den Initiativen heraus und durch eine verdichtete Kooperation im vom HC-Vorhaben insgesamt beschriebenen „reformerischen Korridor“ ein sich selbsttragender Innovationsprozess entstehen könne, wenn also auch die „Starteinrichtungen“ selbst zu Innovationsakteuren würden.

Hier nun erhält die Formel „auf gleicher Augenhöhe“ ihre wichtige Bedeutung. Ins Spiel kam sie aufgrund der Irritationen, die die Idee des „Integrierten Bildungsdienstleisters“ in der vagen, gewissermaßen durch „Wisconsin“ aufgeladenen frühen Version ausgelöst hatte. In dieser Phase markiert „gleiche Augenhöhe“ eine *doppelte* Abwehr: Gegenüber – befürchteten und unterstellten

42 Dieser Zusammenhang erklärt, wieso im Rahmen des HC-Vorhabens die Idee von „Modulen“ oder „Bausteinen“ zeitweilig Konjunktur hatte: als strukturelle Vorkehrung für die Verknüpfung fachlich unterschiedlich akzentuierter Curricula und heterogene LernerInnengruppen.

43 Dies hängt u.a. auch vom pädagogischen Klima und Selbstverständnis ab, das von Einrichtung zu Einrichtung differieren mag. Gegenüber der Zuschreibung progressiver Erwachsenenpädagogik bei den Volkshochschulen ist z.B. kritisch einzuwenden, dass ihr vergleichsweise starker Marktbezug, die Kurstaktung und das Dozentensystem zwar Selbstverantwortung der Lernenden herausfordern, aber kontinuierliche Begleitung eher vermissen lassen. Bei den Berufsschulen, die sich vielfach noch als Jugendschule verstehen und sich an einem überkommenen jugendpädagogischen Verständnis orientieren, gibt es aber zugleich diverse Modellversuche, die andere Wege gehen; auch die pädagogischen Konzeptanstrengungen, die im Rahmen von SVplus unternommen werden, weisen in eine modernere Richtung.

– Integrationsansinnen, die Starteinrichtungen zu unselbständigen Abteilungen zu machen, und gegenüber Dominanzansprüchen der anderen Startorganisationen, regelmäßig vor allem mit Blick auf die Berufsschulen, bzw. umgekehrt mit Blick auf die Volkshochschulen vorgetragen. Die Formel reflektierte auch unterschiedliche rechtliche und Größenverhältnisse, unterschiedliche Lobbyhintergründe und die damit verbundenen jeweiligen Kräfteverhältnisse. Ausschlaggebend für die Kooperation – so Sinn der Formel – sollte nicht sein, wie viel Durchsetzungsmacht welche Einrichtung einbringen könne, sondern der fachlich als gleichwertig zu betrachtende Beitrag zu einem ganzheitlich aufgestellten Bildungsangebot.

De facto hat diese Formel innerhalb der bisherigen schwierigen Entwicklungsgeschichte des HC-Vorhabens ihre ausgleichende Klammerkraft unter Beweis gestellt. „Gleiche Augenhöhe“ steht demzufolge als Kürzel für einen komplizierten, mehrdimensionalen Prozess des Ausbalancierens und Aushandelns.

5.11. Interesse an HC als „gemeinsame Sache“?

Welches ist nun die Voraussetzung – nicht für die Umsetzung einer von „oben“ beschlossenen und angeordneten Veränderung, wohl aber – für die freiwillig eingebrachte Bereitschaft aus jeder der beteiligten Einrichtungen heraus, aktiv einen kooperativen Innovationsprozess mitzutragen? Es muss akzeptiert oder sogar gewünscht werden, dass an dessen Ende zu erwarten ist, dass die eigene Einrichtung erheblichen Veränderungen unterworfen ist oder sein wird. Anzutreffen wird diese Bereitschaft, aktiv an einem Prozess mitzuwirken, der Ergebnis offen ist, vermutlich – neben einer allgemeinen bildungsreformerischen Haltung, die in Kreisen von PädagogInnen durchaus verbreitet ist –, vor allem dann, wenn sich eine Art von Kalkül auf eine einrichtungsegoistische „Win“-Situation damit verbinden lässt.

Ein solches – gegenüber bildungsreformerischen Idealen vergleichsweise profanes – Kalkül könnte so formuliert werden: Die Vorteile oder *Returns* aus der Weiterführung des *Status quo* der Einzeleinrichtungen sind nicht größer oder höchstens gleich groß als die Vorteile, die durch ein stärkeres Zusammengehen mit den anderen zu erwarten sind. Motiv hinter diesem Kalkül ist ein – durchaus nicht irrationales – Selbsterhaltungsinteresse der jeweiligen Organisation.⁴⁴ Wie sieht dies nun bei den beteiligten Einrichtungen aus?

Die *Volkshochschulen* erlebten in der jüngeren Vergangenheit – gegenüber ihrer erwachsenenbildnerischen Positionierung in der Nachkriegsgeschichte Hessens – eine Beeinträchtigung ihrer Stellung und ihrer Ressourcenausstattung. Dies wurde u.a. zu einem Impuls für eine stärker am Markt orientierte interne Organisationsentwicklung, verbunden zumeist mit einem noch stärkeren Bezug auf die jeweiligen lokalen bzw. regionalen Konstellationen. Auf diese Weise konsolidierten sie sich insgesamt wenig spektakulär

44 Diese Denkfigur ist aus den ökonomischen Theorien der „Pfadabhängigkeit“ von Organisationsentwicklung entlehnt, die oftmals für die Erklärung von Innovationsprozessen bzw. Innovationshemmnissen angezogen werden.

als größter öffentlicher Träger von Bildung im Erwachsenenalter, büßten aber an bildungspolitischem Einfluss und Stellenwert ein.

Dieser Umstand führte u.a. zu einer Situation in Hessen – mit Parallelen in vielen anderen Bundesländern –, dass die Bildung im Erwachsenenalter kaum im Zentrum der (bildungspolitisch interessierten) Öffentlichkeit stand, mit der Gefahr, zugunsten anderer Bildungsbereiche, insbesondere der beruflichen, in der letzten Zeit aber auch der vorschulischen Bildung, weiterhin Förderung und „Glanz“ einzubüßen. Die HC-Initiative brachte in Hessen eine erneute Aufwertung der Bildung im Erwachsenenalter; die Einladung an die Volkshochschulen zur Beteiligung an HC wirkte in dieselbe Richtung, weil dies eine Korrektur der vorgängig nahezu exklusiven Orientierung auf berufliche Bildung zugunsten eines ganzheitlichen Ansatzes einleitete.

Die *Beruflichen Schulen* verbanden vor allem mit den ursprünglichen Formulierungen im Regierungsprogramm 2003 bis 2007 die Hoffnung, selbst *die* zentrale Rolle in den Regionen spielen und zugleich einen politisch legitimierten Zugang zum beruflichen Weiterbildungsmarkt zu erhalten. Denn sie waren mit negativen demografischen Entwicklungen und damit Standortgefährdungen ebenso konfrontiert wie mit einer starken internen Ausdifferenzierung ihrer Funktionen, die eine Relativierung des klassischen Bereichs der Dualen Ausbildung mit sich brachte. SVplus sollte – über Qualitätsentwicklung und rechtliche Selbständigkeit und damit Geschäftsfähigkeit – zu einer eigenständigeren Rolle in beruflicher Aus- und Weiterbildung führen und – über ein Handlungsfeld, das der regionalen Vernetzung gewidmet war – die Rolle der Beruflichen Schulen in der regionalen Bildungslandschaft stärken. Das HC-Vorhaben relativiert zwar die beabsichtigte herausgehobene Rolle der Beruflichen Schulen zugunsten der „gleichen Augenhöhe“, eröffnet dafür aber neue Anknüpfungspunkte und bietet eine gute Plattform, die mit SVplus vor allem gemeinte Perspektive der rechtlichen Selbständigkeit weiter zu betreiben.⁴⁵ An den verschiedenen Stellungnahmen im Verlaufe der Zeit kann man erkennen, dass sich die Beruflichen Schulen dem HC-Vorhaben immer weiter angenähert haben.

Den Schulen für Erwachsene fehlt – wie den Beruflichen Schulen, aber ohne über eine starke Lobby wie diese zu verfügen – die rechtliche Eigenständigkeit. Sie haben ein großes Interesse, aus ihrer bisherigen bildungspolitischen Randständigkeit zu entkommen, zumal sie *de facto* immer stärker und mit immer differenzierter werdenden Motiven und Perspektiven nachgefragt werden. Dass HC sie in den Kreis der Einrichtungen aufgenommen hat, bei denen es „um Augenhöhe“ geht, bringt sie in dem Maße in das bildungspolitische Blickfeld, wie HESSENCAMPUS dort Ernst genommen wird.

45 Die Beruflichen Schulen sind aus verschiedenen Gründen politisch durchaus einflussreich und fanden bereits in der vergangenen Legislaturperiode für ihre Selbständigkeits-Forderung über alle Landtagsfraktionen hinweg Unterstützung. Die Erklärungen aus dem SVplus-Kontext zu HC sind positiv; ob allerdings das Interesse an einer intensiven Kooperation in HC dann weiterhin anhält, wenn – wie in Aussicht gestellt – das Etappenziel der rechtlichen Selbständigkeit erreicht ist, bleibt abzuwarten.

Zusammengefasst würden sich die Eigeninteressen der Starteinrichtungen an HC eher darauf konzentrieren, aufgrund und vermittelt ihrer jeweiligen *Kernkompetenzen* eine eigene Aufwertung und erweiterte Tätigkeitsfelder zu erhalten. Nur, wenn sich hierbei vermittelt HC Erfolgsaussichten öffnen, läge eine enge Verknüpfung sowohl im jeweiligen Organisationsinteresse als auch im professionellen Interesse des dort lehrenden und leitenden Personals. Aus dieser Logik der „Eigeninteressen“ heraus müssten sich die beteiligten Einrichtungen eigentlich vor allem auf *Fortschritte bei gemeinsamen Bildungsangeboten, curricularem Zusammenspiel* und der Entfaltung einer gemeinsamen *Erwachsenen gerecht werdenden Lernkultur* richten, in der ihre jeweiligen besonderen Kompetenzen zum Tragen kämen und sichtbar gemacht werden könnten. Allerdings sind dies exakt auch jene Handlungsfelder, bei denen es innerhalb der eigenen Einrichtungen „ans Eingemachte“ geht. Denn dies würde Veränderungen in Aufgabenstellungen, Abläufen, Personaleinsätzen, Ressourcenzuordnungen u.s.w. nach sich ziehen müssen – wenn nicht, würde es sich lediglich um theoretische „Trockenübungen“ handeln. Es sieht so aus, dass vor dieser Konsequenz in breiter Front ausgewichen wird; zugunsten eben jenes „dritten Bereichs“ ergänzender Aktivitäten (siehe oben). Dies erlaubt, die eigenen Einrichtungen (noch?) vor tiefgreifenderen Veränderungen zu schützen, aber die Option HC weiter zu verfolgen.

Möglicherweise ist genau diese Haltung nach dem Prinzip „Wasch mir den Pelz, aber mach mich nicht nass“ risikoreich. Wie riskant dies sein könnte, hängt von der Einschätzung ab, wie entscheidend die Arbeit an der kooperativen Qualität der fachlichen Bildungsangebote im Binnenraum des HC für den Attraktivitätsgewinn von Bildung im Erwachsenenalter bei den Bürgerinnen und Bürgern wirklich ist.⁴⁶

5.12. Bildung im Erwachsenenalter: Arbeitsmarkt und Beruf im Zentrum?

Auf welche (bildungs-)politische Gemengelage treffen nun diese Perspektiven der Einrichtungen, die vom Start an das HC-Vorhaben ausmachen, und das HC-Vorhaben selbst? Sie begegnen einem bildungspolitischen *Mainstream*, der Handlungsbedarf für Bildung für Erwachsene vor allem aufgrund folgender Umstände sieht:

1. Wenn überhaupt, dann ist es die vergleichsweise niedrige Teilnahmequote Erwachsener an Bildung und hierbei vor allem die

⁴⁶ Für den Bereich der allgemeinbildenden Schule haben es die PISA-Untersuchungen vermocht, das Thema der fachlichen und pädagogischen Qualitätsmängel massiv in der Öffentlichkeit zu verankern, und zwar so, dass dies in breiter Front auch bei den Eltern angekommen ist (vgl. hierzu: FR vom 27.3.09). Das geplante Berufsbildungs-PISA wird hier für den Bereich der beruflichen Erstausbildung nachziehen; einen Vorgeschmack hierauf liefern die KOMET-Befragungen, die im Auftrag der Länder Hessen und Bremen durchgeführt wurden und für Bremen jetzt vorliegen. Es ist noch wenig geklärt, welche Bedeutung das Qualitäts-Image der Erwachsenenbildung für die Bildungsentscheidung von Bürgerinnen und Bürger hat. Es ist aber nicht unwahrscheinlich, dass dies ein erhebliches Gewicht hat, denn immerhin handelt es sich um einen Bereich, der vor allem über freiwillige Bildungsentscheidungen gesteuert wird.

soziale Verfestigung von „Bildungsferne“, die Politiker alarmieren (vgl. hierzu Kap. 4.4 sowie 4.5).

2. Im Rahmen eines insgesamt breiter gewordenen Diskurses über Lebenslanges Lernen findet eine Orientierung an bildungsbiografischen Verläufen zunehmend Zustimmung. Damit geraten vor allem Übergänge, Austritte, Zugänge und Wiedereintritte zu Bildungsprozessen als „riskante Schritte“ verstärkt in die Aufmerksamkeit. Die „Übergangsproblematik“ wird zu einem wichtigen Bezugspunkt; Koordinierung oder Management werden zum Thema.
3. Vor allem ist es der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt, der an Aufmerksamkeit gewinnt,⁴⁷ weil hier – erstens – ein offenkundig unabweisbarer gesellschaftlicher Handlungsbedarf besteht, und es – zweitens – vor allem um jene geht, deren Benachteiligung darin besteht, dass sie keinen Zugang zu betrieblicher Ausbildung finden.

Der letzte Punkt verweist insbesondere auf jene Vorstellungen, die oft über den Charakter der Bildung im Erwachsenenalter anzutreffen sind: nämlich eine vorherrschende Fokussierung darauf, dass das Erwachsenenleben vorrangig berufliche Anforderungen stelle oder zumindest es die beruflichen Kompetenzen seien, die besonderer Förderung bedürften. Da das Erwachsenenleben vor allem als Berufsleben aufgefasst wird, dominiert tendenziell eine Gleichsetzung von Bildung im Erwachsenenalter und beruflicher Weiterbildung. Dies kann man u. a. daran erkennen, dass vielfach die Bezeichnungen „Bildung im Erwachsenenalter“ und „Weiterbildung“ synonym verwendet werden, aber keineswegs dasselbe bezeichnen. Diese vorherrschende Orientierung, die vermutlich eng mit der arbeitsmarktpolitischen Wende verbunden ist, als deren Ausfluss u. a. die Hartz-Gesetze zu sehen sind, hat sicherlich in der jüngeren Vergangenheit auch zu einem Zurückdrängen der allgemeinbildenden Angebote für Erwachsenen beigetragen.

Die im Regierungsprogramm von 2003 entworfene Idee von den Regionalen Zentren Lebensbegleitenden Lernens entsprach dieser – eingeschränkten – Sichtweise: Es sollten die aus Europa kommenden Impulse für ein Lebensbegleitendes Lernen aufgenommen, beruflich akzentuiert und vor allem durch die Erleichterung des Zugangs, nämlich regionalisiert, umgesetzt werden. In diesen Zusammenhang gehört auch die Idee, dass es neben dem Heranrücken an die Lebenswelt der Menschen auch darum gehe, dort viele Angebote so zu platzieren, dass sie in ihrer Vielfalt und Qualität transparent und damit überhaupt wählbar würden (HC als eine Art „Bildungswarenhause“).

47 Auch das HC-Vorhaben wurde anfänglich sehr stark unter Bezug auf diese gesellschaftliche Problemlage begründet und damit vor allem unter Bezug auf eine schwierige Ausgangslage Heranwachsender oder junger Erwachsener vor ihrem Eintritt in Bildung bzw. im Prozess des Eintretens (vgl. etwa Harney/ Hochstätter/ Kruse 2007).

5.13. Andere Kompetenzen durch eine veränderte Bildung?

An dieser Betrachtungsweise hat sich im Feld der Bildungspolitik des Landes Hessen bis Ende 2008 – so weit man sehen kann – grundsätzlich wenig verändert. Ungeachtet des Diskurses um die Kompetenzen, die Gegenwart und Zukunft fordern – und trotz umfangreicher praxisorientierter Arbeiten, wie sie z.B. durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (bmbf) im Rahmen der Weiterbildungsforschung über Jahre gefördert wurden -, spielte und spielt die Frage nach Kompetenzen und Lernkulturen, die für eine erfolgreiche und zukunftsorientierte Bildung im Erwachsenenalter benötigt werden, in der öffentlichen Diskussion kaum eine Rolle.

Dies zeigt sich auch beim durchaus im Fokus stehenden Thema „Übergänge“, bei dem vor allen Dingen auf die Schwierigkeiten beim Berufsstart und weniger darauf geachtet wird, ob möglicherweise auch unattraktive Bildungsgänge und problematische Lernkulturen nicht nur die Stabilisierung von Eintritten erschweren (Beispiel: Ausbildungsabbrüche), sondern auch Rückwirkungen auf Wahl- bzw. Vermeidungsentscheidungen haben. Solche Fragen sind für die Bildung im Erwachsenenalter insofern besonders wichtig, als diese zu großen Teilen jenseits der Pflichtbildung angesiedelt, also freiwillig ist. Weitgehend ungeklärt bleibt insofern, ob latente Bildungswünsche oder -intentionen bei der erwachsenen Bevölkerung durch die vorhandenen oder zu entwickelnden Angebote stimuliert oder frustriert werden (können). Also z.B., wie sich der Ruf einer Bildungseinrichtung, der mündlich über Freunde und Verwandte verbreitet wird, auf die Mobilisierung weiterer Nachfrage auswirkt oder sie – im Gegenteil – hemmt.

Vieles spricht dafür, dass der Hof von Einschätzungen, Erfahrungen, Hinweisen und Ratschlägen durchaus Auswirkungen hat. Es kann wohl davon ausgegangen werden: Wie Individuen ihren Lernbedarf artikulieren können und ob dieser über konventionelle Standards hinaus geht, ist selbst schon Ergebnis der Stimulation durch attraktive Bildungsprozesse und einer Persönlichkeitsentwicklung, die es dem Einzelnen erlaubt, Bildung als Medium der eigenen Lebensgestaltung und -qualität offensiv zu verfolgen. Auch die Vernachlässigung dieser Aspekte gehört zum geringen Gewicht, das pädagogische bzw. lernkulturelle Fragen in der öffentlichen Wahrnehmung der Bildung im Erwachsenenalter haben, nicht aber im wissenschaftlichen Diskurs, der in dieser Hinsicht aber offenbar (noch?) keine praktischen Konsequenzen auslösen konnte. Dies gilt auch für die Frage nach den Effekten, die die im Bildungssystem durch die vertikale und horizontale Abschottung seiner verschiedenen Teilbereiche zueinander erzeugten Zäsuren haben, die „reversible Bildungsbeteiligung“⁴⁸ erschweren.

Es muss also eingeräumt werden, dass Fragen wie Kompetenzentwicklung und Lernkultur zur weiteren Klärung noch experimenteller

48 In einer frühen bildungstheoretischen Begründung war im HC aufgrund seiner integrativen Bildungsperspektive vor allem die Chance hierzu gesehen worden, vgl. hierzu Harney/Hochstätter/Kruse, 2007.

Praxis bedürfen. Insofern sind sie für Politiker möglicherweise weniger hand- und manifest und für Prioritätensetzungen schwerer greifbar. In diesem Feld bewegen sich aber wichtige mit dem HC-Ansatz verbundene Annahmen, die sich eben auf die Qualität der Angebotsseite von Bildung im Erwachsenenalter beziehen. Offenbar wird aber diese Angebotsseite als zwar der Ergänzungen bedürftig, aber doch qualitativ und im Grundsatz als potentiell flexibel unterstellt. Dies scheint einschlägiger für die „Verdrängung“ des Pädagogischen zu sein als die noch vorhandenen Unschärfen oder die (noch?) geringe Skandalisierung der möglichen selektiven Wirkungen defizitärer Qualität.

Es ist vor allem so, dass das von der EU her stimulierte politische Postulat vom Lebenslangen Lernen im öffentlichen und bildungspolitischen Diskurs als Problem mangelnder Nachfrage, also von den Bildung nachfragenden oder nicht nachfragenden Menschen her aufgenommen wird. Letztendlich herrscht hier nach wie vor eine Art Defizitannahme im Sinne einer nicht ausreichenden Bildungsmotivation oder auch Bildungsenergie vor. Insofern sei Bildungsbeteiligung zu stimulieren, zu beraten und zu fördern und dort, wo öffentliche Transferleistungen erfolgen, auch zu fordern und zu sanktionieren – und dies insbesondere auch in Hinblick auf bildungsferne Gruppen, deren Bildungs-„Armut“ zugleich Desintegrationsrisiken und soziale Kosten erzeugen. Ein auf Lebenslanges Lernen bezogener *bildungspolitischer Paradigmenwechsel*, der die Zäsuren und Segmentierungen des Bildungssystems selbst und Fragen der Qualität und Attraktivität der Bildungsangebote und der Lernkultur, in die sie eingebettet sind, für das Ausbleiben einer neuen Nachfrageschwelle nach Bildung im Erwachsenenalter und für die damit verbundenen Risiken der Anschlussmängel an die Wissensgesellschaft (mit) verantwortlich macht, ist bisher ausgeblieben.

Den Blick auf die Nachfrageseite zu richten, ist mittlerweile nahezu politischer *Common Sense* und insofern in der Regel auf breiter Basis zustimmungsfähig. Dies sieht man auch an den über Leitprojekte entwickelten ergänzenden Bildungsdienstleistungen, die als Beratung und Übergangsmangement eindeutig auf die Nachfrageseite und ihre Unterstützung und Zuleitung abzielen. Der ursprünglich den Kern des HC-Vorhabens ausmachende Ansatz einer Neuorientierung der Angebotsseite, also der Gestaltung von Bildung selbst, tritt zunehmend in den Hintergrund. Unter den gegebenen Verhältnissen hätte dies wohl „nur“ durch eine deutliche bildungspolitische Gestaltungsoption vermieden werden können, die aber nicht vorhanden war.

Wird die pädagogische Professionalität herausgefordert?

Eine zu anderen Zeiten und unter anderen Konstellationen erwartbare und mögliche bildungspolitische Setzung eines Reformprogramms blieb im Fall von HC aus.⁴⁹ Dennoch nährte die HC-Vision

49 Dies verwies die Erwartung im Aufsatz von Harney/ Hochstätter/ Kruse, 2007, ZLL/HC ziele ganz unmittelbar auf eine, nun auf den Lebenslauf bezogene Neustrukturierung im Bildungssystem, (zunächst?) in den Bereich der bildungspolitischen Illusionen.

Impulse innerhalb des Vorhabens und beeinflusste auch dessen Architektur. Diese Vision löst sich allerdings umso mehr in Wohlgefallen auf und verliert ihren „Stachel“, wie die pädagogische und curriculare Binnenreformperspektive ins Hintertreffen gerät. Sie war ursprünglich – wie gezeigt – an gemeinsamen Bezügen auf die erwachsene Lernerpersönlichkeit, die Lernbiografie, den Lebensweltbezug und die Lebensbewältigungsfähigkeit orientiert und nur durch ein aus den Starteinrichtung heraus erfolgreiches Aufeinander-Zugehen einzuleiten. Die Frage ist, ob dies für die aktuelle und weitere Arbeit in den HC-Initiativen eine unhintergehbare Anforderung bleibt oder diese zurückgestellt oder gar aufgegeben wird. Schon ihr zeitweiliges pragmatisches Zurückstellen oder Aussetzen könnte das HC-Vorhaben insgesamt beschädigen, weil sich – wie schon skizziert – aus der veränderten Pädagogik der „rote Faden“ ergibt (ergeben sollte bzw. nur ergeben kann), der sämtliche Aktivitäten von HC miteinander verbindet und vermittelt.

Da die curricularen und pädagogischen Binnenverhältnisse der einzelnen Einrichtungen und jene ihres Verhältnisses zueinander nicht zentral im Fokus stehen, bleibt die Ankündigung, die beteiligten Einrichtungen bewegten sich aufeinander zu, abstrakt und damit ihr interner Vorteil für die Lehrenden (und die Nutzer/innen) wenig erfahrbar. Der aktuelle Aufbau jener ergänzenden „dritten“ Bildungsdienstleistungen erfolgt zwar hauptsächlich aus den Einrichtungen, ist aber mit dem dortigen Alltagsgeschehen wenig vermittelt und es bleibt unklar, wie es künftig mit den Rückwirkungen nach innen bestellt sein wird. Obwohl insbesondere in der 1. Phase des HC-Vorhabens alle Beteiligten betonten, dass die pädagogische Dimension die wichtigste und vorrangigste der drei Integrationsdimensionen sei („Structure follows Function“ war eine der vorgetragenen Überzeugungen), ist ihre Entwicklung besonders wenig vorangekommen. Grund und Folge zugleich sind auch darin zu sehen, dass sich die Aktivitäten auf eine vergleichsweise kleine Gruppe von Bildungsreformern beschränkten und immer noch beschränken und diese meist von vertraglich lokal eingebundenen Beratern unterstützt werden (die eine Art von professioneller Kontinuität einbringen), die sich im Steuerkreis oder nah an ihm gesammelt haben und die Kollegien bislang wenig einbezogen sind. Das Fehlen von Beteiligung seitens der Kollegien ist ein vielfach beklagtes, nahezu allgemeines Defizit; unklar aber ist, zu welchen Ergebnissen vor dem Hintergrund der reformschwachen Konstruktion des HC-Vorhabens eine erweiterte Beteiligung führen könnte.

Die Aktivitätszirkel der lokalen Initiativen wurden unterschiedlich weit geöffnet: weit weniger in Richtung auf die Kollegien als in Richtung auf die lokale Politik und Bildungslandschaft. In gewisser Weise lag diese Öffnung zum Lokalen hin auch näher: Sie war in der Regel einfacher, weil sie mit dem wachsenden Bildungsbewusstsein der lokalen Politik korrespondierte, sie brachte Aufmerksamkeit und Unterstützung. Eher vermieden wurde zugleich die ungleich schwierigere weitere Abklärung mit den Kollegien, weil hiermit zugleich die vom Land zu verantwortenden Rahmenbedingungen zur Sprache kommen. Mit der Fokussierung auf die ergänzenden

„dritten“ Dienstleistungen konnte auch sachlich-fachlich gerechtfertigt werden, die Kollegien nicht aktiv einzubeziehen, sondern lediglich zu informieren.

Aber auch dort, wo eine stärkere Einbeziehung der Kollegien oder zumindest der Ebene der Abteilungsleitungen versucht wurde, erwies sich dies als schwierig, weil die Bilanzierung zwischen den zusätzlichen Belastungen, die durch die Vorhaben erwartet wurden oder eintraten und den erkennbaren Gewinnen für die alltägliche Arbeit eher negativ ausfiel. Anders formuliert: Das Vorhaben bewegt immer noch nahezu ausschließlich auf einer „Funktionäresebene“ und hat die Ebene der pädagogischen Alltagsarbeit noch nicht erreicht. Einer der wichtigen Gründe hierfür ist die Reformunentschiedenheit des Landes selbst. Angesichts dieser Situation ist im Übrigen das anhaltende Engagement vieler für das HC-Vorhaben keine Selbstverständlichkeit, sondern ein erstaunliches Phänomen.

5.14. Gefahr einer doppelten Schieflage

Auf der Landesebene war es immerhin gelungen, durch Fortschreibung die Rahmenbedingungen die pragmatische Fortführung zu sichern. Außerdem ist vom zuständigen Referat ein sehr großer Radius an „Verdolmetschung“, des Erklärens und Erläuterns und des Werbens um Akzeptanz und Kooperation abgeschritten worden: durchaus mit beachtlichem Erfolg, was sich insbesondere daran zeigt, dass im Zusammenhang mit dem HC-Vorhaben die Bildung im Erwachsenenalter zum Thema geworden ist. Die vielfältigen Aktivitäten des zuständigen Referats beim HKM, die in der Umsetzung der Entscheidungen zur Initiierung von HC erfolgten, kompensieren aber nicht die mangelnde bildungspolitische Entschlossenheit des Landes in Hinblick auf das HC-Vorhaben. Dies gilt vor allem für das Jahr der Geschäftsführenden Landesregierung 2008, in der es nahezu zu einer Art „HC-Moratorium“ kam. Diese bildungspolitische Zurückhaltung des Landes hat erheblich zur *doppelten Schieflage* beigetragen, die nun eingetreten ist.

Das Doppelte dieser Schieflage – gemessen an den Basisprämissen, wie sie im Verlaufe des 1. Jahres entstanden und ihren präzisierten Ausdruck im „Eckpunktepapier“ des Sprecherkreises gefunden haben – besteht: in einer deutlichen *Verschiebung* von einer gemeinsamen und abgestimmten HC-Entwicklung zwischen Land und Regionen zur kommunalen Handlungsebene und zu Lasten des ganzheitlichen HC-Ansatzes in einer erheblichen Vernachlässigung der curricular-pädagogischen Seite von HC. Auf diese Weise, so steht zu befürchten, kommt dem HC-Vorhabens sein reformerischer Kern allmählich abhanden.

Warum ist das *Land* für die Sicherung und Fundierung dieses reformerischen Kerns des HC-Vorhabens – das als ein ganzheitliches, pädagogisch auf die erwachsene Lernerpersönlichkeit ausgerichtetes Konzept für kontinuierliche Bildung im Erwachsenenalter angesehen werden kann – unverzichtbar? Dies hat zunächst rechtliche und Institutionen bezogene Gründe, die mit der speziellen

Konstruktion von HC auf der Hand liegen: HC umgreift Bildungseinrichtungen in Trägerschaft und Bildungsverantwortung des Landes, das Land normiert und fördert via „Hessisches Gesetz für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen“ wichtige Felder der Erwachsenenbildung in Hessen. Ganz grundsätzlich ist das Land im Rahmen der föderalen Struktur der Bundesrepublik Deutschland für Bildung verantwortlich. Diese grundsätzliche Verantwortung ist überlokal angesiedelt, weil Bildung zu jenen Bürgerrechten gehört, deren Wahrnehmbarkeit überall unter vergleichbaren Bedingungen gesichert werden muss, ohne dass diese Chance durch Geschlecht, ethnischen Hintergrund, soziale Verhältnisse oder lokale Umstände eingeschränkt wird. In diese grundsätzliche Verantwortung sind Weiterentwicklung und Innovation von Bildung als Aufgabe eingeschlossen, deren Ressourcen im Bildungshaushalt des Landes gespiegelt werden müssen. Zunehmende kommunale Verantwortungsübernahme für Bildung hebt die Rolle des Landes in diesem Feld keineswegs aus, sondern relativiert lediglich den über lange historische Perioden aufrecht erhaltenen landesseitigen Monopolanspruch. Für eine bildungspolitische Innovation vom Typ HC ist demnach die Achse *Land-Regionen* fundamental. Wenn das Land seine gestaltende Rolle in diesem Zusammenhang nicht oder wenig einnimmt, besteht die Gefahr, dass die Innovation selbst aus dem Lot gerät. Als Folge würde sich neben einer allgemeinen Schwächung der Impulse ein „Drive“ zu Lokalismus, also zu einem Übergewicht regionalspezifischer Profilierung und zur Übernahme von Aufgaben ergeben (können), die letztlich Sache der kommunalen Ebene selbst sind.

Die Architektur des HC-Vorhabens wurde Schritt für Schritt – wie oben skizziert – auf die Balanceerfordernisse der Entwicklungspartnerschaft ausgerichtet. Hierzu zählen jene „Klammern“, die sicherstellen sollten, dass die Aktivitäten auf regionale Profilierungen im Rahmen eines landesweiten Modells ausgerichtet bleiben. Neben der finanziellen Förderung und den Bedingungen ihrer Vergabe – im Verlaufe der Zeit immer mehr durch regionale Ko-Finanzierung ergänzt –, den allgemeinen Richtlinien und gesetzlichen Grundlagen des Landes sind dies vor allem Landestreffen, Jahresforum, thematische Workshops, eine Homepage, Veröffentlichungen. Auch die Wissenschaftliche Begleitung, die auf beiden Ebenen, also sowohl beim Land als auch bei den Initiativen, angesiedelt war und die durch beobachtende Teilnahme und Feedbacks auf mögliche problematische Entwicklungen hinwies, nahm eine nicht unwichtige „Wächterrolle“ ein, die die Entwicklungspartnerschaft mit zusammen hielt. Seit Mitte 2008 besetzt der Sprecherkreis, in dem alle Initiativen vertreten sind, immer stärker den Platz einer Art koordinierenden Zentrums der Entwicklungspartnerschaft. Diese ganzen Vorkehrungen haben allerdings den faktischen Eintritt der genannten Schief lagen nicht verhindern können. Das für die Funktionsfähigkeit der Entwicklungspartnerschaft wichtige Einflussgleichgewicht zwischen Land und Regionen, das immer fragil ist und ständig ausgehandelt und ausbalanciert werden muss, wird gefährdet, wenn – wie vor allem im Jahr 2008 geschehen – die Re-

gionen stärker auf das HC-Vorhaben zugreifen, während das Land seinen Gestaltungsimpetus zurück nimmt.

Zusammengefasst: Während die politische und verbandsseitige Zustimmung zu HC im Zuge der allgemeinen Aufwertung von Bildung im Erwachsenenalter wächst und weitere Regionen – durchaus unter der bisherigen programmatischen Prämisse von HC – sich für eine Beteiligung am HC-Vorhaben bewerben, wurde das Innovationspotenzial des HC-Ansatzes im pädagogischen Kernfeld nicht weiter entfaltet, sondern eher „still gestellt“ (= pädagogische Integrationsdimension) und seine institutionelle Dynamik abgeschwächt und damit vorläufig befriedet (= organisatorische Integrationsdimension). Zugleich wurde die regionale Verankerung von HC aber stark vorangetrieben (= regionale Integrationsdimension), u.a. durch Leitprojekte wie Bildungsberatung und Übergangsmangement, die sich auf die gesamte regionale Bildungslandschaft beziehen und insofern eher übergreifende kommunale Aufgaben darstellen, bei denen die HCs also mehr „stellvertretend“ als in „eigener Sache“ tätig werden. Statt einer als gleichgewichtig gedachten Bearbeitung der drei Integrationsdimensionen, bei der die Pädagogik eine Art Vorrangstellung eingeräumt wurde, hat sich schließlich die regionale Integrationsdimension nach vorne geschoben und färbt das HC-Vorhaben insgesamt ein. Zwar hat HC damit mit der lokalen Politik eine sehr starke Lobby gewonnen, die auf Weiterführung drängt, sich aber damit auch den partikularen lokalen Bildungsinteressen besonders geöffnet.

Ausblick: HC am Scheideweg ?

HESSENCAMPUS scheint als „Marke“ gesichert. Was aus HC allerdings in Zukunft „bildungsreformerisch“ für den Bereich der Bildung im Erwachsenenalter wird, ist weitgehend offen. Hierzu sind verschiedene Szenarien denkbar. Diese könnten danach unterschieden werden, wie die dem HC-Ansatz zugrunde liegende *Matrix* aus bildungspolitischen Orientierungen (Erwachsene Lernerpersönlichkeit, etc.) und Integrationsdimensionen (pädagogisch, organisatorisch, regional) über die Achse der kooperativen Verantwortung zwischen Land und Kommunen entfaltet und konkretisiert wird.

Nach Lage der Dinge käme dabei jenen Arbeitsfeldern eine besondere Bedeutung zu, die Verknüpfungen zwischen den verschiedenen „Matrixfeldern“ versprechen. Da man dabei ist, die genannten Leitprojekte oder Bildungsdienstleistungen als ein gemeinsames Drittes *neben* die Starteinrichtungen zu setzen, und diese schwerpunktmäßig auf die Verbesserung der individuellen Bildungsnachfrage gerichtet sind, müsste einer Vermittlung zwischen „Nachfrage und Angebot“ nun auch von der Seite der Bildungsangebote und der sie tragenden Lernkultur her zugearbeitet werden. Da durch das Heraussetzen der neuen Bildungsdienstleistungen als ein Drittes neben die HC-Startorganisationen die Verbindung, Vermittlung oder vielleicht genauer: *Wechselwirkung* zwischen ihnen zu einer schwierigen Herausforderung wird, muss ihr besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Die *Entwicklungsarbeiten der nächsten Phase* müssten sich demzufolge und in vor allem konzeptionell engen Bezügen auf drei Handlungsfelder richten:

1. auf die Ausgestaltung der in Errichtung befindlichen ergänzenden Bildungsdienstleistungen (unter besonderer Berücksichtigung ihrer kommunalen Anbindung),
2. auf die pädagogische und curricular verknüpfende Binnenentwicklung der das HC tragenden Bildungsanbieter, und
3. auf die *Wechselwirkungen* zwischen ihnen.

Das Arbeitsfeld „Wechselwirkungen“ könnte insofern nach beiden Seiten stimulierend wirken, als es ganz explizit die Frage nach gemeinsamen konzeptionellen Grundlagen, Leitorientierungen, professionellen Standards etc. von Beratung, Übergangsbegleitung und pädagogischem Geschehen innerhalb der Bildungseinrichtungen zum Gegenstand hat.

Wie gezeigt, ist die Binnenentwicklung der einzelnen HC tragenden Einrichtungen und zwischen ihnen bisher im „Windschatten“ der HC-Geschichte geblieben und insofern sind hier besonders viele Fragen offen, so z.B.: Wer ist von der Notwendigkeit überzeugt, zu anderen Kompetenzen zu gelangen? Wie sehen dies die in den Einrichtungen tätigen Pädagoginnen und Pädagogen? Welche Ansätze neuer, moderner, erwachsenengerechter Pädagogik gibt es bereits? Wie hilfreich ist hierbei SVplus? Wie hilfreich sind hierbei die vorhandenen Qualitätssysteme? Wie stehen führende internationale Unternehmen in Hessen, die der „*High Road*“ zugehörig sind, zu dieser Frage? Welche Erkenntnisse hat die hessische Bildungsforschung hierzu?

6. Eine „Matrix“ von Orientierungen und Integrationsdimensionen

6.1. Ein einfaches Modell mit Potenzial

Seit dem Start des Vorhabens wird zum Zweck der Handlungsorientierung mit einem einfachen Modell aus vier zentralen pädagogischen Orientierungen und drei Integrationsdimensionen gearbeitet. Jetzt, nach einem mittlerweile dreijährigen gemeinsamen Arbeitsprozess und den damit erfolgten Konkretisierungen, lassen sich diese beiden Achsen des Modells zu einer *Matrix von vier Orientierungen und drei Dimensionen des Aufbau- und anschließenden Institutionalierungsprozesses* zusammenführen. Damit wird ein Koordinierungsinstrument erhältlich, das bei aller lokalen Variationsbreite die landesweiten Gemeinsamkeiten sichern hilft. Erst als „Matrix“ werden die Orientierungen und Integrationsdimensionen zu einem Instrument, das für die Steuerung eines solchen komplexen Vorhabens wie HC nutzbar wird. Die Entwicklung eines solchen Arsenal von Instrumenten gehört ebenfalls zu den Aufbauaufgaben, die zu lösen waren und sind, und demzufolge auch zu den „Produkten“ des HC-Aufbauprozesses. Dies wird am Beispiel der „Matrix“ im Folgenden kurz nachgezeichnet.

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, orientierende und das Selbstbewusstsein stärkende Aufgabe gelingender Bildung hinweisen.

Bei den drei Dimensionen des Institutionalierungsprozesses 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. die regionale Integration.

Die Horizontale und die Vertikale dieser Matrix könnte miteinander über jährliche Vereinbarungen zu den Entwicklungsaufgaben verknüpft werden, so dass sich in jeder der genannten Dimension jeweils Teilhandlungsfelder ergeben. „Teilhandlungsfelder“ in diesem Sinne markieren also die Umsetzung der zentralen pädagogischen Orientierungen innerhalb der jeweiligen Integrationsdimension.

Gemeinsames pädagogisches Leitbild

Basis für die Wirksamkeit von HESSENCAMPUS ist eine moderne Pädagogik der Erwachsenenbildung, in deren Zentrum die „Erwachsene Lernerpersönlichkeit“ steht. Diese aus dem Entstehungskontext von HC – Stichwort: Novellierung des Hessischen Gesetzes für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen (vgl. Kap 4.1) – kommende „Setzung“ seit Beginn des HC-Prozesses erlangte erst im weiteren Verlauf die heutige Bedeutung. Dies geschah in dem Maße, wie HC auch im Selbstverständnis der Akteure eindeutig dem Feld der Bildung für Erwachsene zugeordnet wurde und verstärkt von einem „Primat der Pädagogik“ gegenüber den anderen Integrationsdimensionen die Rede war. Das besondere Potenzial von HC entsteht demnach durch die Bündelung unterschiedlicher Kompetenzen hin zu einem integrierten Bildungskonzept *für Erwachsene*. Seit Beginn des HC-Prozesses verfügt das HC-Vorhaben über einen pädagogischen „Rahmen“ oder ein Leitbild, das neben der hervorragenden Orientierung auf die „Erwachsene Lernerpersönlichkeit“ aus drei weiteren Orientierungen gebildet ist, die sich auf die besondere Bildungssituation Erwachsener beziehen, also nicht unabhängig voneinander sind, aber jeweils unterschiedliche pädagogische Gestaltungsbereiche aufrufen. Dieses waren seit Beginn⁵⁰:

1. Im Mittelpunkt des pädagogischen und didaktischen Konzeptes der HC-Zentren soll die *Erwachsene Lernerpersönlichkeit* stehen, was einschließt, die Eigenverantwortung der Lernenden zu respektieren und zu fördern. Lernerinnen und Lerner werden allerdings von HC dann besonders unterstützt, wenn Bildungsverläufe Risiken zeigen oder erwarten lassen, so z.B. bei (Wieder-)Einstiegen, Abbrüchen und Ausstiegen, Übergängen, Reorientierungen etc.
2. Eng mit „Erwachsener Lernerpersönlichkeit“ verbunden ist die Orientierung an der Biographie der Lernerinnen und Lerner. Lebensbegleitendes Lernen, insbesondere, wenn es in der langen Phase des Erwachsenenlebens erfolgt, bedeutet, ganz unterschiedliche Menschen mit ihren Vorerfahrungen, unterschiedlichen Zielen, Motiven und Lebenshintergründen angemessen zu beraten und weiterzubilden. Mit *Lernbiografieorientierung* trägt der HC diesem Hintergrund durch eine explizite Berücksichtigung bei den pädagogischen Konzepten und der Lernorganisation Rechnung. Besondere Aufmerksamkeit ist dabei der (Wieder-)Eintrittsphase in Bildung zu widmen; dies ist einer der Gründe, weshalb Bildungsberatung im HC-Zusammenhang bisher einen herausgehobenen Stellenwert eingenommen hat.
3. „Anschluss und Zugang sind durch Lebensweltnähe zu sichern“, steht als weitere Orientierung in der „Gemeinsamen Erklärung zur Entwicklungspartnerschaft“. Dies bezieht sich einerseits auf Erreichbarkeit und auf die Flexibilisierung von Öffnungszeiten in einer Weise, die den unterschiedlichen Lernbedürfnissen, Zeitrhythmen und Lebensumständen der Lernenden entgegen

⁵⁰ Auf eine ausführlichere pädagogische Begründung wird an dieser Stelle verzichtet. Im Vordergrund steht hier die Neudeutung des „Orientierungsrahmens“ im Aufbauprozess von HC.

kommt. Zugleich soll sich auch in Lernzielen und -inhalten und in der Art und Weise des Lernens Lebensweltnähe spiegeln, ohne Bildung damit eng zu führen.

4. Lehren und Lernen in HC soll *Lebensgestaltungskompetenz* vermitteln. Wichtig ist hierbei, dass es nicht um eine ausschließliche Förderung beschäftigungsrelevanter Fähigkeiten gehen kann, sondern auch musische und ästhetische Bildung, politische, ökologische und Gesundheitsbildung eingeschlossen sind, es um die Entwicklung von personalen, sozialen, methodisch-instrumentellen und fachlichen Kompetenzen geht. Dieses umfassende Bildungsverständnis entspricht auch den vielfältigen Angeboten und Aufträgen der Entwicklungspartner, mit denen sie in den HC-Prozess eingestiegen sind.

„Lehren und Lernen in HC soll *Lebensgestaltungskompetenz* vermitteln“ – mit dieser vierten Orientierung ist – im Unterschied zu den drei vorherigen – *ein* Kompetenzfeld aufgerufen und besonders betont, ohne dass andere Kompetenzen oder Kompetenzbündel, die im HC und den Einrichtungen, die dort mitwirken, vermittelt werden, an Bedeutung verlieren oder verdrängt werden sollen. Aber gerade die Orientierung auf die „Erwachsene Lernerpersönlichkeit“ legt es nahe, dem Erfordernis erfolgreicher und befriedigender Lebensbewältigung im Sinne eines „guten Lebens“ mehr Aufmerksamkeit zu widmen als bisher; und dieses Kompetenzfeld nicht auf Spezialkurse abzudrängen, sondern z.B. mit beruflichen oder anderen Feldern zu vermitteln⁵¹. Diese Akzentuierung ist für das HC-Vorhaben auch noch in anderer Hinsicht wichtig: Seine an einem ganzheitlichen Bildungsverständnis ausgerichtete Orientierung versucht, sich Vereinseitigungen zu verweigern. So wurde von Anfang an betont, dass es nicht um eine ausschließliche Förderung beschäftigungsrelevanter Fähigkeiten gehen kann, sondern auch musische und ästhetische Bildung, politische, ökologische und Gesundheitsbildung eingeschlossen sind. Dies entspricht einem Verständnis biografieorientierter Bildung für Erwachsene, das die Bedeutung von Beruf, Arbeitswelt und Beschäftigungsfähigkeit natürlich gut kennt, aber zugleich auf allgemeinbildende Grundlagen und Fähigkeiten zur Lebensbewältigung, zur demokratischen und kulturellen Teilhabe und selbstbewusster persönlicher Entwicklung und Lebensgestaltung Wert legt.

Die Verbindung von unmittelbarem Nutzen und erweiterten Horizonten, Erfahrung und Wissen, theoretischem Lernen und Erprobung soll schließlich prägendes Element für die Bildung im HC werden und in einer *Neuen Lernwelt* stattfinden, die anregend ist und die Heterogenität der Lernenden im HC als Bereicherung erfahren lässt. In diesem Sinne soll sich HC auch als ein wichtiges kulturelles Zentrum in den Regionen entwickeln.⁵² Eine erste Annäherung an diesen „pädagogischen Orientierungsrahmen“ stellten die *Leitprojekte* (vgl. Kap. 8.5) dar, in denen Dienstleistungen wie Bildungsberatung und Kompetenzerfassung und gemeinsame

51 Eine an Kompetenzen und Kompetenzfeldern orientierte Durcharbeitung der HC-Konzeptionen steht noch am Anfang. Die 2. Periode des HC-Aufbaus (2010-2013) wird hierin einen Schwerpunkt haben müssen.

52 In diesem Sinne sind auch die mit HESSENCAMPUS verbundenen Neubau-maßnahmen geplant.

Kurse und Bildungsbausteine entwickelt werden. Die praktische Erprobung dieser Ansätze und Projekte, also ihr „Test im Bildungsalltag“, wird zeigen, welche Ansätze besonders fruchtbar sind, um den Beteiligungsgrad und die Wirksamkeit des Lernens von Erwachsenen in den hessischen Regionen zu erhöhen.

6.2. Drei Integrationsdimensionen

Als eine erste Zielmarke für alle HC-Initiativen war in der gemeinsam unterschriebenen Erklärung zur Entwicklungspartnerschaft zu Beginn die „Vorlage belastbarer Modelle“ gesetzt worden. Diese „Modellbildung“ sollte in drei Dimensionen von Integration erfolgen: der pädagogischen, der organisatorischen und der regionalen. Sowohl in der Zusammenarbeit der Initiativen mit dem Land Hessen als auch in der regionalen Entwicklungsarbeit hat die Differenzierung der integrativen Perspektive in diese drei Dimensionen fortan eine stark strukturierende Wirkung entfaltet.

Vereinbart war und ist: Alle drei Integrationsebenen sind wichtig und werden parallel bearbeitet. Dabei wird Fragen der pädagogischen Kooperation und von pädagogischen Integrationsansätzen jedoch eine vorrangige Bedeutung beigemessen. Von Anfang an bestand – jedenfalls theoretisch – Einigkeit darüber, dass von einem Primat der Pädagogik gegenüber organisatorischen Lösungen auszugehen sei, die letzteren also den pädagogischen Konzepten funktional folgen und deren Umsetzung ermöglichen sollen und nicht umgekehrt. Dies gilt auch für die regionale Dimension, solange sie aus der Perspektive von HC angezogen wird.

In der Anfangsphase sahen sich die Initiativen einer unsortierten Fülle von *möglichen* Fragestellungen, Entwicklungsrichtungen und Produkteoptionen gegenüber, weil sich das HC-Vorhaben in einem sehr komplexen Kontext bewegt. Die folgende Aufzählung soll lediglich verdeutlichen, welche Fragen in der Anfangsphase Aufmerksamkeit fanden. So wurden z.B. gemeinsame Bildungsangebote unter der Perspektive diskutiert, welcher Bedarf regional noch nicht abgedeckt werde und in welche Lücken HC demzufolge stoßen könne. Transparenz von Bildungsangeboten, ob gemeinsam neu entwickelt oder in den Einrichtungen lange erprobt, wurde als Anforderung ebenso formuliert, wie die Erfordernis, Durchstiege und Kombinationen zwischen Bildungsgängen zu ermöglichen und damit dem Ziel individuell zugeschnittener Bildungswege näher zu kommen. Weitere Themen, die unter anderem auch in Form von Leitprojekten bearbeitet werden, waren: die Verbesserung von Bildungsübergängen, die Rolle von HC bei regionaler Bildungskoordination, die Generierung und Nutzung von Daten über Zugänge und Übergangswege als wichtige Voraussetzung für Entscheidungen in HC⁵³, Bildungsberatung, auch unter dem Aspekt einer Bildungswegeberatung für ganz unterschiedliche Lerner/innengruppen, usw.

53 In den BMBF-Programmen „Perspektive Berufsabschluss“ und „Lernen vor Ort“ werden hierfür Modelle guter Praxis entwickelt, HC-Regionen sind an den Programmen intensiv beteiligt.

Erforderlich wurde also ein *Prozess des gemeinsamen Sortierens und der Prioritätensetzung*, der unter Berücksichtigung regionaler Besonderheiten sinnvoll nur als eine *landesweite Klärung* zu führen war. Das Jahr 2007 hatte hierin einen deutlichen Arbeitsschwerpunkt, der von vielfältigen, auf Klärung zielenden Debatten begleitet war.⁵⁴ *Landestreffen* und *fachbezogene Veranstaltungen*⁵⁵ waren die Formen, in denen dieser gemeinsame Klärungsprozess organisiert wurde, der schließlich zu *Leitprojekten* führte. Diese *Leitprojekte* illustrieren den Stand, den die gemeinsame Konzeptarbeit 2007 hatte. Zur Unterstützung dieses Klärungsprozesses wurden für die einzelnen *Integrationsdimensionen* in 2007 *Leitfragen* formuliert, deren Beantwortung die sogenannten „Belastbaren Konzepte“ mit strukturieren sollten.

Pädagogische Integration

Mit folgenden Fragen sind die regionalen Initiativen bei der Ausarbeitung eines belastbaren Konzepts in 2007 gestartet:

- Pädagogisches Profil: Welches besondere pädagogische Profil wird der HC aufweisen?⁵⁶
- Bildungsangebote: Welche Bildungsangebote werden gemeinsam entwickelt?
- Bildungsübergänge: Wie werden Anschlussstellen zwischen Bildungsgängen/Abschnitten geschaffen?
- Lernkultur: Welche Lern- und Arbeitskultur soll im HC entstehen?
- Bildungsberatung: Was soll Bildungsberatung künftig leisten?
- Bildungsstandards: Welche Bildungsstandards werden eingeführt?
- Neue Lernformen: Welche neuen Lernformen werden (weiter-) entwickelt?

Durch das „Primat der Pädagogik“ sollte allererst eine *Annäherung* der beteiligten Einrichtungen erreicht werden, was sich aber de facto weniger über gemeinsame Vorstellungen eines „neuen Lernens“, als über den Aufbau gemeinsamer Kommunikationsformen und Bildungsdienstleistungen herstellte.⁵⁷ Mit Hilfe des – oben kurz skizzierten – pädagogischen Orientierungsrahmens sollten die Initiativen in eine Entwicklungsarbeit für das gemeinsame pädagogische Profil des HC einsteigen.

54 Vgl. hierzu auch die Beiträge der sfs in diversen Veranstaltungen, siehe <http://hc-hessencampus.de/entwicklungsbeitraege/>

55 Zur Chronologie, siehe Kap. 5.

56 Vor der Namensänderung des Projekts von „ZLL“ zu „HC“ wurde bei diesen Fragen der Begriff „ZLL“ verwendet. Aufgrund der Einheitlichkeit des Berichts wird hier ausschließlich „HC“ verwendet.

57 Auf diese Problematik und ihre Folgen für „Schieflagen“ wird in Kap. 5.14 verwiesen.

Organisatorische Integration

Bei der *organisatorischen Integration* geht es um verbindliche Formen der Zusammenarbeit, zunächst und vor allem zwischen den Starteinrichtungen, und zunächst in der dem formellen Start der HC-Zentren vorgelagerten Zeit der Konzeptentwicklung sowie der Verortung und Verankerung von HC in den jeweiligen regionalen Kontexten. Diese *Aufbauphase 1 (2006-2009)* ist durch die Spannungen zwischen starken konzeptionellen Impulsen und einer zurückbleibenden Formung förderlicher Rahmenbedingungen gekennzeichnet; eine Spannung, die immer wieder zum Thema der sich zunehmend verdichtenden landesweiten HC-internen Kommunikation wurde.

Im Jahr 2007 strukturieren die folgenden *Leitfragen* die Arbeit der Initiativen an „belastbaren Konzepten“:

- Leiten: Welche Leitungsstrukturen sind für die Funktionsfähigkeit des HC erforderlich?
- Beteiligen: Wie werden die Beschäftigten aktiv in den Entwicklungsprozess eingebunden?
- Kooperieren: Wie können Räumlichkeiten, Geräte, Berichtssysteme gemeinsam genutzt werden?
- Personal entwickeln: Wie können Lehrkräfte und weiteres Personal optimal gemeinsam eingesetzt und geschult werden?
- Budgetieren: Was sind die Voraussetzungen für ein gemeinsames Budget der verschiedenen Träger?
- *Corporate Identity*: Wie wird die Corporate Identity des HC aussehen, wie wird sie umgesetzt? (gemeinsames Handeln, Kommunizieren, visuelles Auftreten)

Im Feld der organisatorischen Integration werden im Laufe der Zeit u.a. folgende Themen aufgerufen: Gemeinsame Nutzung von Räumlichkeiten oder Geräten, gemeinsame Weiterbildung des im HC engagierten Personals, Möglichkeiten und Hemmnisse des wechselseitigen Einsatzes von Lehr- und Beratungspersonal zwischen den verschiedenen beteiligten Einrichtungen, usw. Die in einigen Regionen anlaufenden Neu- und Umbauten erhalten durch die stärker werdende HC-Idee neue Impulse. Trotz des ungesicherten rechtlichen und finanziellen Terrains, in dem sich die Initiativen bewegen, wachsen durch die erheblichen Bemühungen, Arbeitsfähigkeit und Ergebnisbezug zu sichern, Verbindlichkeit und Nachhaltigkeit der Kooperation. Die Einsicht in die Handlungsbedingungen der jeweils anderen und die Entdeckung der Potenziale, die diese einbringen könnten, führen zu Transparenz und erlebter Nähe zwischen Einrichtungen, die an der Bildung für Erwachsene beteiligt sind, in einer Weise, die es vorher nicht oder nur selten gegeben hatte. Die „Wucht“ dieser vertrauensbildenden Maßnahmen ist nicht zu unterschätzen; dies ist ein sehr wichtiges und „tragendes“ Ergebnis am Ende der *Aufbauphase 1*. Durch diese sich verdichtende Zusammenarbeit unterscheidet sich HESSENCAMPUS mehr und mehr von „einfachen“ Netzwerklösungen; die verdichtete Zusammenarbeit drängt auf verbindliche Entscheidungsstrukturen und Verantwortungsübernahmen. Dieser Prozess wurde landesseitig dadurch unterstützt, dass darauf gedrängt wurde, Steuerkreise mit

Geschäftsordnungen und eine zyklische Struktur der gemeinsamen vor Ort-Arbeit (Sitzungsfolgen, Steuerkreise und Plenen, Beiräte, lokale Jahreskonferenzen, etc.) einzuführen.

Eine neue Qualität und Dynamik erhielt die Entwicklung in der organisatorischen Dimension der HC-Integration im Herbst 2008 dadurch, dass – nach Vorarbeiten insbesondere der Wissenschaftlichen Begleitung (vgl. Kap. 11) und in Übereinstimmung mit dem zuständigen Referat im Kultusministerium – in einer der bis dato strittigsten Fragen zum HC-Vorhaben eine zumindest vorläufige Klärung erfolgte, nämlich zum Thema des sogenannten „Integrierten Bildungsdienstleisters“. (vgl. Kap. 2.2).

Im „Eckpunktepapier“ des Sprecherkreises wird hierzu festgestellt, dass ein HESSENCAMPUS dann startet, wenn „die Starteinrichtungen ohne Verlust ihrer Eigenständigkeit verbindliche Vereinbarungen zu gemeinsamem, integriertem Management von Ressourcen, Kompetenzen und Programmen treffen. Voraussetzung hierfür ist, dass alle Starteinrichtungen eine Rechtsfähigkeit besitzen, die ihnen den Abschluss und die Umsetzung solcher Vereinbarungen erlaubt, aus denen integrierte Bildungsdienstleistungen hervorgehen“.⁵⁸

Vor dem Hintergrund der damit möglich gewordenen Entspannung konzentrierte sich die „Suchbewegung“ im Jahr 2009 vor allem auf zwei Themen:

1. auf die Frage einer engeren Verknüpfung von lokalem HC-Aufbau und landesweiter Entwicklung, die über das Instrument von „Kooperationsvereinbarungen“ angedacht wird, und
2. auf die Frage einer den Besonderheiten und Handlungsanforderungen von HC angemessenen eigenen Rechtsform.

Regionale Integration

Die *Leitfragen* für die „belastbaren Konzepte“ des Jahres 2007 im Feld der regionalen Integration lauteten:

- Zielgruppen: Wie werden Bildungsangebote auf Bedürfnisse von Zielgruppen in der Region ausgerichtet?
- Bildungsprogramme abstimmen: Welche Partner werden bei der Konzeption von Bildungsprogrammen einbezogen?
- Neue Kooperationen / „alte“ Kooperationen: Welche alten und neuen Kooperationen und Netzwerke sichern eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit wichtigen Akteuren der Region?
- Regionalentwicklung: Welche bereits existierenden Kooperationen und Netzwerke werden vom HC genutzt?
- Verbindung Bildung-Arbeitswelt: Welche Rolle spielt das HC? (zum Beispiel bei der Gestaltung von Übergängen, der Korrespondenz von Bildungsangeboten und mit in der Arbeitswelt geforderten Qualifikationen)

An diesem Fragenkatalog wird vielleicht am deutlichsten sichtbar, dass der Start von HC nicht auf der Basis eines weithin vereinbarten Modellversuchsprogramms erfolgte, sondern durch das Zusammenspiel einer spezifischen landespolitischen Ausgangslage mit

58 Siehe auch <http://www.hc-hessencampus.de/>

in einzelnen Regionen besonders aktiven und über die regionalen Grenzen hinaus sichtbaren Akteursgruppen.⁵⁹ Das Interesse der regionalen bzw. kommunalen Politik an Bildung war teilweise geweckt, teilweise auch bereits artikuliert und in lokale Strategien übersetzt, aber noch wenig auf die Bildung im Erwachsenenleben ausgerichtet (die Ausnahme bildet hier die Initiative „Haus des Lebenslangen Lernens“ im Landkreis Offenbach, die deswegen auch in verschiedener Hinsicht – positiv und negativ – zu einem Bezugspunkt vor allem der ersten Zeit des HC-Vorhabens wurde). Die noch weitverbreitete *Latenz* des kommunalen Interesses an HC erklärt, dass sich die Initiativen – und mit ihnen das fördernde HKM – in erheblichem Maße auch als *Agent* der HC-Idee in ihren Regionen verstanden und – zumindest zu Anfang – wohl auch verstehen mussten.

Die HCs bauten also Kontakte zur kommunalen Politik, zur Stadt- oder Kreisverwaltung, zu Betrieben, Kammern und Gewerkschaften und weiteren Partnern auf oder vertieften diese. Auf diese Weise begannen die Initiativen in 2007 damit, eine möglichst enge Verknüpfung von Region und lebenslangem Lernen, das vor allem als durch HC verkörpert verstanden wurde, als eine zweiseitige Chancenbeziehung zu propagieren. Die Begründung hierfür war: Die Region profitiert von verbesserten Bildungsangeboten im Sinne des Standortmarketings; sie erhöht ihre Attraktivität für Bürgerinnen und Bürger ebenso wie für Unternehmen auf der Suche nach qualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Durch eine enge Abstimmung würden die beteiligten Bildungsanbieter die Konkurrenz untereinander einschränken und Synergien erzielen können. Das Verhältnis von Bildung und Region könne sich auf diese Weise auf wechselseitige Verantwortungsrollen zu bewegen, indem sich die Region stärker für „ihre“ Bildung interessiere, und die Bildungsanbieter sich stärker für die Entwicklung der Region öffneten.

Das HC-Vorhaben insgesamt wird direkt für die Bürgerinnen und Bürger über die regionalen bzw. lokalen HC-Zentren wirksam, und zwar auch dadurch, dass so Bildungsbedarfe der jeweiligen Region identifiziert und aufgegriffen werden. Insofern diese von Region zu Region unterschiedlich sind, kann im Ergebnis eine deutliche Variationsbreite der regionalen HC-Profile entstehen. Dies gehört zum landesweiten HC-Konzept, und zwar immer dann, wenn sich die unterschiedlichen Profilierungen auf den gemeinsamen pädagogischen Bezugsrahmen beziehen lassen.

Dasselbe gilt für das *räumliche Zentrumskonzept*. Schon in den frühen internen Klärungsprozessen wurde festgehalten – u.a. auch in Auseinandersetzung mit dem Campus-Konzept des HLL/HC Dreieich –, dass die räumliche Konzentration auf einen Campus nur eines der denkbaren „Zentrums“-Modelle darstelle. Gerade in ländlich strukturierten Regionen seien dezentrale Lösungen erforderlich. Allerdings sind die verschiedenen in Hessen vorfindlichen „Regionaltypen“ noch nicht systematisch als unterschiedliche Rahmung für HC analysiert worden. Insofern folgen die jetzt in der Entwicklung befindlichen Zentrumsansätze eher Pfaden, die die regionale

59 Eine Reihe von ihnen hatte die sfs bereits in ihrer Zwischenevaluierung des HWBG identifiziert (vgl. Klein/ Kruse/ Kühnlein/ Schröder, 2005).

Politik einschlagen wollte oder einschlägt, und weniger aus einem regionaltypisch orientierten Organisationsansatz.

Regionale Integration muss wohl als ein kontinuierlicher Prozess verstanden werden, der auch Neujustierungen der Ziele und der Integrationslösungen vor dem Hintergrund sich ändernder regionaler Rahmenbedingungen zulässt. Über den Grad der Einpassung in regionale Gegebenheiten und den Korridor regionalbesonderer Profilierung gab es immer unterschiedliche Auffassungen und Debatten, die u.a. mit der Art und Weise der Beziehungen zwischen der regionalen Politik- und Verwaltungsspitze und den HC-Initiativen zu tun haben, man kann auch schärfer formulieren: mit dem Zugriff, den die Ersteren auf die Letzteren organisieren⁶⁰. De facto existieren also durchaus Spannungen zwischen einer pointierten lokalen Ausrichtung von HCs und der prinzipiellen Einigkeit der Entwicklungspartner, überall dort landesweit gleichlautende Lösungen zu finden, wo es möglich ist, und regional besondere Wege nur dort zu gehen, wo dies nötig ist. Jedenfalls dürften regional besondere Profile und Lösungen dem Gebot landesweiter Gleichwertigkeit von Bildungsangeboten nicht widersprechen, wie dies gegen Ende des zweiten Jahres des HC-Aufbaus drohte („Schieflage“) (vgl. Kap 5.14). Zwar ist die – weniger zu Beginn, aber nach verstärktem aktiven Eintritt der Regionalpolitik „ins HC-Spiel“ – oft scharf geführte Diskussion über landesweite Entwicklungskorridore und regionale Eigenständigkeit mittlerweile einer eher pragmatischen Kooperation gewichen. An dieser Versachlichung hat u.a. der „Sprecherkreis“ einen wichtigen Anteil. Aber im operationellen Sinne als geklärt kann das Verhältnis von landesweisem und regionalem HC-Aufbau nicht betrachtet werden. Die Klärung dieses Verhältnisses wird zu einer der zentralen Startaufgaben der *Aufbauphase 2 (2010-2013)*, schon allein deswegen, weil mit den für das Jahr 2010 vorgesehenen weiteren Eintritten von Regionen in HC sich das Vorhaben de facto über das gesamte Land ausgebreitet haben wird.

6.3. Die „Matrix“ als Koordinierungsinstrument – Ein Vorschlag

Im Sinne einer „offenen“ Koordinierung der HC-Entwicklung war die zweidimensionale Matrix (Leitlinien Lebensbegleitenden Lernens und Integrationsdimensionen) zentral für die Entfaltung landesweit korrespondierender regionaler HC-Ansätze vor Ort. Diese landesweite Orientierungsmarke konnte die beschriebene Schieflage nicht verhindern. Deshalb soll hier ein Vorschlag gemacht werden, wie die bisher regional genutzte zweidimensionale Matrix und die darin eingebetteten heterogenen regionalen Entwicklungen mit ihren unterschiedlichen thematischen Prioritäten, Ausgestaltungen, Zielorientierungen, Zielgruppenbezügen zu einer landesbezogenen Portfolio- und Koordinierungsmatrix weiter entwickelt werden könnten.

60 Zur Entwicklung dieses Verhältnisses vgl. Kap 4.

Der obere Teil der Matrix bezieht sich auf die *kommunale bzw. regionale Handlungsebene* von HC, die untere Seite auf das *Land* als Handlungsebene. Die graue Achse in der Mitte symbolisiert das *Begegnungsfeld* zwischen diesen beiden Handlungsebenen der Entwicklungspartnerschaft. In diesem Begegnungsfeld sind jene gemeinsamen Funktionen angesiedelt, die für gemeinsame Entwicklungsarbeit „auf gleicher Augenhöhe“ unverzichtbar sind, also: Steuerung, Diskurs, Transparenz und Kommunikation, begleitende Evaluation/Berichterstattung, Öffentlichkeitsarbeit etc.

Auf der *Horizontalen* sind für beide Seiten der Matrix identisch die *Dimensionen* abgetragen, die seit Beginn von HC bearbeitet werden, nämlich die pädagogische, organisatorische und räumliche Dimension. Die letztere ist identisch mit der regionalen Dimension, ist aber aus der Landesperspektive genereller als *räumliche Dimension* zu bezeichnen (auf Landesseite wie auf regionaler Ebene ist eine regionen- bzw. HC-übergreifende Perspektive damit ebenfalls verankert).

Bislang war die Zielsetzung dieser Dimensionierung als *Integration* bezeichnet worden, also z.B. Pädagogische Integration. Mit Beginn der „Aufbauphase 2“ wird vorgeschlagen, diese Zielsetzung um eine zweite zu ergänzen, nämlich *Innovation*, und diese beiden in eine enge Beziehung miteinander zu bringen. So hieße z.B. die pädagogische Dimension nun: Pädagogische Innovation und Integration.

Auf der *Vertikalen* sind auf beiden Seiten identisch die jeweiligen Jahresfoki und die zentralen pädagogischen Orientierungen des HC-Vorhabens abgetragen. Die Jahresfoki bezeichnen den Arbeits- und Entwicklungsschwerpunkt jeden Jahres der Aufbauphase 2. Die Bezeichnung „Fokus“ soll signalisieren, dass es sich nicht um das exklusive Jahresthema handelt, sondern um eine gewichtige Schwerpunktsetzung, neben der die Foki der anderen Jahre ebenfalls zu bearbeiten sind, z.B. im Sinne einer Vorbereitung oder einer Nacharbeit und Konsolidierung, immer auf den am Ende angezielten *Outcome*, nämlich die landesweite Basisfunktionsfähigkeit von HC bezogen. Diese jahresbezogene Schwerpunktsetzung ist noch zu klären, der Outcome im Jahr 3 aber festgesetzt: die landesweite operative Funktionsfähigkeit der regionalen HCs und der übergreifenden HC-Landesorganisation.

Seit Beginn des HC-Vorhabens sind vier (pädagogische) Orientierungen unterschieden worden, nämlich Lernerpersönlichkeit, Lernbiografie, Lebenswelt und Lebensbewältigungskompetenz. Gerade hinsichtlich der letzten Orientierung hat sich die Blickrichtung erweitert, z.B. durch die Betonung einer *anspruchsvollen Fachlichkeit*. Es wird daher vorgeschlagen, die pädagogischen Grundorientierungen von HC in zwei Orientierungsbündel zu unterteilen, nämlich in *Lernerbezogene Orientierungen* und in *Kompetenzbezogene Orientierungen*. In dieser Weise sind die in HC bekannten Orientierungen nun auf der Vertikalen abgetragen.

Das Gesamtbild ergibt nun eine Matrix mit jeweils auf beiden Seiten Aufgabenfeldern. Sie sollen die Entwicklungsaufgaben aufnehmen. Diese Entwicklungsaufgaben sind durch ihre Einordnung und durch

ihren respektiven Beitrag zu den verschiedenen Orientierungen und Dimensionen bzw. Handlungsebenen der Matrix bestimmt.

Jede *Entwicklungsaufgabe* hat demzufolge folgende *Bezüge*, die nicht isoliert zu betrachten sind, sondern einen an Beziehungen reichen Rahmen (*Bezugsrahmen*) bilden:

- die jeweilige *Handlungsebene* mit ihren Spezifika
- den Jahresfokus
- die drei Dimensionen von Innovation und Integration (pädagogisch, organisatorisch, regional)
- die beiden Orientierungsbündel: Lernerbezogene Orientierungen und Kompetenzbezogene Orientierungen.

Jede *Entwicklungsaufgabe* ist also in einen Bezugsrahmen einzuordnen, der in systematischer Weise insgesamt *zehn Bezüge* aufweist (wenn man bei den Dimensionen zwischen Innovation und Integration differenziert). Die „Grundeinheit“ des angestrebten Planungsprozesses wären somit die zu definierenden „Entwicklungsaufgaben“. Sie sind (1) in den Matrixbezügen zu begründen, (2) mit Output-Zielen und Annahmen über die Schritte zur Erreichung zu versehen, (3) hinsichtlich ihres Stellenwerts im lokalen „Ensemble von Bildungsangeboten und Dienstleistungen“ zu verorten und (4) in den landesweiten Kontext von „Arbeitsteilung und Kooperation“ zu platzieren.

Es würde sich somit ein gemeinsamer Entwicklungsaufgabenkatalog ergeben, der in 2010 anlaufen könnte und in der Entwicklungspartnerschaft (im *Begegnungsfeld* und mit Hilfe der wissenschaftlichen Begleitung) verarbeitet werden müsste.

Die Setzung der Entwicklungsaufgaben erfolgt dabei *nicht* durch eine konzeptionelle Deduktion, sondern aus der Kontinuität der bisherigen Arbeit in den Regionen heraus und baut auf den Ausschreibungsvorgaben des HKM auf. Ihren *präzisierten* strategischen Stellenwert innerhalb der *Aufbauphase 2* erlangen sie durch die nachgehende gemeinsame *Bearbeitung* (Begründung, Einordnung, Präsentation, Output, Meilensteine, Arbeitsteilung und Kooperation, Diskurs, etc.).

Entfaltung der Matrix für alle beteiligten Regionen und alle relevanten Landesbezüge

Jahr 1: Bildungsangebote/-dienstleistungen & neue Lernkulturen		Jahr 2: Attraktivität testen		Jahr 3: praktische Funktionsfähigkeit herstellen		
Lerner/innen-orientierung	Kompetenz-orientierung	Lerner/innen-orientierung	Kompetenz-orientierung	Lerner/innen-orientierung	Kompetenz-orientierung	
						pädagogische
						organisatorische
						räumliche
						pädagogische
						organisatorische
						räumliche
						pädagogische
						organisatorische
						räumliche
						pädagogische
						organisatorische
						räumliche
						pädagogische
						organisatorische
						räumliche
						pädagogische
						organisatorische
						räumliche
						pädagogische
						organisatorische
						räumliche
						pädagogische
						organisatorische
						räumliche
Lerner/innen-orientierung	Kompetenz-orientierung	Lerner/innen-orientierung	Kompetenz-orientierung	Lerner/innen-orientierung	Kompetenz-orientierung	
Jahr 1: Bildungsangebote/-dienstleistungen & neue Lernkulturen		Jahr 2: Attraktivität testen		Jahr 3: praktische Funktionsfähigkeit herstellen		

Regionen

Kommunen

Land

Matrix Entwicklungspartnerschaft HC

Damit würde eine landesweite wechselseitige Transparenz und Koordinierung ermöglicht: Es erfolgt eine landesweite Bündelung der vielfältigen Aktivitäten vor Ort, Entwicklungsaufgaben könnten über verschiedene HC konzentriert und synergetisch angegangen werden. Auch die verschiedenen Aktivitäten und Institutionen auf Landesebene (HKM, IMAG, Landesorganisationen etc.) ließen sich darüber transparent und synergetisch koordinieren.

Die erweiterte Matrix ermöglicht ein landesweites Monitoring und eine landesweiten Koordinierung mit landesweiten Schwerpunktsetzungen und weiterhin bestehenden regionalen Freiräumen (landesweites Koordinierungs- und Entwicklungsinstrument). Zudem verdeutlicht sie „Lücken“ und gestattet die Entwicklung passgenauer Inputs für die Weiterentwicklung bisher vernachlässigter pädagogischer Grundorientierungen und einer pädagogischen Verknüpfung (bisher und neu) entwickelter HC-Produkte: Die pädagogische Entwicklungsarbeit für neue Dienstleistungen und Bildungsangebote gewänne an „Augenhöhe“ mit der organisatorischen Funktionsfähigkeit der HCs. Voraussetzung ist, dass diese Fokussierung auch bei der Festlegung zentraler Entwicklungsaufgaben, der Leitthemen bzw. Jahresfoki sowie der relevanten Handlungsfelder für die 2. Aufbauphase berücksichtigt würde.

6.4. Über die Schwierigkeit, pädagogische Fragen in den Vordergrund zu stellen

Als zu Beginn des HC-Vorhabens die drei Integrationsdimensionen – pädagogisch, organisatorisch, regional – erörtert wurden, wurde der pädagogischen Dimension Priorität zugesprochen. Das Plädoyer – insbesondere aus den Reihen der beteiligten Schulleute – lief darauf hinaus, die regionale, insbesondere aber die organisatorische Dimension der pädagogischen funktional nachzuordnen, in dem Sinne, vor allem organisatorische Integrationsschritte nur in dem Maße ins Auge zu fassen, wie sie sich als pädagogisch unabweisbar erweisen würden.

De facto wurde aber der interne HC-Diskurs und wurden die HC-Entwicklungsarbeiten bis Ende 2009 viel stärker von organisatorischen und regionalen Aspekten bestimmt als von pädagogischen Themen. Obwohl die jeweiligen Ausschreibungen des HKM für die jährliche Förderung stets die pädagogische Integrationsdimension akzentuierten, konnte ihre Priorisierung bisher nicht erreicht werden. Mit der 2. und abschließenden Aufbauphase (bis 2012/2013) stellt sich erneut die Frage nach dem Primat der Pädagogik. Es ist also nicht unwichtig zu überlegen, wieso es so schwierig war und ist, pädagogische Fragen in den Vordergrund zu stellen.

Eine erste Erklärung könnte sich auf den gesellschaftlichen Kontext beziehen, aus dem heraus das HC-Vorhaben entstanden ist. „Lissabon“ und „Hartz IV“ markieren zwei einander verstärkende Einflussgrößen, die unter den Stichworten von „Wissensgesellschaft“ und „Eigenverantwortung“ den Staat zwar in der Aufgabe sehen ein ausreichendes Angebot zu sichern, ohne es aber selbst bereit halten zu müssen. Sie nehmen die erwachsenen Bürgerinnen und Bürger in die Pflicht, sich um ihre Bildung selbst zu kümmern. Von daher wird die verbreitete Bildungszurückhaltung weniger als eine pädagogische Herausforderung für die Bildungseinrichtungen selbst betrachtet, sondern stärker auf Mängel bei Transparenz, Information und Kommunikation zurückgeführt, oder auf den Umstand, dass sich Menschen dem Erfordernis, sich um das eigene Fortkommen und die eigene Bildung zu kümmern, entziehen. Folgerichtig schieben sich bei HC Leitprojekte in den Vordergrund, die sich hierauf richten. Die PISA-Ergebnisse und vor allem deren Rezeption verweisen auf biografisch frühe negative Einflüsse in bildungsfernen Milieus, lenken den Blick damit vor allem auf vorschulische Bildung und entlasten vermeintlich die nachfolgenden Bildungseinrichtungen von dem Druck, pädagogisch innovativ tätig zu werden.

Der im HC-Vorhaben wirksam werdende „Drift“ zum Lokalen, im Sinne auch der Einordnung in lokal-regionale Nützlichkeitsbewertungen, leistet dem Zurücksetzen pädagogischer Fragen insofern Vorschub, als „Pädagogik“ bislang kaum als ein kommunales Thema gilt. Nicht die Binnengestaltungen von Bildungsprozessen stehen kommunal im Vordergrund, sondern Gesichtspunkte der „Versorgung“ der Bürgerschaft mit Bildung im Sinne einer ihrer angemessenen sozial-räumlichen Platzierung, ihrer generellen

Zugänglichkeit und der Erleichterung des faktischen Zugangs durch Bildungsdienstleistungen, wie Beratung, Begleitung etc.

Nach Lage der Dinge hätte im HC-Vorhaben eine stärkere Beförderung der pädagogischen Integrationsdimension einen gleichgewichtigen Partner Land/Kultusministerium im Sinne einer politisch abgesicherten Gestaltungsperspektive zur Voraussetzung gehabt. Zum Stillstand, der aus den Folgen der Landtagswahl 2008 bis zur Bildung der jetzigen Regierung folgte, kam hinzu, dass aus der politischen Strittigkeit, in die Fragen des Bildungssystems geraten waren, eine Art von „Tabuisierung“ der inneren Verhältnisse im Bildungssystem resultierte (mit Ausnahme des über PISA legitimierten Lebensabschnitts 0 - 10), während der Aufbau von Bildungsdienstleistungen nicht nur als unschädlich, sondern als politisch opportun angesehen wurde (siehe oben). Einer Art von „Stillstellung“ der pädagogischen Reformdebatte scheint damit zu korrespondieren, dass sich der Dialog zwischen Bildungspolitik und im Land ansässiger pädagogischer Wissenschaft im Laufe der vergangenen Jahre entdichtet hat⁶¹. Das landesweit vorhandene Potenzial pädagogisch-wissenschaftlicher Reflexion bleibt – so scheint es – weit untergenutzt.

Zugleich bringen sich aber pädagogisch-institutionelle Stagnationen im Bildungsbereich in problematischer Weise zur Geltung: Gewalt, Sucht sowie Lern- und Aufmerksamkeitsverweigerung an Schulen werden zu öffentlichen Themen, Schul-„Müdigkeit“, Abgang ohne Abschluss, Schul- und Ausbildungsabbruch treten im erheblichen Umfang auf, die Zahl der Jugendlichen, die an der Schwelle von der Schule in die Arbeitswelt erhebliche Schwierigkeiten haben, bleibt trotz (oder auch teilweise wegen?) eines expandierenden Bereichs übergangsbezogener Maßnahmen auf hohem Niveau.

Dies alles löst Verunsicherungen im pädagogischen Feld selbst, also bei den pädagogischen Professionellen aus und wird durch eine öffentlich mit hoher Aufmerksamkeit verfolgte Debatte um „Disziplin“ begleitet. Die faktische und vor Ort in den Einrichtungen erfahrbar werdende Krise der bisherigen öffentlich-institutionell gerahmten Pädagogik (während zugleich eine Welle der Gründung von privaten Schulen einsetzt) führt aber auch zu vielfältigen Modellansätzen pädagogischer Innovation, zum Teil durch Förderprogramme ermöglicht, die aber gegeneinander und vor allem vom Gesamtfeld pädagogischen Handelns isoliert bleiben, gewissermaßen „pädagogische Innovationsinseln“. Gerade dieses „Inselhafte“ aber kostet viel Kraft, weil es sich gegen eine andersartige Alltagsumgebung behaupten muss, meist mit zusätzlichem, kraftaufwendigen Engagement der „immer gleichen“.

Die Tendenz zum „Abschotten“ der pädagogischen Binnenräume, die auch im HC-Kontext bisher vorherrscht, bedeutete, dass auch das HC-Vorhaben bislang kein „Raum“ für das Ausstellen pädagogisch innovativer Ansätze war und ein wirkliches Interesse am pädagogischen Binnengeschehen nicht erzeugt wurde. Eine der weiteren Ursachen hierfür, aber vor allem eine fatale Folge hiervon ist die

61 so jedenfalls der Eindruck, der auf einer wissenschaftlichen Tagung zu HC am 29.1.2009 gewonnen werden konnte.

mangelnde Teilhabe des pädagogischen Personals an der „Basis“ der Einrichtungen des HC-Vorhabens. Demzufolge bleibt der Nutzen gerade für jene unklar, die in HC die Erwachsenen pädagogischen Innovation tragen müssen, weil sie sonst „Konzeptpapier“ bleiben. Wenn ihre aktive Beteiligung nicht gelingt, tritt HC, statt eine verbesserte und realistische professionelle Arbeitsperspektive zu bieten, als weiterer Faktor zu den vielen Verunsicherungen hinzu, die diese Zeit für Pädagoginnen und Pädagogen bereit hält. Gelingt es nicht, die Abschottung der pädagogischen Binnenräume fair, respektvoll und konstruktiv abzuschwächen und schrittweise, verbunden mit neuen Sicherheiten für förderliche Arbeitsbedingungen, eine neue Offenheit zu erreichen, werden die Pädagoginnen und Pädagogen an der Basis jenen „institutionellen Status-Quo“ mit verteidigen helfen, der ihnen tagtäglich so viele Probleme bereitet, getreu dem Volksmund, nachdem ein „Spatz in der Hand“ angeblich alle Male besser sei als eine „Taube auf dem Dach“.

7. Zur Entwicklung auf der Landesebene

In diesem Kapitel wird knapp und ausschnitthaft die Entwicklung von HC nachgezeichnet, insofern sie sich vor allem auf der *Landesebene* abspielt. Mit Landesebene ist hier nicht nur das zuständige Landesministerium und die Landesregierung gemeint, sondern jene Akteure im Bereich der Bildung für Erwachsene, die vor allem oder wirksam auch auf der Landesebene agieren, am Prozess des „politischen Ausbuchstabierens“ von HC direkt oder indirekt beteiligt sind und deren Beteiligung auch sichtbar geworden ist. Der Blick wird dabei auch auf das HC-Vorhaben als Landesakteur selbst gerichtet, bei dem, wie auch bei anderen in diesem speziellen Feld, eine spezielle Wechselwirkung zwischen lokal-regionaler und Landesebene wirksam ist.

Bei der Erörterung der Landesebene ist dabei zu unterscheiden zwischen dem Land als geo-politisches Territorium im föderalen System der Bundesrepublik Deutschland oder als „Gebietskörperschaft“: in diesem Sinne geht es um die landespolitische *und* landesweite sozialräumliche Dimension von HC. Einen anderen Zugang bietet der Blick auf diejenigen Akteure, die der Landesebene als Ebene politischer Entscheidungsfindung und politisch-administrativer operationeller Aktivitäten zugehören.

Das folgende Kapitel zeigt, dass der Natur der Sache nach das HC-Geschehen (oder auch: Nicht-Geschehen), das sich auf der Landesseite abspielt, auf regionaler HC-Ebene in besonderer Weise reflektiert wird. Die zentralen Fragen, um die sich das „Ringens um Definition“ im Verlaufe der HC-Entwicklung dreht, haben vor allem zu tun

- mit dem organisatorischen, rechtlichen und finanzierungstechnischen Verhältnis von HC zu seinen Startorganisationen,
- der besonderen Bildungsaufgabe, die HC zugeschrieben wird,
- der Verortung von HC in den regionalen und landesweiten Bildungslandschaften für Erwachsene und
- dem Zusammenhang von lokalen HCs und dem landesweiten HC-Vorhaben.

Die Wissenschaftliche Begleitung hat diese mit der HC-Entwicklung eng verbundenen *Spannungsverhältnisse* in diversen Veröffentlichungen begleitend analysiert und jeweils auf Chancen und Risiken hingewiesen.⁶² Im Folgenden soll aber zunächst die Landesebene schlaglichtartig beleuchtet werden.

7.1. HC als „Anlass und Objekt“ von Auseinandersetzungen um die Zukunft der Erwachsenenbildung

Nicht etwa erst, seit die Idee von „Regionalen Zentren Lebensbegleitenden Lernens – ZLL“ als Aufbauaufgabe in das Programm der

62 Veröffentlichungen sfs auf www.hc-hessencampus.de sowie im Sammelband Kruse/ Kaletka/ Pelka/ Schröder 2009.

hessischen CDU-Regierung für 2003 bis 2008 hineingeschrieben wurde, sondern erst seit dem Beginn ihrer Umsetzung sind die ZLLs, die später HESSENCAMPUS genannt wurden, Anlass und Objekt von Auseinandersetzungen um die Zukunft der Erwachsenenbildung in Hessen. Denn das noch sehr grobe Konzept eines praktischen Aufbauvorhabens, wie es in der gemeinsamen Erklärung zur Entwicklungspartnerschaft Anfang 2007 formuliert⁶³ wurde, führt direkt in zentrale Fragen einer künftigen Ausgestaltung der hessischen Landschaft der Bildung für Erwachsene und damit auch zu den künftigen Verortungen aller Akteure, die bislang diese Landschaft ausmachen. Insofern sind alle „betroffen“, die meisten melden sich zu Wort, außerdem ist das HC-Vorhaben selbst sowohl auf Landesebene als auch auf regionaler Ebene auf Transparenz, Kommunikation und Diskurs angelegt. Die gesamte Geschichte der Auseinandersetzungen um die „Definition von HC“ kann hier nicht nachgezeichnet werden. Aber einige ihrer wichtigen „Kristallisierungskerne“ sollen die Rahmenbedingungen aufzeigen, unter denen das Vorhaben HESSENCAMPUS sich entwickelt hat.

Die „institutionelle Einhängung“ von HC: ein Impuls sucht seine Träger

Erst im abschließenden Drittel der damaligen Legislaturperiode wurde das für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen nach der Definition des HWGB federführende Referat des Kultusministeriums mit der Umsetzung dieses Impulses aus dem Regierungsprogramm beauftragt; und z.B. nicht das Wirtschaftsministerium. Dies musste auch damals schon als ein Votum für die „Einlagerung“ von HC in die direkte Nachbarschaft der Beruflichen Schulen (denn das Referat gehörte und gehört im HKM zur für die Berufliche Schulen zuständigen Abteilung) und in den durch das HWGB definierten „öffentlichen Raum“ der hessischen Weiterbildung betrachtet werden. Dies wurde vom Referat auch so aufgenommen und als Chance für den Beginn der Umsetzung von Empfehlungen aus der Zwischenbilanzierung zum HWBG gesehen.

Die erwartete Enge des Zeit- und Ressourcenrahmens ließ für die Initiierung nur eine Vorgehensweise zu: nämlich direkt und unmittelbar an jene Aktivitäten im Land Anschluss zu suchen, die sich innovativ mit regionalen Ansätzen auf den Weg gemacht hatten. Diese Überlegungen wurden im „Landeskuratorium für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen“, dem Beratungsgremium der Landesregierung für Fragen der Weiterbildung, dargestellt und erörtert und fanden dort Zustimmung. Transparenz und Konsultation mit dem Landeskuratorium blieb im Übrigen bis heute ein Grundprinzip des HC-Vorhabens, auch, wenn das Landeskuratorium selbst im Verlaufe des Prozesses mehrfach Defizite monierte.

Da es sich bei den so genannten Zentren Lebensbegleitender Bildung um regionale Veranstaltungen handeln sollte, mussten entsprechende Akteure des Vorhabens vor Ort gesucht werden. Schließlich wurden acht lokal-regionale „Projekte“ identifiziert, die

⁶³ Vgl. hierzu u.a.: HESSENCAMPUSInside 1/2007. Eine Idee gewinnt Konturen, Juli 2007.

den Kreis der Startinitiativen bilden sollten. Zwischen ihnen und dem HKM wurde eine *Erklärung zur Entwicklungspartnerschaft* abgestimmt und schließlich als gemeinsames Basisdokument unterzeichnet, das gewissermaßen die „Geschäftsgrundlage“ für die weitere Arbeit ausmachte.

Das damals gemeinsam verabschiedete Grundmuster von vier zentralen Zielorientierungen und drei Integrationsdimensionen erwies sich im übrigen als leistungsfähig und ist auch heute noch in Kraft. Entwicklungspartnerschaft und „Offene Suchbewegung“ waren Elemente einer ungewöhnlichen und ungeübten Vorgehensweise, die aber eine gewisse Gewähr dafür bot, dass alle wichtigen Interessen, Perspektiven und Optionen in eine Art „Aushandlungsprozess“ eintreten konnten. Dessen Ergebnis lässt sich an einer schrittweisen definitorischen Klärung der Aufgabe und funktionellen Verortung von HC in der hessischen Bildungslandschaft ablesen; der bereits Anfang 2008 mit den Startinitiativen erreichte Zwischenstand ist in der Broschüre zum 1. Jahresforum nachzulesen.

Fortschreitende Klärungen müssen aber nicht bedeuten, dass die Konflikträchtigkeit des Entwicklungsprozesses abnimmt. Insbesondere, weil die Etablierung eines neuen und absichtsvoll leistungsfähigen Bausteins innerhalb der Bildungslandschaft den eingespielten Status Quo ante zwischen den bisherigen „Akteuren“ in jedem Fall berührt und diese das durchaus nachvollziehbare Interesse haben müssen, diese Veränderungen in ihren Auswirkungen auf sich selbst zu überschauen und – bestenfalls – auch zu kontrollieren. Eine Besonderheit des HC- Prozesses – die erst eingeübt werden musste und noch immer nicht die erforderliche kritische Gelassenheit gefunden hat – ist eben, dass ein solcher Prozess ständigen „Aushandeln“ nicht als Störung einer ansonsten stringent zu exekutierenden Umsetzung verstanden wurde und wird, sondern als Beitrag zur Präzisierung der künftig an HC zu richtenden Leistungserwartung.

Zu diesem komplexen Prozess der Abstimmung über die künftige Verortung von HC und ihre kooperative Vorbereitung gehörte und gehört auch der Dialog zwischen den verschiedenen, mit Weiterbildung auch im weiteren Sinne befassten Ressorts der Landesregierung. Auf Landesebene wurde deswegen mit der Einrichtung einer Interministeriellen Arbeitsgruppe (IMAG) die Ressort und Ministerien übergreifende Zusammenarbeit „institutionalisiert“. Obwohl die Arbeit der IMAG seit 2008 wegen der politischen Situation in Hessen ruht, haben der Informationsaustausch und die Abstimmung in der IMAG zu Beginn der HC-Entwicklung entscheidend dazu beigetragen, HESSENCAMPUS zu etablieren und erste Querverbindungen zur vom Wirtschaftsministerium verantworteten beruflichen Weiterbildung herzustellen.

Zur Positionierung der politischen Parteien

Mit der „Setzung“ von „Zentren Lebensbegleitenden Lernens“ im damaligen Regierungsprogramm seitens der CDU war, wie sich in der Folge zeigte, kein wenigstens in Grundzügen schon entfaltetes Konzept verbunden, sondern eher eine Zusammenschau zur Sicherung der Potenziale, die die im Land gut ausgebauten Beruflichen Schulen vorhalten, und dem Erfordernis, im Zeichen des lebenslangen Lernens mehr Bildungsbeteiligung zu mobilisieren. Um die Frage der berufschulischen Kompetenzen in der künftigen Bildungslandschaft Hessens setzte deshalb auch rasch eine Kontroverse ein, in der die CDU den sich entwickelnden HC-Ansatz lobte und verteidigte, während die SPD sich auf Berufliche Schulen als Regionale Kompetenzzentren kaprizierte, diese zu Zentren Lebensbegleitenden Lernens für Erwachsene mit dem Schwerpunkt beruflicher Weiterbildung für ausbaubar hielt und sie lediglich netzwerkförmig mit Volkshochschulen, Schulen für Erwachsene und anderen Bildungsanbietern verbinden wollte.

Diese unscharfe „Doppelung“ von HC und Beruflichen Kompetenzzentren pflanzte sich bis in das Regierungsprogramm der 2009 gebildeten Koalition aus CDU und FDP fort. Im Wahlprogramm 2008 greift die CDU die Zentren lebensbegleitenden Lernens erneut auf und betont nun ihren flächendeckenden Ausbau. Der Name „HESSENCAMPUS“ hat sich mittlerweile breit durchgesetzt.

Die SPD kann sich in ihrem Wahlprogramm von 2008 nicht positiv zu HC stellen, wohl auch, weil insgesamt Front gegen die CDU-Bildungspolitik gemacht wird. Während im Bereich der Primar- und Sekundarbildung ein ausgearbeitetes Gestaltungskonzept zu erkennen ist, wird der Bereich der Bildung für Erwachsene bei der SPD nur mit einigen Strichen erläutert. Es bleibt bei der Forderung nach regionalen Kompetenzzentren mit Schwerpunkt bei beruflicher Weiterbildung; zugleich wurden allerdings einige bildungspolitische Ziele formuliert, die verdeutlichen, dass die Diskrepanz zu HC sich nicht auf dessen Zielsystem, sondern eher auch Schwierigkeiten mit einem politischen Projekt der CDU bezog, bei dem die Abkehr von öffentlicher Bildungsverantwortung unterstellt wurde. Es soll, so heißt es u.a. im Wahlprogramm 2008 der SPD, die Teilnahme an Weiterbildung erhöht, allen Bürgerinnen und Bürgern besseren Zugang zu Bildung, Qualifikation und gesellschaftlicher Teilhabe gewährleisten, Angebote zur beruflichen Qualifizierung, zur politischen Bildung, zur kulturellen und sprachlichen Integration gemacht werden. Und: „Besonderer Förderung bedürfen Personen, die sonst keine Möglichkeiten haben, sich beruflich oder allgemein weiterzubilden. [...] Dazu bedarf es des Ausbaus entsprechender Strukturen, insbesondere auch der Schulen für Erwachsene.“

Bei ähnlich formulierten Zielen also wird für eine andere institutionelle Reformstrategie optiert; nämlich vom Grundsatz her am Status Quo des gegebenen Einrichtungssets festzuhalten, die einzelnen Einrichtungen zu optimieren, in ihrem Wirkungsgrad zu erweitern und sie über regionale Netzwerke miteinander in Beziehung zu bringen. Dass dies nicht zu einer expliziten Kontraposition zu HC führt, ist vor allem aus SPD-internen unterschiedlichen

Positionierungen zu erklären. Auf Seiten der sozialdemokratischen Kommunalpolitiker nämlich gibt es wichtige Exponenten, die auf die höhere Rationalität von HC gegenüber einem bloßen Netzwerkkonzept setzen; sie sorgen dafür, dass man für den HC-Ansatz offen bleibt. Im Übrigen ist die Rolle der Kommunalpolitiker der CDU nicht zu unterschätzen: Sie haben Einfluss darauf gehabt, dass in den Reihen ihrer Partei wieder stärker auf HESSENCAMPUS geschaut wurde, allerdings nicht in dem Sinne, dass hier eine Positionsveränderung eingetreten wäre, sondern, indem HC wieder stärkere Aufmerksamkeit genoss. Da aber das zukünftige Funktionsbild von HC unscharf bleibt, wiederholt sich in Stellungnahmen führender Landesbildungspolitiker der CDU gelegentlich die Auffassung, mit einer „Anschubfinanzierung“ für regionale Zentren sei der bildungspolitischen Verantwortung des Landes Genüge getan.

Mit der FDP hat HESSENCAMPUS einen Fürsprecher, der insbesondere das Erfordernis zunehmender Eigenverantwortung der Menschen für ihre Bildungsbiografie und die Zentralität von beruflicher Qualifizierung – gerade auch als wichtigen Standortfaktor für die hessische Wirtschaft – betont. In der neuen Koalitionsregierung aus CDU und FDP hat die langjährige bildungspolitische Sprecherin der FDP, die stets vor allem die Modernisierungsansätze im Bereich der Beruflichen Schulen und – in diesem Zusammenhang auch HC – unterstützte, als Ministerin das zuständige Kultusressort übernommen.

Bündnis'90/Die Grünen ordnen in ihrem Wahlprogramm von 2008 HESSENCAMPUS als einen wichtigen Schritt ein, um lebensbegleitendes Lernen als Schlüssel für den Eintritt in den Arbeitsmarkt und für die persönliche Weiterentwicklung zu sichern; allerdings halten sie entscheidende Fragen der Verortung von HC in der künftigen hessischen Bildungslandschaft für dringend klärungsbedürftig. Diese Stoßrichtung durchzieht auch alle tagespolitischen Stellungnahmen der Grünen zum Thema.

Die Partei DIE LINKE ist durchgehend am HC-kritischsten. Dies wird zum einen mit der Befürchtung und unter Bezug z.B. auf den Begriff „Bildungsdienstleistung“ begründet, HC in eigener Rechtsform laufe auf einen ersten Schritt von „Privatisierung“ hinaus und damit auf eine Abkehr von der besonders betonten Öffentlichen Verantwortung für Bildung. Zum anderen wird – in Aufnahme gewerkschaftlicher Argumente – auf ungeklärte Fragen zum Status der HC-Beschäftigten und zur Qualität der Arbeitsbedingungen der Lehrenden abgehoben.

Insgesamt kann man sagen, dass die im Landtag vertretenen politischen Parteien in der Mitte der zurückliegenden Aufbauphase von HC in ihrer Haltung zu HC uneinheitlich waren; CDU und FDP generell betont zustimmend, die anderen von positiv-skeptisch bis ablehnend. Allerdings muss berücksichtigt werden: Für alle galt, dass für HC in dieser Zeit weder eine parlamentarische Debatte noch eine Beschlusslage initiiert wurde; in der Allgemeinheit der eingenommenen Positionen spiegelt sich auch der unklare Umgang der Landesregierung selbst mit HC – und natürlich auch ein wich-

tiges Charakteristikum des HC-Prozesses selbst: nämlich das einer offenen und transparenten Such- und Definitionsbewegung.

Nach Abschluss der 1. Aufbauphase von HC hat sich in dieser Hinsicht eine deutliche Veränderung ergeben: die dem Kulturpolitischen Ausschuss des Hessischen Landtags (KPA) als zuständigem parlamentarischem Fachausschuss im März 2010 vorliegenden Entschließungsanträge von CDU/FDP und separat von SPD und den GRÜNEN signalisieren – bei weiter bestehendem Klärungsbedarf – eine breite Zustimmung zu HC, die sich auch vermittels der positiven Aufnahme wichtiger „Konzeptelemente“ von HC ausdrückt. Dies kann auch als Ergebnis einer weiteren Ausreifung des HC-Konzepts, einer mittlerweile guten Verankerung des HC-Ansatzes im Land und einer intensivierten Präsenz von HC in der hessischen (Fach-) Öffentlichkeit zugeschrieben werden.

Drift zum Lokalen? Die kommunale Ebene meldet Ansprüche an; das Landeskuratorium positioniert sich

Im selben Zeitraum artikuliert die „kommunale Familie“ deutlicher und selbstbewusster als bisher ihren Mitgestaltungsanspruch für die Bildung vor Ort. Hierin drückt sich nicht nur die Erfahrung aus, dass die Folgen nicht gelingender beruflicher und sozialer Integration vor allem auf lokaler Ebene zu spüren sind und Bildung als eine wesentliche Einflussgröße gesehen werden muss. Daneben kommt die Bedeutung von Bildung als lokaler Standortfaktor immer stärker in den Blick. Der *Deutsche Städtetag* veröffentlicht hierzu anlässlich eines überaus stark besuchten Bildungsforums 2007 in der „Aachener Erklärung“ Grundlinien kommunaler Bildungspolitik. In dieser Erklärung heißt es u.a.:

„Leitbild des Engagements der Städte ist die kommunale Bildungslandschaft im Sinne eines vernetzten Systems von Erziehung, Bildung und Betreuung. Hauptmerkmale der kommunalen Bildungslandschaft sind:

- *Individuelle Potentiale des Individuums und deren Förderung in der Lebensperspektive sind Ausgangspunkt für die Organisation von Bildungs- und Lernprozessen. Kein Kind, kein Jugendlicher darf verloren gehen.*
- *Die für Bildung zuständigen Akteure arbeiten auf der Basis verbindlicher Strukturen zusammen: Familie, Kinder- und Jugendhilfe, Schule, Kultur, Sport, Wirtschaft etc.*
- *Eltern bzw. Familien werden als zentrale Bildungspartner einbezogen.*
- *Übergänge werden nach dem Prinzip „Anschlüsse statt Ausschlüsse“ ermöglicht und gestaltet.*
- *Die kulturelle Bildung wird als wichtiger Teil ganzheitlicher Bildung einbezogen.*

Den Städten kommt in der kommunalen Bildungslandschaft eine zentrale Rolle bei der Steuerung und Moderation der zielorientierten Zusammenarbeit zu. Als Grundlage für regionale Steuerung und Qualitätssicherung sollte ein umfassendes Bildungsmonitoring als integriertes Berichtswesen von Bildungsverläufen vor Ort gemeinsam von Kommunen und Ländern entwickelt werden. Die Länder werden aufgefordert, kommunale Steuerungsmöglichkeiten insbesondere im Schulbereich zu erweitern und die Zuständigkeiten im Bereich der inneren und äußeren Schulangelegenheiten zugunsten der Kommunen neu zu ordnen. Zudem

müssen sie die notwendigen finanziellen Rahmenbedingungen für ein erweitertes kommunales Engagement in der Bildung schaffen“.⁶⁴

Vorformuliert ist hier gewissermaßen auch die „Figur“ einer gemeinsamen Bildungsverantwortung zwischen Ländern und Kommunen, die u.a. auch in der Idee der „Entwicklungspartnerschaft“ für HC ihren Niederschlag gefunden hat.

Der Hessische Landkreistag entwickelt in den Jahren 2007 und 2008 ein „Strategiepapier des Hessischen Landkreistages zur Fortentwicklung des Schulwesens in Hessen“, dessen Kurzfassung im April 2008 vorgelegt wird. Darin wird einem wesentlich stärkeren kommunalen Gewicht im Bildungssystem, einschließlich der Teilkommunalisierung von bislang dem Land vorbehaltenen Kompetenzen, das Wort geredet. Ein Jahr später, im April 2009, legt der Hessische Landkreistag ein Strategiepapier 2 vor, das sich explizit mit Fragen des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt, mit der Beruflichen Bildung und dem Lebenslangen Lernen befasst. Es akzentuiert in einer differenzierten, jedoch integrativen Perspektive die Bedeutung lebenslangen Lernens für die Zukunft der Landkreise. Dieses Papier enthält eine explizite Zustimmung zum Ansatz HESSENCAMPUS. Hierzu heißt es u.a.:

„Der Ansatz der Vernetzung beruflicher Schulen mit regionalen Einrichtungen der Weiterbildung firmiert unter den Begriffen ‚Zentren Lebenslangen Lernens‘ beziehungsweise ‚HESSENCAMPUS‘. Er ist vom Konzept her zielführend, da er nicht nur berufliche, mit allgemeiner Bildung verknüpfen will, sondern auch das Prinzip der öffentlichen Verantwortung für den Bildungsbereich betont.

Mit diesem Konzept verändern sich die beruflichen Schulen grundlegend. Sie sind als Kompetenzzentren für maßgebliche Teile der beruflichen Vorbereitung und der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung in einzelnen Branchen oder Berufsfeldern beziehungsweise für Innungen oder Betriebe in den jeweiligen Regionen anzusehen und leisten insoweit einen Beitrag zur Sicherung eines ausreichenden Qualifikationsangebots sowie zum Innovationstransfer. Über die eigenständige und eigenverantwortliche Erfüllung des staatlichen Bildungsauftrages hinaus werden auf der Basis einer Potenzialanalyse ihre (die bisherigen Kompetenzen der beruflichen Schule) weiter ausgebaut, soweit dies zur Weiterentwicklung ihrer Region erforderlich ist.“

Auch der Hessische Städtetag befasst sich mit HESSENCAMPUS. Seine Position ist wesentlich zurückhaltender als die des Landkreistages, da insbesondere die Volkshochschulen ins Zentrum der Überlegungen zur künftigen Bildung für Erwachsene vor Ort gerückt werden. Insofern fällt seine Zustimmung zu einer „Mitarbeit in HC“ bedingt aus: In einem Vorpapier zu seinen „Kernthesen Bildung in Stadt und Gemeinden“ heißt es entsprechend hierzu: „Die wichtigen Säulen dieser Bildung sind nach wie vor die Volkshochschulen, die imstande bleiben müssen, ein Gesamtbildungskonzept zu entwickeln, mit anderen regionalen Bildungsanbietern zu kooperieren und Bildungsabschlüsse sowie berufsvorbereitende und -begleitende Maßnahmen zu organisieren. Mit dieser Maßgabe

64 „Aachener Erklärung“ des Deutschen Städtetags vom 22./23. November 2007

ist der Städtetag auch bereit, sich am Projekt HESSENCAMPUS zu beteiligen.“

In der Schlussfassung der umfangreichen „Kernthesen“, die zu allen wesentlichen Fragen der Weiterentwicklung des hessischen Bildungssystems Stellung nehmen, findet sich schließlich die folgende Akzentuierung: Die hessischen Städte sind grundsätzlich bereit, sich der Erklärung über die Entwicklungspartnerschaft HESSENCAMPUS – Lebensbegleitendes Lernen – anzuschließen. Das Land Hessen muss allerdings den jeweils Interessierten, wie den bisherigen Bildungsregionen auch, eine Anschubfinanzierung zur Verfügung stellen (derzeit 200.000 Euro für jede Region).“⁶⁵

Das Landeskuratorium, auf der Grundlage des „Hessischen Gesetzes für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen“ (HWBG) gebildetes Gremium zur Beratung der Landesregierung, nahm ebenfalls „den regionalen Ball“ auf. Es beschloss am 26. November 2008 „Empfehlungen an die Hessische Landesregierung“ zum Lebensbegleitenden Lernen für Erwachsene in Hessen. In diesem Dokument wird – nach einer Art definitorischer Einleitung – zunächst in einiger Ausführlichkeit die bestehende Landschaft der Bildung für Erwachsene nachgezeichnet, insbesondere auch jene Einrichtungen, die zum Kreis der durch das HWBG Geförderten gehören. Der Abschnitt 8 widmet sich schließlich dem, was das Landeskuratorium „Regionales System Lebensbegleitenden Lernens“ nennt. Hier werden aus der Perspektive des Landeskuratoriums neue Akzente gesetzt, die in einer längeren Phase von Beratungen und Workshops entwickelt worden waren.

Die „Region“, verstanden als die regionalen Gebietskörperschaften, wird als eine Art zentrale Bezugsgröße für Bildung eingeführt: „In der Region als dem sozialen Arbeits- und Lebensraum der Menschen konkretisieren sich die notwendigen Bildungsbedarfe und Unterstützungsaufgaben. Die Region ist der Fokus allgemeiner gesellschaftlicher und sozialer Entwicklungen. Regionsbezogene Besonderheiten und Aktivitäten erfordern zielgruppen- und projektbezogene Kooperationsbeziehungen“. Hierauf richtet sich das vom Landeskuratorium so genannte „Regionale System Lebensbegleitenden Lernens“; wobei „Lebensbegleitendes Lernen“ hier – entsprechend der Aufgabenstellung des Landeskuratoriums – als Weiterbildung konkreter gefasst wird. Volkshochschulen, Berufliche Schulen und Schulen für Erwachsene werden – genauso wie in den HC-Dokumenten – als wichtige Bildungseinrichtungen in öffentlicher Trägerschaft besonders hervorgehoben.

Um Bildung für die Region optimal nutzen zu können, wird eine *Regionale Bildungskoordination* für notwendig gehalten, die institutionenübergreifend ausgebracht werden, sich aber auf den Einbezug der Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft und der Bildungseinrichtungen der Kammern und Innungen abstützen soll. Die Zusammensetzung des Koordinierungsgremiums soll auf jeden Fall sichern, dass die öffentliche Verantwortung für Bildung gestärkt wird. Eine Regionale Bildungsberichterstattung wird für

65 Präsidium und Hauptausschuss haben dieses Programm verabschiedet (4. Dezember 2008 in Taunusstein).

unabdingbar gehalten. Auf diese Weise wird ein Tableau von Bezügen innerhalb des regionalen Systems von Bildung ausgemalt⁶⁶, in dem auch HESSENCAMPUS als Teilsystem seinen Platz zugewiesen bekommt. Zur Organisationsweise von HC wird im Dokument empfohlen: „Die kommunalen Partner im Hessencampus/HLL sollten ein gemeinsames Management für vertragliche Vereinbarungen der Ressourcennutzung, ihrer Bildungsprogramme und ihrer Kompetenzen entwickeln.“ Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass HC in diesem Dokument *nur* im regionalen Kontext reflektiert wird, also im Grunde keine landesweite Dimension besitzt.

Mit dieser Akzentuierung der Region nicht nur als einem wichtigen Raum für die Bildung von Erwachsenen, sondern auch als Steuerungsebene von Bildung und – jedenfalls aus der Perspektive der kommunalen Verbände, aber unter dem Aspekt von öffentlicher Verantwortung auch vom Landeskuratorium – als Feld für eine herausgehobene Gestaltungsaufgabe kommunaler Politik werden eine Reihe von Fragen deutlich, die das HC-Vorhaben von Beginn an begleiten. Wie wird sich HC als ein „Teilsystem“ im Feld der Bildung von Erwachsenen, allerdings mit einer Reihe besonderer Charakteristika, die ihm eine besondere Rolle und Bedeutung geben, in das Gesamtfeld einordnen, und: wie wird dieses koordiniert werden?

Folgt man den plausiblen Überlegungen des Landeskuratoriums hierzu, dann bedürfte es einer regionalen Koordinierung der Bildung für Erwachsene, die nicht automatisch HC zuwachsen würde, sondern tendenziell eher in kommunaler Federführung gesehen werden müsste. „Bildung für Erwachsene“ ist aber selbst nur, wenn auch extensives, Teilsystem eines regionalen Gesamtbildungssystems, das die verschiedenen biografischen Phasen von Bildung umfasst. Die Koordinierungsfrage verkompliziert sich also. Schließlich ist das Verhältnis von regionalem und landesweitem Bildungssystem zu bestimmen und hierin auch die Bildung für Erwachsene und in ihr das Teilsystem HC. Insbesondere der letzte Punkt erhält durch die jahrelange Förderung von HC durch das Land und durch die Erweiterung von HC Schritt für Schritt auf fast alle hessischen Regionen erhebliche Brisanz, weil das Land nicht von seiner herausgehobenen Bildungsverantwortung im Rahmen der föderalen Ordnung absehen kann.

7.2. Binnenentwicklung des HC-Vorhabens

Zur Entwicklung der „Binnenarchitektur“ des HC-Vorhabens

Das HC-Vorhaben arbeitet seit Anbeginn mit der Figur der Entwicklungspartnerschaft und setzt sich damit gegen konventionelle Förderprogramme deutlich ab. So funktionierte die HC Architektur bisher als „offenes“ und partnerschaftliches Gesamtsystem: nämlich als dynamisches „Wechselspiel“ zwischen Land und Region, das die Offenheit für die Teilnahme weiterer Einrichtungen und Regionen sowie die Weiterentwicklung von HC in den Regionen

⁶⁶ Landeskuratorium für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen, Empfehlungen vom 16. November 2008, S. 32.

wie auch landesweit ebenso ermöglicht, wie den Zusammenhalt und die Bindungskräfte fördern (soll). Ein dynamischer, über reine Netzwerk-Effekte hinausgehender, sich gegenseitig befördernder und kontrollierender Entwicklungsprozess wird möglich. So werden z.B. Vorgaben von Landesseite nicht nur eingespeist, sondern auch eingefordert und mitgeprägt, Fortschritte in den Regionen führen zu notwendigen Reaktionen auf Landesseite, Inputs auf der Landesebene zu Impulsen für die Regionen etc.

Die Achse Land und Region ist dabei fundamental. Wie sensibel dieses Verhältnis ist, wird z.B. dann erkennbar, wenn ein „Vakuum“ in der hessenweiten Abstimmung relevanter Entwicklungslinien oder der Abstimmung gemeinsamer strategischer Linien dazu führt, dass die lokalen, regionalen Entwicklungsprozesse sich abgekoppelt von der Landesentwicklung eigene Wege suchen und regional-spezifische Profilierungen das Primat erhalten, oder landesseitige Entscheidungen nicht mehr nachvollziehbar sind.

Ist die Landesebene weitgehend durch das HKM als Kerneinrichtung und initiierende Institution repräsentiert, so ist die regionale Ebene im Wesentlichen geprägt:

- durch die Volkshochschulen, die beruflichen Schulen und die Schulen für Erwachsene (Einrichtungsebene)
- durch die politischen Bildungsverantwortlichen in Städten und Landkreis (regionalpolitische Ebene).

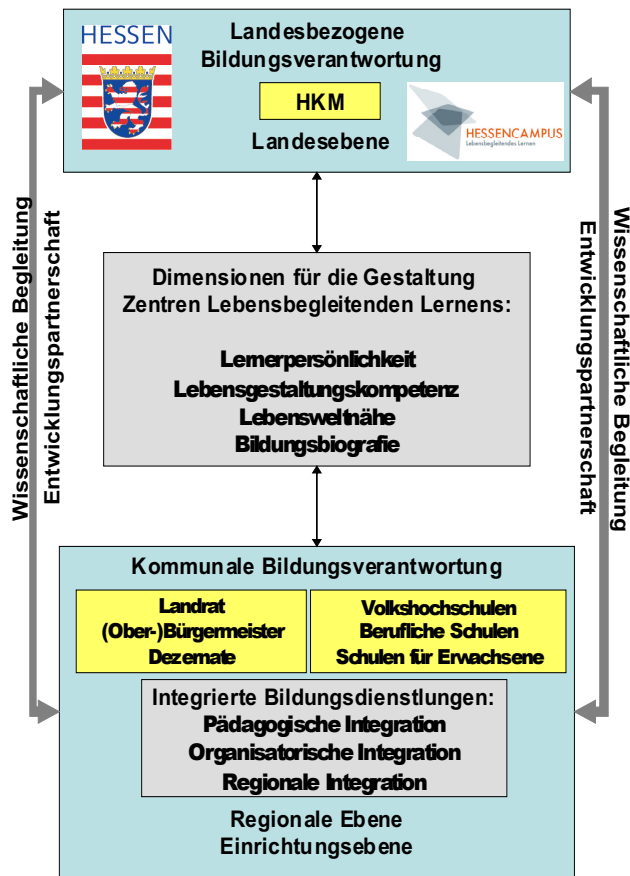
Für die *Startphase* von HC sahen die einzelnen „Rollen“ und ihr Zusammenspiel im Großen und Ganzen wie folgt aus:

Die *Landesebene* trat als konzeptioneller, strategischer und finanzieller Impulsgeber und Unterstützer des HESSENCAMPUS-Prozesses auf. Diese Impulse wurden in einem gemeinsamen Diskurs orientierten „Aushandlungsprozess“ in Korrespondenz zu den regionalen Rahmenbedingungen, Entwicklungen, Impulsen und Inputs gesetzt, modifiziert und weiterentwickelt.

Die *regionalen Starteinrichtungen* ihrerseits initiierten einen lokalen Projektentwicklungsprozess, setzten sich in Bezug zur regional-lokalen Politik und präzisierten ihrerseits Anforderungen an förderliche Rahmenbedingungen, die an die Landesebene zurückgespielt wurden.

Ergänzt und quasi als *Klammer zwischen beiden Ebenen* wirkte besonders in der Anfangsphase die wissenschaftliche Begleitung und Beratung in ihrer damaligen doppelten Aufgabenstellung, sowohl das Land Hessen – vertreten durch das HKM – als auch die regionalen HCs zu beraten.

Abbildung: Vereinfachte Darstellung der „Projektorganisation“ zu Beginn des HC- Vorhabens



Modus der Landesförderung

Seit 2008 erfolgte mit der Einordnung des politischen Impulses in die „Bahnen“ der Bildungsadministration die finanzielle Förderung der lokalen HC-Initiativen und der landesweit zur Verfügung zu stellenden „Infrastruktur“ durch das Land; allerdings nicht in Form eines finanziell abgesicherten mehrjährigen Modellversuchs, sondern auf Grundlage Jahr zu Jahr zu erneuernder Anforderungen in den Vorplanungen des Landeshaushalts, entsprechender Abstimmungen bis zur endgültigen Vorlage und den schließlichen politischen Entscheidungen. Die Jahr für Jahr erneut notwendige Sicherung der für eine Fortführung erforderlichen Haushaltsmittel führte das Vorhaben in einen jeweiligen, problematischen Kurzzyklus und band im erheblichen Umfang Arbeitszeit und Aufmerksamkeit, vor allem des federführenden Referats. Die Förderung der einzelnen HC-Initiativen erfolgte auf Antrag nach Kriterien, die eine Art zweistufigen Formulierungsprozess durchliefen: zunächst wurde im Rahmen der Erörterungen der Entwicklungspartnerschaft eine generelle Einigung über Themen, zentrale Aspekte und Vorgehensweisen für das ins Auge gefasste Jahr gesucht. Im zweiten Schritt wurde dies entlang der formalen Richtlinien für Mittelbewilligungen an Dritte als Ausschreibung formuliert und die eingehenden Anträge

wurden inhaltlich-fachlich nach den ausgeschriebenen Kriterien und Verfahrenserfordernissen beurteilt.

Die zu bearbeitenden Aufgaben wurden bisher allerdings im Prinzip inputorientiert formuliert und ihre Erledigung im Diskurs geprüft. Erst mit der Entscheidung für eine 2. und abschließende Aufbau-phase entsteht nun eine nachvollziehbare Begründung für eine Umstellung der Förderkriterien auf Ergebnisse.

Die Fördersumme für alle Initiativen zusammengenommen blieb von Beginn an bis zum Jahr 2009 konstant, aber die Zahl der Initiativen stieg an. Das führt unterm Strich zu einer Verringerung der Landesförderung pro HC-Initiative; waren die bis 2008 einbezogenen Initiativen noch mit jeweils 200.000 € pro Jahr landesgefördert, so wird sich dies im Jahr 2010 auf ca. 120.000 € verringern. Eine Initiative, die von Anfang an dabei war, hat allerdings bis dato (2007 – 2010) eine gesamte Fördersumme von 720.000 € erhalten. Die Landesförderung wird also schon in 2010 pro Initiative trotz schwierigerer, weil umsetzungsorientierter angelegter Aufgaben, weniger. Zudem wurde seitens des Kultusministeriums angekündigt, die Landesförderung für die lokalen Initiativen mit heranrückendem Ende der 2. Aufbau-phase degressiv zu gestalten, um Nachhaltigkeitsdruck zu erzeugen.

Die Idee der Entwicklungspartnerschaft schloss von Anfang an Koinvestment zwischen Land und HC-Kommunen mit ein, wie im Grunde auch eine Art Abstimmung über die Verwendung der jeweiligen, aus diesen beiden Quellen, ggf. aber auch noch aus Mitteln Dritter, sich bildender „fiktiver Gesamtbudgets“. Eine solche Verständigung ist nicht erfolgt, wohl aber sind Städte und Landkreise in unterschiedlicher Form und Umfang in die Kofinanzierung für HC-Aktivitäten eingetreten; die Bezifferung des Umfangs dieser Kofinanzierung (im Wesentlichen Personalleistungen und zusätzliche finanzielle Förderungen) ist in den Antragsunterlagen für die Landesförderung enthalten. *Kofinanzierung* wird in der folgenden Aufbau-phase zunehmend zum Thema und gehört zu jenen Fragen, von deren Lösung die Nachhaltigkeit von HC im erheblichen Umfange abhängen wird; zumal in dieser Sphäre „Entwicklungspartnerschaft“ und „gleiche Augenhöhe“ eine zählbare, materielle Grundlage erhält.

Zusammen gefasst kommen also im Feld der HC-Finanzierung drei Faktoren zusammen: der Übergang zu einer Outcome-Orientierung, die Reduzierung der Landesförderung pro Initiative und das Erfordernis nachvollziehbarer und gemeinsam steuerbarer Kofinanzierungskonzepte zwischen dem Land und Städten und Landkreisen. Es ist zu vermuten, dass diese drei Faktoren zusammen den kritischen Blick auf Effizienz und Wirksamkeit des Ressourceneinsatzes sehr schärfen werden. Dies hat möglicher Weise auch Auswirkungen auf weitere, mit HC mindestens vom politischen Anspruch her, eng verbundenen Fördermittel. Im Rahmen der Unterstützung, die das Land für die im HWBG definierten Bildungsinfrastrukturen leistet, erhalten die Freien Träger seit 2008 die Möglichkeit, für besondere, innovative Aktivitäten eine Sonderförderung zu beantragen. Diese belief sich für die Jahre 2008 und 2009 auf 800.000 € und sollte z.B. im Jahr 2009 zu 25 und im Jahr 2010 zu 50 Prozent für die „Ent-

wicklung von Kooperationen und den Aufbau von Support-Strukturen zur Entwicklung eines Systems Lebensbegleitenden Lernens“ (Fördervorgabe) verwendet werden. Diese Anträge wurden im für HC federführenden Referat des HKM beraten, beurteilt und jeweils – ggf. mit erforderlichen Auflagen – zur Förderung empfohlen. Im weiteren Zeitverlauf wurden diese Aktivitäten aber kaum in die HC-Bilanzierungen mit aufgenommen. Über Nutzen und Ergiebigkeit dieser zusätzlich geförderten Aktivitäten für das HC-Vorhaben kann landesweit demnach wenig gesagt werden.

Gründung und Bedeutungsgewinn des HC-Sprecherkreises

Die Periode vom Vorfeld der Landtagswahl 2008 bis über die aktuelle Regierungsbildung hatte landesseitig starke Züge einer Art „gestalterischen Stillstands“; das federführende Referat agierte unter Bezug auf die vorgängigen Rahmenseetzungen und die erneuerte Förderung so, dass die Entwicklungspartnerschaft Kontinuität wahrte. Bereits 2007 hatte sich der HC-Sprecherkreis aus Vertreterinnen und Vertretern der acht Startinitiativen gegründet, die zugleich aus den unterschiedlichen Einrichtungstypen (Berufliche Schulen, Volkshochschulen, Schulen für Erwachsene, weitere...) und dem HKM-Referat kamen. Die Wissenschaftliche Begleitung nimmt regelmäßig beratend an den Sitzungen des Sprecherkreises teil. Allerdings verdankt sich seine Entstehung nicht nur der landespolitischen Situation, zu der parallel die kommunale Verankerung der HC-Initiativen deutlich wuchs, sondern auch aus Erfahrungen, die mit den bisherigen landesweiten Arbeitsformen, insbesondere mit den *Landestreffen* gemacht worden waren.

Diese Landestreffen hatten im gewissen Sinne den Charakter von Plenarveranstaltungen, in denen auf Klärung zielende Erörterungen nur schwer möglich waren. Es wurde nach einer Arbeitsform gesucht, die es ermöglichte, Konsenskorridore so solide zu erkunden, dass nachfolgend verbindliche Klärungen herbei geführt werden konnten. In diese Rolle musste der Sprecherkreis erst hinein wachsen, weil sich durch seine Zusammensetzung zugleich immer wieder Elemente von *Interessenvertretung* der lokalen Initiativen auf der vermeintlich durch den Sprecherkreis markierten Landesebene geltend machten und machen. Dieses innere Spannungsverhältnis ist bis heute nicht gelöst, weil aufgrund der „schiefen“ Aufhängung der Entwicklungspartnerschaft, in der die lokale Seite de facto durch die Initiativen vertreten wird, Fachberatung und „politischer Aushandlungsprozess“ sich immer wieder vermischen.

Vor seiner ersten wichtigen Bewährungsprobe stand der *Sprecherkreis*, als er sich selbst verpflichtete, in einem *Eckpunktepapier* konsensuell zur künftigen Rolle von HC und insbesondere zur „Organisationsfrage“ Stellung zu beziehen. Dieses Papier wurde im Frühherbst 2008 fertig gestellt und spielt für die weiteren konzeptionellen Klärungsprozesse im HC-Vorhaben eine erhebliche Rolle. Kernaussagen aus diesem Eckpunktepapier sind:

„HC ist eine der staatlich-öffentlichen Antworten auf diese Herausforderung, das Lernen von Erwachsenen im Lebenslauf nachhaltig zu stärken; Grundlage hierfür ist die gemeinsam wahrgenommene

Bildungsverantwortung zwischen der Hessischen Landesregierung und Städten/Landkreisen in Hessen, also eine gemeinsame: staatlich-kommunale Bildungsverantwortung.“

„HC als strukturbildender Ansatz, die öffentliche Verantwortung im Bereich des Lernens von Erwachsenen noch wirksamer als bisher wahrzunehmen, gehört als Teilsystem zu einer reichen, pluralen regionalen und landesweiten Landschaft von Anbietern für das Lernen von Erwachsenen. HC wird ein neuer, wichtiger öffentlicher Partner in einer zunehmend vernetzten regionalen Bildungslandschaft. Dabei ordnet sich HC einer zu entwickelnden kommunal-regionalen Bildungs koordinierung zu, wie sie z.B. vom Landeskuratorium vorgeschlagen wird.“ [...]

„HC folgt darin zunächst den in ihm vereinigten gesetzlichen und satzungsmäßigen Aufgaben, und entwickelt insbesondere solche Angebote neu oder weiter, die an die in HC vorhandenen Kompetenzen sinnvoll anschließen, am Markt in der Regel nicht erbracht werden (können) und zugleich zukunftsorientiert und auf unterschiedliche Situationen und Phasen des Erwachsenenlebens bezogen sind. Auf diese Weise werden die HC neue Bildungspotenziale erschließen.“

„Um wirksam und verbindlich agieren zu können, wird auch HC selbst auf der Basis der Vereinbarungen über ein gemeinsames, integriertes Management von Ressourcen, Kompetenzen und Programmen, über eine eigene Rechtsfähigkeit verfügen müssen.“

„Der so verstandene weitere Aufbau von HESSENCAMPUS soll in einem Stufenplan 2009 bis 2012 konkretisiert werden.“

Hier sind also einige jener Pisten vorformuliert, auf denen sich das HC-Vorhaben seitdem weiter bewegt. In der Folge wurde der *Sprecherkreis* als einzige regelmäßig tagende *Clearing-Stelle* zwischen den für Entscheidungen besonders relevanten Akteuren immer wichtiger. Die wichtiger werdende Rolle des *Sprecherkreises* rief schließlich das Misstrauen des Vorstands des Landeskuratoriums hervor, der im *Sprecherkreis* das Entstehen eines „Nebenzentrums“ befürchtete. An diesem Konflikt, der seinen Widerhall auch immer wieder in den Sitzungen des Landeskuratoriums hatte, werden die fortbestehenden Unschärfen hinsichtlich neuer funktionaler Zuordnungen in der sich umgestaltenden hessischen Landschaft der Bildung für Erwachsene deutlich. Denn das Landeskuratorium hatte HC in seinen Empfehlungen selbst als ein Teilsystem bezeichnet; als Teilsystem muss es sich demnach koordinieren können.

Die Reflexe eines Neudenkens regionaler Bildungslandschaften auf der Landesebene blieben aber zunächst ungeklärt; jedes Mal wurde versucht, bei auftretenden Konflikten diese pragmatisch beizulegen. Zugleich überlagerte die „*Clearingstellen-Funktion*“ die fachlich-inhaltliche Arbeit des *Sprecherkreises* erheblich, bzw. drängte sie auf ein Nebengleis, was der HC-Entwicklung insgesamt auf Dauer nicht gut tun kann. Jedenfalls verstand und versteht sich der *Sprecherkreis* zunehmend *auch* als Anwalt der gemeinsamen fachlichen Voten aller Beteiligten, also als Anwalt der bildungspolitischen Rationalität von HC. In dieser Rolle war der *Sprecherkreis* ein wichtiger Partner der neuen Hausleitung des HKM beim Ausleuchten der weiteren HC-Entwicklungsperspektiven. In diesem Zusammenhang war er auch gehalten, die eigene Rolle erneut zu reflektieren. Das – aktuell immer wieder durch Interessenü-

berlagerungen gefährdete – Selbstverständnis, das sich der Sprecherkreis erarbeitet hat, findet sich in den Formulierungen seines „Geleitworts“ zur Broschüre für das Jahresforum 2009. Dort heißt es u.a.: „Seine zentrale Aufgabe besteht darin, die regionalen Entwicklungen zum Aufbau von Zentren Lebensbegleitenden Lernens in den jeweiligen Regionen des HESSENCAMPUS zu bündeln und zu einem landesweiten hessischen Konzept zu formen, in das die unterschiedlichen regionalen Ausprägungen eingebunden sind. Der Sprecherkreis ist in diesem Sinne nicht Interessenvertretung einzelner Initiativen, sondern er hat im derzeit laufenden Prozess Entwicklungs- und fachliche Koordinierungsfunktionen übernommen.“ Mit dem Eintritt weiterer HC-Initiativen weitete sich 2009 der Sprecherkreis zahlenmäßig erheblich aus und kommt nun erneut an die Grenzen seiner Arbeitsfähigkeit.

HC innerhalb der Landesregierung: Stagnation bei der Verknüpfung im Feld der Bildung für Erwachsene

Deutlich erkennbar ist, dass die Landesregierung das HC-Vorhaben zunehmend als einen herausgehobenen bildungspolitischen Ansatz vertritt; dies wird in letzter Konsequenz auch daran deutlich, dass zu einem Zeitpunkt im Jahr 2009 eine erhebliche Weiterförderung von HC in einer 2. Aufbauphase öffentlich in Aussicht gestellt wird, als sich schon die tiefen Schatten der Finanzkrise auf den Landeshaushalt gelegt hatten. Auf der anderen Seite bleibt – so weit erkennbar – ein Verständnis von HC als *zeitweiliges Projekt* vorherrschend; eine Projektion von HC als künftiger Regelbestandteil des *hessischen* Bildungssystems fehlte.

Dies führte zu einer weitgehenden „Isolierung“ von HC gegenüber auch jenen Handlungsfeldern des Kultusministeriums wie auch der Landesregierung insgesamt, die bei einer etwas systemischeren Betrachtung in einem engeren Entwicklungszusammenhang mit HC stehen. So wurde die „Interministerielle Arbeitsgruppe“ (IMAG) – nach einem vielversprechenden Start, den auch der Ministerpräsident mit einem Auftritt unterstützte, und einer mehr als einjährigen Sitzungsfolge – faktisch eingestellt. Damit entfiel eine wichtige Flankierung für notwendige Abstimmungen, vor allem mit dem Wirtschaftsministerium, bezogen auf die dort unterhaltenen Handlungsfelder der beruflichen und betriebs- und wirtschaftsnahen Weiterbildung. So bleibt auch in der (fachlichen) Öffentlichkeit der Eindruck erhalten, die Landesregierung agiere im Feld der Bildung für Erwachsene unabgestimmt oder mache sich gar selbst Konkurrenz.

Im Geschäftsbereich des Kultusministeriums selbst haben sich die ersten programmatischen Formulierungen, die Beruflichen Schulen und die Initiative für eine Verstärkung der Bildung für Erwachsene (die später HC genannt wurde) in einen engen Bezug gesetzt, wenig in der internen Organisation und Entscheidungsfindung nieder geschlagen. Eine kleine, von beiden zuständigen Referaten des HKM organisierte Serie von Fachgesprächen zwischen HC und dem Berufsschulvorhaben SVplus blieb – trotz vorzeigbarer Ergebnisse – eine Ausnahme. Obwohl die Beruflichen Schulen als eine der

Startkomponenten von HC unverzichtbar sind, wurde HC von Seiten des Ministeriums zunächst nicht als ein wichtiges Element für die Weiterentwicklung der Beruflichen Schulen definiert. Gleichwohl kam es zwischen den Beruflichen Schulen und dem HC-Vorhaben zu weiteren Annäherungen; diese folgten aber der Initiative der „Arbeitsgemeinschaft der Leiter der Beruflichen Schulen“ und nicht dem Ministerium. Fortbestehende Unklarheiten über die Zukunft von „Selbstverantwortung plus“ (SVplus), dem modellhaften inneren Reformvorhaben, an dem 17 der über 100 Beruflichen Schulen beteiligt sind beinträchtigen auch den weiteren Aufbau von HC.

Ähnliches gilt für die Schulen für Erwachsene: Da in HC auch die Schulen für Erwachsene als eine der Startkomponenten definiert waren und die Eigenständigkeit der drei öffentlichen Startkomponenten zu den „Essentials“ seiner ausbalancierten Architektur gehörte, betraf und betrifft die künftige „Rechts- und Funktionsstellung“ der Schulen für Erwachsene auch das HC; und zwar insofern in besonderer Weise, als die Schulen für Erwachsene diejenige Landeseinrichtungen sind, die per definitionem einschlägig im Bereich der Bildung für Erwachsene tätig sind, während die Beruflichen Schulen diese Aufgabe erst noch für sich annehmen und ausgestalten müssen.

Bildungsadministrativ betrachtet blieb demnach das Verhältnis von HC zu seinen wichtigen Startkomponenten in Landesträgerschaft sowie zu seinem landespolitischen Kontext weitgehend unbearbeitet, was u.a. auch zu zahlreichen Problemen bei allfälligen praktischen Regelungen, wie z.B. Freistellungen, Verfügungsstunden etc. führte. Schließlich wurde – jedenfalls bis in das Jahr 2009 hinein – dem wachsenden Umfang des HC-Vorhabens und seiner zunehmenden Komplexität nicht durch eine Kapazitätserweiterung des zuständigen Referats Rechnung getragen; insofern schleppte sich die Spontaneität und das Provisorische, das den Start von HC bestimmte, innerbürokratisch bis in die jüngste Zeit mit.

Dieser Stagnation bei der Verknüpfung von HC im Feld der Bildung für Erwachsene und mit benachbarten Bereichen der Landes(bildungs)politik steht aber nicht nur der zunehmende Bedeutungsgewinn der Bildung für Erwachsene und die wachsenden Ansprüche auf der kommunalen Ebene gegenüber, sondern auch das erhebliche Tempo und die Dynamik, die das HC-Vorhaben – trotz seiner defizitären Projektion innerhalb der Bildungsverwaltung selbst – genommen haben. Dies führt zu Irritationen und erheblichen Reibungsverlusten; verbunden ist damit auch das Risiko erneuter Verwerfungen und beschädigter Motivationen bei den aktiv Beteiligten. Insofern wäre anhaltende Stagnation in diesem Feld wohl eher als Rückschritt zu bewerten.

7.3. Die „Organisationsfrage“ bleibt bestimmend. Noch?

Die gesamte bisherige Entwicklung von HC durchzieht als eine der wichtigen und oftmals auch kontroversen „Organisationsfragen“ das Ausräumen des Verhältnisses von Initiativenebene und Lan-

desebene. Hierzu mussten Vorgehensweisen und Instrumente der *Vermittlung* entwickelt und erprobt werden, die schließlich eine Art von „intermediärer Ebene“ hervorbrachten, auf der sich die Akteure der beiden zentralen Handlungsfelder begegnen. Die Rahmung für dieses *Begegnungsfeld* oder der *intermediären Ebene* wurde durch die Erklärung zur Entwicklungspartnerschaft formuliert und die Wissenschaftlichen Begleitung⁶⁷ lenkte ihr besonderes Augenmerk auf die Balancefragen der Vorhabensarchitektur. Außerdem wurden organisatorische Bindeglieder institutionalisiert, die im Verlauf der HC-Entwicklung immer wichtiger wurden, sei es im Hinblick

- auf einen internen thematischen Austausch und die Weiterentwicklung zentraler Themenfelder oder Bildungs- bzw. Beratungsangebote der regionalen HCs (*thematische Workshops*),
- Transparenz und Kommunikation (*Landestreffen*)
- auf Identifikation orientierte Aktivitäten, auch mit Blick auf (Fach-) Politik und Öffentlichkeit (*Jahresforen, Broschüren, Ausstellungen*)
- auf eine öffentlichkeitswirksame Darstellung des HESSENCAMPUS und seiner Entwicklung auf dem *Jahresforum* sowie auf der gemeinsamen Website www.hc-hessencampus.de und schließlich:
- auf eine landesweite Abstimmung und gemeinsame Repräsentation nach außen orientierte Etablierung einer „einheitlichen fachlichen Stimme“ (Sprecherkreis).

Auf der *regionalen Ebene* des HESSENCAMPUS findet eine erhebliche Ausdifferenzierung statt, einerseits bezogen auf die einrichtungsbezogene Zusammenstellung im HC, andererseits bezogen auf die regionale Integration des HC.

Neben den drei Kerneinrichtungen Volkshochschule, Berufliche Schulen und Schulen für Erwachsene (letztere sind nicht in allen HCs vertreten) sind in manchen HC-Zusammenschlüssen auch private und freie Bildungseinrichtungen bzw. -träger vertreten. Die regionale Integration wird über (Leit-)Projekte, die zur Mitarbeit einladen, und über Beiräte betrieben. Unterschiedliche Grade schon erreichter Integration hängen sowohl von Engagement und Motivation, einer entsprechenden Priorisierung als auch von rechtlichen und faktisch-materiellen Möglichkeiten ab.

Auf der regionalen Ebene entstehen also Rück- und Wechselwirkungen des HCs

- auf die Region und weitere regionale Bildungsakteure
- auf die Einrichtungen selbst, ihre zuständigkeitsbezogene Einbindung, ihr Bildungsauftrag und ihre Belegschaften.

67 Die Wissenschaftliche Begleitung nimmt insofern eine Sonderstellung ein, da sie einerseits auf Landes- wie auf der Regionalebene die Entwicklung berät und befördert. Die empirisch fundierten Kenntnisse der Entwicklungsprozesse und Hintergründe auf Landes- wie auf Regionalebene ermöglichen einen systematischen Perspektivwechsel auf der Basis wechselseitiger „Nähe und Distanz“. Der damit gegebene empirische basierte und durch wissenschaftliche Fachinputs geprägte Reflexionsraum trägt wesentlich zum gegenseitigen Verständnis der Landes- und Regionsinteressen und ihrer spezifische Logiken bei. Siehe hierzu ausführlich Kapitel 11 dieses Berichts.

Auf der regionalen Ebene ist HESSENCAMPUS *ein* (unterschiedlich relevanter) Akteur in der regionalen Bildungslandschaft. Mit seinem spezifischen Profil ist er *Teil der regionalen Bildungslandschaft*, geprägt von zentralen konzeptionellen Orientierungen und Konstruktionsprinzipien als *Teil eines landesweiten Modells* („doppelte Teileinbindung“) und der Verbindung von landesweiter und kommunaler Bildungsverantwortung (Scharnierfunktion).

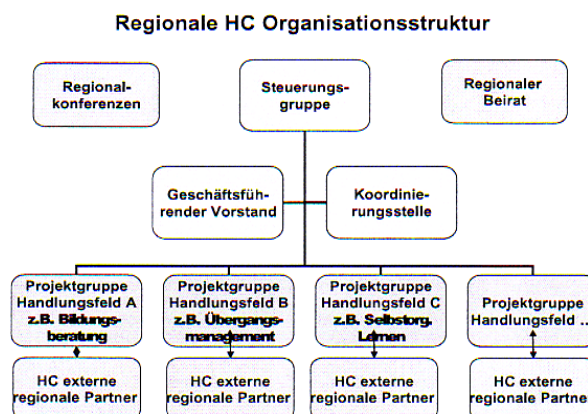
Während die regionale Integration vielfach weit fortgeschritten ist, blieben die bestehenden Strukturen und Organisationsformen der teilnehmenden Einrichtungen bisher von der HC-Entwicklung weitgehend unberührt. Wirkungen in Richtung einrichtungsbezogener Veränderungen bzw. in die Einrichtungen hinein blieben in der bisherigen HC-Entwicklung weitgehend aus bzw. betrafen nicht die derzeit bestehenden Strukturen, sondern konzentrierten sich auf ein „gemeinsames Drittes“.

Die Architektur innerhalb der regionalen HCs setzt sich im Wesentlichen aus

- einer den HC leitenden Steuerungsgruppe (auf Basis einer Kooperations- und/oder Geschäftsordnung) oder eines Geschäftsführenden Vorstands (bei einer größeren Anzahl an im HC vertretenen Einrichtungen)
- einer Koordinationsstelle oder einer ähnlichen Stabsstelle
- von Projektgruppen zur Durchführung von (Leit-)Projekten
- sowie (vereinzelt) regionalen Beiräten

zusammen, die in folgender prototypischen HC-internen Struktur zusammengefasst werden kann:

Abbildung: Schematische Struktur des regionalen HESSENCAMPUS



Handlungsfähigkeit wird hergestellt durch (zur Zeit jährlich zu erneuern):

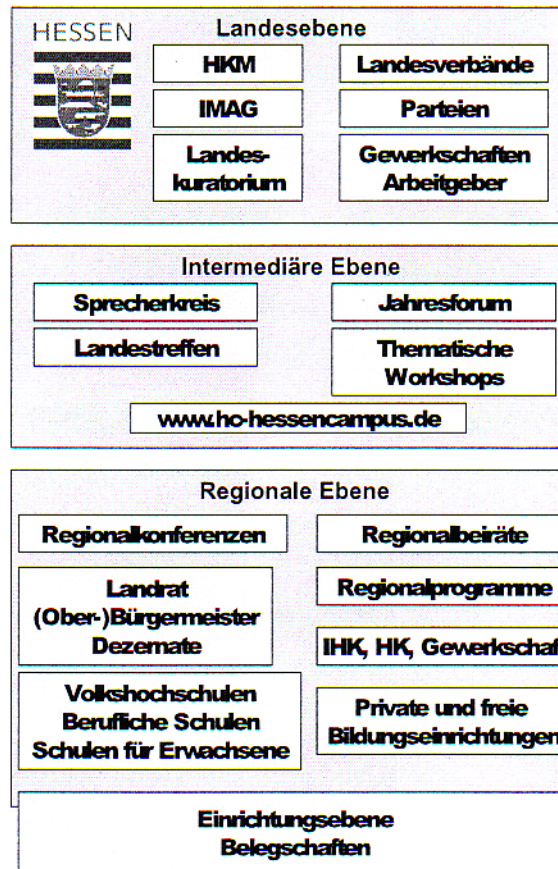
- **Entwicklungspartnerschaft Land-Region (Kommune und Einrichtungen)**
- **Geschäftsordnung**
- **Kooperationsvereinbarung**

Mit dieser Strukturierung, die mehr oder weniger und mit Modifikationen in allen HCs anzutreffen ist, wurde via Kooperationswillen der beteiligten Einrichtungen – und nicht durch rechtliche Verbindlichkeiten - eine gute Arbeitsfähigkeit und ein gewisses Maß an Verbindlichkeit durch Transparenz und Regelmäßigkeit erreicht.

Allerdings handelt es sich um eine *Projektorganisation*, die in Hinblick auf die nunmehr weiter ausbuchstabierte Funktion und Organisationsform von HC („Verbundorganisation“) weiter entwickelt werden müsste. *Systematische* Rückwirkungen und Wechselbeziehungen zwischen HC und Einrichtungen sind noch kaum ausgebildet, neue wechselseitige Verantwortungen sind zu entwickeln. Dafür ist die Mitwirkung und Beteiligung der Belegschaften unbedingt erforderlich, wenn auch noch nicht weit fortgeschritten bzw. mit deutlichen Problemen behaftet.

Die Organisationsfrage ist somit insgesamt eingebunden in ein Akteurs- und Aktionsset auf der regionalen Ebene und der Landesebene, verbunden über eine intermediäre Ebene (siehe nachfolgende Abbildung). Die Landesebene in seiner bisherigen Konzeption als konzeptioneller, strategischer und finanzieller Impulsgeber ist im Wesentlichen repräsentiert durch das Hessische Kultusministerium, unterstützt durch die Interministerielle Arbeitsgruppe IMAG und das Landeskuratorium für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen. Daneben positionieren sich die Landesverbände (v.a. Volkshochschulverband, Arbeitsgemeinschaft der Beruflichen Schulen) sowie Parteien, Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände.

Abbildung: Akteursset nach Handlungsebenen



Ausblick: Das “Land“ als eigene Handlungsebene

Die sukzessiven Entscheidungen des zuständigen Kultusministeriums, immer weitere Gruppen von Kommunen zur Beantragung von Fördermitteln zuzulassen, hat das Vorhaben HC de facto schon Anfang 2010 zu einer *landesweiten Veranstaltung* gemacht. Diese Entscheidungen zur weiteren Öffnungen reagierten auf entsprechende Anfragen und Interessensbekundungen aus den Regionen, die auch aufgrund der vergleichsweise pro Initiative bescheidenen Fördervolumina nicht ausschließlich finanziell motiviert sein können. HC als landesweite, regional verankerte Veranstaltung verspricht offenkundig, ein Instrument zu sein, um bei der Verbesserung der faktischen Bildungsbeteiligung von Erwachsenen weiter zu kommen.

Zweifellos ist es darüber hinaus – auch aufgrund der Anlage des Vorhabens als Entwicklungspartnerschaft zwischen der Landes- und der lokal-regionalen Ebene – gelungen, die mit der verhältnismäßig spontanen Initiative aufgerufenen Definitionsfragen durchaus *bearbeitbar*, im Sinne von Klärungen wie Kompromissbildungen, zu machen. Dies ging keineswegs ohne Missverständnisse und Konflikte ab; diese aber waren regelmäßig Anlass für eine Nachbesserung der Vorhabensarchitektur, um zukünftig in der Lage zu sein, Lösungen

verständiger und rationaler zu finden. Dabei intervenierten immer wieder eingespielte Muster des Umgangs mit der jeweils anderen Ebene, die Spuren vorgängiger Auseinandersetzungen über die respektiven Rollen von Kommunen und Land, aber auch von staatlichen und öffentlichen Einrichtungen und privatwirtschaftlichen Ansätzen tragen. Daneben wirken sich eingeübte bürokratische, oftmals langwierige Vorgehensweisen auf beiden Seiten dämpfend auf Aktivitäten aus. „Gleiche Augenhöhe“ – das ist die Lehre – ist ungeübt und muss entfaltet und sorgsam gepflegt werden.

Gegen Ende 2009 zeichneten sich dann erneut Verschiebungen zwischen den internen Gewichten im HC-Vorhaben ab, die – zwar durch die Ausweitungsentscheidungen voran getrieben – auch eine allmähliche Ausreifung des HC-Konzepts signalisieren. Mit der angestrebten *Rahmenvereinbarung zur Kooperation zwischen dem Land und den Städten und Landkreisen* würde ein Regulativ greifen, das die bildungspolitische Klärungsebene von der fachlichen Entwicklungsebene gremial trennen würde, um sie funktional korrekter aufeinander beziehen zu können. Bislang – so könnte man sagen – wurden die bildungspolitischen Grundsatzklärungen, was HC betraf, *stellvertretend* behandelt oder auch ausgehandelt, nämlich auf der Ministeriumsseite durch das federführende Referat, auf der Seite der HC-Orte durch die Vertreter der HC-Initiativen, ergo durch Vertreter der jeweils unmittelbar betroffenen Einrichtungen.

Während aber das Referat im Ministerium direkt weisungsgebunden ist, kommen durch die „Doppelung“ auf der lokalen Seite auch Einrichtungsinteressen in direkter Weise ins Spiel, die bisweilen zusätzlich noch durch die gemeinsame Verbandszugehörigkeit fokussiert werden. Diese Vermischung würde auslaufen und durch eine politische, Rahmen setzende Ebene und durch einen Sprecherkreis als fachlich-pädagogisches Steuerungsgremium ersetzt werden. Die politische und die fachliche Ebene müssten sodann neu einander zugeordnet werden. Nach dem Jahresforum 2009 wurde eine Arbeitsgruppe des Sprecherkreises gebildet, die einen Vorschlag zur Arbeitsfähigkeit des Sprecherkreises unter Bedingungen der landesweiten Ausweitung von HC und seiner veränderten Rahmen vorlegen soll.

Eine zweite wichtige Veränderung in der Architektur des HC-Vorhabens ergibt sich aus dem funktionalen, gestalterischen Eigengewicht, das die Landesebene erhält. Dort wird es u.a. um die „Sicherung“ der landesweiten Gleichwertigkeit der HC-Leistung, von Innovationsimpulsen und ihrem Transfer und um die produktive Einpassung von HC in die gesamte hessische Landschaft der Bildung für Erwachsene *als Teil* eines entstehenden Systems lebenslangen Lernens gehen. Demzufolge würde die Aufgabenstellung einer „HC-Landesverbundorganisation“ weit über diejenige einer bloßen Förderung der jeweils einzelnen lokalen HCs hinaus gehen; eine „dienende Rolle“ gegenüber den lokalen HCs ist bei weitem nicht ausreichend. Die 2. Aufbauphase wird – so ist stark zu vermuten – nur dann erfolgreich sein können, wenn sich HC auch auf der Landesebene deren Eigenlogik entsprechend entfalten kann; demzufolge müsste dies als eigener Komplex von Entwicklungsaufgaben ausgewiesen werden.

8. Zur Entwicklung der regionalen HC-Initiativen 2007 – 2009

Vorbemerkung

Es sind die regionalen HC-Initiativen, die gemeinhin im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen. Dies hat eine Reihe guter Gründe. Die vor Ort entstehenden HCs bilden gewissermaßen die „Berührungsfläche“ des gesamten HC-Vorhabens mit den Bürgerinnen und Bürgern; ihre Qualität und Wirksamkeit sind die entscheidenden Prüfstellen für die Sinnfälligkeit dieser bildungsreformerischen Landesinitiative im Bereich des lebenslangen Lernens in Hessen. Da aber die HC-Zentren weder „Monopolisten“ noch „Alleskönner“ sind, sondern ihre Wirkung erst voll entfalten werden, wenn sie sich gut in den regionalen Bildungslandschaften, insbesondere im Feld der Erwachsenenbildung verortet haben, dies aber – wie bei jedem „Newcomer“ und jeder Innovation auf schon vorhandene Strukturen und eingespielte Interessenausgleiche stößt, wird die HC-„Performance“ vor Ort ohne Zweifel mit besonderer, durchaus auch kritischer Aufmerksamkeit beobachtet.

Schließlich ordnet sich das Vorhaben auch in einen Trend ein, der Regionalisierung von Bildung größere Bedeutung einzuräumen; an sie sind eine Reihe von positiven Erwartungen geknüpft, und nicht zuletzt sind es die Städte und Landkreise selbst, die seit geraumer Zeit ein verstärktes Interesse an der Mitgestaltung von Bildung als einem der wichtigen regionalen Standortfaktoren signalisieren. Schließlich hat das Land Hessen als Initiator von HC selbst ihre regionale Anbindung in den Blick gerückt, nicht nur durch politisch-programmatische Äußerungen und die anfängliche Etikettierung der Landesförderung als „Anschubfinanzierung“, sondern auch seit dem operativen Start des HC-Vorhabens Ende 2006 dadurch, dass die Entwicklungsarbeit vor Ort ins Zentrum der Aktivitäten der sodann gegründeten Entwicklungspartnerschaft gerückt wurde.

Unter den besonderen politischen Bedingungen in Hessen, insbesondere des Jahres 2008, erzeugte dies – alles zusammen genommen – den Eindruck, als bestehe das HC-Vorhaben landesweit aus weitgehend autonomen lokalen HC-Initiativen, die untereinander eine Art Netzwerk bildeten, das durch das verantwortliche Referat im HKM und die beauftragte Wissenschaftliche Begleitung nunmehr locker zusammen gehalten werde. Diese Sicht der Dinge fand durchaus auch ihren Widerhall innerhalb der Entwicklungspartnerschaft selbst und verstellte teilweise den Blick auf die strukturierenden Impulse, die durch die Landesebene gesetzt wurden, aber auch auf die durchaus formierende Kraft zunehmender landesweiter Kooperation und gemeinsamer Vereinbarungen, sei es durch den 2008 gebildeten Sprecherkreis, sei es durch Landestreffen und Fachtagungen, sei es durch die jährliche Übung der Vorlage von Anträgen, um die Landesförderung zu erhalten.

Wenn im folgenden Kapitel das vor Ort am Ende der Aufbauphase 1 entwickelte Potenzial als Basis für die Erwartung, dass am Ausgang

der 2. Aufbauphase landesweit regional funktionsfähige HC-Zentren in den Bildungsalltag überführt werden könnten, betrachtet wird, muss deshalb unterstrichen werden: Es handelt sich dabei lediglich um einen – wenn auch sehr wichtigen – *Ausschnitt* der Gesamtarchitektur des HC-Vorhabens. Auch die Perspektive, mit der auf die lokalen Initiativen geschaut wird, ist *ausschnitthaft und begrenzt*: Die regionalen HCs werden im folgenden Abschnitt *nicht* im einzelnen empirisch beschrieben, analysiert und miteinander verglichen.⁶⁸ Hauptfragestellung dieses Kapitels ist vielmehr, ob sich vor dem Hintergrund der spezifischen hessischen Kontextbedingungen und des Satzes an Basisentscheidungen über die Vorhabensstrategie, wie sie sich in Grundzügen in den Dokumenten zur Entwicklungspartnerschaft 2007 finden, am Ende der *Aufbauphase 1* lokale Profilierung und landesweite Gemeinsamkeiten zu jener *Balance* finden (können), die als *besondere Qualität* des hessischen HC-Ansatzes angesehen werden könnte.

Eine entscheidende Frage, die sich vor allem unter dem Aspekt von anwendungsorientierter bildungsreformerischer Innovation stellt, ist nun, wie viel Eigenständigkeit der einzelnen lokalen HC-Ansätze *und* – damit eng verbunden – wie viel Variationsbreite das hessenweite HC-Vorhaben benötigt und verträgt. Diese Frage ist aus der Perspektive der Gestaltung der landesweiten Bildung im Erwachsenenalter formuliert. Aus der Perspektive der einzelnen lokalen HC-Initiativen würde die hiermit korrespondierende Frage lauten: Wie viel gesamthessische Gemeinsamkeit welcher Art brauchen die einzelnen lokalen HC-Initiativen für ihren gedeihlichen Aufbau? Darüber hinaus wäre zu überlegen, ob sich das Verhältnis von Besonderheit & Gemeinsamkeit in den verschiedenen Phasen des Aufbauprozesses unterschiedlich stellt und wie sich in dieser Hinsicht möglicherweise Aufbau und Alltagspraxis voneinander unterscheiden. Einige dieser Fragen und Aspekte werden im Folgenden abgehandelt.

8.1. Zum Stand der HC-Entwicklung vor Ort

Das Jahr 2009 beschließt im Wesentlichen die Konzeptionsphase der regionalen Startinitiativen. Die im Jahr 2009 vom Kultusministerium beschlossene Weiterführung des Vorhabens und ihre Ausweitung auf weitere sieben Initiativen konsolidieren die bisherige Entwicklung von HESSENCAMPUS auf der Landesebene und schaffen zudem eine neue regionale Basis: Zum einen für die Institutionalisierung der Startinitiativen, zum anderen für die geografische Ausweitung und den Wissenstransfer von HESSENCAMPUS auf andere Regionen Hessens.

Vom Konzept zur Institutionalisierung

Für die Startinitiativen (also alle neun bereits seit 2007 bestehenden regionalen HESSENCAMPUS Zentren) kann die Konzeptions- und Initialphase im Jahr 2009 abgeschlossen und ab 2010 in eine mehrjährige Phase von Gründung, Aufbau und (regionaler wie

68 Dies ist einem 2. Teil des Berichtes der Wissenschaftlichen Begleitung vorbehalten, der gegenwärtig vorbereitet wird.

landesweiter) Konsolidierung überführt werden. Die Initiativen stehen an der für den weiterführenden Prozess *kritischen Schwelle zur Institutionalisierung* regionaler Strukturen, vor allem im Hinblick auf die rechtliche Gestaltung ihrer organisatorischen Integration (Stichwort: Rechtsform), aber auch zur Umsetzung erster gemeinsamer Bildungsangebote (im Rahmen der konzeptionierten Leitprojekte, v.a. in den Bereichen Bildungsberatung, Selbstlernen und Übergangmanagement) und zur Schaffung landesweiter Unterstützungsstrukturen.

War die Ausgangssituation in den beteiligten Regionen zunächst geprägt durch engagierte, motivierte Einzelpersonen, dem Unbehagen gegenüber der aktuellen Praxis und der Notwendigkeit, neuen Herausforderungen zu begegnen sowie ersten Ansätzen zur Modernisierung der Bildungsstruktur (z.B. Haus des Lebenslangen Lernens Dreieich, Lernende Regionen, Integrationsbemühungen wie z.B. Fusion vhs Stadt Kassel und vhs Landkreis Kassel), so verschaffte HESSENCAMPUS in kürzester Zeit den Akteuren in den Regionen eine solide und *effektive Plattform* zur gemeinsamen Vergegenwärtigung der aktuellen (regionalen) Problemlagen und zur *Entwicklung neuer bildungspolitischer und bildungsstruktureller Konzepte*.

Erste Umsetzungen der entwickelten regionalen HC-Konzepte verdeutlichten die Notwendigkeit einer organisatorischen *Eigenständigkeit* des HC, führten zur Entwicklung prioritärer Leitprojekte, gemeinsamer Bildungsangebote (z.B. E-Learning Programme, Gesundheitstag) und gemeinsamer Personalentwicklungsmaßnahmen (z.B. einrichtungsübergreifende Fortbildungen, Entwicklung neuer Lehr- und Lernumwelten). Sie verdeutlichten aber auch die unabdingbare Notwendigkeit der Institutionalisierung der regionalen HESSENCAMPUS-Initiativen als geschäftsfähige eigenständige Einrichtung (Stichwort: Rechtsform) und der Überführung der Leitprojekte in ein institutionalisiertes Angebot (z.B. bei der einrichtungsübergreifenden Bildungsberatung, der Prävention von Ausbildungsabbrüchen). Vor diesem zentralen Entwicklungsschritt stehen die neun Starteinrichtungen heute.

Konsolidierung und Ausweitung

Landesweit steht der HESSENCAMPUS nicht nur vor einer Konsolidierung der bestehenden Zentren, sondern auch vor einer landesweiten Ausweitung und Integration neuer regionaler Initiativen. Die Integration von sieben neuen regionalen Initiativen im Jahr 2009 verdeutlicht die landesweite Akzeptanz von HESSENCAMPUS. Die neu hinzugekommenen und geförderten regionalen Initiativen sind in ihrem konzeptionellen Aufbau vor dem Hintergrund der bisherigen Erfahrungswerte zu fördern und möglichst rasch an den Entwicklungsstand der Startinitiativen heranzuführen. Darüber hinaus haben weitere Initiativen ihr Interesse an einer Integration in den HESSENCAMPUS bekundet, so dass eine hessenweite, flächendeckende Verankerung in kürzester Zeit erreicht werden kann. Im strikten Sinne kann man demnach zu keinem Zeitpunkt während der Aufbauphase 1 davon sprechen, die beteiligten Initiativen „hätten tun können, was sie wollten“ oder sie „wären vom

Land allein gelassen worden“. Die Entwicklung der *Startinitiativen* wurde und wird vielmehr von Beginn an durch eine *landesweite Vorhabensorganisation* gerahmt, die die Entwicklungen vor Ort immer mit geprägt hat, wenngleich im Verlaufe der drei Jahre mit unterschiedlicher Kraft, Inspiration und Verbindlichkeit.

8.2. Entwicklung im Spannungsfeld von regionaler Besonderheit und landesweiter Gemeinsamkeit

Dass sich besondere regionale HC-Profile herausbilden könnten, wurde nicht nur „in Kauf genommen“ und ist keinesfalls als ein „Unfall“ zu bewerten: Vielmehr wurde dies gewünscht und erwartet. Damit bestand seit dem Start von HC eine Art „gestaltungsfähiger Freiraum“ für regionale Profilbildungen, der im Ergebnis zu einer erheblichen Varianz lokaler HC-Konzepte hätte führen können. In dieser Hinsicht ähnelt die Ausgangslage 2006/2007 der Situation in an Regionen orientierten Förderprogrammen, wie z.B. dem Bundesprogramm „Lernen vor Ort“, das auch in Hessen mit wichtigen Vorhaben vertreten ist.

Solche regionalorientierten Ansätze gehen in der Regel davon aus, dass unterschiedliche geografische, wirtschaftliche und bildungsbezogene Rahmenbedingungen auch unterschiedliche regionale Ansätze und Strategien erforderlich oder empfehlenswert machen oder nahelegen. Auch beim Start von HC 2006/2007 spielten diese Überlegungen eine Rolle, weil sie u.a. auch in der Zwischenevaluierung zum HWBG skizziert wurden und die damalige Landesregierung ganz explizit von einer Stärkung regionaler Bildungslandschaften ausging. Ausschlaggebend für die Entscheidung, mit dem HC-Vorhaben diesen Weg zu gehen, war allerdings eher eine „Joker-Situation“, die durch eine eher zufällige politische Konstellation zustande kam. Druck und Chance eines kurzfristigen „Go“ orientierte das zuständige HKM nahezu alternativlos auf jene Regionen, für die sich so etwas wie bildungsreformerische Initiativen identifizieren ließen, die in die Richtung einer regionalen Stärkung der Bildung im Erwachsenenalter wiesen. Diese Initiativen, in der Folge im HC-Sprachgebrauch als *Startinitiativen* bezeichnet, erhielten die Chance zur Förderung und Unterstützung. In dem Maße, wie diese wirklich in das Vorhaben einstiegen und als Beleg für die potenzielle Richtigkeit des eingeschlagenen Wegs auf der Landesebene in Anspruch genommen wurden, wuchs auch – umgekehrt – die *Abhängigkeit* des Gesamtvorhabens von der „*Performance*“ dieser Startinitiativen. Von Anfang an bewegten sich vor diesem Hintergrund die Landesebene und die regionalen Initiativen des HC-Vorhabens in einem komplizierten wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis zueinander, zu dem auch gehörte, dass sie sich wechselseitig mit Legitimation ausstatteten. Das Risiko eines faktischen Auseinanderdriftens der einzelnen regionalen Ansätze bei Aufrechterhaltung einer verbalen programmatischen Klammer (die durch das gemeinsam unterzeichnete Dokument der Entwicklungspartnerschaft vorlag) bestand also von vornherein; der „Landesteil“ des HC-Vorhabens mit seiner Verortung im HKM konnte als zentrale Vorkehr gegenüber diesem Risiko vor allem

geltend machen, dass die Entwicklungspartnerschaft keine bloß rhetorische Figur sei, sondern „ernst gemeint“ und ihre Umsetzung vor allem über eine angemessene *Binnenarchitektur des Vorhabens* sicher zu stellen sei.

Die regionale Heterogenität ist – und dies ist ein zentraler Erfolgs- und Entwicklungsfaktor – also eingebettet in eine landesweite verbindende und unterstützende Struktur, nicht nur organisatorisch und finanziell, sondern vor allem und in erster Linie durch die Orientierung an pädagogischen Leitlinien bzw. -ideen Lebensbegleitenden Lernens und daraus abgeleiteten integrativen Strukturen. Kurz: Eine erhebliche, in z.T. aufwendigen Diskursen hergestellte Übereinstimmung in grundlegenden, auf die künftige Bildung für Erwachsene bezogenen Positionen geht einher mit einer erheblichen Varianz in der Art und Weise, wie dies regional umgesetzt werden soll.

Allerdings drückt die heutige Varianz weniger die Kontexte unterschiedlicher *Regionaltypen* aus, als die Unterschiede in der Art und Weise, wie vor Ort Bildung aufgegriffen wird und sich in spezifischen Konstellationen zwischen Bildungsakteuren und politischen Akteuren ausdrückt. Es scheinen zwar immer wieder Unterschiede durch, die auch mit den verschiedenen *Regionaltypen* zusammenhängen können, in einem systematischen Sinn kann man aber heute *noch nicht* davon sprechen, dass HC die Unterschiedlichkeit und Bandbreite der Gebietskörperschaften und Regionen Hessens abbilde wie etwa: großstädtische und ländliche Verhältnisse, relativ gute oder angespannte bis schlechte Wirtschafts- und Beschäftigungssituationen, unterschiedliche Strukturen und Niveaus der Bildung in der Bevölkerung, unterschiedlich ausgeprägte und intensive Regionalentwicklungsstrategien, u.s.w. Alles dies können Faktoren sein, die dazu führen (können oder müssen), dass es trotz aller gesamthessischen Gemeinsamkeiten und HC-„Leitplanken“ von Region zu Region unterschiedliche HC-Profile geben könnte. Diesem Zusammenhang muss in der Aufbauphase 2 näher nachgegangen werden, weil z.B. ein Blick auf *Regionaltypen* die Chance zu einer gewissen Clusterung von HC-Profilen bieten kann. Dass dies wünschenswert sein könnte, wird besonders sinnfällig, wenn man sich die besondere Problematik *großer Flächenregionen* im Unterschied etwa zu urbanen Zentren vergegenwärtigt.

Welche Faktoren trifft man also an, die eine Varianz oder Heterogenität regionaler HC-Profile, wenn nicht begründen, so doch erklären könnten?

Die *Heterogenität* der HESSENCAMPUS-Initiativen lässt sich zusammenfassend vor allem festmachen:

- an den unterschiedlichen geografischen, wirtschaftlichen und administrativen sowie den damit verbundenen bildungsbezogenen Rahmenbedingungen (siehe oben) sowie der unterschiedlichen Zusammenarbeit von Gebietskörperschaften: So gibt es einerseits HC-spezifische „Fusionen“ von Stadt und Landkreis (HC Region Kassel, HC Fulda), andererseits treten Kreis und Stadt aber auch getrennt als HC an (HC HLL Dreieich, HC Offenbach); ein gemeinsamer Start der HCs in Osthessen führte

bereits nach einem Jahr zu einer getrennten Weiterentwicklung der HCs Fulda, Hersfeld-Rotenburg und Vogelsbergkreis. Dabei spielen neben geografischen Rahmenbedingungen vor allem unterschiedliche regionale Bedarfe, Ansätze und Zielgruppen, die demographische Entwicklung (Bevölkerungsrückgang in ländlichen Gebieten) sowie die überregionale Einbindung und Orientierung eine zentrale Rolle (z.B. orientieren sich Teile des Vogelsbergkreises stärker nach Mittel- denn nach Osthessen). Ob ein HESSENCAMPUS für eine Metropole wie Frankfurt, eine Großstadt wie Offenbach oder einen Flächenkreis wie Waldeck-Frankenberg geplant wird, hat maßgebliche Auswirkungen auf die organisatorische wie thematische Agenda. Am auffälligsten und sehr einleuchtend ist hierbei sicher der Fokus von Flächen-HCs auf Themen wie Mobilität der Lernenden, Mehr-Zentren-Konzepte, Distance Learning und Blended-Learning Ansätze.

- an den unterschiedlichen Erfahrungshintergründen⁶⁹ in der bildungspolitischen Entwicklung, Zusammenarbeit, Vernetzung und Integration: Hier spielen die Beteiligung am BMBF Programm der Lernenden Regionen, andere bereits bestehende regionale Netzwerke und Kooperationen, bauliche Integrationsmaßnahmen (HLL Dreieich, Bildungszentrum Ostend) und räumliche Nähe sowie Fusionserfahrungen (wie bei der Integration der vhs Region Kassel) eine zentrale Rolle. Bereits gewachsenes Vertrauen in die Zusammenarbeit und der Erfolg bisheriger bildungspolitischer Veränderungen und Maßnahmen trägt dabei wesentlich zu einer Beschleunigung der HC-Entwicklung und zu einer Ausweitung des Möglichkeitspektrums bei. Andererseits ist die bloße räumliche Nähe (Bsp. Bildungszentrum Ostend) und die reine Beteiligung an Bildungsprojekten (wie den Lernenden Regionen) nicht ausschlaggebend für den Erfolg, im Gegenteil: negative Erfahrungen in bildungspolitischen Modernisierungs- und Veränderungsprozessen führen immer wieder auch zu Irritationen, Funktionalisierungen und Beeinträchtigungen der HC Entwicklung.
- an der über die Kerneinrichtungen hinausgehenden unterschiedlichen Zusammensetzung, Konstellation und Arbeitsteilung der HCs: sowohl in der Anzahl der am HC beteiligten Einrichtung (HC Kassel mit über 30 bildungsbezogenen Einrichtungen auf der einen und HC HLL Dreieich mit den drei Kerneinrichtungen auf der anderen Seite), als auch im Hinblick auf die über die Kerninstitutionen hinaus direkt an der Steuerung des HC beteiligten Einrichtungen (z.B. Kreishandwerkerschaft im HC Waldeck-Frankenberg, das Dr. Hoch'sche Konservatorium im HC Frankfurt, VW Coaching im HC Region Kassel, der Kammern im HC Fulda). Neben öffentlichen, freien und privaten Bildungsträgern sind auch die Kammern und weitere regionale Verbände, Personalvertretungen, bildungsrelevante Bereiche der Stadt- und

⁶⁹ Als der Startschuss für HC Ende 2006 fiel, war die Frage wer in der Vergangenheit bereits kontinuierlich und vertrauensvoll zusammengearbeitet hat – Bildungseinrichtungen untereinander und mit kommunaler Politik und Verwaltung, Schulleitungen mit ihren Belegschaften – genauso wichtig für die Bildung der Startinitiativen wie kulturministerielle Vorstellungen von wünschenswerten Ausgangskonstellationen.

Kreisverwaltungen sowie das Staatliche Schulamt in HC-Steuerungsgruppen vertreten.

- an den unterschiedlichen Vorgehensweisen und Entwicklungsprozessen: Stand im HC HLL Dreieck die weitestgehende organisatorische Integration an einem gemeinsamen neu gestalteten Campus im Vordergrund, so wählte der HC Region Kassel zuerst den Weg der regionalen Legitimation (Startpunkt war hier eine Regionalkonferenz, die eine weitestgehende breite regionale Basis für den weitergehenden Prozess und die Integration von zuletzt ca. 30 Einrichtungen schaffte). Die mehrdimensionale und gleichzeitige Entwicklung der pädagogischen, organisatorischen und regionalen Integration erfolgte mit unterschiedlichen Prioritäten und unterschiedlichen Geschwindigkeiten in Abhängigkeit von Ausgangsbedingungen, aktuell entstehenden Konflikten und der Professionalität der Koordinierung. So konnten einige HCs auf bereits versierte Koordinator/innen im Bildungsbereich zurückgreifen, andere mussten hier neue Personen rekrutieren und einarbeiten, wieder andere engagierten regionale Beratungsfirmen.
- an den unterschiedlichen (bestehenden und neuen) Konfliktkonstellationen: Diese betreffen vor allem die unzureichende Beteiligung der Belegschaften und ihre fehlende HC-Akzeptanz, den Rückzug von Gründungsmitgliedern aus dem HC, die fehlende „Augenhöhe“, die unterschiedliche „Kultur“ und die unterschiedlichen (rechtlichen) Rahmenbedingungen der beteiligten Einrichtungen sowie Funktionalisierungstendenzen (Nutzung des HC für eigene Interessen und Konflikte).
- am unterschiedlichen Entwicklungsstand: Pädagogische, organisatorische und regionale Integration sind unterschiedlich weit fortgeschritten. Während einige Initiativen kurz vor dem Abschluss einer kommunalen Kooperationsvereinbarung und der Einrichtung eines Zweckverbandes stehen, konsolidiert sich in anderen noch die interne Steuerung. Während einige Initiativen eine weitestgehende regionale Integration erreicht haben, fand und findet diese in anderen Regionen nur teilweise und sporadisch statt. Die pädagogische Integration ist bisher am wenigsten diskutiert und vorangeschritten. Abgesehen von einzelnen Angeboten, Aktionen und Maßnahmen (z.B. Architektur und Lernwelten, gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen in Richtung neues Lernen) und obwohl implizite Grundlage für die drei initiativenübergreifend relevanten zentralen Leitprojekte (siehe dazu die Ausführungen im nachfolgenden Kapitel), wurde dieser zentrale Bereich bisher eher vernachlässigt.

Das insbesondere für die lange Startperiode vorhandene wechselseitige Aufeinanderangewiesensein von Landes- und Regionalpartnern des HC-Vorhabens und die Klammer, die die gemeinsame Erklärung und die Prozessorganisation der Entwicklungspartnerschaft schufen, führten letztendlich zu einem Korridor von Varianzen, in dem

sich die beteiligten Initiativen aufstellten und aufstellen konnten⁷⁰. Merkmale dieses gemeinsamen „Korridors“ waren u.a.:

- pädagogisch durch die Orientierung an den Leitlinien lebensbegleitenden Lernens (Lernerpersönlichkeit, Lebensbewältigungskompetenz, Lebensweltnähe und Biografieorientierung) und das Ausgleichen von Benachteiligungen und die Integration bildungsschwacher Bevölkerungsgruppen.
- Organisatorische (Zwischen-) Lösungen für die noch andauernde Aufbauphase wurden entwickelt⁷¹ und in Geschäftsordnungen überführt, und auch für den entscheidenden Schritt der Überführung von HC in den Regelbetrieb liegen in einigen Regionen Ideen und sogar konkrete Vorstellungen auf dem Tisch. Diese Entwicklung nimmt seit dem ersten Halbjahr 2009 noch einmal deutlich an Schwung auf: Einige Initiativen haben Rechtsgutachten zu möglichen Rechtsformen für HESSENCAMPUS in Auftrag gegeben, die Gutachten werden gemeinsam diskutiert, eine möglichst einheitliche landesweite Rahmenlösung für alle HCs wird angezielt.⁷²
- organisatorisch durch die vertretenen Kerninstitutionen (Volkshochschulen, Berufliche Schulen und Schulen für Erwachsene) und zentrale Steuerungselemente der HC-internen Organisation (Steuerungsgruppen, Geschäftsordnungen, Koordinationsstellen etc.)
- regional durch die direkte Einbindung der regionalen Politik und Administration sowie weiterer (privater und freier) Bildungsträger (Stichwort: Mobilisierung der gemeinsamen öffentlichen Bildungsverantwortung), aber auch durch die (zumindest konzeptionelle) Ausrichtung auf wirtschaftlich und beschäftigungspolitisch relevante Cluster (Tourismus, erneuerbare Energien, etc.).⁷³
- HESSENCAMPUS gründet auf der Vermutung, dass nur durch „Zentrumsbildung“ das für die Nutzerinnen und Nutzer erforderliche Maß an Breite und Differenziertheit in Bildungsangebot,

70 Mit Ausnahme der Initiative Main-Taunus, die Ende 2007 aus dem Verbund ausschied, in dem sie ihre Beteiligung zunächst „ruhen ließ“.

71 Geregelt werden zum Beispiel die Besetzung von Leitungspositionen der Startinitiative. Arbeitsformen, die Kontinuität und Effektivität sichern (sollen), die Einrichtung von Geschäftsstellen und die Durchführung von Mitgliederversammlungen, die einen Geschäftsführenden Vorstand wählen, Teilnahme an Steuerungsgruppen, Projekt- und Arbeitsgruppen, die Installation von Projektbüros und die Unterstützung durch Beratungseinrichtungen.

72 Am stärksten festgelegt hat sich zum jetzigen Zeitpunkt der HC Rheingau+Taunus. Auf der zweiten Regionalkonferenz am 02.06.09 in Geisenheim hat der Landrat des Kreises gegenüber der hessischen Kultusministerin – vorbehaltlich der Klärung letzter rechtlicher Fragen – die Gründung eines Zweckverbandes avisiert.

73 Die Wirtschafts- und Beschäftigungssituation hat sich als wichtiger Faktor für die Entwicklung der HC-Konzepte herausgestellt. In Regionen mit besonders gravierenden Problemen, sei es eine hohe Jugendarbeitslosigkeit oder ein kommunaler Haushalt, bei dem viele Bildungsangebote perspektivisch auf der Strecke bleiben werden, ist ein Handlungsdruck spürbar geworden, der sowohl die Politik motiviert, sich an HC zu beteiligen und der auch die Schulen dazu bringt, sich offen für strukturelle Veränderungen zu zeigen.

begleitender Beratung und Unterstützung sowie neuer, attraktiver Lernkultur erreicht werden kann. Zentrumsbildung wird hierbei nicht als systematische und intelligente Bündelung von Ressourcen, fachlichen Kompetenzen und Programmen von Einrichtungen, die bisher voneinander abgeschottet waren, sowie deren gemeinsamen Management.

8.3. Entwicklungsdynamiken und typische Ausprägungen

Vorgeschichten und Verläufe

Aufgrund der besonderen landespolitischen Ausgangssituation des HC-Vorhabens weisen die Startinitiativen eine mehr oder weniger ausgeprägte „einschlägige“ Vorgeschichte auf. Besonders einflussreich auf den weiteren Verlauf erweist sich dabei, welche Tradition Bildungszusammenarbeit in der jeweiligen Region bereits hat. Als besonders günstige Ausgangslage kann gelten, wenn die Beruflichen Schulen, die Volkshochschule und die Schule für Erwachsene der HC-Region schon durch längere Kooperationen verbunden sind, und bereits beabsichtigt wurde, Bildungsangebote für Erwachsene durch Kooperation zu verbessern, und dies mit einer positiven Grundhaltung der regionalen Politik korrespondiert. Pragmatische Formen der Kooperation, wie z.B. die Nutzung gemeinsamer Gebäudekomplexe oder Installationen, bilden ebenfalls eine – freilich weniger artikuliert – Plattform. Das landesseitig angestoßene HC-Vorhaben findet in beiden Fällen eine gute Aufnahme.

„Bilderbuchmäßig“ würden sich hieran nun dieser ideale Verlauf anschließen.

„Anfang 2007 bildet sich eine Steuerungsgruppe, in der neben den Starteinrichtungen auch die regionale Verwaltung und Politik und das Staatliche Schulamt vertreten sind. HC-Mittel werden gezielt dafür eingesetzt, einer aus allen Einrichtungen zusammengesetzten Projektgruppe konzeptionelle Arbeit zu ermöglichen, die in die Entwicklung von ab 2007 Leitprojekten mündet. Innerhalb der Steuerungsgruppe werden verantwortliche Federführungen für die drei Integrationsdimensionen und für die landesweite Zusammenarbeit festgelegt und wahrgenommen. Exkursionen, wie z.B. nach Wisconsin, ermöglichen einen „Blick über den Tellerrand“. Eine vorläufige Geschäftsordnung regelt vor allem die Entscheidungsprozesse. Die Entwicklungsarbeiten kommen zügig voran und gehen in das im Oktober 2007 vorzulegende „Belastbare Konzept“ ein. Mit einer Regionalkonferenz wird HESSENCAMPUS erstmals der Öffentlichkeit vorgestellt. In 2008 baut der HC die Partnerschaften mit weiteren regionalen Akteuren aus, es werden Gespräche mit den Gewerkschaften und Kammern geführt. Es beginnt die konkrete Arbeit in den Leitprojekten „Bildungsberatung“, „Ressourcennutzung“ und „Neues Lernen“. Anregungen holt sich die Steuerungsgruppe im Rahmen von Exkursionen in andere Bundesländer und nach Skandinavien.

Seit Mitte 2008 bietet der HESSENCAMPUS Bildungsberatung an verschiedenen Standorten im ländlichen Raum an, erste Anschaffungen werden gemeinsam realisiert, der Austausch von Ressourcen über eine Datenbank organisiert. Die zweite Regionalkonferenz 2008 behandelt

nicht mehr das HC-Konzept, sondern stellt die konkreten Angebote in den Mittelpunkt.

Neben die Leitprojekte treten nun die Entwicklung einer Kooperationsvereinbarung mit dem Land Hessen sowie die Vorbereitung der HC-Gründung als rechtsfähige Organisation als Schwerpunkte in 2009. Die kommunale Politik beteiligt sich aktiv an der HESSENCAMPUS-Entwicklung, stellt Fördermittel zur Verfügung und wirbt in den kommunalen Gremien für eine parteiübergreifende Unterstützung des Projekts.“

Eine solche „Bilderbuch-Geschichte“ sieht von allen konkreten Startunterschieden, Schwierigkeiten, „Aufs und Abs“, Krisen und Highlights ab, die die Verläufe vor Ort tatsächlich ausgemacht haben. Einige der Startinitiativen weisen aber Verläufe auf, die zumindest phasenweise diesem Bild nahe kommen. So startet z.B. die Initiative Rheingau+Taunus auf der Basis eines – u.a. mit Hilfe eines Projekts aus dem Programm der „Lernenden Regionen“ – schon erreichten erheblichen Vernetzungsniveaus; das HC/HLL Dreieck des Kreises Offenbach wird anfänglich durch den Bau eines Campuskomplexes und die Orientierung an den Technical Colleges in Wisconsin geformt.

In beiden Fällen ist die Perspektive von Zentrumsbildung unstrittig; die mit der Formel des „integrierten Bildungsdienstleisters“ aufgeworfene Institutionalisierungsfrage wird dort entspannter gesehen; man kann sich anderen Entwicklungsaufgaben widmen. In beiden Fällen erweist sich – zumindest in der Anfangszeit – das auf der Landesebene schwierige Verhältnis zu den Wirtschaftsverbänden als unverkrampft: Bei der Initiative Rheingau+Taunus wird eine förmliche Vereinbarung zur Zusammenarbeit geschlossen, für das HC/HLL Dreieck ein Beirat gebildet, in dem Vertreter der Wirtschaft, der Gewerkschaften und der Kirchen prominent vertreten sind. Diese Startvorteile bringen die beiden Initiativen zunächst in eine Art „Vorreiterrolle“, ohne dass daraus tatsächlich eine Entwicklungsfigur, etwa durch Tandembildung, entstanden wäre. Die „Vorreiterrolle“ des HC/HLL Dreieck war in der Anfangsphase des HC-Vorhabens besonders greifbar, aufgrund der klaren dortigen Positionierung zu einer weitgehenden Einrichtungsintegration auf einem Campus aber auch besonders umstritten.

Die HC Entwicklung ist – wie jeder kontinuierliche Verbesserungsprozess – auch immer durch „Rückschleifen“ und „wiederkehrende Grundsatzdiskussionen“ geprägt. Dies gilt mehr oder weniger für alle HCs. Wenn es gelingt, sie rasch in bearbeitbare Entwicklungsaufgaben zu überführen, kann man von auch produktiven Entwicklungsschleifen sprechen. Bleiben sie als „Störpotenzial“ ungelöst über längere Zeit bestehen, dann signalisiert dies eine deutliche Integrationschwäche, deren Gründe allerdings vielfältig sein können. Einige Beispiele für solche „Schleifen“: In Frankfurt verließ z.B. nach einem Jahr die Berufliche Schule als Gründungsmitglied den HC, das Kollegium des Abendgymnasiums stimmte ebenfalls gegen die weitere HC Teilnahme, obwohl bereits in Arbeitsgruppen gute Erfahrungen der einrichtungsübergreifenden Zusammenarbeit in den wichtigen Kooperationsfeldern des HC gemacht worden waren. In Waldeck-Frankenberg entflammte die Diskussion darüber, was unter einer Zusammenarbeit auf „Augenhöhe“ zu verstehen ist

und welchen Einfluss dies auf die weitere organisatorische Integration haben soll. Der HC Offenbach sah sich mit einer massiven Kritik von Personalräten und GEW in den Beruflichen Schulen an HC konfrontiert. In Main-Taunus konnten die Beruflichen Schulen nicht für eine Mitarbeit im HC gewonnen werden, so dass sich diese Initiative 2008 aus dem HC-Vorhaben zurück zog.

Konnten diese „Entwicklungsschleifen“ produktiv bearbeitet werden, dann lieferten sie für die weitere Entwicklung der jeweiligen Initiative einen Beitrag zur Stabilisierung und die Justierung der nachfolgenden Entwicklungsschritte. Teilweise wurden die vor Ort aufgetretenen Probleme, Hemmnisse, Widerstände und Schwierigkeiten auch als „exemplarische Beispiele“ zum Thema der landesweiten Koordination, weil sich an ihnen das „lokale Handlungsmodell“ und seine Bedingungen schärfen konnte.

Es sind insbesondere jene HC-Initiativen, die vor Ort eine starke positive Resonanz und Unterstützung erhalten und auf diese Weise umfangreiche „Entwicklungspotenziale“ für sich mobilisieren konnten, die in der Folge stärker in ihrer eigenen Entwicklungsdynamik „ruhen“ und von daher vergleichsweise weniger lernend darauf sehen, was die anderen Initiativen tun, oder nur von einigen ihnen ähnlichen, Entwicklungsimpulse erwarten. Andere, vor allem jene mit größeren Durchsetzungsschwierigkeiten vor Ort und geringerer Mobilisierung von Entwicklungspotenzial, sind stärker auf das Lernen und Adaptieren von anderen angewiesen. Als Beispiele für die erste Variante könnten das HC Kassel, aber auch die HCs Rheingau+Taunus und Dreieich stehen, als Beispiele für die 2. Variante die ländlichen HCs Vogelsbergkreis und Hersfeld-Rotenburg. Das heißt aber auch: Die lokale Erwartung, in welchem Maße von der Mitarbeit im Gesamtvorhaben konkret profitiert werden kann, hat Einfluss auf die insgesamt erreichte Vernetzungsdichte im landesweiten HC-Vorhaben.

Insgesamt ist bei den Verläufen der regionalen HC-Entwicklung eine wachsende Eigendynamik beobachtbar. Welche Richtungen sie allerdings nimmt, ist durchaus variantenreich. Einen offenbar sehr wichtigen Unterschied macht aus, ob die HC-Initiative regional/lokal im Laufe der Zeit in eine für die Gestaltung der Bildungslandschaft herausgehobene Rolle gerückt ist (z.B. in Rheingau+Taunus, in Fulda, in Vogelsbergkreis...), oder ob HC lediglich als eines unter mehreren, mehr oder weniger wichtigen Vorhaben der Bildungs koordinierung eingeordnet wird (z.B. in der Stadt Offenbach und in Frankfurt), oder gar: ob die HC-Initiative im regionalen Bildungskontext sogar in ihrer schon erreichten Zentrität relativiert wird (wie es im Kreis Offenbach den Anschein hat). Diese Sichtweise drängt sich auf, weil mit der erfolgreichen Beteiligung einer Reihe von HC-Städten und -Landkreisen an Förderprogrammen zur regionalen Bildungs koordinierung (RÜM, Lernen vor Ort), aber auch durch OLoV⁷⁴ regional eine neue Art der „Konkurrenz“ um Bildungs koordinierung angelegt ist.

74 Bei OLoV handelt es sich um eine landesweite Strategie zur „Optimierung der lokalen Vermittlungsarbeit bei der Schaffung und Besetzung von Ausbildungsplätzen in Hessen“. Sie wurde im Rahmen des Hessischen Paktes für Ausbildung vereinbart und wird aus Mitteln des Landes Hessen und des Europäischen Sozialfonds gefördert.

Entscheidend wird nun, wie sich dies vor Ort sortiert und welchen Platz künftig HC einnehmen wird. Letztlich haben die Exponierung und Platzierung von HC im regionalen Bildungsgeschehen auch erheblichen Einfluss darauf, ob eine Initiative aus der Konzeptphase heraus in die Umsetzung, also in die Beweisführung ihrer Nützlichkeit für die Bürgerinnen und Bürger drängt – also aus der Sicht aller Beteiligten eine Art „*point of no return*“ erreicht ist, oder nicht.

Typologie/Grundprofile

Der aktuelle Stand der regionalen HCs ist einerseits geprägt durch ein gemeinsames Grundprofil und darauf aufbauende eigenständige Profilierungen, die am ehesten durch die Dimensionen Zentralität/Dezentralität und die geografisch-räumliche Orientierung sowie die damit verbundene Organisationsform zu charakterisieren sind.

Das Grundprofil der regionalen HCs besteht

- organisatorisch im Wesentlichen aus den drei Grundkomponenten öffentlich verantworteter Bildung: Berufliche Schulen, Schulen für Erwachsene und Volkshochschulen sowie der direkten Teilhabe der verantwortlichen regionalen Bildungspolitik und -verwaltung (Vertretung der Oberbürgermeister/Bürgermeister bzw. Landräte, Dezernate für Bildung, staatliches Schulamt etc.).
- Pädagogische Orientierung bilden die Leitlinien Lebensbegleitenden Lernens: Lernerpersönlichkeit, Lebensgestaltungskompetenz, Lebensweltnähe und Biografieorientierung.
- Regionale Integration erfolgt über die Beteiligung der Kommunalpolitik, die Durchführung von Regionalkonferenzen und die Beteiligung an regionalen Netzwerken und Kooperationen bzw. Projekten.

Darüber hinaus unterscheiden sich die Initiativen hinsichtlich der Anzahl und Zusammensetzung der Partneereinrichtungen, ihrer räumlich-geografischen Orientierung und ihrer aktuellen Organisationsform. Das Spektrum reicht von einer Zusammenführung der drei Kerninstitutionen an einem (baulichen) Standort (HC HLL Dreieich) über einen regional unterschiedlich erweiterten bzw. ergänzten Kreis (z.B. Kreishandwerkerschaft in Waldeck-Frankenberg, Dr. Hoch'sches Konservatorium in Frankfurt) bis hin zu einer – allerdings im Wesentlichen von den Kerninstitutionen koordinierten – offenen und weitreichenden Integration einer Vielzahl von Bildungsakteuren (HC Kassel).

Die folgende Typologie der regionalen HCs ist wie die zusammenfassende Charakterisierung von Entwicklungslinien deshalb allenfalls analytisch und insofern nicht trennscharf, als es durchaus Überschneidungen in einzelnen Merkmalen gibt.

1. Campus orientierter, zentral ausgerichteter integrativer HC (HC HLL Dreieich / HC Frankfurt, HC Offenbach, HC Rheingau+Taunus)

Der eher städtisch orientierte HC-Typ ist im Wesentlichen charakterisiert durch ein bauliches Zentrum, an dem mehrere Bildungseinrichtungen konzentriert sind, mit einer entsprechenden

Vielzahl von Lernenden an einem Ort. Der HC wird hier als konkreter Kristallisationspunkt von unterschiedlichen Lerninteressen und -abschlüssen gesehen. Die HC Entwicklung hat hier vor allem zweierlei gezeigt: Zum einen schafft räumliche Nähe nicht per se eine bessere Voraussetzung für Kooperation, zum anderen wird hier die Möglichkeit eines integrierten Bildungsdienstleisters am ehesten diskutiert.

Neben dem HC HLL passt auch der über seine zentral orientierte „Servicestelle Bildung“ charakterisierte HC Offenbach genauso in diesen eher großstädtisch geprägten und zentral orientierten HC-Typ wie der HC Rheingau-Taunus, der an zwei campus-ähnlichen Kristallisationspunkten zur zentralen Anlaufstelle für die beiden unterschiedlichen Regionen Rheingau und Taunus werden will.

Das geplante Grundprofil des aktuell pausierenden HC Main-Taunus nimmt insofern eine Sonderstellung ein, als es geprägt ist von vier angebotsbezogenen Zentren (Beratungszentrum, Aus- und Weiterbildungszentrum, Förderzentrum und Selbstlernzentrum), die im Rahmen von HC entstehen und als „interagierendes System“ auftreten sollen. Diese Differenzierung hat auf den ersten Blick wenig Konsequenzen, stellt sie doch nur die vier unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkte anschaulicher dar. In Zukunft kann dieses Vier-Zentren-Konzept aber sehr wohl einen Unterschied machen zu anderen Ansätzen: Es ist zu erwarten, dass sich die vier Zentren dann im HESSENCAMPUS Main-Taunus in anderer Form, nämlich als Funktions- und Organisationseinheiten wiederfinden.

2. Städtisch-ländlich integrativer HC (HC Region Kassel, HC Fulda)

Der städtisch-ländlich integrative HC ist geprägt durch eine enge Kooperation von Stadt und Land (Stadt und Landkreis Fulda, Stadt und Landkreis Kassel). Dass dies keine für HESSENCAMPUS zwangsläufige Kombination sein muss, zeigt das getrennte Agieren der Stadt Offenbach und des Kreises Offenbach (Dreieich).

Dieser HC-Typ ist regional breit verankert und dezentral orientiert, Kristallisationspunkte des HC sind projekt- bzw. angebotsbezogen (z.B. Bildungsberatungsstelle Fulda). Die regionale Verankerung und Legitimierung ist eine zentrale Voraussetzung für die Arbeit dieser HCs, eine interne Steuerung (mit 3 bis 5 Repräsentanten der umfassenderen Steuerungsgruppe) Voraussetzung für den Einbezug einer möglichst weitgehenden Beteiligung von Bildungseinrichtungen und -akteuren der Region.

3. Ländlich, flächenorientierter HC (HC Hersfeld-Rotenburg, HC Waldeck-Frankenberg, HC Vogelsbergkreis)

Die ländlichen HCs weisen als Flächenkreise eine regional umfassende und integrative Ausrichtung auf, konzentrieren sich auf ihre regionalen Problemlagen und die Sicherstellung des Bildungsangebotes als Standortfaktor. Entsprechend den knappen Ressourcen spielt bei der organisatorischen Integration ein gemeinsames Management wie die Nutzung von Ressourcen eine zentrale Rolle. Neue Angebote orientieren sich eng am Bedarf und der Machbarkeit (Kosten-Nutzen-Rechnung) und werden bei fehlenden Voraussetzungen fallen gelassen (wie z.B. die Einrichtung einer Abendschule

im Kreis Waldeck-Frankenberg). Die Frage der regionalen Zugänge ist derzeit noch auf die beteiligten Einrichtungen beschränkt. Erreichbarkeit und Mobilität der Lernenden sind zentral für die Entwicklung dezentraler Standorte aber auch von selbstgesteuerten und raum- und zeitunabhängigen Lernangeboten (Selbstlernen und Blended-Learning Ansätze).

8.4. Leitprojekte auf dem Weg zur Umsetzung

Einleitung

Im Rahmen der *Aufbauphase 1* wurde bereits im 2. Jahr bei den Initiativen die Entwicklung von „Leitprojekten“ angestoßen; ihre „Leit“-Qualität wurde landesweit im Rahmen der jeweiligen Treffen erörtert. Mit der Initiierung von Leitprojekten wurden vor allem zwei Ziele verfolgt: Die pädagogische Produktivität sollte herausgefordert und die Zusammenarbeit der Starteinrichtungen darüber konkretisiert werden. Aus der regionalen Sicht dienen Leitprojekte vor allem der Entwicklung konkreter Angebote vor Ort, die HC regional/lokal erkennbar machen und nützlich sind. Wenn die Leitprojektarbeit erfolgreich ist, dann fördern die Leitprojekte Kooperations- und Integrationsprozesse zwischen den Partnern und erhöhen den Bekanntheits- und Akzeptanzgrad von HC in der Region.

Die konkrete Umsetzung der Leitprojektkonzepte entscheidet darüber, ob sie auch real zu einer engeren organisatorischen Verknüpfung der beteiligten Einrichtungen führen, also ob z.B. Räume gemeinsam genutzt werden oder Personal aus verschiedenen Einrichtungen gemeinsam eingesetzt wird, oder ob sich eine neue Arbeitsteilung zwischen den beteiligten Einrichtungen ergibt. Jedenfalls stellen „Leitprojekte“ einen wichtigen Schritt über die „reine“ Konzeptions- und Planungsaktivität hinaus dar; mit ihnen beginnt so etwas wie das „gemeinsame Management von Ressourcen“ real zu werden. Da die Leitprojekte *de facto* vor Ort definiert werden, spiegeln sie zugleich, welche Vorstellungen auf der Ebene der Initiativen während der *Aufbauphase 1* zur Rolle von HC vorherrschend waren. Die folgende *Übersicht* zeigt die bis Ende 2009 vorhandenen Leitprojekte und ihre Verbreitung auf die Initiativen. Schon auf den ersten Blick wird deutlich, dass es sich bei den vorhandenen Leitprojekten in der Regel um *Ergänzungen* zum bereits von den Starteinrichtungen vorgehaltenen Angebot handelt. „Leitprojekte“ sind oft ein „gemeinsames Drittes“, das zusätzlich zu den Angeboten der Starteinrichtungen betrieben wird und diese selbst nicht berührt.

Übersicht Leitprojekte/Produkte und ihre Verbreitung

▪ Bildungsberatung (16):

HC HLL Dreieich, HC Frankfurt, HC Fulda, HC Hersfeld-Rotenburg, HC Kassel, HC Offenbach, HC Rheingau+Taunus, HC Vogelsbergkreis, HC Waldeck-Frankenberg, HC Darmstadt-Dieburg, HC Hanau, HC Hochtaunus, HC Limburg, HC Mittelhessen, HC Odenwald, HC Schwalm-Eder

- **Selbstlernen, Selbstorganisiertes Lernen (10):**
(inkl. Blended Learning, Selbstlernzentren/Selbstlernstationen):
HC HLL Dreieich, HC Frankfurt, HC Fulda, HC Hersfeld-Rotenburg, HC Offenbach, HC Rheingau+Taunus, HC Vogelsbergkreis, HC Darmstadt-Dieburg, HC Limburg, HC Hochtaunus,
- **Sprachangebote (5):**
HC Frankfurt (schulisches Ergänzungslernen), HC Hersfeld-Rotenburg (Sprachausbildung), HC Offenbach (Sprachstandserhebung), HC Rheingau+Taunus (Ausland und Sprachen), HC Waldeck-Frankenberg (ausbildungsbegleitendes Angebot „Deutsch als Fremd-/Zweitsprache)
- **Aufbau von baulichen (Teil-) Zentren (4):**
Campus HLL Dreieich (HC HLL Dreieich)
Eduard-Stieler-Campus (HC Fulda)
Bildungs- und Kulturzentrum – Pädagogik trifft Architektur (HC Rheingau+Taunus)
Campus Hofgeismar (HC Kassel)
- **Übergangsmangement (4):**
HC Frankfurt (2. Chance), HC Kassel, HC Vogelsbergkreis (Kompetenzzentrum Übergang Schule – Beruf), HC Odenwald
- **ausbildungs-/ berufsorientierte Projekte (3):**
(Produktionsschule dazu nehmen oder extra lassen? siehe unten)
Prävention und Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen (HC Waldeck-Frankenberg)
berufsvorbereitende Maßnahmen mit Ausbildungsplatzgarantie (HC Fulda)
Jugendberufshilfe (HC Kassel)
- **Bildungsmarketing, Transparenz der Bildungsangebote (3):**
HC Kassel, HC Vogelsbergkreis, HC Schwalm-Eder
- **Produktionsschule (2):**
HC HLL Dreieich, HC Rheingau+Taunus
- **Modularisierung (2):**
Modularisierung Fortbildungszyklus „Frühe Bildung“ (HC Fulda)
Modularisierung „Assistenz in der Mehrgenerationenarbeit“ (HC Fulda)
- **Kompetenzerfassung, -feststellung (2):**
HC HLL Dreieich (Prüfungszentrum für Kompetenzfeststellung und Zertifizierung)
HC Mittelhessen
- **integrierte Benachteiligtenförderung (1):**
HC HLL Dreieich
- **Fortbildungszentrum 0-10 (Musikalische Fort- und Weiterbildung) (1):**
HC Frankfurt
- **Entwicklung beruflicher Kompetenzzentren (1):**
HC Schwalm-Eder

- **Servicestelle Bildung (1):**
HC Offenbach
- **Klimaanpassungsakademie (1):**
HC Kassel
- **Management von Kompetenznetzwerken (1):**
HC Mittelhessen
- **Abendrealschule (1):**
HC Darmstadt-Dieburg
- **Optimierung des regionalen Bildungsangebotes (1):**
HC Mittelhessen
- **Ressourcenoptimierung (1):**
HC Waldeck-Frankenberg (Infrastruktur)
- **Integration allgemeine und berufliche Bildung (1):**
HC Hersfeld-Rotenburg
- **gemeinsame Personalentwicklung (1):**
HC Kassel
- **gemeinsame Angebotsgestaltung (1):**
HC Darmstadt-Dieburg

Landesweit typische HC-Leitprojekte?

Die drei am häufigsten besetzten „Leitprojekte“ sind Bildungsberatung, Selbstlernen und – in einem gewissen Abstand – Übergangsmangement. Sie scheinen so etwas wie einen ersten Grundbestand landesweit typischer HC-Leitprojekte auszumachen, also solche Aktivitäten, die in allen HCs angeboten werden und damit auch das HC-Bild landesweit (mit) bestimmen würden. An ihnen müsste sich künftig auch das Kriterium der landesweiten „Gleichwertigkeit“ belegen lassen. Exemplarisch soll im Folgenden das Leitprojekt Bildungsberatung kurz erörtert werden.

Bildungsberatung

Bildungsberatung wird von allen regionalen HESSENCAMPI als zentrale Aufgabe angesehen. Sie scheint sich als „gemeinsames Drittes“, auf das sich die Starteinrichtungen rasch einigen können, auch deswegen anzubieten, weil Beratung besonders gut an eine vorherrschende Definition von Bedarfen anschließt: Nicht der Mangel an geeigneten Bildungsangeboten sei das Problem, es gäbe sogar eher eine unübersichtliche Überfülle. Diese mache es vor allem „bildungsfernen“ Menschen schwierig, zu navigieren und das Richtige für sich zu finden. Bildungsberatung unterstütze deshalb aktiv das „*Matching*“ und könne auf diese Weise sowohl zu verstärkten Eintritten in Bildung als auch – aufgrund besserer „Passung“ – zu geringerer Zahl von Abbrüchen und erfolgreicherer Bildungserfahrungen führen.

Die konzeptionelle und organisationspraktische Entwicklungsarbeit für das „Leitprojekt Bildungsberatung“ startete zunächst jeweils separat und unabgestimmt in verschiedenen HC-Initiativen, also in klassischer „*Bottom-up*“-Manier. Über landesweite Fachworkshops und Qualifizierungsangebote wurde zusätzlich das bundesweit verfügbare „*Know-how*“ eingespielt: Neben der jeweiligen Synopse

der Beratungskonzepte und ihres Entwicklungsstandes ging es hier um die Erarbeitung und Festlegung gemeinsamer Orientierungen und die Entwicklung eines gemeinsamen Beratungsverständnisses (Eckpunkte, landesweit verbindliches HC-Beratungskonzept). Das RQZ – Bildungsberatung & Kompetenzentwicklung⁷⁵ in Hessen schulte und schult weiterhin Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus den regionalen HCs im Bereich Bildungsberatung.

Aus den regionalen HC-Konzepten für 2009 lassen sich in der Zusammenschau folgende Elemente des zu diesem Zeitpunkt in Entstehung begriffenen „Beratungsmodells“ erkennen:

- Beratung wird als zentrales, ergebnisorientiertes und einrichtungsübergreifendes bzw. -unabhängiges Element der lokalen HCs gesehen.
- Die gesamte Bildungsbiografie ist Ausgangs- und Bezugspunkt der Beratung, zur Zielerreichung notwendige Beratungspunkte in der Zukunft sind präventiv mit zu berücksichtigen (Lernkrisen, mögliche Sollbruch- oder Bruchstellen etc.) – Beratung als dynamischer und mehrdimensionaler Prozess – Beratung als Diagnose- und Frühwarnsystem.
- Beratung soll „aus einer Hand“ Lebensweltbezüge aufgreifen und – über reine Bildungsfragen hinaus – Lebenshilfe anbieten (Vermeidung von Abbrüchen, individuell notwendige Rahmenbedingungen für erfolgreiches Lernen, Krisenberatung, etc.).
- Lernende (mit besonderen Schwerpunkt auf bildungsferne Gruppen, Übergänge, Um- und Neuorientierungen, Krisen und neue Chancen, Ein- und Ausstiege) aber auch Lehrende sollen beraten werden.
- Räumliche und milieuspezifische Zugänge (Lebensweltnähe) sollen in unterschiedlichen Strukturen (zentral-dezentral, aufsuchende und mobil organisierte Beratung, Online-Zugänglichkeit rund um die Uhr) sicher gestellt werden (Vorinformation und vertiefende Beratung beinhaltend).
- HC Bildungsberatung soll mit bereits bestehenden Beratungsstellen korrespondieren und damit alle möglichen und vorhandenen zielgruppenspezifischen Zugänge nutzen.
- Die individuelle Lernerpersönlichkeit steht im Mittelpunkt, selbstbestimmtes Lernen sind durch HC Beratung anzustoßen und zu fördern.

Diese Liste darf aber nicht darüber hinweg täuschen, dass *de facto* zwischen den einzelnen HC-Initiativen, was Bildungsberatung betrifft, nicht nur graduelle oder Profilunterschiede bestehen, die auf regionale Besonderheiten zurückgeführt werden könnten. Eine 2009 von der Koordinationsstelle Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen (HKM) durchgeführte Befragung der regionalen HCs zeigt vielmehr auch die enorme Bandbreite dessen, was unter Bildungsberatung verstanden wird und wie dieses zentrale Bildungsangebot konzipiert und umgesetzt wird.

Um landesweit einen Satz an „Standards“ für HC-Bildungsberatung verbindlich zu machen, startete das für HC zuständige Referat im

75 RQZ, vgl. www.bildungsberatung-verbund/hessen

Kultusministerium eine Arbeitsgruppe, die eine Art von „Qualitätsvereinbarung“ entwickelte, die vom HC-Sprecherkreis als Richtschnur verabschiedet wurde⁷⁶.

Das Thema „Bildungsberatung“ demonstriert in mehrfacher Hinsicht zentrale Entwicklungsprobleme des HC-Vorhabens gegen Ende der 1. Aufbauphase:

- Obwohl sehr frühzeitig deutlich wurde, dass sich nach und nach alle HC-Initiativen für ein Leitprojekt „Bildungsberatung“ entscheiden würden, blieb die konkrete Entwicklungsarbeit weitgehend Angelegenheit der lokalen Initiativen. Dies führte trotz landesweiter Unterstützungsangebote dazu, dass „das Rad“ mehrfach „erfunden“ wurde. Auf diese Weise wurden lokal und parallel an verschiedenen Orten erhebliche Ressourcen gebunden.
- Die hohe lokale Mittelbindung beim Thema „Beratung“ verringert die Ressourcenspielräume für andere Entwicklungsaufgaben, insbesondere für jene, die sich auf das schwierige und damit auch aufwendige Feld gemeinsamer Bildungsangebote richten. Zuweilen drängt sich der Eindruck auf, dass die Konzentration auf gemeinsame Bildungsdienstleistungen auch erfolgt, um den Eintritt ins „Eingemachte“ der eigenen Bildungsangebote zu vermeiden.
- Verhältnismäßig allgemeine landesweite „Standards“ wurden zu einem relativ späten Zeitpunkt etabliert. Es bleibt zudem unklar, ob die angestrebte Qualität wirklich erreicht wird.
- Obwohl Bildungsberatung überall eine HC-Aktivität sein wird, bleibt die Finanzierung ihres dauerhaften Normalbetriebs unklar. *De facto* haben sich verschiedene Mischfinanzierungen durchgesetzt; in der Regel wird aber der laufende Beratungsbetrieb auch aus der Landes-HC-Förderung mit alimentiert. Hieran zeigt sich im Übrigen, dass förderkonzeptionell noch keine Unterscheidung zwischen Entwicklungsaufgaben und „Kosten nach Inbetriebnahme“ erfolgt ist.
- Zwar verlangen die landesweit vereinbarten „Standards“ eine Rückbindung der HC-Bildungsberatung an die gesamten Aktivitäten im HC-Kontext, dennoch bleibt landesweit noch ungeklärt, was das Spezifikum einer HC-Bildungsberatung ist. In vielen Fällen ist der HC-Beratungsansatz einer allgemeinen regionalen oder lokalen Bildungsberatung zum Verwechseln ähnlich oder soll dies auch nach dem Wunsch der lokal Verantwortlichen sein. Dies kollidiert aber mit dem Verständnis von HC als einem Teilsystem in der regionalen Bildungslandschaft. Das funktionale Zusammenspiel zwischen regionaler/lokaler Bildungslandschaft und den in ihr ansässigen Bildungsteilsystemen, hier: HC, ist weitgehend ungeklärt.
- Dies gilt auch noch im engeren Sinne für die Rolle von HC im lokalen/regionalen Feld der Bildung für Erwachsene, insbesondere im Verhältnis zu den umfangreichen betriebs- und wirtschaftsnahen beruflichen Weiterbildungsaktivitäten. Es ist deswegen

76 Vgl. Hierzu: www.hc-hessencampus.de: Landesweite Leitlinien für HESSENCAMPUS Bildungsberatung.

nicht verwunderlich, dass auch für dieses Teilfeld Bildungsberatungsansätze entstehen, so dass im Zweifel verschiedene Bildungsberatungen miteinander „konkurrieren“.

- Da Bildungsberatung offenbar landesweit zum Profil von HC gerechnet wird, ist es eine offene Frage, ob die präzise funktionelle Einordnung der HC-Bildungsberatung in die Landschaft der Bildung für Erwachsene als Aufgabe „nur“ auf der jeweils lokalen Ebene steht, oder auch landesweit durch Rahmenvereinbarungen einer Klärung zugeführt werden müsste.

8.5. Leitprojekte oder: HC sucht seinen Platz in der lokalen Bildungslandschaft

Bildungsberatung, Selbstlernzentren und Übergangsmangement besetzen sicherlich in vielen Fällen Lücken, die sich schon seit Jahren im Bildungssystem zeigten. Insbesondere reflektieren sie den – erwarteten – hohen Orientierungs- und Reorientierungsbedarf, den Wunsch nach einer Kombination aus Selbsterkundung und persönlicher Beratung und das Bedürfnis nach Begleitung bei schwierigen Übergangswegen. Adressiert werden damit vor allem Zielgruppen, die Schwierigkeiten haben, eigenständig und selbstbewusst in der Fülle der Angebote zu navigieren.

Insofern sitzen diese Leitvorhaben (erstens) auf einer *Mainstream*-Auffassung auf, nach der vor allem die Orientierungsdefizite, Informationslücken und die mangelnde Bewusstheit der eigenen Stärken und Schwächen für das Misslingen von Übergängen und (Wieder-) Einstiegen und – allgemeiner gesagt – für die geringe und diskontinuierliche Bildungsbeteiligung verantwortlich seien. Der Blick richtet sich also insofern nicht auf die eigenen Institution und ihre Qualität, sondern auf die Subjekte und deren Defizite.

Die durch diese Projekte zu erstellenden Dienstleistungen sind (zweitens) nur in Teilbereichen auf den HC-Kontext bezogen, denn die geplanten Beratungen sollen sich nach dem Willen der Initiativen keineswegs exklusiv auf HC beziehen; vielmehr sollen sie offen für alle Ratsuchenden sein und diese im gesamten Spektrum von Optionen beraten und keineswegs „nur“ zum HC leiten. *De facto* handelt es sich also nach der Nutzerseite hin gar nicht um eine HC-spezifische Dienstleistung, sondern um eine regional oder lokal anzusiedelnde. Es ist keineswegs auszuschließen, dass ein HC gewissermaßen im Auftrag der Region eine solche Aufgabe übernimmt, aber dies sollte nicht mit einer Aufgabe verwechselt werden, die spezifisch HC ist.

Aber auch von der Erstellungsseite her, also vom *Know-how*, das in diese Projekte einfließt, bleibt (drittens) der HC-Bezug meist unscharf. Es bleibt nämlich weitgehend unklar, um welche kombinierten Kompetenzen der Starteinrichtungen es sich handelt, die für diese Leitprojekte genutzt werden bzw. sogar unverzichtbar sind. Mindestens an diesen drei Aspekten wird deutlich, dass die am meisten verbreiteten Leitprojekte – *jedenfalls in ihrer jetzigen Fassung* – nicht primär aus der Aufgabenbestimmung von HC heraus entwickelt, sondern aufgegriffen wurden, weil hier ein offenkundiger

Bedarf besteht, mit dem HC seine Nützlichkeit zu demonstrieren in der Lage sein könnte, und vor allen Dingen, weil dies im *regional – oder lokalpolitischen* Kontext als besonders plausibel erscheint. HC bietet sich auf diese Weise an, wichtige Aufgaben, auf die in der regionalen Bildungslandschaft nicht verzichtet werden kann, zu übernehmen und *platziert* sich damit.

Dort, wo die regionale Bildungslandschaft in Hinblick auf diese drei Funktionen schwach entwickelt ist, oder, wo ein ausgeprägt starker kommunaler Gestaltungswille am Werk ist, kann HC hier zeitweilig eine dynamische Rolle spielen. Dennoch kollidiert der bisherige generelle Zuschnitt dieser Dienstleistungen zum einen mit den spezifischen Aufgabenstellungen von HC als einem regionalen Teilsystem, zum anderen werden „Konkurrenten“ auf den Plan treten, die ihrerseits reklamieren, für solche allgemeine Dienstleistungen zumindest mit zuständig zu sein (Beratungen durch Agentur, Arge und Option, landesweite Netzwerke, so z.B. OLOF im Bereich des Übergangsmagements, etc. etc.).

Es beginnt ein Prozess der Neusortierung von Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten auch auf der regionalen Ebene; nicht zuletzt das Dokument des Landeskuratoriums signalisiert dies. In diesem Zusammenhang wird auch die Platzierung von HC als Teilsystem in der regionalen Bildungslandschaft mit bedacht werden müssen. HC hat seinen Platz noch nicht wirklich gefunden.

Bei der Anbahnung und beim Erproben von Zusammenarbeit haben „Leitprojekte“ eine wichtige Funktion. Sie ermöglichen es, über die gemeinsame Arbeit an einem Produkt, dass in seinen Nutzens- oder Anwendungsbezügen durch die „Leitidee“ bestimmt ist, zugleich auch diese Leitidee weiter zu konkretisieren. HC hatte am Start des Vorhabens seine Leitidee grob über den oft zitierten „Satz“ an Grundorientierungen (Erwachsene Lernerpersönlichkeit etc.) formuliert. Der Blick auf das Panorama der Leitprojekte zeigt nun, dass die allgemeine Leitidee hinsichtlich des konkreten Aufgabenprofils von HC nicht ausreichend durchbuchstabiert war – zum Startzeitpunkt auch noch nicht realitätstüchtig durchbuchstabiert werden konnte – und nun zu einer gewissen Diffusität bei den Leitprojekten führt.

Auch die begleitend zur Aufbauphase 1 geführten Debatten über HC als Teilsystem und seine immer klarere Bestimmung als Teilsystem innerhalb der Bildung für Erwachsene, die Rede davon, dass HC weder „Alleskönner“ noch „Monopolist“ sei, ist systematisch prüfend nicht auf die „Leitprojekte“ bezogen worden.

Die Frage: „Wofür steht ein Leitprojekt?“ bedürfte demzufolge klarerer Antworten. Dies ist dann besonders wichtig, wenn überlegt wird, Leitprojektergebnisse als *HC typische Produkte* heraus zu bringen und sie sogar landesweit als HC-Standardprodukte anbietbar zu machen. Schon der erste Schluss, dass ein im HC Kontext vermittelt eines Leitprojekts entstandenes – für sich genommen – gutes Produkt ein typisches HC-Produkt sei, ist problematisch; ein sich daran knüpfender Schluss, dieses müsse nun auch landesweit verfügbar sein, noch problematischer.

Es ist nämlich innerhalb der Entwicklungspartnerschaft – wie unsere Sichtung erneut gezeigt hat – noch weitgehend ungeklärt, was überhaupt die Charakteristika eines HC-Produkts sind. Und selbst, wenn es sich von der Erstellungsseite her um ein Produkt handelt, das so *nur* unter HC Bedingungen hat entstehen können oder durch die HC-Bedingungen seine besondere Qualität erhalten hat, bleibt die Frage, ob *ein einzelnes Produkt, also ein einzelnes Bildungsangebot oder eine einzelne Bildungsdienstleistung*, überhaupt „Verkörperung“ der besonderen HC-Qualität ist.

Anders herum ausgedrückt: Die besondere Qualität und Attraktivität von HC wird sich kaum an einem einzelnen Produkt festmachen lassen, denn dann wäre HC nichts mehr als ein produktorientiertes Zusatz- oder Erweiterungsangebot. Aus der Nutzerperspektive betrachtet ergibt sich die besondere HC-Qualität oder – Attraktivität aus einem gelungenen Zusammenspiel aller Angebote und Dienstleistungen, die in einer HC-Verbundorganisation vorgehalten werden.

HC-Qualität beschränkt sich also nicht auf das hinzukommende „Dritte“, also jene Angebote und Dienstleistungen, die speziell unter der „HC-Fahne“ entwickelt werden, sondern im Zusammenspiel dieser Produktsorten mit den „Angeboten“, die die am Verbund beteiligten Einrichtungen aus ihrer Kernaufgabenstellung heraus entwickelt haben und entwickeln. Es geht also um die *Ausgestaltung des Ensembles aller Bildungsangebote und -Dienstleistungen und einer entsprechenden Lernkultur, die die HC-Verbundorganisation vorhält*. In diesem Gesamtensemble, das sich aus diversen „Paketen“ in fortschreitender Verknüpfung zusammensetzt, bildet sich auch das lokale Profil von HC ab. Zugleich muss landesweit geklärt werden, welche Angebote Standard sind, also nirgendwo fehlen dürfen, wenn von einem landesweiten gleichwertigen HC-Angebot die Rede sein soll.

8.6. Die Initiativen und ihre Profilierungen

Abschließend soll ein grober und synthetisierender Blick auf die Startinitiativen geworfen werden. Eine ausführliche Beschreibung und Analyse der lokalen Entwicklungen steht noch aus. An dieser Stelle soll lediglich kurz beleuchtet werden, wie es mit der Variationsbreite und Unterschiedlichkeit („Jedes lokale HC ist eine Welt für sich“) im Verhältnis zum landesweiten HC-Angebot bestellt ist. Zur Illustration folgt eine Auflistung von Leitprojekten, die gegenüber der vorstehenden umgedreht worden ist: Die Startinitiativen bilden das Gliederungsprinzip.

Übersicht: Leitprojekte nach Startinitiativen, Sortiert nach regionalen HCs:

<p>HC HLL Dreieich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bildungsberatung • Selbstlernen • Produktionsschule • Prüfungszentrum für Kompetenzfeststellung und Zertifizierung • integrierte Benachteiligtenförderung 	<p>HC Frankfurt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bildungsberatung • Übergangsmangement (2. Chance) • Selbstorganisiertes Lernen • Fortbildungszentrum 0-10 (Musikalische Fort- und Weiterbildung) • schulisches Ergänzungslernen
<p>HC Kassel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bildungsberatung • Transparenz der Bildungsangebote • Kooperationsprojekt Hofgeismar • Personalentwicklung • Übergangsmangement • Klimaanpassungsakademie • Jugendberufshilfe 	<p>HC Fulda:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bildungsberatungsstelle • Modularisierung Fortbildungszyklus „Frühe Bildung“ • Modularisierung „Assistenz in der Mehrgenerationenarbeit“ • berufsvorbereitende Maßnahmen mit Ausbildungsplatzgarantie • Blended Learning im ländlichen Raum
<p>HC Hersfeld-Rotenburg:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bildungsberatung • Sprachausbildung • Integration allgemeine und berufliche Bildung • Blended Learning / dezentrale Lernorte 	<p>HC Vogelsbergkreis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regionale Selbstlernzentren • Bildungsberatung • Kompetenzzentrum Übergang Schule – Beruf • Bildungsmarketing
<p>HC Hanau:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bildungsberatung • integrierte Bildungsangebote 	<p>HC Main-Taunus:</p> <ul style="list-style-type: none"> • (keine Aktivitäten 2008)
<p>HC Rheingau-Taunus:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bildungs- und Kulturzentrum – Pädagogik trifft Architektur • Bildungsberatung • Ausland und Sprachen • Produktionsschule 	<p>HC Waldeck-Frankenberg:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prävention und Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen • Deutsch als Fremd-/Zweitsprache • Ressourcenoptimierung • Bildungsberatung
<p>HC Darmstadt-Dieburg:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bildungsberatung • gemeinsame Angebotsgestaltung berufliche Weiterbildung • Abendrealschule • Selbstlernzentrum 	<p>HC Offenbach:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Servicestelle Bildung / Bildungsberatung • Selbstlernstationen • Sprachstandserhebung
<p>HC Hochtaunus:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bildungsberatung • Selbstlernzentrum 	<p>HC Limburg:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bildungsberatung • E-Learning
<p>HC Mittelhessen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bildungsberatung • Kompetenzerfassung, -feststellung • Management von Kompetenznetzwerken • Optimierung des regionalen Bildungsangebotes 	<p>HC Odenwald:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bildungsberatung • Übergangsmangement <p>HC Schwalm-Eder:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bildungsangebot und -bedarf • Bildungsberatung • Entwicklung beruflicher Kompetenzzentren

8.7. **Mainstream, Konvention, aber auch Profilierung und Aufbruch – Eine Art Typologie**

Auch diese Form der Präsentation nach Initiativen muss folgerichtigerweise die Dominanz der Dienstleistungen Bildungsberatung, Selbstlernzentrum und Übergangsmanagement zeigen. Darüber hinaus aber werden – ausbaufähige? – Akzentuierungen sichtbar, die offenbar zum einen eine Fortführung bestehender Kompetenzen sind und zum anderen besondere Bedarfe der jeweiligen Regionen reflektieren. Als Beispiele für die Weiterentwicklung schon vorhandener Kompetenzen können genannt werden: das „Prüfungszentrum für Kompetenzfeststellung und Zertifizierung“ im HC/HLL Dreieich, das an Vorarbeiten der dortigen Kreisvolkshochschule anschließt. Leitprojekte des HC Waldeck-Frankenberg (Prävention und Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen, Ressourcenoptimierung...) lassen erkennen, dass dort Träger der Beruflichen Bildung eine zentrale Rolle inne haben. Anders herum zeigt sich zum Beispiel am Leitprojekt „Blended Learning“ des HC Hersfeld-Rotenberg, dass sich diese Initiative auf die Arbeit in der Fläche des ländlichen Raumes einzustellen hat und von daher Kombinationen aus Präsenz- und Fernlernen von Bedeutung sind. Andere HCs entwickeln Leitprojekte aus einer konzeptionellen Grundidee heraus, wie etwa einer expliziten und sozialpolitisch grundierten Lebenslauforientierung, wie man z.B. an den Leitvorhaben „Frühe Bildung“ und „Assistenz in der Mehrgenerationenarbeit“ beim HC Fulda sehen kann. Leitprojekte werden in ihrer Entwicklungsfunktion umso plausibler, je stärker sie mit einem spezifischen Aufgabenprofil des jeweiligen HC korrespondieren.

Neben der Art und Weise des kommunalen „Zugriffs“ auf HC – und meist in einem engen Zusammenhang damit – scheint es so, als ob eine zupackende und zielgerichtete Weise der Aufgabenklärung für das HC, aber auch Tempo und Zielgerichtetheit bei der Vorbereitung von „Inbetriebnahmen“ von HC-Leistungen, von der jeweiligen Rolle abhängen, die dem HC im Kontext der kommunalen Gestaltung der Bildungslandschaft zugewiesen werden oder die sie selbst aktiv zu besetzen versuchen.

Vor diesem Hintergrund können die folgenden Varianten skizziert werden:

- HC in einer lokal-regional zentralen Rolle

HC- Initiativen nehmen am Ende der *Aufbauphase 1* vor allem für drei Regionen eine zentrale Rolle ein: Nämlich in Fulda, im Rheingau und Taunus-Kreis und im Kreis Offenbach. Ihre zentrale Rolle ergibt sich zum einen aus dem Gewicht, das HC bei den bildungspolitischen Gestaltungsoptionen der kommunalen Spitzen einnimmt, zum anderen aus der bis *dato* entweder schwachen Vorstrukturierung des dortigen Bildungsgeschehens und/oder aus der Tatsache, dass schon vorher heutige Hauptakteure von HC einen besonders wichtigen und aktiven Part im lokal-regionalen Bildungsgeschehen gespielt haben und dies auf die neue Situation übertragen konnten. Hierzu sollen einige knappe Hinweise gegeben werden.

- (*Rheingau+Taunus*). Die von der VHS federführend betriebene Initiative war vor dem Hintergrund langjähriger Kooperationserfahrungen in den HC-Prozess gestartet, konnte also sehr rasch in die inhaltlich-konzeptionelle Arbeit und in die Umsetzung einsteigen. Der HC-Ansatz wird für den Landkreis auch deswegen attraktiv, weil er erlaubt, zwischen den beiden, historisch und wirtschaftsgeografisch voneinander getrennten Kreisteilen eine „Bildungsbrücke“ zu bauen. Dabei wird durchaus auch an Campus-Lösungen gedacht. Eines der Leitprojekte, nämlich „Architektur trifft Pädagogik“ reflektiert die bewusste Nutzung und Gestaltung von Lernumgebungen. Es bestehen mittlerweile Planungen, beide HESSENCAMPUS-Standorte baulich zu erweitern und zu modernisieren. Dass auch bauliche Vorhaben ins Auge gefasst werden, signalisiert den hohen Stellenwert, den HC mittlerweile für den Landrat des Kreises hat. Der Entwicklungsschwerpunkt („Leitprojekt“) Selbstorganisierten Lernens (SOL) ordnet sich in die Perspektive ein, Bildungsteilnahme dauerhaft auch im ländlichen Raum zu stimulieren. Zielgerichtetheit und Pragmatismus zeigen sich auch darin, dass der kooperativen HC-Steuerung eine Geschäftsordnung zugrunde liegt, mit Hilfe einer Gutachtenvergabe Formen rechtlicher Eigenständigkeit des HC geprüft werden sollten – und auch die regionale Wirtschaft über eine Kooperationsvereinbarung einbezogen ist.
- (*HC Fulda*) Auch in Fulda war es die VHS, die die HC-Initiative aufgenommen und auf die kommunale Ebene transportiert hat. Im Vergleich etwa mit dem eben skizzierten Fall steht bei den Aktivitäten nicht so sehr die HC-interne Kompetenzentwicklung und der HC-bezogene Infrastrukturaufbau im Vordergrund, sondern ein rasches Ankommen beim Bürger, oder anders: Eine rasche Installierung bürgernaher Bildungsdienstleistungen, die sich mit dem Etikett HC verbinden. Insofern war das wichtigste Leitprojekt Aufbau und Inbetriebnahme einer einrichtungsunabhängigen und -neutralen Bildungsberatung, die für alle Bürgerinnen und Bürger offen steht. Räumlich wurde sie in unmittelbare Nähe zu anderen Dienstleistungszentren (Informationstechnologie, GründerMultimedia) gesetzt. Ähnlich „handfest“, nämlich auf direkte Nutzung angelegt, ist eine u.a. auf Kooperation mit der Handwerkskammer beruhende Berufsvorbereitungsmaßnahme, weil der erfolgreiche Eintritt in eine Ausbildung ins Zentrum gesetzt wird. Die schon erwähnten Leitprojekte zu frühkindlicher Bildung und Mehrgenerationenarbeit beleuchten ein Verständnis der HC-Aufgabe als „Instrument“ zur raschen und wirksamen kooperativen Reaktion auf regional drängende Lücken in der regionalen Bildungsversorgung. In diesem Sinne hat HC in Fulda eine bemerkenswerte öffentliche „Karriere“ gemacht.
- (*HC/HLL Dreieich*). Im Unterschied zu den beiden vorher skizzierten HC-Initiativen war in der gesamten langen Periode der Einsteuerung die beteiligte große Berufliche Schule der zentrale Akteur auf der Bildungsseite. Aufgrund reger Kontakte des Leiters der Beruflichen Schulen nach Wisconsin, an denen sich dann auch der Landrat beteiligte, boten die dortigen *Technical Colleges* eine starke Anregung für die bis dato in Hessen gänzlich ungewöhnliche Idee, ein Haus des lebenslangen Lernens als großen Campuskomplex zu errichten und ihn durch eine enge Verknüpfung der Beruflichen Schule mit der Kreisvolkshochschule, später auch mit der Schule für Erwachsene, pädagogisch mit Leben zu erfüllen. Als Finanzierungsstrategie bot sich dem Landrat das im Kreis schon praktizierte Modell der „Privat-Public-Partnership“ (PPP) an. Beschlussfassung und Grundsteinlegung fielen mit der Initiierung des HC-Vorhabens durch das

Land zeitlich weitgehend zusammen. *Von vorne herein* war für die weitere Entwicklung die zentrale Bedeutung bestimmend, das HLL allein schon als „Investitionsobjekt“, aber auch als Vorzeigeobjekt für die Modernisierung der kreisweiten Bildungsinfrastruktur hatte. Mit der Entscheidung für den Bau des HLL war die Nützlichkeit des HC politisch „gesetzt“; die pädagogische Ausfüllung im Sinne neuer Bildungsdienstleistungen und kooperativer Bildungsangebote erschien als weniger schwierig. Von daher konzentrierte sich die HC-Arbeit in Dreieich in den ersten Jahren der *Aufbauphase 1* de facto auf die Sicherung einer erfolgreichen Inbetriebnahme des HLL durch die drei beteiligten Einrichtungen. Pädagogische Entwicklungsaufgaben wurden zwar aufgeworfen und formuliert, aber gewannen im Grunde erst dann ein Eigengewicht, als mit Fertigstellung des Campus und Einzug das Großvorhaben „unter Dach und Fach“ war, nun jedenfalls auch den erwarteten „Return“ an Nutzung, Mietern und Prestige einspielen konnte.

- Auf dem Weg zu einer prominenten Rolle

In weiteren drei Regionen von Startinitiativen zeichnet sich ab, dass HC eine prominente Rolle in der Bildungslandschaft einnehmen kann, nämlich in Hersfeld-Rotenburg, in Waldeck-Frankenberg und im Vogelsbergkreis. Es handelt sich um HCs in eher ländlich strukturierten Regionen, was allerdings besonders ausgeprägt vor allem für den Vogelsbergkreis zutrifft. Hier kommt noch eine räumlich periphere Lage erschwerend hinzu. (Die Initiative des Main-Taunus-Kreises, die mit zur Gruppe der am Beginn Beteiligten gehörte, hätte aufgrund der infrastrukturellen Voraussetzungen, aber auch aufgrund einer offenen und aktiven VHS gute Voraussetzungen gehabt, HC regional prominent zu machen. Fehlende Unterstützung durch die ansässigen Beruflichen Schulen zwang die Initiative zu „pausieren“).

- (*HC Vogelsbergkreis*) Von der kommunalpolitischen Ausgangslage her ähnelt diese Initiative der oben vorgestellten ersten Gruppe am meisten. Denn der Landkreis sieht in HC einen wichtigen Ansatz, Bildung als Standortfaktor und als Attraktivität für die Bevölkerung nach vorne zu bringen. Von daher war bei den Vorbereitungen und bei der Installierung der Initiative neben der Kreisvolkshochschule immer auch die Wirtschaftsförderungsagentur des Kreises mit „am Ball“. Im Kreistag werden finanzielle Mittel für HC bereit gestellt, die die Förderung des Landes ergänzen. Es kann zwar an schon bestehende Netzwerke angeknüpft werden, aber die Potenziale für HC sind insgesamt bisher wenig entfaltet. Deswegen stellt man sich eher auf einen längerfristigen Mobilisierungsprozess ein, dessen einzelne überschaubare Schritte man solide absichern möchte. Das Tempo ist also eher zurückgenommen. Zum Beispiel geht es im Zusammenhang mit der „Leitprojektarbeit“ darum, zwei im Aufbau befindliche regionale Selbstlernzentren, die in Alsfeld und Lauterbach bei den Beruflichen Schulen angesiedelt sind, im HC-Sinne über dieses Klientel hinaus zu öffnen. Zur schrittweisen Vorgehensweise gehört auch, dass vor der Etablierung von HC-Dienstleistungen Vorklärunge vorgenommen werden; so im Falle von „Bildungsberatung“ eine Bestandserhebung zu schon vorhandenen Aktivitäten in diesem Feld, so im Vorfeld von „Übergangsmangement“ die Erprobung von Kompetenzfeststellungsverfahren und die Prüfung, ob ein Übergangsmoitoring erfolgreich etabliert werden könnte.
- (*HC Hersfeld-Rotenburg*) Der Arbeitsschwerpunkt des HC Hersfeld-

Rotenburg liegt so explizit wie in keiner anderen Initiative darauf, wie der ländliche Raum für Erwachsenenbildung erschlossen werden kann. Hierin zeigt sich noch die „Herkunft“ der Initiative aus dem Umkreis der Schule für Erwachsene. Die beiden Leitprojekte, die vor allem hierfür stehen, sind die Entwicklung von „Blended-Learning-Angeboten“⁷⁷ und die kreisweite Grundversorgung mit Bildungsberatungsangeboten. Gerade für Flächenkreise könnte sich der Ausbau von erreichbaren Angeboten der „Zweiten Chance“ als wichtig erweisen. In einem weiteren Leitprojekt arbeiten die Schule für Erwachsene und die Beruflichen Schulen Bebra daran, das Curriculum der Abendrealschule mit einem beruflichen Basismodul zu ergänzen. Die Platzierung von HC in der regionalen Bildungslandschaft wird insgesamt stark von einem Verständnis von Erwachsenenbildung als „2.Chance“ aus angesteuert. Der Umstand, dass die Initiative für HC durch die Schule für Erwachsene, also gewissermaßen „von der Seite“ und nicht aus der Mitte des Kreisgeschehens heraus vorgetragen wurde, machte die „Organisationsfrage“ verhältnismäßig lange zu einem brisanten Dauerthema. Erst als sich der Landkreis entschloss das eigene Engagement in der Steuergruppe zu verstärken, konnte auch die Kooperation mit der Kreis-VHS auf eine solide Basis gestellt werden.

- (HC Waldeck-Frankenberg) Zersplitterung der Akteurslandschaft und relative „Ferne“ zur Kreisverwaltung sind zwei Ausgangsbedingungen, die auch für die HC-Initiative Waldeck-Frankenberg zutreffend sind. Als einzige im Kreis der Startinitiativen ist hier das Berufsbildungszentrum einer Kreishandwerkerschaft nicht nur beteiligt, sondern stand auch für die Gründung der HC-Initiative Pate. Der mit HC verbundene Kooperationsansatz wurde dort vor allem auch als eine Chance gesehen, im Feld der Beruflichen Bildung selbst und insbesondere auch in Zusammenarbeit mit den Beruflichen Schulen des Kreises zu Optimierungen zu gelangen, um Jugendliche besser fördern zu können. Diese „Offensive“ traf – wie sich zeigte – auf ein sehr sensibles Handlungsfeld, in dem erst längere Klärungsprozesse, auch hinsichtlich der Steuerung des HC-Vorhabens, Vertrauen bildend wirkten und es möglich machten, auch dem Landkreis die (potenzielle) Bedeutung der Initiative und ihre Entfaltungsmöglichkeiten über die Berufliche Bildung hinaus zu verdeutlichen.

- Funktionale Einordnung

Unter den Startinitiativen unterscheiden sich diejenigen der Städte Frankfurt und Offenbach von den anderen durch einen deutlich anders akzentuierten Umgang mit der HC-Initiative. Nicht zufällig liegen die beiden Städte nebeneinander im urbanen Ballungsgebiet Rhein-Main; sie weisen z.B. in dem hohen Besatz an Migrationsbevölkerung und in einer traditionsreichen und differenzierten Trägerlandschaft Gemeinsamkeiten auf, unterscheiden sich aber deutlich in ihrer wirtschaftlichen Dynamik. Während Frankfurt sich durch metropolitane Dynamiken auszeichnet, hat Offenbach nach wie vor mit den Langzeitfolgen der krisenhaften Veränderungen im industriellen Sektor zu kämpfen. In beiden Fällen sind die traditionsreichen städtischen Volkshochschulen diejenigen Einrichtungen, die die HC-Initiative

⁷⁷ Die Schule für Erwachsene kann beim Einsatz neuer Technologien in der Bildung bereits auf viele Erfahrungen zurückgreifen. Die HC-Partner werden nach und nach mit „Active Boards“ ausgestattet, um die technologische Grundlage für die Pluralisierung von Lernorten zu schaffen. Sieben Standorte im Kreis sind hierfür vorläufig identifiziert.

ve zunächst aufnahmen und die sie nach wie vor stark prägen. Die differenzierte Berufsschullandschaft beider Städte verhielt und verhält sich gegenüber der HC-Initiative eher reserviert; teilweise auch aufgrund des Umstands, dass die anhaltende gewerkschaftliche Kritik, bei der HC-Entwicklung seien die Beschäftigteninteressen nicht ausreichend berücksichtigt, dort deutlichen Widerhall findet.

- *(HC Frankfurt)* Frankfurt erschien zu Beginn als einer der Standorte für HC auch deswegen besonders geeignet, weil die städtische VHS, berufliche Schulen und Weiterbildungseinrichtungen der (Bank-) Wirtschaft, Schulen für Erwachsene und ein Konservatorium gemeinsam das Bildungszentrum Ostend nutzen. Die Konzentration auf einem „Campus“ erschien als eine förderliche Bedingung für Kooperation. In der Folge erwies sich die gemeinsame Nutzung in Hinblick auf HC-Interessen eher als zufällig (im Unterschied zu einer absichtsvollen Zusammenlegung, wie im Fall des Kreises Offenbach). Auf Anhieb gelang weder eine solide Kooperation mit den Schulen für Erwachsene noch mit der ansässigen kaufmännischen Berufsschule. Die „Leitprojekte“ drücken eher die Suche nach Partnerschaften und HC-Profil außerhalb des Campus-Komplexes. HC wirkt bisher wie eine weitere „Agentur“ der städtischen Volkshochschule. Die Stadt hält gleichwohl an HC fest, misst dieser Initiative aber kaum strategisches Gewicht für die Bildungsgesamtlandschaft zu. Für dessen Sortierung, Koordinierung und Dynamisierung scheint sie gegenwärtig andere Ansätze, wie z.B. das Vorhaben „Lernen vor Ort“ für vielversprechender zu halten.
- *(HC Stadt Offenbach)* Im Unterschied zu Frankfurt, wo das HC funktional bisher an die VHS „angelehnt“ bleibt, ist in der Stadt Offenbach zwar auch ein enger Bezug zur Volkshochschule gegeben, aber der „städtische Zugriff“ zeigt ein deutlich anderes Bild. Für die Stadt Offenbach ist zu sagen, dass die Aktivitäten im Bereich Bildung und Übergang – sowohl auf Projekt-, als auch auf dauerhafter Basis – nicht nur sehr entfaltet sind und in unterschiedlichen Netzwerken und Verbänden bearbeitet werden, sondern von städtischer Seite auch in einen übergreifenden Funktionszusammenhang gebracht werden. So ist auch das zentrale Leitprojekt des HC Stadt Offenbach, nämlich die „Servicestelle Bildung“ zu verstehen. Sie ist so gesetzt, dass sie im kommunal gesteuerten dichten Gewebe von kommunalen Diensten, Kooperationen und Netzwerken *einen genauen Platz* einnimmt. Obwohl die HC-„Philosophie“ eher dezentrale Beratungsmodelle bevorzugt, handelt es sich bei der Servicestelle um eine zentrale Anlaufstelle mitten in der Stadt. Sie bündelt ganz unterschiedliche Bildungs- und Übergangsjprojekte der Kommune „unter dem Dach von HC“. Die Servicestelle Bildung ist als Koordinationszentrum des HC konzipiert und soll sowohl nach innen (Integration der beteiligten Institutionen) als auch nach außen (Ansprechpartner für Bildungsinteressierte, für Wirtschaft und Verbände sowie Politik, Organisator von Öffentlichkeitsarbeit) agieren. In den neu angemieteten Räumen⁷⁸ sind unter anderem auch das mehrjährige Übergangsjmanagement-Projekt, finanziert durch das Programm „Perspektive Berufsabschluss“ des BMBF, sowie diverse Beratungsangebote untergebracht. Die räumliche Nähe im Praxisalltag und Koordinationsbemühungen seitens HC sollen zu einer gut abgestimmten kommunalen Dienstleistungskulisse beitragen. Die Bewerbung um Förderung aus einschlägigen Programmen (Offenbach war sowohl bei der Initiative „Regionales

78 Unter maßgeblicher finanzieller Beteiligung der Kommune.

Übergangsmanagement“ als auch bei „Lernen vor Ort“ erfolgreich) zielt auf deren Komplettierung.

- Netzwerkplus

- (HC Stadt und Landkreis Kassel) Die HC-Initiative von Stadt und Landkreis Kassel steht am stärksten von allen Start-Initiativen gewissermaßen *neben* den laufenden Prozessen zur Gestaltung der regionalen Bildungslandschaft. Von ihr gehen hier und da Impulse aus, wie etwa das Leitprojekt zur Klimaakademie oder der Kooperationsverbund Hofgeismar, der „im Kleinen“ einen Campusansatz voranbringt. Im Großen und Ganzen aber arbeitet diese Initiative weniger *operationell* im Sinne des Aufbaus eines HC-Zentrums als vielmehr im Sinne eines breit gefächerten Kooperationsnetzwerks Bildung, das überdies noch die Stadt und den Landkreis umspannt. In dieser Bildungsdialog-Funktion ist der kommunalen Politik sowohl der Stadt als auch des Landkreises das HC-Netzwerk wichtig, es wirkt gewissermaßen wie eine große Regionale Bildungskommission. Demgegenüber ist der Stellenwert eines künftigen HC-Zentrums, dessen Rolle und mögliche konkrete Aufgabenstellung innerhalb der kommunalen Strategien, weitgehend ungeklärt.

8.8. „Lokalen Einfärbungen“ von HC. Abschließende Hinweise

Alles in allem bestätigt sich auch bei genauerem Hinsehen der generelle Befund der Zwischenbilanz, die die Wissenschaftliche Begleitung anlässlich einer Fachtagung Ende Januar 2009 zog: Der zunehmende „Zugriff“ der kommunalen Seite auf HC bei gleichzeitiger stärker werdenden Gestaltungsabstinenz des Landes hat im Laufe der *Aufbauphase 1* zu einer deutlichen Tendenz in Richtung auf lokalistische Prägungen geführt. Mit „lokalistisch“ ist hier entweder eine starke Einvernahme durch die lokale Seite und/oder eine Art von Immunisierung gegenüber Impulsen aus der Entwicklungspartnerschaft gemeint. Auf der einen Seite hatte demnach der Umstand, dass die Kommunen verstärkt auf die HC-Bühne traten, positive Effekte; man kann sogar sagen, dass sie durch ihren Auftritt die Weiterführung des Vorhabens über die Gefährdungsmomente während der Aufbauphase 1 gesichert haben. Auf der anderen Seite entstand eine „Schieflage“, durch die vor allem die Einarbeitung eines über die globalen Konzepte hinaus gehenden gleichen Grundbestandes an HC-Funktionen in allen Initiativen und das heißt: potenziell landesweit, verhindert wurde. Aber die „Schieflage“ zugunsten des Lokalen führte keineswegs dazu, dass HC vor Ort zu seinen Aufgaben und zu einer angemessenen Rolle in der regionalen Bildungslandschaft – und vor allem zu einer tatsächlichen aktuellen oder jedenfalls absehbaren Nützlichkeit für die Bürgerinnen und Bürger – gefunden hätte.

Gerade diejenigen HCs, die zentral im Fokus ihrer kommunalen Bildungspolitik stehen und – jedenfalls für geraume Zeit – als eine Art bildungspolitische „Universalwaffe“ angesehen werden und sich von daher vielfältige, in der Entwicklungspartnerschaft nicht abgestimmte Alleingänge leisten, überlasten tendenziell das Teilsystem HC mit generelleren regionalen Aufgaben. Andere neutralisieren gewissermaßen – aufgrund geringen Anspruchs-

drucks ihrer kommunalen Spitzen und durch die Immunisierung gegenüber den vom Land kommenden Impulsen – viele derjenigen Chancen, die von HC ausgehen könnten. Mit andere Worten: Das Hinüberkippen zum Lokalen stellt nicht nur die landesweite Gleichwertigkeit der HC-Angebote infrage, sondern – so scheint es – erschwert offenbar sogar, dass HC vor Ort seine angemessene Rolle und einen dementsprechenden Aufgabenzuschnitt findet. Auch für dieses lokale Austarieren wird, so scheint es, der überörtliche Kontext und Einfluss benötigt. Die lokalen Bildungslandschaften sind eben doch keine in sich abgeschlossene „Welt für sich“. Die Formel vom Start des HC-Vorhabens, nach dem die HC Zentren gemeinsame landesweite konzeptionelle Grundzüge (das „Hessische“) *und* lokale, d.h. an die jeweiligen Bedarfe und Potenziale orientierte Profile aufweisen sollten, müsste demnach korrigiert werden. Für landesweite Gleichwertigkeit *wie* arbeitsteilige und funktionale Platzierung als Teilsystem in der regionalen Bildungslandschaft bedarf es neben konzeptioneller Übereinstimmungen zwei gleich wichtiger „Leistungspakete“: Ein Kernleistungspaket, das überall im Land identisch ist, und ein Profilleistungspaket, das den lokalen Bedarfen und Besonderheiten folgt, aber in seiner Auslegung landesweit gleichwertig ist.

9. Vor Beginn der 2. Aufbauphase

Dieses Kapitel besteht aus zwei größeren Abschnitten, die beide einen unmittelbaren Bezug zum HC-Jahresforum 2009 aufweisen. Dieses Jahresforum fand am 25. November 2009 in Frankfurt (Main) statt. Es markiert den Übergang von der ersten Phase des HC-Aufbaus in eine zweite Phase, die sich vor allem durch drei Merkmale von der ersten unterscheidet: die faktische landesweite Ausweitung von HC, die klare Zielorientierung dieser zweiten Phase und die Inaussichtstellung einer ununterbrochenen Förderung bis zu ihrem Abschluss.

Auch in inhaltlicher Hinsicht bringt das Jahresforum 2009 mehr Klarheit, insbesondere, was die zentrale Aufgabe von HC und die Konzepte für deren Realisierung betrifft. Dies dokumentiert der in Abschnitt 9.1. wiedergegebene Text. Er wurde für die zweite *Inside-Broschüre*⁷⁹ geschrieben, die zum Jahresforum 2009 erschienen ist

In Abschnitt 9.2. wird das Jahresforum selbst vor allem hinsichtlich seiner zentralen „Botschaften“ einer genaueren Betrachtung unterzogen.

9.1. Attraktivität als Herausforderung

Bildungsbeteiligung von Erwachsenen erhöhen: eine schwierige und reizvolle Aufgabe

Zur Erinnerung: Aufgabe von HESSENCAMPUS ist es, gezielt die Teilhabe von Erwachsenen an Bildung zu fördern.⁸⁰

Als Ergebnis sollen nicht nur die Fallzahlen steigen, sondern auch die Frequenz und die Dauer der Teilnahme, oder anders gesagt: Es geht darum, dass aus einer einmaligen Teilnahme an einem Bildungsangebot eine wiederkehrende Beteiligung und eine Aktivität wird, die sich über eine längere Zeitdauer erstreckt – sowohl, was den einzelnen Teilnahmefall als auch, was die Lebenszeit insgesamt betrifft. Besonderes Augenmerk soll dabei auf diejenigen gerichtet werden, die sich bisher wenig an Bildung im Erwachsenenalter beteiligt haben. Die Statistiken sprechen hierzu eine deutliche Sprache: Menschen mit niedriger Schulbildung, in unteren beruflichen Positionen, Nichterwerbstätige, Ältere als 50 Jahre und erwachsene Migrantinnen und Migranten beteiligen sich am wenigsten an Bildungsangeboten. Gender und regionale Unterschiede – insbesondere zwischen Stadt und Land – spielen ebenfalls eine Rolle. Bildung im Erwachsenenalter ist – mit Ausnahme verschiedener arbeitsmarktlischer Maßnahmen – freiwillig. Der Bildungsteilnahme geht also eine persönliche positive Entscheidung für Bildung voraus. Bildung konkurriert im Erwachsenenleben mit vielen anderen wichtigen Aufgaben, Anforderungen, Interessen und Bedürfnissen. Die Frage, ob die Teilnahme an Bildung erneut infrage kommt, ruft Lebenser-

79 Dieses Kapitel wurde bereits in der *Inside – Broschüre Entwicklung in Partnerschaft* zum Jahresforum 2009 veröffentlicht (S. 40.)

80 Vgl. Kap 3, insbs. 3.6 sowie 4.4 und 4.5

innerung an Lernerfahrungen und Schule wach, die nicht immer positiv besetzt sind. Erneute Bildung kann auch als eine Form der eigenen Infragestellung und des Eingeständnisses eigener Defizite erlebt werden, die Angst auslöst.

Alles in allem ist die Aufgabe, Erwachsene, die bislang erneuter Bildung eher ferngestanden haben, zu dauerhafter und wiederholter Teilnahme zu ermuntern, eine schwierige und differenzierte Herausforderung. Hierbei kann man sich eine Regel zu Nutze machen, die aber zugleich den Kern der Herausforderung bezeichnet: Die positive Erfahrung gelungener Bildung erweist sich als beste Basis für wiederholte und dauerhafte Teilnahme.

Bildung muss attraktiv sein

Bildungsangebote müssen also in verschiedener Hinsicht anziehend sein, um Erwachsene dauerhafter und engagiert binden zu können. Was aber macht für Erwachsene – insbesondere für jene, die sich bisher in Distanz bewegt haben – die Attraktivität von Bildungsangeboten aus?

Neben praktischen Gesichtspunkten wie Transparenz und Informiertheit, Zugänglichkeit und Vereinbarkeit mit den anderen Lebensaufgaben, ist es offenbar die pädagogische Qualität im Sinne einer positiven Lernkultur, eines wertschätzenden Verhältnisses zwischen Lehrenden, Lernenden und der Lernenden untereinander, der Anerkennung der persönlichen Stile, Eigenschaften, Erfahrungen und Lebensleistungen und der Berücksichtigung der bisherigen biografischen Vorgeschichte, die die Erfahrung gelingender Bildung ermöglicht. Die Nützlichkeit von Bildung im Sinne ihrer Verwertung für das Berufsleben, für die private Lebensorganisation, die Teilhabe an Kultur und sozialem und demokratischem Leben und persönlicher Entwicklung macht den dritten zentralen Bezugspunkt der Attraktivität aus, aber die Nützlichkeit ist keineswegs das einzige und allein ausschlaggebende Kriterium. Wäre dies so, dann sähe die Bildungsbeteiligung vermutlich anders aus.

Allerdings steht die Nützlichkeit oftmals – mit einem gewissen Recht – im Fokus der öffentlichen Diskussion, weil sich hier die Interessen der Lernenden mit den Interessen von Wirtschaft und Gesellschaft an der Bildung als Zukunftspotenzial begegnen. Für die Attraktivität von Bildung im Erwachsenenalter ist demzufolge zwar sehr wichtig, wie sie gestaltet ist, aber gleichermaßen wichtig ist, was gelernt wird. Beide Aspekte müssen deswegen anspruchsvoll und zukunftsorientiert bestimmt werden.

Auf das Bildungsgeschehen selbst kommt es an

Der innovative Kern von HESSENCAMPUS ist das kooperative anspruchsvolle fachliche und pädagogische Binnengeschehen. Es muss auf einer erneuerten Pädagogik der Erwachsenenbildung gründen. Diese soll für alle befriedigende persönliche und gemeinschaftliche Bildungserfahrungen ermöglichen und jene Befähigungen fördern, die heute und morgen vor allem gebraucht werden: Selbstverantwortung, wechselseitiger Respekt, Fairness und Solidarität, vor allem aber auch: sich in komplexen und turbulenten Verhältnissen

orientieren und Wissen besorgen, Optionen sehen und wahrnehmen zu können, persönliche Balancen und Stile zu finden, die Lebensqualität bis ins höhere Lebensalter sichern helfen.

Bildung, die heute im Erwachsenenleben gebraucht wird, bewegt sich nicht in den falschen Alternativen von beruflich-fachlich oder allgemeinbildend oder auf das Alltagsleben bezogen oder den persönlichen Bedürfnissen und Interessen folgend. Attraktive Bildung braucht heute Schwerpunktsetzungen mit Anschlüssen zu der Gesamtheit der Lebensinteressen. Das ist mit dem Begriff „ganzheitlich“ gemeint.

Diese Ganzheitlichkeit entspricht einem zukunftsorientierten Verständnis biografie-orientierter Bildung für Erwachsene: Im Zentrum stehen Fähigkeiten zu demokratischer und kultureller Teilhabe und zu selbstbewusster persönlicher Entwicklung und eigenverantwortlicher Lebensgestaltung. Der „integrative“ Ansatz bezieht sich nicht nur auf gemeinsame bildungsbezogene Dienstleistungen (wie z.B. Beratung oder Übergangsmanagement), sondern auch auf gemeinsam oder eigenständig zu entwickelnde Bildungsgänge oder Bausteine von Bildungsgängen bzw. Kursangebote. Dreh- und Angelpunkt für die Wirksamkeit von HESSENCAMPUS wird die Entfaltung einer modernen Pädagogik der Erwachsenenbildung sein. Dazu gehören die systematische Stärkung der Selbstlernkompetenzen der Lernenden und die didaktische und methodische Umstellung auf digitale Angebotsformen zur Förderung des Online-Lernens.

Hohe Fachlichkeit in neuer Qualität: Berufliche Schulen, Schulen für Erwachsene und Volkshochschulen rücken zusammen

HESSENCAMPUS folgt diesem Weg, indem in den drei integrativen Dimensionen durch die enge Verknüpfung dreier öffentlicher Bildungsanbieter deren jeweiliges „Kerngeschäft“ einen zentralen Beitrag zu einem ganzheitlichen Bildungsansatz liefern kann:

- die Beruflichen Schulen bringen auf einem breiten Spektrum die berufliche und beruflich-betriebliche Dimension ein,
- die Schulen für Erwachsene bieten die Möglichkeit, in der vorhergehenden Bildungsbiografie versäumte Bildungsabschlüsse in einem systematischen Lernprozess zu erwerben. Sie repräsentieren in besonderer Weise die Dimension der zweiten und der weiteren Chancen,
- die Volkshochschulen bieten in traditionsreicher und besonders entwickelter Orientierung auf die Lernvoraussetzungen von Erwachsenen ein sehr breites Spektrum an Bildungsangeboten, die im Zusammenhang von HESSENCAMPUS vor allem die Dimension der Teilhabe am sozialen, kulturellen und demokratischen Leben und die Dimension der praktischen Lebensbewältigung repräsentieren.

Wenn es gelingt, das in einer integrativen Verknüpfung enthaltene Potenzial in organisatorischer und pädagogisch-inhaltlicher Hinsicht zu entfalten, dann können die genannten drei öffentlichen Bildungsanbieter zusammen viel mehr bieten als jeder einzelne

für sich allein: nämlich eine neue Qualität und damit eine höhere Attraktivität für die Nutzerinnen und Nutzer.

Nicht ergänzend, sondern unverzichtbar: Bildungsdienstleistungen

Neuartige Bildungsangebote und eine förderliche Lernkultur werben zwar auch für sich, aber gerade, wenn jene erreicht werden sollen, die bisher in Distanz zur Bildung geblieben sind, werden Informationen und Transparenz, erleichterte Zugänge und sowohl Online-Informationssysteme als auch persönliche Beratung gebraucht. Sie machen es möglich, dass jede und jeder für sich das „Richtige“ findet, bei dem Interessen, Voraussetzungen und Rahmenbedingungen gut zusammen spielen. Denn das breite Spektrum der Optionen von HESSENCAMPUS und seinen Partnern erlaubt einen individuellen Zuschnitt von Bildungswegen und Bildungsabschnitten, der über die einzelnen Angebote der jeweiligen Einrichtungen hinaus geht. Bei HESSENCAMPUS gehört deshalb die Kombination aus Bildungsangeboten, Lernkultur und Bildungsdienstleistungen, die in einer lebendigen Verbindung miteinander stehen, zum normalen Profil. Die Bildungsdienstleistungen sind bei den regionalen Zentren platziert und können so auch besondere regionale Verhältnisse gut berücksichtigen. Deren Rahmensetzungen und Standards werden aber landesweit einheitlich sein. Gegenwärtig sind diese Bildungsdienstleistungen im Aufbau und teilweise schon in der Erprobung.

Bildungsberatung

Die HC-Bildungsberatung wird zwei zentrale Aufgaben haben:

1. Als Anlaufstelle soll sie Bürgerinnen und Bürgern der Region offen stehen und nicht nur auf HESSENCAMPUS hin beraten, sondern zu der einzelnen Person passende Optionen verdeutlichen und weitere Schritte aufzeigen. Zu diesem Zweck arbeitet sie eng mit allen weiteren Bildungsberatungsagenturen in der Region zusammen.
2. Als interne Bildungswegbegleitung unterstützt und berät sie die Nutzer des HESSENCAMPUS. Landesweit steht den Initiativen ein Qualifizierungsprogramm („Bildungsberatung & Kompetenzentwicklung“ des Regionalen Qualifizierungszentrums (RQZ) Hessen) zur Verfügung, dass ihnen bei einer sachgerechten Installation von Bildungsberatung hilft.

Übergangmanagement Schule – Arbeitswelt

Der schwierige Übergang von der Schule in die Arbeitswelt ist auch Thema von HESSENCAMPUS, weil es hier meist um junge Erwachsene geht, die auf oftmals längeren Wegen zu stabiler Einmündung in die Arbeitswelt Unterstützung benötigen. Wie bei der Bildungsberatung gilt auch für das Übergangmanagement, dass es exklusiv für HESSENCAMPUS nicht sinnvoll ist. Übergangmanagement ist in ganz besonderer Weise auf eine breite regionale Kooperation angewiesen und schließt dabei auch an vorhandene Förderungen des Landes, der Bundesregierung und der Agenturen für Arbeit an.

Die speziellen Bildungsbeiträge von HESSENCAMPUS zu einem gelingenden Übergangsmanagement sind vor allem in neuen Formen der Berufsorientierung und der beruflichen Grundbildung zu finden (z.B. Produktionsschule).

Kompetenzfeststellung und Sprachförderung

Angebote zur sprachlichen Kompetenzermittlung und zur Sprachförderung helfen bei einem erfolgreichen (Wieder-) Einstieg in Bildung, insbesondere, aber keineswegs nur für jene, für die Deutsch nicht ihre Muttersprache ist. Diese ergänzenden Dienstleistungen unterstützen zum einen Beratung bei der Klärung der passenden individuellen Bildungsoptionen und sollen – da es sich um Beratung für Erwachsene handelt – auf jene Befähigungen eingehen, die üblicher Weise nicht mit Zeugnissen belegt werden können.

Selbstlernen

Eine wichtige Aufgabe besteht darin, dass HC-weit neue Selbstlernansätze erprobt und landesweit begleitet werden. Generell geht es um die Stärkung der Eigeninitiative für Lernen und damit auch um ein Bildungsgeschehen, in dem das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden aktiver und partnerschaftlicher geprägt ist. Selbstlernen im HESSENCAMPUS bleibt also in persönlichen Austausch eingebunden. Entwicklungsschwerpunkte sind Selbstlernzentren, selbstorganisiertes Lernen und *Blended Learning*. Online-Lernen bildet gerade für die beteiligten ländlichen Regionen einen wichtigen Hebel, um die Zugänglichkeit zu Bildung auch in der Fläche zu sichern.

Landesweit attraktive Bildung für Erwachsene

Die Bürgerinnen und Bürger werden HESSENCAMPUS als regionale Zentren erleben: In ihrer eigenen Lebenswelt, so, wie es den grundlegenden Orientierungen des Vorhabens entspricht. Bildungspolitisch muss aber sicher gestellt sein, dass landesweit die Attraktivität der Bildung im Erwachsenenalter wächst, und zwar grundsätzlich zu denselben Konditionen, nach denselben Standards, in vergleichbarer Arbeitsweise und Mindestausstattung. HESSENCAMPUS ist landesweit deshalb mehr als ein lockerer Zusammenschluss regionaler Zentren.

Spiegelbildlich zu den regionalen Zentren und in enger Abstimmung mit ihnen, zugleich aber in das gesamte hessische Bildungssystem eingeordnet, müssen landesweit vielfältige Aufgaben wahrgenommen werden. HESSENCAMPUS wird deshalb auch auf der Landesebene als Verbundorganisation aufgebaut.

HESSENCAMPUS: kein Alleskönner, sondern auf Partnerschaft angewiesen

In Hessen ist man stolz auf die reiche und vielfältige Bildungslandschaft, die nicht nur öffentliche, sondern auch private Träger und Anbieter kennt. Angesichts der schnellen und auch turbulenten Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft, die die heutige

Zeit prägen, ist die Erkenntnis inzwischen Allgemeingut, dass die Bildung der Erwachsenen ausgebaut werden und die noch vorherrschende „Versäulung“ überwunden werden muss. Bildung im Erwachsenenleben systemisch auf einer neuen Entwicklungsstufe zu ermöglichen, ist deshalb eine Aufgabe, die sich allen Akteuren im Bereich der Erwachsenenbildung und Weiterbildung stellt.

Der öffentliche Impuls, der durch HESSENCAMPUS gesetzt wird, konkurriert nicht mit diesem Anliegen, sondern zielt auf einen substantiellen Beitrag zur Modernisierung und Dynamisierung der Bildung im Erwachsenenleben, immer und vor allem unter dem Aspekt der Verbreiterung der Teilnahme an Bildung über den üblichen Nutzerkreis und über den vielfach anzutreffenden punktuellen und enggeführten Bildungskonsum (Anpassungsqualifizierung) hinaus.

HESSENCAMPUS beteiligt sich an regionalen Netzwerken und ist offen für bereits entwickelte Formen wie Zusammenarbeit von Schule und Wirtschaft. HC zielt eine Partnerschaft mit allen Anbietern von Aus- und Weiterbildung, insbesondere mit der Wirtschaft, an.

9.2. Zur Situation nach dem Jahresforum 2009

Zu einigen „Botschaften“ des Jahresforums

Das 2. Jahresforum von HESSENCAMPUS fand unter dem Motto „Entwicklung in Partnerschaft“ am 28.11.2009 in der Deutschen Nationalbibliothek in Frankfurt statt und demonstrierte einen bemerkenswerten Zwischenstand des Aufbaus von HESSENCAMPUS – insbesondere, wenn man die sich lange hinziehende jährliche Unsicherheit über die Weiterführung der Initiative in Rechnung stellt. Sicherlich bedarf der jeweils erreichte Aufbaustand einer weiteren genauen und kritischen Sichtung und Bilanzierung.

Die beim Start der Initiative 2007/2008 vorhandene Unschärfe über die Funktion und generelle Funktionsweise von HC im Kontext der hessischen Landschaft der Erwachsenenbildung hat sich zugunsten klarerer Umriss aufgelöst. Dies könnte auf allen Seiten zu einer gewissen Entspannung führen. Kurzgefasst wird HESSENCAMPUS nunmehr weitgehend einvernehmlich als eine Verbundorganisation verstanden, die bestehende Einrichtungen der Erwachsenenbildung, deren Kernaufgaben und deren Eigenständigkeit erhalten bleiben, mit dem Ziel zusammen führt und antreibt, die Teilhabe von Erwachsenen an Bildung nachhaltig zu erhöhen. HESSENCAMPUS ist also de facto eine spezifische Erweiterung und Vertiefung von Aufgaben, die schon jetzt im Regelsystem angesiedelt sind.⁸¹

Bei der Aufgabenbestimmung von HESSENCAMPUS kommen die Beiträge in 2009 auf die ursprüngliche Motivation für den Start der HC-Initiative zurück: nämlich die – nach wie vor gänzlich unbefriedigend bleibende – Teilhabe von Erwachsenen an Bildung, insbesondere, wenn man diese in auf Zielgruppen bezogener Dif-

81 Die Broschüre HESSENCAMPUSinside „Entwicklung in Partnerschaft“ beschreibt den erreichten Konzeptstand auf den Seiten 38 und 40.

ferenzierung betrachtet.⁸² Der Umstand, dass in 2010 nahezu alle Städte und Landkreise Hessens an HESSENCAMPUS beteiligt sein werden, demonstriert die Attraktivität dieses Ansatzes für die Regionen. Diese Attraktivität ergibt sich vor allem aus dem integrativen Potenzial des HC-Ansatzes.

Es ist mittlerweile unstrittig, dass HESSENCAMPUS auf der Basis einer neuen Form der Bildungspartnerschaft zwischen dem Land und den Städten und Landkreisen aufgebaut wird und auch betrieben werden soll. Nicht nur die Vertreter der Städte und Landkreise haben ihr explizites Interesse hieran noch einmal verdeutlicht, auch Kultusministerin Henzler hat dies bekräftigt und hierfür u.a. auch das Instrument der Kooperationsverträge ins Spiel gebracht.

Klar wurde auch: HESSENCAMPUS ist als eine rein lokale oder regionale Angelegenheit nicht denkbar. Der Grundsatz der landesweiten Gleichwertigkeit der Lebensbedingungen schließt die Gleichwertigkeit der Bildungsoptionen ein. Dies betonte auch Ministerin Henzler, wenn sie von der „herausgehobenen Bildungsverantwortung“ des Landes sprach. HC wird also nicht nur aus lokalen Einheiten bestehen können, sondern braucht auch eine leistungsfähige landesweite Struktur. Deren Trägerschaft müsste ebenfalls die neue Form der Bildungspartnerschaft reflektieren.⁸³

Die bis dato erfolgte Präzisierung der Kontur von HC scheint nicht im Widerspruch zu den Vorschlägen zur hessischen Weiterbildung zu stehen, die das Landeskuratorium für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen entwickelt hat. Sein Vorsitzender Beck betonte jedenfalls auf dem Jahresforum, man sähe HC als ein Teilsystem der Bildung für Erwachsene, das sich auf der regionalen Ebene der dortigen Bildungskordinierung zuordnen müsse.⁸⁴

Auch die Arbeiten im Feld SelbstverantwortungPlus (SVplus) für die Beruflichen Schulen stehen nicht in einem Konkurrenzverhältnis zu HC, sind aber auch nicht unabhängig davon zu sehen. Vielmehr modernisiert SVplus die Beruflichen Schulen, die zugleich eine wichtige tragende Einrichtung für HC sind. Ministerin Henzler argumentierte in dieselbe Richtung, indem sie die Bedeutung der Beruflichen Schulen für HC auch an deren enger Verbindung zur Wirtschaft und zu den Betrieben fest machte.

Die Runde der Initiativen, die im Vortrag des zuständigen Referatsleiter im Kultusministerium, Hochstätter, u.a. auch mit dem Beispiel der Produktionsschule im HLL Dreieich eingeleitet wurde, stellte die Produkte ins Zentrum, also die gemeinsamen Bildungsangebote oder Bildungsdienstleistungen, von denen erwartet wird, dass sie

82 Vgl. hierzu Kap. 3.6 und Kap 4.4

83 Zur weiteren Klärung dieser und anderer, die Bildungspartnerschaft HC betreffender Fragen, wurde zwischen HKM und beteiligten Städten und Landkreisen eine Arbeitsgruppe gebildet.

84 Dies entspricht Auffassungen, die von Seite der Wissenschaftlichen Begleitung schon frühzeitig geäußert wurden (siehe hierzu die Sammlung der Vorträge und Aufsätze der sfs auf <http://hc-hessencampus.de/entwicklungsbeitraege/>). Frau Ministerin Henzler betonte – im selben Sinne – in ihrer Rede, dass man in Hessen eine reiche und vielfältige Landschaft der Bildung im Erwachsenenalter vorfinde. HC erweitert diese Landschaft und setzt spezifische Impulse, aber weder ersetzt noch verdrängt es innerhalb dieser Landschaft.

die Teilnahme von Erwachsenen an Bildung motivieren. Dreierlei wurde im an seinen Vortrag anschließendem Gespräch besonders deutlich:

1. auf der Ebene von „Produkten“ liegt des zentrale Entwicklungserfordernis der nächsten Periode,
2. „gute“ Produkte sollten landesweit zur Verfügung stehen; die weitere Produktentwicklung wäre also stärker als ein arbeitsteiliger und kooperativer Prozess landesweit zu gestalten,
3. letzten Endes komme es nicht nur auf die Qualität des einzelnen Produktes (im Sinne von Bildungsangebot oder Dienstleistung) an, sondern darauf, wie dieses mit anderen HC-Produkten – auch mit den „konventionellen“ aus den das HC tragenden Einrichtungen-, so zusammenspiele, das ein attraktives Gesamtprofil entstehe.

Eine Gesprächsrunde von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern befragte gängige Ansätze der Mobilisierung der Teilnahme Erwachsener an Bildung unter verschiedenen Aspekten und demonstrierte lebhaft, dass HC bei seiner künftigen Entwicklung einer noch expliziteren und kontinuierlichen begleitenden Reflexion bedarf, insbesondere auch, um nicht beabsichtigte negative Effekte zu vermeiden.

In diesen Gesamtzusammenhang war die Rede von Ministerin Dorothea Henzler platziert. Ihre Grundsatzrede markiert die bislang entschieden eindeutigste positive Stellungnahme einer Landesregierung zu HESSENCAMPUS und bekräftigt ein fortschreitendes verbindliches Engagement des Landes für HC, unter Einschluss einer bemerkenswerten Gesamtfördersumme. Die Rede von Ministerin Henzler enthält eine klare Phasenteilung, verbunden mit der Zusage der Weiterförderung bis 2012/2013, und zwar am Ende in degressiver Form.

Nach Wortlaut des Redetextes⁸⁵ geht sie davon aus, dass bis zum Zeitpunkt Ende 2009 Konzeptentwicklung und erste praktische Aktivitäten bei HC so vielversprechend sind, dass in absehbarer Zeit – und unter bestimmten Bedingungen – die Herstellung einer Grundfunktionsfähigkeit von HC landesweit erwartet werden kann. Die Weiterförderung bis 2012/2013 richtet sich an diesem Ziel der Herstellung einer Grundfunktionsfähigkeit von HC aus. Diese Grundfunktionsfähigkeit wiederum bleibt relativ strikt an das bildungspolitische Credo der substantiellen Erhöhung der Bildungsteilnahme von Erwachsenen gebunden, wird sich also auch daran messen lassen müssen.

Solche Überlegungen würden kaum angestellt, wenn die Weiterführung nach 2012/2013 nicht gewünscht wird oder wenn das Land sich aus seiner bildungspolitischen Verantwortung, die es am Ende der Aufbauphase immerhin sechs Jahre wahrgenommen hat, dann zurück ziehen will. Mit den Beiträgen auf dem Jahresforum ist – im Gegenteil – in deutlicher Weise die öffentliche Gesamtverantwortung für Bildung unterstrichen und diese ganz explizit auch auf die Bildung im Erwachsenenalter bezogen worden.

85 Der Text der Rede von Staatsministerin Dorothea Henzler lässt sich von folgender Website herunterladen: <http://hc-hessencampus.de/976/>

Halbzeit – und dann Schluss, oder Halbzeit lediglich für den Aufbau?

Auch bei differenzierter Bewertung der Rede von Ministerin Henzler ist die Schlussfolgerung, mit ihr sei der Rückzug des Landes aus HESSENCAMPUS angekündigt, nur schwer nachvollziehbar. Dennoch zeigten einige Reaktionen aus der Politik, aber auch in der Zuhörerschaft, dass *zum Teil auch* der Eindruck entstand, als habe sich das Land mit dieser Rede perspektivisch aus HESSENCAMPUS verabschiedet.

Diese öfters anzutreffende eher negative Rezeption der Rede ist ein bemerkenswertes Phänomen, weil noch nicht einmal die klar formulierte definitive Zusage einer weiteren Förderung bis 2012/13 als ein positives Signal eines ausgeprägten Interesses des Landes an der Etablierung funktionsfähiger HCs verstanden wurde. Denn für sich genommen, ist schon der Wechsel von der bisherigen von Jahr zu Jahr ungesicherten Förderung auf einen sichereren und damit planbaren Förderzeitraum von weiteren drei Jahren ein in dieser Zeit der Finanzkrisen bemerkenswertes Bekenntnis zu den bei HC erwarteten potenziellen Wirkungen. Jenseits parteipolitischer Auseinandersetzungen scheint es Hörgewohnheiten zu geben, die bisher gemachte Erfahrungen in Formulierungen hineinlegen, die solche Interpretationen nicht *expressis verbis* ausschließen.

Die von der Ministerin gegenüber der folgenden Phase des weiteren Aufbaus formulierten Erwartungen und angesprochenen Rahmungen lassen erkennen, was nicht gewollt und was beabsichtigt ist. Nicht gewollt wird eine HC-Subvention ohne Ende, beabsichtigt ist aber offenbar nicht, am Ende der Modellförderung in 2012/13 die Kommunen mit den HCs allein zu lassen. Denn die Perspektive einer strategischen Bildungspartnerschaft, die Idee der Kooperationsvereinbarungen und das Bekenntnis zu einer herausgehobenen Bildungsverantwortung des Landes lassen kaum Zweifel daran, dass HESSENCAMPUS als ein wichtiger Baustein der Landesbildungspolitik betrachtet wird. Von daher erscheint es plausibel, davon auszugehen, dass mit der Sicherung der modellhaften Weiterförderung des HC-Aufbaus bis 2012/2013 die Aufbauförderung insgesamt einen Zeitraum von sechs Jahren umfasst haben wird.

Dieser sechsjährige Zeitraum teilt sich in zwei große Perioden auf, nämlich in eine 1. Periode von Pilotprojekten (Startinitiativen), Konzeptentwicklung, „*Mainstreaming*“ und Verortung und eine 2. Periode der landesweiten Ergebnis orientierten Aufstellung von HC, der Entwicklung und Ensemblebildung von „Produkten“ und ihrer Erprobung, und insgesamt der Funktionsfähigkeit. Die Sicherung einer Basis-Funktionsfähigkeit umfasst die erfolgreiche Integration von HC als kommunal platziertes landesweites Teilsystem in das Regelsystem der Bildung im Erwachsenenalter nach Auslaufen der Sonderförderung.

In diesem Sinne ist das Vorhaben HESSENCAMPUS nun in der Halbzeit seines Aufbaus angelangt. Dies ist durchaus in einer gewissen Analogie zur Halbzeit im Fußball zu sehen: Die erste Halbzeit hat Stärken und Schwächen offenbart und lässt eine gewisse Prognose auf den weiteren Verlauf zu, aber es ist noch nicht entschieden,

wie das Ergebnis genau aussehen wird. Die „Halbzeitberatungen“ dienen dazu, „Luft zu holen“ und die Aktivitäten der zweiten Hälfte neu zu orientieren.

Was kommt nach 2012/13?

Die Grundsatzrede von Ministerin Henzler konzentriert sich auf den Aufbau von HESSENCAMPUS und nimmt die Zeit nach Ende dieser sechsjährigen Aufbauphase nicht explizit auf. Allerdings ist auch davon die Rede, dass HC danach in das Regelsystem übergehe, bzw. sich im Bildungsalltag bewähren müsse. Was die Rolle des Landes betrifft, so ist die Aussage am Ende der Rede eindeutig. Das Land habe, so heißt es dort, eine herausgehobene Bildungsverantwortung. Und dieser werde man stets nachkommen. Bei aller Offenheit, was die konkreten Umstände 2012/2013 betrifft, geben die jetzt getroffenen Fortführungsentscheidungen nur dann einen Sinn, wenn beabsichtigt ist, HESSENCAMPUS landesweit als neues Element in die hessische Regellandschaft der Bildung für Erwachsene zu platzieren. Denn es sind weitreichende Weichenstellungen erfolgt, die ein Scheitern bei der Überführung in das „Regelsystem“ bildungspolitisch fatal machen würden:

1. ist die Fortführung der Aufbauförderung bis 2012/2013 durch das Land fest beabsichtigt; die Grundsatzrede enthält Angaben zu dem beachtlichen Umfang der Mittel, die bis zum Ende dieser Förderung bewegt sein werden,
2. werden mit dem Jahr 2010 nahezu alle Landkreise und kreisfreien Städte mit einem HC in die Entwicklungspartnerschaft eingetreten sein,
3. besteht sowohl auf Seiten beteiligter Kommunen als auch des Landes die Absicht, den Aufbau von HC auf der Basis von Kooperationsvereinbarungen fortzuführen, die dem Prinzip der „Gemeinsamen Bildungsverantwortung“ folgen,
4. existiert schon jetzt seitens der beteiligten Kommunen ein *Ko-Investment* in HC, das die Tendenz zur Ausweitung und Konsolidierung hat und

Es könnte also als plausibel geschlossen werden, dass es nach 2012/2013 eine schlanke Kernstruktur von HC lokal und landesweit im Regelsystem geben kann, während alle weiteren operativen Umsetzungsaktivitäten, wie z.B. Bildungsberatung oder innovative Ansätze der Bildungswerbung etc. ihre jeweils eigene Förderung (bei Modellansätzen) oder Finanzierung (im Regelsystem) finden müssten. Dies verweist zurück auf die – auch vom Landeskuratorium eingeforderte – erneute Betrachtung des hessischen Gesamtsystems der Erwachsenenbildung unter dem Gesichtspunkt seiner künftigen Leistungsfähigkeit. Hierzu böte die anstehende Novellierung des HWBG einen guten Anlass; vom in Vorbereitung befindlichen „Weiterbildungsbericht“ des Landes wird man hierzu ebenfalls Hinweise erwarten können.

10. Empfehlungen und abschließende Überlegungen

Die folgenden Hinweise, Empfehlungen und abschließenden Überlegungen erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Sie sind im Verlaufe des intensiven Diskurses entstanden, der mit und zwischen den HC-Akteurinnen und Akteuren kontinuierlich stattfindet. Der für dieses Vorhaben gewählte Typ von Wissenschaftlicher Begleitung – mit einem starken Akzent auf dem Wechselverhältnis von Beratung und (qualitativer) empirischer Forschung – hat auch als Effekt: viele der Überlegungen der Begleitung werden als „*Feedbacks*“ in den Prozess zurück gegeben und finden sich dann in meist modifizierter Form zuweilen als Vorschläge zur Weiterentwicklung dort wieder. Insofern dürften eine Reihe der hier aufgeführten Hinweise und Empfehlungen für die Aktiven im HC-Prozess weder neu noch gar originell sein; dennoch: in eine systematisierte, ergänzte und im Einzelnen jeweils geschärfte Abfolge wie hier wurden sie bisher nicht gebracht. Ihr Zusammenhang wird auf diese Weise deutlicher.

Im direkten Anschluss an die Überlegungen aus Kapitel 9 werden zunächst aus der Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung *zentrale Eckpunkte* für die 2. Aufbauphase skizziert, und zwar sowohl, was das erwünschte Ergebnis dieser Phase betrifft, als auch die Arbeitsweise, die sicherstellen soll, dass dies auch erreicht werden kann. Im Zentrum steht hier die Figur der „Verbundorganisation“ (Kapitel 10.1.).

Im Abschnitt „Empfehlungen“ (Kapitel 10.2.) wird für die verschiedenen wichtigen Handlungsfelder des Vorhabens zusammen getragen, welche praktischen Schlussfolgerungen sich aus den im Verlaufe des Berichts vorgenommenen Analysen und Reflexionen ergeben (könnten). Zu einigen wichtigen Empfehlungsbereichen stehen noch Detaillierungen aus: (1) Aufbau von HC auf Landesebene, (2) zur Öffentlichkeitsarbeit, (3) zur begleitenden Reflexion, Beratung und Evaluation und schließlich (4) zu den Kriterien von Wirksamkeit und von rationalem Ressourceneinsatz. Diese müssten im Fortgang des Vorhabens zügig nachgeholt werden.

Einzelne Aspekte werden allerdings in den abschließenden Überlegungen (Kapitel 10.3.) in allgemeiner Form aufgegriffen, insbesondere zur Funktionsfähigkeit und Wirksamkeit.

Handlungsorientierte Hinweise zu geben und Empfehlungen zu formulieren, gehört zu den Erwartungen, die an den bei HC praktiziertem Typ von Wissenschaftlicher Begleitung gerichtet werden. Nach Lage der Dinge bleiben diese aber immer an den Prozess rückgebunden; sie sind ihrer Funktion nach als Stimulanz für die gemeinsame Reflexion der beteiligten Akteure gedacht und versuchen, für diese wie für die interessierte Fachöffentlichkeit und die (bildungspolitischen) Entscheidungsträger die zum Berichtszeitpunkt bestehende „Lücke“ zwischen Vorhabenszielen und -schritten und erreichtem Stand auszumessen. In ihnen findet – hoffentlich

nachvollziehbar – zugleich die eigenständige Position der Wissenschaftlichen Begleitung ihren Ausdruck.

10.1. Eckpunkte: Zu Zielen und Vorgehensweisen für die Jahre 2010 bis 2012/13

Im Folgenden werden zunächst einige knappe Anmerkungen zur Periode 2010 bis 2012/13 gemacht. Die Präzisierung, Ergänzung etc. dieses „Zielkatalogs“ wird sicherlich einer der zentralen Aufgaben sein, die am Ausgang der „Halbzeit“ wahrgenommen werden müssen.

- (*Abgestimmtes Gesamtarbeitsprogramm mit hoher Synchronisierung*) Für die Zeit bis 2012/2013 wird ein abgestimmtes Gesamtarbeitsprogramm erforderlich, das sodann einer jährlichen Präzisierung der „Aufbauaufgaben“ bedarf. Dieses Programm müsste zwischen den beteiligten lokalen Initiativen oder „HC-Zentren im Aufbau“ und zwischen lokaler Ebene und Landesebene besser als bisher synchronisiert sein, um zugleich die lokalen Bedarfe und die landesweiten Erfordernisse treffen zu können.
- (*Koordinierungsmatrix*) Um die Synchronisierung zwischen lokaler und Landesebene nach dem Prinzip der „gleichen Augenhöhe“ besser zu sichern, sollte mit einer Matrix gearbeitet werden, die einen lokalen und einen „Landesebene“-Flügel hat, deren Achse wird durch das gemeinsame Feld „Landesweite Zusammenarbeit“ gebildet. Jedes der drei Jahre sollte mit einem für alle verbindlichen Kernthema versehen sein, so z.B.
 - Jahr 1: Produktensembles bilden;
 - Jahr 2: HC-Auftritt erproben;
 - Jahr 3: Nachhaltigkeit sichern.

Alle Beteiligten könnten sich durch die Jahre hindurch auf die Wahrnehmung von drei Aufgabentypen einigen:

- Typ a: HC-Koordinierung wirksam ausgestalten,
- Typ b: HC Produkte auf den Weg bringen,
- Typ c: Die beteiligten Einrichtungen auf das HC-Zielsystem als Querschnittsaufgabe vorbereiten.

Während die Aufgabenwahrnehmung auf der lokalen Seite der Matrix auf die Entwicklungsarbeit vor Ort konzentriert wäre, wäre die Wahrnehmung derselben Aufgaben auf Landesebene auf die Entfaltung und Sicherung günstiger Rahmenbedingungen konzentriert.

- (*Im Zentrum: „Ensembles von Bildungsprodukten“*) Ins Zentrum der Entwicklungs- und Aufbauarbeit müssen die HC-Produkte rücken, weil sie die erkennbare und konkrete Kontaktfläche zu den (potenziellen) NutzerInnen sind. Wenn abstrakt von „Produkten“ die Rede ist, ist damit dreierlei gemeint, nämlich Bildungsangebote, Bildungsdienstleistungen und „Neue Lernkultur“. Zum einen geht es um die Entwicklung, Erprobung und den Einsatz neuer Bildungsprodukte, die aus Zielsetzung und Kontext von HC entstehen. Einige neue Produkte machen die besondere Qualität und das Potenzial von HC aber noch nicht aus. Der „Witz“ von HC besteht in dessen integrativem Potenzial

und darin, dass HC auf leistungsfähigen Einrichtungen aufbaut. Deren „Standard“-Produkte und ihre Weiterentwicklung und die neuen HC-originären Produkte wären also zu einem attraktiven „Ensemble von Bildungsprodukten“ zusammen fügen, das sich darstellen und bewerben lässt.

- (*Attraktivität von Bildung für Erwachsene*) Im Begriff „Attraktivität“ von Bildung für Erwachsene verdichtet sich die Orientierung des Leistungsprofils, das die HC-Zentren entwickeln (vgl. Kap. 9.1 sowie „HC Inside“, S. 40).
- (*Verstärkung der landesweiten Arbeit*) Das Gebot gleichwertiger Lebensbedingungen im ganzen Land macht es erforderlich, wesentlich stärker als bisher
 - Organisationsstrukturen und -verfahren, Instrumentarien, Produkte, Diskurse und „Marketing“,
 - Transfers und
 - gemeinsame Standards
 landesweit zu klären und einen Konsens über deren „Geltung“ herbeizuführen. Auf diese Weise kann die von der Wissenschaftlichen Begleitung konstatierte „Schiefelage“, d.h. das Hinüberkippen der HC-Entwicklung zu lokalen „Solitären“, korrigiert werden, ohne die spezifische und notwendige lokale Profilierung infrage zu stellen, also ohne „Gleichmacherei“.
- (*„Verbundorganisation“ auf lokaler und landesweiter Ebene*) Für die lokale HC-Ebene hat sich mittlerweile ein Organisationskonzept heraus gearbeitet, das „Verbundorganisation“ genannt wird. Damit ist die an Zielen und Produkten orientierte Verknüpfung bestehender leistungsfähiger Bildungsanbieter (im Zentrum von HC: jene in öffentlicher Trägerschaft) gemeint, die in einer Weise geschehen soll, die sichert, dass die Erweiterung und Verbesserung der Bildungsbeteiligung zur prioritären Querschnittsaufgabe aller an HC beteiligten Bildungseinrichtungen wird. Diese Aufgabe formt die Identität als HC. Diese zielorientierte Verknüpfung bestehender leistungsfähiger Einrichtungen ist der besondere „Clou“ des hessischen Ansatzes; auch deshalb, weil auf diese Weise erwartet werden kann, dass mit einer schlanken „HC-Kopfstelle“, die die Agentin der Querschnittsaufgabe ist, eine Basisfunktionsfähigkeit erreicht werden kann. Es bleibt nun zu klären, wie das Prinzip „Verbundorganisation“ auf die Landesebene übertragen werden kann.
- (*Gemeinsame Bildungsverantwortung von Land und Kommunen: Kooperationsverträge*) Die gemeinsame Verantwortung von Land und Kommunen für HC soll sich – so Ministerin Henzler – ab sofort schon für die 2. Periode des Aufbaus über Kooperationsverträge konkretisieren bzw. operationell werden. Es ist eine gemeinsame Arbeitsgruppe zwischen dem HKM und Kommunen von Startinitiativen gebildet worden, die Eckpunkte für diesen „Kooperationsvertragsweg“ erarbeiten.
Sinnvoller Weise sollte es nun einen allgemeinen Kooperationsvertrag geben, der gewissermaßen die Nachfolge des Entwicklungspartnerschaftsdokuments antritt. Außerdem sollte es für jede Initiative einen spezifischen Kooperationsvertrag (der mit dem allgemeinen korrespondiert) zwischen der Standort-

kommune und dem Land geben, zu dem jeweils ein verbindlich vereinbarter jährlicher Arbeitsplan (Definition von Aufbauaufgaben) gehört. Um eine solche Prozedur ohne bürokratische Hindernisparcours in Gang setzen zu können, müssen die immer noch nicht geklärten Rahmenbedingungen (Wer ist der Empfänger der Förderung? Welche Mittel der Förderung setzt das Land ein? Wie steht es mit der Übertragbarkeit der Mittel? Wie lang soll eine Förderperiode sein? Wie spielen Landesförderung und kommunale Förderung zusammen?) einer Klärung zugeführt werden.

- („Steuerung“: *Sprecherkreis, Beirat, Arbeitsausschuss*) In der 2. Periode nimmt das HC-Vorhaben zweifellos an Komplexität zu, während es gleichzeitig einem erheblich höheren Ergebnisdruck ausgesetzt sein wird. Dies macht es erforderlich, im Sinne der „Vorhabensarchitektur“ erneut über die partizipativen Steuerungsmechanismen des HC-Vorhabens nachzudenken:
 - Funktion und Zusammensetzung des Sprecherkreises wären zu reflektieren,
 - die angezielte Bildungspartnerschaft zwischen Land und Kommunen für HC müsste sich in einem gemeinsamen „Arbeitsausschuss“, der für Leitlinien zuständig sein müsste, ausdrücken,
 - ein Beirat aus Vertretern interessierter gesellschaftlicher Gruppen müsste angedacht werden.
- (*Beitrag von HC zur Weiterentwicklung der hessischen Bildungslandschaft*) An dieser Stelle soll nur noch einmal daran erinnert werden, dass HC als Teilsystem im Feld der Bildung von Erwachsenen einen wichtigen Beitrag zu dessen Weiterentwicklung leisten kann (Perspektive: Novellierung des Gesetzes), aber auch zum Aufbau eines Gesamtsystems lebensbegleitenden Lernens.
- (*Wissenschaftliche Begleitung 2010 bis 2012/13*) Nach Lage der Dinge müsste die *Kontinuität* der Funktion Wissenschaftliche Begleitung in der 2. Periode gesichert und sie zugleich auch weiter ausdifferenziert werden. Selbstverständlich ist, dass die ins Spiel gebrachte Zwischenevaluierung von der jetzigen Begleitung getrennt erfolgen muss. Unabhängig davon scheint es dringend geboten, für die Begleitung und Beratung des landesweiten Vorhabens Kontinuität sicher zu stellen. Darüber hinaus lassen sich drei sinnvolle Erweiterungen beschreiben:
 - vor Ort sollte es verstärkt zu einer engen Kooperation mit einschlägigen regional ansässigen Wissenschaftseinrichtungen kommen; auch um die regionalen Netzwerkstrukturen zu festigen,
 - die vielfältigen pädagogischen Entwicklungsaufgaben der 2. Periode brauchen einen stärkeren fachwissenschaftlichen Support; hierzu sollte landesweit ein „Expertise-Pool“ gebildet werden, und
 - bedarf HC – die Wissenschaftlerrunde auf dem Jahresforum hat hierfür einen bescheidenen Vorgeschmack gemacht – eines begleitenden kritischen Diskurses, der dazu beiträgt, dass sich das Vorhaben auf der Höhe des vorhandenen Wissens bewegt.

10.2. Empfehlungen

Strukturebene: Aufgaben von HC

Die Wissenschaftliche Begleitung hat fortlaufend Vorschläge zur Präzisierung der Aufgabenstellung von HC gemacht; zuletzt im Zusammenhang mit der einsetzenden Klärung darüber, was unter „HC-Verbundorganisation“ verstanden werden sollte.

- a. Gerade der Umstand, dass es sich bei HC in mehrerer Hinsicht um ein Teilsystem handelt, macht eine klare, nachvollziehbare und operationell umsetzbare Definition der Aufgabenstellung von HC, insbesondere auch in seinen Bezügen zu den Beruflichen Schulen, den Schulen für Erwachsene und den Volkshochschulen, aber auch den weiteren Bildungs- und Beratungspartnern dringend erforderlich.
- b. Auch das Gegensteuern zu den „Schieflagen“, die bereits Anfang 2009 diagnostiziert wurden, ist ohne eine hinlänglich präzise Klärung der Aufgabenstellung von HC nicht möglich.
- c. Präzisierte Aufgabenstellungen werden demonstrieren, dass sich HC nicht nur in einen lokal-regionalen Kontext einordnet, sondern zugleich in das landesweite System von Bildung, insbesondere von Erwachsenenbildung. Da es sich bei HC um ein primär von Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft unterhaltenes Teilsystem handelt, ist aus unserer Sicht eine dauerhafte gemeinsame Verantwortung zwischen Land und den Städten und Landkreisen mit HC geboten.
- d. Hierfür müssen angemessene Formen und rechtliche und materielle Rahmenbedingungen entwickelt werden. Diese bilden dann die Basis sowohl für die Institutionalisierung von HC im Sinne einer Überführung in das Regelsystem als auch für seine interne Steuerbarkeit.
- e. Die Einordnung von HC in ein hessisches Entwicklungskonzept „Bildung im Erwachsenenleben“ wird empfohlen. Ein solches Entwicklungskonzept sollte die folgenden Schwerpunkte aufweisen: (a) Öffentliche Verantwortung und ihre Umsetzung, (b) Arbeitsteilung und Kooperation entlang der Bildungsbiografie von Erwachsenen, einschließlich des Anschlusses an die Bildungsbiografien bis zum Eintritt ins Erwachsenenleben (Gesamtkonzept des Lebensbegleitenden Lernens), (c) Regionale bzw. lokale Bildungslandschaften, (d) Forschung, Evaluierung und Berichterstattung, Forschungs- und Weiterbildungsbedarf, (e) Finanzierung und (f) Gesetzliche Grundlagen.
- f. Insbesondere zu Punkt (c) bieten die Empfehlungen des Landeskuratoriums für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen wichtige Vorschläge, die insbesondere für die Entwicklung eines Verständnisses zu „lokaler Bildungs koordinierung“ hilfreich sind. Sie sollten nicht nur für ein hessisches Entwicklungskonzept fruchtbar gemacht, sondern schon parallel zur Aufbauphase 2 von HC für die erforderliche Aufgaben- und Funktionsdifferenzierung auf lokaler Ebene genutzt werden.

HC als pädagogische Innovation für die Bildung im Erwachsenenalter

- g. Um die eingetretenen „Schieflagen“ im pädagogischen Feld zu korrigieren, sollte die Weiterentwicklung von HC nun von „außen“ nach „innen“ erfolgen, also von jenen Dienstleistungen, wie Bildungsberatung, die dem eigentlichen Bildungsgeschehen vor, nach oder neben gelagert sind, zum Kern, nämlich zum „organisierten Lernprozess“ sowie zu den informellen Lernvorgängen und deren Rahmenbedingungen selbst.
- h. Zugleich wären Bildungsberatung, Übergangsmanagement, Selbstlernzentren usw. als Teil von Bildungsbiografien und als Vorgänge zu verstehen, in denen gelernt wird, und die deshalb ebenfalls nach erwachsenenpädagogischen Gesichtspunkten gestaltet werden müssen.
- i. Zwischen Bildungsdienstleistungen, Bildungsangeboten und Lernkultur ist eine tragfähige pädagogisch-konzeptionelle Klammer zu entwickeln, die mit den HC-Leitprinzipien korrespondiert.
- j. HC sollte nicht als ein zusätzliches „Angebotspaket“, sondern als ein „Lernort“ verstanden werden; und zwar unabhängig von seiner zentralen, dezentralen und auch virtuell erweiterten Organisationsform. HC verfügt also über einen eigenen pädagogischen Binnenraum, der bewusst ausgestaltet werden sollte. Dort sollte es um die Entwicklung, Erprobung und alltagstaugliche Umsetzung von Konzepten gehen, die auf eine erweiterte Teilhabe von Erwachsenen an Bildung zielen.
- k. In diesem Sinne kann die „HC-Verbundorganisation“ auch als ein „Gemeinsames Pädagogisches Entwicklungszentrum“ verstanden werden.
- l. HC ersetzt nicht die weitere pädagogische Modernisierung jeder der beteiligten Einrichtungen, sondern ergänzt und erweitert sie und fokussiert sie zugleich auf das Querschnittsziel der Erhöhung von Bildungsteilhabe im Erwachsenenalter.
- m. Demzufolge wird voraus gesetzt und empfohlen, dass alle beteiligten Einrichtungen kontinuierlich eigene pädagogische Innovationsstrategien verfolgen, und dies unter Bezug und in landesweiter Kooperation mit denselben Einrichtungen und deren Unterstützungsstrukturen.
- n. Es sollte darauf geachtet werden, dass die pädagogischen und curricularen Eigenentwicklungen der beteiligten Einrichtungen den gemeinsamen HC-Zielstellungen nicht zuwiderlaufen. Es wird deshalb empfohlen, dass im Bereich der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung ein landesweites „Pädagogisches Entwicklungsprogramm“ aufgelegt wird, das auf wechselseitige Anregung und Verknüpfung setzt.
- o. Auf diese oder ähnliche Weise sollte auf jeden Fall der Versuch gemacht werden, durch systematische Bezüge und Rückbezüge zwischen der fachübergreifenden („HC-Pädagogik“) und den fachlichen Ansätzen („Anspruchsvolle Fachlichkeit“) produktive Wechselwirkungen zu erzeugen.

- p. Auf diese Weise würde sich auch eine Doppelstruktur zwischen der Figur eines „Regionalen beruflichen Kompetenzzentrums“ und der Figur „HC“ vermeiden lassen und in Richtung auf produktive Ergänzung durch die gemeinsame Bearbeitung von Schnittflächen zwischen beiden auflösen. Ähnlich verhielte es sich mit den Schulen für Erwachsene und den Volkshochschulen, die man im Zuge ihrer Weiterentwicklung durchaus auch als „Regionale Kompetenzzentren“ ihrer Kernspezialität verstehen könnte.
- q. Die Förderung von sogenannten „Bildungsfernen“ und Exzellenz schließen sich im HC aus unserer Sicht nicht aus. Eine entscheidende Voraussetzung hierfür ist, ob eine zunehmende Individualisierung des Lernens im HC möglich sein wird. Dies sollte erprobt werden.
- r. Optionen auf eine Individualisierung des Lernens werden zugleich vermutlich einen wichtigen Attraktivitätszuwachs von HC aus der Sicht der Nutzerinnen und Nutzer ausmachen. Hierzu bedarf es allerdings der Erprobung neuer pädagogischer und organisatorischer Konzepte (z.B. Öffnungszeiten, Räume zum Selbststudium und zur Durchführung von Gruppenlernen ohne Lehrende etc.), die jenseits des bisher vorherrschenden „Schulklassenprinzips“ und des bisherigen Schulraumverwaltungs- und Aufsichtsregimes angesiedelt sind und erprobt werden müssen.
- s. Eine wichtige Grundbedingung, um pädagogische Innovation im angesprochenen Sinne und eine stärkere Individualisierung möglich zu machen, stellt das im HC gegenüber den einzelnen Einrichtungen an Zahl, fachlicher Ausfächerung und Vielfalt erheblich größere Lehrkräftepotenzial dar. Dessen produktives Miteinander und ein rationaler Einsatz für gemeinsame Bildungsaufgaben setzt eine Veränderung der dienstrechtlichen und sonstigen Rahmenbedingungen voraus. Daraus dürfen sich aber keine Verschlechterungen im Status ergeben, die Bedingungen für die Entfaltung der eigenen Professionalität müssen sich vielmehr verbessern. Hierfür sind insofern dringend Modelle zu erproben, weil die Zukunftschancen von HC auch stark von dessen Kreditibilität in den Reihen der Lehrkräfte abhängig ist.
- t. Dieses in HC zunächst formal zusammen gebrachte Lehrkräftepotenzial mobilisiert sich nicht von allein. Beteiligung an den pädagogischen Gestaltungsentscheidungen und ein profiliertes Weiterbildungsangebot sind ein unverzichtbarer Anschlag.

Auf der Ebene der einzelnen Zentren

- u. Auf der Ebene der einzelnen HC-Initiative wird für vordringlich angesehen, die eingetretene Verschiebung zugunsten von Bildungsdienstleistungen für die Region durch eine Verstärkung der auf die HC-Verbundorganisation nach „innen“ gerichteten pädagogischen Entwicklungsarbeit auszubalancieren.
- v. Es wird empfohlen, die durch den HC-Impuls nun gemeinsam entwickelten Ansätze nicht als *das* zusätzliche HC-Angebotspaket zu verstehen, sondern das Zusammenspiel der verschiedenen

Angebote im HC-Verbund als ein attraktives Ensemble von Produkten zu entwickeln und für die Nutzerinnen und Nutzer mit HC zu identifizieren.

- w. Attraktivität von Bildung für Erwachsene zu erhöhen, wird nach unserer gut begründbaren Vermutung nur dann gelingen, wenn sich die HC-Verbundorganisation als ein positiver Lernort erfahren lässt; als ein Lernort, an dem die eigene Bildungsbiografie und ihre Entwicklung als wichtiger Bezug gelten, ohne dass den erwachsenen Lernern die Verantwortung für ihre Bildungsentscheidungen abgenommen wird. Dies ist nur durch die Entfaltung einer neuen Lernkultur möglich, an deren Ausgestaltung und Erprobung unter aktiver Beteiligung der Lernerinnen und Lerner dringend gearbeitet werden sollte.
- x. Insgesamt ist eine Art neuer erwachsenenpädagogischer Aufbruch nötig, der im HC Anlass wie Objekt finden kann. Zentrale Bedingung hierfür ist die umfassende Einbeziehung des pädagogischen und des weiteren Personals in die anstehenden Gestaltungsvorhaben. Ohne, dass sich die Pädagoginnen und Pädagogen, aber auch das andere Fachpersonal, in ihrer professionellen Kompetenz gefordert und anerkannt sehen, bleibt die HC-Idee unterbewertet. Die Beteiligung an innovativen Vorhaben sollte durch Vereinbarungen, auch durch Rahmenvereinbarungen mit der Interessenvertretung, abgesichert sein.
- y. Entsprechend der Empfehlungen für die Weiterführung des HC-Aufbaus in Phase 2 wird den Steuerkreisen vor Ort dreierlei empfohlen: (a) die pädagogische „Binnenwendung“ zur HC-Verbundorganisation vorzunehmen und in den kommunalen Zusammenhängen und Netzwerken auf eine Klärung von Arbeitsteilung, Kooperation und Verantwortlichkeiten zu drängen, (b) im Sinne des lokalen HC als Teil eines landesweiten HC-Vorhabens sich verstärkt und aktiv in die gemeinsame Entwicklungsarbeit auf Landesebene einzuschalten und insbesondere auch die eigenen „Leuchtturmprojekte“ in den gemeinsamen HC-Kompetenzfundus einzubringen und (c) im Sinne einer raschen grundlegenden Funktionsfähigkeit von HC dazu beizutragen, Klarheit in die internen Steuerungsvorgänge zu bringen.
- z. Umgekehrt ist für die HC-Initiativen von großer Bedeutung, sich beim weiteren Aufbau in einem Bereich zunehmender Rechtssicherheit zu bewegen. Hier ist das Land dringend aufgefordert, sowohl durch die in Vorbereitung befindlichen Kooperationsvereinbarungen als auch durch präzise Informationen, durch Modellvorschläge, z.B. zum Thema der Rechtsform der örtlichen HCs, mit Verordnungen und raschen und verbindlichen Reaktionen auf auftretende Fragen zur Verbesserung der Handlungsbedingungen vor Ort beizutragen.

Zu Ressourcen, Ressourceneinsatz und -steuerung für die Sicherung der Weiterentwicklung von HC (2010 – 2013)

- aa. Die mittelfristige Förderzusage des Landes hat die mehrjährige Planbarkeit der Aufbauphase 2 gesichert. Eine kommunale Ko-Förderung soll über Kooperationsverträge eingebracht werden

und damit auch von der Seite der finanziellen Förderung die gemeinsame Trägerschaft und Verantwortung für HC untermauern.

- bb. Die Weiterförderung des Aufbaus sollte am Ende der 2. Aufbauperiode definitiv enden. Ziel der 2. Phase sollte sein, HC landesweit grundständig funktionsfähig zu machen und in das Regelsystem zu überführen.
- cc. Im Hinblick auf die laufende Modellförderung und die künftige Regelfinanzierung ist zwischen den Kosten für die HC-Verbundorganisation (institutionelle Ebene) und den Kosten für den Aufbau und die Unterhaltung neuer Dienstleistungen und die Entwicklung und den Einsatz neuer Bildungsangebote (Produktebene) zu unterscheiden. Für die Attraktivität von HC und die Demonstration seiner Nützlichkeit erscheint die Produktebene vorrangig; sie ist überaus wichtig, weil sie die Berührungsfläche zu Nutzern, Kooperationspartnern, Öffentlichkeit und Politik ausmacht. Für die fortlaufende Produktinnovation unter Alltagsbedingungen ist allerdings die institutionelle Ebene, also die HC-förmige Koordinierung der Verbundorganisation die *conditio sine qua non*. Es muss deshalb großes Augenmerk darauf gelegt werden, diese HC-Koordinierung zu installieren und zu stabilisieren.
- dd. Die fortzusetzende Aufbauförderung muss demzufolge in ihrer Zwecksetzung präziser werden. Neben der Etablierung und Sicherung der HC-Koordinierung sollte sie vor allem als Grundfinanzierung von lokalen „Budgets für pädagogische Entwicklungsaufgaben“ zweckbestimmt sein.
- ee. Darüber hinaus sollte ein solches Budget für pädagogische Entwicklungsaufgaben *zumindest nachrichtlich* alle Mittel aus den beteiligten Einrichtungen ausweisen, die dafür zur Verfügung stehen. Es soll damit erreicht werden, dass das für pädagogische Entwicklung zur Verfügung stehende Gesamtvolumen an direkten und indirekten Mitteln – und in der Folge: seine Verwendung – deutlich werden.
- ff. Dementsprechend ist – mit Blick auf die angestrebte Überführung in den Regelbetrieb – die *Arbeitsfähigkeit* der HC-Verbundkoordinierung fundamental.
- gg. Die Funktionslogik dieser zentralen HC-Einheit ist der eines „Durchlauferhitzers“ vergleichbar: Entwicklungsarbeiten würden demnach projektförmig durchgeführt, und zwar einschließlich ihrer schrittweisen *Übersetzung* in den Zentrumsalltag. Diese Funktionslogik müsste auch auf die jetzigen *Leitprojekte* Anwendung finden.

10.3. Weitere Überlegungen

Wann wäre der HC-Aufbau abgeschlossen?

Die vorgesehene degressive Förderung signalisiert schon, dass das HC-Vorhaben nicht als „*never-ending Story*“ gedacht sein kann, wenn unter „HC-Vorhaben“ der projektförmig organisierte Prozess des HC-Aufbaus, also jene Übung verstanden wird, in der geklärt

und praktisch erprobt werden soll, was HC als Element einer neuen Alltagspraxis und -struktur bringen könnte. Dafür müssten alles in allem sechs Jahre ausreichen, also müsste tatsächlich das HC-Vorhaben im Jahr 2013 enden und – wenn alle Klärungen positiv verlaufen – HC als neues Element in den Alltag der hessischen Weiterbildungslandschaft implementiert sein.

Wie könnte ein landesweit funktionsfähiges HC aussehen?

Das „fertige HC“ kann als ein landesweites öffentliches kooperatives System lokaler Verbundorganisationen aufgefasst werden, das in gemeinsamer Trägerschaft zwischen dem Land Hessen und den hessischen Städten und Landkreisen betrieben wird. Die lokalen Verbundorganisationen hätten eine eigenständige Rechtsform und unterhielten selbst und direkt mindestens die Kerneinheit „HC Koordinierung“.

Die lokale Verbundorganisation umgreift regelmäßig mindestens: Berufliche Schulen, Schulen für Erwachsene, Volkshochschulen. Diese drei Einrichtungen bleiben eigenständig und in ihren Kernaufgaben bestätigt; als Einrichtungen der Erwachsenenbildung treten sie mit ihrer spezifischen Ausrichtung und Kompetenz zugleich in die Verbundorganisation HC ein.

Die Verbundorganisation HC kann neben diesen drei Einrichtungen und der gemeinsamen zentralen Einheit „HC-Koordinierung“ weitere gemeinsame Einheiten und weitere Einrichtungen umfassen; dies immer dann, wenn es den Grundprinzipien von HC nicht zuwiderläuft.

Ein System von Kooperationsvereinbarungen regelt (später: auf gesetzlicher Grundlage) die enge Zusammenarbeit, die auf das Ziel gerichtet ist, die Teilhabe an Bildung im Erwachsenenalter fortschreitend zu erhöhen und die Qualität der angebotenen Bildung und der diese begleitenden Bildungsdienstleistungen fortlaufend zu verbessern. Dieses Ergebnis wird vor allen Dingen von einer auf dieses Ziel ausgerichteten, fortschreitenden Verdichtung der Kooperation und Verknüpfung der Angebote der beteiligten Einrichtungen erwartet, und zwar nicht nur in Form von gemeinsam betriebenen weiteren Einheiten (wie z.B. Bildungsberatung), sondern vor allem in Form von gemeinsamen oder miteinander verzahnten Bildungsangeboten, einer gemeinsamen attraktiven Lernkultur und von aktiver Bildungswerbung.

Die gemeinsame Einheit „HC-Koordinierung“ ist der Treiber der auf dieses Ziel gerichteten Qualitätsentwicklung, während die beteiligten Einrichtungen sich entlang ihrer Kernfunktionen weiter modernisieren und dies vor allem auch unter dem Aspekt der Anschlussfähigkeit zu den gemeinsamen HC-Aufgaben betreiben. Um dies sicher zu stellen, wird die HC-Koordinierung auf Dauer gestellt.

Die pädagogische Entwicklung im gesamten HC wird aufeinander abgestimmt und in diesbezüglichen Programmen mit einer festgesetzten Laufzeit festgehalten. Ein HC Gesamtbudget für pädagogische Entwicklung indiziert (unabhängig von einer ggf.

erfolgenden Zuordnung seiner Teile zu unterschiedlichen Verfügungsberechtigten) die Gesamtinvestitionssumme in die pädagogische Entwicklung.

Die lokale HC-Verbundorganisation ist keine isolierte „lokalistische“ Angelegenheit, sondern Teil eines landesweiten HC-„Systems“, während zugleich die beteiligten Einrichtungen Teil ihrer jeweiligen landesweiten, auf ihre jeweiligen Funktionen bezogenen Verbände oder Arbeitsgemeinschaften bleiben. Die landesweite HC-Verbundorganisation funktioniert nach denselben Bauprinzipien wie die lokalen HCs.

Während die lokalen HCs Praxisentwicklungsaufgaben wahrnehmen, und dies landesweit in der Entwicklungspartnerschaft bzw. im künftigen hessischen HC-System abstimmen, hat das landesweite HC (1) Aufgaben der Koordinierung, der Impulsgebung, des Transfers, der Standardentwicklung und -setzung und (2) der Anschlussfähigkeit an das gesamte hessische Bildungssystem. Die lokalen HCs haben in diesem Sinne die Aufgabe, ihre Anschlussfähigkeit an die kommunale oder regionale Koordinierung der Bildungslandschaften zu sichern.

Woran könnte man die Wirksamkeit von HC erkennen?

Insgesamt schiebt sich die Frage der (potenziellen) Wirksamkeit von HC mit fortschreitendem Aufbau und damit auch größer werdendem bisherigen Gesamtinvestment immer mehr in den Vordergrund. Deswegen sollen abschließend hierzu einige Überlegungen angestellt werden.

HC ist dann – so könnte man vereinfacht formulieren – wirksam, wenn

1. sich die faktische Bildungsbeteiligung von Erwachsenen verbessert und ihnen neue Optionen ihrer Berufs- und Lebensgestaltung ermöglicht werden,
2. sich eine solche Verbesserung Jahr um Jahr einstellt, ohne dass der Ressourceneinsatz proportional wächst,
3. es demzufolge Fortschritte in der Konsolidierung von HC dergestalt gibt, dass es einen gemeinsam getragenen Qualitätszuwachs im Inneren der Verbundorganisation gibt, also hinsichtlich verbindlicher gemeinsamer Orientierungen, Handlungs- und Umgangsweisen, Verständnisse und des Bildungsauftrags der „Lernwelt von Erwachsenen“ (also auch im Sinne einer erneuerten Erwachsenenpädagogik),
4. es auf dieser Grundlage Modelle von Strukturveränderungen in der „Passung“ der verschiedenen Institutionen und ihrer Binnengestaltungen mit dem Ziel gibt, zu einer wirksamen gesamten Weiterentwicklung der Bildungslandschaft für Erwachsene in Hessen zu gelangen, die damit ausreichend kohärent, transparent, durchlässig, optionsreich und leistungsfähig wird.

11. Zur Wissenschaftlichen Begleitung

Im folgenden Kapitel werden einige Hinweise auf Anlage und Vorgehensweise der Wissenschaftlichen Begleitung und deren Begründung gegeben. Im Mittelpunkt stehen dabei jene Bezüge, die Forschung & Beratung als begleitende Aktivität zum Gesamtvorhaben HC entwickelt hat, welcher Art die Beiträge sind, die von diesem Typ Wissenschaftlicher Begleitung zu erwarten waren, unter welchen Spannungen sie steht und wie sich „Chancen & Risiken“ einer solchen wissenschaftlichen Prozessbegleitung im Methodenset niederschlagen.

11.1. Wissenschaftliche Begleitung zwischen Beratung und kritischer Reflexion

Die Wissenschaftliche Begleitung des HC-Vorhabens verbindet zwei Rollen: eine Beratung auf der Landes- sowie der regionalen Ebene, und insbesondere auf Aspekte von Organisationsentwicklung bezogen, und eine fortlaufende beobachtende Teilnahme, Dokumentation und Recherche. Beides erfolgt mit dem Ziel, zunächst den AkteurInnen des HC-Vorhabens einen „Reflexionsraum“ anzubieten, zu sichern und ihn mit Input und *Feedbacks* anzuregen, darüber hinaus aber auch die HC-Entwicklung einer kritischen Auseinandersetzung in der (Fach-)Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Die Verbindung von Beratung und Forschung innerhalb eines einzigen Begleitungsteams kann beides befruchten, weil auf diese Weise Perspektivwechsel zwischen Nähe und Distanz möglich sind. Sie setzt aber das Team und das einzelne Teammitglied auch einem erheblichen Spannungsfeld aus, zumal die „Praxis“ durchaus eine Sogwirkung ausübt und es nicht immer leicht ist, aus dem „Handgemenge“ heraus Abstand zu finden und die Trennlinie zwischen Akteur und Berater nicht zu überschreiten. Die Gefahr der Rollenverwechslung lauert gewissermaßen immer, zumal es immer Akteure gibt, die die Berater gern als ihre „Verstärker“ in Anspruch nehmen würden. In diesem Zusammenhang muss sich der Wissenschaftliche Begleiter – distanzierend, reflektierend und sich auf den fachlichen Diskurs beziehend – gegen die Überwältigung durch die „Praxis“ wappnen, wobei „Praxis“ dann oftmals vorschnell mit dem sogenannten Machbaren gleichgesetzt wird.

Kurzum: es ist der systematische und kontinuierliche Perspektivwechsel, der die Nähe, in der sich der Berater um Prozess befindet, in einen Zuwachs an – systematisierter – Einsicht ummünzbar machen kann.

Vor diesem Hintergrund soll nun die Anlage der Wissenschaftlichen Begleitung und deren Entwicklung während der vergangenen Jahre Revue passieren.

„Doppelung des Auftragsverhältnisses“ und Aufgaben

Beratung und Formative Evaluierung/Forschung kann zusammen auch als eine *Lernende Evaluierung* verstanden werden, und zwar

im Sinne einer zweifachen Offenheit, gegenüber dem Prozess selbst und gegenüber dem umgebenden wissenschaftlichen und praktisch-politischen Kontext. Wir fassen dies in dem Etikett „Wissenschaftliche Begleitung“ zusammen und benutzen dies synonym mit einer Bezeichnung, die sich für diesen Typ in der Sozialforschungsstelle und in gewissem Sinne auch als eines ihrer Markenzeichen eingepägt hat, nämlich „Anwendungsorientierte Forschung“. Ausgedrückt ist damit, dass Beratung ohne Forschung mehr und mehr unkundig wird, umgekehrt aber auch, dass Forschung von Beratung vielfältige Anregungen erfährt, weil diese – wenn sie gut gemacht ist und sich durch (eigene oder rezipierte) Forschung „auf der Höhe“ der Erkenntnisse hält, wie eine Sonde im jeweiligen Praxisfeld wirkt.

Nicht die doppelte Rolle, deren Komponenten Beratung und Forschung/Evaluierung aufeinander verwiesen sind, ist in diesem Falle ungewöhnlich, wohl aber, wenn man so will, die Doppelung des Auftragsverhältnisses, in dem die Wissenschaftliche Begleitung steht. In den meisten Fällen von Entwicklungsprogrammen oder Modellversuchen, die ein Bundes- oder Landesministerium verantwortet, wird eine wissenschaftliche Begleitung von diesen beauftragt, um die Umsetzung der Programmziele durch die Projektnehmer zu beforschen. Das Interesse des Auftraggebers an der von ihm geordneten Begleitforschung besteht vor allem darin, den Nachweis einer sachlich-fachlich adäquaten Umsetzung des jeweiligen Programms in einer vertretbaren Aufwandsratio nachweisen zu können. Der Auftraggeber ist in der Regel nicht selbst Akteur im Feld des Vorhabens, sondern Rahmensetzer, während die Projektnehmer, die sich in der Regel über ein Ausschreibungsverfahren bewerben und ausgewählt werden, nicht nur die Kompetenzen für eine erfolgreiche Bearbeitung der Programmziele, sondern oft genug auch den erforderlichen Feldzugang mitbringen müssen. Auch dann, wenn die beauftragte Wissenschaftliche Begleitung ein dezidiert die Projektnehmer unterstützendes formatives Konzept vertritt, kommt sie aufgrund der Gesamtkonstellation nicht selten in den Verdacht, mindestens auch eine Art „Controller“ des Auftraggebers zu sein.

Dies ist aber bei Hessen Campus nicht der Fall, weil der Auftraggeber Hessisches Kultusministerium zugleich aktiver Entwicklungspartner ist. Bevor hierauf erneut eingegangen wird, werden zunächst kurz die Grundorientierungen und bildungspolitischen Annahmen genannt, die die Arbeit der Wissenschaftlichen Begleitung rahmen.

Grundorientierungen und bildungspolitische Annahmen

1. Ungehinderte Teilhabe an Bildung unter Verhältnissen von Wissensgesellschaft als Voraussetzung und kontinuierliche Bedingung für eigenständige und selbstbewusste Lebensgestaltung und „Gutes Leben“.
2. Bildung im Erwachsenenleben folgt freiwilligen Entscheidungen der Subjekte. Lernen als systematische und aktive Form der Aneignung von Bildung im Erwachsenenleben setzt Bildungsangebote unter Erwartungen, die an „Prüfkriterien“ wie Attrak-

tivität, Zugänglichkeit, Horizonterweiterung, Nützlichkeit etc. orientiert sind, die den Stellenwert von Bildungsaktivitäten in Lebenszusammenhängen beeinflussen, die viele, um Lebenszeit konkurrierende Aufgaben kennen.

3. Diese von den Bildungssubjekten her kommende Perspektivsetzung begründet die vier Grundorientierungen des HC-Vorhabens (Erwachsene Lernerpersönlichkeit, Lernbiografieorientierung, Lebensweltbezug, Lebensbewältigungsfähigkeit), von denen erwartet wird, dass ihre systematische Beachtung einen Rahmen erzeugt, der den Bildungssubjekten die ernstliche Prüfung und Entscheidung über einen Wiedereintritt in Bildung nahelegt.
4. Erst die *Bildungswirklichkeit* aber liefert die subjektive Einschätzungsgrundlage dafür, ob sich die persönliche Investition in (erneute) Bildung im Sinne eines Beitrags zur Lebensqualität lohnt, also der persönliche Gewinn einen ausreichend großen *return* zur aufgewandten Mühe, zur Reorganisation von Lebenszeiten und -aktivitäten, zur Hintansetzung anderer Aktivitäten, ggf. auch zu positiven (Zahlung) oder negativen (entgangene Einnahmen) finanziellen Beiträgen zeigt.
5. Es wird angenommen, dass die HC durch eine spezifische Weise des Aufbaus eines Ensembles ganzheitlicher oder *integrierter Bildungsangebote* (in pädagogischer, organisatorischer und räumlich/regionaler Dimension) eine Bildungswirklichkeit herzustellen in der Lage ist, die in der Abwägung der Bildungssubjekte, also als Erfahrung und Einsicht, bestehen kann.
6. Zu dieser Bildungswirklichkeit zählen neben dem Umstand, dass Beratung und neue Lernkultur zu dieser Wirklichkeit gehört, vor allem neue integrierte Bildungsangebote, die durch die Verknüpfung der drei Kernkomponenten möglich werden.
7. Entscheidend aber ist, dass der in HC konzentrierte Umfang, die Qualität und die fachliche und pädagogische Breite und Vielfalt der Bildungskapazitäten eine bisher nicht mögliche Individualisierung von Bildungswegen und zugleich eine konstante pädagogische und fachliche Innovation erlauben.
8. Ob die HCs diese Potenziale in befriedigende Bildungsprozesse – sowohl für die TeilnehmerInnen als auch für die Lehrenden – umsetzen können, hängt in erheblichem Umfang von der künftigen inneren Architektur ab, also von den institutionellen Arrangements, auf denen das Bildungsgeschehen aufsitzt.
9. Die Entwicklung dieser „inneren Architektur“ ist eine wesentliche Aufgabe der Aufbauphasen des HC-Vorhabens und bildet den zentralen Bezugspunkt für die – vor allem organisationssoziologisch aufgestellte – Wissenschaftliche Begleitung.
10. Da die Zielerreichung, nämlich die dauerhafte Erhöhung der Teilnahme von erwachsenen Bürgerinnen und Bürgern in Hessen – sowohl hinsichtlich der Fallzahlen als insbesondere hinsichtlich der Wiedereintritte pro Bildungsbiografie und der Dauer der Beteiligung an Bildung –, erst in späteren Phasen der HC-Entwicklung ansatzweise evaluiert werden kann, bildet – ausgehend von der empirischen Schrittfolge der Entwicklung der internen

Architektur – der hier kurz erneut skizzierte Satz von Annahmen den Bezugshorizont für die Wissenschaftliche Begleitung.

11.2. „Entwicklungspartnerschaft“ als Rahmen und Gegenstand der Wissenschaftlichen Begleitung

Der Fall des HC-Vorhabens liegt also insofern anders, als es sich um eine Entwicklungspartnerschaft handelt, in der das Hessische Kultusministerium selbst aktiver Part ist. Das gemeinsame Dokument zur Entwicklungspartnerschaft weist dem HKM wie den beteiligten Initiativen Aufgaben im „Feld“ des Vorhabens zu, die sich nicht in der finanziellen und politischen Rahmensetzung für die Durchführung eines Entwicklungsprogramms erschöpfen, sondern es ist selbst aktiver Feldpartner dieses Programms. Auf diese Weise wird das HKM mit seiner Rolle im Feld des HC-Vorhabens selbst auch, wie alle anderen Feldakteure, zum Objekt der Wissenschaftlichen Begleitung. Diese Konstruktion bedeutet, dass die Wissenschaftliche Begleitung formal das HKM als Auftraggeber hat und sich hinsichtlich einer korrekten Vertragserfüllung ihm zu verantworten hat, aber unterstellt ist, dass der faktische Auftraggeber und erste Adressat der Wissenschaftlichen Begleitung die *Entwicklungspartnerschaft* als Ganzes ist. So ungeübt, wie die Handhabung des Konzepts Entwicklungspartnerschaft zwischen einem Ministerium und lokalen Initiativen bzw. kommunal Verantwortlichen (noch) ist, so kompliziert und zum Teil Missverständnisse hervorrufend stellt sich das Rollenbild der Wissenschaftlichen Begleitung dar. Insbesondere in der Anfangszeit lag es nahe, bei der Beurteilung und beim Umgang mit der Wissenschaftlichen Begleitung auf die am traditionellen Bild des „feldfernen“ Auftraggebers gebildeten Erfahrungen um Maßstab zu machen. Ein verändertes Arrangement zwischen den Akteuren im Vorhaben und der Wissenschaftlichen Begleitung muss selbst erst – von allen Beteiligten – gelernt werden.

Entwicklungs- oder Konstruktionsbegleitung

Die gesamte Vorgehensweise der Wissenschaftlichen Begleitung war darauf ausgerichtet, den im Vorhaben versammelten Akteuren immer erneut den *erreichten Stand* der gemeinsamen Entwicklungsarbeit *kritisch zu spiegeln*. Dies geschah und geschieht hauptsächlich in Hinblick auf die Architektur des Vorhabens und ihre vorbildende Bedeutung für die mögliche künftige institutionelle Fassung von HC. Auf diese Weise sollte Raum für kontinuierliche Reflexivität geschaffen und gesichert werden. Es wird also von einer schon im Prozess *aktiven Rolle* der wissenschaftlichen Begleitung ausgegangen, nicht erst von ihrer rückmeldenden Rolle in verschiedenen „ex-post“-Situationen. Grundlegend ist also eine *Interaktionsbeziehung* zwischen den Akteuren und der Wissenschaftlichen Begleitung.

Rollen der Wissenschaftlichen Begleitung

Das *methodische Vorgehen* der Wissenschaftlichen Begleitung war vor allem darauf ausgerichtet, den im Vorhaben versammelten Akteuren („Entwicklungspartnerschaft“) immer und erneut den

erreichten Stand der gemeinsamen Entwicklungsarbeit kritisch spiegeln zu können. Dies geschah und geschieht hauptsächlich in Hinblick auf die *Architektur* des Vorhabens und ihre vorbildende Bedeutung für die mögliche künftige institutionelle Fassung von HC. Die Idee, auf diese Weise Raum für kontinuierliche Reflexivität zu schaffen und zu sichern, prägte ebenfalls das methodische Vorgehen.

Begleitung als „Warner“: Die relative Offenheit bei der Entwicklung des Vorhabens, die mit seiner Entstehungsgeschichte eng verbunden ist, hatte auch zur Konsequenz, dass die Wissenschaftliche Begleitung kein gesichertes Bezugssystem vorfand oder zu Beginn mitentwickeln konnte, auf das sie ihre Vorgehensweise hätte abstützen können. Orientierungsschnur war und blieb deshalb die – sich allmählich weiter konkretisierende – Konzeption einer belastbaren Vorhabensarchitektur, deren kooperative Qualität durch eine Art von *Mehrfachbalance* bestimmt und insofern dann auch beobachtet und begleitet werden konnte.

11.3. Komponenten einer Mehrfach-Balance

Die miteinander in Beziehung stehenden Komponenten dieser Mehrfachbalance sind:

1. Auf der lokal – regionalen Ebene:
 - die Beachtung der zentralen Orientierungen Erwachsene Lernerpersönlichkeit, etc. als Ensemble der Angebote
 - die parallele Bearbeitung der drei Integrationsdimensionen, mit dem Primat der pädagogischen Dimensionen
 - die Beziehung zwischen den vier Orientierungen und den drei Dimensionen als Matrix, die Aufgabendefinitionen ermöglicht, deren Bearbeitung das Praxisrückgrad des Vorhabens ergibt,
 - die „Gleiche Augenhöhe“ der drei zentral beteiligten Starteinrichtungen in Öffentlicher Trägerschaft Berufliche Schulen, Volkshochschulen, Schulen für Erwachsene,
 - der sukzessive Aufbau einer eigenen HC-Institutionalisierungsweise, die durch Gleichgewichtsanforderungen wie Integrationsfortschritt geprägt ist,
 - das Verhältnis zwischen Binnenentwicklung und Außenwahrnehmung im fachlichen und politischen Umfeld
2. Hierzu spiegelbildlich für den Aufbau einer landesweiten HC-Organisation
 - die Beachtung der zentralen Orientierungen Erwachsene Lernerpersönlichkeit, etc. in landesweiter Gleichwertigkeit
 - die parallele Bearbeitung der drei Integrationsdimensionen, mit dem Primat der pädagogischen Dimensionen
 - die Beziehung zwischen den vier Orientierungen und den drei Dimensionen als Matrix, die Aufgabendefinitionen auch auf Landesebene ermöglicht, deren Bearbeitung das Praxisrückgrad des Vorhabens ergibt,
 - die „Gleiche Augenhöhe“ der drei zentral beteiligten Starteinrichtungen in Öffentlicher Trägerschaft Berufliche Schulen, Volkshochschulen, Schulen für Erwachsene und die Einbettung in die Landesweite Landschaft der Bildung für Erwachsene
 - der sukzessive Aufbau einer eigenen HC-Institutionalisierungsweise, die durch Gleichgewichtsanforderungen wie Integrationsfortschritt

- geprägt ist
 - das Verhältnis zwischen Binnenentwicklung und Außenwahrnehmung im fachlichen und politischen Umfeld
- 3. Die Gleichgewichtigkeit zwischen Land und Kommunen, zunächst vertreten durch die Initiativen, in der Entwicklungspartnerschaft,
- 4. Die Berücksichtigung der Balanceanforderungen auch bei einer (schrittweisen) landesweiten Ausdehnung
- 5. Das Verhältnis zwischen Binnenentwicklung und Außenwahrnehmung im fachlichen und politischen Umfeld
- 6. Die fachliche Unabhängigkeit der Wissenschaftlichen Begleitung

11.4. Prämisse für das Methodenset

Die relative Ergebnisoffenheit im Rahmen jenes groben Korridors, der durch die wenigen normativen Orientierungen der Entwicklungspartnerschaft sowie der Matrix beschrieben ist und die Balanceerfordernisse, die im Prinzip der mehrfachen „gleichen Augenhöhe“ ausgedrückt sind, machen die gemeinsame Entscheidungsfindung zu jeder Gestaltungsfrage zu einem Aushandlungsprozess. Die Handelnden auf ihre Handlungsbedingungen zu verweisen, also Reflexivität zu sichern, kann von daher als eine kontinuierliche Anforderung an die Wissenschaftliche Begleitung angesehen werden, die methodisch als *beobachtende Teilnahme* an allen Sitzungen, die Weichenstellungen zum Gegenstand haben, sowohl auf der Landes- als auch auf den lokalen Ebenen umgesetzt wurde.

Beobachtende Teilnahme gehörte deswegen in diesem Vorhaben zu den ständig eingesetzten Methoden. Sie nimmt dabei eine Mehrfachfunktion wahr: zum Ersten ist sie Prozesserhebung und liefert wichtiges Material für die fortlaufende Analyse der sozialen „Konstruktion“ von HC. Zum Zweiten ermöglicht sie Diskussionsbeiträge und Erläuterungen der Wissenschaftlichen Begleitung, die auf genauere Klärung der lösenden Aufgaben, zu verhandelnden Fragen und gegebene Handlungsbedingungen orientiert sind, und dies sowohl in spontaner als auch in vorbereiteter, vorausschauend auf die Tagesordnung gesetzter Weise. Zugleich normalisiert dies den Umgang zwischen Wissenschaftlicher Begleitung und die Akteuren und macht deren Gradwanderung zwischen „Innen & Außen“ sichtbar. Drittens liefert sie Hinweise für Prioritäten innerhalb der Arbeit der Wissenschaftlichen Begleitung.

Revidierende Prioritätensetzung bei Erhebungs- und Rechercheplänen gehört in diesem Vorhaben zu den wichtigen analytischen Methoden, weil die Fülle der theoretisch bearbeitungswerten Themen und Aspekte des Vorhabens beim gegebenen Zeit- und Ressourcenansatz jede Vollständigkeit illusionär macht. Die Schwerpunktsetzung folgte von daher vor allem zwei Kriterien: Welche Fragen werden so vehement aufgeworfen und/oder sind so umstritten oder erweisen sich als so grundsätzlich für die Weiterführung des Vorhabens, dass dringender und versachlichender Klärungsbedarf besteht? Und: Aufgrund welcher Umstände ist die

Mehrfachbalance bedroht und wie kann Schief lagen entgegen gewirkt werden? Eine darauf bezogene Prioritätensetzung bedeutet in der Regel, solche „Infragestellungen“ zum Ausgangspunkt eines kleineren begleitungsinternen Projekts zu machen und/oder auf das Einholen einer Expertise von Dritten zu drängen.

Eine *beobachtende Teilnahme auf „Zwei-Ebenen“* gehörte in den ersten beiden Jahren (Initialphase) zum unverzichtbaren methodischen Repertoire der Begleitung. Das heißt: die beobachtende Teilnahme wurde sowohl auf der Landesebene als auch auf der lokalen Ebene in allen beteiligten Initiativen eingesetzt. Sie folgte auf beiden Ebenen zunächst denselben Zielen wie oben skizziert. Die Präsenz auf beiden Ebenen hatte aber darüber hinaus noch die wichtige Aufgabe, im Sinne der „Balance“ die jeweils andere sowohl als eine Bedingung als auch als einen zentralen Kooperationsbezug des eigenen Handelns laufend ins Spiel zu bringen. Auf diese Weise ermuntert die Wissenschaftliche Begleitung zu Perspektivwechseln.

Perspektivwechsel als Methode. Das grundlegende Verständnis des HC-Vorhabens als eine kooperative Aufgabe verschiedener Akteure, die aus unterschiedlichen institutionellen und kulturellen Kontexten stammen, führt systematisch zur Frage nach den Schnittflächen gemeinsamer Interessen. Dies rückt die einzelnen Akteure oder Akteursgruppen mit ihren jeweiligen Handlungslogiken in die wissenschaftliche und praktische Aufmerksamkeit. Die wissenschaftliche Begleitung ist deshalb immer wieder recherchierend den Handlungslogiken, -kontexten und Vorgeschichten wichtiger einzelner Akteure, Akteursgruppen und Institutionen nachgegangen oder hat darauf gedrungen, sie unvoreingenommen zur Kenntnis zu nehmen und als wichtige Einflussgrößen anzuerkennen. Bei der Komplexität der Akteurskonstellation im Feld der Bildung im Erwachsenenleben sind diese *Recherchen*, die von Beginn an durch Dokumentenanalyse, Besuche und Expertengespräche etc. erfolgten, mit einem erheblichen Aufwand verbunden, liefern allerdings sehr wichtiges Material für den Perspektivwechsel als Methode, also für die Fähigkeit, die eigenen Handlungsbedingungen dadurch besser zu verstehen, indem man probenhalber begründet durch den „Kopf“ der anderen denkt. Dies ist natürlich von besonderer Bedeutung für die beiden wichtigsten Akteurskonstellationen, nämlich für das Verhältnis zwischen Landesebene und lokaler Ebene und für das Verhältnis zwischen Beruflichen Schulen, Schulen für Erwachsene und Volkshochschulen.

11.5. Vorläufige Schlussbemerkung

Dieser Bericht, der sich auf eine Zwischenbilanz zum HC-Gesamtvorhaben am Übergang von der 1. zur 2. Aufbauphase konzentriert, ist nicht der Ort, den konkreten Gang der Wissenschaftlichen Begleitung während der gesamten 1. Aufbauphase zu rekonstruieren und zu bedenken. Dies ist einer gesonderten Veröffentlichung vorbehalten. Es sollte aber deutlich geworden sein, dass es die spezifische Nähe dieses Typs von Begleitung ist, der seine Chance und Gefährdung ausmacht. Da die Begleitung über ihre „*Feedbacks*“

beratend direkt im „Alltagsgeschäft“ des Vorhabens anzutreffen ist, kann es leicht zu Rollenverwechslungen oder – Verwischungen kommen, und zwar auf allen Seiten. Um jene Reflexivität zu ermöglichen, die aus Distanzierung entsteht, ist die Begleitung laufend gezwungen, ihre Rolle zu erklären, zu überprüfen und ggf. auch neu zu justieren, nämlich dann, wenn der produktive Bogen des Spannungsverhältnisses von „Nähe“ und „Distanz“ innerhalb des bisherigen Arrangements nicht mehr aufrecht erhalten werden kann. Innerhalb der 1. Aufbauphase betraf dies vor allem die „Doppelrolle“ der Begleitung auf der Landesebene wie bei den jeweils einzelnen Initiativen. Die zunehmende eigenständige Artikulation der lokalen HC-Initiativen führte zu erheblichen, auch Interessenbezogenen Ausdifferenzierungen zwischen ihnen und der Landesseite, die die anfängliche Klammerfunktion der Begleitung zunehmend überforderte. Andere Arrangements mussten gefunden werden. Wichtig für den „Entwicklungspartnerschaft“-Ansatz ist nun aber, ob diese Neujustierung der Wissenschaftlichen Begleitung zu ihrem Thema wird; denn: da in diesem bildungsstrukturellen „Feldexperiment“ ein gesicherter Ort für Reflexivität unverzichtbar ist, ist Prozessbegleitung im Vorhaben auch nicht äußerlich, sondern sie gehört unverzichtbar dazu. Demzufolge wird es wichtig sein, eine solche Wissenschaftliche Prozessbegleitung als kontinuierlicher Teil des Vorhabens bis zum Abschluss seiner 2. Aufbauphase zu sichern. Prozessbegleitung in diesem inklusiven Sinne kann externe Evaluation nicht ersetzen; aber dieses sind zwei unterschiedliche Aufgaben.

12. Literaturverzeichnis

- Abel, H.: Polytechnische Bildung und Berufserziehung in internationaler Sicht. In: Hermann Röhrs (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt am Main 1963: Akademische Verlagsgesellschaft. S. 459 – 470
- Behrmann, Detlef: Modernisierung als schleichende Ökonomisierung? Konsequenzen für Weiterbildung und Weiterbildungsmanagement zwischen Tradition und Innovation. In: Forneck, Hermann J./ Wiesner, Gisela/ Zeuner, Christine (Hrsg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftlichen Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2006 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Hohengehren 2006: Schneider Verlag.
- Bolder, Axel/ Dobischat, Rolf (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden 2008: VS Verlag.
- Bolder, Axel/ Dobischat, Rolf: Objekt oder Subjekt von Wissensmanagement? Was bringt uns die Publizierung der „heimlichen“ Qualifikation. In: Bolder, Axel/ Dobischat, Rolf (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden 2008: VS Verlag. S. 7 – 18
- Bolder, Axel/ Hendrich, Wolfgang: Widerstand gegen Maßnahmen beruflicher Weiterbildung: subjektives Wissensmanagement. In WSI Mitteilungen 55 1/2002 S. 19-24.
- Brödel, Rainer/ Nittel, Dieter: Die Illusion von Chancengleichheit und Macht? Weiterbildung zwischen Kompensation, unbeabsichtigten Folgen und Verstärkung sozialer Ungleichheiten. In: Brumlik, Michael/ Merkens, Hans (Hrsg.): Bildung. Macht. Gesellschaft. Beiträge zum 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen 2007: Barbara Budrich. S. 161 – 169
- Brumlik, Michael/ Merkens, Hans (Hrsg.): Bildung. Macht. Gesellschaft. Beiträge zum 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen 2007: Barbara Budrich.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Zukunft (der) Weiterbildung. Vorschläge und Expertisen. Eine Aufsatzsammlung aus dem Innovationskreis Weiterbildung. Bielefeld 2009: Bertelsmann Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Bonn/ Berlin 2008.
- Fatke, Reinhard/ Merkens, Hans (Hrsg.): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden 2006: VS Verlag.
- Forneck, Hermann J./ Wiesner, Gisela/ Zeuner, Christine (Hrsg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftlichen Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2006 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Hohengehren 2006: Schneider Verlag.
- Galiläer, Lutz: Pädagogische Qualität. Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung. Bonn 2004: Juventa-Verlag.
- Gnahn, Dieter/ Hetmeier, Heinz-Werner/ Kühn, Axel/ Schmidt, Nora/ Weiß, Christina/ Wolf, Rainer: Auf den Weg zu einem kommunalen Bildungsmonitoring. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Zukunft (der) Weiterbildung. Vorschläge und Expertisen. Eine Aufsatzsammlung aus dem Innovationskreis Weiterbildung. Bielefeld 2009: Bertelsmann Verlag. S. 97 – 108
- Grotlüschen, Anke: E-Learning für Benachteiligte: selektierende Funktion der Digitalen Bildungsschere. In: Forneck, Hermann J./ Wiesner, Gisela/ Zeuner, Christine (Hrsg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftlichen Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2006 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Hohengehren 2006: Schneider Verlag.
- Harney, Klaus/ Hochstätter, Hans-Peter/ Kruse, Wilfried: Zentren Lebensbegleitenden Lernens (ZLL) – Ein struktureller Fortschritt im Bildungssektor? Zur Begründung eines strategischen Projekts der Hessischen Landesregierung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2/2007. S. 126 – 140.

- Hendrich, Wolfgang: Heimliche Schlüsselkompetenzen und berufliche Flexibilität – Impulse für anderes Lernen in der beruflichen Weiterbildung. In: Bolder, Axel/ Dobischat, Rolf (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden 2008: VS Verlag. S. 229 – 242
- Hessischer Landkreistag (Hrsg.): Strategiepapier des Hessischen Landkreistages zur Fortentwicklung des Schulwesens in Hessen für die 18. Wahlperiode des Hessischen Landtages 2009 – 2014. Teil II Berufliche Bildung/ Lebenslanges, bzw. lebensbegleitendes Lernen. 2009. [http://www.hlt.de/fileadmin/user_upload/Downloads/HLT_Strategiepapier_II_Kurzfassung.pdf]
- Husemann, Rudolf: Lernen und Bildung im höheren Lebensalter. In: Bolder, Axel/ Dobischat, Rolf (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden 2008: VS Verlag. S. 151 – 167
- Kaufhold, Marisa: Berufsbiographische Gestaltungskonzepte. In: Bolder, Axel/ Dobischat, Rolf (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden 2008: VS Verlag. S.220 – 228
- Klein, Birgit/ Kruse, Wilfried/ Kühnlein, Gertrud/ Schröder, Antonius: Evaluation der Wirksamkeit des Hessischen Weiterbildungsgesetzes HWGB. Gutachten im Auftrag des Hessischen Kultusministeriums Wiesbaden. 2005.
- Kraft, Susanne/ Seitter, Wolfgang: Professionalitätsentwicklung des in der Weiterbildung beschäftigten Personals. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Zukunft (der) Weiterbildung. Vorschläge und Expertisen. Eine Aufsatzsammlung aus dem Innovationskreis Weiterbildung. Bielefeld 2009: Bertelsmann Verlag. S. 69 – 86.
- Kruse, Wilfried/ Kaletka, Christoph/ Pelka, Bastian/ Schröder, Antonius (2009): HESSENCAMPUS 2007-2009. Veröffentlichungen der wissenschaftlichen Begleitung. In: sfs-Beiträge aus der Forschung, Band 173, Dortmund.
- Kruse, Wilfried: Von der Notwendigkeit des Arbeitsprozeß-Wissens. In: Jochen Schweitzer (Hrsg.): Bildung für eine menschliche Zukunft. Weinheim/ Basel 1986: Juventa-Verlag. S. 188 – 193.
- Kruse, Wilfried: Skill Development, Education Network, Support Structures/ Lifelong Learning in Germany – Financing and Innovation/ Kompetenzentwicklung, Bildungsnetze, Unterstützungsstrukturen/ Lebenslanges Lernen in Deutschland – Finanzierung und Innovation. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn 2003.
- Kruse, Wilfried: Internationale Beispiele integrierter Bildungsdienstleister. In: Hessisches Kultusministerium: Dokumentation des Workshops „Die Beiträge von SVplus und HC zur regionalen Bildungsentwicklung“. Wiesbaden 2007. S.13 – 19
- Kruse, Wilfried: Entwicklungspartnerschaft HESSENCAMPUS. Aufbau regionaler Zentren für das lebensbegleitende Lernen im Erwachsenen Alter. 2008
- Kruse, Wilfried/ Pelka, Bastian: HESSENCAMPUS: Kooperation und Vernetzung zur Umsetzung einer Strategie lebensbegleitenden Lernens In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 38 (2009) 2/2009, S. 22-26
- Lipowsky, Frank/ Pauli, Christine: „Es gibt nichts Ungerechteres als die gleiche Behandlung von Ungleichen“ In: Brumlik, Michael/ Merkens, Hans (Hrsg.): Bildung. Macht. Gesellschaft. Beiträge zum 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen 2007: Barbara Budrich. S. 237 – 241
- Messerschmidt, Astrid: Transformationen des Interkulturellen – Postkoloniale Perspektiven auf Erwachsenenbildung in globalisierten Migrationsgesellschaften. In: Forneck, Hermann J./ Wiesner, Gisela/ Zeuner, Christine (Hrsg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftlichen Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2006 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Hohengehren 2006: Schneider Verlag.
- Pongratz, Hans J./ Voß, G. Günter: Arbeitskraftunternehmer: Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin 2003: Edition Sigma.
- Schüßler, Ingeborg: Erwachsenenbildung als Lerndienstleistung? Paradoxien und Herausforderungen eines Entwicklungstrends. In: Forneck, Hermann J./ Wiesner, Gisela/ Zeuner, Christine (Hrsg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und

gesellschaftlichen Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2006 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Hohengehren 2006: Schneider Verlag. S. 233 – 247

Stahl, Thomas/ Schreiber, Rainer: Analysen und Dokumentationen nationaler und internationaler Ansätze und Modelle zur Weiterbildung von Älteren (50+) im demographischen Wandel unter besonderer Berücksichtigung regionaler und lokaler WeiterbildungsKooperationen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Zukunft (der) Weiterbildung. Vorschläge und Expertisen. Eine Aufsatzsammlung aus dem Innovationskreis Weiterbildung. Bielefeld 2009: Bertelsmann Verlag. S. 51 – 68

Tippelt, Rudolf: Lebenslanges Lernen im Prozess vertikaler und horizontaler Differenzierung. In: Brumlik, Michael/ Merkens, Hans (Hrsg.): Bildung. Macht. Gesellschaft. Beiträge zum 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen 2007: Barbara Budrich. S.109 – 127

Wissinger, Jochen/ Brüsemeister, Thomas: Bildungspolitik zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine kritische Annäherung aus der Sicht der Governance-Forschung. In: Brumlik, Michael/ Merkens, Hans (Hrsg.): Bildung. Macht. Gesellschaft. Beiträge zum 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen 2007

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

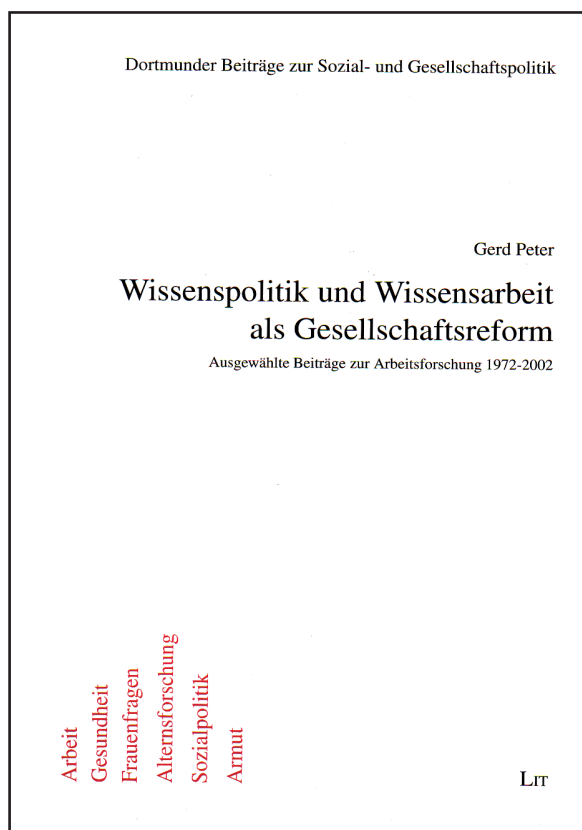
Band 43: Susanne Felger, Wilfried Kruse, Angela Paul-Kohlhoff, Silke Senft: Partizipative Arbeitsorganisation: Beteiligung jenseits von Naivität Ergebnisse aus dem PartArt-Projekt, 2003, 246 Seiten, 25,90 €, ISBN 3-8258-6786-2

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

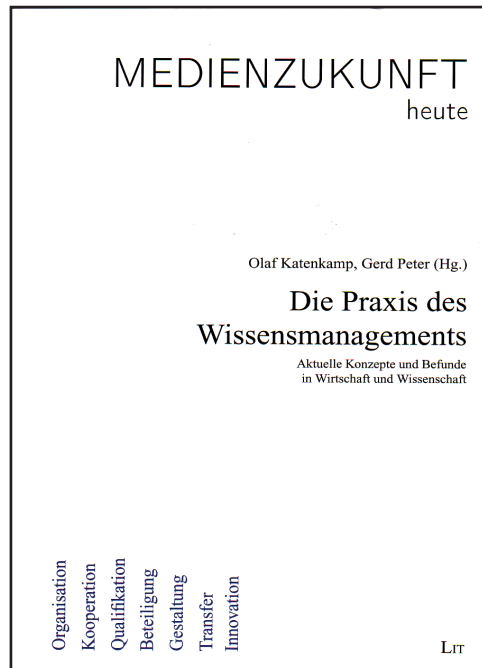
Band 5: Kurt-Georg Ciesinger, Dagmar Siebecke, Frank Thielemann: Innovationsintegral Mittelstand. 1999, 183 Seiten, 20,90 €, ISBN 3-8258-4217-7

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



Band 176: *Hermann Groß*: Vergleichende Analyse der Arbeits- und Betriebszeitentwicklung im Zeitraum von 1987 bis 2007, Dortmund 2010

Band 175: *Hermann Groß*: Zusammenhang von Regulierung Arbeitszeitmanagement und gesellschaftlicher Verantwortung, Dortmund 2010

Band 174: *Gertrud Kühnlein*: Begründete Auswahl von Regionen, in denen eine qualitative Untersuchung zu einem Forschungsprojekt des BIBB durchgeführt werden soll. Expertise im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung, Februar 2010

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

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 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

Band 159: *Arno Georg, Christina Meyn, Gerd Peter (Hg.)*: Arbeitssituationsanalyse. 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

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

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)

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 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

Band 146: *Martina Stackelbeck (Hg.)*: Gefälligst zur Kenntnisnahme! 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

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 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 Illskensmeier*: 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

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 Mütherich*: 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

