

CHUNG

FORS

□ □ □ □ □

Christian Bernhard

Erwachsenenbildung und Region

Eine empirische Analyse in Grenzräumen

» THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG «



Christian Bernhard

Erwachsenenbildung und Region

Eine empirische Analyse in Grenzräumen

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Die blaue Reihe des DIE richtet sich an die scientific community der Erwachsenenbildungsforschung und an die wissenschaftlich interessierte Praxis. Von Hans Tietgens im Jahr 1967 begründet, hat die Reihe im Lauf der Zeit wesentlich zur Konstituierung der Disziplin beigetragen. Die diskursiven Abhandlungen auf theoretischer und empirischer Basis machen Forschungsergebnisse aus der Realität von Erwachsenenbildung zugänglich und regen so den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis an. Adressat/inn/en sind Lehrende, Forschende und wissenschaftlich interessierte Praktiker/innen der Erwachsenenbildung.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE: Dr. Thomas Jung

Bisher in der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung erschienene Titel (Auswahl):

Caroline Euringer

Was ist Grundbildung Erwachsener?

Bielefeld 2016, ISBN 978-3-7639-5798-9

Bernd Käßpinger

Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien

Bielefeld 2016, ISBN 978-3-7639-5796-5

Julia Franz

Kulturen des Lehrens

Bielefeld 2016, ISBN 978-3-7639-5746-0

Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Steffi Robak

Kulturelle Erwachsenenbildung

Bielefeld 2015, ISBN 978-3-7639-5650-0

Christian Bernhard, Katrin Kraus,

Silke Schreiber-Barsch, Richard Stang (Hg.)

Erwachsenenbildung und Raum

Bielefeld 2015, ISBN 978-3-7639-5584-8

Barbara Nienkemper

Lernstandsdiagnostik bei funktionalem

Analphabetismus

Bielefeld 2015, ISBN 978-3-7639-5544-2

Reinhard Burtscher, Eduard Jan Ditschek,

Karl-Ernst Ackermann, Monika Kil,

Martin Kronauer (Hg.)

Zugänge zu Inklusion

Bielefeld 2013, ISBN 978-3-7639-5107-9

Hildegard Schicke

Organisation als Kontext der Professionalität

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5109-3

Wiltrud Gieseke, Ekkehard Nuissl,

Ingeborg Schübler (Hg.)

Reflexionen zur Selbstbildung

Festschrift für Rolf Arnold

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5103-1

Joachim Ludwig (Hg.)

Lernen und Lernberatung

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5067-6

Rolf Arnold (Hg.)

Entgrenzungen des Lernens

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-4924-3

Josef Schrader

Struktur und Wandel der Weiterbildung

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4846-8

Timm C. Feld

Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4860-4

Alexandra Ioannidou

Steuerung im transnationalen Bildungsraum

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1991-8

Martin Kronauer (Hg.)

Inklusion und Weiterbildung

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1964-2

Bernhard von Rosenblatt, Frauke Bilger

Weiterbildungsverhalten in Deutschland

Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und

Adult Education Survey 2007

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1961-1

Dieter Gnahs, Helmut Kuwan,

Sabine Seidel (Hg.)

Weiterbildungsverhalten in Deutschland

Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7636-1962-8

Weitere Informationen zur Reihe unter

www.die-bonn.de/tup

Bestellungen unter

wbv.de

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Christian Bernhard

Erwachsenenbildung und Region

Eine empirische Analyse in Grenzräumen

Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Roderich Henry

Korrektorat: Susanne Kemmer

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter www.die-bonn.de ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **14/1133** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: wbv.de

Bestell-Nr.: 14/1133

© 2017 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Potsdam

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-5857-3 (Print)

ISBN 978-3-7639-5858-0 (E-Book)



Inhalt

Danksagung	9
Vorbemerkungen	11
1 Einleitung	15
1.1 Region – ein schillernder Begriff	15
1.1.1 Politische Perspektiven auf Region: Steuerung durch Regionalisierung	16
1.1.2 Subjektperspektive auf Region: Aneignung	17
1.2 Region aus Organisationsperspektive	18
1.3 Grenzräume als Kristallisationsphären von Regionalität	21
1.4 Region als erwachsenenpädagogischer Zugang zur Raumtheorie für die Erwachsenenbildungswissenschaft	22
1.5 Fragestellung, Ziele und Aufbau der Arbeit	23
2 Dekonstruktion des Begriffs „Region“ in der Erwachsenenbildung	25
2.1 Annäherung an den Regionsbegriff anhand geografischer Ansätze	25
2.2 Region im Zusammenhang mit regionalen Disparitäten	27
2.3 Region als Strukturmoment von institutionalisierter Weiterbildungspolitik	29
2.4 Regionen als sich selbst regulierende Netzwerke.....	30
2.5 Regionen als Zielgebiet von an Inhalte gekoppelte Regional- entwicklungsstrategien	32
2.6 Regionalisierung als Steuerung	33
3 Klärung raumtheoretischer Annahmen und Rekonstruktion eines Regionsbegriffs für die Erwachsenenbildung	38
3.1 Geografische Regions- und Raumansätze: Region zwischen erdräumlichem Ausschnitt und sozialräumlichem Konstrukt	39
3.1.1 Region als lebensweltliches Konstrukt	40
3.1.2 ‚Raus aus dem Container!‘ Region als handlungsorientiertes Konzept	41
3.2 Raumsoziologie: Relationaler Raum	44
3.3 Didaktische Raumkonzepte in der Sozialen Arbeit: Sozialraumorientierung	46
3.4 Übertragung der Raumbegriffe auf die Erwachsenenbildung	50
4 Operationalisierung der Forschungsfrage im Untersuchungsaufbau	53
4.1 Vergleichende Fallstudien und Experteninterviews	54
4.2 Sampling und Transkription	56
4.3 Auswertung	59

5	Regionale Kontexte und Einzelfalldarstellungen der untersuchten Organisationen	60
5.1	Die Großregion SaarLorLux	60
5.2	Falldarstellungen in der Großregion SaarLorLux	69
5.3	Euroregion Neiß-Nysa-Nisa	73
5.4	Falldarstellungen in der Euroregion Neiß-Nysa-Nisa	81
6	Ergebnisse	86
6.1	Aktionsraum	88
6.1.1	Organisationale Infrastruktur	90
6.1.2	Regionalität von Inhalten	98
6.2	Die inhaltliche Ausprägung von Regionalität in Grenzregionen	102
6.2.1	Euroregionale Inhalte	102
6.2.2	Grenzüberschreitend-regionale Inhalte	111
6.2.3	Nicht-grenzüberschreitend-regionale Inhalte	120
6.2.4	Inhalte als Regionalisierungen	121
6.3	Kundenkommunikation	125
6.3.1	Definition und Verortung in der raumtheoretischen Perspektive	125
6.3.2	Die Produktion von Region in der Kundenkommunikation	127
6.3.3	Verortung in Bezug auf zugrundeliegende Bildungsbegriffe	133
6.4	Kooperation	137
6.4.1	Definition von Kooperation	137
6.4.2	Arten von Kooperation	138
6.4.3	Zur Bedeutung des Netzwerks für die Regionsdefinition	146
6.4.4	Regionalität von Kooperation	147
6.5	Dozierende	150
6.6	Subjektive Bedeutungen von Region	152
6.6.1	Bestimmung von lokalen Ressourcen durch die Politik und die Professionellen	153
6.6.2	Raumdeutungen von Lernenden?	154
6.7	Das Verhältnis von Aktionsraum und Zuständigkeit	156
6.7.1	Grenzüberschreitung als Mitnahmeeffekt	158
6.7.2	Gezieltes Verlassen des Zuständigkeitsgebiets durch Ansprechen fremder Zielgruppen	159
6.7.3	Verlassen des Zuständigkeitsgebiets als Begegnungsauftrag	159
6.7.4	Verlassen des Zuständigkeitsgebiets im Rahmen des Auftrags durch grenzüberschreitende Inhalte	160
6.8	Die Konstruktion von Region durch Organisationen der Erwachsenenbildung	160
6.9	Einbettung in einen regionalen Kontext	162

7	Eine Perspektive der handlungszentrierten Geografie auf Bildungsorganisationen	165
7.1	Das Verhältnis von normorientierten und zweckrationalen Handlungsaspekten	168
7.2	Das Verhältnis der vier Typen in Bezug auf informativ-signifikative Regionalisierungen	176
8	Region als soziale Praktik im Gestaltungsmodus	185
8.1	Region und Organisation	186
8.2	Region und Professionalität	193
8.3	Region und Markt	196
8.4	Region und Steuerung	198
8.5	Sonderfall: Euroregion und Politik	199
8.6	Region und lernende Subjekte	202
9	Erwachsenenbildung und Region: Eine empirische Analyse in Grenzräumen	205
9.1	Vom Mehrwert des raumtheoretischen Ansatzes für die Erwachsenenbildung auf Meso-Ebene	206
9.2	Konsequenzen für die Praxis	208
	Literatur	209
	Verzeichnis der Tabellen	226
	Verzeichnis der Abbildungen	226
	Der Autor	227
	Zusammenfassung/Abstract	228

Danksagung

Lernen und Bildung sind keine rein intrapersonalen Phänomene. Sie sind auf Strukturen angewiesen, die von Lernenden selbst nicht beeinflusst werden können, wie das Vorhandensein von Lerngelegenheiten oder die Ausgestaltung eines Bildungssystems. Ein Beispiel für einen Lern- und Bildungsprozess ist die Entstehung der vorliegenden Arbeit: Zwar entstand sie als eigenständige wissenschaftliche Leistung, ich war aber auf zahlreiche Lerngelegenheiten angewiesen, die sich mir als Doktorand boten und die ich oftmals gerne und manchmal widerwillig annahm. In diesem Sinne gilt es, dankbar über die vergangenen Jahre zurückzublicken im Bewusstsein, dass ich die erfolgreiche Vollendung dieses Projektes vielen zwischenmenschlichen Begegnungen und der einen oder anderen glücklichen Fügung verdanke.

Ich danke daher meinem Betreuer Prof. Dr. Walter Bender für sechs Jahre besten Arbeitsverhältnisses und die damit einhergehende Freiheit, dieses zunächst verrückte Thema zu bearbeiten. Ich habe sehr profitiert vom „Setz dich!“ als Antwort auf die Frage, wann wir mal wieder über die Dissertation reden könnten, von der Möglichkeit, selbständig zu arbeiten, und seinem echten Glauben an Einsicht aufgrund des besseren Arguments. Dank gilt auch in großem Maße meiner Zweitgutachterin Frau Prof. Dr. Annette Scheunpflug für den einen oder anderen Schubser und Wachrüttler mit großem Motivationseffekt, für methodische und strategische Beratung in Bewunderung ihrer Fähigkeit, die Perspektive des Gegenübers einzunehmen. Wichtige Rahmenbedingungen meiner Arbeit waren die jahrelange gute Zusammenarbeit und gegenseitige Unterstützung im Team der Professur Fort- und Weiterbildung an der Universität Bamberg. Besonders zu danken ist Birgit Dechert, die dem Lehrstuhlteam im Alltag den Rücken frei hielt, Heidi Ellner, mit der ich eine harmonische Bürogemeinschaft pflegte, sowie Steffi Bauer, die mir immerwährend gut zusprach.

Ein sehr bereicherndes Diskussionsforum fand ich bei den Aktiven der informellen Arbeitsgruppe „Erwachsenenbildung und Raum“. Besonders gedankt sei dem kreativen Raumdenker Thomas Johannes Lang, ohne den diese Arbeitsgruppe wahrscheinlich nie entstanden wäre. Weiterführend waren ebenso unzählige methodologische, theoretische und manchmal auch önologische Reflexionen mit Dr. Christian Nerowski. Dr. Holger Lehmeier sensibilisierte mich erfolgreich für geografische Theorie und erbrachte eine unglaubliche Korrekturleistung, in der er sich als kritischer Freund im besten Sinne zeigte.

Diese Arbeit hätte nicht entstehen können ohne meine Interviewpartnerinnen und Interviewpartner, auch ihnen sei gedankt. Eine gute Unterstützung war mir Natalie Lehmann bei der Transkription, genauso wie die informellen Korrektorinnen und Korrektoren.

Das Wort „Danke“ wirkt bescheiden angesichts des großen Anteils, den meine Eltern, Annemarie und Georg Bernhard, an der vorliegenden Arbeit haben. Sie agierten

als stiller Ruhepol und Fels im Hintergrund, ermöglichten mir das Studium und boten mir bei meinen wenig zahlreichen Heimurlaube mit kulinarischer und ruhespendender Präzision einen Rückzugsort.

Mirjam Skala fand im Endspurt der Arbeit – wie kaum jemand sonst – die richtigen Worte, wenn Frustration und Zweifel aufkamen. Vor allem freute sie sich aber mit mir, wenn ich (Teil-)Erfolge verzeichnete. Auch ihrem Anteil wird das Wort „Danke“ kaum gerecht.

Bonn, im Dezember 2016

Vorbemerkungen

Die Bedeutung von Regionen für Bildungsstrukturen und Bildungsprozesse wird seit etwa zwei Jahrzehnten intensiv diskutiert. Sichtbar wurde dies jüngst auf dem 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, der im Jahr 2016 unter dem Thema „Räume für Bildung. Räume der Bildung“ durchgeführt wurde. Einen weiteren Indikator stellt der *Nationale Bildungsbericht* dar, für den derzeit die Möglichkeit einer stärker regionalisierten Berichterstattung erörtert wird. Und in der Erwachsenen- und Weiterbildung ist das gestiegene Forschungsinteresse an Regionen an der Gründung einer Arbeitsgruppe „Erwachsenenbildung und Raum“ ablesbar.

Betrachtet man die Verwendung des Begriffs „Region“ in den Sozial- und Bildungswissenschaften in einer zeitlichen Perspektive, so wird deutlich, dass der Begriff sich ähnlich wie in den Naturwissenschaften von der dreidimensionalen Anschaulichkeit gelöst und zu einem vieldimensionalen Konzept entwickelt hat.

Ursprünglich stammt der Begriff „Region“ aus den Raumwissenschaften und wird dort genutzt, um geografische Räume nach Ähnlichkeiten, Funktionen oder politisch-administrativen Zugehörigkeiten zu gruppieren.

In der sozialen Arbeit werden mit dem Konzept der Sozialraumorientierung eher mentale Dispositionen schwer erreichbarer Adressatengruppen betont, für die aufsuchende Angebote der Hilfe im sozialen Nahraum entwickelt werden.

Ganz ähnlich diskutiert die Erwachsenenbildung die Teilhabechancen unterrepräsentierter Adressatengruppen mit Blick auf soziodemografische Merkmale, Mentalitäten und Lebensstile. Dies geschieht traditionell anhand didaktischer Prinzipien der Zielgruppen- oder Milieuorientierung, teilweise aber auch anhand von Konzepten der Stadtteilarbeit oder Gemeinwesenorientierung. Zur Konjunktur des Konzepts Region in der Forschung zur Erwachsenenbildung hat sicherlich beigetragen, dass der Begriff vielschichtig genutzt wird und mal geografische, mal politische, mal soziostrukturelle und mal kulturelle Kontextuierungen des Angebots und der Beteiligung akzentuiert und damit Anknüpfungen an vorangehende Forschungslinien eröffnet.

Die zunehmende Bedeutung des Konzepts Region für die Entwicklung von Angeboten in der Erwachsenen- und Weiterbildung lässt sich darüber hinaus auch aus bildungspolitischer Perspektive nachzeichnen.

Während in der Zeit der sozialstaatlich motivierten Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre vor allem der Abbau sozialer, curricularer und regionaler Defizite mit Hilfe der Weiterbildungsgesetzgebung der Länder diskutiert wurde und Regionen damit als *Objekte* förderaler Steuerung erschienen, geht es heute vor dem Hintergrund europäischer Förderprogramme eher um die Aufwertung kleinerer, oft marginalisierter räumlicher Einheiten als *Steuerungsakteure* von Angebots- und Beteiligungsstruktu-

ren. Bildungsbereichsübergreifende Netzwerke und eine kommunale Bildungsberichterstattung sollen die föderalen und kommunalen Steuerungspraxen ergänzen und neue Formen der Koordination der Handlungen lokaler Akteure aus unterschiedlichen Kontexten etablieren. Diese Akzentuierung ist charakteristisch u.a. für große bildungspolitische Programme wie „Lernende Regionen“ oder „Lernen vor Ort“. Die begleitenden Evaluationsstudien lenkten die Aufmerksamkeit vor allem auf lokale Vernetzungsaktivitäten, sich etablierende Akteurskonstellationen sowie auf die Nachhaltigkeit organisationsübergreifender Strukturen auch jenseits förderungspolitischer Impulse.

Der *Deutsche Weiterbildungsatlas* schließlich hat die beiden zuvor skizzierten Forschungslinien miteinander verknüpft. Die Studie wurde im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung vom DIE und dem Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement der FU Berlin erarbeitet und stützte sich auf die Re-Analyse vorliegender Anbieter-, Angebots- und Teilnehmerdaten. Der *Deutsche Weiterbildungsatlas* zeigte zunächst, dass die Unterschiede in Angebot und Beteiligung *innerhalb* der Bundesländern in der Regel deutlich größer sind als *zwischen* den Bundesländern. Mit Hilfe von Mehrebenenanalysen konnte zudem erstmals die *relative* Bedeutung politischer und geografischer bzw. sozioökonomischer und sozialstruktureller Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsbeeteiligung und das Weiterbildungsangebot geschätzt werden. Damit ließ sich auch der Einfluss regionaler Akteure auf Angebot und Beteiligung beurteilen: als gering, aber dennoch folgenreich.

In allen drei Diskussionszusammenhängen blieb jedoch unterbelichtet, welche Bedeutung Politiken der Regionalisierung bzw. die Initiierung und Entwicklung regionaler Netzwerke auf Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung haben bzw. wie diese zur Bildung von Regionen beitragen. An dieser Stelle setzt die von Christian Bernhard erarbeitete Dissertation an. Angelehnt an ein bewährtes Modell didaktischer Handlungsebenen, richtet der Autor sein Augenmerk auf die Leitenden und die Programmplanenden, die in kollektiv koordinierten pädagogischen Planungsprozessen die Verbindung zwischen bildungspolitischen, soziostrukturellen und ökonomischen Rahmenbedingungen von Regionen auf der einen und Lernbedarfen und -bedürfnissen der Adressaten auf der anderen Seite herstellen.

Im Mittelpunkt steht die Frage, wie sich Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung in Regionen verorten, welche Strukturen sie dabei leiten bzw. behindern und welche Folgen sich daraus für die Angebots- und Programmentwicklung ergeben. Empirisch werden bundesdeutsche Weiterbildungseinrichtungen in westlichen und östlichen Grenzregionen in den Blick genommen, deren Regionen an mindestens drei Staaten angrenzen und durch atypische Migration sowie durch Einkaufs- und Pendelbewegungen geprägt sind. Alle in der Studie erfassten Organisationen agieren im öffentlichen Interesse, einige sind in drittmittelgeförderte Netzwerke eingebunden. Diese Auswahl eröffnet die Möglichkeit, Handlungsräume der Weiterbildungseinrichtungen, die durch

administrative Regelungen und Kontextzugehörigkeiten vorbestimmt sind, von jenen zu unterscheiden, die handelnd hergestellt werden. Die Arbeit kann auf der Grundlage von Experteninterviews zeigen, dass Weiterbildungseinrichtungen Regionen auf der Grundlage organisationaler Infrastrukturen, spezifischer Inhalte sowie über die Gestaltung von Einzugsbereichen mit Hilfe raumübergreifender Kooperationen konstruieren.

Die vorgelegte Arbeit betont die Bedeutung von Organisationen der Weiterbildung für regionale Bildungsräume und greift damit eine Thematik auf, die bisher oft im Schatten der bildungspolitischen und wissenschaftlichen Debatte stand. Das Buch stärkt zudem einen Forschungsakzent, der bereits in einem jüngeren Band der Reihe *Theorie und Praxis* von Julia Franz sichtbar wurde und die Bedeutung regionaler Kontextbedingungen für die Einbindung von Kursleitenden in organisationsspezifische Kulturen des Lehrens aufgezeigt hat.

Josef Schrader

*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für lebenslanges Lernen*

1 Einleitung

1.1 Region – ein schillernder Begriff

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit dem Begriff „Region“. Dieser erlebte in den letzten Jahren alltagsprachliche und wissenschaftliche Konjunkturen und regt in seiner vielfältigen Verwendung zu ebenso vielfältiger Reflexion an. Die „Konjunktur“ (Blotevogel, 2000, S. 491) des Begriffs „Region“ ist auch in der Erwachsenenbildungswissenschaft¹ zu beobachten (z.B. Faulstich 1997, 1992; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2000, 2006; Weishaupt & Böhm-Kasper, 2010; Kuper, 2009; Tippelt, Reupold & Kuwan, 2009; Martin, Schömann, Schrader & Kuper, 2015; Klemm, 1997). Dabei sind die Bedeutungen, die der Begriff teils implizit, teils explizit erhält, in der Erwachsenenbildung durchaus uneinheitlich: vom politischen Territorium (Martin et al., 2015; Tippelt, 2011; Faulstich, 1996) über das Netzwerk (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2000; Dobischat, Düsseldorf, Nuissl & Stuhldreier, 2006; Faulstich, Zeuner & Vespermann, 2001) bis hin zu pragmatischen Versuchen wie „das, was im Tagespendlerbereich noch erreichbar ist“ (Altenburg, 1996, S. 314; ähnlich Nuissl, 2003, S. 391) oder „größer als das Örtliche, die Lokalität und kleiner als das Überregionale, das Ferne“ (Nuissl, 2003, S. 391).

Analog dazu werden in der Diskussion mit dem Begriff „Region“ sehr unterschiedliche Aspekte von Erwachsenenbildung angesprochen. Es scheinen Aspekte der Grundversorgung mit Erwachsenenbildung aus politischer Steuerungsperspektive (Hummelsheim, 2010; Martin et al., 2015) genauso auf wie Regionalentwicklung (Klemm, 1997; Faber, Bönnes & Dieckhoff, 1981; Faber, 1994), Märkte (Höhne, 2010; Friebel, 1993) sowie Weiterbildung als Standortfaktor in Regionen (Nuissl, 1995).

Scheint dies bei oberflächlicher Betrachtung zu vernachlässigen, so ergeben sich doch sehr praktische Konsequenzen aus diesen unterschiedlichen Verwendungen und Perspektiven: Insbesondere die Perspektive des Standortfaktors und die der Grundversorgung mit Weiterbildung stehen potenziell zueinander im Widerspruch (Kap. 2; Höhne, 2010): Während das Ziel der flächendeckenden Grundversorgung mit Weiterbildung eher eine Angleichung der Lebenschancen in verschiedenen Regionen bedeutet, impliziert der Standortfaktor Weiterbildung eine Differenzierung der untereinander im Wettbewerb stehenden Regionen. Es gilt daher, über eine Analyse anhand des Begriffs „Region“ und dessen Verwendung(en) in der Erwachsenen- und Weiterbildung Perspektiven zu trennen und zu beschreiben. Damit wird ein analytisches Potenzial genutzt und der Regionsbegriff in seiner vielfältigen und schillernden Verwendung präzisiert.

1 Die Begriffe „Erwachsenenbildung“, „Weiterbildung“ sowie „Erwachsenen- und Weiterbildung“ werden in dieser Studie synonym verwendet, wie auch von Wittpoth (2009) vorgeschlagen.

Die Analyse entfaltet sich zunächst in der Möglichkeit, mehrere Perspektiven auf das Phänomen Region einzunehmen. Aktuell beherrschen politische Kontexte die Verwendung des Regionsbegriffs in der Erwachsenenbildung. Damit geht eine Perspektive einher, die sich als Regionalisierung bezeichnen lässt. Sie beschreibt den Prozess der Verlagerung politischer Steuerungs- und Analysestrukturen aus zentralen Instanzen heraus in kleinere räumliche Einheiten.

1.1.1 Politische Perspektiven auf Region: Steuerung durch Regionalisierung

Durch die in weiten Teilen finanzielle Förderung und Regulierung der Erwachsenen- und Weiterbildung seitens der öffentlichen Hand, die sich als „mittlere Systematisierung“ beschreiben lässt (Faulstich, 1997; Faulstich & Haberzeth, 2007), kommt es seit Bestehen der Bundesrepublik Deutschland immer wieder zu politischen Überlegungen zur Steuerung deren Weiterbildung (Jütte, 2002). Ziel ist, möglichst effizient die flächendeckende Grundversorgung mit qualitativ hochwertigen Weiterbildungsangeboten zu ermöglichen (Deutscher Bildungsrat, 1975; Weishaupt & Böhm-Kasper, 2010, S. 791; Hummelsheim, 2010).

Das deutsche Bildungssystem untergliedert sich in politische Territorien, in denen Gesetze oder Erlasse in Bezug auf Erwachsenen- und Weiterbildung Gültigkeit haben: Die Versorgung mit Berufsbildung in Deutschland regelt das Berufsbildungsgesetz (BBiG), es überträgt die Verantwortung auf Kammern, die in ihren jeweiligen Bezirken agieren. Die Erwachsenen- und Weiterbildungsgesetze bestimmen die Bundesländer und Kommunen sowie Kreise als relevante Territorien. Diözesen bestimmen die Territorien kirchlicher Anbieter, die ebenfalls eigene Weiterbildungsstrukturen und -politiken verfolgen.

Der Bereich Erwachsenenbildung zeichnet sich in Deutschland durch seine teilweise durch Marktmechanismen und teilweise gesetzlich organisierten, sehr flexiblen Strukturen aus. Als eine Möglichkeit der flexiblen Steuerung von solchen teils privaten, teils öffentlichen Strukturen gilt der Prozess der Verlagerung zentraler Strukturen in dezentrale, regionale Einheiten. Der Begriff „Region“ tritt in politischer Perspektive daher meist als Strategie der Regionalisierung auf. Ihre Umsetzung erfolgt durch Vernetzung von Weiterbildungsanbietern untereinander. Infolgedessen untersuchen zahlreiche Studien Region als Vernetzung (z.B. Tippelt, Reupold & Kuwan, 2009; Emminghaus & Tippelt, 2009; Reupold, Strobel & Tippelt, 2010; Dobischat, Nuissl & Tippelt, 2006). Die Vernetzung von Weiterbildungsanbietern als Regulationsmechanismus „dritter Art“ (Faulstich, Zeuner & Vespermann, 2001, S. 14) koordiniert das Weiterbildungsangebot auf Basis gemeinsamer Interessen (ebd.). „In Kooperationsverhältnissen (= Netzwerken; Anm. Verf.) steuern die beteiligten Partner direkt ihre Kooperation, treffen Vereinbarungen und überwachen deren Einhaltung“ (Dobischat, Düsseldorf, Nuissl & Stuhlreier, 2006, S. 27). Mit anderen Worten: In Netzwerken erfolgt Steuerung auf einer

Ebene, die oberhalb der institutionellen und unterhalb der administrativ-politischen Ebene liegt. Es handelt sich um eine politisch intendierte Form „dezentraler Selbststeuerung“ (Fürst, 2002, S. 22), auf die mehrere Weiterbildungs- bzw. Erwachsenenbildungsgesetze explizit verweisen (z.B. Baden-Württemberg und Saarland).

Fürst verweist mit seiner Formulierung „dezentrale Selbststeuerung“, die „weit über die Grenzen des Lokalen hinaus operiert“ (Fürst, 2002, S. 22) auf einen Zuschnitt von Regionen, der größer als Kommunen und kleiner als die politische Ebene ist. Regionen können also in Deutschland als intermediäre Steuerungsebene zwischen lokal-administrativer und föderal-administrativer Ebene beschrieben werden. Diese politische Perspektive, die Regionen als Einheiten dezentraler Steuerung auffasst, ist aktuell sehr dominant im Diskurs um den Regionsbegriff.

1.1.2 Subjektperspektive auf Region: Aneignung

Eine Reflexion des Begriffs „Region“ findet in der wissenschaftlichen Kritik der Begrifflichkeit „Lernende Region“² statt. So sind es nicht Regionen, sondern Subjekte, die lernen. Es lässt sich entsprechend untersuchen, welche Lern- und Subjektbegriffe dem Konzept Lernende Region zugrunde liegen (Wittpoth 2009, S. 93). Ähnlich argumentiert Reutlinger (2012) in Bezug auf den Begriff „Bildungslandschaften“. Die Verwendung räumlicher Metaphern und deren inhärente Bedeutungszuschreibung regen damit zur Analyse an. Die vorherrschende Fokussierung des Begriffs „Region“ als Netzwerke schöpft die mögliche Bedeutungsbreite aus Subjektperspektive nicht aus.

Die Subjektperspektive auf den Begriff „Region“, die mit den Zusätzen „Lernen“ oder „Bildung“ eigentlich betont wird, findet in der Erwachsenenbildung eine geringere Verbreitung als die politische Steuerungsperspektive. Von der subjektiven Aneignungsperspektive aus betrachtet lässt sich eine Gegenperspektive zur politischen Steuerungsperspektive auf Regionen im Sinne eines Bildungsbegriffs eröffnen. Diese markieren die in dieser Perspektive argumentierenden Autorinnen und Autoren,³ z.B. als „Einhegung des Subjekts“ (Ebner von Eschenbach & Ludwig, 2014) oder als Sichtbarkeit bzw. Unsichtbarkeit von Lernen und Bildung (Reutlinger, 2001, S. 152) für politische Steuerungsperspektiven. Bezogen auf Regionen stellen Bolder und Hendrich bereits 1997 fest, dass bei der Definition von Region und von Regionalentwicklungsstrategien am wenigsten die Lernenden selbst gefragt werden. Ebenfalls zeigt sich eine Subjektperspektive auf Regionen in der Beschreibung des Lebenslangen Lernens als ubiquitär

2 Der Begriff „Lernende Region“ wurde in Deutschland mit dem gleichnamigen Förderprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) in die Debatte eingeführt. Das Programm förderte den Aufbau und die Verstärkung von Netzwerken und Kooperationen zwischen Bildungsorganisationen über die gesamte Lebensspanne unter Beteiligung der Politik (BMBF, 2000).

3 In der vorliegenden Studie erfolgt die Verwendung der männlichen und weiblichen „Schreibweise uneinheitlich, entsprechend der Tatsache, dass uns auch im Alltagsleben regelmäßig Menschen unterschiedlichen Geschlechts begegnen“ (Nugel, 2014, S. 5).

räumlich ausgedehnt (Hof, 2009) sowie kritisch gewendet in die Suche nach Rückzugsorten, an denen nicht gelernt wird.

Zwar sind erste Arbeiten, die Subjektperspektiven in die Diskussion um lokale Räume einführen, entstanden (z.B. Scheunpflug, 2013; Faulstich & Bayer, 2009; Kraus, 2015), dennoch bleibt die empirische Beforschung von Regionsaspekten aus Subjekt-sicht für die Erwachsenenbildung quantitativ weit hinter der regionalen Netzwerkfor-schung zurück. Die Wiederentdeckung des Lernorts Arbeitsplatz (Schiersmann, 2007; Dehnbostel, 2001; Wittwer & Jagenlauf, 2003) sowie dessen systematischer Einbezug in pädagogische Prozesse stellen eine Ausnahme dar, die teilweise kritisch als betrieb-liche Funktionalisierung des Subjekts gewendet wird (Meueler, 2009; Pongratz, 2010; Wittwer, 2001) und somit eine Parallele zur genannten Einhegung erfährt.

Einen gesamtgesellschaftlichen Bezug auf die regionalen Bindungen von Subjekten beschreiben Diagnosen wie Transnationalisierung (Pries, 2008), Internationalisierung, Europäisierung und Globalisierung (Schiersmann, 2007; Dehnbostel, 2008) sowie deren Parallel- bzw. Gegentendenzen Regionalisierung, Lokalisierung und Glokalisierung oder die Verinselung von Aktionsräumen (Ecarius & Löw, 1997). Die Verwendung solcher Schlagworte impliziert, dass Subjekte die regionale Ausprägung ihrer Hand-lungsweisen verändert haben. Gleichzeitig markiert die vermehrte, teils normative Verwendung räumlicher Schlagworte auch Bedarfe (z.B. die Internationalisierung der beruflichen Weiterbildung), die Erwachsenenbildung aufnehmen und reflektieren kann.

Diese beiden erstgenannten Perspektiven – die Subjekt- und die Steuerungsperspek-tive – treffen sich in den Handlungen der Leitenden und Planenden in Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung.

1.2 Region aus Organisationsperspektive

Zwischen den Perspektiven der Politik und der Lernenden auf Region steht die Per-spektive der Professionellen in Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung (Schönig, 2008).

Politisch beziehen Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung sich auf Zuständigkeitsgebiete, die sich grob als Auftrag beschreiben lassen und die teilweise durch Sonderaufgaben präzisiert oder geweitet werden. Ebenso erfolgt eine räumliche, pädagogische Betrachtung in der Differenzierung von Zielgruppe und Adressatinnen bzw. Adressaten, denn Bildungsplanende müssen sich hierbei die Frage stellen „Wo ist eigentlich das potenzielle Zielgebiet meiner Organisation?“ oder „Welche Anreise sind potenziell Teilnehmende bereit, für ein spezifisches Angebot zu bewältigen?“

Scheint dies zunächst recht eindeutig, eröffnet ein Blick auf empirische Ergebnisse doch einige Zweifel an der Eindeutigkeit. Faulstich, Zeuner und Vespermann (2001,

S. 43) machen sehr verschiedene, teils widersprüchliche regionale Bezüge von Netzwerken, deren Teil Organisationen sind, aus (Abb. 1).

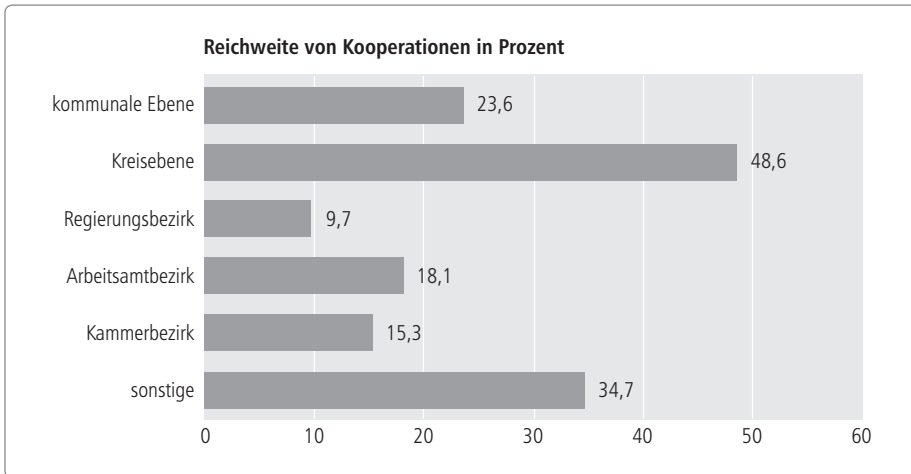


Abbildung 1: Räumliche Angaben zu Netzwerken (Faulstich, Zeuner & Vespermann, 2001, S. 43)

Abbildung 1 zeigt mehrere interessante Aspekte: Zum einen lassen sich viele Netzwerke mit einem administrativen Bezugsgebiet beschreiben, z.B. Kreis, Kommune, Regierungsbezirk oder Arbeitsamtbezirk. Andererseits zeigt die Kategorie „sonstige“ auch viele Netzwerke, die nicht oder anders territorial bestimmt sind. Darüber hinaus werden anscheinend mehrere Regionen gleichzeitig bedient, denn die Gesamtprozentzahl der Angaben liegt bei 150 Prozent. Die Studie nennt ebenfalls grenzüberschreitende Netzwerke, die sich an Euroregionen ausrichten, wie z.B. Rhein-Maas oder Bodensee. Deren Bezeichnung verweist auf die Orientierung an physischen Gegebenheiten und nicht an administrativen Territorien. Offen bleibt, aus welchem Grund, die Verantwortlichen genau diese regionalen Bezüge für ihre pädagogischen Aktivitäten wählen.

In der Logik einer Zielgruppendiskussion aus Organisationssicht wird die regionale Orientierung der Professionellen mit Blick auf die Lernenden relevant. Erste empirisch belegte Auswirkungen von Raum auf die Weiterbildungsteilnahme haben sowohl die Distanz als auch die mentale Zugehörigkeit zu einem Gebiet (Feldmann & Schemmann, 2006), die gute Erreichbarkeit reguliert ebenfalls das Weiterbildungsverhalten (z.B. U-Bahn-Anbindung) (Feldmann & Hartkopf, 2006). Solche Effekte können sich im Planungshandeln in Bezug auf Teilnehmende niederschlagen oder bieten Potenzial, daran anzuknüpfen. (Benachteiligte) Zielgruppen lassen sich nicht nur – wie meist in der Erwachsenenbildung zu finden – soziografisch oder milieutheoretisch betrachten, sondern auch geografisch-räumlich (z.B. die Landbevölkerung, die Bevölkerung von Berlin-

Kreuzberg) und über geografische strukturelle Bedingungen (z.B. strukturstarke versus strukturschwache Region). Welche Relevanz diese räumlichen Kategorien haben, zeigen die sehr klassischen Unterscheidung zwischen Stadt und Land und der einhergehende Befund, dass die Bevölkerung peripherer bzw. ländlicher Regionen gegenüber der Stadtbevölkerung eine Bildungsbenachteiligung erfährt. Diese Art der regionalen Betrachtung erhielt einigen Auftrieb mit der Veröffentlichung des „Lernatlas“ seitens der Bertelsmann Stiftung (Schoof, Blinn, Schleiter, Ribbe & Wiek, 2011), der bestätigte, dass Menschen in Deutschland allein durch die geografische Lage ihres Wohnorts enorme Bildungsbenachteiligung erfahren. Neu hingegen war die Feststellung, dass ein Nord-Süd-Gefälle in Deutschland die Differenz Stadt-Land überformt. Dies bestätigte vier Jahre später erneut der Deutsche Weiterbildungsatlas (Martin, Schömann, Schrader & Kuper, 2015).

Trotz der Verortung zwischen politisch-regionalen Bezügen und den regionalen Perspektiven von Subjekten, bleibt die Organisationsperspektive auf „Region“ bisher unterbeleuchtet. Zwar wird Region reflektiert als Vernetzung, deren Teil Organisationen auch sind, dies geschieht aber weitgehend in den großen Verbundprojekten wie „Lernen vor Ort“ oder „Lernende Regionen“, so dass die Perspektive der einzelnen Organisation auf Region untergeht. Die vorliegende Studie fokussiert daher weder die Politik und deren Steuerungstechniken noch die lernenden Subjekte, sondern eröffnet einen Blick auf Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung und Region. Sie nimmt das Desiderat der „Regionalität“ (Gieseke, 2012, S. 46) von Erwachsenenbildung auf mit dem Ziel, es empirisch zu beleuchten.

Der Zugang zum Gegenstand erfolgt über zwei Ansatzpunkte: zum einen über das professionelle Handeln als Programmplanungshandeln (Gieseke, 2000) einzelner Organisationsmitglieder und dessen Aktionsraum, zum anderen als Institutionalisierung und Verstetigung kollektiv koordinierter, pädagogischer Planungsprozesse in Organisationen (Schäffter, 2010; Bender, 2007).

Sowohl Planungshandeln als auch dessen kollektive Organisation werden hier konzeptionell angelegt als ein fluides Austarieren zwischen verschiedenen regionalen Ansprüchen, die sich auch räumlich bestimmen lassen. Die vorliegende Studie geht also auch dem Zusammenspiel zwischen makro-, mikro- und meso-didaktischer Ebene nach. Reutlinger formuliert dazu:

[D]ie Bedeutung des konkreten Ortes ‚für die verschiedenen Handelnden auf den unterschiedlichen politischen, praktischen und alltäglichen Ebenen‘ [sind; Verf.] zu erschließen. Gleichzeitig muss geklärt werden, welche Ressourcen in einem Ort stecken, welche durch ihn verbaut werden und wie diese oder andere unzugängliche Ressourcen im Sinne einer Erweiterung oder Eröffnung Handlungsoptionen für die Akteure genutzt werden (Kessl & Reutlinger, 2010a, S. 128).

Diesem Anspruch folgt die vorliegende Studie: Sie zeigt in regionalen Perspektiven nicht nur die Einflüsse politischer Sphären auf Organisationen, sondern auch die Einflüsse von lernenden Subjekten auf Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie die Ausgestaltung von Gestaltungsspielräumen. Mit dem Ziel, an einen professionellen Handlungsbegriff anschließen zu können, entwickelt die vorliegende Studie einen Ansatz, der die Frage in den Mittelpunkt stellt, wie Organisationen in ihren Regionen verortet sind und wie sich selbst verorten. Sie leistet so einen Beitrag dazu, die Interaktion zwischen pädagogischem und politischem Handeln zu verstehen.

1.3 Grenzräume als Kristallisationssphären von Regionalität

Entfaltet sich die Regionalität von Organisationen der Erwachsenenbildung zwischen Politik und subjektiver Lebenswelt, so sind Grenzräume von besonderem Interesse für eine Betrachtung. Hier zeigen sich vielfältige räumliche Ansprüche an Organisationen der Erwachsenenbildung und Weiterbildung – sowohl von politischer Seite als auch vonseiten der Subjekte.

In politischen Prozessen begründen Grenzregionen gemeinsam Kooperationsräume, wie z.B. Euroregionen. Politische Gremien, gesellschaftliche und v.a. wirtschaftliche Akteure kooperieren in der Regionalentwicklung über die Grenze hinweg und bilden grenzüberschreitende Strukturen aus. Weniger berücksichtigt bei diesen grenzüberschreitenden Strukturen bleibt der Bildungsbereich aufgrund seiner weitgehend föderalen oder nationalen Regulierungen (Faulstich & Haberzeth, 2007), obwohl grenzüberschreitende Anforderungen an ihn herangetragen werden, wie exemplarisch die Frankreich-Strategie des Saarlandes prominent belegt. Auch in den Aktivitäten der EURES-Agenturen⁴ in Grenzregionen sowie in der Forderung nach „Grenzenlosem Lernen“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008) nimmt die politische Forderung nach Grenzüberschreitung Form an.

Ebenso lassen sich regional vielfältige Anforderungen an Weiterbildung seitens der lernenden Subjekte belegen: Phänomene wie grenzüberschreitende Einkaufs- oder Berufspendlerbewegung und atypische Migration (Wille, 2012) stellen besondere Anforderungen an Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung, zu denen sie sich verhalten müssen, ohne unbedingt ein politisches Mandat für eine Grenzüberschreitung innezuhaben.

Daher stellen Grenzräume für die Frage nach der Region von Erwachsenenbildungsorganisationen ein ebenso relevantes wie fruchtbares Forschungsfeld auf der Suche nach

4 Die Abkürzung EURES steht für European Employment Services. Es handelt sich um ein Netzwerk, das die Mobilität von Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen innerhalb der EU unterstützt. In Deutschland ist es u.a. bei der Bundesagentur für Arbeit angesiedelt.

abduktiven Momenten in einem dichten Geflecht von räumlichen Ansprüchen dar. Zeuner (2011) hat hier schon erste inhaltliche und konzeptionelle Kategorien konstruiert; die vorliegende Studie überprüft weiterführend deren Umsetzung und weitet sie auf organisationale Aspekte aus.

1.4 Region als erwachsenenpädagogischer Zugang zur Raumtheorie für die Erwachsenenbildungswissenschaft

Über die Frage nach der Region einer Organisation und deren Bestimmung zwischen pädagogischen, politischen und Markt- bzw. Subjektanforderungen führt die vorliegende Studie die Argumentation weiter zu einer kritischen Perspektive auf Region und Räumlichkeit wie sie vom *spatial turn* vertreten wird (Bachmann-Medick, 2014). Dies bietet der Erwachsenenbildungswissenschaft auf Meso-Ebene einen Zugang zur Raumtheorie.

Die pädagogischen Teildisziplinen nehmen zunehmend die kritische Perspektive des *spatial turn* auf gesellschaftliche Prozesse und deren Verortung auf: die allgemeine Pädagogik (Jelich, 2003; Nugel, 2014), die Soziale Arbeit (Böhnisch & Münchmeier, 1993; Deinet, 2004b, 2009a; Kessl & Reutlinger, 2010c) und die Erwachsenenbildung (Kraus, Schreiber-Barsch, Stang & Bernhard, 2015; Nuissl & Nuissl, 2015; Wittwer, Dietrich & Walber, 2015). Dabei lassen sich verschiedene Zugänge identifizieren: Architektur (Nugel, 2014; Stang, 2015, 2010), erwachsenenpädagogische Kursräume (Kraus, 2010; Kraus & Meyer, 2015; Nolda, 2006; Herrle, 2014) oder Quartiere (Häußermann & Kronauer, 2010; Hülsmann & Mania, 2011) sowie Inklusion (Schreiber-Barsch, 2015). Für die hier als Ausgangspunkt gewählte (intermediäre) Ebene von Region gibt es bisher wenig erwachsenenpädagogische Forschungsarbeiten, die sich explizit raumtheoretisch verorten.

Während sich die bisherige Forschung im Spannungsverhältnis von Region und Netzwerk (Fürst, 2002) auf Netzwerke richtet, darauf, wie sie entstehen, wie sie erhalten bleiben und was darin interorganisational geschieht (Tippelt, Reupold & Kuwan, 2009; Schwarz & Weber, 2010; Feld, 2011), untersucht die vorliegende Studie nun die Lage und somit den konkreten geografischen Raum. Konkret werden die Fragen gestellt: „Wo verortet sich Erwachsenenbildung in einer Region?“ und „Wo sind deren Grenzen?“

Dies eröffnet eine neue Perspektive: Es kann nicht nur wie bisher gefragt werden, mit wem sich eine Weiterbildungsorganisation vernetzt, sondern es entstehen neue Fragen, wie z.B. nach der Entfernung zu Netzwerkpartnern, nach strukturellen Hindernissen, die neben den sonst so häufig genannten interpersonalen Aspekten wie Vertrauen, Reziprozität etc. eine Rolle spielen (DIE-Zeitschrift 1/2010; Fischbach, 2011). Durch das ‚Wo‘ tritt eine räumliche Dimension von Erwachsenenbildung in Erscheinung – die