

### Learning Communities als Infrastruktur Lebenslangen Lernens: vergleichende Fallstudien europäischer Praxis

Schreiber-Barsch, Silke

Veröffentlichungsversion / Published Version

Dissertation / phd thesis

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Schreiber-Barsch, S. (2007). *Learning Communities als Infrastruktur Lebenslangen Lernens: vergleichende Fallstudien europäischer Praxis*. (Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen - Forschung und Praxis, 10). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6001624w>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>

Silke Schreiber-Barsch

FORSCHUNG & PRAXIS

EB   
 LBL

ERWACHSENENBILDUNG UND LEBENSBEGLEITENDES LERNEN

**LEARNING COMMUNITIES  
ALS INFRASTRUKTUR  
LEBENSLANGEN LERNENS**

Vergleichende Fallstudien  
europäischer Praxis



Silke Schreiber-Barsch

EB   
 LBL

**LEARNING COMMUNITIES  
ALS INFRASTRUKTUR  
LEBENSLANGEN LERNENS**

Vergleichende Fallstudien  
europäischer Praxis



Die Reihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“ greift aktuelle und grundsätzliche Fragen der Erwachsenenbildung im Kontext lebensbegleitenden und lebenslangen Lernens auf. Sie wendet sich an Wissenschaftler, Studierende, Praktiker und Entscheidungsträger in Weiterbildungseinrichtungen, Politik und Wirtschaft, die sich aktiv an diesem Diskurs beteiligen wollen. Herausgeber der Reihe sind Prof. Dr. Rainer Brödel (Institut für Sozialpädagogik, Weiterbildung und Empirische Pädagogik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster) und Prof. Dr. Dieter Nittel (Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main).

Bisher sind in der Reihe „**Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen**“ erschienen:

### **Grundlagen und Theorie:**

Band 1

Rainer Brödel (Hrsg.)

#### **Weiterbildung als Netzwerk des Lernens**

Differenzierung der Erwachsenenbildung

Bielefeld 2004, Best.-Nr. 6001429

ISBN 978-3-7639-3100-2

Band 3

Dieter Nittel/Wolfgang Seitter (Hrsg.)

#### **Die Bildung des Erwachsenen**

Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge

Bielefeld 2003, Best.-Nr. 6001431

ISBN 978-3-7639-3102-6

Band 4

Rainer Brödel/Julia Kreimeyer (Hrsg.)

#### **Lebensbegleitendes Lernen als**

#### **Kompetenzentwicklung**

Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder

Bielefeld 2004, Best.-Nr. 6001432

ISBN 978-3-7639-3103-3

Band 6

Jochen Kade/Wolfgang Seitter (Hrsg.)

#### **Pädagogische Kommunikation**

#### **im Strukturwandel**

Beiträge zum Lernen Erwachsener

Bielefeld 2005, Best.-Nr. 6001620

ISBN 978-3-7639-3328-0

Band 7

Sylvia Kade

#### **Altern und Bildung - Eine Einführung**

Bielefeld 2007, Best.-Nr. 6001621

ISBN 978-3-7639-3329-7

Band 9

Wiltrud Gieseke

#### **Lebenslanges Lernen und Emotionen**

Wirkungen von Emotionen auf

Bildungsprozesse aus beziehungs-

theoretischer Perspektive

Bielefeld 2007, Best.-Nr. 6001623

ISBN 978-3-7639-3331-0

### **Forschung und Praxis:**

Band 2

Richard Stang

#### **Neue Medien und Organisation**

#### **in Weiterbildungseinrichtungen**

Anregungen für eine medienorientierte

Organisationsentwicklung

Bielefeld 2003, Best.-Nr. 6001430

ISBN 978-3-7639-3101-9

Band 5

Helmut Schröder/Reiner Gilberg

#### **Weiterbildung Älterer im**

#### **demographischen Wandel**

Empirische Bestandsaufnahme

und Prognose

Bielefeld 2005, Best.-Nr. 6001433

ISBN 978-3-7639-3104-0

Band 8

Tatjana R. Frey

#### **Personalentwicklung in Unternehmen –**

#### **ein Arbeitsfeld für Erwachsenenpädagogen**

Bielefeld 2007, Best.-Nr. 6001622

ISBN 978-3-7639-3333-4

Band 10

Silke Schreiber-Barsch

#### **Learning Communities als Infrastruktur**

#### **Lebenslangen Lernens. Vergleichende**

Fallstudien europäischer Praxis

Bielefeld 2007, Best.-Nr. 6001624

ISBN 978-3-7639-3332-7

Silke Schreiber-Barsch

**LEARNING COMMUNITIES  
ALS INFRASTRUKTUR  
LEBENSLANGEN LERNENS**

Vergleichende Fallstudien  
europäischer Praxis

 **wbv** W. Bertelsmann Verlag

## Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Reihenherausgeber:

**Prof. Dr. Rainer Brödel,** Institut für Sozialpädagogik, Weiterbildung und  
Empirische Pädagogik, Westfälische Wilhelms-Universität  
Münster

**Prof. Dr. Dieter Nittel,** Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung,  
Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main

### Bibliografische Informationen 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.

Gesamtherstellung und Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 91101-11, Telefax: (0521) 91101-19

E-Mail: [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de), Internet: [www.wbv.de](http://www.wbv.de)

Umschlaggestaltung: Christiane Zay, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-3332-7 **Best-Nr. 6001624**

© 2007, W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Zugl.: Flensburg, Univ., Diss., 2006.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Herausgebers und des Verlages in irgendeiner Form reproduziert, in eine andere Sprache übersetzt, in eine maschinenlesbare Form überführt oder in körperlicher oder unkörperlicher Form vervielfältigt, bereitgestellt oder gespeichert werden. Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Eigennamen oder sonstigen Bezeichnungen in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien und von jedermann benutzt werden dürfen, auch wenn diese nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

# Inhalt

<b>Vorwort</b> .....	11
<b>Einleitung</b>	
Spannungsfelder Lebenslangen Lernens und Forschungsanliegen .....	15
<b>1 Vorklärungen zur Analyse bildungsprogrammatischer Konzepte Lebenslangen Lernens</b> .....	
1.1 Slogan – Metapher – Begriff .....	22
1.2 Inhaltsdimensionen Lebenslangen Lernens und bildungs- programmatische Konzepte .....	26
1.3 Kriterien konzeptioneller Differenzierung .....	33
<b>2 Historische Ursprünge und die erste Generation der Konzepte des Lebenslangen Lernens</b> .....	
2.1 Zu historischen Ursprüngen .....	35
2.1.1 Grundzüge der Diskussion und Verweismodi .....	35
2.1.2 Legitimationsformel des Wandels und Zuerkennung von Lernfähigkeit .....	40
2.1.3 Resümee .....	44
2.2 Die erste Generation der Konzepte des Lebenslangen Lernens .....	45
2.2.1 Die Vorphase – Rekonstituierung und Auftakt .....	45
2.2.2 Die erste Generation der Konzepte – 1970 bis 1975 .....	52
2.2.3 Die Zwischenphase – „a period of oblivion“ .....	71
2.3 Fazit – historische Ursprünge und die erste Generation der Konzepte .....	74

<b>3</b>	<b>Von Programmatik zu Support neuer Praxisstrukturen – der Status quo der europäischen Debatte um Lebenslanges Lernen</b> .....	77
3.1	Gesellschaftliche Transformationsprozesse in der Moderne .....	77
3.2	Der Bildungsbereich als Katalysator wie konstitutives Segment .....	84
3.3	Zum Status quo der europäischen Debatte um Lebenslanges Lernen .....	88
3.3.1	Die zweite Generation der Konzepte – 1990 bis 1999 .....	88
3.3.2	Die dritte Generation der Konzepte – 2000 bis ? .....	102
3.4	Von Programmatik zu Support neuer Praxisstrukturen – eine Zwischenbilanz .....	115
<b>4</b>	<b>Neue Lerninfrastrukturen: Umsetzung Lebenslangen Lernens in Gestalt von Learning Communities</b> .....	122
4.1	Neue Lerninfrastrukturen der regionalen Ebene .....	122
4.2	“Region“ – “Netzwerk“ – “Lebenslanges Lernen“ .....	124
4.2.1	Das Prinzip “Region“ .....	124
4.2.2	Das Prinzip “Netzwerk“ .....	129
4.2.3	Das Prinzip “Lebenslanges Lernen“ .....	134
4.3	Praxismodell: Learning Communities .....	136
4.3.1	Begriffliche und netzwerktheoretische Verortung .....	136
4.3.2	Learning Communities im europäischen Diskurs .....	142
4.3.3	Typisierung der Praxis- und Konzeptformen .....	148



<b>5</b>	<b>Europäische Praxis – Forschungsdesign und Methodik</b>	159
5.1	Zu Forschungsdesign und Methodik	159
5.1.1	Forschungsdesign der Erhebung	159
5.1.2	Zur Methodik der Untersuchung	162
5.2	Zugang zum Feld und Leitlinien der Datenauswertung	171
5.2.1	Der Zugang zum Feld	171
5.2.2	Leitlinien der Datenauswertung	173
5.2.3	Hinweise zu Aufbau und Format der Einzelfallanalysen	176
<b>6</b>	<b>Großbritannien: „Hull Citylearning“</b>	178
6.1	„Hull Citylearning“ – Einführung und Überblick	179
6.1.1	Regionalspezifische Ausgangslage: Vom „old ‚fishy‘ image“ zu einer „European maritime city“	180
6.1.2	Entstehungskontext und Entwicklungsverlauf der Community	183
6.1.3	Leitmotive und Arbeitsstrukturen	188
6.2	Auswertung der Untersuchungsdaten	190
6.2.1	Charakteristik der Community und Lebenslanges Lernen	192
6.2.2	Schwerpunkt: Soziokulturelle Regeneration und urbane Revitalisierung	199

<b>7</b>	<b>Norwegen: „Kunnskapsbyen Lillestrøm“</b>	204
7.1	„Kunnskapsbyen Lillestrøm“ – Einführung und Überblick	205
7.1.1	Regionalspezifische Ausgangslage: die ‘Splitterstadt wird Wissensstadt’	206
7.1.2	Entstehungskontext und Entwicklungsverlauf der Community	209
7.1.3	Leitmotive und Arbeitsstrukturen	213
7.2	Auswertung der Untersuchungsdaten	216
7.2.1	Charakteristik der Community und Netzwerkgeschehen	218
7.2.2	Bedeutungseinschätzung des Lebenslangen Lernens und des Community-Potenzials	230
7.2.3	Herausforderungen und Zukunftsperspektiven	238
7.2.4	Schwerpunkt: Strategische Ausschöpfung des endogenen Potenzials	242
<b>8</b>	<b>Deutschland: „Lernende Region Schleswig / Sønderjylland“</b>	249
8.1	„Lernende Region Schleswig / Sønderjylland“ – Einführung und Überblick	250
8.1.1	Regionalspezifische Ausgangslage: „Von der Randlage zur neuen Mitte“	251
8.1.2	Entstehungskontext und Entwicklungsverlauf der Community	254
8.1.3	Leitmotive und Arbeitsstrukturen	256
8.2	Auswertung der Untersuchungsdaten	259
8.2.1	Charakteristik der Community und Netzwerkgeschehen	260
8.2.2	Bedeutungseinschätzung des Lebenslangen Lernens und des Community-Potenzials	273
8.2.3	Herausforderungen und Zukunftsperspektiven	280
8.2.4	Schwerpunkt: Strukturpolitische Initiierung neuer Lerninfrastrukturen in der Region	284

<b>9</b>	<b>Learning Communities – Schlussfolgerungen zur europäischen Praxis regionaler Lerninfrastrukturen</b> .....	291
9.1	Communities im Vergleich .....	293
9.1.1	Einzelfallanalysen – kompakt .....	293
9.1.2	Folgerungen aus der Komparation .....	301
9.2	Konsequenzen für die Praxis des Lebenslangen Lernens .....	304
9.2.1	Konsequenzen für die Praxis .....	304
9.2.2	Lebenslanges Lernen – oder gar Bildung? .....	306
	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	309
	<b>Anhang</b> .....	333

## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1:	Rahmenmodell bildungsprogrammatischer Konzepte Lebenslangen Lernens .....	30
Abb. 2:	Kriterien konzeptioneller Differenzierung .....	34
Abb. 3:	Kreislaufdynamik von Learning Communities .....	138
Abb. 4:	Relationsschema von Learning Communities .....	304
Tabelle 1:	Klassifikation bildungsprogrammatischer Konzepte des Lebenslangen Lernens nach Zeuner (2002) .....	32
Tabelle 2:	Bildungspragmatisches Konzept – Erweiterung der Klassifikation bildungsprogrammatischer Konzepte .....	70
Tabelle 3:	Klassifikation der Konzepte der ersten Generation .....	71
Tabelle 4:	Klassifikation der Konzepte der zweiten Generation .....	90
Tabelle 5:	Klassifikation der Konzepte der dritten Generation .....	102
Tabelle 6:	Übersicht über die Klassifikation der Konzepte in den Generationen .....	116
Tabelle 7:	Grundvarianten von Learning Communities .....	157
Tabelle 8:	Übersicht: sozialräumliches Konzept soziokultureller Regeneration .....	178
Tabelle 9:	Übersicht: ökonomisches Cluster-Konzept .....	204
Tabelle 10:	Übersicht: politisches Konzept regionaler Governance .....	249
Tabelle 11:	SPSS-Ergebnisse zur Bewertung der Netzwerkaktivitäten (Norwegen) .....	340
Tabelle 12:	SPSS-Ergebnisse zur Bewertung der Netzwerkleitung (Norwegen) .....	342
Tabelle 13:	SPSS-Ergebnisse zur Bewertung der Netzwerkaktivitäten (Deutschland) .....	345
Tabelle 14:	SPSS-Ergebnisse zur Bewertung der Netzwerkleitung (Deutschland) .....	347

## Vorwort

Die seit dem Jahre 2003 bestehende Buchreihe „Erwachsenenbildung und Lebensbegleitendes Lernen“ nimmt mit den beiden Unterreihen „Grundlagen und Theorie“ sowie „Forschung und Praxis“ aktuelle Entwicklungstrends im Bereich des Themenhorizonts dieser Buchreihe auf. Die Untersuchungsgegenstände der inzwischen zehn Bände werden aus einem erziehungswissenschaftlich-erwachsenenpädagogischem Blickwinkel analysiert, wobei freilich feld- und professionsspezifische Aspekte einbezogen sind. Während die bisherigen Arbeiten überwiegend dem ersten Unterschwerpunkt der Buchreihe zuzuordnen waren, gehört der vorliegende Band der Unterreihe „Forschung und Praxis“ an.

Bei „Learning Communities als Infrastruktur Lebenslangen Lernens“ handelt es sich um eine quantitativ-qualitative Forschungsarbeit, die auf Erhebungen in drei europäischen Ländern basiert und die in spezifischer Weise nach der Realisierung Lebenslangen Lernens fragt. Den hier zentralen Begriff der „Learning Communities“ leitet Silke Schreiber-Barsch zunächst und in detaillierter Weise aus dem internationalen bildungspolitischen Programm-Diskurs zum Lebenslangen Lernen ab. In Anbetracht des sozio-ökonomischen wie speziell globalisierungsbedingten Wandels von Lebens- und Erwerbsarbeitschancen lassen sich seit den 1970er Jahren verschiedene Konzeptionen Lebenslangen Lernens ausmachen, wobei insbesondere auf Aussagen europa-politisch relevanter Dokumente Bezug genommen wird. Es zeigt sich, dass Learning Communities auf eine konzeptionelle Erweiterung gegenüber bisherigen personalen Vorstellungen zum Lebenslangen Lernen hinaus wollen: Die Lernsemantik wird – entgegen der deutschen pädagogischen Tradition – auf transsubjektive soziale Gebilde, also Organisationen oder territorial definierte Gemeinschaften von Kommune oder Region, übertragen und konstruktiv mit deren Entwicklungsproblemen verknüpft. Insofern bergen Learning Communities ein gestalterisches Zukunftspotenzial und eignen sich auch als ein Innovation verheißendes Leitbild sozialräumlich rückgebundener Weiterbildungsmodernisierung; Learning Communities eröffnen basale Impulse für den hinführenden Aufbau zu einem netzwerkbasierten System Lebenslangen Lernens.

Zu konstatieren ist eine große Nähe des hier zentralen englischsprachigen Terminus mit dem in Deutschland geläufigeren Begriff der „Lernenden Region“. Bekannt geworden ist letzterer durch ein gleichnamiges Modellprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Europäischen Union. Dem Paradigma Lernende Regionen liegt eine wirtschafts- und sozialwissenschaftlich begründete, bildungspolitisch gewendete Philosophie potenziell gegebener, aber aktivierungsbedürftiger Chancen auf Stärkung endogener regionaler Eigenpotenziale zugrunde. Mit ihr lässt sich – wie die vorliegende Arbeit belegt

– die begründete Hoffnung verbinden, dass der Aufbau von interinstitutionellen und bildungsbereichsübergreifenden Netzwerken synergetische Ressourcen zu stiften vermag. Auf diese Weise lassen sich nicht bloß Ressourcen bei der Bildungsproduktion schonen, sondern auch neuartige pädagogische Dienstleistungen zur Unterstützung selbstgesteuerten Lernens und der Verfolgung individueller Lernwege hervorbringen. Aber auch um die Verabredung und kooperative Umsetzung von übergreifenden Lernstrategien zur lokalen und wirtschaftsstrukturellen Restituierung geht es in den heterogenen Netzwerken von Learning Communities bzw. Lernenden Regionen.

Insgesamt interessiert bei derartigen Vorgängen nicht alleinig die Implementierung neuartiger Lerninfrastrukturen, etwa isoliert vorgehaltene milieunahe Angebote zum Lebenslangen Lernen. Nicht minder wichtig erscheinen bildungsklimatische Verbesserungen und die Erzeugung einer lernkulturell stimulierenden Aufbruchstimmung im regionalen Kommunikationsraum. Inhärentes Ziel von Lernenden Regionen ist damit die Generierung eines motivationalen und unterstützenden Resonanzbodens hinsichtlich der Aufnahme individueller und kollektiver Lernaktivitäten. Diese ermutigende Perspektive erfordert die Einbeziehung und interesseweckende Lernaktivierung der nicht selten bildungsentwöhnten Bürgerinnen und Bürger in für sie spürbare Vorgehensweisen einer lokalen und alltagsweltlich relevanten Revitalisierung.

Vor diesem Hintergrund präsentiert die Autorin drei trennscharfe Fallbeispiele zur Praxis von Learning Communities in England, Norwegen und Deutschland. Die Untersuchungen basieren auf leitfadengestützten ExpertInneninterviews und einer anonymisierten Fragebogenerhebung unter den Netzwerkmanagern und -partnern sowie auf Kontextinterviews und Recherche vor Ort. Durch umfangreiches Forschungsmaterial belegt, werden typologisch unterschiedliche Ausformungen des Strategiekonzepts Lernender Regionen herausgearbeitet. So sind die Untersuchungsbefunde allein schon dadurch erkenntnisbringend, dass unterschiedliche nationale Lernkulturen und historisch jeweils vorstrukturierte Einbettungen Lebenslangen Lernens vergleichend in den Blick geraten und zur Standortbestimmung der eigenen nationalen Bildungspraxis auffordern. Instrukтив ist darüber hinaus die Rekonstruktion des Prozesses der Herausbildung unterschiedlicher regionaler „Netzwerkidentitäten“: Frau Schreiber-Barsch zeigt auf, wie Lernen als aktivierende Ressource mit unterschiedlichen regionalspezifischen Ausgangs- und Problemlagen verknüpft wird und man hierbei in einem Verständigungsprozess unter relevanten regionalen Akteuren zu profilgetreuen Handlungsorientierungen und aufeinander bezogenen Selbstbeschreibungen für das Netzwerk als Ganzes gelangt.

Aus den detailliert rekonstruierten Untersuchungsbeispielen dieser international vergleichenden Studie geht allerdings auch hervor, dass Learning Communities

kaum aussichtsreich als sich selbst tragende Infrastrukturen einer regionalen Lernkultur etabliert werden können. Zumeist erweisen sich die vor Ort erhofften Chancen zur Aktivierung von monetären Eigenressourcen als nicht realistisch. Insofern bleibt derzeit zu schlussfolgern, dass die nachhaltige Wirkung und Fortexistenz von Lernenden Regionen als innovative Institutionalisierungsform von Weiterbildung auf stabile Finanzierungsgrundlagen von außen bzw. öffentliche Projektförderungen angewiesen sind. Zudem bestätigt sich, dass Learning Communities nicht der Konjunkturanfälligkeit von Selbstorganisation überlassen werden dürfen, sondern ein professionelles Netzwerkmanagement benötigen.

Dieserart Erkenntnis internationaler Erwachsenenbildungs- und Lernmanagementforschung koinzidiert weitgehend mit den sich für Deutschland abzeichnenden Erfahrungen der wissenschaftlichen Begleitung zum, bereits angeführten, Modellprogramm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Insofern schärft der grenzüberschreitende Forschungsblick das erwachsenenbildnerische Bewusstsein nicht bloß hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen einer bildungspolitisch goutierten Übertragbarkeit von „Best-Practice-Modellen“. Zugleich kristallisieren sich Schlüsselprobleme eines transnational noch zu gestaltenden Weiterbildungssystems Lebenslangen Lernens heraus.

Münster/Westfalen, im August 2007

Prof. Dr. Rainer Brödel





## Einleitung: Spannungsfelder Lebenslangen Lernens und Forschungsanliegen

Neun von zehn europäischen Bürgern<sup>1</sup> bewerten Lebenslanges Lernen als „wichtig“ (CEDEFOP 2003, 59). Vom Personalvorstand der AUDI AG heißt es: „Um die Herausforderungen des internationalen Wettbewerbs zu meistern, sind moderne Beschäftigungsstrukturen und ein lebensbegleitender Lernprozess, der zum beruflichen und privaten Alltag gehört, unabdingbar“<sup>2</sup>. Der öffentliche wie wissenschaftliche Diskurs schließlich propagiert seit längerem, dass alle individuellen, kollektiven und organisationalen Sphären lebenslang lernen können, sollen bzw. müssen, sei es informell, selbstorganisiert, nachhaltig, kollektiv, als „lernende Organisation“ oder „lernende Region“ und vieles mehr. Angesichts der überwältigenden Renaissance der Idee Lebenslangen Lernens ist zugleich die Frage nach ihren Begrenzungen in den Vordergrund gerückt, d.h. gibt es noch ein Leben außerhalb des Lebenslangen Lernens? Bereits 1976 hatte Ohliger diesen kritischen Gedanken aufgenommen und das provokante Zukunftsszenario einer „Erwachsenenbildung: 1984“ entworfen (Ohliger 1976). Hier durchläuft der Mensch von Geburt an und lebenslang immer neue Schulformen, von der „Kleinkinderschule“ über die „Schule für eheliche Anpassung“ bis hin zum „Altenlernzentrum“, so dass auch der Tod keine Erlösung, sondern nurmehr das Voranschreiten zur „Schule für Engel“ (ebd., 21) verheiße.

Vor diesem Hintergrund plädiert die vorliegende Arbeit dafür, Demarkationslinien terminologischer wie konzeptueller Art zu ziehen und derart den Diskurs um Lebenslanges Lernen anschlussfähig zu gestalten. Erstens ist Lernen zwar ein konstitutives Element des menschlichen Lebens, doch nicht Leben in toto. Zweitens illustrieren die kontext- und länderübergreifende Bildungsdebatte um Lebenslanges Lernen und ihre Publikationsflut nicht zuletzt die Gefahr einer Ausuferung in nahezu konstruktivistische Beliebigkeit, was gravierende Ambivalenzen des Gegenstandes überdeckt.

Denn obwohl Lebenslanges Lernen seit Anfang der 1990er Jahre eine beeindruckende Renaissance in der bildungspolitischen wie -wissenschaftlichen Debatte erlebt hat und auch gegenwärtig zum festen Bestandteil der Bildungsprogrammatisierung auf nationaler und internationaler Ebene gehört, offenbart der Blick hinter jene Programmatik zahlreiche Kontroversen. Es zeigen sich ein inflationärer, zumeist sinnentleerter Gebrauch als reines Schlagwort oder auch eine inhaltliche Reduzierung auf Aspekte beruflicher Qualifikation und ‚lebenslänglicher‘ Lernzwänge. Ebenso belegen aktuelle Studien erneut die Gefahr, mit Praxisstrukturen Lebenslangen Lernens eher diejenigen Menschen noch weiter zu fördern,

---

<sup>1</sup> Gemeint sind Bürger und Bürgerinnen; zum Ziele besserer Lesbarkeit wird allein die männliche Schreibform verwendet, wenn nicht ein bestimmtes Geschlecht angesprochen sein sollte.

<sup>2</sup> Vgl. Pressemitteilung vom 18.03.2004;

Vgl. URL: <http://www.presseportal.de/story.htx?nr=538701&firmid=6730> [04.07.2007].

die bereits über ein gutes Bildungsniveau verfügen und die Angebote der Lerngesellschaft nutzen, statt Mechanismen sozialer Exklusion zu entschärfen (vgl. Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 2004, 18; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 203). Stichworte wie „doppelte Selektivität“ (Faulstich 1981) oder „Matthäus-Prinzip“ markieren solche Exklusionsmechanismen, wiederum bestätigt von der Milieu- und Habitusforschung (vgl. z.B. Bremer 2006), wonach die Leitmotive von souveränen, selbstgesteuerten Lernsubjekten nur einen kleinen Ausschnitt des gesamten Lersnerspektrums repräsentieren.

Jene Kontroversen werfen neben den grundsätzlich zu diskutierenden Spannungsfeldern des Gegenstandes Lebenslanges Lernen überdies die Frage auf, ob möglicherweise mithilfe neuer regionaler Lerninfrastrukturen wie denen der Learning Communities die Implementierung einer integrativen „lifelong learning culture“ im europäischen Raum realisiert werden kann – oder droht stattdessen eine Verschärfung von Exklusion?

### Diskursraum Europa

Diese Fragestellung gilt es aus der Forschungsperspektive des „Diskursraums Europa“ (Stauber, Walther 1998, 44) und im Anschluss an die Teildisziplin der international-vergleichenden Erwachsenenbildungsforschung zu eruieren.

Letztere hat sich aus Einflüssen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft und der Internationalen Erwachsenenbildung konstituiert. Während weithin die Anfänge der Vergleichenden Erziehungswissenschaft auf den Beginn des 19. Jahrhunderts gelegt werden (vgl. z.B. Allemann-Ghionda 2004), ist eine verstärkt internationale Ausrichtung der Volksbildung/ Erwachsenenbildung erst seit Ende jenes Jahrhunderts zu bemerken. Das Interesse an thematischem wie praxisorientiertem Austausch richtete sich z.B. auf die englische Universitätsausdehnungsbewegung oder auf die skandinavischen Heimvolkshochschulen. Eine weitere Strukturierung erfuhr die Internationale Erwachsenenbildung mit der 1919 in London gegründeten „World Association for Adult Education“ (WAAE), die trotz z.T. angelsächsischer Empire-Ideologie vor dem Hintergrund des Ersten Weltkrieges als wichtiges Forum für Kontaktaufbau, demokratische Verständigung und Solidarität fungierte und bis Ende des Zweiten Weltkrieges bestehen blieb. Zugleich ist ihr offizielles Organ, das „Bulletin“ (1925-1946), mit seinen ländermonographischen Berichten zu den ersten Ansätzen einer international-vergleichenden Erwachsenenbildung zu zählen (vgl. z.B. Knoll, Künzel 1981; Knoll 1996).

Der Beginn einer international-vergleichenden Erwachsenenbildungsforschung wird vielfach auf die „First International Conference on the Study of Adult Education“ in Exeter (New Hampshire) im Jahr 1966 datiert (vgl. z.B. Reischmann 2000; Zeuner 1991). Eröffnet wurde damit zugleich einer der Kernaspekte: die Methodologie des internationalen Vergleichs. Dem haben sich grundlegend, v.a. unter Einflüssen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Kandel (1933),

Hans (1949), Hilker (1962), Anweiler (1967), Noah/Eckstein (1969), Bereday (1970), Kidd (1970), Robinsohn (1970), Trethewey (1976) und auch Charters (1981; Charters, Hilton 1989a) gewidmet.<sup>3</sup> Die hierbei diskutierten methodischen Vorgehensweisen lassen sich grob in historisch-hermeneutische und empirisch-sozialwissenschaftliche Zugänge strukturieren (vgl. Knoll 1973, 115-132; Zeuner 1991, 29-40). Diese können sowohl eine bestimmte Länderperspektive als auch eine spezifische, international zu verfolgende Problemstellung bearbeiten. Kernpunkt bleibt, inwiefern der grundlegende methodische Dreierschritt Deskription – Juxtaposition – Komparation vollzogen wird. So ist für die vom „Bulletin“ der WAAE bis in die 1980er Jahre dominierenden ländermonographischen Studien zu konstatieren, dass sie primär beschreiben und ggf. nebeneinander stellen (Juxtaposition), also „international“ arbeiten, doch selten „vergleichend“. Letztlich ist es aber erst die Komparation, die das international-vergleichende Forschungsfeld realisiert:

„The real value of comparative study emerges only from stage three – the attempt to understand why the differences and similarities occur and what their significance is for adult education in the countries under examination and in other countries where the findings of the study may have relevance“ (Charters/Hilton 1989b, 3).

In der vorliegenden Untersuchung steht zunächst das Element „international“ im Vordergrund, denn es werden Idee und Bildungsprogramm des lebenslangen Lernens aus europäischem Blickwinkel und für einen spezifischen Zeitraum anhand europaweit rezipierter Schlüsseldokumente eruiert. Die Kopplung „international-vergleichend“ setzt mit Einzelfallanalysen von Learning Communities ein, d.h. durch die Fokussierung eines bestimmten Phänomens in unterschiedlichen Ländern. Hierbei werden eine Deskription zur Verortung des Einzelfalles, eine Präsentation der ermittelten Daten (Juxtaposition) sowie eine vergleichende Bezugnahme der Einzelfälle vorgenommen.

Internationale Verweise werden in Zeiten von Internationalisierung und Globalisierung in vielerlei öffentlichen wie wissenschaftlichen Diskursen gepflegt. Es werden best-practice-Modelle proklamiert oder europaweit kompatible Qualifikations- und Validierungssysteme eingeführt. Nicht selten werden zugleich Übertragbarkeitsmythen fortgeschrieben, wonach trotz divergenter national-historischer Rahmenbedingungen, bildungspolitischer Strukturen oder auch soziokultureller Traditionen ein transnationales ‚Umtopfen‘ von Strukturen oder Ansätzen möglich sei. Einen simplifizierenden „*voilà!* Effekt“ (ebd., 18) internationaler Vergleiche kritisierte Dahrendorf (1968) bereits Ende der 1960er Jahre, es erspare weitere Argumentation bzw. suggeriere, dass „...alles dadurch gut [werde], daß man es europäisch betreibt“ (ebd. 1973, 1). International-vergleichende Erwachsenenbildungsforschung intendiert jedoch mehr als farbenfrohe Diskursbeiträge. Ihr Mehrwert, von Kidd 1970 in zehn bis heute gülti-

<sup>3</sup> Vgl. hierzu ausführlich Knoll 1973, 115-132; Zeuner 1991, 29-40; Reischmann u.a. 1999.

ge Thesen aufgeschlüsselt (vgl. Kidd 1970), lässt sich zu zwei Kernaspekten subsumieren: „cross-cultural dialogue“ und „cross-fertilization of practice“ (Medel-Añonuevo 2002, xi). D.h. es geht erstens seit ihren Anfängen neben Austausch und Kooperation um die Förderung von transnationaler Verständigung und Solidarität auf individueller wie kollektiver Ebene, wofür bis heute insbesondere die Arbeit der UNESCO steht. Zweitens unterstreicht der Faktor einer „cross-fertilization of practice“ die Intention, das berühmte Rad im jeweils nationalen Bildungsbereich nicht immer wieder neu erfinden zu müssen. Ebenso haben Nutzenaspekte wie „to learn about innovations“ oder „for judging educational effectiveness“ (Kidd 1970) eher mehr denn weniger Bedeutung erlangt. Europaweit sind Gesellschaften und Bildungssysteme mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert, so dass das Potenzial an Erfahrungswerten, Innovationen und Synergieeffekten zu nutzen ist.

Zugleich liegt eine traditionelle Herausforderung der international-vergleichenden Erwachsenenbildungsforschung neben ihrer relativ teuren und aufwendigen Praxisrealisierung in der Sprach- und Übersetzungsproblematik. Letztere lässt sich an der – irreführenden – Übersetzung von „learning society“ in „kognitive Gesellschaft“ in der deutschen Fassung des Weißbuches der Europäischen Kommission von 1995<sup>4</sup> beispielhaft illustrieren. Die Herausforderung einer aufwendigen Praxisrealisierung kann wiederum anhand der hier vorgenommenen empirischen Untersuchung verdeutlicht werden, die Aufenthalte an drei europäischen Standorten und die Durchführung des Forschungsdesigns in der jeweiligen Muttersprache erforderlich machte.

### Forschungsansatz

Mit der Renaissance von Idee und Konzepten Lebenslangen Lernens Mitte der 1990er Jahre ist es in der Disziplin der Erwachsenen-/ Weiterbildung zu einer Vielzahl von Veröffentlichungen gekommen. Diesbezüglich kommt den Monographien von Knoll (1996), Gerlach (2000) oder auch Kraus (2001) das Verdienst zu, in grundlegender Weise die Thematik des Lebenslangen Lernens aus internationaler Perspektive aufgegriffen und diskutiert zu haben. Gegliedert wurden die Aufarbeitungen mithilfe der Gruppierung nach denjenigen internationalen Organisationen (OECD, UNESCO usw.), die anhand von europaweit rezipierten Schlüsseldokumenten den Diskurs um Lebenslanges Lernen seit Anfang der 1970er Jahre maßgeblich geprägt haben.

Im Gegensatz dazu wird hier als **Strukturierungsverfahren** erstens eine chronologische Gliederung nach Generationen von bildungsprogrammatischen Konzepten Lebenslangen Lernens im Anschluss an Rubenson (2001; 2004) gewählt. Die vertikal angelegte Vorgehensweise verspricht, die inhaltliche Variationsbreite

---

<sup>4</sup> In der deutschen Debatte wurde die Formel „kognitive Gesellschaft“ als Schlüsselbegriff der Europäischen Kommission deklariert und hinsichtlich einer stark verwendungsorientierten Ausrichtung kritisiert. Vgl. European Commission 1995; Europäische Kommission 1995.

von Konzepten Lebenslangen Lernens in bestimmten Zeiträumen und bei gemeinsamen gesellschaftlichen Rahmenkonstellationen herausarbeiten zu können. Konzepte Lebenslangen Lernens sind weder ort- noch zeitlos! Genauso sind sie nicht wertneutral, denn sie repräsentieren innerhalb einer jeden Generation eine bestimmte normative Interpretation und Gewichtung der Idee Lebenslangen Lernens.

Die vertikale Gliederung wird deshalb zweitens durch ein horizontales inhaltliches Strukturierungsverfahren ergänzt, um die verschiedenen Interpretationsvarianten der Idee in Form der Konzepte systematisch eruieren und einordnen zu können. Es benennt vier Inhaltsdimensionen als konstitutive Elemente des Gegenstandes Lebenslangen Lernens und markiert deren Verankerung im gesellschaftlichen Bedingungsgefüge anhand eines Rahmenmodells. So ist es möglich, die jeweilige normative Prägung der Inhaltsdimensionen in den einzelnen Konzepten aufzuschlüsseln und eine Klassifikation dieser Konzepte vorzunehmen.

Das gewählte Strukturierungsverfahren zielt also nicht auf eine antagonistische Einteilung von ‚guten‘ bzw. ‚schlechten‘ Konzepten. Vielmehr sollen mit dem Verfahren die jeweilige Positionierung der Konzepte gegenüber den vier Inhaltsdimensionen Lebenslangen Lernens herausgearbeitet, die daraus folgende Klassifikation der Konzepte begründet und die thematischen Verschiebungen im Diskurs über die drei Generationsphasen der Konzepte Lebenslangen Lernens hinweg veranschaulicht werden. Ziel ist, eine bildungsspezifische Klassifikation der Schlüsselkonzepte Lebenslangen Lernens in Form einer nicht weiter belegten Deklaration als „ökonomisch orientiert“, „humanistisch“ o.Ä. zu präzisieren sowie eine Ausrichtung ihrer Analysen allein an der Kapitelgliederung der Originaldokumente, nicht aber an übergeordneten Kategorien, zu überwinden.

Auf der Grundlage dessen wird eine aktuelle Thematik in den Mittelpunkt gestellt, die im deutschen Diskurs bislang eher randständig beachtet wurde: die der **Learning Communities**. Diese regionalen Netzwerkmodelle, die sich im internationalen Kontext seit Anfang der 1990er Jahre entwickelt haben, intendieren eine Praxisimplementierung Lebenslangen Lernens in Form neuer Lerninfrastrukturen. Ausgehend von der theoretischen Verortung Lebenslangen Lernens kann nachgezeichnet werden, wie sich der europäische Diskurs um Lebenslanges Lernen seit den 1990er Jahren von Bildungsprogrammatis hin zu Support neuer Lerninfrastrukturen verschoben hat. Zu dessen zentralen Resultaten zählen die Ansätze der Learning Communities als Kopplung aus den Prinzipien „Region“, „Netzwerk“ und „Lebenslanges Lernen“.

Die Debatte im deutschsprachigen Erwachsenen-/ Weiterbildungsdiskurs konzentrierte sich Mitte der 1990er Jahre zunächst auf die Prinzipien „Region“ und „Netzwerk“. Erst in den letzten Jahren kamen Arbeiten explizit zum Phänomen der Learning Communities hinzu (vgl. Scheff 1999; Hövels/Kutschka 2001; Mathiesen/Reutter 2003; Stahl/Schreiber 2003; Liebig 2005). Studien wie die von Scheff (1999) oder Stahl/Schreiber (2003) diskutieren einen netzwerkanalyti-

schen Zugang zum Thema mit Theoriebezügen aus Konzepten der "Lernenden Organisation", der Systemtheorie u.Ä. Das Sammelwerk von Matthiesen/Reutter (2003) präsentiert viele Ansatzpunkte, jedoch keine systematische Aufarbeitung und Verortung, gleiches gilt für Liebig (2005); Hövels/Kutscha (2001) fokussieren die Berufsbildung. Die aktuelle Publikation von Nussl u.a. (2006) konzentriert sich auf die Darstellung der Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des deutschen BMBF-Programms zu Lernenden Regionen. Im Unterschied hierzu richten sich die folgenden Ausführungen im Besonderen auf den Aspekt des Lebenslangen Lernens, und es wird zum einen der Frage Priorität gegeben, inwiefern sich Idee und Verständnis Lebenslangen Lernens in den theoretischen wie praktischen Ansätzen von Learning Communities – und mit welchen möglichen Konsequenzen – niederschlagen, und zum anderen, wie ihre europäische Vielfalt für den Diskurs anschlussfähig strukturiert werden kann.

Eine zentrale Zielsetzung liegt damit in einer systematisierenden Erfassung und Strukturierung des Phänomens. Denn charakteristisch für den Diskurs um Learning Communities ist die große Facettenbreite der Praxis, die sich in der bisherigen theoretischen Darstellung insofern widerspiegelt, als zur Begründung und Analyse sehr unterschiedliche Theoriebezüge herangezogen werden, die relativ unverbunden nebeneinander stehen. Diese Diffusität gilt es zu überwinden, indem eine Präzisierung des Begriffes und eine Typisierung der Praxis- und Konzeptformen in vier Grundvarianten von Communities vorgeschlagen werden. In die Grundvarianten ließen sich nicht nur die in der Debatte bereits vorliegenden Praxisvarianten einordnen, sondern es kann auch eine Typisierung der hier untersuchten empirischen Beispiele vorgenommen werden.

Schließlich übernimmt die durchgeführte empirische Untersuchung eine Kernfunktion für den Forschungsansatz. Es wurden drei umfassende Einzelfallanalysen in Norwegen, England und Deutschland implementiert, die Grundvarianten der Typisierung und insofern die Facettenbreite des Phänomens präsentieren. Sie basieren auf leitfadengestützten ExpertInneninterviews, einer Fragebogenerhebung unter den Netzwerkmitgliedern sowie auf Kontextinterviews und umfassender Recherche vor Ort. Zudem werden sie international-vergleichend in Bezug gesetzt, d.h. ein entworfenes Relationsschema ermöglicht es, die Communities anhand zweier Kernkriterien und eines mehrdimensionalen Schemas in ihrer grundlegenden Ausrichtung vergleichend zu positionieren.

### **Aufbau der Arbeit**

Der Gegenstand des Lebenslangen Lernens wird in der vorliegenden Untersuchung demnach nicht aus einer lerntheoretischen Sicht oder im Sinne eines institutionellen Didaktikkonzeptes eruiert. Er interessiert hingegen in der Gestalt eines bildungswissenschaftlichen wie -politischen Strukturprinzips (vgl. Kap. 1.2/Kap. 2.2.2/Kap. 2.3) und dies im besonderen Bezug auf mögliche bildungspraktische Konsequenzen aus jener Schlüsselstellung.

Der Forschungsansatz intendiert folglich

- Konzepte Lebenslangen Lernens, die Lebenslanges Lernen als Strukturprinzip einsetzen und die als Schlüsseldokumente internationaler Akteure über den rein nationalen Diskursraum hinaus rezipiert wurden und werden,
- diese Konzepte hinsichtlich der Inhaltsdimensionen Lebenslangen Lernens und insgesamt ihrer normativen Klassifikation einzuordnen,
- um in Bezug auf die Frage der Umsetzung der Programmatik in Lerninfrastrukturen exemplarisch beurteilen zu können, was in nationaler Praxis am Beispiel von Learning Communities unter Lebenslangem Lernen subsumiert bzw. realisiert wird.

Zu diesem Ziele widmet sich das Kapitel 1 einer Einführung in die Thematik Lebenslangen Lernens und in die bei der Analyse verwendeten Kriterien konzeptioneller Differenzierung. Dies bildet die Ausgangsbasis, um im Kapitel 2 zunächst auf die historischen Entwicklungslinien Lebenslangen Lernens zu verweisen und im Anschluss daran die erste Generation der Konzepte Lebenslangen Lernens (1970-1975) nachzuzeichnen.

Das Kapitel 3 thematisiert den Umbruch von Bildungsprogrammatik zu Support neuer Praxisstrukturen, d.h. die zweite (1990-1999) und dritte Generation (2000-?) der Konzepte und damit den Status quo der europäischen Debatte. An diesen Umbruch setzt das Kapitel 4 an. Diskutiert werden wesentliche Einflussfaktoren für die Entstehung des Praxismodells der Learning Communities, und es wird neben einer definitorischen Verortung eine Typisierung von Learning Communities in vier Grundvarianten vorgestellt. Dies legt das Fundament für die Präsentation der Einzelfallanalysen in den folgenden Kapiteln.

Hierzu erläutert zunächst das Kapitel 5 das eingesetzte Forschungsdesign, den Zugang zu den Forschungsfeldern und die Leitlinien der Datenauswertung. Mit den Kapiteln 6 bis 8 folgen die Einzelfallanalysen, bevor unter Kapitel 9 ein abschließendes Resümee mit zentralen Schlussfolgerungen zur europäischen Praxis regionaler Lerninfrastrukturen zu ziehen ist.

# 1 Vorklärungen zur Analyse bildungsprogrammatischer Konzepte Lebenslangen Lernens

Die breite Anerkennung und der nahezu reflexartige Gebrauch des Schlagwortes "Lebenslanges Lernen" im öffentlichen Diskurs suggerieren nicht nur die Existenz einer weithin gültigen Definition, sondern auch einen Konsens über dessen inhaltliche Ausgestaltung – beides ist jedoch nicht gegeben. Welche Verwendungszusammenhänge des Ausdruckes sind zu identifizieren und wie stellen sich die im Folgenden eingesetzten Analysekritierien dar?

## 1.1 Slogan – Metapher – Begriff

Bereits einem oberflächlichen Blick auf die Diskussion um "Lebenslanges Lernen" offenbart sich neben einer weithin kontextübergreifenden Verwendung des Terminus eine parallele Vielfalt von Ausdrücken, die mehr oder weniger, implizit oder explizit ähnliche Phänomene deklarieren: Von „permanenter Erziehung“ über „offene Weiterbildung“ und „lebenslange Erziehung“ bis schließlich zu „lebensbegleitender“ bzw. „lebensentfaltender Bildung“ (Faulstich 2003), um nur Beispiele aus dem deutschsprachigen Diskurs zu nennen; ein „semantic jungle“, wie Wedell bereits 1975 (ebd., 148) konstatierte. Die Unübersichtlichkeit erhöht sich überdies aufgrund differenter Funktionalisierung des Ausdruckes in unterschiedlichen Verwendungszusammenhängen.

So haben sich in Zeiten einer Wissens-, Lern- oder Informationsgesellschaft die Demarkationslinien der Begriffsverwendung kontextübergreifend ausgedehnt:

„Go to the annual meeting of shareholders in just about any multinational corporation, settle into a soft seat in the rented hotel ballroom and, before too long, the smiling assistant will hand you the annual report. But, what's this, profit and dividends are on the back pages? Instead of such mundane matters, the front pages trumpet the virtues of lifelong learning. Some companies even disguise their business. Instead of being a bank they're a 'learning organization'“ (Boshier 1998, 3).

Der Ausdruck "Lebenslanges Lernen" findet sich ergo in einer Funktion wieder, die von Scheffler (1966/1971) als „**Slogan**“ charakterisiert wurde. Schefflers Ausführungen verweisen auf die Attraktivität einer solchen Funktionalisierung: So seien – im Gegensatz zu Definitionen und Metaphern – Slogans „...völlig unsystematisch, weniger feierlich, eher volkstümlich. Sie wollen wohlwollend wiederholt und nicht so sehr ernsthaft überdacht werden“ (Scheffler 1971, 55). Ihre Funktion liege nicht in einer Begriffsklärung, sondern sie seien vielmehr „Symbole ..., um die sich die wichtigsten Gedanken und Haltungen von pädagogischen Bewegungen gruppieren“ (ebd.); solchen „gemeinsamen Geisteshaltungen“ gäben sie Ausdruck und unterstützten sie derart. Ausgehend von dieser



Charakteristik sei es deshalb „...sinnlos, einen Slogan wegen formaler Ungenauigkeit oder wegen ungenauer Darstellung eines Wortgebrauchs zu kritisieren“ (ebd.). In Ergänzung dessen ist Schefflers Zusatz zur weiteren Handhabung von Slogans im allgemeinen Diskursverlauf entscheidend:

„Im Laufe der Zeit werden ... Slogans jedoch oft immer wörtlicher (genauer) interpretiert, und zwar sowohl von den Anhängern als auch von den Gegnern der durch die Slogans repräsentierten Bewegungen. Die Slogans werden so immer mehr als wörtlich gemeinte Lehrstütze und Argumente interpretiert und nicht mehr nur als Symbole. Wenn dies geschieht, dann kommt es darauf an, den Slogan sowohl als eine einfache Behauptung als auch als das Symbol einer praktischen Bewegung zu bewerten, ohne dabei diese beiden Bewertungsweisen miteinander zu verquicken“ (ebd., 56).

Mithilfe der Scheffler'schen Argumentation lassen sich die Kernpunkte einer nicht unüblichen Funktionalisierung Lebenslangen Lernens als Slogan umreißen. Erstens wird anhand der genannten Merkmale wie fehlende Standardform und Systematik, wohlwollende Wiederholung, kein Anspruch auf Begriffsklärung usw. die Attraktivität einer solchen Verwendung offenkundig. Zugleich wird es obsolet, Slogans einen inflationären Gebrauch oder mangelhafte Begriffspräzision per se vorzuwerfen, da gerade dies ihre originäre Zielsetzung darstellt. Zweitens verbietet sich die pauschale Verwerfung eines Slogans allein aufgrund der ihm inhärenten Funktionalisierung. Laut Scheffler gilt es vielmehr, zum einen die jeweiligen „Lehrmeinungen“, die an einen Slogan geknüpft sind, von dem Ausdruck selbst zu trennen und davon separiert zu erörtern; zum anderen müsse „...die wörtliche und die praktische Bedeutung eines Slogans einer voneinander unabhängigen Kritik unterzogen“ (ebd., 57) werden. Ob die Wortsegmente eines Slogans von ihrer semantischen Bedeutung her stringent Sinnhaftigkeit ausdrücken und ‚wahr‘ sind, ist an sich zu diskutieren, doch bildet es keine *conditio sine qua non* für die „praktische Bedeutung“ eines Slogans und dessen symbolhafte Relevanz für eine „pädagogische Bewegung“ bzw. „gemeinsame Geisteshaltung“ (s.o.).

Insofern besitzt der Slogan „Lebenslanges Lernen“ eine praktische Bedeutung bis heute darin, als pädagogisches Symbol auf Relevanz und Facettenreichtum lebenslanger Lernprozesse zu verweisen. Wird der Slogan allerdings aus der symbolhaften Verknüpfung zu dieser Bewegung und Geisteshaltung gelöst und kontextübergreifend eingesetzt, droht der Verlust seiner disziplinären Bezugsgrößen und die Disqualifikation als reines Füllwort ohne Aussagekraft. Sicherlich verdankt Lebenslanges Lernen seine Renaissance seit Mitte der 1990er nicht zuletzt der Attraktivität des Slogans als rhetorisches Instrument und als Modernität deklarierendes Gütesiegel, doch muss diese Funktionalisierung differenziert werden von der ihm inhärenten pädagogischen Bewegung.

In ähnlicher Funktionalisierung kann Lebenslanges Lernen als emotional aufgeladene ‚Wärmemetapher‘ eingesetzt werden, die ein Klima allgemeiner Zustim-

mung erzeugt, ohne nähere Erläuterungen oder theoretische Positionierungen einzufordern.

Grundsätzlich seien **Metaphern** mit Slogans hinsichtlich ihrer ebenfalls fehlenden Systematik und kaum standardisierten Ausdrucksform vergleichbar, doch spielten sie eine „ernstere theoretische Rolle“ (Scheffler 1971, 69). Eine Metapher zeige eine spezifische Analogie zwischen zwei Dingen an, ohne dass sie explizit auf den Inhalt dieser Analogie verweisen müsse.<sup>5</sup> Vielmehr sei zum einen entscheidend, dass die formulierte Analogie „...im Hinblick auf die für den Zusammenhang der Aussage relevanten Kriterien“ (ebd., 70) nicht willkürlich ist. Zum anderen diene die Metapher nicht als exakte Wiedergabe der Analogie, sondern besitze Aufforderungscharakter zu weiterer Erforschung der Analogie und fungiere als Organisationsmechanismus dessen. Kritik richte sich bei existenten Metaphern deshalb entweder darauf, dass sie nicht mehr relevante Kriterien widerspiegeln, oder dass sie – aufgrund eines Perspektivwechsels auf den Gegenstand – nicht mehr als stimmig angesehen werden. Metaphern befänden sich ergo permanent im Widerstreit und in Abgrenzungsvorgängen gegenüber alternativen Metaphern, welches eine konstitutive Dynamik zu ihrer steten Überprüfung darstelle.

Der Frage nach Funktion und Verständnis von Metaphern im pädagogischen Denken ist de Haan (1993) nachgegangen. Grundsätzlich nennt de Haan (unter Verweis auf v.a. Scheuerl (1959) und auch Scheffler) ähnliche Charakteristika. Metaphern hätten eine heuristische Funktion, „...im pädagogischen Denken „Unaussprechliches“ aussprechbar“ (Haan 1993, 361f) zu machen, stünden jedoch in der Gefahr, bei einer wörtlichen Interpretation als „Argument“ bzw. „Beweis“ (ebd.) herangezogen zu werden.<sup>6</sup>

Für den vorliegenden Kontext ist die Abgrenzung von Metaphern gegenüber der Kategorie des „Begriffs“ maßgeblich. Im Vergleich zum **Begriff**, einer präzisen Definition eines Sachverhaltes, käme der Metapher eine „...bloß vorwissenschaftliche Position zu, da sie generell keine Eindeutigkeit schafft und das Gegenteil von Anschauung bezeichnet, auch wenn sie Anschaulichkeit stiftet“ (ebd., 363; Herv. i. Orig.). Jene Position ließe folgern, dass sich Metaphern im Zuge einer Präzisierung hin zum Begriffs-Status selbst auflösen; genauso denkbar sei aber auch, wie de Haan betont, dass sich bestimmte Metaphern dem

<sup>5</sup> „Unter Analogien andererseits seien in Anlehnung an die klassischen Definitionen ... Ähnlichkeiten von Proportionen zwischen Dingen verstanden, die an und für sich ganz unähnlich sind [...] Jede dieser Proportionen weist auf die andere hin, illustriert sie, ohne sie begründen zu können. Eben wegen der bloß proportionsmäßigen, nicht aber gegenständlichen Verwandtschaft sind analoge Verhältnisse nicht auseinander ableitbar. Sie weisen nichts, sie veranschaulichen nur“ (Scheuerl 1959, 213).

<sup>6</sup> Vgl.: „Worte wie Prägung und Formung, Führung und Lenkung, ... sind wie eine Vielzahl weiterer pädagogischer Bezeichnungen nur metaphorisch recht zu verstehen. Sie verführen zu Verzerrungen und Schablonisierungen, sobald wir sie mit der Sache, die sie bezeichnen sollen, naiv identifizieren, also gleichsam für harte Steine nehmen und ihre Diaphanie vergessen“ (Scheuerl 1959, 212).

verweigerten und sich prinzipiell „...nicht von der uneigentlichen in die eigentliche Rede transformieren“ (Haan 1993, 363) ließen.

Diese Situation liege in Bezug auf “Lebenslanges Lernen” vor. Zutreffend betont de Haan, dass nicht “Lernen” im engeren Sinne die Metapher sei, denn Lernen lasse sich „...durchaus markieren und zur Anschauung bringen“, sondern das Segment “lebenslang” (ebd., 367). Hier offenbare sich die Problematik, eine Metapher einer wortwörtlichen Interpretation zu unterwerfen und sie als Beweis deklarieren zu wollen: „Was zunächst wie eine bloße Modernisierung eines Lernkonzeptes aussah, sieht sich dann plötzlich mit der Frage aufgeladen, ob das Konzept noch kompatibel ist oder gar eine akzeptable Antwort bereithält auf den Sinn des Lebens, das mit Lernen verbracht werden soll“ (ebd.).

Eine solche Aufladung kann Schlussfolgerungen wie die provozieren, dass Lebenslanges Lernen eigentlich lebenslänglicher Zwang bedeute, doch gilt es mit Scheffler zu argumentieren, dass zwischen wortwörtlicher Bedeutung und praktischem Symbol zu unterscheiden ist: Letzteres kann durchaus ‚sinnvoll‘ sein, auch wenn wörtlich genommen die Komponenten des Symbols nicht stringent Sinnhaftigkeit ergeben bzw. ‚wahr‘ sind. Demnach folgert de Haan:

„Man sieht, der Terminus „lebenslanges Lernen“ geht über den Bereich des auch nur irgendwie theoretisch Sicherbaren weit hinaus und hat doch gleichzeitig orientierende Funktion für die ganze pädagogische Disziplin erlangt – mit der Suggestion von Sicherheit, die gar nicht gewonnen werden kann“ (ebd., 367f).

Eine Transformation zur eigentlichen Rede, also zum Begriff, sei deshalb kaum denkbar. Hingegen müsse Lebenslanges Lernen – im Anschluss an Blumenberg (1960) – als eine „**absolute Metapher**“ gewertet werden, die eine Transformation prinzipiell nicht vorsehe. Damit hätten, wie de Haan resümierend betont, Metaphern wie “Lebenslanges Lernen” letztlich doch den Sprung ins „Eigentliche“ geschafft, indem sie prinzipiell „...resistent gegen die Ablösung durch einen Begriff“ (ebd., 368) seien, und diese Resistenz als konstitutives Merkmal die wissenschaftliche Gültigkeit einer solchen Schlussfolgerung rechtfertige.

Folglich ist “Lebenslanges Lernen” als eine absolute Metapher zu charakterisieren, die sich einer Kategorisierung als Begriff prinzipiell verwehrt. Sie übernimmt in unauflösbarer Kontinuität eine „orientierende Funktion“ (Haan) und dient als „Stimulus für die forschende Phantasie“ (ebd.).

Gleichwohl wird im Folgenden von dem “Begriff” des Lebenslangen Lernens gesprochen. Dies allerdings nicht im dargelegten Status einer Definition, sondern im Sinne eines Terminus technicus. Mithilfe dessen gilt es eine Differenzierung zu erreichen gegenüber anderen Analyseperspektiven auf den Gegenstand, wie z.B. der “Idee” oder bildungsprogrammatischen “Konzepten” des Lebenslangen Lernens. Während erstere einzelne inhaltliche Leit motive aufgreift wie die anthropologische Erkenntnis einer Unabgeschlossenheit menschlicher

Lernprozesse, stellen sich letztere als strukturierte, normativ aufgeladene Erfassungen spezifischer Begründungszusammenhänge dar – der Ausdruck "Begriff" verbleibt hier hingegen als Terminus technicus in einer markierenden Funktion für Bemühungen um inhaltliche Eingrenzungen der Thematik mithilfe einer spezifischen Deklaration des Gegenstandes.

Damit sind die definatorischen Grenzen und der terminologische Sicherheit nur suggerierende Ausdruck einer absoluten Metapher (Haan) aufgezeigt. Trotzdem entbindet die Resistenz gegenüber einer begriffstechnischen Ablösung nicht von einem wissenschaftlichen Bemühen um Differenzierung und disziplinäre Auseinandersetzung um die mit der Metapher repräsentierte Thematik. Es gilt ihre „ernstere theoretische Rolle“ (Scheffler) und sowohl ihre orientierende Funktion im Sinne von Anschaulichkeit (Haan) als auch ihre Aufforderung zu „forschender Phantasie“ (ebd.) anzuerkennen.

## 1.2 Inhaltsdimensionen Lebenslangen Lernens und bildungsprogrammatische Konzepte

Vor diesem Hintergrund ist die inhaltliche Eingrenzung des Gegenstandes "Lebenslanges Lernen" aus bildungswissenschaftlicher Sicht fortzuführen, wozu zunächst zentrale Kritikpunkte der nationalen bzw. internationalen Diskussion aufgenommen werden.

In der deutschen Debatte wird die Gültigkeit der Metapher selbst kritisiert. Ausgehend von einer meist wortwörtlichen Interpretation wird bemängelt, dass sie die relevanten Kriterien nicht mehr widerspiegeln, sondern einen bedrohlichen Praxisimpetus in Gestalt eines womöglich lebenslänglichen Zwanges repräsentieren. Sitzmann (1984) beschreibt den ambivalenten Mechanismus einer allgemeinen Distanz derart:

„Die Gründe mögen in Angst und Zweifel liegen; Angst: vor nie endenden Schulzwängen; Zweifel: am Sinn des lebenslangen Lernens. Solche und ähnliche Vorbehalte sind ernst zu nehmen; ... Indes: beruht die Berechtigung der Einwände auf der bloßen Existenz des Begriffes oder auf seiner fehlerhaften Anwendung? Könnte der Mensch nicht sogar behindert werden, wenn er nicht lebenslang lernen kann? Wenn dem so sein könnte, dann stellt sich umgekehrt die Frage nach dem richtigen Gebrauch des Ausdrucks „lebenslanges Lernen“ als pädagogischer Begriff, anders gesagt: es stellt sich die Frage nach den richtigen Aspekten, unter denen der Ausdruck als Begriff in die Erziehungswissenschaften Eingang finden kann“ (ebd., 93).

Sitzmanns Argumentation mit den Verweisen auf eine „fehlerhafte Anwendung“ und auf die Gegenfrage, ob nicht auch eine Unterlassung ebenso kritisch zu beurteilen wäre, hebt Kernlinien hervor und wendet sich gegen eine Verwerfung des Begriffes allein aus Gründen einer bis dato mangelhaften Praxisrealisation. Eine der Konsequenzen aus der Kritik an der Gültigkeit der Metapher ist die

Bildung neuer Wortkompositionen, wie sie seit den 1970er Jahren zu beobachten ist, und weshalb gegenwärtig für die Verwendung von z.B. „lebensbegleitendem“ Lernen plädiert wird. Wenngleich die Gründe für die Reformulierung als Antwort auf einseitige oder mangelhafte Praxisumsetzung keineswegs negiert werden sollen, wird hier dennoch an der weithin geläufigen, historisch verankerten Metapher „Lebenslanges Lernen“ festgehalten. Zu sehr scheint der Markt der Begrifflichkeiten bereits überschwemmt, ohne dass Inhalte grundlegend neu umfasst oder Bildungspraxis mithilfe veränderter Ausdrucksmodi positiv beeinflusst worden wären. Dräger (1979) prangert den „leeren Streit um Wörter“, den „sprachlichen Modekampf“ (ebd., 111f) an, der an dieser Stelle nicht fortgeführt werden soll.

Im internationalen Diskurs wird die Suche nach einer transnationalen Definition „Lebenslangen Lernens“ kritisiert. Begründet wird die Unmöglichkeit dessen aus empirischen Motiven. D.h. die Vielschichtigkeit und zugleich Einmaligkeit eines jeden Bildungssystems mache eine transnationale Definition obsolet. Aspin/Chapman (2000) bezeichnen ein solches Unterfangen als „search for a chimera“ (ebd., 6); Wain (1993) lehnt aus gleichen Motiven die Proklamierung einer „model learning society“ (ebd., 68) ab (vgl. auch Singh 2002, 16f). Die Begründung, aus der empirischen Vielfalt von Bildungspraxis, bildungspolitischer Programmatik oder auch nationalen Bedingungskonstellationen keine übergreifende Definition adäquat destillieren zu können, wird anerkannt. Gleichsam erscheint der mögliche Ausweg daraus, sich auf einen pauschalen definitivischen Nenner zu einigen, ebenso wenig weiterführend.

Trotzdem, oder gerade deshalb, wird es hier als unerlässlich erachtet, nicht nur differenziert mit dem Phänomen „Lebenslanges Lernen“ umzugehen, sondern auch eine Eingrenzung der inhaltlichen Dimensionen, wie sie Bildungstheorie und -praxis widerspiegeln, vorzunehmen. Denn trotz empirischer Vielfalt werden weder national noch international komplett konträre Aspekte unter dem Stichwort subsumiert, was eine grundsätzlich vergleichbare, nicht willkürliche Verwendung belegt. Insofern sollte die theoretisch begründete Resistenz gegenüber einer Begriffsqualität nicht verwechselt werden mit unabdingbaren Bemühungen um inhaltliche Präzisierungen und Eingrenzungen, da sonst eine geradezu konstruktivistische Beliebigkeit des Diskurses droht: „...there can be as many different conceptions ... as there are philosophers to put them forward, and communities willing to put their own versions of lifelong education programmes into effect“ (Aspin, Chapman 2000, 13).

Um solch einer Beliebigkeit entgegenzuwirken, wurden aus gegenwärtigem Blickwinkel und auf der Basis der Leit motive der Debatte um Lebenslanges Lernen in Bildungstheorie und -praxis seit Mitte des 20. Jahrhunderts (vgl. Kap. 2/Kap. 3) vier **Inhaltsdimensionen des Lebenslangen Lernens** extrahiert. Damit wird eine inhaltliche Grenzziehung vorgenommen sowie eine für den europäischen Kontext tragfähige Diskussionsgrundlage erstellt, die den empirischen Facettenreichtum subsumieren wie strukturieren soll. Die Inhaltsdimensionen

nen fungieren als Ausgangsbasis für die weitere Reflexion und intendieren eine Balance zwischen länderübergreifender Kompatibilität einerseits und aussagekräftiger Inhaltseingrenzung andererseits. Zudem übernehmen sie eine primär deskriptive Funktion, während ihre normative Prägung und Gewichtung in Gestalt bildungsprogrammatischer Konzepte im nachfolgenden Abschnitt erörtert wird.

**Lebenslanges Lernen** ist an dieser Stelle mit der Kombination von vier Inhaltsdimensionen zu kennzeichnen, von denen jede sowohl einen konstitutiven Part in der Gesamtkonstellation übernimmt als auch in enger Interdependenz mit den anderen steht:

- *Dimension der Zeit:* Diese markiert, dass Lernen in seinen unterschiedlichsten Formen, ob organisiert, selbstgesteuert oder informell, als konstitutiver Prozess des Lebens zu betrachten ist, der jede Altersstufe umfasst und den es über alle Stufen und Bildungssektoren hinweg systemübergreifend zu fördern gilt, nicht zuletzt durch eine strukturell abgesicherte Bereitstellung von Lernzeiten. Grundlegende Prämisse ist die öffentliche Zuerkennung lebenslanger Lernfähigkeit.
- *Gesellschaftliche Dimension:* Lebenslanges Lernen impliziert, Angebote zu schaffen und Lernprozesse zu initiieren, die als Ziel gesellschaftliche Partizipation sowie individuell-kollektives Engagement und Auseinandersetzung auf lokaler wie globaler Ebene anstreben und einen gesamtgesellschaftlichen Dialog fördern.
- *Subjekt-Dimension:* Nicht mehr der Lehrende oder reine Wissensvermittlung stehen im Mittelpunkt, sondern das lernende Subjekt selbst mit seinen Lernbedürfnissen, Lerninteressen und Lernstrategien sowie seiner persönlichen Lernbiographie. Lernfähigkeit, Freude am Lernen und spezifische Kompetenzen zu vermitteln stellen zentrale Elemente dar, die von einer flexiblen Lerninfrastruktur jenseits der Fokussierung auf klassische Modelle oder eingetretene Pfade fundamentiert sein müssen.
- *Dimension der Arbeit:* Qualifikationen, Zertifikate und verwertungsorientierte Kompetenzen sind definitiv nicht die einzige Dimension Lebenslangen Lernens, aber wesentliche Elemente. Es geht um die Sicherstellung von Zukunftsfähigkeit auf individueller und gesellschaftlicher Ebene und dies nicht nur für einige wenige, die bereits über ausreichende im-/ materielle Ressourcen verfügen.

Eine vergleichbare Auffassung der inhaltlichen Facetten ist bei der Europäischen Kommission in ihrer aktuellen Stellungnahme zum Gegenstand vorzufinden:

“Lifelong learning encompasses learning for personal, civic and social purposes as well as for employment-related purposes. It takes place in a variety of environments in and outside the formal education and training systems. Lifelong learning implies raising investment in people and knowledge; promoting the acquisition of basic skills, including

digital literacy; and broadening opportunities for innovative, more flexible forms of learning. The aim is to provide people of all ages with equal and open access to high-quality learning opportunities, and to a variety of learning experiences, throughout Europe” (European Commission 2007)<sup>7</sup>.

Dies lässt offensichtlich werden, dass die wiederholt dem Lebenslangen Lernen unterstellte Affinität zur Erwachsenenbildung nicht haltbar ist, weder im Sinne einer externen Zuordnung der Verantwortlichkeit zu jener Disziplin noch als Monopolanspruch institutionalisierter Erwachsenenbildung selbst (vgl. Kade, Seitter 1996, 247), wenngleich der Erwachsenenbildung chronologisch gesehen das längste biographische Zeitpotenzial des Lebenslangen Lernens offen steht. Forciert wird eine trügerische Affinität durch eine bildungspolitische Zuordnung zum Erwachsenenbildungsbereich nicht zuletzt in der Annahme, dass dort im Gegensatz zum Schulbereich noch keine institutionalisierten Lernformen vorlägen, und in der Hoffnung, dass deren Strukturen flexibler und aufnahmefähiger wären für eine Reorientierung (vgl. Kraus 2001, 12ff). Nimmt man jedoch das inhärente Prinzip – *lebenslanges* Lernen – ernst, ist der Auftrag an alle Segmente der Bildungswissenschaften offensichtlich. Für die Entfaltung des Potenzials Lebenslangen Lernens ist eine bildungssektorübergreifende Implementierung unabdingbar, soll es nicht auf einen nachträglichen ‚Reparaturmechanismus‘ reduziert werden.

Für die inhaltliche Ausgestaltung des Gegenstandes ist schließlich ein Transformationsprozess von wesentlichem Einfluss, der Anfang der 1970er eingesetzt hat, als auf der Ebene internationaler Organisationen eine Weiterentwicklung der Idee hin zu bildungspolitischen wie -wissenschaftlichen **Konzepten** Lebenslangen Lernens vorgenommen wurde. Demnach sind bildungsprogrammatische Konzepte Lebenslangen Lernens erstens als ein originäres Resultat der internationalen Diskussion zu markieren, weshalb sich die folgende Erörterung auf diejenigen Schlüsseldokumente konzentriert, die im europäischen Diskurs länderübergreifend rezipiert wurden bzw. werden und die der Terminologie wie Idee erstmals eine prominente Position auf der Bildungsagenda sicherten. Zweitens lässt sich mit Dräger (1979) konstatieren, dass erst seit Beginn der 1970er überhaupt von Konzepten Lebenslangen Lernens, die als übergeordnete bildungspolitische Strukturprinzipien und Leit motive des Bildungswesens fungieren, gesprochen werden kann (vgl. Kap. 2.2.2/Kap. 2.3).

Von Interesse ist nunmehr die in den bildungsprogrammatischen Konzepten erfolgte Gewichtung und Interpretation der Inhaltsdimensionen. Hierzu ist einleitend die Abbildung 1 vorzustellen, die in einem **Rahmenmodell** die Verankerung der Inhaltsdimensionen im gesamtgesellschaftlichen Bedingungsgefüge sowie ihre notwendige Fundamentierung markiert:

<sup>7</sup> Vgl. URL: [http://ec.europa.eu/education/policies/lll/lll\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/lll/lll_en.html) [04.07.2007].

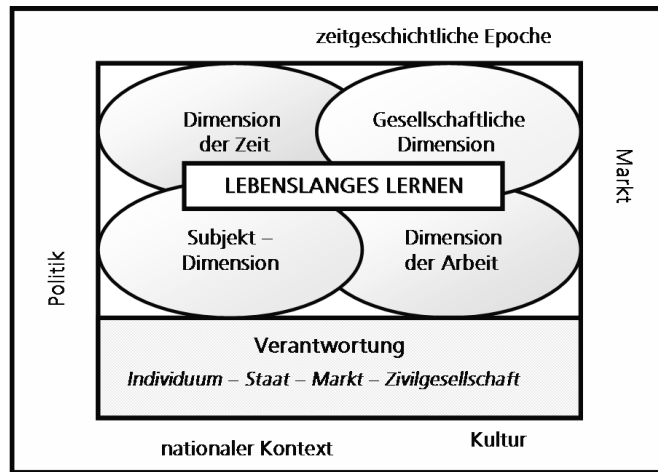


Abb. 1: Rahmenmodell bildungsprogrammatrischer Konzepte Lebenslangen Lernens

Das Rahmenmodell illustriert, dass die Inhaltsdimensionen in ihrer jeweiligen konzeptionellen Gestaltung eingebettet sind in Faktoren wie der zeitgeschichtlichen Epoche, dem nationalen Kontext, den kulturellen und sozialen Normen wie Wertesystemen, den Bedingungen der Politik und des freien Marktes usw. Gleichzeitig impliziert die Gestaltung der Inhalte in Konzeptform das Erfassen und Zuteilen von Verantwortlichkeit an die verschiedenen Akteure, als theoretische Kategorie wie als praktischer Handlungsimpetus. Eine Realisierung erfordert insofern die Festlegung von Verantwortlichkeit, die dem Individuum, der Zivilgesellschaft, dem Staat und dem privaten Markt zu spezifischen Teilen und in Abhängigkeit der konzeptionellen Ausrichtung übertragen wird.

So meint *individuelle Verantwortlichkeit* beispielsweise die Wahrnehmung von Eigenverantwortlichkeit zur Inanspruchnahme der Angebote Lebenslangen Lernens und die Notwendigkeit des Beitrags mit eigenen im-/ materiellen Ressourcen. In Ergänzung geht es um Verantwortung auf *staatlicher Seite* in Gestalt von beispielsweise der Bereitstellung einer vielfältigen, transparenten Angebotslandschaft, einer Öffnung der Bildungsinstitutionen, der Gewährleistung von Qualitätsrichtlinien oder auch rechtlich-formalen Rahmenbedingungen, um adäquate Lerninfrastrukturen für alle formal sicherzustellen. Das staatliche Engagement entbindet zugleich nicht den *privaten Bildungsmarkt* davon, sich über Fragen der Kundenorientierung, von Thementrends, Effizienz und Evaluation hinaus als Segment gesellschaftlicher Realität und deren sozialverantwortlicher Gestaltung zu begreifen. Schließlich übernimmt die *Zivilgesellschaft* als ein Akteur in der Sphäre kollektiven Handelns und öffentlicher Diskurse zwischen Privatbereich und Staat eine Rolle dahingehend, in Form von Interessensgruppen, Verbänden, Initiativen usw. Partizipation in der Lern- und Bildungslandschaft nicht nur anzu-



regen und zu fördern, sondern selbst als ein individuell wie gesellschaftlich wirksames Forum für Lernprozesse jeglicher Art zu wirken.

Ausgehend davon lassen sich in der Tabelle 1 mit Blick auf die bis dato vorliegenden bildungsprogrammatischen Konzepte Lebenslangen Lernens und im Anschluss an Zeuner (2002) drei Grundformen von Konzepten unterscheiden.

Diese **Klassifikation** der Konzepte erstellt die Gruppierung aus gegenwärtiger Perspektive unter Einbeziehung der Entwicklung seit Anfang der 1970er Jahre und ist für den europäischen Kontext anwendbar. Sie illustriert, wie die Inhaltsdimensionen Lebenslangen Lernens in konzeptioneller Strukturierung auf unterschiedliche Weise theoretisch interpretiert, mit Zielsetzungen und Leitmotiven belegt sowie mit den Akteuren der Bildungslandschaft in Verknüpfung gebracht werden können. Gleichwohl die Trennlinie zwischen den einzelnen Konzepttypen nicht immer trennscharf gezogen werden kann, entspricht doch die Zuordnung zu einem Konzepttypus einer spezifischen Richtung von bildungsprogrammatischen Konzepten Lebenslangen Lernens. Ausführlich illustriert werden die Merkmale der einzelnen Konzepttypen anhand der Schlüsseldokumente Lebenslangen Lernens in den nachfolgenden Kapiteln über die drei Generationen der Konzepte hinweg (vgl. Kap. 2 / Kap. 3). Ebenso kann im Zuge dessen die Klassifikation um einen vierten Typus, das bildungspragmatische Konzept, erweitert werden (vgl. Resümee Kap. 2.2.2).

Dementsprechend sind bildungsprogrammatische Konzepte Lebenslangen Lernens weder ort- noch zeitlos, noch wertneutral! Ganz im Gegenteil, sie sind eingebettet in die genannten Rahmenfaktoren, so dass nicht von *einem* bildungsprogrammatischen Konzept Lebenslangen Lernens oder einer *einzig* Perspektive über alle Jahrzehnte und nationalen Bezugskontexte hinweg gesprochen werden kann.

Nachfolgend ist zu zeigen, wie in verschiedenen Zeiträumen bestimmte Konzepte dominierten und wie die Entwicklungslinie der allgemeinen Debatte verlief. In diesem Prozess übernehmen bildungspolitische Handlungskonzepte bis heute eine wesentliche Impulswirkung durch das Setzen von normativen Bezugspunkten bzw. von Förderprioritäten – „Lifelong education policies are not neutral; this statement is the point of departure for all consideration of it“ (Gelpi 1979, 2). Im Anschluss daran hat z.B. Kraus (2001) mit Blick auf internationale Schlüsseldokumente seit den 1970er Jahren und deren Gemeinsamkeiten hinsichtlich der proklamierten „pädagogischen Elemente“ ein „bildungspolitisches Kernkonzept „Lebenslanges Lernen““ (ebd., 106ff) abgeleitet. Die übereinstimmend betonten Elemente sind allerdings in den jeweiligen Konzepten unterschiedlichen normativen Gewichtungen unterworfen worden. Diese Interpretation macht den spezifischen Fokus und Begründungszusammenhang jedes der Konzepte aus und lässt deren übergeordnete Zielrichtung deutlich werden.

Tabelle 1: *Klassifikation bildungsprogrammatischer Konzepte des Lebenslangen Lernens nach Zeuner (2002)*

	<b>bildungstheoretisches Konzept</b>	<b>bildungsökonomisches Konzept</b>	<b>emanzipatorisches Konzept</b>
<b>Ziele</b>	Mündigkeit	Funktionalität	Emanzipation
<b>gesellschaftliche Zusammenhänge / Voraussetzungen</b>	Demokratie; Wissensgesellschaft; Individualisierung; Solidarität	Demokratie; Wissensgesellschaft; Globalisierung; Individualisierung; Konkurrenz	Demokratie; historische, gesellschaftliche Zusammenhänge; Kollektivität; Solidarität
<b>Rolle des Staates</b>	bildungspolitische Gestaltung; subsidiär	subsidiär	bildungspolitische Gestaltung; Übernahme von Verantwortung
<b>Funktion / Interessen des Konzepts ("objektive Interessen")</b>	individuelle Anpassung an bestehende ökonomische Verhältnisse; gleichzeitig gesellschaftlicher Veränderungswille	subjektive Anpassung an objektiv bestehende ökonomische und gesellschaftliche Verhältnisse	Hinterfragen; Veränderung und Gestaltung der ökonomischen und gesellschaftlichen Verhältnisse
<b>Interessen der Lernenden ("subjektive Interessen")</b>	persönliche Entwicklung; individuelles Fortkommen; Aufbau von Identität; Bildung; Aufklärung; Entwicklung politischer und gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit; Erhalt / Verbesserung der Arbeitsfähigkeit; ökonomische und soziale Sicherheit	individuelles Fortkommen; Qualifikation instrumentell; Betonung der individuellen Verantwortung für das Lernen; Erhalt / Verbesserung der Arbeitsfähigkeit; ökonomische und soziale Sicherheit	persönliche Entwicklung; Aufbau von Identität; Bildung; Aufklärung; Entwicklung politischer und gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit; Erhalt / Verbesserung der Arbeitsfähigkeit; ökonomische und soziale Sicherheit
<b>Träger / Organisationen</b>	primär Einrichtungen der politischen Bildung; Gewerkschaften; Kirchen; VHS	Betriebe; Anbieter beruflicher Weiterbildung; private Anbieter; VHS	Einrichtungen der politischen Bildung; Gewerkschaften; Kirchen; VHS
<b>Adressaten</b>	Alle	Arbeitnehmer/innen	Alle
<b>Bestimmung der Inhalte</b>	objektive Notwendigkeiten; subjektive Interessen	objektive Notwendigkeiten; reaktiv	subjektiv, damit (eher) antizipativ
<b>Inhalte</b>	Kompetenzen	Kompetenzen / Schlüsselqualifikationen (Mertens)	Kompetenzen (Negt); gesellschaftliche Kern- und Konfliktfelder
<b>Bildungstheoretischer Hintergrund</b>	geisteswissenschaftliche / bildungsdemokratische Tradition	Konstruktivismus	kritische Theorie

<b>Lerntheoretischer / methodischer Hintergrund</b>	subjektwissenschaftliche Lerntheorie	selbstorganisiertes Lernen; informelles Lernen	exemplarisches Lernen / subjektwissenschaftliche Lerntheorie
<b>Probleme / Gefahren</b>	Selektion	Selektion; "Sozialdarwinismus"	ungewollte Selektion: bildungsabstinente, bildungsungewohnte Personen

Solchermaßen gilt es in den folgenden Kapiteln 2 und 3 zunächst eine Erörterung von historischen Ursprüngen, von konzeptionellen Entwicklungslinien des europäischen Diskurses und schließlich von der aktuellen Debatte um Lebenslanges Lernen vorzunehmen, bevor der Fokus auf einen der maßgeblichen Trends der aktuellen Debatte, d.h. auf die Implementierung von Praxismodellen Lebenslangen Lernens, verlagert wird.

### 1.3 Kriterien konzeptioneller Differenzierung

Die für diesen ersten Teil eingesetzten Kriterien konzeptioneller Differenzierung richten sich auf die seit Beginn der 1970er Jahre festzustellende Entwicklungsdynamik von Konzepten Lebenslangen Lernens.

Sie bestimmen sich aus vier Komponenten, wie die Abbildung 2 nochmals in der Übersicht illustriert.

(1) Die vier **Inhaltsdimensionen** Lebenslangen Lernens stellen den eingrenzenden wie strukturierenden Basisrahmen für daraus abgeleitete normative Interpretationen und Gewichtungen der einzelnen Inhaltsdimensionen in Form von bildungsprogrammatischen Konzepten Lebenslangen Lernens dar. Unterschieden wird in der detaillierten Analyse der Inhaltsdimensionen zudem zwischen einer *Inhaltsebene* und einer *Organisationsebene*. Auf der Inhaltsebene erfolgt eine normative Einschätzung der Dimensionen aufgrund von pädagogischen Leitmotiven, Gesellschaftsmodellen u.Ä. Diese wird ggf. auf eine Organisationsebene abgeleitet, indem beispielsweise bildungspraktische Empfehlungen abgegeben oder auch Implementierungsformen favorisiert werden. Obwohl sich beide Ebenen nicht immer trennscharf voneinander absetzen lassen, kann doch oftmals eine Differenzierung zwischen prinzipiellen inhaltlichen Leitlinien einerseits und bildungspraktischen Realisierungsvorstellungen andererseits ausgemacht werden. Die Organisationsebene ist folglich eng mit der Tatsache verknüpft, dass ein vermehrt auf Realisierung gerichtetes Konzept des Lebenslangen Lernens nicht als ein rein theoretischer Entwurf erarbeitet wird, sondern gerade als ein bildungspolitisches Konzept zwangsläufig mit dem Erfassen und der je spezifischen Zuteilung von Verantwortlichkeit an die im Rahmenmodell gekennzeichneten Akteure (vgl. Kap. 1.2) gekoppelt ist.

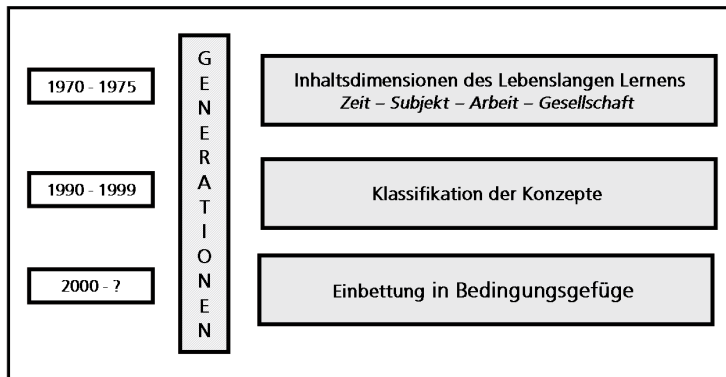


Abb. 2: Kriterien konzeptioneller Differenzierung

(2) Die Gestaltungen der Inhaltsdimensionen in Form der Schlüsseldokumente Lebenslangen Lernens werden wiederum mithilfe der **Klassifikation** bildungsprogrammatrischer Konzepte von Zeuner (2002) nach ihrer übergeordneten Ausrichtung gruppiert. Derart kann die vorgenommene Klassifikation illustriert sowie um eine Variante erweitert werden (vgl. Resümee Kap. 2.2.2), und es werden die thematischen Verschiebungen über die Zeiträume der Generationen hinweg nachvollziehbar. Dies stellt die Ausgangsbasis für den Umbruch des Diskurses von Bildungsprogrammatisierung zu Support neuer Praxisstrukturen in den 1990er Jahren dar. Intendiert wird insofern weniger eine detailgetreue Vorstellung aller Inhalte und Gliederungsebenen der Schlüsseldokumente der internationalen Akteure, diese liegt an anderer Stelle bereits vor (vgl. z.B. Gerlach 2000; Kraus 2001; Knoll 1996). Es geht vielmehr um eine an übergeordneten Kategorien orientierte Erfassung der vorfindbaren Substanz an Inhaltsdimensionen und um ihre Interpretation wie Gewichtung im Rahmen der einzelnen Konzepte.

(3) Wesentlich sind hierbei des Weiteren die jeweiligen gesamtgesellschaftlichen **Rahmenbedingungen** der konzeptionellen Gestaltungen, die in enger Interdependenz mit der Generationeneinteilung in drei Zeitphasen stehen.

(4) Neben der horizontalen wird zudem eine vertikale chronologische Strukturierung verfolgt. Nach Rubenson (2001; 2004) lassen sich drei **Generationen** von bildungsprogrammatrischen Konzepten Lebenslangen Lernens separieren. Während Rubenson diese Aufteilung vorgeschlagen und grundsätzlich begründet hat, soll ihre Gültigkeit im Folgenden in detail belegt werden. Mithilfe dessen kann das inhaltliche Spektrum der Konzepte Lebenslangen Lernens in den spezifischen Generationsphasen bei gemeinsamen Rahmenkonstellationen aufgezeigt werden. Die erste Generationsphase umfasst den Zeitraum von 1970 bis 1975, die nachfolgende zweite den von 1990 bis 1999 und die dritte, noch unvollendete Generation hat mit dem Jahr 2000 begonnen.

## 2 Historische Ursprünge und die erste Generation der Konzepte des Lebenslangen Lernens

Ein Blick auf historische Ursprünge der Idee Lebenslangen Lernens hilft das gängige Modernitäts-Siegel des Schlagwortes aufzubrechen und lässt erste Strukturen des Gegenstandes erkennen. Im Anschluss daran wird mit der ersten Generation der Konzepte Lebenslangen Lernens sowie der ihr vor- bzw. nachgelagerten Phase die argumentative Basis für die weiteren Generationen und den aktuellen Diskurs gelegt.

### 2.1 Zu historischen Ursprüngen

In der Debatte um Lebenslanges Lernen seit Mitte der 1990er Jahre dient jenes Stichwort nicht selten als eine Art Gütesiegel für Aktualität und Progressivität, so als handle es sich um eine gänzlich innovative Idee. Hingegen bestehen de facto historische Ursprünge von Idee wie Terminologie, die das Fundament für die spätere Entwicklung zu bildungsprogrammatischen Konzepten gelegt haben. Eine umfassende kontextanalytische Aufarbeitung der Ursprünge hieße allerdings komplexe Herausforderungen anzunehmen (s.u.), denen hier nicht Priorität eingeräumt werden kann. Insofern liegt die Intention in einer Skizzierung des Diskussionstandes zur historischen Frage für den Zeitraum bis Mitte des 20. Jahrhunderts, um wesentliche Entwicklungslinien zu illustrieren und zwei für das weitere Vorgehen relevante Bezugsmotive zu extrahieren.

#### 2.1.1 Grundzüge der Diskussion und Verweismodi

Zu historischen Ursprüngen Lebenslangen Lernens finden sich im Diskurs hauptsächlich punktuelle Verweise. Diese richten sich auf begriffliche Vorläufervarianten, ideengeschichtliche Ursprünge, auf soziokulturelle Gesellschaftstransformationen als Ausdruck einer schrittweisen Entfaltung der Idee oder auch auf personale Exempel als Beispiele für eine individuelle Realisierung Lebenslangen Lernens. Sie illustrieren nicht zuletzt, dass die Historiographie Lebenslangen Lernens bis dato primär von vereinzelt, zuweilen pauschalisierenden Suchbewegungen gekennzeichnet ist, die nahezu unendliche Ursprungsdeklarationen implizieren bzw. eröffnen. Der folgende Abschnitt gewährt einen Einblick in Verweismodi, inhaltliche Begründungsperspektiven und zeitliche Verortungsangebote. Dies demonstriert, dass die historischen Ursprünge weder einzig aus den internationalen Schlüsseldokumenten Anfang der 1970er Jahre, noch aus der Epoche der Aufklärung oder allein aus dem westlichen Raum stammen.<sup>8</sup> Die Verweismodi sind zu unterscheiden in (1) eine Vielzahl stichwortartiger Bezüge auf historische Epochen, deren Geistesbewegungen oder personale Vertreter, und in (2) einige wenige historiographische Ausarbeitungen.

---

<sup>8</sup> Vgl. auch Kallen 1996; Knoll 1996, 8.

(1) Die punktuellen historischen Verweise im erziehungswissenschaftlichen Diskurs um Lebenslanges Lernen bieten verschiedenste Verortungsmöglichkeiten an: Erstens werden zeitgeschichtliche Epochen und deren Bildungsideale bzw. herausragende personale Vertreter angeführt, zweitens religiöse Bezugskontexte deklariert.

Erstere Verortungsmöglichkeit richtet sich auf die Antike mit den Philosophen Plato bzw. Sokrates und/ oder allgemein auf die antike Bildungsidee der *Paideia*;<sup>9</sup> oder es wird Lebenslanges Lernen als Erbe der Renaissance und des Humanismus tituliert, gleichfalls in Rückgriff auf antike Ideale.<sup>10</sup> Für die Neuzeit treten v.a. zwei Personen hervor, Johann Amos Comenius (1592-1670)<sup>11</sup> und Marie-Jean Antoine-Nicolas Caritat, Marquis de Condorcet (1743-1794)<sup>12</sup>.

In Bezug auf Comenius wird üblicherweise eines seiner pädagogischen Hauptwerke, die „Pampaedia“, angeführt.<sup>13</sup> Ausgehend von der Trias dreier philosophischer Prinzipien – „omnes, omnia, omnino“, also allen Menschen alle Dinge der Welt von Grund auf beizubringen – zielt sein Entwurf mit dem zu jener Zeit „unerhört kühnen“ (Blankertz 1992, 35) Anspruch einer Allunterweisung auf die individuelle Vervollkommnung zu einer christlich-humanistischen Lebensgestaltung und eine insgesamt humanere Welt. Zur Prominenz im Diskurs Lebenslangen Lernens gelangte v.a. Folgendes:

„Wie für das ganze Menschengeschlecht die Welt eine Schule ist, vom Anbeginn der Zeit bis zu ihrem Ende, so ist auch für jeden einzelnen Menschen sein ganzes Leben eine Schule, von der Wiege bis zur Bahre. ... Jedes Lebensalter ist zum Lernen bestimmt, und keinen anderen Sinn hat alles Menschenleben und alles Streben“ (Comenius 1960, 117).

Die Formel „von der Wiege bis zur Bahre“ wird weithin zitiert, doch gilt es Zurückhaltung vor einer reflexartigen Übernahme in den Diskurs um Lebenslanges Lernen zu wahren. Erstens liegt eine diesbezügliche kontextanalytische Auseinandersetzung mit dem Werk von Comenius noch nicht vor, und zweitens wird eine zentrale Prämisse oftmals übersehen: Trotz seiner neuzeitlich orientierten Anerkennung einer vermehrt individualisierten Stellung des Menschen in der Welt, die ihn „auf der Grenzscheide zwischen europäischem Humanismus und Aufklärung“ (Böhme, Tenorth 1990, 73) stehen lässt, gründet das Werk von

<sup>9</sup> Verweis auf Sokrates: vgl. z.B. Suchodolski 1979, 40; Verweis auf Plato: vgl. z.B. Hausmann in Lengrand 1970, 15; Werner 1959, 6; Jourdan 1990.

<sup>10</sup> Vgl. z.B. Lindgren 2002, 53.

<sup>11</sup> Vgl. z.B. Seifert 1984, 57; Gerlach 2000, 157f; Hausmann in Lengrand 1970, 15.

<sup>12</sup> Vgl. z.B. Janne 1976, 176; Hausmann in Lengrand 1970, 15; Gerlach 2000, 157f.

<sup>13</sup> Das Werk ist 1935 wieder aufgetaucht. Pampaedia meine die „auf jeden einzelnen des ganzen Menschengeschlechts bezogene Pflege“ (Comenius 1960, 15). Diese „...vervollkommnende Pflege erstreckt sich auf *alle*, d.h. auf alle Völker, Stände, Familien, auf jeden einzelnen, keiner soll übergangen werden; denn alle sind ja Menschen“ (ebd., 17; Herv. i. Orig.).

Comenius auf einem theozentrischen Kern und dem religiös-metaphysischen Weltbild des Mittelalters. Nicht das Individuum, sondern der göttliche Schöpfer ist Ausgangs- wie Endpunkt: „Nicht in erster Linie um des Menschen, sondern um Gottes und des Ganzen willen ist Pampaedia notwendig“ (Schaller 1958, 15). Insofern ist Schallers Skepsis gegenüber einer pauschalen Usurpation Comenius' als Begründer der Erwachsenenbildung (vgl. ebd., 21) auch mit Blick auf die Frage des lebenslangen Lernens zu unterstreichen, und es sind Einschätzungen wie von Pöggeler (2002): Comenius als „founding father of global lifelong learning“ (ebd., 21f), oder Suchodolski (1979): die Pampaedia als „up-to-date study of lifelong education“ (ebd., 38), mit Vorsicht zu bewerten.

Die andere oftmals angeführte Persönlichkeit aus der Neuzeit zum Nachweis historischer Ursprünge ist die des Marquis de Condorcet. Zur Zeit der Französischen Revolution als liberaler Politiker agierend, trat er u.a. mit seiner 1792 der französischen Nationalversammlung vorgelegten Schrift „Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique“ für Reformen des öffentlichen Erziehungswesens ein. Die Reformen hätten sich an einer alle Altersstufen umfassenden Bildung zu orientieren, was dem Unterricht eine fundamentale Funktion zuweise:<sup>14</sup> „Er muß auf seinen verschiedenen Stufen das ganze System menschlicher Kenntnisse umfassen und den Menschen in allen Lebensaltern die Möglichkeit sichern, ihre Kenntnisse zu bewahren oder neue zu erwerben“ (Condorcet 1966, 23). Der Rückgriff auf Condorcet als historischen Wegbereiter der Idee liegt folglich nicht fern, doch auch hier fehlt eine systematische Aufarbeitung und die existenten Verweise heben die ihm zugeordnete Positionierung z.T. wieder auf.<sup>15</sup>

Als zweite zentrale Verortungsmöglichkeit tritt der Bezug auf religiöse Traditionen in den Fokus. Viele der großen Weltreligionen propagieren in ihren Menschenbildern die Vorstellung einer besonderen Bedeutung menschlicher Lernprozesse. Kirpal (1976) oder auch Faure u.a. (1972a) weisen auf die hinduistische bzw. islamische Religionstradition und deren Verknüpfungen mit der Idee lebenslangen Lernens hin. Vorrangig wird jedoch die jüdische Bildungs- und Glaubenstradition als Vorläuferkategorie, wenn auch zumeist nur stichwortartig,<sup>16</sup> eingebracht. Diesbezüglich sticht das umfassende Werk von Goldman (1975) hervor. In diesem zeichnet er die jüdische Tradition lebenslangen Lernens mit der Tora als Grundsatzschrift für eine Bildung des Volkes; mit Moses als Begründer der Erwachsenenbildung; und mit der Synagoge als öffentlicher Bildungsinstitution nach (vgl. ebd., 1-21).<sup>17</sup> Die individuell-kollektive Realisierung lebenslanges Lernen habe als oberstes Ziel die Sicherung des Überle-

<sup>14</sup> Vgl. auch: siehe Anhang 2.1.

<sup>15</sup> Vgl. z.B.: „Grundsätzlich gesehen scheint hier ein vorläufiger Entwurf zu lebenslangem Lernen gegeben, allerdings ist von einer direkten Übernahme ... abzusehen“ (Gerlach 2000, 158).

<sup>16</sup> Z.B. heißt es bei Schemmann (2002) nur: „...in the Jewish tradition of adult education, one discovers many elements that adhere to the basic principle of lifelong learning, with the synagogue as the main place of learning“ (ebd., 23). Vgl. ebenso: siehe Anhang 2.2.

<sup>17</sup> Zur aktuellen Diskussion hierzu vgl. Israeli 1985; Mirvis 1998; Perez 2001.

bens der jüdischen Nation, direkt darauf folge das religiöse Motiv: „If the first goal of Jewish learning was national in character, the second goal was entirely religious in scope“ (ebd., 45). Ergo sei Lebenslanges Lernen in der religiösen Praxis für jeden (männlichen) Juden eine Pflicht zur Erfüllung göttlichen Willens:<sup>18</sup> „This conception of individual and collective study as a form of divine service has persisted, inspiring Jews through the ages to become lifelong learners in order more adequately to commune with God“ (ebd., 31).

Insofern lässt sich insgesamt gesehen für den Blickwinkel einer religiösen Motivsetzung eine mehr oder weniger starke Funktionalisierung von Lernprozessen festhalten, die Lebenslanges Lernen als eine dem Glauben inhärente Pflicht sieht, die in letzter Instanz auf das Erfüllen göttlichen Willens und religiös-metaphysischer Vorgaben zielt. Nur an zweiter Stelle geht es um individuelle, persönliche Entfaltung des Menschen.

(2) In Ergänzung zu den punktuellen Verweisen liegen in Eingrenzung auf die deutsche Diskussion nur einige wenige historiographische Ausarbeitungen zum Lebenslangen Lernen vor. Diese Ausarbeitungen<sup>19</sup> wurden von Ledl (2006) analysiert und anhand von zwei Zugangsvarianten grob strukturiert: in ideengeschichtliche und sozialgeschichtliche Zugänge. Dennoch, so belegt die Arbeit, verbleiben jene Ausarbeitungen aus kontextanalytischer Sicht unbefriedigend. Ledl gelingt es, anhand einer historisch-systematischen Studie einen ideengeschichtlichen und terminologischen Ursprung Lebenslangen Lernens bei Martin Luther zu identifizieren (s.u.). Eine ausführliche Analyse der Historiographien ist insofern bei Ledl zu verfolgen, hier gilt es auf Grundzüge der Bezugsmotive zu verweisen, um die Diskussionslinien zu illustrieren:

So führt Kanz (1975) als Ursprungsquellen der Idee deutsche Philanthropen<sup>20</sup> und deren aufklärerisches Wirken im Rahmen von Erziehungsratgebern oder auch ersten pädagogischen Enzyklopädien an. Kell (1996) hingegen argumentiert für die Relevanz der „Geschichte der *beruflichen* Weiterbildung als Vor-Geschichte“ Lebenslangen Lernens (ebd. 1996, 49; Herv. i. Orig.) und fächert die sich entwickelnde Institutionalisierung des beruflichen Lernens Erwachsener vom Mittelalter bis zu den 1960er Jahren auf. Auch Strzelewicz (1984) konzentriert sich auf den „Lernprozeß im Erwachsenenalter“ (ebd., 31) und untersucht Ursprünge aus einer sozialhistorischen Perspektive. Gonon (2002) fokussiert im Rekurs auf die schweizerische Erwachsenenbildung die Werke und das Wirken von von Bonstetten (1745-1832), Zschokke (1771-1848) und Scherr (1801-1870) und führt die parallele sozialhistorische Entwicklung mit Komponenten wie der Entfaltung der beruflichen Bildung oder auch der Arbeiter- und Volksbildungsbewegung an; resümierend schäle sich als Kern die Formel „...individual educati-

<sup>18</sup> Siehe Anhang 2.3.

<sup>19</sup> Goldman 1975; Kanz 1975; Dräger 1979; Strzelewicz 1984; Kell 1996; Gonon 2002; Casale, Oelkers, Tröhler 2004.

<sup>20</sup> V.a. Basedow (1724-1790), Salzmann (1744-1811), Campe (1746-1818), Trapp (1745-1818).



on is liberated from the boundaries of time“ (ebd., 50) heraus. Nochmals aus einer anderen Perspektive argumentieren Casale/Oelkers/Tröhler (2004). Es gelte, Lebenslanges Lernen „...von einer historischen Theorie der menschlichen Erfahrung aus zu betrachten“ (ebd., 21). Demgemäß beschreiben sie „Grunderfahrungen der menschlichen Geschichte“ (ebd.) und thematisieren die individuell-kollektive Interdependenz zwischen jeweiligem Milieu, situativ notwendiger Anpassung des Individuums sowie der zeitgeschichtlichen Rahmenkonstellation. Lernen sei letztlich als „fortlaufende intelligente Neuanpassung“ (ebd., 22) und als ein de facto historischer Erfahrungswert zu verstehen.

Der Aufsatz von Dräger (1979) plädiert für eine Ablösung der historischen Gestalt eines „additiven lebenslangen Lernens“, d.h. der „...naturwüchsigen Addition von Lernmomenten durch den einzelnen, ohne daß die Momente auf kontinuierliches Lernen hin angelegt wären“ (ebd., 109; s.u.). Und dies durch eine „Theorie des „integrativen lebenslangen Lernens“ (ebd.), die allerdings eine bis dato noch nicht eingelöste Aufgabe der Erziehungswissenschaften darstelle. Angesichts der damaligen Diskussion zum Lebenslangen Lernen resümierte Dräger, dass „...die theoretisch weittragende und radikale Bedeutung des Prinzips des lebenslangen Lernens in Deutschland bisher unzureichend erfaßt worden“ sei (ebd., 130). Für die Implementierung eines „integrativen lebenslangen Lernens“ sei hingegen eine „radikale Reform“ (ebd.; vgl. auch ebd., 138) des gesamten Bildungssystems notwendig.

Die genannten Beispiele werfen interessante Aspekte für eine Diskussion um historische Ursprünge auf, sie können spezifische Herausforderungen einer solchen Analyse jedoch nur partiell lösen. Ihr Facettenreichtum illustriert den weiten inhaltlichen wie terminologischen Interpretations- und Identifikationsraum rund um das Phänomen des Lebenslangen Lernens, im Rahmen dessen zwei grundsätzliche Diskussionspunkte extrahiert werden können.

Erstens verweisen Formulierungen wie die von Casale/Oelkers/Tröhler (2004) zum Lernen als einer „fortlaufenden intelligenten Neuanpassung“ (ebd., 22) oder von Gerlach (2000) zum Lebenslangen Lernen als „biologisch und evolutionistisch bedingter Notwendigkeit“ (ebd., 157) auf ein anthropologisches Begründungsmotiv historischer Ursprünge.<sup>21</sup> Mit dem ließe sich argumentieren, dass der Mensch qua Leben immer schon lerne, ergo die Idee Lebenslanges Lernen prinzipiell bis zu den Anfängen der Menschheitsgeschichte reiche. Diese banale Erkenntnis des Menschen als per se lebenslang lernendes Wesen würde allerdings, verfolgte man sie ernsthaft, den Begriff „Lebenslanges Lernen“ als Tautologie identifizieren und jede weitere Erörterung obsolet machen. Ein derartiges Begründungsmotiv für die Existenz historischer Ursprünge erscheint in dem hier dargelegten Sinne nicht angemessen. Zudem impliziert es die Gefahr, dass Biographien historischer Personen, die in beeindruckender Weise unter den

<sup>21</sup> Vgl. auch Jütting, Jung (1983): „In diesem Sinne haben Menschen immer schon lebenslang gelernt, Neues aufgenommen und produktiv gearbeitet...“ (ebd., 313).

gegebenen Umständen lebenslange Lernprozesse realisiert zu haben scheinen, als ein Beweis für die Existenz der Idee angeführt werden könnten.<sup>22</sup>

Zweitens stehen viele der historischen Bezüge als Exempel bzw. Erklärung dafür, weshalb es nicht erst in der heutigen Debatte zu der vermeintlichen Affinität Lebenslangen Lernens mit dem Erwachsenenbildungsbereich gekommen ist (vgl. Kap. 1.2). Historische Ursprungslinien werden oftmals parallel bzw. explizit anhand von Komponenten der Erwachsenenbildungsgeschichte nachgezeichnet (vgl. z.B. Kallen 1996). Wie kontrovers sich zuweilen die Diskussion gestaltete, offenbaren Äußerungen von Böhme und Knoll in einem Schwerpunktheft der Hessischen Blätter für Volksbildung (HBV) zum Lebenslangen Lernen von 1983. Böhme konstatierte einleitend, dass der Begriff des Lebenslangen Lernens „zur Rechtfertigung“ (Böhme 1983, 255) der Erwachsenenbildungswissenschaft erhalten müsse, doch: „Lange schon vor den Versuchen anthropologischer und lerntheoretischer Begründung entsprach er einer alltäglichen Erfahrung, die ihn prädisponiert erscheinen läßt als Schlüsselwort der Erwachsenenbildung“ (ebd.). Knoll hingegen resümierte später: „Lifelong education“ kann eben nicht als Spezifikum einer neuen Interpretation von Erwachsenenbildung gemünzt werden“ (ebd. 1983, 279), da Erwachsenenbildung nur einen Part des Gesamtgegenstandes darstelle. Festzuhalten bleibt, dass, wenngleich die Bedeutung der historischen Erwachsenenbildungsbewegung für die Entfaltung Lebenslangen Lernens offensichtlich ist, dennoch eine analytische Trennung zwischen beiden Gegenständen gewahrt bleiben und die grundsätzlich bildungswissenschaftliche Ausgangsbasis anerkannt werden sollte.

Abschließend ist zu bilanzieren, dass angesichts des komplexen Diskurses um mögliche Ursprünge Ledl (2006; s.o.) das Verdienst zukommt, bei Luther einen ideengeschichtlichen und terminologischen Ursprung identifiziert zu haben, in deren Rahmen er für eine erziehungswissenschaftliche Ausgangsperspektive plädiert. Er verwirft die bisherige, applikationshermeneutische Historiographie des Lebenslangen Lernens und weist kontextanalytisch nach, dass im strengen Begriffssinn Lebenslanges Lernen erst seit Luthers *Theologica crucis* gedacht werden kann. Die „Idee des lebenslangen Lernens“ habe ihren Ursprung „...notwendig im 16. Jahrhundert bei Martin Luther, weil just dort die ontologischen Grundlagen eines Permanenzgedankens geschaffen wurden“ (ebd., 292).

### 2.1.2 Legitimationsformel des Wandels und Zuerkennung von Lernfähigkeit

Ausgehend von diesem Exkurs sind für die vorliegende Untersuchung v.a. zwei Bezugsmotive der Diskussion um Lebenslanges Lernen, die sich aus historischen Kontexten entfaltet haben und bis heute kennzeichnend sind, von Relevanz: die Legitimationsformel des Wandels und die Zuerkennung von Lernfähigkeit.

---

<sup>22</sup> Gleichwohl ist Kirpal (1976) zuzustimmen, dass biographische Beispiele als generelle Impulse für das lernende Subjekte dienen können. Vgl. hierzu auch Alheit/Dausien 2000.

Ende des 17. Jahrhunderts kam es mit dem Zeitalter der Aufklärung und der Industrialisierung in Europa zu soziokulturellen Transformationen und Modernisierungsprozessen. Aus dieser sozialhistorischen Konstellation kristallisierte sich zusammen mit den säkularisierten Aufklärungs- und Bildungsidealen eine moderne Legitimationsformel als abstrakte Rechtfertigung der Notwendigkeit lebenslanger Lernprozesse heraus, die bis heute von Relevanz und Attraktivität ist: die Legitimationsformel des Wandels. Die Konstanz und Funktionalität der Formel beschreibt Weingart (1975) wissenschaftssoziologisch:

„Technischer und sozialer Wandel haben als abstrakte Vorstellung die Funktion eines politischen Schlagwortes erhalten, das nicht eindeutig präzisierbar ist und deshalb allen politischen Interessen entsprechend interpretiert werden kann. Der Hinweis auf einen rapiden gesellschaftlichen Wandel erscheint nämlich insofern als eine unzureichende Erklärung, als jede Gesellschaft zu allen Zeiten mehr oder weniger tiefgreifenden strukturellen Wandlungen unterliegt und z.B. die industrielle Revolution die seinerzeitige Gesellschaftsordnung wahrscheinlich ebenso stark erschüttert hat wie die sogenannte „wissenschaftlich technische Revolution“ die heutige“ (ebd., 97).

Wenngleich sich die Legitimationsformel in ihrer Funktion als „politisches Schlagwort“ erst mit den Konzepten Mitte des 20. Jahrhunderts in aller Deutlichkeit zeigen sollte, entfaltete sich ihr Fundament in den Jahrhunderten zuvor. Ebenso verweist ihre historische Dynamik auf Entwicklungslinien, die die Ausbildung der Inhaltsdimension der Arbeit Lebenslangen Lernens in den Konzepten maßgeblich fördern sollten. Die Dynamik lässt sich v.a. bei den sozialgeschichtlichen Zugängen zur Historiographie des Lebenslangen Lernens nachvollziehen, in Zeiten der Aufklärung und Industrialisierung wurde die Anpassung der Individuen an das transformierte soziostrukturelle und arbeitsorganisatorisch-berufliche Bedingungsgefüge erforderlich (vgl. Kell 1996). Somit begann sich aus der historischen Dynamik nicht nur die Legitimationsformel des Wandels als abstrakte Rechtfertigung der Notwendigkeit Lebenslangen Lernens stetig zu entfalten, sondern in den Fokus geriet ebenso die Inhaltsdimension der Arbeit des Lebenslangen Lernens, die gegen Mitte des 20. Jahrhunderts maßgeblichen Einfluss bei den bildungsprogrammatischen Konzepten übernehmen sollte.

Des Weiteren gehört zu den Veränderungen in der Moderne die sich entwickelnde Strukturierung des menschlichen Lebenslaufes in separierte Phasen von Kindheit, Jugend, Erwachsenenesein und Alter. Die ‚Entdeckung‘ der Kindheit im 16. und 17. Jahrhundert stand in Interdependenz bzw. war Resultat des sich transformierenden innerfamiliären, sozialen und ökonomischen Bedingungsgefüges (vgl. Ariès 1977). Verstärkt durch Aufklärung und Industrialisierung kam es zu einem Wandel in der Familienstruktur hin zu einem säkularisierten, wenig kirchlichen Moralvorstellungen unterworfenen, bürgerlichen Familienleitbild (vgl. Gillis 1980). Die sich derart im 18. Jahrhundert herausbildende Ausdifferenzierung einer Privatsphäre im Bürgertum und in der Familie selbst

implizierte das Verständnis von Kindheit und Jugend als je eigenständigem Entwicklungszyklus (vgl. ebd.). Parallel zu dieser Separierung setzte mit den aufklärerischen Bildungsidealen ein individuell-kollektiver Bedarf an Bildungsmöglichkeiten für die erwachsene Bevölkerung ein. Folglich kam es mit dem 18. Jahrhundert zur Einrichtung von nicht-formalen Bildungsangeboten wie Lesegesellschaften, patriotische Gesellschaften u. Ä., die später durch vermehrt institutionalisierte Formen (weltliche Sonntags- und Abendschulen, Heimvolkshochschulen usw.) ergänzt wurden.

Die allgemeine Ausweitung von Lernangeboten und -anforderungen gegenüber Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen kann als individuell-kollektive Reaktion wie antizipatives Moment auf gesellschaftliche Transformationen interpretiert werden. Es kann eine erhöhte Lern*notwendigkeit* einerseits und eine de facto fortschreitende Lern*tätigkeit* andererseits konstatiert werden. Ableiten lässt sich aus der Lern*tätigkeit* allerdings weder eine explizit intentionale noch eine gesellschaftlich strukturierte Form des lebenslangen Lernens, wie Dräger (1979) betont. So sei Lernen durchaus als lebenslanger Prozess gedacht worden, doch bezog sich dieser nur punktuell auf das einzelne Individuum. Institutionalisierte Lernformen waren „...nicht für einen lebenslangen Lernprozeß konzipiert, sondern nur für diese nutzbar gemacht worden“, begriffen sich also nicht als „Elemente in einer „Lernkette““ (ebd., 122). Die historische Gestalt jenes „additiven lebenslangen Lernens“ grenzt Dräger folgendermaßen ein:

„Dieses lebenslange Lernen resultierte aus der Addition der Lernleistungen in Schule, Fortbildungseinrichtung und Erwachsenenbildung. D.h., einzelne Lernsubjekte vollführten einen lebenslangen Lernprozeß und entwickelten dabei für sich selbst ein individuelles, lebensgeschichtliches Curriculum, das abhängig war von ihrer subjektiven Lernmotivation und den mehr oder weniger zufälligen Lernangeboten. [...] Eine Einheit im didaktischen Sinne konnte der lebenslange Lernprozeß nur durch die glückliche Fügung und Gestaltungskraft des einzelnen Lernalters werden. ... Der einzelne Lerner war also darauf verwiesen, die drei Bildungsstadien – Schule, Fortbildung und Erwachsenenbildung – in seinem lebenslangen Lernprozeß eigenständig zu einer subjektiv einheitlichen Bildung zu fügen, d.h., durch die Addition seiner dreifachen Bildung eine personale Bildung zu konstituieren“ (ebd., 118f).

Der erwachsene Lerner war insofern abhängig in der je eigenen Realisierung Lebenslangen Lernens von seiner Motivation und zufälligen Angeboten.

Zudem ist entscheidend, dass, obgleich sich die Lernaktivitäten in allen Altersphasen erhöht hatten, die entwicklungspsychologische Kategorie von prinzipieller Lernfähigkeit trotzdem fast ausschließlich Kindern und Jugendlichen zuerkannt wurde, während beim erwachsenen Lerner ein defizitärer Zustand herrschte. Schulenberg (1980) beschreibt die historische Dynamik einer „weithin unterdrückten und zerstörten Lernfähigkeit des Erwachsenen“ (ebd., 23). All-

gemein galt die Adoleszenz-Maximum-Hypothese, wonach der Heranwachsende über die höchste Lernfähigkeit verfüge. Eine zentrale Rolle übernahm schließlich die sich entwickelnde entwicklungspsychologische Wissenschaft gegen Ende des 19. Jahrhunderts. Die dortige Diskussion um altersspezifische Lernfähigkeit aus pädagogisch-psychologischer Perspektive wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts maßgeblich durch anglo-amerikanische Wissenschaftsvertreter bestimmt.

Eine vorbereitende Rolle spielte John Dewey (1859-1952). Dewey setzte sich für die Verbindung von „Democracy and Education“ (1916/2004) im Sinne der Anerkennung von Demokratie als gesellschaftlicher Lebensform ein, die auf individueller Ebene in Familie, Schule und insgesamt allen Lebensbereichen anhand von subjektiv vollzogenen, aber auch kollektiv geteilten Erfahrungen zu erkennen und derart zu lernen sei, was nicht zuletzt konträr zum Schulsystem jener Zeit stand. Lernen konstituierte sich immer aus Handlungsvollzügen und Erfahrungen – „learning by doing“ –, womit Lern- und Bildungsprozesse keinen extern definierten Endpunkt haben könnten:

„Our net conclusion is that life is development, and that developing, growing, is life. Translated into its educational equivalents, this means (i) that the educational process has no end beyond itself; it is its own end; and that (ii) the educational process is one of continual reorganizing, reconstructing, transforming“ (Dewey 2004, 48).

Neben Dewey ist ein weiterer US-Amerikaner von Bedeutung, der Psychologe Edward L. Thorndike (1874-1949). Anhand umfassender empirischer Forschung begründete er eine Lernfähigkeit über Kindheit und Jugend hinaus:<sup>23</sup> „In general, nobody under forty-five should restrain himself from trying to learn anything because of a belief or fear that he is too old to be able to learn it. [...] If he fails in learning it, inability due directly to age will very rarely, if ever, be the reason“ (Thorndike 1928; zit. nach Knoll, Künzel 1980, 163).

Schließlich ist Basil A. Yeaxlee (1883-1967) zu nennen, britischer Erwachsenenbildner und Psychologe, der die Erkenntnisse von Dewey und Thorndike aufnahm und diese explizit mit dem Terminus einer „lifelong education“ in besonderem Bezug auf die Erwachsenenbildung verknüpfte:

„Adult education is not a hobby or a luxury. It is no fortunate invention for improving the manners and morals of the lower orders or the inferior races. ... This affords no evidence that any particular section of the population requires education less or desires it more than any other. It is the very nature of human life that creates both the hunger and the necessity for what Professor Soddy has called “lifetime educa-

---

<sup>23</sup> Die Grenzziehung bei 45 Lebensjahren beruht auf der Annahme Thorndikes, dass, ausgehend von seinen Forschungen, mit einer Abnahme der Lernkurve um das 30. Lebensjahr zu rechnen sei, was später – anhand neuer Empirie – kritisiert wurde. Thorndike sprach aber ‚nur‘ von einer Abnahme und nicht von einem Erlöschen der Lernfähigkeit (vgl. Yeaxlee (1929); siehe Anhang 2.4. Er gilt als einer der Pioniere des instrumentellen bzw. operanten Konditionierens.

tion.“ [...] The needs we have indicated are universal and fundamental, incessant and lifelong. Interpreting adult education thus we must agree that we are by nature students all, however our appetites, our choice and resources of diet, and our opportunities and methods of exercise may differ“ (Yeaxlee 1929, 27f).

Yeaxlee diskutierte die Idee einer „lifelong education“ und konstatierte bezüglich der Lernfähigkeit Erwachsener in Relation zu Kindern und Jugendlichen: „Methods certainly will differ: essentials remain the same“ (ebd., 39). Die Bedeutung Thorndikes liege deshalb in der wissenschaftlichen Fundierung der Erkenntnisse erwachsenenpädagogischer Praxis, wonach es nicht mehr um Lernfähigkeit per se gehe (vgl. ebd., 43).

### 2.1.3 Resümee

Der Einblick in Grundzüge des Diskurses um historische Ursprünge sowie in zwei zentrale Bezugsmotive hat trotz aller noch nicht eingelösten historisch-systematischen Fundierungsarbeiten doch aufzeigen können, dass weder Idee noch Terminologie des Lebenslangen Lernens erst mit den Konzepten der 1970er Jahre oder gar erst in der aktuellen Debatte generiert wurden. Des Weiteren lässt sich die schrittweise Entfaltung der vier Inhaltsdimensionen späterer bildungsprogrammatrischer Konzepte ablesen:

Luther initialisierte die Vorstellung der Dimension der Zeit, insofern es „ein Leben lang zu lernen“ (vgl. Ledl 2006) gelte. Der Permanenzgedanke wurde im historischen Verlauf kontinuierlich gestärkt, z.B. durch Comenius, obgleich die prinzipielle Zuerkennung von Lernfähigkeit an den erwachsenen Lerner immer wieder infrage gestellt wurde. In enger Verknüpfung ließen die personalen wie sozialen Individualisierungstendenzen die Dimension des Subjektes in den Fokus des allgemeinen Interesses rücken. Es differenzierten sich nicht nur die einzelnen Lebensphasen mit ihren jeweiligen Lernanforderungen wie -bedürfnissen aus, sondern es ging stetig mehr um individuell gerichtete Entfaltung von Persönlichkeit und Mündigkeit durch Bildung und Lernen. Diese war nicht zuletzt gefordert im Hinblick auf Anpassung wie Antizipation von arbeitsorganisatorischen und ökonomischen Transformationen, die die Dimension der Arbeit vermehrt an eigens dafür institutionalisierte Lernformen koppelte. Als vierte Dimension verbleibt die Dimension der Gesellschaft, die nur schwer präzise herauszufiltern ist. Zweifellos zeigen die liberalen Bildungsideale der Aufklärung die Gestalt des mündigen Bürgers, auf die nicht zuletzt die Arbeiterbildungsbewegung folgen sollte – doch inwieweit kristallisierten sich hierbei explizite Ursprünge der Dimension der Gesellschaft heraus, ohne pauschal Komponenten der Erwachsenenbildungsgeschichte oder die historische Gestalt des sich für Reformen im Erziehungswesen einsetzenden Pädagogen in Anspruch zu nehmen? Der Bedarf an systematischer Historiographie Lebenslangen Lernens bleibt offenkundig.

Nunmehr wird der Fokus auf die Zeit nach Ende des Zweiten Weltkrieges verschoben. Als Übergangsrösumee kann eine Einschätzung des US-amerikanischen Pädagogen Lyman Bryson (1888-1959) dienen, der in seinem Werk „Adult Education“ (1936) die sich allgemein verstärkende Frage des lebenslangen Lernens treffend charakterisierte:

„But even that very complicated and difficult acquaintance with the world which is now expected of young people in school will not suffice for a lifetime. [...] And it is because there is so much to be learned for anyone who wishes to be at home in the modern world, and because so little of it can be counted on to have validity over a long period of time that education can no longer be considered a terminal phase of life. The very simple notion of getting an education and then going out into the world to use it no longer suffices. Learning becomes a necessary element in the life process, continuing as long as life itself continues“ (ebd., 6).

## 2.2 Die erste Generation der Konzepte des lebenslangen Lernens

Nach Ende des Zweiten Weltkrieges galt es in Europa die internationale wissenschaftliche Auseinandersetzung zu rekonstituieren bzw. neu zu gestalten. Hinsichtlich der Frage lebenslangen Lernens zeichnete sich eine langsame Wiederaufnahme des Diskurses ab, in deren Folge es mit den 1970er Jahren zu einer neuen Qualität der Auseinandersetzung kam: Die Ideen des lebenslangen Lernens wurden zu bildungspolitischen wie -wissenschaftlichen Konzepten ausgearbeitet und nahmen erstmals eine prominente Stellung in der europäischen Bildungsprogrammatis ein. Der Wandel in der Wahrnehmung als einer öffentlich zu gestaltenden Kategorie im Bildungsbereich fand allerdings fast ausschließlich auf programmatischer Ebene sowie im europäisch-internationalen Diskurskontext statt, d.h. eine weit reichende Umsetzung in nationale Praxis erfolgte erst ab der zweiten Generation in den 1990er Jahren. Da sich die erste Generation nicht aus einem bildungspolitischen bzw. gesellschaftlichen Vakuum formiert hat, erscheint zunächst ein kurzer Blick auf die Vorphase vom Ende des Zweiten Weltkrieges bis zum Beginn der 1970er unerlässlich; genauso werden im Anschluss an die erste Generation (1970-1975) die Motive des Rückzugs von der politischen Agenda gegen Mitte der 1970er Jahre im Rahmen der Zwischenphase bis zum Anfang der 1990er Jahre, d.h. der zweiten Generation, expliziert.

### 2.2.1 Die Vorphase – Rekonstituierung und Auftakt

Bei der Rekonstituierung des internationalen Bildungsdiskurses nach Ende des Zweiten Weltkrieges wurden unter Eindruck der Kriegsauseinandersetzungen bis in die 1950er Jahre zunächst Aspekte wie Demokratiefähigkeit, Sicherung des Weltfriedens und Hebung der Grundbildung sowie individuelle Persönlichkeitsentfaltung als Primat gegenüber beruflichen Bildungsinhalten betont.

In dieser Anfangsphase fungierte die UNESCO<sup>24</sup> als ein maßgeblicher Katalysator des Diskurses und so wurde auch eines der ersten internationalen Dokumente nach Kriegsende zu Fragen von Bildung und Lernen mit dem Titel „Fundamental Education. Common Ground for all Peoples“ von der sich konstituierenden UNESCO im Jahr 1947 publiziert (UNESCO 1947). Wenngleich sich im Report noch keine Verwendung der Terminologie des lebenslangen Lernens findet, kündigen sich doch zwei charakteristische Leitmotive der UNESCO in Bezug auf ihr Konzept des lebenslangen Lernens an: die Vision einer „living democracy“ (Delors u.a. 1996, 63) und die „Eine-Welt“-Perspektive. Erstere beschreibt „Fundamental Education“ als ein globales Grundbildungskonzept, das über einzelne Alphabetisierungskampagnen oder den Erwachsenenbildungsbereich hinaus ein zentrales Instrument zum Demokratieaufbau bilden müsse (vgl. ebd., 12; 128). Eng verknüpft hiermit ist die zweite Vision eines weltweiten Implementierungsfokus in Form eines „world movement“ (ebd., 128) und dies von dem Ausgangspunkt einer homogenisierenden „Eine-Welt“-Perspektive, die schon damals kontrovers diskutiert wurde (siehe Anhang 2.5).

Ein Signal setzte zudem 1949 die erste UNESCO Weltkonferenz der Erwachsenenbildung in Helsingør. Die Dokumentation von Hely (Speiser 1966) illustriert die noch präsente Kriegserfahrung verbunden mit der Hoffnung auf einen Neubeginn von Austausch und Kooperation (siehe Anhang 2.6), genauso wie ein Motiv, das sich bei der Frage um lebenslanges Lernen bald durchsetzen sollte:

„Die moderne Gesellschaft kann nicht voll wirksam sein, wenn irgend jemand weniger gebildet ist, als seiner tatsächlichen Lernfähigkeit entspricht. Die Ungebildeten werden rasch zu einem wirtschaftlichen Ballast“ (Speiser 1966, 44f).

Mitte der 1950er Jahre begann sich der Bildungsdiskurs dahingehend zu verändern, dass schrittweise Themen wie Bildungsökonomie und internationale Vergleichsstudien mit aufgenommen wurden und insgesamt die Dringlichkeit einer Neuorientierung der Bildungssysteme in die öffentliche Wahrnehmung rückte. Vor dem Hintergrund sich nachhaltig transformierender Arbeits- und Beschäftigungsstrukturen traten die Bedarfe von Staat, Gesellschaft und Wirtschaft denen des Individuums verstärkt entgegen. Aus diesem Konglomerat begann sich fortschreitend der **Kristallisationspunkt** für die Konzepte der ersten Generation zu Beginn der 1970er Jahre auszubilden, wie anhand von Literaturverweisen sowie zweier Exkurse skizziert werden kann.

---

<sup>24</sup> Die Gründung der United Nations Organization (UNO) im Jahr 1945 galt als Symbol für den weltpolitischen Neuanfang. Im gleichen Jahr wurde als eine ihrer autonomen Sonderorganisationen die UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) konstituiert. Deren Aufgabe ist als „...Service-Organisation, als „clearing house“, als Forum und als Resonanzverstärker für Wissen, Ideen, Meinungen, bildungs- und kulturpolitische Vorstellungen“ (Mertineit 1975, 110) zu verstehen. Ihre Resolutionen/Empfehlungen besitzen keine rechtlich bindende Wirkung, wobei sie sich als „moral authority“ und „setter of international standards“ (Delors u.a. 1996, 187) begreift.



(1) Einen Impuls auf internationaler Ebene setzte die UNESCO 1960 mit der zweiten Weltkonferenz der Erwachsenenbildung in Montreal. Es schälten sich erste Anknüpfungspunkte der einzelnen Inhaltsdimensionen lebenslangen Lernens heraus. So müsse Erwachsenenbildung als Teil eines „permanenten Erziehungsprozesses“ (Speiser 1966, 69) und Bildung als ein „lebenslanger Prozeß“ (ebd., 74) begriffen werden, doch habe sich das unter Erwachsenenbildnern noch nicht weit verbreitet:

„Sie dachten kaum jemals an eine lebenslängliche Bildung von der Wiege bis zum Grab, an ein einheitliches, auf diesem Konzept aufgebautes Bildungssystem. Hätten sie dies getan, wie es heute einige tun, so hätten sie erkannt, daß lebenslange Bildung nicht Weiterbildung, sondern dauernde Bildung ist und daß alle Aspekte der Erziehung einheitlich geplant werden müssen“ (ebd., 79).

Ebenso begründeten die Folgen erhöhter industrieller Produktivität ein hohes Maß an Unsicherheit für viele Menschen im Berufsleben, womit der Erwachsenenbildung eine Orientierungsfunktion für eine Welt des permanenten Wandels zukäme. Sie solle die Menschen unterstützen, „...ihrer Haltung die nötige Wendigkeit zu geben und ihren Willen zur Anpassung zu fördern“ (ebd., 87). Dies mache die Integration allgemeiner und beruflicher Bildung (vgl. ebd., 86; 89) sowie den Ausbau von Fort- und Weiterbildung erforderlich. Bemerkenswert ist außerdem die sich differenzierende „Eine-Welt“-Perspektive, wonach „...der Gedanke der Einheit in der Vielfalt der völligen Gleichschaltung und Konformität vorzuziehen“ (ebd., 92ff) sei, und von der Erwachsenenbildung ein Ende des destruktiven Exports westlicher Kategorien und Werte und vielmehr ihre Unterstützung bei der Erhaltung traditioneller Landeskulturen verlangt werde (vgl. ebd., 95). Schließlich fällt in der dort verabschiedeten Deklaration auf, dass eine Kopplung mit der Legitimationsformel des Wandels (vgl. Kap 2.1.2) für die Heraushebung der Relevanz von lebenslangen Lernprozessen vorgenommen wird, interessanterweise als Interdependenz zwischen kollektivem Lernen und dem Überleben der Menschheit:

„...es ist einfach eine Tatsache, daß sich keine der vergangenen Generationen einem so weitreichenden und raschen Wandel gegenüber sah wie die heutige. Unser erstes Problem ist es, zu überleben! Es ist aber nicht eine Frage des Überlebens der Tüchtigsten. Entweder wir überleben gemeinsam, oder wir gehen gemeinsam unter. ... Dabei ist das entscheidende Wort ‚lernen‘“ (ebd., 144).

Diese ersten inhaltlichen Verknüpfungsaspekte mit der Frage lebenslanger Lernprozesse lassen sich bei anderen Dokumenten jener Zeit weiter verfolgen.

(2) Der schwedische Bildungsforscher Torsten Husén veröffentlichte 1968 den Artikel „Lifelong Learning in the „Educative Society““ (1968). Er betonte, dass moderne Bildungsplanung „lifelong learning“ (ebd., 12) als ein Kernthese übernehmen müsse. Dies erfordere eine Vermittlung der Idee bereits in der Schule

und habe ebenso Konsequenzen für die Arbeitswelt, da Erwerbstätige Umschulung und Fortbildung während ihres Berufslebens künftig regelmäßig und nicht mehr nur einmalig in Anspruch nehmen müssten (vgl. ebd., 14f). Als zentrales Begründungsmotiv verwies Husén auf eine Korrelation, die für die gesellschaftliche Dimension maßgeblich werden sollte: „In the „educative society,“ climbing up the social ladder depends very much on the opportunity and ability to climb up the educational ladder“ (ebd., 13).

Der Ausdruck „educative society“ sollte 1974 auch von ihm durch die prominente Formel der „learning society“ abgelöst werden (vgl. Husén 1974).

(3) Der englische Erwachsenenbildungsforscher Frank W. Jessup griff in einem Artikel – „The Idea of Lifelong Learning“ (1969) – nochmals die Frage der Lernfähigkeit Erwachsener auf, der man unvoreingenommen begegnen müsse („If we categorize individuals or groups as ineducable they will almost certainly prove so“; ebd., 17). Ebenso verwies er auf die Ambivalenz der Terminologie, da „lifelong learning“ für manche den Beigeschmack einer „sentence to many years' hard labour“ (ebd., 25) habe – eine bis heute existente Kritik an der Terminologie im Sinne eines ‚lebenslänglichen‘ Zwanges.

(4) Abschließend ist die Arbeit des US-Amerikaners Philip H. Coombs<sup>25</sup> anzuführen, die auf internationaler Ebene sowohl für die sich entwickelnde Diskussion um Lebenslanges Lernen als auch darüber hinaus besondere Wirkungskraft entfaltete: „The World Educational Crisis: A Systems Analysis“ (1968). Ausgehend von spezifischen Faktoren, die zur Weltkrise geführt hätten,<sup>26</sup> und angesichts des Beharrungsvermögens der Bildungssysteme müsse die Krise als Ausdruck eines dringenden Reformbedarfes des Gesamtsystems interpretiert werden (vgl. Coombs 1969, 22). Dies verlange eine aktive Rolle des Staates (vgl. ebd., 105f) und die elitäre Ausrichtung der Bildungssysteme eine dringende Demokratisierung, es sei eine Modernisierung von Bildungsverwaltung, Lehrerausbildung und Lernmethoden, eine erhöhte Bildungsfinanzierung und die Anerkennung aller Lernformen anzustreben (vgl. ebd., 187ff). Die Terminologie des Lebenslangen Lernens nahm Coombs in einem Kapitel über „Nonformal Education“ (Coombs 1968, 138), verstanden als Erwachsenenbildungsbereich, auf. Dort begründete er die Anerkennung aller Lernformen mit der Relevanz von Erwachsenenbildung, Fortbildung und Umschulung für den formalen Bildungsbereich und verwies auf deren Potenzial zur Unterstützung nationaler, kultureller wie individuell-persönlicher Entwicklung: „Life-long education is essential in a rapidly progressing and changing society“ (ebd., 138f). Neben der Verwendung des Begriffs an sich ist die deutsche Übersetzung<sup>27</sup> des Abschnittes bemerkens-

---

<sup>25</sup> Als Gründungsdirektor des 1963 konstituierten International Institute for Educational Planning (IIEP) der UNESCO in Paris war Coombs in besonderer Weise dem Thema internationaler Bildungsplanung verpflichtet und diskutierte das vorliegende Werk bereits seit Ende 1967.

<sup>26</sup> Siehe Anhang 2.7.

<sup>27</sup> Siehe Anhang 2.8.

wert (vgl. Coombs 1969, 157f), denn es werden Inhaltsaspekte ausgespart und eine Übersetzung von „continuing education“ mit „Fortbildung“ bzw. „lebenslange Fortbildung“ und von „life-long education“ mit „lebenslanges Lernen“ vorgenommen, was keine präzise Wiedergabe darstellt, und die symptomatische Übersetzungsproblematik in diesem Feld illustriert.

Demnach wurde zum Ende der 1960er Jahre die Forderung nach neuen bildungspolitischen Koordinaten und umfassenden Reformen kontinuierlich stärker. Wesentliche Impulse, die die Inhaltsdimensionen der Arbeit und der Gesellschaft essentiell prägen sollten, kamen durch die Forschungsfelder von Bildungsökonomie und -soziologie hinzu.

### Exkurs A – Impulse aus der Bildungsökonomie

Signifikanten Einfluss auf die Inhaltsdimension der Arbeit späterer Konzepte des Lebenslangen Lernens nahm die sich entfaltende Diskussion um Bildungsökonomie<sup>28</sup> und Bildungsplanung. Die ökonomischen Kategorien konnten sich gegen Mitte der 1950er Jahre und schließlich nachdrücklich zu Beginn des folgenden Jahrzehnts auf der bildungspolitischen Bühne etablieren. Thematisiert wurde die Interdependenz zwischen Bildung und wirtschaftlichem Wohlstand, was in den neuen Strömungen seinen Niederschlag fand und die Fokussierung auf den beruflichen Bildungsbereich verstärkte.

Im deutschen Diskurs beschäftigte sich Friedrich Edding als einer der Ersten seit Beginn der 1950er Jahre mit der Frage von Bildungsökonomie und -planung (siehe Anhang 2.9). Sich auf Ergebnisse der US-amerikanischen Bildungsforschung stützend, hob er 1953 hervor: „Niemand kann heute noch durch sein ganzes Berufsleben mit dem in der Jugend erworbenen Wissen auskommen“ (Edding 1963, 30f). Zu jener Zeit war in der deutschen Debatte der bildungsökonomische Fokus jedoch noch kaum vertreten und ein gewisser Widerstand ihm gegenüber ließ sich auch später nicht auflösen, wurde er doch laut Edding angesehen als ein „Verrat an religiös-humanistisch begründeten Erziehungsbestrebungen“ (ebd., 42). Dem hielt Edding das „Mitspracherecht“ des ökonomischen Prinzips entgegen, dessen Notwendigkeit er für den Aufbau von Wohlstand unterstrich (vgl. ebd., 17f). Wobei Wohlstand nicht lediglich die Erhöhung von Produktivität und Lebensstandard heiße, sondern im weitesten Sinne die innere Selbstbehauptung von Individuum wie Gesellschaft, welches Entfaltung und nicht Abrichtung des Menschen intendiere (vgl. ebd., 16; 77).

Eine wichtige Position nehmen in diesem Kontext bis heute die Arbeiten von T.W. Schultz, F. Machlup sowie Gary S. Becker ein, v.a. die Veröffentlichung von Becker (1964) zum Humankapital-Konzept. Das Humankapital-Konzept basiert

---

<sup>28</sup> Der Begriff wurde im Anschluss an „Economics of Education“ gebildet. Thematisiert werden Fragen des gesamtwirtschaftlichen Nutzens und der Rentabilität von Bildungsausgaben insgesamt, also des Beitrages von Bildung zum wirtschaftlichen Wachstum, sowie eine mikroökonomische Analyse einzelner Bildungseinrichtungen bzgl. ihrer Effizienz und ihres „Outputs“.

auf der Verknüpfung zwischen Investitionen in Bildung einerseits und daraus gefolgerter ökonomischer Produktivität auf individueller und staatlicher Ebene andererseits. Kerngedanke ist, Bildungsausgaben als Investitionen zu verstehen, die ähnlichen Gesetzmäßigkeiten und Zielen wie Investitionen im ökonomischen Sektor folgen. Sie sollen auf persönlicher wie staatlicher Ebene die Entstehung oder Erhöhung des eigenen bzw. des allgemeinen Humankapitals – definiert als die Summe aller volkswirtschaftlich nutzbaren Kompetenzen und Qualifikationen der Erwerbstätigen einer Volkswirtschaft – zum Ergebnis haben. Daraus wird gefolgert, dass eine quantitativ-expansive Bildungsfinanzierung zu mehr Humankapital und zu erhöhtem ökonomischen Wachstum und Ausgleich der sozialen Einkommensmuster führe.

Diese Folgerung sollte für die expansiv orientierte Bildungspolitik der nächsten Jahre zentrales Begründungsmuster sein,<sup>29</sup> obwohl die Übertragung auf Praxis wie Planung des Bildungsbereiches von Beginn an als schwierig erkannt wurde. So lässt sich die Kategorie „Humankapital“ nur indirekt anhand sozialer Indikatoren wie z.B. der Art von Bildungsabschlüssen ‚messen‘, und bestehen bleibt die Problematik, aussagekräftige Faktoren isolieren zu können.<sup>30</sup> Die Suche nach adäquaten Modellen führte dazu, dass die eher quantitativ, an wachstumsorientierten Faktoren orientierten Humankapital-Konzepte von eher qualitativ ausgerichteten Ansätze wie dem Social-Demand-Approach oder dem Manpower-Ansatz abgelöst wurden.

### Exkurs B – Impulse aus der Bildungssoziologie

Die Debatte in den 1960er Jahren wurde ebenso geprägt durch zunehmende empirische Erkenntnisse über die Korrelation zwischen Bildungssystem und Sozialstruktur. Noch vor der „Weltbildungskrise“ (Coombs 1968) proklamierte Georg Picht eine drohende „deutsche Bildungskatastrophe“ (Picht 1965). Picht verwies auf die Korrelation zwischen Ergebnissen der Schulstatistik und sozialpolitischen Mechanismen, Schule würde durch ihren „sozialpolitischen Direktionsmechanismus“ (ebd., 21f) eine soziale Klassifizierung durch eben jene Bildungsqualifikationen schaffen und soziale Ungerechtigkeit verstärken. Im gleichen Jahr forderte Ralf Dahrendorf das „Bürgerrecht auf Bildung“ (Dahrendorf 1968), das gewährleisten sollte, dass nicht nur formale Chancengleichheit besteht, sondern die Bürger auch in ihrer individuellen Fähigkeit der Inanspruchnahme des Rechtes unterstützt würden (vgl. ebd., 24).<sup>31</sup> Auf internationaler Ebene finden sich diese Fragestellungen in z.B. dem Sammelwerk von von Recum (1967) wieder.

---

<sup>29</sup> „Nicht zuletzt durch die Forschungsergebnisse der Bildungsökonomie ... [ist] die außerordentliche Bedeutung des geistigen Kapitals für die Existenz einer Nation ins öffentliche Bewusstsein gerückt“ (Recum 1967, 7); „Geistiges Kapital gilt daher heute als ‚dritter Produktionsfaktor‘“ (ebd., 3).

<sup>30</sup> Auch ist das Wirkungsgefüge des Konzeptes zu hinterfragen, sind z.B. „...einkommenshohe Personen wirklich die produktiveren Personen?“ (Allmendinger, Aisenbrey 2002, 51).

<sup>31</sup> In diesem Kontext kritisierte Dahrendorf auch Picht und Edding: siehe Anhang 2.10.

Entscheidend war, dass sich im Zuge dessen die Bildungsdebatte stetig mehr zur sozialwissenschaftlichen Perspektive hin öffnete. Untersucht wurde die Korrelation zwischen sozialen Faktoren und Teilhabe an Bildung bzw. Lernchancen, so dass es um den Nachweis bzw. die Analyse der Ursachen für die de facto ungleiche Bildungsbeteiligung an weiterführenden Schulen und/ oder Angeboten der Erwachsenen-/ Weiterbildung ging. Dahrendorf nahm z.B. Bezug auf eine „Regionalanalyse der Bildungschancen“ von Peisert (1965), die hinsichtlich des Zuges zu weiterführenden Schulen und Bildung als besonders benachteiligte Gruppen „Landkinder“, „Arbeiterkinder“, „Mädchen“ sowie „katholische Kinder“ identifizierte (vgl. Dahrendorf 1968, 48ff). Für die Erwachsenenbildung übernahm die von Strzelewicz/Raapke/Schulenberg veröffentlichte sog. „Göttinger Studie“ (1966) richtungweisenden Status und bestätigte die hohe Korrelation zwischen Schichtzugehörigkeit und der Teilnahmewahrscheinlichkeit an Erwachsenenbildung bzw. weiterführender Bildung.<sup>32</sup> Generell im Fokus stand die Gruppe der Arbeiter und die zu untersuchende Korrelation zwischen sozialer Gruppenzugehörigkeit und Bildungsteilhabe (vgl. Born 1991, 80ff). In diesem Kontext arbeitete z.B. Susanne Grimm in einer empirisch-soziologischen Untersuchung von 1966 die Bestätigung der These heraus, dass die Bildungsabstinenz der Arbeiter nicht selbstgewollt sei, sondern auf einem „unfreiwilligen Verzicht“ (ebd., 5) beruhe (siehe Anhang 2.11). Dies illustriert den Richtungswechsel in der Debatte um sozial ungleiche Bildungsbeteiligung, d.h. weg von Begründungen einer genetisch-individuellen „Schöpfungstatsache“ (Edding; siehe Anhang 2.9) hin zu soziostrukturellen Faktoren wie mangelnder Information oder milieubedingten Hemmnissen.

### Resümee der Vorphase

Zusammenfassend kann für die Vorphase von 1945 bis Ende der 1960er Jahre und als Auftakt für die erste Generation der Konzepte festgehalten werden, dass sich vor dem Hintergrund einer als rapide fortschreitend empfundenen Transformation in Gesellschafts- wie Arbeitsstrukturen einerseits und einem zugleich restaurativ-konservativen Beharrungsvermögen im Bildungswesen andererseits sowohl auf internationaler wie auch nationaler Ebene Komponenten einer Umorientierung abzeichneten, die für die Frage des lebenslangen Lernens von maßgeblicher Bedeutung waren.

Deutlich zu beobachten war erstens der Bedeutungsgewinn der berufsbezogenen Weiterbildung und damit der Dimension der Arbeit gegenüber dem überkommenen Leitmotiv der subjektbezogenen Persönlichkeitsentfaltung, nicht zuletzt durch die internationalen Leistungsvergleiche sowie die Impulse aus der Bildungsökonomie. Zweitens trat die Subjekt-Dimension vermehrt in den Fokus, indem sich eine differenziertere Wahrnehmung der individuellen Lernbedürfnisse und -interessen durchzusetzen begann. Genauso wurde drittens die Dimension der Zeit durch sowohl die fortschreitende Anerkennung der Erwachsenenbil-

<sup>32</sup> Es wurden identische Gruppen von benachteiligten Erwachsenen wie bei Peisert identifiziert.

derung als eigenständigem sektoralen Bereich des Bildungssystem und insgesamt die Forderung nach Integration der verschiedenen Bildungssektoren als auch durch die nunmehr deutliche Betonung der Lernfähigkeit und Lernnotwendigkeit Erwachsener betont. Gleichzeitig wurde hinsichtlich der gesellschaftlichen Dimension eine Wende von der Konzentration auf Aspekte wie Demokratieerziehung hin zur Forderung nach lebenslangen Lernmöglichkeiten und insgesamt sozialer Teilhabe aller Bevölkerungsgruppen vollzogen, die durch empirische Arbeiten aus der Bildungssoziologie entscheidend fundiert und zu Gehör gebracht wurde. Zur Debatte stand nicht allein das Recht auf Bildung, sondern zugleich die Frage, ob alle Gesellschaftsgruppen überhaupt in der Lage seien, von einem solchen Recht Gebrauch machen zu können.

Derart hatte zum Ende der 1960er Jahre eine umfassende Transformation vor dem Hintergrund einer besonderen gesellschaftlichen Atmosphäre begonnen. Im Kontext der weltweiten Studentenbewegung und ihrer Proteste gegen die erstarrten konservativen Strukturen, der Hinwendung zu neomarxistischer Kultur- und Gesellschaftskritik sowie zu pädagogischen Konzepten wie dem der antiautoritären Erziehung war eine „Welle der Fragen und der Experimentierfreude“ (Botkin u.a. 1979, 195) aufgekommen.

### 2.2.2 Die erste Generation der Konzepte – 1970 bis 1975

Die Atmosphäre zu Beginn der 1970er Jahre war international von Bildungseuphorie und einer v.a. quantitativen Expansion der Bildungssysteme geprägt. Die Kritik an dem Beharrungsvermögen der Systemstrukturen sowie an den sozialstrukturellen Einflussfaktoren ließ Entwürfe radikaler Reformen entstehen und auf die Debatte einwirken. So umfasst die erste Generation der Konzepte zwar nur einen relativ kurzen Zeitabschnitt, doch die hohe Zahl von internationalen Schlüsseldokumenten wie Aktivitäten identifizieren diese erste Generation als eine komprimierte Umbruchphase, die an die Tendenzen und gesellschaftliche Atmosphäre der Vorphase direkt anknüpfte und den Richtungswechsel gegenüber der Thematik des Lebenslangen Lernens nachhaltig vollzog.

Einer der zentralen Gründe für den Umbruch lag in dem sozialen, politischen wie ökonomischen Bedingungsgefüge, in dem in enger Verknüpfung mit der Legitimationsformel des Wandels (vgl. Kap. 2.1.2) die Idee des Lebenslangen Lernens eine neue Brisanz im Sinne **gesamtgesellschaftlicher Notwendigkeit** zugesprochen bekam. Den – europaweiten – Richtungswechsel infolge der Entwicklung in den 1960er Jahren beschrieb Bungenstab (1975) aus deutscher Sicht:

„Es erwies sich, daß Weiterbildung zu einer Lebensnotwendigkeit nicht nur für das Individuum in der Gesellschaft geworden war, sondern eine Lebensnotwendigkeit dieser Gesellschaft selbst. Ein Bereich, der eine solch eminente Bedeutung für die Menschen und für den Fortbestand und die Fortentwicklung der Gesellschaft erlangt hatte, konnte aber nicht mehr der autonomen Regelung gesellschaftlicher

Gruppen oder regionaler Gebietskörperschaften überlassen bleiben“ (ebd., 66).

Die neue gesellschaftliche „Lebensnotwendigkeit“ präzierte Dräger (1979) auf die Frage des Lebenslangen Lernens hin und dies in Abgrenzung zur historischen Gestalt des „additiven „Lebenslangen Lernens“ (ebd., 109; vgl. Kap. 2.1.1):

„In dem Moment, da die subjektiv geleistete, kontinuierliche Bildungs- und Lernarbeit, die weithin in Wahrnehmung individueller Chancen und einer subjektiven materiellen Interessiertheit geschah, eine solche Qualität erhielt, daß sie für die Gesamtheit tendenziell unentbehrlich wurde, in dem Augenblick war das lebenslange Lernen zu einem erziehungs- und bildungstheoretischen wie bildungspolitischen Prinzip geworden. Aus den partikularen Momenten war ein allgemeines geworden, d.h. die gesamtgesellschaftlich verwertete Quantität der aus subjektiver Interessiertheit geleisteten lebenslangen Lernarbeit schlug um in eine notwendige Qualität des Bildungssystems“ (ebd., 127).

Dementsprechend stellen bildungspolitische wie -wissenschaftliche Konzepte Lebenslangen Lernens in Gestalt eines übergeordneten bildungspolitischen **Strukturprinzips** ein Phänomen der Nachkriegszeit dar, das seine Anfänge zu Beginn der 1970er Jahre nahm, wie auch Kirpal (1976) aus internationalem Blickwinkel bezüglich der neuen Konzeptform bestätigt: „It calls for new transformations in both education and society and responds to needs that did not exist earlier“ (ebd., 110). Angesichts der gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozesse, des sichtbaren Unvermögens der traditionellen Bildungssysteme, zukunftsfähige Strategien zu präsentieren, und mit Blick auf den für das individuelle wie nationale Wohlergehen als notwendig definierten Bedarf an Humankapital durfte Lebenslanges Lernen weder eine reine Privatsache noch allein eine individualisierte soziale Dienstleistung bleiben. Es bekam nationale Bedeutung und Verantwortlichkeit zugesprochen, welches zugleich das Erfordernis einer Neuorientierung der Bildungssysteme offensichtlich machte, um über das Moment rein subjektiver Bildungsinteressen hinaus eine Förderung wie Institutionalisierung lebenslanger Lernmöglichkeiten zu gewährleisten.

Die entscheidende Kopplung entstand schließlich durch den nahezu unbegrenzten Optimismus und die Euphorie gegenüber dem **Lernvermögen** der Menschen. Dies schien den Schlüssel zur Lösung aller Herausforderungen bereitzustellen, so dass Lebenslanges Lernen als „Leitidee jeder Bildungspolitik“ (Faure u.a. 1973, 247) bzw. „master concept for educational policies“ (ebd. 1972b, 182) anerkannt werden müsse.

Für die Analyse der drei Generationsphasen der Konzepte finden die unter Kap. 1.3 vorgestellten Kriterien konzeptioneller Differenzierung Anwendung. D.h. die Konzepte werden anhand der Inhaltsdimensionen des Lebenslangen Lernens aufgeschlüsselt und nach ihrer übergeordneten Ausrichtung klassifiziert.

## Beiträge der UNESCO

Die UNESCO fungierte mit ihren weit reichenden Aktivitäten in der ersten Generation erneut als zentraler Impulsgeber. Den Auftakt stellte die Ausrufung des Jahres 1970 zum „**Internationalen Erziehungsjahr**“ dar. In der Programmatik wurde „life-long integrated education“ zwar zunächst nur als eins von zwölf Kernzielen angeführt, doch erwies sich, wie Hausmann 1972 betonte, dass es die anderen Ziele verknüpfen konnte und den „Schlüssel ... zu ihrer aller Lösung“ (Lengrand 1972, 10) bot. Die präsentierte „Konzeption einer lebenslangen Bildung“ thematisierte v.a. die Dimension der Zeit:

„Es zeigt sich immer deutlicher, daß die Erziehung nicht mehr als endlicher, genau in Stufen eingeteilter Prozeß angesehen werden kann, sondern vielmehr als ein fortlaufendes, sich ständig erneuerndes und in der Natur der Menschen aller Gesellschaftssysteme liegendes Bedürfnis. Wir sollten das IEY dazu benutzen, die Idee des lebenslangen Lernens klarer zu definieren, ihre Auswirkungen festzustellen und den Menschen die allmähliche Verwirklichung dieser Idee und die damit verbundenen Konsequenzen verständlich zu machen“ (UNESCO 1970, 6f).

Die Forderung nach einer Promotion der Idee Lebenslangen Lernens sollte u.a. mithilfe der dritten **Weltkonferenz der Erwachsenenbildung** in Tokio (1972) realisiert werden. Die Idee Lebenslangen Lernens bildete nunmehr im Schlussreport (UNESCO 1972) das zugrunde liegende Prinzip wie auch die Zukunftsvision der Erwachsenenbildung, der eine wesentliche Rolle in „...integrated educational systems in the context of life-long education“ (ebd., 16) zukäme. Bemerkenswert ist der Verweis auf Anerkennung und Förderung informellen Lernens (ebd., 16) sowie auf die Schaffung neuer Lerninfrastrukturen durch u.a. „learning resource centres“ (ebd., 32). Genauso wurde erste Kritik an der quantitativen Bildungsexpansion laut: „...to those who had, more was given“ (ebd., 13).

Neben den übergeordneten Impulsen übernahmen zwei Publikationen eine wegweisende Funktion: die Arbeit von Lengrand und der FAURE-Report (s.u.).

Paul **Lengrand**, Mitglied des UNESCO-Sekretariats, veröffentlichte im Jahr 1970 eine Arbeit mit dem Titel „An introduction to lifelong education“, die als Begleitmaterial für das Internationale Erziehungsjahr gedacht war, doch die zugleich den Rahmen und die inhaltliche Orientierung nicht zuletzt für den späteren FAURE-Report (1972a) vorgab. Interessant ist zunächst das der deutschen Ausgabe hinzugefügte Vorwort. Dort urteilte Hausmann zwar skeptisch, dass es noch „...schwierig [sei], die konstitutiven Bestandteile eines kompletten Systems für den lebenslang dauernden Lernprozeß in einiger Vollständigkeit und Ordnung zu nennen“, doch könne

„...nicht übersehen werden, daß das Prinzip einer „éducation permanente“ und des „lifelong learning“ eine Art kopernikanische Wende



im Bildungswesen signalisiert. Es wird überall in der Welt ein konsequentes Umdenken, grundsätzliche Revisionen und kühne Innovationen unvermeidbar machen. Es ist – vom Status quo her beurteilt – in der Tat „revolutionär““ (Lengrand 1972, 12ff).

Die euphorische, z.T. unpräzise Aufnahme in den öffentlichen Diskurs impliziere allerdings auch die Gefahr inhaltlicher Missverständnisse und eines Verschleißes als „Schlagwort“ (ebd., 10), was u.a. auf terminologischen Ursachen gründe.<sup>33</sup>

Insgesamt steht die Studie mit ihrer neohumanistischen Färbung (vgl. Kallen 1996, 19) deutlich in der UNESCO-Tradition. Erziehung und Bildung fielen nicht dem Bereich des „having“, sondern dem des „being“ (Lengrand 1970, 59) als grundlegender Kategorie des menschlichen Daseins zu. Die Kategorie der individuell-persönlichen Entwicklung werde so zum Kernmotiv einer Institutionalisierung des lebenslangen Lernens (vgl. ebd., 46). Davon ausgehend arbeitete Lengrand die einzelnen Inhaltsdimensionen in diesem ersten bildungsprogramatischen Entwurf des lebenslangen Lernens heraus:

Die Dimension der Zeit war durch die Grundannahme, dass Erziehung und Bildung die fundamentale Kategorie des menschlichen Daseins bildeten, markiert. Einen wichtigen Platz nahm die gesellschaftliche Dimension ein. Lengrand argumentierte auf inhaltlicher Ebene, dass durch starke Transformationen des sozialen Lebens wie z.B. dem Wegfall traditioneller Bindungen oder Glaubenssysteme eine neue, ambivalente Verantwortlichkeit des Individuums entstanden sei: „...the modern individual is condemned to autonomy, obligated to freedom“ (ebd., 27). Auf organisationaler Ebene müsse daraus die Förderung von Lernprozessen zu Demokratiefähigkeit, Chancengleichheit und Partizipation gefordert werden (vgl. ebd., 56ff). Interessant sind in diesem Kontext zudem die recht kontroversen Ausführungen zur „Eine-Welt“-Perspektive: Einerseits aus westlich homogenisierender Sicht argumentierend (vgl. ebd., 36) hob er andererseits hervor: „There can be no question of proposing a pattern for lifelong education. Every country has its own structures, its traditions, its inhibitions and its facilities“ (ebd., 73).

Demgegenüber richte sich die Dimension der Arbeit nicht allein auf die Verbesserung beruflicher Qualifikationen, Arbeit müsse als eine „...activity of culture in the deepest and truest sense of the term“ (ebd., 63) anerkannt werden. Für die Organisationsebene bedeute das die endlich zu realisierende Verknüpfung allgemeiner und beruflicher Bildung und einen Ausbau der betrieblichen Lernstrukturen (vgl. ebd.). Hinsichtlich der Subjekt-Dimension ist die Kernformel „learning to learn“ von Interesse (ebd., 50f), ein Aspekt, der bis heute im Fokus steht. Daraus folge als organisationale Konsequenz eine zu erhöhende partnerschaftliche Ausrichtung des Lehr-Lernverhältnisses, um die individuellen Lernbedürfnisse

---

<sup>33</sup> Siehe Anhang 2.12.

zu erkennen und eine Verknüpfung mit Alltagsanforderungen zu erreichen (vgl. ebd., 39ff; 67ff; 83ff).

Auf politische Implikationen einer Realisierung des Konzeptes nahm Lengrand insofern Bezug, indem er die nationale Implementierung dessen als explizit politischen Akt kategorisierte. Der Weg zu einer „educational society“ (ebd., 97) führe allein über eine Neugestaltung des Gesamtbildungssystems.

Auf dieser Basis baute der UNESCO-Bericht über „Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme“ mit dem Originaltitel „Apprendre à être“ (Faure u.a. 1972a; 1973) auf. Der Bericht ist als „**FAURE-Report**“ weithin bekannt.<sup>34</sup>

Aufgabe des Reportes war die Erstellung von „Grundlagen eines Weltbildungsplanes“. Dies ließ die Empfehlungen zuweilen etwas ungenau und vage werden, doch sollten sie für Länder unterschiedlichster politischer Systeme wie gesamtgesellschaftlicher Entwicklungslagen kompatibel sein. Die Fülle des Materials im Report sollte sich außerdem auf eine Konkretisierung von Umsetzungsmöglichkeiten neu zu gestaltender Bildungssysteme mit dem „Prinzip der permanenten Erziehung als Leitidee jeder Bildungspolitik“ (Faure u.a. 1973, 247) richten. Aus terminologischer Perspektive ist hinzuzufügen, dass die im Report verwendeten Ausdrücke primär die frankophone Diskussion widerspiegeln (vgl. auch Council of Europe/CCC 1971; s.u.). So finden sich im Original „éducation permanente“ sowie „cité éducative“, die mit „permanenter Erziehung“ bzw. „lebenslanger Erziehung“ und „Lerngesellschaft“ deutsch übersetzt wurden. Auch der FAURE-Report ist in der neohumanistischen Tradition der UNESCO-Philosophie (s.o.) zu verorten. Diese Position illustriert das Vorwort und die dort genannten vier Kernannahmen der Kommission,<sup>35</sup> die als vierten Punkt bekräftigen, dass:

„...die Erziehung nur global und permanent sein kann, um diesen ganzen Menschen zu bilden, dessen Erscheinen umso notwendiger wird, als immer härtere Zwänge jeden einzelnen zu treffen beginnen. Es geht auch nicht mehr darum, punktuell und ein für alle Mal Wissen zu erwerben, sondern sich darauf einzustellen, während des ganzen Lebens ein sich ständig entwickelndes Wissen zu erarbeiten und „leben zu lernen““ (Faure u.a. 1973, 21f).

Überdies wird die Verknüpfung mit der Legitimationsformel des Wandels deutlich. Das „Schicksal des Menschen“ (ebd., 29) begründe eine Reform der traditionellen Bildungssysteme, denn der Mensch müsse fähig sein, „...die weltweiten Folgen individuellen Verhaltens zu verstehen, Prioritäten zu begreifen und seinen Anteil an der gemeinsamen Verantwortung zu übernehmen“ (ebd., 34f). Vor-

---

<sup>34</sup> Vorsitzender war der ehemalige französische Premier- und Erziehungsminister Edgar Faure. Der UNESCO-Generaldirektor (R. Maheu) hatte die Kommission 1971 als ein unabhängiges Forum einberufen, das einen globalen Vertretungsanspruch repräsentieren sollte.

<sup>35</sup> Siehe Anhang 2.13.

aussetzung für ein derartiges Agieren sei die Idee der permanenten Erziehung, die nunmehr bereits über eine zehnjährige Entwicklung verfüge (vgl. ebd., 206).

Die Dimension der Zeit stand ergo nicht mehr an sich zur Debatte: „Die Idee permanenter Erziehung ist der Grundstein der Lerngesellschaft“ (ebd., 246), und stelle das Prinzip für die „globale Organisation eines Erziehungssystems“ (ebd.) dar. Organisational erfordere dies die Förderung aller Lernformen bereits in der Schule. Demgemäß wurde die Subjekt-Dimension definiert. Inhaltliche Zielsetzung der permanenten Erziehung sei, „...dem Menschen zu ermöglichen, er selbst zu sein, „er selbst zu werden““ (ebd., 40f). Das ergebe in organisationaler Hinsicht eine Verschiebung von dem Primat des „Unterrichtsprozesses“ zum Vorrang des „Lernprozesses“ (ebd., 193), denn die kurzlebigen Wissensbestände machten ein „Lernen des Lernens“ (ebd., 39) notwendig, das auf das „Lernen des „erfüllten Seins““ (ebd., 227) ziele. Konkret meine das einen aktiven Lerner, die Unterstützung aller Lernformen und die Anpassung an die Bedürfnisse der Lernenden (vgl. ebd., 290).

Die Wandlungsprozesse würden zudem im Sinne der Dimension der Arbeit stete Lernphasen erfordern. Hierzu nahm die Kommission den Begriff der „recurrent education“ (ebd., 180; s.u.) auf und stellte fest, dass Ansätze der Bildungsplanung wirtschaftliche wie gesellschaftliche Bedarfe adäquat vermittelten (ebd., 69). Zu verhindern sei dennoch, dass der Mensch „zum Sklaven der Maschine“ (ebd., 35) werde, welches auf die gesellschaftliche Dimension verweist. Plädiert wurde für die Vermittlung von staatsbürgerlichem Bewusstsein, sozialem Engagement und von Fähigkeiten zur Erfassung der „Strukturen der Welt“ (ebd., 215). De facto bestünde aber weiterhin keine Chancengleichheit und letztlich bleibe der formell gleiche Zugang „...eine notwendige, aber nicht ausreichende Bedingung für die Demokratisierung der Erziehung“ (ebd., 128). Gleiches gelte für die Bildungsexpansion, denn ein System höre „...nicht allein dadurch auf, elitär zu sein, daß es sich quantitativ ausdehnt“ (ebd., 113).

Abschließend ist auf die 1976 veröffentlichte „**Recommendation on the Development of Adult Education**“ zu verweisen, die den Schlusspunkt der UNESCO-Bildungsprogrammatik jener Zeit markiert. In ihr wird nochmals der UNESCO-Ansatz der ersten Generation subsumiert (vgl. UNESCO 1976, 7), doch lag ihr Erscheinen bereits im Umbruch der Debatte um lebenslanges Lernen, so dass eine Breitenwirkung nicht mehr entfaltet werden konnte.

## Beiträge des Europarates

Die UNESCO-Aktivitäten wurden auch vom Europarat<sup>36</sup> als Anlass aufgegriffen, sich in der Frage des lebenslangen Lernens noch ausdrücklicher zu engagieren, welches zusätzlich durch die Gründung des Rates für kulturelle Zusammenarbeit

---

<sup>36</sup> Gegründet 1949, sollte der Europarat (Council of Europe) in seinen Anfängen v.a. zur Förderung der europäischen Einigungsprozesse dienen und die „nationalstaatliche Vielfalt und Zersplitterung“ (Knoll 1996, 147ff) in Europa überwinden helfen.

(CCC=Council for Cultural Co-operation) im Jahre 1962 unterstützt wurde. Dieser nahm die Diskussion um lebenslanges Lernen aus europäischer Perspektive anhand des Konzeptes der „**Permanent Education**“ (= „éducation permanente“/ „ständige Weiterbildung“) auf.

Der Ansatz wurde erstmals 1971 auf der Basis internationaler Studien in dem Werk „Permanent Education. Fundamentals for an Integrated Educational Policy“ (Council of Europe/CCC 1971) zusammengefasst. Als übergeordnetes Begründungsmotiv wurde die Legitimationsformel des Wandels (vgl. Kap. 2.1.2) aufgegriffen: Das Individuum sei konfrontiert mit einerseits einem pluralisierten sozialen Werte- und Normensystem, der Auflösung traditioneller sozialer Beziehungsgeflechte und einer mangelnden Einbettung in Anerkennungs- wie Partizipationsstrukturen (vgl. ebd., 5ff). Andererseits bestehe parallel ein Wachstumsbedarf in jeglicher Hinsicht. Da jener Bedarf von interner Kohäsion und regulierenden Kräften zur Ausbalancierung sozialer Prozesse getragen sein müsse (vgl. ebd., 7f), gelte es in Konsequenz die Restrukturierung des Gesamtbildungssystems mit einer integrierten Erwachsenenbildung anzustreben. Somit sei ein flexibles, nachhaltiges System zu ermöglichen, das die Herausforderungen kritisch aufgreife, neue Problemlösungsmodelle entwickle (vgl. ebd., 10f) und insgesamt für den Einzelnen ein „...open sesame to a better life and ... the capacity for happiness“ (ebd., 29) biete.

Die Dimension der Zeit fand keine explizite Erwähnung mehr, sie wurde als zugrunde liegendes Prinzip der Permanenz vorausgesetzt. Einen Schwerpunkt bildete hingegen die Subjekt-Dimension. Inhaltlich wurde argumentiert, dass angesichts der Wandlungsprozesse das Individuum in der ‚Herstellung‘ von Kohärenz zwischen den einzelnen Lebenssphären zu unterstützen sei, d.h. ihm Entscheidungs- wie Handlungsfähigkeit und ein Verständnis übergeordneter Strukturen zu vermitteln seien (vgl. ebd., 6; 11). Der Glaube an einen „...encyclopaedic type of education claiming to give people a portmanteau of knowledge to last them a life-time“ (ebd., 16) sei endgültig zu überwinden. Auf organisationaler Ebene wurden die Aktivierung des Lerners und die Orientierung an individuellen Bedürfnissen wie Erfahrungen zur Leitkategorie erhoben (vgl. ebd., 14). So solle in einem flexiblen, bereichsübergreifenden und für alle Lernformen offenen Systems die Fähigkeit zum selbstorganisierten Lernen als einem „self-directed project“ (ebd., 2; 14), die Überwindung traditioneller schulischer Regulierungsstrukturen (vgl. ebd., 19) sowie die Praxisverknüpfung forciert und mithilfe eines „systems of continuous guidance“ (ebd., 2) fundiert werden. Die Idealvision der Praxis und das zentrale Instrument der Permanent Education stelle die Implementierung von „integrated centres“ (ebd., 36) dar, die den Raum zur Integration aller Lernformen und -orte schaffen sowie das Konzept auf lokaler Ebene verorten sollen.

Solch einem Beratungssystem komme ebenso bezüglich der Dimension der Arbeit besondere Relevanz zu, um die Menschen auf gesamtgesellschaftliche Veränderungen antizipierend vorbereiten zu können (vgl. ebd., 23). Organisational

müsse deshalb der Bereich der Fort- und Weiterbildung in ein „flexible unit/credit system“ (ebd., 27) umgewandelt werden, das von einer modulartigen Struktur und einer Neubewertung von Zertifikaten bzw. Qualifikationsnachweisen getragen sein müsse:

„The ultimate objective is to provide everyone embarking on working life, whatever level they have reached at the end of their school or university education, with an education-cheque entitling them to life-long continuing education by means of a flexible system of alternation between work and study“ (ebd., 50; Herv. i. Orig.).

Voraussetzung für die Etablierung neuer Lernformen und von Permanent Education sei allerdings die Sicherstellung von Lernzeiten, womit der Report an die europaweite Diskussion und z.T. Umsetzung erster Gesetze zum Bildungsurlaub bzw. zum „Educational Leave of Absence“ zum Ende der 1960er Jahre anschloss.<sup>37</sup> Erwerbstätigen sei „...adequate time for study, within their normal working hours and with no loss of pay“ (ebd., 1) zu gewähren. Elemente der gesellschaftlichen Dimension wurden hingegen relativ wenig diskutiert. Kurz vermerkt wurde inhaltlich, dass Permanent Education für alle „equal opportunities“ (ebd., 2) sichern solle, und es wurden u.a. Interessenskonflikte sozialer Gruppen hinsichtlich der Etablierung neuer Bildungsstrukturen thematisiert (vgl. ebd., 9f); insgesamt bleiben die Ausführungen jedoch limitiert.

Gegenüber bildungspolitischen Implikationen einer Realisierung des Konzeptes nahm der Europarat eine klare Position ein: Obwohl das Konzept höhere Bildungsausgaben bedinge, sei dies kein Gegenargument, denn Humankapital-Investitionen seien „...among the most productive and pays not only in the long term but even in the medium term“ (ebd., 48). Die Kosten müssten paritätisch zwischen der privaten Wirtschaft und dem Staat aufgeteilt werden; das Individuum bleibe außen vor (vgl. ebd., 51). Insgesamt sollte sich das auf den europäischen Kontext gerichtete Konzept der „Permanent Education“ in der öffentlichen Wahrnehmung allerdings nicht in dem Maße wie die UNESCO- oder OECD-Konzepte durchsetzen. Dennoch bildete die Publikation den Auftakt zu weiteren Aktivitäten, v.a. zur Frage der Umsetzung lebenslangen Lernens in die Praxis.<sup>38</sup>

## Beiträge der OECD

Des Weiteren übernahm die OECD eine zentrale Rolle. Entsprechend ihres Auftrages<sup>39</sup> und der allgemeinen Bildungsexpansion war die damalige Diskussion in der OECD vorwiegend von Themen der Bildungsökonomie und -planung ge-

<sup>37</sup> Vgl. z.B. auch OECD/CERI 1973; vgl. Recum 1979.

<sup>38</sup> Von 1972 bis 1976 wurden in den Mitgliedsstaaten 25 Pilotprojekte implementiert.

<sup>39</sup> Die Organization for Economic Co-operation and Development ist 1961 aus der 1948 gegründeten OEEC hervorgegangen, deren Funktion die Stabilisierung West-Europas und Umsetzung des Marshall-Planes war. Als supranationale Organisation der v.a. westlichen Industrieländer liegt ihr Auftrag in der Koordination der Wirtschafts- und Entwicklungspolitik ihrer Mitglieder.

prägt. Als Symbol dessen gilt bis heute das Konzept der „**Recurrent Education**“. Im Rahmen des 1968 installierten CERI (=Centre for Educational Research and Innovation) wurden Begriff<sup>40</sup> und Idee der Recurrent Education maßgeblich aufgenommen und führten zu einer Intensivierung der bildungspolitischen Dimension in der OECD. Als Schlüsseldokument gilt „Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning“ (OECD/CERI), das 1973 von Mitgliedern des CERI-Sekretariates<sup>41</sup> erarbeitet worden war. Trotz einer Vielzahl deutscher Übersetzungsvarianten („ständige Weiterbildung“, „Ausbildung und Praxis im periodischen Wechsel“, „offene Weiterbildung“ (Recum), „Intervall-Lernen“ (Edding)) wird hier zum Zwecke der Eindeutigkeit am Ursprungsbegriff festgehalten.

Eine wesentliche Differenz des Konzeptes liegt darin, dass es sich nicht als Gesamtstrategie, sondern als ein Rahmenwerk für einen Teilbereich eines letztlich umfassenden Systems Lebenslangen Lernens begriff (vgl. ebd., 12).<sup>42</sup>

„Recurrent education is a comprehensive educational strategy for all post-compulsory or post-basic education, the essential characteristic of which is the distribution of education over the total life-span of the individual in a recurring way, i.e. in alternation with other activities, principally with work, but also with leisure and retirement“ (ebd., 24; Herv. i. Orig.).

Leitkategorie war somit die des periodisch wiederkehrenden Wechsels zwischen Phasen der Bildung und Praxisaktivitäten, und zwar bezogen auf den Zeitraum nach Abschluss der obligatorischen Grundbildung. Ein häufiges Missverständnis dem Konzept gegenüber beruht auf der Nichtbeachtung des letzten Satzteils des Zitates, wodurch es auf einen Wechsel zwischen beruflicher Weiterbildung und Arbeitstätigkeit, also auf ein rein utilitaristisches Konzept reduziert wird. Doch der Report meint mehr:

„This alternation between recurrent education and other social situations explicitly recognises the importance of the incidental learning experience acquired in the latter. Its purpose is to enable the individual to take stock of the experiences he has accumulated, place them in a general context, and test them on their relevance to his own life: his education, his career development, his social relations, his political views – in short, to the various roles he assumes in society“ (ebd., 18f).

Im Vergleich zur UNESCO sind zweifellos eher ökonomische Untertöne beim Konzept zu konstatieren, auch wird als Differenz die stärkere Verknüpfung mit wirtschaftlichen Kategorien und der Arbeitsmarktpolitik betont (vgl. ebd., 21).

<sup>40</sup> Zur Historie der Aufnahme des Begriffes in die Debatte: siehe Anhang 2.14.

<sup>41</sup> Denis Kallen, Jarl Bengtsson und Åke Dalin

<sup>42</sup> Wann Recurrent Education beginne, sei nicht präzise zu definieren: Es solle ein Übergang und eine stete Wechselbeziehung zwischen Pflichtschulzeit und Recurrent Education herrschen, doch sei dies abhängig von nationalen Gesetzen zu z.B. der Erstausbildung (vgl. ebd., 52).

Doch eine Reduzierung allein auf einen Verwertungsaspekt lässt dies nicht zu, das hieße genauso, der UNESCO rein utopische "Eine-Welt"-Perspektiven zu unterstellen.

Als übergeordnetes Begründungsmotiv fungierte wiederum die Legitimationsformel des Wandels in Ergänzung mit Kritik an den traditionellen Bildungsstrukturen (vgl. ebd., 33). Deutlich wird dies auch an dem zu jener Zeit eher unüblichen Verweis auf die Termini. Unterschieden wurde zwischen „learning“, „education“ sowie „lifelong learning“ (ebd., 17f; vgl. auch Kap. 2.3).<sup>43</sup> Das Konzept des „lifelong learning“ resultiere aus den Wandlungsprozessen der modernen Gesellschaft, die eine kontinuierliche Anpassung erforderten. Die Konzepte der „permanent education“ bzw. „lifelong education“ konkretisierten allerdings nicht die Gestalt solcher „lifelong education opportunities“, wohingegen Recurrent Education sowohl die Notwendigkeit lebenslanger Anpassungs- und Veränderungsprozesse („learning“) als auch „organised and intentional educational opportunities“ („education“) (ebd., 18) aufzeigen könne.

Die Dimension der Zeit fand ihre Bestätigung in der Leitlinie, dass die Pflichtschulzeit den Einzelnen vorbereiten müsse, Recurrent Education überhaupt in Anspruch nehmen zu können bzw. zu wollen. Auf organisationaler Ebene galt es ergo die üblichen „front-end models“ (ebd., 7) durch die Idee des periodisch wiederkehrenden Wechsels und einer sektorellen Integration zu ersetzen. Hierzu müsse eine Flexibilisierung und Modularisierung der Bildungsangebote erreicht werden (vgl. ebd., 55), genauso sei Erwachsenen ohne Grund- oder Sekundärbildung eine nachholende „second chance“ (ebd., 90) durch Recurrent Education zu eröffnen. In enger Verknüpfung stand – unter Verweis auf den FAURE-Report – die gesellschaftliche Dimension: „... learning is necessary throughout life, not only for the selected few, but for all“ (ebd., 17). Inhaltlich wurde ein generelles Dilemma zwischen Anpassung vs. Emanzipation des Individuums diskutiert (vgl. ebd., 47). Dies ließe sich nicht aufheben, doch aber in seiner emanzipativen Komponente stärken (vgl. ebd., 48), indem das Individuum durch Recurrent Education in seiner Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit unterstützt werde (vgl. ebd., 32f). Erforderlich sei hierzu eine Kooperation zwischen Bildungs- und Gesellschaftssystem und den einzelnen Sektoren.<sup>44</sup> Ob Bildung schließlich als Agent des Wandels oder als Agent der Konservierung fungiere, hänge letztlich von der gesellschaftlichen Wertestruktur ab (vgl. ebd.). Zudem wäre das Versagen der Bildungssysteme bei der Schaffung gleicher Bildungschancen evident geworden (vgl. ebd., 34ff), so dass Informations- und Beratungsangebote wichtig seien, um die Kluft definiert nach Bildungsabschlüssen bzw. Arbeitstätigkeiten zu verringern (vgl. ebd., 35). Mithilfe von „active

<sup>43</sup> „Learning“ sei als die dem menschlichen Dasein zugrunde liegende Dynamik anzusehen, die in allen Lebenssphären und -formen vor sich geht. Im Gegensatz dazu sei „education“ definitiv als ein organisierter, strukturierter Prozess zu identifizieren, der auf einer intentionalen Situation beruhe und innerhalb eines bewussten organisationellen Rahmens geschehe (ebd., 17f).

<sup>44</sup> Als eine rein interne Strategie des Bildungsbereiches könne Recurrent Education sein gesamtes Potenzial nicht entfalten (vgl. ebd., 67f).

„outreach“ activities“ müsse Zugang zu bildungsfernen Gruppen hergestellt und „strong socio-psychological barriers“ (ebd., 65) gegenüber der Teilnahme an organisierten Lernprozessen überwunden werden.

Die Stärkung individueller Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit verweist auf die Subjekt-Dimension: „The guiding principle ... is that of self-sustained and self-controlled learning and development process“ (ebd., 34). Organisational müsse folglich die Lernsituation partizipierend, aktivierend und relevant für den je individuellen Entwicklungsprozess gestaltet werden (vgl. ebd.). Als Umsetzungsmodelle propagierten die Autoren u.a. dezentralisierte „local centres“ (ebd., 59f).

Schließlich war die Dimension der Arbeit von zentraler Bedeutung. Die Gesellschaft habe sich zu einer „knowledge society“<sup>45</sup> (ebd., 44) transformiert und der rasante technologische Wandel, die rapide Ablösung der Wissensbestände und die veränderten Arbeitsstrukturen machten es zu einer Herausforderung, die Dynamik zwischen Arbeitswelt und Bildungssystem zu gestalten. Auch Bildungsökonomie und -planung hätten hierbei noch nicht wesentlich helfen können (vgl. ebd., 42). Entscheidend sei, dass „knowledge“ (ebd., 45) mehr als rein faktisches Wissen meine und die Fähigkeit impliziere, Wissen bewerten und kreativ mit ihm umgehen zu können. Ebenso sei die Gefahr einer erneuten sozialen Selektion durch die Zugangskontrolle zu Wissen zu beachten (vgl. ebd.). Für die organisationale Ebene ergaben sich vielfältige Empfehlungen, so wurden u.a. neue Bewertungsstrukturen bei Abschlüssen und Zertifikaten angemahnt (vgl. ebd., 58), die diese weniger als Endresultate denn als Einzelschritte innerhalb einer lebenslangen Lernbiographie begriffen (vgl. ebd., 28). Genauso müssten Berufserfahrungen in Form von „credits“ berücksichtigt und das individuelle Recht auf „periods of educational leave“ (ebd., 28; 70f) in Kopplung mit Arbeitsplatzgarantie, sozialer Absicherung und freier Wahl der Lerninhalte verankert werden.

Mit Blick auf bildungspolitischen Implikationen einer Umsetzung distanzieren sich die Autoren von den radikalen Reformentwürfen jener Zeit (vgl. ebd., 6). Für die Strategie einer schrittweisen Restrukturierung des Gesamtsystems (vgl. ebd., 13) seien vielmehr ein breiter Konsens und Kommunikationsstrukturen in bildungs- und sozialpolitischen Fragen herzustellen (vgl. ebd., 77). Zugleich bedinge dies neue Prioritäten in der Ressourcenverteilung, so dass letztlich der politische Wille zur Umstrukturierung maßgeblich sei (vgl. ebd., 83). Grundsätzlich plädiert wurde für ein komplementäres Finanzierungssystem, das auf dem Solidarprinzip (ebd., 85) beruhe und Recurrent Education für alle ermögliche; ein individueller Beitrag wurde nicht ausgeschlossen, sei jedoch durch ein sozial gestaffeltes Unterstützungssystem zu ergänzen (vgl. ebd., 69).

Das Konzept der Recurrent Education konnte sich in der internationalen Bildungsdebatte etablieren und wurde weithin rezipiert, wenngleich es nicht in

---

<sup>45</sup> Damit setzten sie sich explizit vom Begriff „educative society“ ab (ebd., 44).



dem Maße Umsetzung in den nationalen Bildungspolitiken fand, wie es sich die Autoren erhofft hatten.<sup>46</sup>

### Kritische Stimmen und radikale Entwürfe

Die weltweite reformpädagogische und gesellschaftskritische Aufbruchbewegung ab Mitte der 1960er Jahre, die Anfang der 1970er einen Höhepunkt erreicht hatte, forderte radikale Innovationen des Gesamtsystems und des Bildungsbereiches.<sup>47</sup> Zu ihren Leitmotiven gehörte die individuell-kollektive Emanzipation von kapitalistischen Herrschaftsstrukturen, deren Mechanismen nicht zuletzt durch die überkommenen Bildungsstrukturen im Sinne von „self-renewing élites“ (Parkyn 1973, 53) aufrecht erhalten werden.

Zu den international einflussreichsten Werken gehörten die Arbeiten von Paulo Freire, „Pedagogy of the Oppressed“ (1970), und von Ivan Illich, „Deschooling Society“ (1971). Beide kritisierten scharf die Bildungssysteme als Herrschaftsinstrumente und forderten, Bildung hingegen als Praxis der Freiheit zu etablieren. In vielen, auch den zuvor angeführten Publikationen fand v.a. das Werk von Illich mit seiner Forderung nach „Entschulung“ der Gesellschaft Widerhall – obwohl zumeist als Negativ-Folie, dass eine solch radikale Reform nun nicht gemeint sei. Insofern zeigten die radikalen Entwürfe die Grenzen der Reformbereitschaft auf und hoben pointiert mögliche Gefahren von Konzepten lebenslangen Lernens hervor. Exemplarisch sollen die Leitmotive anhand der Arbeit von Illich und damit verknüpften Diskussionssträngen vorgestellt werden. Illichs Entwurf stellt nicht explizit ein Konzept lebenslangen Lernens wie die zuvor diskutierten Ansätze dar, doch wurde in der europäischen Diskussion um lebenslanges Lernen v.a. auf diesen Entwurf rekurriert, so dass anhand seiner Argumentation der Tenor illustriert werden soll.

Ivan **Illich** war Zeit seines Lebens in besonderem Maße im kritischen Dialog engagiert.<sup>48</sup> Sein 1971 publiziertes Buch „Deschooling Society“ prägte das Schlagwort der „Entschulung“ (vgl. Illich 1973), wonach gesamtgesellschaftlich ein Prozess der „Entschulung“ notwendig sei, um die Monopole der zentralen gesellschaftlichen Institutionen wie Kirche, Wohlfahrtseinrichtungen oder Schule zu brechen. Der Schule sei vom Staat das Monopol über Erziehung und Bildung übertragen worden, sie solle „...den Menschen für eine geplante Welt zurechtschleifen“ (ebd., 114) und schulisches Versagen als personalisiertes Selbstverschulden definieren (vgl. ebd., 56). Insofern müsse sie als Herrschaftsinstrument abgeschafft und eine Trennung zwischen Staat und Bildungsbereich vorgenommen werden. Zudem hätte die Monopolisierung der Schule zur Verankerung zweier fundamentaler Illusionen geführt: Die Illusion, dass die allgemeine

---

<sup>46</sup> Ausnahme bildete Schweden; vgl. z.B. Rubenson 1995; Knoll 1983, 282.

<sup>47</sup> Vgl. auch den Appell des Club of Rome „The Limits to growth“ (Meadows u.a. 1972).

<sup>48</sup> Illich gründete 1960 in Mexico zusammen mit u.a. Everett Reimer das Südamerikainstitut Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) in Cuernavaca.

Schulbildung Chancengleichheit schaffe, und, dass „...Lernen meistens das Ergebnis von Unterricht sei“ (ebd., 26). Hingegen finde das meiste Lernen in informeller oder selbstorganisierter Form statt. Entschulung meinte insofern nicht die Abschaffung von Schule, sondern intendierte eine radikale Reform der institutionalisierten Monopole, um gesellschaftliche Alternativen und neue Wege des Lehrens und Lernens zu schaffen (vgl. ebd., 37). Eine solchermaßen veränderte Lern- und Bildungskultur agiere anstelle von „Bildungsstrichtern“ in Form von „Bildungsgeflechten“ (ebd., 15; Herv. i. Orig.), die Illich als „networks“ bzw. „webs“ (ebd., 85) beschrieb, mit denen individuell-kollektive Lernprozesse für alle ermöglicht werden könnten.<sup>49</sup> Zudem käme dem lokalen Kontext Bedeutung als einer „politischen Einheit“ (ebd., 102), die das lokale Leben aufleben lasse und den Menschen Beziehungsnetze anbiete, zu.

Die Öffentlichkeit nahm v.a. die Radikalität seiner Ideen wahr und lehnte sie zumeist konsequent ab.<sup>50</sup> Illich selbst schätzte 1971 die Chance für einen Umbruch als günstig ein, da sich das Versagen der traditionellen politischen wie ökonomischen Instrumentarien zugespitzt und sie ihr eigenes Scheitern vorgeführt hätten (vgl. ebd., 116). Und tatsächlich waren Umsetzungsversuche z.B. in Deutschland in Form informeller Lern- und Kommunikationszentren zu beobachten (vgl. Knoll 1996, 49) Trotzdem formierte sich eine Kritikfront auch in den internationalen Schlüsseldokumenten: Der FAURE-Report tat Entschulung als reine „intellektuelle Spekulation“ ab (Faure u.a. 1973, 71), während das OECD Dokument bemerkte, dass zwar Systemmängel offenbart würden, doch es keine Alternative präsentiere, es sei „...a false liberation from the constraints of the institutionalised school“ (OECD/CERI 1973, 11). Die Kritik ist nicht abzuweisen, auch nicht die Gefahr, dass eine „Freiheit zum Lernen“ (s.u.) ein souverän agierendes, verantwortungsbewusstes Subjekt voraussetzt und durchaus in einer Benachteiligung bildungsungewohnter Gruppen und der Ausweitung der sozialen Kluft resultieren kann (vgl. z.B. Siebert 1983, 290). Letztlich jedoch plädierten alle Akteure für ein Aufbrechen erstarrter Strukturen, die Öffnung der Bildungsinstitutionen und den Abbau institutionalisierter Regelwerke.

Die Frage Lebenslangen Lernens wurde mit dem **„Manifest von Cuernavaca“** explizit thematisiert, das 1974 im CIDOC (vgl. Fußnote 48) unter dem Titel „Der Preis lebenslanger Erziehung“ verabschiedet worden war:

„Mit dieser Erklärung wenden wir uns gegen eine Entwicklung, die lebenslanges Lernen zum Zwang macht, erzwungen durch Gesetze oder durch sozialen Druck. [...] In Gesellschaften, in denen die wenigen, die „mehr wissen“, Anweisungen erteilen und die große Masse

<sup>49</sup> Konkrete Merkmale solcher Netzwerke seien u.a. „Nachweisdienste für Bildungsgegenstände“ (ebd., 86); „Lernbörsen“, in denen Menschen im Sinne eines gegenseitigen Austausches ihre Fertigkeiten als Lerngegenstände für andere anbieten (ebd., 86; 99); „Kommunikationsnetze“ zur Vermittlung von Lernpartnerschaften (ebd., 99) oder auch die Ausgabe von „Bildungsgutscheinen“, um Teilnahme im weitesten Sinne zu gewährleisten (ebd., 101).

<sup>50</sup> Vgl. Finger, Asún 2001.

derer, die „weniger wissen“, diese Anweisungen auszuführen haben, kann die Verschulung des Erwachsenenalters nur dazu führen, die Macht der einen über die anderen zu verstärken“ (Dauber, Verne 1976, 15).

Das Manifest warnt vor einer Fortschreibung herrschender Strukturen trotz bzw. durch Lebenslanges Lernen und wurde u.a. bei **Dauber/ Verne** („Freiheit zum Lernen. Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung“; 1976) publiziert. In dessen Vorwort nahm Illich jedoch fast resignativ Stellung:

„Die neue Sicht der alltäglichen Wirklichkeit hätte eine radikale Revolte gegen den inhumanen Charakter kapitalistischer Produktion hervorbringen können. Statt dessen wurde diese Einsicht verkehrt in eine Jagd nach billigeren, verführerischen und erbarmungsloseren Therapien, die sich unter den Begriffen „Lebenslanges Lernen“ oder „Recurrent Education“ eingebürgert haben ...“ (Dauber, Verne 1976, 7).

Die Ambivalenz der Konzepte zwischen Anpassung und Emanzipation thematisierten Dauber/Verne in Bezug auf Recurrent Education, das ihrer Meinung nach die Mängel des Bildungswesens durch eine „Mehr-von-demselben“-Strategie“ (Dauber, Verne 1976, 12) zu beheben versuche. Lebenslanges Lernen sei damit kein „...Ausdruck unserer Unfertigkeit, sondern garantiert unsere permanente Unzulänglichkeit“ (Verne 1976, 28), und es drohe, dass derartig „...ein ganzer Komplex informeller Aktivitäten und spontaner Verhaltensweisen zusammengefaßt, formalisiert und mit Bildungsetiketten ausgezeichnet“ (ebd., 31) würde. Zugespißt wurden diese Befürchtungen mit dem Zukunftsszenario von John Ohliger unter der Überschrift „Erwachsenenbildung: 1984“:

„Ein Junge erblickt das Licht der Welt in den Vereinigten Staaten, im Jahr 1984. Er hat keinerlei Hoffnung, aus der Schule herauszukommen. Von der Kleinkinderschule, die er im Alter von sechs Monaten zu besuchen beginnt, bis zum Altenlernzentrum, in dem er stirbt, befindet er sich sein ganzes Leben lang „zum Wohl der Gesellschaft“ in der Schule“ (Ohliger 1976, 19).

In einem „Lebenslang-Schul-Distrikt“ beheimatet, gehe es über die „Schule für eheliche Anpassung“ sowie die für „Kinderaufzucht“ im Alter von 40 Jahren zur „Alteuvorbereitungsakademie“. Trete der Tod ein, bedeute dies nicht Erlösung, sondern nurmehr das Voranschreiten zur „Schule für Engel“ (ebd., 21).

### Weitere Impulse auf europäischer Ebene

Begleitet wurden die Arbeiten der UNESCO, des Europarates, der OECD sowie die radikalen Entwürfe durch eine große Anzahl von Veröffentlichungen zur Thematik auf europäischer Ebene. Exemplarisch sei auf zwei Aspekte verwiesen.

(1) Durch die Veröffentlichung von Husén im Jahr 1974, „The Learning Society“, wurde der Begriff der „Learning Society“ in der internationalen Debatte verankert.<sup>51</sup> Husén nahm die Kernelemente der Diskussion kritisch auf, wie u.a. die Korrelation zwischen Sozialstruktur und Bildungschancen („...a person who wants to make money not only needs a good education but also has to choose the right parents“; ebd., 70) und forderte Reformen auch gegen Widerstände der traditionellen Strukturen ein (vgl. ebd., xvii; 142). Deutlich würden ebenso Risiken eines vermehrt individualisierten Anspruchs Lebenslangen Lernens: „He *has* been given the opportunity. If he hasn't taken advantage of it, the responsibility, and blame, are his own“ (ebd., 93; Herv. i. Org.). Darüber hinaus diskutierte Husén die Frage der Terminologie und entschied sich als Kompromiss für den Ausdruck „lifelong education“:

„To British ways of thinking, ‚permanent education‘ has faintly authoritarian overtones, apt to conjure up horrific visions of compulsory schooling for babes in arms and compulsory courses for geriatrics. ‚Continuing education‘ is too awkward. ‚Recurrent education‘ means something quite different – re-treads for oldies – altogether less comprehensive than the global concept that is needed. ‚Lifelong learning‘ sounds better, the only trouble being that it is so vague as to be in danger of identifying itself with a simplistic philosophy of we-live-and-learn. So, as usual, the Englishman compromises and settles for calling it lifelong education“ (ebd., xi).

(2) Zweitens sind Arbeiten aus dem Umfeld der UNESCO zu nennen. Dem Sammelwerk „Foundations of Lifelong Education“ (1976) von R. H. Dave kommt das Verdienst zu, aus einem interdisziplinär-internationalen Blickwinkel heraus Komplexität wie Potenzial des Lebenslangen Lernens aufgegriffen zu haben. Es finden sich u.a. Beiträge aus psychologischer, historischer, soziologischer wie philosophischer Perspektive, womit dem Mangel an systematischen Arbeiten zu Fragen des Lebenslangen Lernens begegnet werden sollte. Insgesamt lassen sich die Beiträge der traditionellen UNESCO-Philosophie zuordnen, „...new global humanism must be made the overall quest of lifelong education“ (Kirpal 1976, 120). Außerdem wurde im Kontext der Weltbank eine Arbeit von Coombs/Ahmed (1974) publiziert, die die bis heute geläufige Differenzierung von „education“ in „formal“, „non-formal“ und „informal education“ vorstellte, die später auch auf „learning“ übertragen wurde.<sup>52</sup> Verstanden wissen wollten sie die Unterscheidung nicht als trennscharfe Abgrenzung, es gebe Wechselbeziehungen und Überschneidungen. Wesentlich ist die solchermaßen differenzierte Auffächerung der Lernkontexte, mit der sie die reduzierte Wahrnehmung auf bestimmte Altersphasen oder formal organisierte Zusammenhänge auflösen wollten und für ein ganzheitliches System von „lifelong education“ plädierten.

<sup>51</sup> Vgl. Olbrich 2001, 365f; dennoch gilt Husén als einer der prominentesten Vertreter.

<sup>52</sup> Zur Unterscheidung: siehe Anhang 2.15.

## Resümee der ersten Generation der Konzepte des Lebenslangen Lernens

Die Schlüsseldokumente der UNESCO, des Europarats und der OECD sowie die radikalen Entwürfe und internationalen Impulse konnten darlegen, weshalb es zu einer Konzeptualisierung Lebenslangen Lernens als bildungsprogrammatiches Strukturprinzip gekommen ist. Der Gebrauch der Legitimationsformel des Wandels (vgl. Kap. 2.1.2), die Identifizierung Lebenslangen Lernens als Angelegenheit von nationaler wie globaler Bedeutung und das Vertrauen in das Potenzial individuell-gesellschaftlicher Lernprozesse ließen Lebenslanges Lernen nicht nur zum Strukturprinzip des europäischen Bildungsdiskurses, sondern darüber hinaus zu einer gesellschaftlichen Leitidee werden. Rubenson (2004) fasst die Grundzüge dieser ersten Generation folgendermaßen zusammen:

„In this climate and within a humanistic tradition, proponents of life-long learning claimed it would promote a better society and quality of life, and would allow people to adapt to and control change. The concept was one of personal development; catchwords became people “making themselves” rather than “being made”. An important issue in the analysis was how a “system of lifelong learning” could reduce rather than increase educational gaps in society. The discussion on lifelong education and lifelong learning became a strange mixture of global abstractions, utopian aspirations, and narrow practical questions that often lost sight of the overall idea” (ebd., 136f).

Der Ausdruck „strange mixture“ spiegelt die inhaltliche Bandbreite der Beiträge wider. Trotzdem verfügen die Konzepte über zentrale Gemeinsamkeiten in den thematischen Verschiebungen der Inhaltsdimensionen, so dass eine gemeinsame Basis besteht, die im Kontext der übergeordneten Klassifikation wiederum aufzubrechen ist.

Gemeinsam ist ihnen die abnehmende Thematisierung der Dimension der Zeit, die zu einer selbstverständlichen Kategorie wurde. Hinsichtlich der Subjekt-Dimension wurden in Reaktion auf die Humankapital-Ansätze und die quantitative Bildungsexpansion, die die Erwartungen nicht hatten einlösen können, vermehrt qualitative, am individuellen Bedarf ausgerichtete Aspekte von Lernen und Bildung in den Mittelpunkt gestellt und non-formalen und informellen Lernprozessen Wertschätzung zugesprochen. Besondere Priorität erlangte die Dimension der Gesellschaft, Schlagwörter wie “soziale Gerechtigkeit”, “Emanzipation” und “Chancengleichheit” wurden in der öffentlichen Debatte fest verankert. Deren Umsetzung und die Förderung sozialer Partizipation wurden vorrangig als eine intervenierende Aufgabe des Sozialstaates definiert, um über die formale Sicherstellung hinaus jene konkret realisieren zu können. Schließlich wurde die Dimension der Arbeit anhand der Legitimationsformel des Wandels als eine mehrdimensionale Kategorie zur antizipierenden Vorbereitung der Menschen angeführt, bei der die Notwendigkeit neuer Praxismodelle zur flexiblen, modularisierten Gestaltung eines steten Wechsels zwischen den Sphären des Lebens und Arbeitens herausgestellt wurde.

Gleichermaßen besteht eine Gemeinsamkeit in dem zumeist rein programmatischen Charakter der Konzepte, der bildungspolitische Konsequenz eindringlich forderte, jedoch kaum realisierte. Gründe lagen darin, dass einerseits auf theoretischer Ebene der Aspekt einer Praxisumsetzung der visionären Ideen größtenteils vernachlässigt wurde, u.a. mit dem Argument, angesichts der internationalen Heterogenität zunächst Vorschläge für übergreifende Prinzipien darlegen zu wollen. Andererseits wurde auch auf nationaler bildungspolitischer Ebene die Möglichkeit einer Implementierung grundlegender Reformen auf der Basis der Schlüsseldokumente nur äußerst begrenzt genutzt. Möglicherweise war die Distanz zu den internationalen Organisationen zu groß, oder es wurde, wie in Deutschland, eine eingehende Auseinandersetzung z.B. mit dem Recurrent-Education-Konzept abgelehnt, weil das duale System bzw. der Bildungsurlaub es bereits repräsentierten, welches die Unwissenheit darüber widerspiegelte.<sup>53</sup>

Auf der anderen Seite ist zugleich die Heterogenität der Konzepte, mit der die Inhaltsdimensionen des Lebenslangen Lernens interpretiert und gewichtet wurden, evident geworden. Dieses begründet eine **Klassifikation** der Konzepte anhand – und in Erweiterung – des Modells von Zeuner (2002; vgl. Kap. 1.2), womit die Spezifität des jeweiligen Beitrags markiert werden kann:

Die Beiträge der UNESCO repräsentieren *bildungstheoretische Konzepte* des Lebenslangen Lernens. Das übergeordnete neohumanistische Leitmotiv der „lifelong education“ nach Lengrand (1970) und Faure u.a. (1972) wird illustriert durch die Kategorien Mündigkeit und personale Selbstverwirklichung. D.h. Bildung und Erziehung richten sich auf den Bereich des „being“ anstelle des „having“ als grundlegender Kategorie menschlichen Daseins (Lengrand) und sehen Lebenslanges Lernen letztlich als „Lernen des „erfüllten Seins““ (Faure) an. Mithilfe von Lernen gelte es den gesellschaftlich-technologischen Fortschritt nicht nur partizipativ zu gestalten, sondern ihn zudem kritisch beurteilen zu können und solchermaßen das Überleben und das „Schicksal der Menschen“ (Faure) zu sichern. Dem Konzept kam solchermaßen zum damaligen Zeitpunkt – und bis heute – das Verdienst zu, in der allgemeinen Euphorie um Humankapital, Bildungsplanung und objektiv-kollektive Bedarfe ein Gegenprogramm im internationalen Diskurs verankert zu haben, das Kategorien wie weltweiter Solidarität, demokratischer Partizipation und Mündigkeit des Einzelnen Priorität zuweist.

Die OECD entspricht dem Modell *bildungsökonomischer Konzepte* mit dem „Recurrent-Education“-Konzept. Unter dem Motiv einer „knowledge society“ (OECD/CERI) manifestiert sich die Leitkategorie der Funktionalität, nicht zuletzt anhand der Eingrenzung des Konzeptes auf denjenigen Teilbereich des Lebenslangen Lernens, der den periodischen Wechsel von Lern- und Arbeitsphasen und ergo hauptsächlich die Erwerbstätigen als Adressaten betrifft. Folglich wurde eine Flexibilisierung und Modularisierung im Bildungsbereich, Lernen als „self-sustained and self-controlled learning and development process“ (OECD/CERI)

<sup>53</sup> Vgl. z.B. Knoll 1996, 181; Dräger 1979, 132.

oder auch eine Kopplung mit der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik propagiert, genauso wie bildungspolitisch paritätische bzw. subsidiäre Finanzierungsmodelle und gesetzlich regulierte Strategien Lebenslangen Lernens. Eine pauschale Deklaration als rein utilitaristisches, am „Sozialdarwinismus“ orientiertes Konzept ist allerdings nicht haltbar. Recurrent Education wurde eindeutig als Teilbereich eines umfassenden Systems Lebenslangen Lernens definiert, und es wurden die ambivalenten Komponenten der gesellschaftlichen Dimension thematisiert, wonach „knowledge“ mehr als formales Wissen meine und Lebenslanges Lernen „...not only for the selected few, but for all“ (OECD/CERI) zu gewährleisten sei.

Für ein *emanzipatorisches Konzept* Lebenslangen Lernens stehen die radikalen Entwürfe am Beispiel von Illich. Oberstes Bildungsziel ist die Kategorie der Emanzipation und die Ausbildung von Kritikfähigkeit gegenüber Macht- und Herrschaftsstrukturen sowie die Forderung nach Trennung von Staat und Bildungssystem. Auf diese Weise eröffneten die radikalen Entwürfe alternative Denkmodelle zu den gängigen Konzepten Lebenslangen Lernens und entschlüsselten mögliche Gefahren jener Konzepte, wonach die Idee transformiert werden könne in eine Form von sozialer Kontrolle und einen lebenslänglichen Zwang, in „permanente Unzulänglichkeit“ (Verne). Zugleich müssen sich die radikalen Entwürfe der Kritik stellen, mit einer subjektiv anspruchsvollen „Freiheit zum Lernen“ (Dauber/Verne) eine ungewollte Selektion zu provozieren.

Schließlich präsentierte sich das Konzept des Europarates, die „Permanent Education“. Einerseits bezog sich der Europarat explizit auf die UNESCO und verwendet ähnliche Argumentationslinien, Permanent Education sei ein „...open sesame to a better life and ... the capacity for happiness“ (Council of Europe/ CCC). Andererseits fokussiert er stärker bildungsökonomisch orientierte Komponenten, indem Schwerpunkte erstens auf die Subjekt-Dimension und die Fähigkeit des Einzelnen zum selbstorganisierten Lernen im Sinne eines „self-directed project“ (Council of Europe/ CCC) sowie zweitens auf den Ausbau flexibilisierter, modularisierter Lernmöglichkeiten mit Forderungen nach der Implementierung eines „flexible unit/ credit system“ (ebd.) gelegt werden. Angesichts der Prioritätensetzung auf die aktive Gestaltungsebene des Individuums und der Realisierung eines tatsächlichen Handlungsfeldes lebenslanger Lernstrukturen wird vorgeschlagen, den Ansatz als ein *bildungspragmatisches Konzept* zu kennzeichnen und das Klassifikationsschema um diese Variante zu erweitern, wie anhand der Tabelle 2 nachzuvollziehen ist.

Der bildungspragmatische Typus ist in der Theorierichtung des Pragmatismus zu verankern, wie sie u.a. durch die Arbeiten von Dewey repräsentiert wird (vgl. Faulstich 2003, 139ff; vgl. Kap. 2.1.2). Ausgangspunkt für alles Lernen sind die kontinuierlichen Handlungsvollzüge und das erfahrungsfundierte Erkennen des Individuums, Bildung und Erziehung werden in ihrer Prozesshaftigkeit als „contingual reorganizing, reconstructing, transforming“ definiert (Dewey 2004, 48). Somit rückt die aktive, subjektorientierte Lernerperspektive in den Mittelpunkt, die sich zudem – und dies ist im Anschluss an Dewey entscheidend – auf ein

Demokratieverständnis gründet, wonach für das Ziel gesellschaftlichen Wandels der Implementierung demokratischer Prinzipien im Alltag und allen Lebensbereichen und ergo ihre Überführung in konkretes Handeln der Individuen im Sinne eigener bzw. kollektiv geteilter Erfahrung eine wesentliche Funktion zukomme.

*Tabelle 2: Bildungspragmatisches Konzept – Erweiterung der Klassifikation bildungsprogrammativischer Konzepte*

	<b>bildungspragmatisches Konzept</b>
<b>Ziele</b>	Funktionalität / mündiger Lerner und Bürger
<b>gesellschaftliche Zusammenhänge / Voraussetzungen</b>	Demokratie; Wissensgesellschaft; Globalisierung Individualisierung; Konkurrenz
<b>Rolle des Staates</b>	subsidiär
<b>Funktion/ Interessen des Konzepts ("objektive Interessen")</b>	subjektive Anpassung an objektiv bestehende ökonomische und gesellschaftliche Verhältnisse im Rahmen eines europäischen Integrationsziels
<b>Interessen der Lernenden ("subjektive Interessen")</b>	persönliche Entwicklung; individuelles Fortkommen; Aufbau von Identität; Qualifikation instrumentell; Betonung der individuellen Verantwortung für das Lernen; Erhalt / Verbesserung der Arbeitsfähigkeit; ökonomische und soziale Sicherheit
<b>Träger / Organisationen</b>	alle
<b>Adressaten</b>	alle europäischen Bürger/innen
<b>Bestimmung der Inhalte</b>	objektive Notwendigkeiten und subjektive Interessen
<b>Inhalte</b>	Kompetenzen
<b>bildungstheoretischer Hintergrund</b>	Pragmatismus (Dewey)
<b>Lerntheoretischer/ methodischer Hintergrund</b>	handlungs- und subjektorientierte Lerntheorien (Holzkamp); selbstorganisiertes Lernen; informelles Lernen
<b>Probleme / Gefahren</b>	Selektion; Primat der Lernfähigkeit vor Lerninhalten; individualisierte Verantwortlichkeit für Bildung und Lernen

Gerade die Verknüpfung mit der Demokratievariablen wird charakteristisch für den Nachfolgeakteur des Europarates, die Europäische Kommission, in der zweiten bzw. dritten Generation der Konzepte.



Für die erste Generation der Konzepte ergibt sich damit folgende Klassifikation:

*Tabelle 3: Klassifikation der Konzepte der ersten Generation*

	<b>bildungstheoretisches Konzept</b>	<b>bildungsökonomisches Konzept</b>	<b>bildungspragmatisches Konzept</b>	<b>emanzipatorisches Konzept</b>
<i>1. Generation</i>	UNESCO (1970)/(1972)	OECD (1971)	Europarat (1971)	Illich (1971)

### 2.2.3 Die Zwischenphase – „a period of oblivion“<sup>54</sup>

So beeindruckend, wie sich die erste Generation der Konzepte des lebenslangen Lernens auf internationaler Ebene entfaltet hatte, verhinderte dies nicht ein bemerkenswertes Abflauen der Diskussion und ein fast völliges Verschwinden der Thematik von der bildungspolitischen Agenda ab Mitte der 1970er Jahre.

Auf mögliche Gründe für den Umbruch ist am detailliertesten Paul Bélanger (1997) eingegangen. Er führt drei Argumentationslinien an, die maßgeblich zum Umbruch der ersten Generation zur Zwischenphase Mitte der 1970er Jahre und damit zu einer „period of oblivion“ (ebd., vii) beigetragen hätten. Das erste Motiv beruhe auf der allgemeinen ökonomischen Rezession (vgl. ebd., vii). Die Konzepte der ersten Generation seien aus einem optimistischen, expansiv-linearen Fortschrittsglauben und dem Vertrauen in die soziale Ausgleichsfunktion des Wohlfahrtsstaatsmodells entstanden, doch hatte sich diese Konstellation verändert, so dass die Leitmotive nicht mehr adäquat zur Lösung der Bedarfe erschienen. Zweitens liege eine Begründung in der global-harmonisierenden Vision der Konzepte, die die weltweite soziokulturelle Differenz vernachlässige. Das individuell-kollektive Verlangen nach Anerkennung von Differenz, konkretisiert in den entstehenden sozialen Bewegungen, ließ sich solchermaßen nicht hinreichend verorten: „What was advocated was the right not to be integrated in any global standardizing project...“ (ebd., viii). Das dritte Argument sei die Verknüpfung mit Modernisierungsdebatten: „Lifelong education came inevitably under fire of post-modernist critics who questioned the imposition on all of a unitary vision“ (ebd., viii). Reaktion darauf wäre der Rückzug auf die lokale Bezugsebene, weshalb der globale Bezug der Konzepte suspekt erschien; parallel hierzu verlief ein neoliberaler „counter-state drive“ (ebd., viii) in der Sozialstaatsdebatte.

Mit den Punkten ökonomische Rezession, Primat der Differenz und Reorientierung zum lokalen Kontext hob Bélanger die Dynamiken hervor, die die Zwischenphase (auch darüber hinaus) prägen sollten. Letzterer Aspekt hatte sich durch die schrittweise Hervorhebung von globaler Interdependenz und einer

<sup>54</sup> Bélanger 1997, vii.

gleichzeitigen Verabschiedung von "Eine-Welt"-Perspektive und globalen Implementierungsansprüchen herauskristallisiert, verbunden mit einer Orientierung zum lokalen Praxiskontext. Den Argumenten schloss sich ebenso Rubenson (2004) an. Er unterstreicht die gesellschaftliche Umbruchsituation und die veränderten politischen Agenden bezüglich der Ausgaben des Wohlfahrts- bzw. Sozialstaates. Schlagwörter wie Demokratisierung und Chancengleichheit seien von der bildungspolitischen Tagesordnung verschwunden, ebenso wie die frühen Humankapital-Konzepte, die den Erwartungen nicht hätten gerecht werden können (vgl. ebd., 134f). Folglich legte sich, wie Knoll (1975) schrieb, „ein Rauhreif (sic!) der Ernüchterung“ (ebd., 8) auf die bildungspolitische wie -wissenschaftliche Atmosphäre. Die Konzepte erschienen als zu optimistisch und naiv, und Lebenslanges Lernen wurde als inhaltsloses Schlagwort kritisiert.

### Die Zwischenphase von Mitte der 1970er bis Ende der 1980er Jahre

Lebenslanges Lernen hatte folglich gegen Ende der 1970er Jahre die Position als übergeordnetes Strukturierungselement eingebüßt, was sich mit Beginn der 1980er Jahre nochmals verstärken sollte. Insofern gilt es im Folgenden nur exemplarisch und überblicksartig die für den vorliegenden Kontext relevanten Diskurslinien aufzunehmen. Deutlich wird an ihnen, dass gerade die 1980er Jahre international von Suchbewegungen nach alternativen Konzepten und neuen Verortungsstrategien geprägt waren. Die Verweise zum Lebenslangen Lernen wiesen eine gewisse perspektivische Unschlüssigkeit bzw. nüchternpragmatische, fast resignative Färbung auf.

Beim **Europarat** wurde die Auseinandersetzung durch eine Veröffentlichung beendet, mit der zugleich die künftige Richtung der Diskussion aufgegriffen wurde: „Permanent Education. The Final Report. Globalisation in Adult Education“ (Council of Europe/CCC 1978). In der Konstellation zwischen Individuum, Globalisierung und Wissen sprachen die Autoren Konzepten des Lebenslangen Lernens einen nur noch reduzierten Stellenwert zu (vgl. ebd., 169). Auch in der „Declaration on Future Educational Policies in the Changing Social and Economic Context“ (1978) der **OECD** fand Lebenslanges Lernen eine nurmehr nebensacheartige Erwähnung (vgl. ebd., 254). Dringlicher erschien angesichts der steigenden Jugendarbeitslosigkeit die Förderung von „...more knowledge, higher (sic!) intellectual capacities and occupational skills, and greater inventiveness and flexibility throughout the population“ (ebd., 254).

Bei der **UNESCO** sollte 1979 ein Sammelwerk (Cropley 1979a) nochmals eine Bestandsaufnahme leisten. Cropley (1979b) resümierte zentrale Leitlinien und fragte, was eigentlich Neues mit all den Beiträgen zum Lebenslangen Lernen, die er als „maximalist“ bzw. „minimalist models“ (Cropley 1979c, 105) kategorisierte,<sup>55</sup> hätte erarbeitet werden können, schiene es doch zuweilen wie die stete

<sup>55</sup> Diese Kategorisierung wird später auch von anderen Autoren aufgegriffen (vgl. z.B. Gerlach 2000, 177; Dohmen 1996, 17f), erscheint aber für die vorliegende Arbeit nicht weiterführend.

Neuentdeckung des Rades (Cropley 1979b, 9). Die tatsächliche Innovation liege seiner Meinung nach in dem erreichten bildungsprogrammatischen Konzeptstatus des Lebenslangen Lernens (vgl. ebd., 9ff). Problematisch bleibe die Terminologie: „...lifelong education has sometimes seemed to encompass every highly desirable educational practice ever discussed“ (ebd., 14), weshalb „learning“ und „education“ zu präzisieren seien:<sup>56</sup>

„[The] discussion of lifelong learning focuses attention on what the people who are engaged in learning do, lifelong education concentrates on the people, processes, methods and materials, institutions, organizations and sites, and administrative and organizational conditions which hopefully facilitate learning“ (Cropley 1979b, 10).

Demnach stelle „lifelong education“ eine „supportive infrastructure“ (ebd., 10) für die als reine Lernprozesse verstandenen Dynamiken des Lebenslangen Lernens dar; ergo sei „lifelong education“ auch kein Synonym für Erwachsenenbildung (vgl. ebd., 15). Bezüglich der Praxis und der Erfahrungen aus Implementierungsversuchen resümierte er, dass „lifelong education“ durch den hohen Restrukturierungsimpetus auf vielfältige Widerstandsformen stoße, so dass wohl nur eine partielle Umsetzung gelingen werde:

„...no wholesale adoption of all aspects of lifelong education can realistically be expected. What can, however, be anticipated is a hammering out of the practical utility and feasibility of a number of measures given prominence by the advocates of lifelong education, and the persistence of some of these measures and practices, even if the “total package” does not survive“ (ebd., 25).

(1) Einen Gegenpol zu jenen Veröffentlichungen setzte nochmals der Club of Rome mit „No limits to learning: Bridging the human gap“ (Botkin u.a. 1979). Lernen sei die Schlüsselkategorie der globalen Zukunft, die den Menschen nicht nur reines Überleben, sondern ein würdevolles Dasein im Kontext globaler Solidarität sichern solle (vgl. ebd., 37f). Entworfen wurde ein alternatives Lernkonzept, das z.T. im deutschen Diskurs aufgegriffen wurde.<sup>57</sup> Insgesamt bildete der Bericht einen zeitversetzten Höhepunkt des allgemeinen Lernoptimismus und der existenziellen Verschärfung der Legitimierungsformel des Wandels hin zur Schicksalsfrage der Menschheit, nahm jedoch keinen breit rezipierten Einfluss mehr auf den Diskurs des Lebenslangen Lernens jener Zeit.

(2) Eine kritische Position wurde von Ettore Gelpi weiter geführt, der den Diskurs um Lebenslanges Lernen über Jahrzehnte hinweg v.a. bezüglich der bildungspolitischen Wechselbeziehung begleiten sollte. In einem Werk von 1979 wies er

---

<sup>56</sup> Cropley definierte „learning“ als einen alltäglich-natürlichen und oftmals informellen Prozess. Hingegen repräsentiere „education“ ein umfassenderes Konzept, indem es auf die vielfältigen Rahmenbedingungen der vor allem intentionalen Lernprozesse eingehe und hinsichtlich des Lebenslangen Lernens eine „supportive infrastructure“ (ebd., 10) bereitstelle. Vgl. Kap. 2.3.

<sup>57</sup> Vgl. z.B. Kern, Wittig 1981; Tremel 1981. Zum Lernkonzept: siehe Anhang 2.16.

nachdrücklich auf die Ambivalenz der Konzepte Lebenslangen Lernens hin, die sowohl zur Stärkung als auch zum Kampf gegen traditionelle Machtstrukturen dienen könnten (Gelpi 1979, 1). Die politische Dimension einer Implementierung dürfe deshalb nicht unterschätzt werden, was allein der bildungssysteminterne Widerstand gegen Reformbemühungen illustriert: „Lifelong education policies are not neutral; this statement is the point of departure for all consideration of it“ (ebd., 2). Sechs Jahre später resümierte er (vgl. Gelpi 1985), dass die Ambivalenzen nicht hätten aufgelöst werden können, und ob Konzepte Lebenslangen Lernens zu einem „instrument of liberation for all“ oder einem „instrument of domination for a few“ (ebd., 7) würden, sei weiterhin nicht entschieden.

(3) Eric Thompkins (1982) betonte überdies, dass nicht nur ein Überfluss an Ansätzen herrsche, sondern sich der Bildungsdiskurs durch sein Argumentationsverhalten selbst blockiere: „Education does not need enemies when its *soi-disant* friends turn their guns upon each other“ (ebd., 25; Herv. i. Orig.). Gleichfalls wird bei Thompkins der Richtungswechsel in Bezug auf den Individualisierungsimpetus Lebenslangen Lernens offensichtlich:

„It would be a negation of democracy and probably not even effective if society sought to maintain order through imposing discipline instead of ensuring through educated self-discipline the willing co-operation of its members. [...] [The] individual learner has no choice; he has to learn whether he likes it or not if he is to survive in society“ (ebd., 36f).

(4) Abschließend für diese Zwischenphase ist auf das von Bélanger genannte Primat der Differenz zu verweisen, das als einer der Gründe<sup>58</sup> für den Umbruch bei der vierten UNESCO-Weltkonferenz der Erwachsenenbildung in Paris (1985) angeführt werden kann. Die Konferenz konnte bei weitem nicht mehr eine solche Wirkung wie ihre Vorgänger entfalten (vgl. UNESCO 1985). Ebenso wenig Einfluss gewann das 1986 von Lengrand publizierte Sammelwerk zu „Areas of Learning basic to Lifelong Education“ (Lengrand 1986a). Der interdisziplinäre Beitrag war ein weiterer Systematisierungsversuch vor den Leitmotiven der traditionellen UNESCO-Philosophie (vgl. z.B. Lengrand 1986b, 15; Kitagawa 1986, 186), doch entsprach dies nicht mehr dem allgemeinen Klima in der Debatte.

### 2.3 Fazit – historische Ursprünge und die erste Generation der Konzepte

Die einzelnen Zwischenresümees der Kapitel konnten die Entwicklungslinien der historischen Diskussion, die Dynamik der Inhaltsdimensionen Lebenslangen Lernens und die vorgenommene Klassifikation der Konzepte der ersten Generation – unter Erweiterung des Klassifikationsschemas – gebündelt präsentieren. An dieser Stelle sollen nochmals die Verschiebungen in wesentlichen Bezugsmotiven der Diskussion um Lebenslanges Lernen hervorgehoben werden, und zwar hin-

<sup>58</sup> Vgl. Knoll 1996, 138. Siehe Anhang 2.17.

sichtlich der Legitimationsformel des Wandels, der Zuerkennung von Lernfähigkeit sowie der grundsätzlichen Frage der Terminologie.

Illustriert wurde, inwiefern die **Legitimationsformel des Wandels** (vgl. Kap. 2.1.2) als zumeist pauschaler Rechtfertigungsverweis für die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens eingesetzt und zuweilen gar mit der Überlebensfrage der Menschheit verknüpft wurde. Die Ambivalenz des Bezugsmotivs als „politisches Schlagwort“ (Weingart 1975) kritisierte auch von Recum (1979), wonach „...nicht selten in unkritischer Übertreibung der „permanente Wandel“ der modernen Gesellschaft beschworen“ (ebd., 13) werde. Diese Tendenz sollte sich im weiteren Verlauf noch verstärken und sich gleichfalls terminologisch modernisieren: von „Wandel“ zu „Globalisierung“.

Das Bezugsmotiv der **Zuerkennung von Lernfähigkeit** (vgl. Kap. 2.1.2) hatte sich dahingehend verändert, dass mithilfe der Konzepte lebenslangen Lernens die Tatsache lebenslanger Lernfähigkeit in der öffentlichen Wahrnehmung verankert werden konnte. Der Lernauftrag an die jeweiligen Generationen hatte sich zugleich nachhaltig transformiert: „...the education of childhood and adolescence now needs to aim at producing not educated people but educable people, people who have both the capacity and the incentive to continue their education throughout their lifes“ (Parkyn 1973, 17). Damit nahm Parkyn jenes Moment der Subjekt-Dimension des lebenslangen Lernens auf, das auch die UNESCO im FAURE-Report (1972b) mit dem Aspekt des „learning to learn“ bzw. „learning to live“ umfasste. Die Frage der Lernfähigkeit wurde derart nochmals ausgeweitet: Fraglich war nicht mehr die Zuerkennung von Lernfähigkeit per se, vielmehr ging es angesichts gesellschaftlicher Bedarfe um die Sicherstellung von allgemeiner Akzeptanz individueller Lernnotwendigkeit im Sinne einer „educated self-discipline“ (Thompkins 1982, 36f), und in Konsequenz um eine deutlich erhöhte Relevanz von informellen bzw. selbstgesteuerten Lernprozessen.

Als dritter interdependenter Punkt ist der Aspekt der **Terminologie** aufzunehmen. Zum einen illustriert die Entwicklung bis hin zum Ende der 1980er Jahre die hohe Vielfalt an terminologischen Varianten rund um lebenslanges Lernen, die z.T. auch kritisch thematisiert wurde (vgl. Jessup 1969; Lengrand 1972; Husén 1974; Cropley 1979b). Zum anderen wurde eine Differenzierung evident: So stimmten Cropley (1979b), Parkyn (1973) oder auch das OECD-Dokument zur Recurrent Education (OECD/CERI 1973, 17f) darin überein, dass „learning“ und „education“ keine Synonyme seien.<sup>59</sup> Die Kopplung von „lifelong“ mit „learning“ meine den menschlichen Lernprozess per se, während die Verknüpfung mit „education“ eine umfassende „supportive infrastructure“ (Cropley 1979b, 10) für eine Realisierung lebenslangen Lernens kennzeichne. Die Konzepte einer „lifelong education“ richteten sich dementsprechend auf die Frage einer weit

<sup>59</sup> Vgl. z.B. Parkyn 1973, 9: „Learning and education are not synonymous. Education is a term that implies more than learning does. It implies the provision of conditions that will facilitate learning. Life-long learning and life-long education, then, are not identical concepts“.

reichenden Supportstruktur für Lebenslanges Lernen, die als eine Restrukturierung des Gesamtsystems gedacht und diskutiert wurde.

Bemerkenswert ist nunmehr mit Blick auf die folgenden Kapitel, dass sich in der Entwicklung in der zweiten und dritten Generation der Konzepte im Rahmen einer zunehmenden Individualisierung Lebenslangen Lernens nicht nur die Variante "lifelong learning" – logischerweise – durchsetzen sollte. Zugleich ist eine Prioritätenverschiebung von reiner Bildungsprogrammatik hin zur Frage der tatsächlichen Implementierung von Praxisstrukturen Lebenslangen Lernens zu konstatieren.

Eine ansatzweise Realisierung umfassender "lifelong education" scheint folglich erst in Distanz zu dieser und aus dem vergleichsweise reduzierten Fokus eines "lifelong learning" möglich gewesen zu sein.

### 3 Von Programmatik zu Support neuer Praxisstrukturen – der Status quo der europäischen Debatte um Lebenslanges Lernen

Im Anschluss an die historischen Ursprünge und die erste Generation der Konzepte Lebenslanges Lernens ist nunmehr die konzeptionelle Weiterentwicklung in der zweiten bzw. dritten Generation und folglich der aktuelle europäische Diskurs um Lebenslanges Lernen zu fokussieren. In den Vordergrund rückt die Verschiebung von primär bildungsprogrammatischen Äußerungen hin zu einer fortschreitenden Promotion der Implementierung von Praxisstrukturen Lebenslanges Lernens. Hierzu sind zunächst die gesamtgesellschaftlichen Rahmenfaktoren der zweiten bzw. dritten Generation der Konzepte zu skizzieren.

#### 3.1 Gesellschaftliche Transformationsprozesse in der Moderne

Die gegenwärtige gesellschaftliche Lage aus sozialwissenschaftlicher Sicht hinreichend zu erfassen, erscheint angesichts der empirischen Vielschichtigkeit des sozio-strukturellen Gefüges wie seiner kontroversen Interpretationskonzepte als eine komplexe Aufgabe. Stetig werden neue „Bindestrich-Gesellschaften“ proklamiert: Die Diagnosen erstrecken sich von der „Risikogesellschaft“ (Beck) über die „Bürgergesellschaft“ (Dahrendorf) bis zur „Mediengesellschaft“ (Postman),<sup>60</sup> im Bildungsdiskurs kommen die „Informations-“, „Wissens-“ oder auch die „Lerngesellschaft“ hinzu. Wirklich durchsetzen als weithin anerkannte Diagnose konnte sich bisher keine, ihre Vielfalt spiegelt hingegen die Multiperspektivität auf soziale Veränderungsprozesse und die Schlüsselstellung einzelner Kategorien wie z.B. die des „Wissens“ wider. Gemeinsam ist ihnen allerdings die Intention, angesichts der veränderten Qualität der gesamtgesellschaftlichen Brüche und Wandlungsprozesse in den letzten Jahrzehnten eine Restrukturierung der theoretischen Entwürfe voranzutreiben.

#### Individualisierung und Pluralisierung

Die sog. Moderne ist von einem Ensemble soziostruktureller, kultureller und individuell-kollektiver Veränderungen geprägt, das unter Vorbereitung von Entwicklungslinien aus Mittelalter und Renaissance in der Epoche der Aufklärung diese konstituierte bzw. dort ihren Ausgangspunkt fand und sich seit dem 20. Jahrhundert stetig beschleunigt fortgesetzt hat.<sup>61</sup> So homogen dieser Prozess als

---

<sup>60</sup> Vgl. Pongs 1999; 2000.

<sup>61</sup> Umgangssprachlich kennzeichnet der Begriff die Epoche der jüngeren Neuzeit; in Kunst und Literatur wurde er gegen Ende des 19. Jh. für solche Strömungen angeführt, die einen Bruch mit den tradierten ästhetischen Normen markierten. Im Weiteren fand der Begriff eine interdisziplinäre Verortung. Zu den Kernzügen gehören: die Industrialisierung mit Urbanisierung wie technologischer Rationalisierung; Säkularisierung; die Entstehung von demokratischen Nationalstaaten; der Glaube an linearen, unbegrenzten Fortschritt und an das Primat der Vernunft; sowie die Auflösung der ständischen Gesellschaftsordnung in Wechselbeziehung mit zunehmender Indivi-

Gesamtbild wirkt, so heterogen stellt sich sein Verlauf über die Jahrhunderte hinweg im Detail dar.<sup>62</sup> Nicht Linearität, sondern Ambivalenz, regional divergente Intensität und Geschwindigkeit, Überlagerung einzelner Komponenten und unvollendeter Zustand sowie die Integration von z.T. nur spezifischen Bevölkerungsgruppen in die Dynamik charakterisieren ihn. Somit ist "Modernisierung" kein präzise abgrenzbares Phänomen, wenngleich ihm seine Verortung als Kategorie westlicher Industriegesellschaften immanent ist. Hier interessieren zwei Merkmale des Prozesses: Individualisierung und Pluralisierung.

Empirisch-historisch und ideengeschichtlich wird mit Individualisierung die Abkehr von der überkommenen Wahrnehmung des Einzelnen als v.a. Mitglied gesellschaftlich definierter Gruppen- bzw. Funktionszusammenhänge hin zu einer mehr individualisierten Betrachtung bzw. Behandlung beschrieben. Erste Anfänge finden sich in Mittelalter und Renaissance,<sup>63</sup> die sich mit der Aufklärung weiter ausformten. Der Bruch zu früheren Gesellschaftsordnungen besteht aus der Herauslösung des Einzelnen aus traditionellen Formen sozialer Einbindung, im Rahmen dessen z.B. Aspekte von Identität durch die soziale Position qua Geburt, durch Vorgaben der Religionen oder auch der Herrschenden bestimmt worden waren. Zugleich impliziert die Herauslösung das Angebot neuer Formen sozialer Einbindung wie z.B. anhand der Nation, einer „imagined political community“ (Anderson 1991). Diese soziale Wieder-/ Einbindung erfolgt nahezu eigenständig und in zeitlicher Begrenzung durch das Individuum selbst.

In enger Wechselwirkung steht die Pluralisierung der Lebenswelten. Mit der Auflösung der Ständeordnung und fortschreitender Industrialisierung fand eine funktionale Differenzierung der Gesellschaft in einzelne Teilbereiche wie Wirtschaft, Politik usw. statt, die sich dem Einzelnen ohne ständische Regulierung öffneten. Die ausdifferenzierten sozialen Einheiten konstituieren wiederum differente Lebensstile, Wertvorstellungen und Normensysteme, so dass sich für das Individuum eine Pluralisierung der Lebenswelten darbietet – in Ergänzung eigenverantwortlicher Verortung in eben diesen.

Diese Ambivalenz lässt sich nachvollziehen an der Kategorie der Identität. Die historische Entwicklung hin zu einer „individualisierten Identität“ (Taylor 1997, 17ff) verhiess dem Individuum, in pluralisierten Lebenswelten eigenverantwortlich Identität zu entwickeln, d.h. vor dem Hintergrund der „modernen Idee der Authentizität“ (ebd., 20) nicht mehr nur vorgegebenen Lebensmustern oder zugewiesenen Strukturen nachzufolgen. Es ist der spezifisch eigene Platz im gesellschaftlichen Ganzen zu erkennen, stets neu auszuhandeln und zu gestalten. Infolge der Modernisierung profitiert demnach das Individuum einerseits von vergrößerten Freiräumen und verschiedensten Optionen. Andererseits wird

---

dualisierung und Pluralisierung von Lebensstilen und Denkmustern. Die Merkmale wurden von Loo/Reijen (1997) unter den Kategorien Differenzierung, Rationalisierung, Individualisierung sowie Domestizierung subsumiert.

<sup>62</sup> Vgl. z.B. Loo, Reijen 1997; Dülmen 2001.

<sup>63</sup> Vgl. z.B. Dülmen 2001.



gerade dies als Entwurzelung oder Zumutung empfunden, da in Zeiten einer „Neuen Unübersichtlichkeit“ (Habermas 1985) bzw. einer „Risikogesellschaft“ (Beck 1986) identitätsrelevante Entscheidungen alleinverantwortlich getroffen, Lebensmuster gegenüber der sog. Normalität gerechtfertigt und pluralisierte Strukturen ausgehalten werden müssen.

Die Veränderungen im sozialen Gefüge der modernen Industriegesellschaft wurden 1986 von Ulrich Beck mit dem weithin rezipierten Begriff der „Risikogesellschaft“ aufgegriffen. Nach Beck (1986) stellen die Folgeprobleme aus dem exponentiellen Wachstum der technisch-ökonomischen Entwicklung den sog. „reflexiven“ Charakter des Modernisierungsprozesses dar: Er wird „...sich selbst zum Thema und Problem“ (ebd., 26).<sup>64</sup> Die Menschen stünden derart an der Schwelle zur „Risikogesellschaft“. In diesem Bedingungsgefüge, und infolge der Individualisierungsprozesse<sup>65</sup> in der Moderne, werde für das Individuum „...der Umgang mit Angst und Unsicherheit biographisch und politisch zu einer *zivilisatorischen Schlüsselqualifikation*“ (ebd., 102; Herv. i. Orig.), deren Ausbildung zu den zentralen Aufgaben der Bildungsinstitutionen gehöre (vgl. ebd.). Ausgehend davon konzeptualisierte Beck „die theoretische Leitidee einer *reflexiven Modernisierung der Industriegesellschaft*“ (ebd., 251; Herv. i. Orig.), die er als „Theorie reflexiver Modernisierung“ (1996) weiter ausführte (s.u.).

### Theoretische Konzeptualisierungen der Moderne

Als Reaktion auf jene Prozesse sind in den letzten Jahrzehnten in den Sozialwissenschaften zahlreiche Konzepte der Moderne erarbeitet worden, die eine Vollendung, Radikalisierung bzw. Überwindung der Moderne deklarieren.

(1) Die Theoretiker der Postmoderne definieren Gegenwart im Sinne höchster Pluralität und Differenz, d.h. als scharfen Kontrast und Verfallsdiagnose des „Projekts der Moderne“. Maßgeblich geprägt worden ist der Diskurs von Vertretern der Philosophie und Soziologie wie Lyotard, Derrida, Foucault und Bauman. Lyotard entfachte mit der Aufnahme des Begriffs in den Diskurs (Lyotard 1979) und der These, dass hiermit das „Ende der großen Erzählungen“ erreicht sei, die Debatte. Er definiert Postmoderne als Radikalisierung, also stete Überarbeitung und „permanente Geburt“ (Lyotard 1993, 45) der Moderne. Grundlegend ist damit das „Prinzip radikaler Pluralität“, infolgedessen die Existenz eines universalen, einheitsstiftenden Wahrheitsanspruches von philosophischen und/ oder religiösen Kategorien wie Systemen strikt abzulehnen sei, und welches das Ende bzw. die prinzipielle Infragestellung der gesellschaftlichen Metaerzählungen darstelle. Als Leitmotiv fungiert nicht die Idee des immer wieder neu zu erringenden Fortschritts, sondern intendiert werden Dekonstruktion, Sampling – also

<sup>64</sup> Der Umbruch begründe sich aus dem Wechsel „zur Logik der Reichumsverteilung in der entwickelten Moderne“, innerhalb derer „...im Zuge der exponentiell wachsenden Produktivkräfte im Modernisierungsprozess Risiken und Selbstbedrohungspotentiale in einem bis dahin unbekanntem Ausmaße freigesetzt werden“ würden (ebd., 25).

<sup>65</sup> Beck hebt vergleichbare Komponenten wie die zuvor genannten hervor; vgl. Beck 1986, 206.

identitätstheoretisch "Bastelbiographie" und "Patchworkidentität" anstelle einer "Normalbiographie". Gegenwart sei ein zufälliges Konstrukt, in dem die Differenzierung von Lebensstilen und Handlungsmustern sowie die Auflösung traditioneller sozialer Bindungen radikal fortgesetzt werden würde. Kritik an Theorien der Postmoderne richtet sich v.a. auf jenes Prinzip der radikalen Pluralität, das als Ausdruck von Beliebigkeit, als Negation von Werten und Verortungsmöglichkeit für Menschen verworfen wird.

Konträr hierzu wird ebenso eine Weiterentwicklung der Moderne als „Hochmoderne“ (Giddens) bzw. „Zweite Moderne“ (Beck) konstatiert:

(2) Anthony Giddens hat sich auf der Grundlage seiner „Theorie der Strukturierung“ (1984)<sup>66</sup> mit den „Konsequenzen der Moderne“ (1990/1995) beschäftigt. Historisch gesehen hätten vier institutionelle Dimensionen eine eigenständige Rolle bei der Entstehung der modernen Gesellschaft gespielt: der Kapitalismus, der Industrialismus, das System der Nationalstaaten als Form der Kontrolle militärischer Gewaltmittel und das interne, bürokratische System staatlicher Überwachung. Heute stellen jene Dimensionen allerdings „Arenen des Widerspruchs und der Konfrontation“ (ebd. 1992, 37) dar. Ihnen seien Wandlungsprozesse immanent, eben die „Konsequenzen der Moderne“. Somit würden die Strukturprinzipien der Moderne modernisiert als Transformation<sup>67</sup> und die heutige „Hochmoderne“ befände sich am Rande einer solch neuen Transformation.

Die strukturell-dynamischen Mechanismen, die Bestandteil der Dimensionen der Moderne seien und zugleich deren Wandel zu den „Arenen“ bedingten, identifiziert Giddens mit den Kategorien (1) „Entkopplung von Raum und Zeit“, (2) „Entbettung“ (=disembedding) und (3) „gesteigerte Reflexivität“ (ebd. 1995, 28ff).<sup>68</sup> Infolgedessen bestehe in „posttraditionalem Kontexten ... keine andere Wahl, als zu wählen“ (ebd. 1996a, 142), und die gesteigerte Reflexivität gegenüber den Ambivalenzen der Gegenwart provoziere eine Intensivierung kollektiver Kommunikation, wie z.B. in Form der neuen sozialen Bewegungen. Innerhalb jener Wandlungsdynamiken habe der Faktor der Globalisierung als deren Resultat wie Segment eine zentrale Position inne. Giddens differenziert zwei Globalisierungsphasen (ebd. 1996a, 176f). Erstere stehe für den Zeitraum der Moderne und den nahezu einseitigen Imperialismus des Westens.<sup>69</sup> Hingegen sei die posttraditionale Gesellschaft die erste tatsächlich „globale Gesellschaft“:

„Definieren läßt sich der Begriff der Globalisierung demnach im Sinne einer Intensivierung weltweiter sozialer Beziehungen, durch die entfernte Orte in solcher Weise miteinander verbunden werden, daß Er-

<sup>66</sup> Giddens Theorie setzt das Verständnis einer Untrennbarkeit von Handeln und Struktur in jeder sozialen Praxis im Sinne von Dualität voraus; als Frage schließt sich u.a. an, inwiefern diese beiden Komponenten die jeweiligen Handlungsentscheidungen der Individuen bestimmen.

<sup>67</sup> Giddens bezieht sich auf den von Polanyi (1944) geprägten Begriff der „great transformation“.

<sup>68</sup> Zur Argumentation der drei Kategorien: siehe Anhang 3.1.

<sup>69</sup> Vgl. die Kritik von Pieterse (1998) zu Globalisierungstheorien als Theorien des Eurozentrismus.

eignisse am einem Ort durch Vorgänge geprägt werden, die sich an einem viele Kilometer entfernten Ort abspielen, und umgekehrt“ (ebd. 1995, 85).

Ergo bedeute Globalisierung ein „Handeln auf Distanz“; das Abwesende beherrscht das Anwesende“ (ebd. 1996a, 176), so dass sich konträr zur ersten Phase die heutige Dynamik in alle Richtungen vollziehe (vgl. ebd., 115). Enttraditionalisierung und Globalisierung hätten so zwar eine zunehmende Auflösung der traditionellen lokalen Gemeinschaften zur Folge, doch bedeute das nicht eine Gesellschaft ohne Tradition.<sup>70</sup>

(3) Die zweite prominente, in zentralen Zügen mit Giddens vergleichbare<sup>71</sup> These ist die „Theorie der reflexiven Modernisierung“ von Ulrich Beck. Bereits in der Arbeit zur „Risikogesellschaft“ (1986) findet sich als Grundlage die Differenzierung zwischen Erster und Zweiter Moderne, d.h. zwischen Industrie- und Risikogesellschaft.<sup>72</sup> Reflexive Modernisierung sei die „*Selbsttransformation* der Industriegesellschaft“, infolgedessen die heutige Gesellschaft mit den „...*internen Nebenfolgen der Nebenfolgen* industriegesellschaftlicher Modernisierung“<sup>73</sup> konfrontiert werde. Der Umbruch vollziehe sich seit ungefähr 1970 im Zuge der veränderten Logik der Reichumsverteilung, als deren Konsequenz eine Entgrenzung der technisch-ökonomischen Risiken und der überkommenen sozialen Klassen- bzw. Schichtstruktur – der „Fahrstuhl-Effekt“ (vgl. ebd. 1986, 122ff) – stattgefunden habe. Das Zusammenwirken beider Entgrenzungsformen bedinge eine massive Risikosteigerung<sup>74</sup> und eine zunehmende Pluralisierung von Lebensmustern, Institutionen oder auch Handlungsorientierungen.

Derart betonen Beck wie Giddens das zwanghafte Moment in der Fülle individuell-alltäglicher Entscheidungen, das mit der Entgrenzung von Wissenschaft, dem rapiden Wissenswandel und der hohen Risikoqualität individuelle Unsicherheit nicht überwinden helfe, sondern stets neu reproduziere. Beide setzen in den global-ökologischen Implikationen reflexiver Modernisierung einen Schwerpunkt, ebenso in der Politisierung aller Lebensbereiche als Resultat des alltäglichen Risiko-Ensembles. Letztere vollziehe sich intern wie extern der Institutionen und politischen Systeme, was sich u.a. in den neuen sozialen Bewegungen äußere.

<sup>70</sup> Durch die gesteigerte Reflexivität liege es in der Entscheidung des Einzelnen, ob und welche Traditionen er annehme; sie hätten ihre lokale Dominanz, nicht aber ihre Bedeutung als Verordnungsangebote im Sinne lokaler Sitten oder Rituale verloren (ebd. 1997, 123). Vgl. auch Giddens 1996a, 184; Beck, Giddens, Lash 1996, 13.

<sup>71</sup> Siehe Anhang 3.2.

<sup>72</sup> An der Diagnose einer „Risikogesellschaft“ setzt zugleich Kritik an; vgl. Münch 2002, 439.

<sup>73</sup> Beck, Giddens, Lash 1996, 10; 27; Herv. i. Orig.

<sup>74</sup> Zum zentralen Aspekt des „Risikos“: siehe Anhang 3.3.

re; Beck belegt diesen Prozess mit dem Begriff der „reflexiven Demokratie“ (Beck 1996, 69) bzw. einer „Subpolitik des Entscheidens“ (ebd. 1986, 300).<sup>75</sup>

## Globalisierung

Das, was viele sozialwissenschaftliche Theorieansätze bezüglich der Kategorisierung des gegenwärtigen Bedingungsgefüges eint, ist die Diagnose, dass die Umbrüche und Veränderungen der letzten Jahrzehnte eine neue Qualität bei den Faktoren Dimension, Verdichtung und Geschwindigkeit besitzen – subsumiert unter dem Begriff der „Globalisierung“<sup>76</sup>. Jenes Schlagwort hat seit Anfang der 1990er Jahre eine beeindruckende Karriere gemacht, und ihm ist ein inflationärer Gebrauch zu attestieren als pauschale Begründungsformel und ökonomisches Allheilmittel im globalen Marktgeschehen wie zur Reorganisation der Beziehung zwischen Staat, Markt und Gesellschaft resp. dem Individuum; als „Mythos“ (Zugehör 1998) oder auch „weltgeschichtlichem Megatrend“ (Nuscheler 2000). Die ambivalente emotionale Aufladung des Begriffes pendelt so zwischen existenzieller Bedrohung und unbegrenzter Chance.

Empirisch ist eine neue Qualität bei der weltweiten Vernetzung und Transformation politischer, ökonomischer wie technologischer Strukturen durchaus zu belegen. Die fortschreitende Verknüpfung und Interdependenz der nationalen Volkswirtschaften, die Zuwachsraten des internationalen Handels mit Waren und Dienstleistungen oder auch die Mobilität von Technologie und Kapital illustrieren (vgl. Beisheim 1999), dass der Ausdruck der „Internationalisierung“ nicht mehr adäquat greift. Das nationalstaatliche Paradigma eines *internationalen* Austauschs ist nicht mehr derart gegeben, supranationale Netzwerke, Organisationen oder regionale Handelsblöcke haben vormals nationalstaatlich monopolisierte Verantwortlichkeiten und Befugnisse übertragen bekommen; es herrsche eine „geteilte Souveränität“ (Nuscheler 2000, 311). Durch die gewandelte Steuerungskompetenz der Nationalstaaten und den Bedeutungsrückgang ihrer Grenzen wie Zuständigkeiten werden auf transnationaler Ebene auch neue, nicht-staatliche Akteure (z.B. NGOs) als Ersatz oder parallel zu den traditionellen Akteuren involviert.

Zugleich eröffnet bereits dieser Teilaspekt grundlegende Kontroversen: Ist von einer totalen Erosion nationalstaatlicher Souveränität auszugehen, oder kommt ihm auch zukünftig eine maßgebliche Rolle im internationalen politischen Geschehen zu? Giddens geht weiterhin von einem „System der Nationalstaaten“

<sup>75</sup> Beck setzt darin die Hoffnung, dass nicht eine Entgrenzung zur „Weltrisikogesellschaft“ stattfindet, sondern auf einer „höheren“ Ebene der reflexiven Modernisierung eine „Avantgarde der neuen Kosmopoliten“ (Beck 1998, 45-66) mobilisiert werden könne.

<sup>76</sup> Der Begriff hatte Anfang der 1980er im Kontext neuer Vermarktungs- und Managementstrategien internationaler Konzerne breiteren Eingang gefunden, bevor er zehn Jahre später interdisziplinär zu einer der „erfolgreichsten Neologismen der jüngsten Zeit“ (Seitz 2002, 50) avancierte. Vgl. die Arbeiten von Robertson (1992/1997), Giddens (1990) und aus kulturtheoretischer Sicht Featherstone (1990).

(Giddens 1997, 23; 92) aus, Habermas (1998, 116; 124) betont ihre Bedeutung hinsichtlich der Sicherung von Demokratie und Sozialstaatlichkeit. Zwei weitere Aspekte erscheinen hierbei essentiell: Erstens ist Globalisierung nicht grenzenlos, sie bedingt zugleich neue politisch-supranationale Einheiten mit neuen Grenzen durch z.B. regionale Wirtschaftsblöcke, was wiederum auch dem Nationalstaat einen Ort gebe (vgl. Altwater/Mahnkopf 2002, 29). Zweitens stärkt ein kritischer Blick auf die de facto Globalität der Transformationsprozesse dem nationalstaatlichen Konstrukt den Rücken. So bewerten z.B. Hirst/Thompson (1996)<sup>77</sup> die Globalisierungsdiagnose hinsichtlich des ökonomischen Sektors als überschätzt, denn die Intensivierung und Ausdehnung konzentrierte sich auf wenige Länder. Die Dominanz einzelner nationaler Volkswirtschaften sowie intraregionaler Handelsblöcke werde dadurch nicht aufgehoben (vgl. Müller 2002, 19). Folglich plädiert Zürn (1998) für den Begriff „ungleichzeitige Denationalisierung“ anstelle von Globalisierung. Das, was tatsächlich global sei, wären allenfalls Umweltschäden, wie Beisheim (1999) treffend betont.

Als Fazit lassen sich drei Schlüsselaspekte extrahieren: (1) Komplexität und Ambivalenz der Globalisierungsprozesse verbieten eine pauschale Verwendung als Beschwörungsformel. (2) Der Diskurs ist nicht ortlos, die Bewertung der Vorgänge hängt maßgeblich vom sozialen und regionalen Standort der Diskursteilnehmer ab, denn Globalisierung bedeutet höchst Unterschiedliches aus den Perspektiven „Nord und Süd“ bzw. „Verlierer und Nutznießer“. (3) Es lässt sich kaum mehr ein monokausaler (z.B. rein ökonomischer) Globalisierungsbegriff plausibel rechtfertigen, der Globalisierung als einen exogenen, quasi-natürlichen Vorgang interpretiert. Ausgehend davon wird in Ergänzung zu Giddens (s.o.) die Definition von Beck (1997) angeführt:

„Die Besonderheit des Globalisierungsprozesses heute (und wohl auch in Zukunft) liegt in der *empirisch* zu ermittelnden *Ausdehnung, Dichte und Stabilität wechselseitiger regional-globaler Beziehungsnetzwerke und ihrer massenmedialen Selbstdefinition, sowie sozialer Räume und jener Bilder-Ströme auf kultureller, politischer, wirtschaftlicher, militärischer und ökonomischer Ebene*“ (Beck 1997, 31; Herv. i. Orig.).

Beck differenziert weiter anhand der Begriffe „Globalisierung“, „Globalität“ sowie „Globalismus“ (ebd. 1997, 150ff; 26ff): Ersterer stehe für den Prozesscharakter der Transformationen; Globalität bezeichne das Ergebnis dessen in Form einer empirisch nachweisbaren als auch ‚nur‘ reflexiv wahrgenommenen „Weltgesellschaft“. Globalismus verweise auf die Konstrukte des Neoliberalismus mit dem Primat ökonomischer Verwertungsinteressen. Diesbezüglich kritisiert Beck die ideologische Verwendung der Globalisierungsformel im Sinne einseitiger neoliberaler Interpretation sowie in ihrer Entkopplung von politischer Verantwortlichkeit (vgl. ebd. 1997, 26f).

<sup>77</sup> Hirst/Thompson resümieren allerdings, dass es sich bei Globalisierung um ein „Phantom“ handelt; der Einschätzung wird nicht gefolgt.

### 3.2 Der Bildungsbereich als Katalysator wie konstitutives Segment

Derart zeigt sich der Bildungsbereich eingebettet in ein Ensemble differenter Strömungen, externer Wirkungskräfte sowie Eigendynamiken, infolgedessen er als Katalysator wie Resonanzboden und konstitutives Segment des gesellschaftlichen Bedingungsgefüges zu begreifen ist. Zum Ziele einer Verknüpfung zwischen den genannten Transformationsprozessen der Moderne bzw. Postmoderne einerseits und dem Detailblick auf die Komponente des Lebenslangen Lernens andererseits ist im Folgenden auf diejenigen Tendenzen und Veränderungsmodi zu verweisen, die die europäischen Bildungsbereiche seit Anfang der 1990er Jahre über nationale Heterogenität hinweg maßgeblich beeinflusst haben und die somit die Rahmenkonstellation für eine Verortung der Entwicklung Lebenslangen Lernens darstellen (vgl. auch Kap. 4).

Einleitend ist die Ausdehnung neoliberaler Strömungen<sup>78</sup> vom politisch-ökonomischen Bereich auf das Bildungswesen hervorzuheben. Konträr zum wohlfahrtsstaatlichen Paradigma der Nachkriegszeit mit staatlichem Interventionismus fanden ein roll-back des Wohlfahrtsstaats und die Mechanismen der Liberalisierung, Deregulierung, Dezentralisierung sowie Privatisierung nachhaltig Eingang. Liberalisierung und Deregulierung spiegeln sich in einer verstärkten Ausrichtung des Bildungswesens zur Form eines Bildungsmarktes wider, bei dem staatliche Regulierung und Intervention zurückgefahren und der ‚Markt‘ für private Akteure geöffnet und attraktiver (staatlicherseits) gestaltet wird. Die Komponente der Privatisierung verweist auf eine Verlagerung von Aufgaben und Verantwortlichkeit vom öffentlichen zum privaten Sektor hin, z.B. in Gestalt von Dienstleistungen. Schließlich werden zum Ziele von Dezentralisierung Kontroll- und Steuerungsaufgaben von der staatlichen Ebene auf die der Kommunen resp. Länder abgegeben. Die generelle Intention der vier Mechanismen ist eine erhöhte Flexibilisierung und Modernisierung des Bildungssystems, Autonomie und Bedarfssteuerung für das lokale Bildungsgeschehen, gesteigerte Effizienz und Qualität durch Prinzipien des Marktes, der Konkurrenz und der Evaluation sowie insgesamt eine Erleichterung der staatlichen Regulierung und Kontrolle.

Kritisiert wird in diesem Spannungsfeld von „Märkte versus Demokratie“ (Müller 2002, 43) der Rückzug des Staates aus Verantwortlichkeit als eine nahezu vollständige Erosion sozialstaatlicher Sicherung. Es drohe die Ausrichtung an „...newly constructed and re-invented ‚grand narratives‘ of privatisation and decentralisation in education“ (Zajda 2004, 215). Inwiefern dies tatsächlich zutrifft, ist zu diskutieren, doch die Problematik bleibt weithin evident (vgl. auch Apple 2004). Wie schlägt sich dies in einzelnen Bereichen nieder?

---

<sup>78</sup> Kernelemente des politisch-ökonomischen Steuerungsmodells des Neoliberalismus sind Liberalisierung, Deregulierung, Dezentralisierung sowie Privatisierung. Der Marktwettbewerb, der Gewinnmaximierung wie Freiheit der Marktakteure gewährleisten soll, zielt gegen einen hohen Staatsinterventionismus und sieht soziale Solidarität als eher spontanes, nicht notwendigerweise zu koordinierendes bzw. zu sicherndes Moment. Globalisierung wird wahrgenommen als Chance der Herauslösung der Märkte aus staatlichem Interventionismus hin zu privater Kontrolle.

## Die Sphäre der Erwerbsarbeit

Erwerbsarbeit besitzt nach wie vor einen hohen gesellschaftlichen Stellenwert. Für die Identität des Einzelnen, seine Verortung im gesellschaftlichen Ganzen, zur Existenzsicherung und sozialen Teilhabe, für Chancen der Lebensgestaltung und Selbstverwirklichung sowie im Hinblick auf subjektiv befriedigende Tätigkeiten kommt ihr eine essentielle Bedeutung zu, was sich etwa in den psychosozialen Folgeproblemen von Dauerarbeitslosigkeit oder in der Erosion des Normalarbeitsverhältnisses offenbart. Für das arbeitende Individuum haben sich im Zuge von Globalisierung und Globalismus (Beck; s.o.) neue Bedingungsstrukturen verfestigt, wonach die Forderungen nach Flexibilität, Risiko und Mobilität weit hin spürbar werden, es drohe ein „Corrosion of Character“ (Sennett 1998). Aus Sicht der nationalen Volkswirtschaft und der privaten Wirtschaft ist zum Ziele von globaler Konsolidierung ein Arbeitskräftepool erforderlich, der mit aktuellem Wissen, mit Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen wie Innovationsfähigkeit, sozialer Kompetenz und Bereitschaft zu Mobilität, Flexibilität, Risiko und nicht zuletzt Lebenslangem Lernen ausgestattet ist. Für den Bildungsbereich ergibt sich aus dem Spannungsfeld die Aufgabe, die Subjekte auf die gesellschaftlichen Konstellationen und Herausforderungen adäquat und kritikfähig vorzubereiten, sie zu begleiten und kollektive Wege wie antizipative Problemlösungsstrategien für das (Über)Leben in der Arbeitswelt anzubieten.

## Wissen als Wettbewerbs- und Produktionsfaktor

Die Bedeutung jener Komponente manifestiert sich in den bekannten Proklamationen einer „Wissensgesellschaft“ bzw. „Informationsgesellschaft“. Mit ihnen bekommt der Faktor „Wissen“ die Rolle eines eigenständigen volkswirtschaftlichen Produktionsfaktors zugesprochen, und dies seit mehreren Jahrzehnten.<sup>79</sup> Die Besonderheit der gegenwärtigen Situation besteht in einer signifikant erhöhten interdisziplinären und globalen Vernetzung sowie in dem rasanten Tempo von Wissensproduktion und dessen Verwerfung, der „hergestellten Unsicherheit“ (Giddens)<sup>80</sup>. Angesichts der fortschreitenden Systemkomplexität und sich beschleunigender Wissensdynamik ist eine Veränderung im Bildungsbereich dahingehend zu beobachten, dass vermehrt der Fokus auf anschlussfähige Grundkompetenzen inhaltlicher wie methodischer Art (Lernen lernen, digital literacy usw.), auf die Öffnung zu einem internationalen Informations- und Wissenskanon hin (Fremdsprachen, interkulturelle Kompetenz u.Ä.), auf die Frage der Sicherung und Validierung von individuellen Wissensstrukturen („Wissensmanagement“) oder auch auf das Messen existenten Wissens im Rahmen internationaler Leistungsvergleiche (s.u.) verlagert worden ist. Für das Individuum als „mündiger Lerner“ (Dohmen 1996, 90) – und zumeist weniger „Bürger“ – stellt sich die Bereitschaft zu permanentem Weiter-, Um- und Neulernen als Basis-

<sup>79</sup> Vgl. Recum 1967, 3; sicherlich wies bereits auch die Aufklärung dem Wissen eine zentrale Rolle im Rahmen der neu erforschten technisch-naturwissenschaftlichen Kenntnisse zu.

<sup>80</sup> Giddens 1997, 116; vgl. auch Beck, Giddens, Lash 1996, S. 7ff.

kompetenz und als Voraussetzung für eine soziale Verortung. Zugleich öffnet sich derart die gesellschaftliche Kluft zwischen den information- bzw. knowledge-rich und den information- bzw. knowledge-poor.

### Institutionelle Restrukturierung und Internationalisierung

Dies markiert, inwiefern Institutionen und Organisationen durch das gegenwärtige Bedingungsgefüge herausgefordert sind und wie die politisch-ökonomischen Steuerungsstrategien der Liberalisierung, Dezentralisierung, De-regulierung sowie Privatisierung Einfluss auf die Bildungslandschaft genommen haben, obgleich sich viele der nationalstaatlich fundierten Bildungssysteme diesem zumeist nur zögerlich oder nur auf externen Druck hin<sup>81</sup> geöffnet haben. Die Tendenz der Ausrichtung an länderübergreifenden Standards wurde seit Anfang der 1990er Jahre wesentlich forciert durch internationale Vergleichsstudien wie PISA, TIMSS, IGLU oder IALS.<sup>82</sup> Interessant ist v.a. die bildungspolitische Relevanz, die den Studien in den letzten Jahren neu zugesprochen worden ist, was die nationale Debatte über international wenig konkurrenzfähige Systeme angefacht hat. Für Bildungsinstitutionen und -organisationen ergibt sich durch die forcierte Ausrichtung eine neue Qualität in dem nunmehr international kategorisierten Druck zu Leistung und Anpassung an Standards.

Eine europäische Strategie zur Förderung dessen und zum Ausgleich eklatanter Defizite ist der "Bologna-Prozess", der auf die Schaffung eines mobilen, kompatiblen europäischen Hochschulraumes und einer Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Bildungsstandortes bis 2010 zielt. Von globaler Dimension ist die Forderung nach Privatisierung und Öffnung des Bildungssektors zum globalen Markt hin im Rahmen der GATS-Verhandlungen der WTO.<sup>83</sup> Es wird eine weltweite Liberalisierung der Dienstleistungsmärkte verhandelt, was bislang nur im Bereich der privat finanzierten Bildungsdienstleistungen Realität geworden ist. Die Forderung richtet sich auf eine Ausdehnung dessen zum öffentlichen Bildungssektor, womit sich der Liberalisierungsdruck auch auf diejenigen Dienstleistungsbereiche richten würde, die bis dato durch nationalstaatliche Regulierungen geschützt sind.<sup>84</sup>

<sup>81</sup> Veränderungszwang entstand im deutschen Kontext z.B. durch die Anwerbung von Gastarbeitern und schließlich angesichts deren Familien Mitte der 1970er Jahre.

<sup>82</sup> PISA= Programme for International Student Assessment (2000/2003/2006); IGLU= Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (2001/2006; engl.: PIRLS); IALS= International Adult Literacy Survey (1994/1996/1998); TIMSS= Third International Mathematics and Science Study (1995/1999/2003). PISA/IALS wurden von der OECD durchgeführt, IGLU/TIMSS von der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

<sup>83</sup> Hervorgegangen ist die WTO 1993 aus dem internationalen Handelsregime des GATT (=General Agreement on Tariffs and Trade). Bei gleichen Zielsetzungen wurde der Aufgabenbereich u.a. durch GATS (=General Agreement on Trade in Services) 1994 ausgedehnt.

<sup>84</sup> Zur deutschen Diskussion: siehe Anhang 3.4. Vgl. z.B. auch Zajda (2004): „GATS and other external actors, especially the World Bank and the International Monetary Fund, not only define the neo-liberal form of economic and cultural globalisation, but also can determine the shape and the direction of education reform in a given country“ (ebd., 200).



Die mit Internationalisierung und Globalisierung verbundenen Wandlungsprozesse beinhalten folglich Chancen und Bedrohungspotenziale. Bildungspolitisch wie wissenschaftlich stellt sich die zumeist unterbewertete Chance, transnationalen Austausch und Kooperation als Impulsgeber und zur Erweiterung nationaler Horizonte zu nutzen. Ebenso ist die Ausdehnung der politisch-ökonomischen Strategien einerseits positiv, denn zweifellos sind bürokratische Strukturen aufzubrechen, Transparenz und Effizienz zu verbessern. Andererseits lassen sich ökonomische Maßstäbe weder auf alle Bildungsbereiche noch auf alle -themen übertragen. Ebenso kritisch ist die breite Evaluations-Euphorie in der Bildungslandschaft zu bewerten.<sup>85</sup> Denn die neue Freiheit bildet parallel einen neuen Zwang bezüglich von Effizienz und Profit aus, um gute Resultate und ergo ein Überleben auf dem Bildungsmarkt zu sichern.

### Das lernende Individuum

Für den Lernenden haben sich vielfältige Angebote, erhöhte Flexibilität und Transfermöglichkeit der einzelnen Bildungsstrukturen eröffnet, gleichzeitig bleiben überkommene Mechanismen weiter bestehen. Letzteres manifestiert sich z.B. in der PISA-Studie und ihren Ergebnissen für den deutschen Kontext. Der Abstand in der Leistungsfähigkeit zwischen starken und schwachen Schülern ist in keinem anderen PISA-Land derart ausgeprägt (vgl. Baumert u.a. 2001), und die empirische Bestätigung für die Korrelation zwischen sozialer Herkunft und Schulleistung wird erneut belegt. Ebenso verweist z.B. Zajda (2004) auf die Implikationen einer verstärkten Einführung von Prinzipien eines Bildungsmarktes in Verbindung mit dem hohen Stellenwert von Evaluationen und rankings. Solche Mechanismen unterstützten primär den „...new trend of concentrating cultural capital and educational privilege among the children of the privileged few“ (ebd., 205). Es zeigt sich somit eher eine Verschärfung denn Überwindung traditioneller Exklusionsmechanismen, und die brisante Distanz von sog. "bildungsfernen" bzw. "bildungsschwachen" Bevölkerungsgruppen zu Lern- und Bildungsangeboten wächst weiter an. Im Bereich der Erwachsenen-/Weiterbildung ist dies durch die internationale IALS-Studie (s.o.) bestätigt worden. Zwar konnten erhöhte Partizipationsraten nachgewiesen werden, doch wird zugleich ein Phänomen in Form des Beck'schen Begriffs des „Fahrstuhlfektes“ (s.o.) deutlich. D.h. die Partizipationsraten sind relativ gesehen besser geworden, doch hat sich an der hohen Korrelation zwischen Teilnahme, Einkommen und Bildungsniveau nichts geändert. Bildungsniveau und -partizipation haben sich als "Fahrstuhl" nach oben bewegt, während die internen Mechanismen und Effekte sozialer Differenzierung unverändert bleiben.

Für den europäischen Bildungsbereich hat sich demnach eine ambivalente Mélange aus politischen Rahmenbedingungen, individuell-kollektiven Bedarfen sowie politisch-ökonomischen Anforderungen ergeben, die durch seit Anfang der 1990er Jahre in ähnlicher Intensität auftretende, strukturelle Reformbemü-

<sup>85</sup> V.a. in den angelsächsischen Ländern; vgl. Apple 2004; Recum 1999, 74.

hungen in vielen europäischen Staaten zu gestalten versucht wird. Einerseits ist eine allgemeine Aufwertung v.a. im Kontext Lebenslangen Lernens zu beobachten, die Bildung und Lernen Problemlösungskapazität zuspricht. Andererseits sind die bis dato primär nationalstaatlich definierten und konstruierten Bildungswesen aufgefordert, sich zu länderübergreifenden Standards in Beziehung zu setzen. Hoch-/ Schulen gewinnen durch Deregulierung und Dezentralisierung mehr Autonomie, aber auch neue Abhängigkeiten. Und nicht Leitmotive wie Emanzipation oder Mündigkeit beherrschen die öffentliche Debatte, sondern "Humankapital", "Wissensmanagement" oder "Qualifizierungsoffensive".

### 3.3 Zum Status quo der europäischen Debatte um Lebenslanges Lernen

Im Zuge der skizzierten Transformationsprozesse hat sich im europäischen Kontext seit Beginn der 1990er Jahre ein länderübergreifender Konsens über die erneut besondere Passung eines Konzeptes des Lebenslangen Lernens zur perspektivischen Gestaltung der aufgeworfenen Herausforderungen gebildet. Im Anschluss an die erste Generation der Konzepte werden nunmehr die zweite und dritte Generation untersucht, die den Zeitraum von 1990 bis 1999 sowie die noch unvollendete Periode seit dem Jahr 2000 umfassen. Die Erörterung erfolgt wiederum anhand der unter Kap. 1.3 entworfenen Kriterien der Analyse.

Offenbart sich eine konzeptionelle Kontinuität bzw. Diskontinuität in den Aktivitäten der internationalen Organisationen?

#### 3.3.1 Die zweite Generation der Konzepte – 1990 bis 1999

Zunächst sind die Gründe hervorzuheben, die laut Bélanger (1997) nach der Zwischenphase zur Renaissance des Lebenslangen Lernens zum Beginn der 1990er Jahre geführt hätten.<sup>86</sup> In Anlehnung an Giddens und Beck (s.o.) sei erstens die qualitative Transformation der Gesellschaften hervorzuheben. Die neue Qualität sei Ergebnis veränderter Geschlechterbeziehungen; der Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse, die neue Zeitstrukturen von Arbeit, Leben und Lernen bedingten; sowie der Erosion des Glaubens an die *eine* Wahrheit bzw. den linearen Fortschritt. Zuzüglich habe das erhöhte Bildungsniveau der erwachsenen Bevölkerung in den westlichen Ländern zu einer „silent explosion of the learning demand“ (ebd., x) geführt. Das zweite Motiv liege in der ökonomischen Rezession, die viele Länder erfasst hatte und Diskurse um Reorganisation von Erwerbsarbeit auslöste. Einerseits fand durch neue Arbeitsmarktpolitiken eine Aufwertung von Investitionen in Humanressourcen und eine Förderung individueller Kompetenzen statt; andererseits hieß dies oftmals eine Fokussierung allein berufsrelevanter Faktoren. Gesellschaftlich stand damit die Neuverteilung parallel sinkender Erwerbschancen zur Verhandlung. Drittens sei

---

<sup>86</sup> Green (2002) bestätigt die Ausführungen aus politiktheoretischer Sicht mit dem Verweis auf „demography“; „global economic restructuring“; „cultural and social change“ (ebd., 613) als Gründe für die Etablierung von bildungspolitischen Strategien Lebenslangen Lernens.

der Globalisierungstrend zu nennen. Neben einer ökonomischen Dimension beinhaltet er eine globalisierte Wahrnehmung von Alternativen, Solidarität, der lokalen Ebene und von Lebenslangem Lernen: „Too much will be decided at this level which will condition the possibilities of learning societies. [...] The lifelong learning debate ... will also, even at the local level, to be global“ (ebd., xi).

Vergleichbar damit hebt Rubenson (2004) die zunehmende Kopplung des Lebenslangen Lernens an **ökonomische Leit motive** der bildungs-/ politischen Ebene hervor (vgl. ebd., 137). Infolgedessen habe gegen Ende der 1980er Jahre die Humankapital-Debatte aus den 1960er Jahren (vgl. Kap. 2.2.1) eine Renaissance erfahren. Leicht modifiziert<sup>87</sup> betone auch die aktuelle Konzeptform die Signifikanz eines effizienten Bildungssystems und hochqualifizierter Humanressourcen, erweitere dies allerdings zum individuellen Level hin durch die Fokussierung auf personale “outcomes” und “benefits” der Lernbiographie. In Differenz zu früher würden zudem Erwachsenen-/ Weiterbildung als wichtiger Part einer aktiven Arbeitsmarktpolitik begriffen, um Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten bzw. wiederherzustellen (vgl. ebd., 136; vgl. das Konzept des “Third Way”<sup>88</sup>). Mit der massiven Expansion beruflicher Fort- und Weiterbildung werde versucht, die ökonomischen Transformationsprozesse zu unterstützen, die Konsolidierung internationaler Wettbewerbsfähigkeit zu gewährleisten und angesichts erneut erhöhter Arbeitslosenquoten zu Beginn der 1990er Jahre die Menschen reaktiv wie perspektivisch auf veränderte Arbeitsmarktstrukturen vorzubereiten. Eine rein quantitative Expansion habe sich erneut als unzureichend erwiesen.

Die Konzepte Lebenslangen Lernens schienen wiederum ein besonderes Passungsverhältnis zu bieten, und sie konnten sich – unter ökonomischen Leitmotiven – als ‘neue’ Lösungsstrategien auf den bildungspolitischen Agenden etablieren (vgl. ebd., 137). Zugleich stehe hiermit die zunehmende Wahrnehmung von Lebenslangem Lernen als einem **“individualisierten Projekt”** in enger Verbindung, das dem Subjekt eine umfassende Verantwortung für Aufbau, Sicherung und Finanzierung des eigenen Humankapitals zuweise und den Kräften des Marktes im Bildungsbereich mehr Raum überlasse (vgl. ebd. 2001, 32), was besondere Gefahren impliziere:

„Lifelong learning for active citizenship and democracy can not be reduced to an individual project. Instead civil society refers to how and where the basic values, conduct and competencies of democracy are developed among citizens and puts focus not on the individual but the relationships between individuals as well as collective aspirations to create a better society“ (ebd., 32).

Diese Tendenz einer Individualisierung Lebenslangen Lernens konnte bereits anhand der Beiträge der ersten Generation aufgezeigt werden, z.B. in der Differenzierung von “lifelong learning” und “lifelong education”. Erstere Variante

<sup>87</sup> Vgl. Gorard, Rees 2002, 15.

<sup>88</sup> Siehe Anhang 3.5; vgl. auch Kap. 6.1.

sollte sich weiter etablieren können und die Distanz zu Reformen der Gesamtbildungssysteme markieren.

In der zweiten Generation sind folgende Schlüsseldokumente zu eruieren:

Tabelle 4: *Klassifikation der Konzepte der zweiten Generation*

	<b>bildungstheoretisches Konzept</b>	<b>bildungsökonomisches Konzept</b>	<b>bildungspragmatisches Konzept</b>	<b>emanzipatorisches Konzept</b>
<i>2. Generation</i>	UNESCO (1996)	OECD (1996)	Europäische Kommission (1995)	

### Beiträge der UNESCO

In den 1990er Jahren meldete sich die UNESCO im Diskurs Lebenslangen Lernens zurück. Mit dem **DELORS-Report**<sup>89</sup> „Learning: The Treasure within – Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century“ (Delors u.a. 1996) manifestierte sie zudem eine Kontinuität als Vertreterin eines *bildungstheoretischen Modells*.

Mit Blick auf das neue Jahrhundert wurde Bildung als eine „necessary Utopia“ (Delors u.a. 1996, 13; 22) deklariert und Lebenslanges Lernen mit den Metaphern eines „Schlüssels“ zum Jahrhundert sowie der eines „Herzschlags der Gesellschaft“ belegt (ebd.). Die Zielperspektive war erneut global, allerdings hatten die Prinzipien von Pluralismus, Subsidiarität und Dezentralisierung merkbar Eingang gefunden. Offensichtlich bleibt weiterhin die Verbindungslinie zur neohumanistischen UNESCO-Tradition, indem Erziehung und Bildung als „fundamentally humanist mission“ (ebd., 80) gedeutet und Leitmotive wie Menschenrechte, Demokratie, Armutsbekämpfung, Friedenssicherung und ökologische Nachhaltigkeit ausdrücklich propagiert wurden. Das Konzept des Lebenslangen Lernens wurde anhand von vier Lernsäulen erörtert: „Learning to know“; „Learning to do“; „Learning to live together, learning to live with others“ sowie „Learning to be“; letzteres wurde als Hauptthema des Reports markiert.

Hinsichtlich der Dimension der Zeit wurden zwar Kinder und Jugendliche als Generation von morgen fokussiert (vgl. ebd., 13), doch wurde prinzipiell ein lebenslanges „educational continuum“ (ebd., 100) proklamiert. Organisational müsse deshalb die Distanz zwischen Erstausbildung und Erwachsenen-/ Weiterbildung endlich überwunden (vgl. ebd., 99) und Kooperation, Mobilität und ein komplementärer Charakter der einzelnen Bildungsbereiche wie -phasen implementiert werden (vgl. ebd., 109). Die Subjekt-Dimension wurde im Sinne einer

<sup>89</sup> Benannt nach dem Vorsitzenden der Expertenkommission, Jacques Delors. Dieser war von 1985-1995 Präsident der Europäischen Kommission.

ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung und einer Verantwortungsübernahme für die eigene Biographie definiert (vgl. ebd., 19). Lebenslanges Lernen helfe dem Menschen, bei seiner „inner journey“ (ebd., 95) die Bestimmung über sein Schicksal zu behalten (vgl. ebd., 101). Da sich dies dialektisch aus individuellen wie gesellschaftlichen Faktoren gestalte (vgl. ebd., 95), sei dem Einzelnen ein kritisch-reflexiver Orientierungsrahmen zu vermitteln, d.h. Urteils- und Lernfähigkeit, demokratische Partizipation (vgl. ebd., 62), methodisch-didaktische Vielfalt und eine Rolle des Lehrers als „agent of change“ (ebd., 141).

Die Dimension der Arbeit wurde mit der Legitimationsformel der – nunmehr – Globalisierung untermauert, wonach rasantes Wirtschaftswachstum, technologischer Fortschritt und soziale Statusvergabe qua Erwerbsarbeit herrschten, die durch Arbeitslosigkeit, Umweltzerstörung, die demographische Entwicklung und die Dynamik beruflicher Wissens- und Qualifikationsbestände verschärft würden. Inhaltlich gesehen wäre deshalb die Vorstellung langfristig valider Qualifikationen obsolet. Vielmehr sei ein individuell-persönliches Kompetenz-Set anzustreben, das anschlussfähig, flexibel und berufliche Inhalte übergreifend sei und umfassende „life skills“ (ebd., 89) präsentiere. Organisational würden damit Fort- und Weiterbildung zu einer strategischen Investition (vgl. ebd., 71), die durch Lernzeitkontingente (vgl. ebd., 32; 169) oder neue Zertifizierungsverfahren für die Anerkennung auch außerhalb des formalen Systems erworbener Qualifikationen (vgl. ebd., 138) zu ergänzen sei.

Wesentlich war zudem die Dimension der Gesellschaft. Im Spannungsfeld der Globalisierung seien die Individuen mit der Vision des Weltbürgers und zugleich der notwendigen Stabilisierung des eigenen lokalen Zugehörigkeitsgefühls konfrontiert (vgl. ebd., 17f). In einem solchen „climate of uncertainty“ (ebd., 39) solle mithilfe von Lebenslangem Lernen die Überwindung bzw. Umwandlung der ambivalenten Spannungen erreicht werden. Inhaltlich gehe es ergo um das Leitmotiv einer „living democracy“ (ebd., 63) mit informierten, aktiven Bürgern (vgl. ebd., 54), und es müsse das demokratische Ideal als Gegengewicht zu den Erosionstendenzen sozialer Kohäsion neu erfunden bzw. revitalisiert werden (vgl. ebd., 56). Organisational sei Priorität dem Imperativ der Demokratie zuzusprechen, denn die hohe Chancenungleichheit hinsichtlich der Teilnahme an Bildung und Lernen sei international unverändert (vgl. ebd., 101).

In Bezug auf bildungspolitische Implikationen einer Konzeptrealisierung konstatierten die Autoren, dass Bildung und Lernen eine Metafunktion in der Transformation gesellschaftlicher Entwürfe zukomme („Choice of education means choice of society“; ebd., 156), und langfristige Dezentralisierungsstrategien, Autonomie und eine Integration lokaler Akteure zu favorisieren seien (vgl. ebd., 29). Dies hebe die politische Verantwortung jedoch keineswegs auf: „They cannot leave it to market forces or to some kind of self-regulation to put things right when they go wrong“ (ebd., 31). Stabilität und Reformfähigkeit des Systems könnten z.B. durch ein öffentliches Evaluierungssystem des Bildungswesen (vgl. ebd., 157), durch die Förderung von Innovation und Praxisinitiativen oder

auch durch Qualitätsstandards gewährleistet werden (vgl. ebd., 162). Leitmotiv bleibe hierbei das der „living democracy“ (s.o.), so dass zwar individuelle Bildungsfinanzierung als Ergänzung zu erhöhten staatlichen Mitteln gerechtfertigt und wünschenswert sei (vgl. ebd., 166f), doch nicht als Lückenfüller dienen oder die staatliche Umverteilungsaufgabe aushebeln dürfe.

Die mit dem DELORS-Report propagierten Schlüsselemente Lebenslangen Lernens finden sich ebenfalls in der auf der fünften **Weltkonferenz** der Erwachsenenbildung, der CONFINTEA V in Hamburg von 1997, verabschiedeten Deklaration wieder (UNESCO 1997). In der bewusst pragmatisch gehaltenen Deklaration heißt es, dass in „knowledge-based societies“ (ebd., 12) bzw. einer „multicultural learning society“ (ebd., 10) der Staat unerlässlicher Garant für das Recht auf Bildung bleibe, doch seien genauso die wachsenden Partnerschaften zwischen öffentlichen, privaten und lokalen Akteuren und zu Gewerkschaften, NGOs usw. in ihrer Relevanz für Kooperationsstrukturen des Lebenslangen Lernens zu beachten (vgl. ebd., 12f). Dies impliziere die Forcierung von Kampagnen wie der „Adult Learners Week“ oder dem „one hour a day learning‘ movement“ (ebd., 26), mithilfe dessen eine neue Lernkultur im Alltag und im biographischen Verlauf der Menschen aufgebaut werden könne.

### Beiträge der Europäischen Kommission

In der zweiten Generation hatte sich der Europarat von seiner prominenten Position zurückgezogen, doch wurde der Diskurs um Lebenslanges Lernen durch die Aktivitäten von Organisationen wie der Europäischen Kommission oder auch der Group of Eight neu erweitert (s.u.). Der Wechsel verhieß keine radikal geänderten Entwürfe, verstärkte aber die Förderung von Praxisinitiativen und die öffentliche Verankerung Lebenslangen Lernens. Entscheidend ist zudem, dass trotz dieses Wechsels insgesamt eine konzeptionelle Kontinuität zu konstatieren ist, da die Europäische Kommission die Positionierung des Europarates bei der Klassifikation der Konzepte Lebenslangen Lernens als Vertreterin eines *bildungspragmatischen Modells* übernahm und fortführte.

Zum Aufgabenbereich der Europäischen Kommission<sup>90</sup> als exekutivem Organ der Europäischen Union (EU) gehört die Initiation und Umsetzung von politischen Beschlüssen auf Basis der Gemeinschaftsverträge. Begrenzt wird ihre Arbeit durch das Subsidiaritätsprinzip<sup>91</sup>, womit zentralistischen Tendenzen vorgebeugt

<sup>90</sup> Zuständig ist die „Generaldirektion Bildung und Kultur“, ergänzt durch Forschungs- und Dokumentationseinrichtungen wie dem CEDEFOP (Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle), wobei der Bildungsbereich nicht originär zum europäischen Einigungsprozess gehört (vgl. Knoll 1996, 192). Der Wandel zu Prinzipien von Subsidiarität, Dezentralisierung und Pluralismus kumulierte im Maastrichter Vertrag (1992), der mit §126 und §127 der Gemeinschaft erstmals bildungsrechtliche wie -politische Kompetenzen im allgemeinen und beruflichen Bereich zuerkannte.

<sup>91</sup> Die Verantwortung und Regelungskompetenz der EU tritt erst dann ein, wenn die untergeordnete Ebene der Mitgliedsstaaten bei spezifischen Bildungsfragen überfordert bzw. eine hochwertige Qualität nicht zu sichern in der Lage ist und sie Unterstützung bedarf.

und föderalistische Bildungsstrukturen erhalten bleiben sollen. Ihre Funktion realisiert die Kommission u.a. in Form von sog. Weiß- und Grünbüchern und daraus abgeleiteten Pilotprojekten, Förderprogrammen und Modellinitiativen. So war auch die Publikation zweier Weißbücher für die Frage Lebenslangen Lernens in der zweiten Generation von Relevanz.

Eine vorbereitende Rolle übernahm das Weißbuch aus dem Jahr 1993, „Growth, Competitiveness, and Employment: The Challenges and Ways forward in the 21st Century“ (European Commission 1993)<sup>92</sup>. Es zielte als Grundlage der Beschäftigungsinitiative des Europäischen Rates und angesichts der europaweit hohen Arbeitslosenquoten primär auf berufliche Fort- und Weiterbildung und eine aktiv-präventive Arbeitsmarktpolitik, plädierte aber auch für die Durchführung eines „European Year of Education“ (ebd., 18).

Das zentrale Konzept bildete allerdings das **Weißbuch** „Teaching and Learning: Towards the Learning Society“ aus dem Jahr 1995 (European Commission 1995)<sup>93</sup>. Ziel war die Initiierung einer breiten Diskussion zum geplanten Europäischen Jahr des Lebenslangen Lernens im Folgejahr, wobei eine realistische Einschätzung einer Realisierung der anvisierten Ziele<sup>94</sup> vorherrschte: „The learning society will not come about overnight. It cannot come about by declaration. It has to emerge from an ongoing process. [...] The Commission neither has nor proposes any miracle solution“ (ebd., 30). Insgesamt setzt sich das Weißbuch von einer dem Lebenslangen Lernen zugesprochenen Metafunktion wie im DELORS-Report deutlich ab und betont hingegen die Vision einer „learning society“ – in der deutschen Version missverständlich mit „kognitiver Gesellschaft“ übersetzt (vgl. Europäische Kommission 1995) –, zu deren Realisierung die Nachfrage nach Bildung und Lebenslangem Lernen anzuregen sei (vgl. ebd., 3).

Die Dimension der Zeit wurde nicht mehr explizit thematisiert; auf organisationaler Ebene wurden allerdings die notwendige Sicherstellung eines lebenslangen Zuganges zu Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung oder zu Einrichtungen der „Zweiten Chance“ für Jugendliche und Erwachsene unterstrichen (vgl. ebd., 18f). Dies ist eng verknüpft mit der Dimension der Arbeit, die besondere Beachtung erhielt vor der Vision der „learning society“, einer nahezu existenten „information society“ und einer Internationalisierung<sup>95</sup> der Ökonomie. Lebenslanges Lernen stelle eine Kombination aus fachlicher Anpassung, Aktualisierung

<sup>92</sup> Vgl. URL:<http://europa.eu.int/en/record/white/c93700/contents.html> [15.06.06]. Dt. Version: „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert“ (Europäische Kommission 1994).

<sup>93</sup> „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ (Europäische Kommission 1995).

<sup>94</sup> „Encourage the acquisition of new knowledge; bring school and the business sector closer together; combat exclusion; develop proficiency in three European languages; treat capital investment and investment in training on an equal basis“ (European Commission 1995, I).

<sup>95</sup> Verwendet wird in der englischen Fassung durchgehend „internationalisation“ und nicht „Globalisierung“, wie in der deutschen Übersetzung.

formaler Wissensbestände, aus kompatiblen „key skills“ (ebd., 14) und sozialen Kompetenzen dar, was den Individuen eine hohe Verantwortung als „principal constructor of their own abilities“ (ebd.) zuweise. Organisational wurde plädiert für eine Flexibilisierung und Modularisierung der Lernwege und -formen, für eine Neubewertung erworbener Teil-/ Kompetenzen und für veränderte Zertifizierungsformen (vgl. ebd., 22; 27f; 33f). Die Selektionsmacht reiner „paper qualifications“ (ebd., 15) müsse aufgehoben werden. Ebenso gelte es neue Finanzierungsformen wie z.B. „educational vouchers“ (ebd., 26) einzufordern. Das Zukunftsmodell für Kooperation und Austausch seien schließlich Netzwerke (vgl. ebd., 15), und es wurde auf die Bedeutung externer, lokaler Kooperationsnetze für die Erhöhung von Beschäftigungsfähigkeit verwiesen (vgl. ebd., 22).

Die Subjekt-Dimension fand sich inhaltlich in den umfassenden Intentionen Lebenslangen Lernens wieder, es gehe um „...self-awareness, belonging, advancement and self-fulfilment“ (ebd., 2). Der verstärkt individualisierte Blick erfordere auf organisationaler Ebene Hilfen in Form von z.B. Mobilitätsprogrammen (vgl. ebd., 34f) oder auch allgemeinen Informationen, denn der europäische Bürger verfüge über bessere Informationen zur Auswahl eines Hotels denn für eine Fort- und Weiterbildung (vgl. ebd., 16). Schließlich wurde die Dimension der Gesellschaft ausführlich diskutiert. Es wurde argumentiert, dass im Rahmen der „learning“ bzw. „information society“ und ihrer Priorität auf „knowledge and skills“ (ebd., 2) die soziale Positionierung des Einzelnen eben durch diese vorgenommen werde. So sei eine brisante Situation entstanden, die eine zunehmende gesellschaftliche Kluft provoziere zwischen denen, die Wissen interpretieren bzw. ‚nur‘ nutzen könnten, denen die überhaupt Zugang zu Wissen hätten bzw. aus der gesellschaftlichen Mitte herausgedrängt würden usw. (vgl. ebd., 9). Diesem Risiko müsse organisational entgegengewirkt werden mithilfe der Vermittlung demokratischer Urteils- und Kritikfähigkeit, von Kreativität und Neugierde am Lernen (vgl. ebd., 11) sowie veränderter Organisations- und Bewertungsstrukturen bei Bildung und Lernen. In Ergänzung seien zudem u.a. lokale Kooperationsstrukturen und Einrichtungen „Zweiter Chance“ zu fördern.

Folglich repräsentierte das Weißbuch von 1995 ein öffentliches Bekenntnis und einen Einstieg der EU in die Reihe der Konzepte Lebenslangen Lernens. Gründe hierfür lagen gleichfalls in einer veränderten Wahrnehmung der eigenen Rolle, wonach die Konsolidierung des Wirtschaftsraumes nicht mehr nur allein in Form einer „free trade area“ (ebd., 54) funktioniere. Obgleich, wie Field (1998) kritisierte, die folgende Mittelverteilung an die Generaldirektion der neuen Prioritätsetzung nicht entsprach (vgl. ebd., 67), wurden dennoch Pilotprojekte und ein Ausbau der europäischen Förderungen initiiert.

Hierzu gehörte u.a. das „**Europäische Jahr des Lebenslangen Lernens**“ (vgl. European Commission 1996)<sup>96</sup>. Intendiert wurden neben einer breitenwirksamen Promotion Lebenslangen Lernens die Erhöhung von Kooperation und Kompatibi-

<sup>96</sup> Vgl. URL: <http://www.europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11024.htm> [04.07.2007].



lität im europäischen Bildungsraum, eine Integration der Bildungsakteure und sektorübergreifende Chancengleichheit. Idee und Konzept des Lebenslangen Lernens galt es mithilfe dezentralisierter Initiativen und Praxisprojekten zu verankern, innovative Wege in den Bildungssystemen anzustoßen und eine Sensibilisierung gegenüber Lebenslangem Lernen zu erreichen, was in Form eines Signaleffektes durchaus gelang. Insgesamt entsprachen die Kernthemen allerdings der Trendwende zu v.a. beruflicher Qualifizierung und einer Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit als Lösungsstrategie für die Krise von Ökonomie und Arbeitsmarkt. Des Weiteren ist – vor dem Hintergrund der Verabschiedung des Amsterdamer Vertrages<sup>97</sup> – die **Mitteilung** „Towards a Europe of knowledge“ (European Commission 1997)<sup>98</sup> zu erwähnen, mit der die Richtlinien für die Gemeinschaftsstrategie im Bildungsbereich von 2000-2006 auf der Grundlage der Agenda 2000 aufgeschlüsselt wurden. Eines der Kernziele richtete sich auf die Konsolidierung einer „European citizenship“. Dies repräsentierte keinen neuen Aspekt an sich, doch illustriert es seine Aufnahme in den Diskurs, was für die nachfolgende dritte Generation wesentlich ist.

Die Vielfalt der Aktivitäten der Kommission in der zweiten Generation ist offensichtlich, ebenso die schrittweise Hinwendung zu Praxisstrukturen. Obwohl das Engagement als Teil der europäischen Gesamtstrategie begrüßt wurde, rief es gleichfalls Skepsis gegenüber der neuen Kompetenzverteilung im Bildungssektor und der Wirksamkeit einzelner Aktivitäten sowie schließlich als Reaktion eine erneute Betonung der Prinzipien von Subsidiarität und nationaler Souveränität hervor.<sup>99</sup> Doch selbst aus einer kritischen Perspektive musste Field (1998) resümieren: „Yet if it is important not to exaggerate the Union’s influence, it is no longer impossible to ignore it completely“ (ebd., 3).

### Beiträge der OECD

Auch bei der OECD ist eine Kontinuität in der Wahl des Konzeptmodells Lebenslangen Lernens zu konstatieren, indem weiterhin der *bildungsökonomischen Ausrichtung* gefolgt wurde. Schlüsseldokument ist „**Lifelong Learning for all**“<sup>100</sup> aus dem Jahr 1996, in dem die Minister folgende Erklärung abgaben:

„Ministers accepted lifelong learning for all as the guiding principle for policy strategies that will respond directly to the need to improve the capacity of individuals, families, workplaces and communities continuously to adapt and renew. Success in realising lifelong learning – from early childhood education to active learning in retirement – will be

<sup>97</sup> In seiner Präambel werden die Vision einer europäischen Wissensgesellschaft und die Förderung des gemeinsamen Bildungsraumes ausdrücklich unterstrichen.

<sup>98</sup> Vgl. URL: <http://www.europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11040.htm> [04.07.2007].

<sup>99</sup> Vgl. hierzu z.B. Berggreen-Merkel 2000; Field 1998, 75ff.

<sup>100</sup> Sie war Grundlage für das 1996 abgehaltene vierte Treffen des „OECD Education Committee at Ministerial level“ (Paris) und wurde durch das dort verabschiedete Kommuniqué ergänzt.

an important factor in promoting employment, economic development, democracy and social cohesion..." (OECD 1996, 13).

Lebenslanges Lernen bilde derart die Leitlinie für eine antizipative Auseinandersetzung mit dem neuen Jahrhundert (vgl. ebd., 87). Propagiert wurde eine Erweiterung des Recurrent-Education-Konzeptes von 1973 durch eine stärkere Verantwortungsteilung zwischen den Bildungsakteuren sowie durch die Orientierung am „individual demand“ (ebd., 89) und weniger an Social-Demand-Ansätzen. Insgesamt sollte das Konzept als ein länderübergreifend kompatibler, aber nicht homogenisierender Strategievorschlag dienen (vgl. ebd., 27).

Als grundlegende Charakteristik moderner Gesellschaften wurde die Dimension der Zeit deklariert (vgl. ebd., 87), was organisational eine „life-cycle redistribution“ (ebd., 91) von Bildung und Lernen unter Aufhebung der üblichen starren Gliederung der Bildungsphasen erfordere. Zudem spiele die Subjekt-Dimension eine zentrale Rolle, denn es bestehe eine erhöhte Bedeutung des „...human factor in underwriting social and economic progress, and wider participation in an increasingly globalised world“ (ebd., 87). Markiert werde das durch die Verschiebung von „education“ zu „learning“:

„There is a need for a different quality and content of education, which signals a generic and paradigmatic shift from education to learning. ... Instead of a supply-led and heavily institutionalised system, the new conditions allow for a demand-led, client-driven approach, where the learners can shop for education from diverse sources and in ways they themselves plan“ (ebd., 72).

Bemerkenswert sind die Formulierungen „client-driven“ bzw. „shop for education“, die die Trendwende beim Lebenslangen Lernen illustrieren. Auf reine Humankapitalinvestitionen sei die Subjekt-Betonung aber nicht zu reduzieren, sondern als Anerkennung individueller Wünsche, Bedürfnisse und Potenziale zu verstehen (vgl. ebd., 87). Organisational müssten flexible, zu allen Lebenssphären hin offene Lernwege gewährleistet werden, ebenso seien die Anerkennung informellen Lernens, ein transparentes Bildungssystem (vgl. ebd., 188) sowie neue Zertifizierungsformen anzustreben. Bereits in der Schule gelte es Lernfähigkeit und kompatible, demokratisch fundierte Kernkompetenzen zu vermitteln (vgl. ebd., 103ff), um eine kohärente Strategie zu realisieren (vgl. ebd., 99). Entscheidend seien zudem Beratung und Information: „A learner is like a traveller faced with a choice of routes to a destination. More than one route is possible; each entails costs and benefits“ (ebd., 123).

Die Dimension der Gesellschaft wurde mit der Legitimationsformel des Wandels verknüpft, wobei die Wandlungsprozesse eine neue Qualität durch u.a. den Faktor der „globalisation“ (ebd., 30) erhalten hätten. Jener Aspekt provoziere auch eine Verletzlichkeit des Subjektes (vgl. ebd.), was die Relevanz des Lebenslangen Lernens manifestiere. Es gelte, nicht nur die Risiken des „being left behind“ (ebd., 91) zu thematisieren, sondern auch eine „inclusive learning socie-

ty“ (ebd., 94) aufzubauen, die sozialer und ökonomischer Exklusion entgegenwirke und soziale Kohäsion bewirke. In praxi sei Lebenslanges Lernen häufig noch ein „privilege of the few“ (ebd., 87), wohingegen es eigentlich als Faktor gegen Exklusions- und Marginalisierungsmechanismen zu begreifen sei (vgl. ebd., 91f). Nichtteilnahme an Lebenslangem Lernen dürfe deshalb keinesfalls als „...individual failing but as a result of structured conditions affecting individuals in manifold, complex ways“ (ebd., 92) bewertet werden.

Begründet wurde schließlich die Signifikanz der Dimension der Arbeit mit der hohen Arbeitslosigkeit und den radikal veränderten Organisations- und Qualifikationsstrukturen von Erwerbsarbeit. Dies lasse die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Qualifikation, von Fort- und Weiterbildung offenkundig werden (vgl. ebd., 35). Zur organisationalen Umsetzung sei eine Restrukturierung des Systems und nicht nur reine Expansion nötig, so dass der Chancungleichheit beim Zugang zu Fort- und Weiterbildung (vgl. ebd., 151) sowie der „diploma disease“ (ebd., 155) durch neue Formen des Transfers und der Zertifizierung auch non-formal erworbener Kompetenzen zu begegnen sei.

Bildungspolitische Maßnahmen zur Implementierung einer „inclusive learning society“ müssten sich darauf richten, Partnerschaften und Netzwerke im Bildungsbereich aufzubauen und alle Akteure zum Lebenslangen Lernen zu motivieren. Der Staat müsse zu einem Katalysator des Prozesses werden und weniger als alleinverantwortliche Institution agieren (vgl. ebd., 184), was nur in Form eines systemübergreifenden, langfristigen Ansatzes geschehen könne (vgl. ebd., 97). Für den Arbeitsmarkt erfordere es aktivierende Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen (vgl. ebd., 148f) und eine an Pluralisierung, Regionalisierung und Dezentralisierung orientierte Bildungspolitik. Diese müsse bei der Debatte um die Kategorisierung von Weiter-/ Bildung als „public good“ bzw. „commodity“ (ebd., 165) für eine Balance zwischen individuell-kollektiven Bedarfen sorgen. Bezüglich der Finanzierung stelle sich die Gegenfrage: Können es sich die OECD Länder überhaupt noch leisten, Lebenslanges Lernen nicht finanzieren zu wollen? (vgl. ebd., 224). Trotz hohen Drucks auf den öffentlichen Budgets seien Bildungsausgaben eine gute Investition, „...[they] can generate economic growth, reduce social inequality and secure democratic values“ (ebd., 61).<sup>101</sup> Die Frage möglicher „outcomes“ einer Finanzierung Lebenslangen Lernens (vgl. ebd., 246) hänge außerdem von der Definition einer ‚lohenswerten‘ Leistung (vgl. ebd., 225) und von der jeweiligen Perspektive und den Bezugskategorien ab. Fazit sei deshalb, dass zwar die notwendigen Kosten, aber auch der potenzielle Nutzen beträchtlich seien (vgl. ebd., 223).

Insofern verfolgte das Konzept eine anspruchsvolle Agenda, bei der sowohl die Herausforderungen – die Ziele Lebenslangen Lernens seien „...much easier to

<sup>101</sup> Herausforderung bleibe, dass es sich um hohe Anfangsinvestitionen handle mit einer unsicheren Rendite. Trotzdem müsse die Bedeutung gerade auch von nicht-beruflicher Erwachsenenbildung für soziale Kohäsion und Beschäftigungsfähigkeit erkannt werden (vgl. ebd., 161).

identify than the means through which it will be realised“; ebd., 163) – als auch die Gefahr einer Desillusionierung realistisch erkannt wurden: „Lifelong learning“ is one such principle that may well receive rhetorical support but not the corresponding radical agendas for governance and finance“ (ebd., 93).

### Weitere Impulse auf europäischer Ebene

Begleitet wurde die zweite Generation der Konzepte von einer erneut ansteigenden Publikationsmenge im europäischen Diskurs, die überblicksartig anhand relevanter Fragestellungen und Kernkomponenten aufgegriffen wird.

(1) Neben der EU war als weiterer Akteur in der internationalen bildungspolitischen Arena um Lebenslanges Lernen die Group of Eight (G8) hinzugekommen.<sup>102</sup> In der Charta der Konferenz in Köln – „Aims and Ambitions for Lifelong Learning“ (Group of Eight 1999)<sup>103</sup> – wurden erstmals Lebenslanges Lernen und die Vision der „learning society“ explizit thematisiert. Wenngleich die Gründe für deren Relevanz primär aus Motiven der Ökonomie und des Arbeitsmarktes abgeleitet wurden, war dennoch die zentrale Positionierung Lebenslangen Lernens und die gesellschaftliche Dimension offensichtlich: „In the future, the passport to mobility will be education and lifelong learning. This passport to mobility must be offered to everyone“ (ebd.). Dies setze von der Politik, dem privaten Sektor wie von jedem Individuum eine neue Verbindlichkeit für Investitionen in Lebenslanges Lernen voraus, damit alle, nicht nur die „intellectually gifted or economically privileged“ (ebd.), Zugang bekämen.

(2) Der Faktor der sozialen Ungleichheit wurde auch an anderer Stelle unterstrichen. In der Neuen Zürcher Zeitung (NZZ) wurde mit Blick auf die Schweiz die Gefahr einer drohenden „Zweiklassengesellschaft im lebenslangen Lernen“ (NZZ 1997) angeprangert, genauso sind kritische Stimmen in dem Schwerpunktheft zum „European Year of Lifelong Learning“ (CEDEFOP 1996) zu vernehmen. Kallen (1996) kennzeichnete die aktuellen Konzepte als reduziert zu Ansätzen eines „lifelong training“ (ebd., 21) und bemerkte, dass sie durch ihre Vagheit den Verlust originärer Leitmotive riskierten:

„...like the Loch Ness monster, lifelong education and its equivalents regularly make their appearance in international policy statements primarily to place in a wider perspective and to give broader conceptual backing to the many “piecemeal” programmes that have indeed been promoted“ (ebd., 21).

Larsson (1997) benannte die Gefahr einer globalen Verbreitung des Konzeptes, infolgedessen die inhaltliche Charakteristik verloren gehen und zu Bedeutungs-

<sup>102</sup> Gegründet 1975, konstituiert sie sich heute aus den politischen Führern Frankreichs, Deutschlands, Japans, Großbritanniens, der USA, Italiens, Canadas, Russlands. Vgl. Schemmann 2003.

<sup>103</sup> Vgl. URL: [http://www.g8italia.it/\\_en/docs/QNLJHZ45.htm#K\\_In\\_Charter](http://www.g8italia.it/_en/docs/QNLJHZ45.htm#K_In_Charter) [04.07.2007].

losigkeit fragmentiert werden könne: „It becomes too useful for too many purposes“ (ebd., 251).

(3) Usher/Bryant/Johnston (1997) griffen wiederum die Trendwende im Sinne eines eingeforderten „edutainments“ (s.u.) auf. In der Postmoderne würde Lebenslanges Lernen neben ökonomischer Instrumentalisierung oder humanistischer Deklaration als „...a way of constituting meaning through consumption“ (ebd., 5) dienen, um sich identitätsrelevant von anderen abzusetzen. Das erfordere individuelle Verantwortlichkeit und zugleich die Gestaltung von Lernen als amüsantes Erlebnis (vgl. ebd., 17).

(4) Die zunehmende Individualisierung Lebenslangen Lernens illustrierte sich des Weiteren in der revitalisierten Debatte um Humankapital. So hieß es beispielsweise im europäischen Kontext (vgl. CEDEFOP 1998), dass angesichts aktueller Managementtrends Lebenslangem Lernen am Arbeitsplatz eine zentrale „just-in-time Funktion“ (Sauter 1998, 39) zukomme, die es positiv von externer Fort- und Weiterbildung als einer „Qualifizierung auf Halde“ (ebd.) unterscheide. Die „Verwaltung der Kompetenzen“ werde derart für Unternehmen wie Staat zur Notwendigkeit (vgl. Delcourt, Planas 1998, 73). Gleichfalls ließen erhöhte Humankapitalinvestitionen verstärkt nach deren „outcomes“ fragen, also wie immaterielle Investitionen und das ‚Vermögen‘ an Humankapital in z.B. Unternehmen bilanziert werden könne (vgl. CEDEFOP 2002a). Die Komponente „Wissen“ bzw. „Wissensmanagement“ sei insofern zu einem zentralen Faktor im Kontext „lernender Organisationen“ geworden. Die Debatte um Wissen als strategischer Ressource hätte derart neben der Revitalisierung der Humankapital-Ansätze den Diskurs um Lebenslanges Lernen mit dem Bild des Subjektes als „entrepreneur of the self“ (Jansen, Finger, Wildemeersch 1998, 82) geprägt.

(5) Schließlich hatte sich die gesellschaftliche Leitvision einer „learning society“ etablieren können. Doch auch deren Ambivalenz wurde diskutiert, z.B. bei Ranson (1998a). Ranson propagierte mit der „learning democracy“ die Vorstellung eines alle gesellschaftlichen Teilbereiche durchdringenden Prinzips zur Sicherung des gesellschaftlichen Wohlergehens (Ranson 1998b, 1). Konträr hierzu sprachen Hughes/Tight von einem „Mythos“ (Hughes, Tight 1998, 179ff). Dies stelle nicht die Gültigkeit einer „learning society“ per se in Frage, doch gelte es ihre spezifische Gestalt zu eruieren, um adäquate politische Strategien ableiten zu können (vgl. ebd., 180).

### Resümee der zweiten Generation der Konzepte Lebenslangen Lernens

Die Renaissance von Idee, Terminologie und Konzepten Lebenslangen Lernens im europäischen Diskurs der 1990er Jahre stellt eine vielschichtige Gemengelage dar, die wie bei der ersten Generation Gemeinsamkeiten in den grundsätzlichen thematischen Verschiebungen innerhalb der Inhaltsdimensionen bei gleichzeitiger Heterogenität ihrer normativen Interpretation und ergo der Klassifikation der Konzepte präsentiert.

Maßgeblich ist außerdem die zu konstatierende **Kontinuität** bei den von den Akteuren gewählten Konzeptmodellen: Auch in der zweiten Generation ist bei UNESCO und OECD eine generelle Ausrichtung am Modell eines bildungstheoretischen bzw. eines bildungsökonomischen Konzeptes des lebenslangen Lernens belegt worden. Diese Kontinuität setzt sich fort, indem der Part des Europarates in der Promotion eines bildungspragmatischen Modells von dem neuen Akteur der Europäischen Kommission übernommen wurde. Eine Differenz gegenüber der ersten Generation besteht hingegen darin, dass die OECD ihr Recurrent-Education-Konzept zu einer umfassenden Strategie erweitert hatte, und kein prominentes emanzipatorisches Konzept vorlag.

Zurück zu den **Inhaltsdimensionen**, deren thematische Verschiebungen einen homogenen Trend aufweisen. Ausgangspunkt war für viele Beiträge der anstehende Jahrtausendwechsel, der einen Appell zu Reformanstrengungen und einer Prioritätensetzung auf lebenslanges Lernen herauszufordern schien. Vor diesem Szenario kündigte sich der Wechsel bei der Legitimationsformel des Wandels (vgl. Kap. 2.1.2) an: Sie gewann nochmals an Signifikanz für die Rechtfertigung einer Notwendigkeit und eines besonderen Passungsverhältnisses von Konzepten lebenslangen Lernens, wenngleich nicht mehr im existenziellen Sinne des Überlebens der Menschheit. Der modernisierte Wandlungsdruck markiert sich in der Verschiebung zum Ausdruck "Globalisierung".

Bezüglich der Dimension der Zeit ist festzustellen, dass die Faktoren von prinzipieller Lernfähigkeit und biographischer Unabgeschlossenheit menschlicher Lernprozesse weiterhin nicht mehr grundsätzlich thematisiert wurden. Diskutiert wurde die erforderliche „life-cycle redistribution“ (OECD 1996) von Bildung und Lernen und die Flexibilisierung und Modularisierung der verschiedensten Lernwege und -formen, verbunden mit einer kooperativen Verzahnung der Akteure. In kritischer Ergänzung wurde die Dimension der Gesellschaft angesichts immer noch sozial ungleich verteilter Lernchancen, die primär den „intellectually gifted or economically privileged“ (Group of Eight 1999) zugute kämen, betont. Denn trotz Priorität der ökonomischen Imperative war die Notwendigkeit demokratischen Engagements und sozialer Partizipation für das gesamtgesellschaftliche Bedingungsgefüge offensichtlich. Der Bildungsbereich solle derart als Orientierungshilfe im Kontext pluralisierter und globalisierter Lebensstile und alltäglicher Komplexität fungieren, gleichfalls rückte als intermediäre Ebene die Zivilgesellschaft als Akteur sowie die Formel einer "active citizenship" in den Fokus.

Eine durch Individualisierung und Pluralisierung gekennzeichnete Gesellschaft resultierte in einer erneut verstärkten Subjekt-Dimension. Dies konnte einerseits positiv abgelesen werden in einer Orientierung an individuellen Bedürfnissen, Interessen usw., einem „...demand-led, client-driven approach, where the learners can shop for education“ (OECD 1996); bzw. im deutschen Diskurs an den Ausführungen zu einem „offenen Rund-um-die-Uhr-Service“ (Dohmen 1996, 73), zu selbstgesteuertem „Bausteinlernen in vernetzten Hyperstrukturen“ bzw. „attraktiven „Edutainment“-Zusammenhängen“ (ebd. 1998, 39; 33; Herv. i. Orig.).

Zu einer zentralen Kategorie wurde hierbei der Biographie-Aspekt als ein subjektrelevantes Prinzip der Ausgestaltung Lebenslangen Lernens und als Ansatzpunkt für Lernprozesse. Andererseits verschob sich ein Großteil der Verantwortung für die Realisierung Lebenslangen Lernens. Der Einzelne müsse dem Aus- und Aufbau des eigenen Humankapitals nunmehr nahezu eigenverantwortlich nachkommen, und es wurde zuweilen suggeriert, dass hierfür dem selbstbewussten, kompetenten und lernwilligen Subjekt allein das Instrument "Lernen lernen" vermittelt werden müsse. Der Spannungsbogen zog sich von einem „'entrepreneur of the self'“<sup>104</sup> bis zur „verordneten Lernbiographie“<sup>105</sup>.

Ebenso wurde der Dimension der Arbeit besondere Signifikanz zugewiesen, welches dem allgemeinen Klima im europäischen Diskurs entsprach. Die revitalisierte, wenngleich modifizierte Humankapital-Debatte forcierte nicht nur die Priorität von Fort- und Weiterbildung, von Schlüsselkompetenzen, "competitiveness" und "employability", sondern auch die Integration der Erwachsenen-/Weiterbildung in Strategien aktiver Arbeitsmarktpolitik, um den Bedarfen einer globalisierten Wissens- bzw. Informationsgesellschaft begegnen zu können – „The learning society is, thus, both the most affordable and most responsive way to meet the learning demands of the knowledge economy“ (Green 2002, 617). Lebenslanges Lernen wurde damit zu einer „*Informationserschließungskompetenz*“ (Dohmen 1998, 11; Herv. i. Orig.), und Lernprozesse wurden nach ihren bildungsökonomischen Dividenden beurteilt. Zugleich kamen wichtige Prozesse in Gang, die sich auf neue Bewertungs- und Zertifizierungsstrukturen von Lernen sowie auf die Anerkennung auch außerhalb des formalen Systems erworbener Kompetenzen richteten, und dies in Ergänzung zu Überlegungen um Lernzeitkontingente (Delors u.a. 1996) oder Bildungsgutscheine<sup>106</sup>.

Die Verschiebungen spiegeln zugleich ein verändertes gesellschaftliches Leitszenario der Konzepte und allgemein des Diskurses wider, es etablierte sich das Motiv der "learning society" / "Lerngesellschaft" (vgl. auch Brödel, Siebert 2003). Die Charakterisierung des Modells der Lerngesellschaft als „open learning networks“ von Edwards (1995; vgl. Kap. 3.4) Mitte der 1990er Jahre markiert zudem die neue Relevanz von Netzwerkstrukturen im Bildungsbereich. Für die traditionellen Institutionen und Organisationen der Bildungslandschaften hieß das ein langsames Aufbrechen ihrer Monopole durch Prozesse der Entgrenzung und Deinstitutionalisierung hin zur Orientierung an non-formalen bzw. informellen Lernprozessen und Kategorien der Flexibilisierung und Modularisierung.

Abschließend ist zu resümieren, dass sich in Konsequenz der genannten Prozesse die terminologische Variante des "lifelong learning" durchsetzen konnte. Die weite Verbreitung des Terminus auf den internationalen bildungspolitischen Agenden ließ allerdings für Idee und Konzept ebenso die Gefahr aufkommen,

---

<sup>104</sup> Jansen, Finger, Wildemeersch 1998, 82.

<sup>105</sup> Stauber, Walther 1998, 33.

<sup>106</sup> Vgl. Jarvis, Holford, Griffin 1998, 198ff.

als „...too useful for too many purposes“ (Larsson 1997, 251) disqualifiziert und fragmentiert zu werden.

### 3.3.2 Die dritte Generation der Konzepte – 2000 bis ?

Infolge der Renaissance des Konzeptes ist es im europäischen Diskurs um Lebenslanges Lernen zu einer explosionsartigen Veröffentlichungstätigkeit gekommen, doch konnte sich in der gegenwärtigen dritten Generation bis dato nur ein einziges international weithin rezipiertes Konzept etablieren: Das „Memorandum on Lifelong Learning“ (2000) der Europäischen Kommission. Demzufolge werden die Aktivitäten der anderen Akteure nur überblicksartig skizziert, während das Memorandum ausführlich analysiert wird. Abschließend werden wesentliche Fragestellungen des aktuellen europäischen Diskurses aufgeworfen, bevor unter Kap. 3.4 eine Zwischenbilanz zu ziehen ist.

Zunächst ein kurzer Blick auf die zentralen Bedingungsfaktoren dieser dritten Generation: Laut Rubenson (2001; 2004) sei mit dem Memorandum der Europäischen Kommission endgültig das Signal zum **Paradigmenwechsel** in der öffentlichen Debatte um Lebenslanges Lernen gesetzt worden. In Abgrenzung zur vormals primär ökonomisch ausgerichteten Debatte sei nunmehr die Zielsetzung von „employability“ ausdrücklich von der einer „active citizenship“ ergänzt worden, nicht zuletzt angesichts der sich verschärfenden sozialen Exklusions- und Marginalisierungsmechanismen. Infolgedessen habe sich die Wahrnehmung Lebenslangen Lernens wieder zu einem breiteren Blickwinkel hin geöffnet. Parallel hierzu ist das Gefüge der Verantwortlichkeiten umstrukturiert worden, indem nicht mehr vorrangig den Kräften und Imperativen des Marktes Priorität eingeräumt werde, sondern „shared responsibilities“ (ebd. 2001, 32) zwischen Individuum, Staat und Markt sowie verstärkt der Zivilgesellschaft angestrebt werden. Hierdurch ist die politische Bedeutung Lebenslanges Lernen gestärkt worden, allerdings auch die Tendenzen der Individualisierung.

Einleitend werden im Folgenden die Aktivitäten von OECD, UNESCO und Europarat überblicksartig skizziert, bevor das bis dato einzige Schlüsseldokument der Generation untersucht wird:

Tabelle 5: *Klassifikation der Konzepte der dritten Generation*

	<b>bildungstheoretisches Konzept</b>	<b>bildungsökonomisches Konzept</b>	<b>bildungspragmatisches Konzept</b>	<b>emanzipatorisches Konzept</b>
<i>3. Generation</i>			Europäische Kommission (2000)	



Mit Blick auf die Beiträge der **OECD** zur Frage des Lebenslangen Lernens lässt sich ein Faktor von Kontinuität in der Wahl ihres *bildungsökonomisch* orientierten Fokus bestätigen, die Argumentationen erfolgen entlang der Kategorien von "outcomes", "investments" und strukturellen Vergleichsindikatoren der Mitgliedsländer. Beibehalten hat die OECD zudem die Zielsetzung einer über Recurrent Education hinausreichenden Strategie, die die auch volkswirtschaftlich lohnende Realisierung umfassender Strategien Lebenslangen Lernens hervorhebt: „Improvements in equity by reducing the costs of longer term remedial action can result in increased efficiency, and so help to “pay” for extending lifelong learning to all“ (OECD 2004, 5). Des Weiteren wird in einem Kommuniqué von 2001, „Investing in Competencies for All“ (OECD 2001a)<sup>107</sup>, die Verknüpfung Lebenslangen Lernens mit Stichwörtern wie "sustainable development", "social capital" und "social cohesion" evident. Gefordert werden die Promotion und Erleichterung nationaler Investitionen in „competencies for all“, um staatliche wie individuelle Zukunftsfähigkeit sicherzustellen (vgl. ebd., 6). Dies meine neben einer generellen Kompetenzerhöhung v.a. auch eine gerechtere Verteilung der Kompetenzen in der „knowledge society“ (ibd.). Gleichfalls wird der Forderung nach sektorübergreifender Kooperation zwischen NGOs, Gewerkschaften, dem öffentlichen und privaten Sektor usw. Nachdruck verliehen (vgl. ebd., 1). Ähnliche Leitlinien finden sich in der Kurzmitteilung „Lifelong learning“ (OECD 2004)<sup>108</sup>. Anhand der Legitimationsformel der Globalisierung wird die besondere Notwendigkeit einer Realisierung Lebenslangen Lernens begründet (vgl. ebd., 2), es drohten „...new polarisations between the knowledge-haves and knowledge have-nots; and this, in turn, can threaten the very basis of democracy“ (ibd.). Folglich lohnten sich für alle Akteure Investitionen in Lebenslanges Lernen, sei es für soziale, ökonomische oder auch individuelle Zielsetzungen (vgl. ebd.). Zu plädieren sei allerdings für eine stärker paritätische Aufteilung von Verantwortung wie Risiken zwischen Staat, Arbeitgebern und Individuen, nicht zuletzt hätten sich die individuellen Finanzierungsanteile an einer Inanspruchnahme Lebenslangen Lernens allgemein stark erhöht (vgl. ebd., 7).

Auch bei der **UNESCO** ist eine Kontinuität in der Wahl des in diesem Falle *bildungstheoretischen* Fokus zu belegen. Im Verlauf der Generationen fand zwar eine Ablösung von dem Leitmotiv der homogenisierenden "Eine-Welt"-Perspektive statt, doch gilt dies nicht für das der "living democracy". Mit Nachdruck werden unter nunmehr aktualisierten Termini wie "social cohesion" oder "inclusiveness" Ziele von Demokratieerziehung, Mündigkeit, Chancengleichheit und weltweiter Grundbildung („Education for all by 2015“) verfolgt sowie mit Praxismaßnahmen zu fördern versucht (vgl. auch Singh 2002, 15f). Eine erste Zwischenbilanz wurde 1999 beim CONFINTEA Follow-up Forum in Manila/ Philippinen gezogen (vgl. UNESCO/ UIE 1999),<sup>109</sup> u.a. anhand der großen Kampag-

<sup>107</sup> Vgl. URL:<http://www.cmec.ca/international/oced/OECDMinCommunique.en.pdf> [04.07.2007]

<sup>108</sup> Vgl. URL:<http://www.oecd.org/dataoecd/17/11/29478789.pdf> [04.07.2007].

<sup>109</sup> Vgl. URL:<http://www.unesco.org/education/uie/pdf/folloeng.pdf> [04.07.2007].

nen „International Adult Learners Week“<sup>110</sup> und „One Hour a Day Campaign“. Ziel der Praxis sei es, neue Zugänge zum Lernen für bisher benachteiligte bzw. bildungsferne Bevölkerungsgruppen zu eröffnen (vgl. ebd., 27). Hierbei könnten im Sinne einer „democratization of education“ (ebd., 54) die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien den Facettenreichtum der Lernformen und -orte sowie die individuellen wie regionalspezifischen Zugangsmöglichkeiten erhöhen. Im gleichen Jahr sollte in Anknüpfung an den DELORS-Report mit einer Expertenkonferenz zum Thema „Learning throughout life“ der Status quo resümiert und das weitere Vorgehen skizziert werden (UNESCO 2002). Auffällig ist der Terminus „learning throughout life“. Bereits im DELORS-Report oder auch bei der CONFINTEA-V-Deklaration zuweilen verwendet, wird er parallel eingesetzt und eine mögliche Differenz jedoch nicht weiter expliziert. Generell betont wurde der globale Konsens über die Notwendigkeit Lebenslangen Lernens (vgl. MacGregor 2002, 9), in dem gleichzeitig nationalspezifisch differente Möglichkeiten verblieben, „...how best to proceed along the road to lifelong learning“ (ebd.). Bemerkenswert ist außerdem die Wiederaufnahme der Diskussion um die homogenisierende „Eine-Welt“-Perspektive der traditionellen UNESCO-Philosophie (vgl. Medel-Añonuevo 2002), die bezüglich der Differenzierung zwischen „lifelong learning“ bzw. „basic education“ thematisiert wurde:

„In the context of globalization and the emergent „knowledge society“, *lifelong learning* has been revitalized and is being adopted in the North as a key political, societal and educational organizing principle for the 21st century. At the same time, *basic education* – narrowly understood – is being applied as the equivalent organizing principle for the South“ (Torres 2002, 3; Herv. i. Orig.).

Hingegen fußten Grundbildung und Lebenslanges Lernen auf gleichen Prinzipien, so dass die Aufteilung eher durch traditionelle Nord-Süd-Mechanismen bedingt sei: „The education for all initiative was meant to be a global initiative, but in reality it was understood as an initiative for the poor“ (ebd., 7). Diese überkommenen Mechanismen gelte es zu egalitären Kooperationsformen hin zu überwinden. Insgesamt wird mit Blick auf die Umsetzungspraxis – wie beim „Midterm Review Meeting“ (UNESCO/ UIE 2003)<sup>111</sup> – eine zurückhaltende Bilanz im aktuellen Diskurs gezogen, letztlich würden nur sehr wenige Länder ihre „educational priorities in the lifelong-learning paradigm“ (ebd., 9) gründen.

Für den **Europarat** ist in der dritten Generation zu konstatieren, dass weiterhin weder ein Konzeptentwurf zum Lebenslangen Lernen noch explizit auf die Thematik gerichtete Aktivitäten vorliegen. Zu erwähnen ist er dennoch, da er sich seit 1997 mit dem Projekt „Education for Democratic Citizenship“ (ECD) einer wesentlichen Komponente der dritten Generation der Konzepte widmet. Eine punktuelle Kopplung mit der Frage des Lebenslangen Lernens illustriert ein Pro-

<sup>110</sup> Z.B. in Deutschland umgesetzt in Form der „Lernfeste“ (seit Mai 1998).

<sup>111</sup> Vgl. URL:<http://www.unesco.org/education/uie/pdf/recommitting.pdf> [04.07.2007].

jektbericht aus dem Jahr 2000 (Bîrzéa 2000). In diesem wurde Education for Democratic Citizenship in Bezug gesetzt zum DELORS-Report (1996) und dessen vier Lernsäulen, im Speziellen zur Säule „learning to live together, learning to live with others“, wie Bîrzéa mit Blick auf das „citizenship learning“ im Rahmen der Kernziele des EDC-Projektes hervorhebt (vgl. ebd.).<sup>112</sup>

### Beiträge der Europäischen Kommission

Die Europäische Kommission präsentiert in der dritten Generation bis dato als Einzige mit dem „Memorandum on Lifelong Learning“ (2000) ein international rezipiertes Schlüsseldokument, das in seiner Charakteristik zugleich als Symbol des Umbruches zu dieser Generation gilt (vgl. Rubenson 2001; 2004). Überdies manifestiert sich mit dem Memorandum eine weitere Kontinuität in ihrer Wahl eines *bildungspragmatischen Konzeptmodells* Lebenslangen Lernens.

Auf der Grundlage des Amsterdamer Vertrags (1997) und seiner erstmals europäischen Beschäftigungsstrategie wurden, wie der Europäische Rat im März 2000 betonte (vgl. Presidency Conclusions 2000)<sup>113</sup>, die Konsolidierung und der Ausbau der Wettbewerbsfähigkeit der EU, die Realisierung einer „knowledge-based economy“ (ebd.) sowie soziale Kohäsion und ein Umdenken der europäischen Sozialstaatsmodelle hin zu einem „active and dynamic welfare state“ (ebd.) eingefordert. Interessant ist die argumentative Verknüpfung von sozialer Kohäsion als Gegengewicht zu ökonomischen Strategien und die Integration von Lebenslangem Lernen in die Arbeitsmarktpolitik, d.h.: Aktive Arbeitsmarktstrategien plus Lebenslanges Lernen sollen in Beschäftigungsfähigkeit resultieren und parallel soziale Kohäsion und Inklusion bedingen – oder: „...the best safeguard against social exclusion is a job“ (ebd.). Zudem wurde der Auftrag einer europäisch kohärenten Strategie Lebenslangen Lernens formuliert.

Hierauf antwortete die Kommission (als erstes Gemeinschaftswerk der Generaldirektionen für Bildung und Kultur sowie der für Beschäftigung und Soziale Angelegenheiten) mit dem „**Memorandum on Lifelong Learning**“ (2000). Kernziel des Memorandums ist das Anstoßen einer europaweiten Debatte über umfassende Implementierungsstrategien Lebenslangen Lernens. Hierzu wurde in Anlehnung an die Europäische Beschäftigungsstrategie (1997) Lebenslanges Lernen als „...all purposeful learning activity, undertaken on an ongoing basis with the aim of improving knowledge, skills and competence“ (European Commission 2000, 2) definiert. Konkretisiert wurde dies anhand von sechs „key messages“: (1) „New basic skills for all“; (2) „More investment in human resources“; (3) „Innovation in teaching and learning“; (4) „Valuing learning“; (5) „Rethinking guidance and counselling“ und (6) „Bringing learning closer to home“. Folglich

---

<sup>112</sup> Zur Argumentation: siehe Anhang 3.6.

<sup>113</sup> Der European Council=Europäische Rat bildet sich aus den Staats- und Regierungschefs der EU-Mitgliedsstaaten sowie dem EU-Kommissionspräsidenten. Vgl.  
URL:[http://ue.eu.int/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm](http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm) [01.07.2006]

besitze Lebenslanges Lernen den Status eines „guiding principles“ bzw. eines „common umbrella“ (ebd., 3f), der Sektoren als auch Lernformen, -orte usw. übergreifend wirke. Hinsichtlich der Umsetzung wurden zwei gleichwertige Ziele Lebenslangen Lernens unterstrichen: „promoting active citizenship“ und „promoting employability“ (ebd., 5)<sup>114</sup>.

Die Dimension der Zeit – anhand der Formel von Comenius (vgl. Kap. 2.1) aufgenommen: „Lifelong learning sees all learning as a seamless continuum ‚from cradle to grave‘“ (ebd., 7) – erfordere organisational die endgültige Anerkennung aller Lernformen (vgl. ebd., 8). Deshalb sei ein neuer Begriff zu favorisieren: „lifewide learning“ (ebd.; „lebensumspannendes Lernen“ vgl. Europäische Kommission 2000). Der Ausdruck „lifelong learning“ stehe zu sehr für die Ausweitung der zeitlichen Dimension, wohingegen „lifewide“ den Komplementärcharakter der Lernformen unterstreiche. Mithilfe eines „continuum of lifelong and lifewide learning“ (ebd., 10; Herv. i. Orig.) könne eine umfassende Lerninfrastruktur bereitgestellt werden, die dem Einzelnen eine „gradual osmosis“ (ebd.) zwischen ihren Komponenten eröffne. Bezüglich der gesellschaftlichen Dimension rücke die Transformation zu einer „knowledge-based economy and society“ (ebd., 3) in den Fokus. In Kopplung mit der Legitimationsformel der Globalisierung wird als Leitvision die einer „inclusive society“ (ebd., 4) ausgegeben, infolgedessen der Aspekt von „active citizenship“ (ebd., 5) durch u.a. neue Basisqualifikationen (s.u.) aufzubauen sei, so dass jedem die Chance auf Teilhabe und Partizipation eröffnet (vgl. ebd. 10f) und soziale Kohäsion forciert werde (vgl. ebd., 6). Gleichfalls zeigt sich eine Differenzierung bei der eingangs genannten Argumentation: „Employability is obviously a key outcome of successful learning, but social inclusion rests on more than having paid work“ (ebd., 9).

Die Subjekt-Dimension wurde ausführlich diskutiert. Auf der Inhaltsebene wurden die Menschen als „leading actors of knowledge societies“ (ebd., 7) beschrieben, die für ihre Lernprozesse in letzter Instanz eigenverantwortlich seien (vgl. ebd., 5). Auf organisationaler Ebene gehe es um die Sicherstellung der Vermittlung neuer Basisqualifikationen, d.h. um „IT skills“, „social skills“ (ebd., 10f) sowie um Fähigkeiten wie „Lernen lernen“ oder die rasche Adaption an Wandlungsprozesse (vgl. ebd.). Zur Unterstützung des Subjektes seien Innovationen im Lehr-Lernbereich notwendig, die ein effektives, für alle zugängliches „user-oriented learning system“ (ebd., 13f) bieten würden, ebenso müsse Lernberatung zu einem proaktiven lokalen Servicesystem ausgebaut werden (vgl. ebd., 17f). Gerade den lokalen Zugang zu Lernmöglichkeiten und die Vielfalt der regionalen Infrastruktur gelte es entscheidend zu erhöhen (vgl. ebd., 18f), u.a. mithilfe der Informations- und Kommunikationstechnologien. In städtischen Verdichtungsräumen komme integrativen Netzwerken ein besonderer Stellenwert zu, um einen adäquaten, bedürfnisorientierten Zugang zu den (potenziellen) Lernenden bieten zu können (vgl. ebd., 19). Mit Städten bzw. Regionen als

<sup>114</sup> Zur Definition beider Aspekte: siehe Anhang 3.7.

koordinierenden Instanzen könne Lebenslanges Lernen als „driver for local and regional regeneration“ fungieren (ebd.).

Angesichts der Zielsetzung von Beschäftigungsfähigkeit kam der Dimension der Arbeit eine zentrale Position zu. Inhaltlich wurde dies begründet mit der erforderlichen Steigerung europäischer Wettbewerbsfähigkeit und zugleich der Verringerung der Kluft zwischen denjenigen mit bzw. ohne adäquate berufliche Qualifikationen (vgl. ebd., 7). Auf der Organisationsebene sei deshalb der Ausbau der Basisqualifikationen und die Erhöhung der Investitionen in Humanressourcen in z.B. der Form von „individual learning accounts“ oder dem „subsidised study leave“ (ebd., 12) zu forcieren. Derart könnten Menschen ihre eigenen „time-life portfolios“ (ebd.) gestalten und vielfältige „learning outcomes“ (ebd.) für jeden sichtbar machen, was explizit mit der vierten Schlüsselbotschaft, dem „valuing learning“, thematisiert wurde. Gerade „non-traditional learners“ (ebd., 15) könnten mit der Förderung innovativer Zertifikatsformen und der Validierung auch non-formaler, informeller Lernprozesse zu einer Wieder-/ Aufnahme derselben bzw. zur Rückkehr in den Arbeitsmarkt motiviert werden.

Bildungspolitische Konsequenzen wurden angesichts der Kernziele von Beschäftigungsfähigkeit und aktiver Staatsbürgerschaft eingefordert, wonach die Implementierung Lebenslangen Lernens eine „top priority“ (ebd., 5) der EU darstelle. Dementsprechend müssten bildungspolitische Konzepte Lebenslangen Lernens als Kombination aus soziokulturellen und ökonomischen Zielen gestaltet und das Prinzip einer geteilten Verantwortlichkeit für Lebenslanges Lernen zwischen allen Schlüsselakteuren (vgl. ebd., 5) in Form verschiedenster Partnerschaften sowie dem Modell der Co-Finanzierung etabliert werden (vgl. ebd., 24ff). Für eine Mobilisierung von Ressourcen bleibe die Weiterentwicklung von Indikatoren zum Nachweis der Veränderungskraft Lebenslangen Lernens unerlässlich (vgl. ebd., 20), denn nur so könnten dessen „societal“, „employment-related“ sowie „personal outcomes“ (ebd., 32) belegt werden.

Zu resümieren ist, dass auch für die Europäische Kommission eine Kontinuität zu belegen ist, indem weiterhin ein *bildungspragmatisches* Konzeptmodell vertreten wird und dies nunmehr in expliziter Hervorhebung der Demokratievariablen mithilfe der Kategorie „active citizenship“. Insgesamt wurde mit dem Memorandum ein international rezipiertes Dokument Lebenslangen Lernens geschaffen, das als Katalysator für Diskussion wie Praxisaustausch auf nationaler wie europäischer Ebene dient. Die Inhaltsdimensionen markieren die eingangs genannten Kernkategorien wie die einer geteilten Verantwortlichkeit, gleichfalls wird die Verschiebung hin zur Regionalebene und lokaler Netzwerkstrukturen offenkundig. Herausforderung bleibt im europäischen Kontext das Dilemma zwischen dem Wunsch nach einer kohärenten Strategie einerseits und der Respektierung des Subsidiaritätsprinzips andererseits, d.h. „...to **create and maintain coherence within diversity**“ (European Commission 2000, 22; Herv. i. Orig.).

In der Nachfolge des Memorandums kam es zu einer ganzen Reihe von Aktivitäten im Rahmen der Kommission, die überblicksartig zusammenzufassen sind.

Während der Aspekt der aktiven Staatsbürgerschaft mit der Verabschiedung der „European Union Charter of Fundamental Rights“ (European Union 2000)<sup>115</sup> weiter verfolgt wurde, ist zudem der im Memorandum eingeforderte Konsultationsprozess zu nationalen Implementierungsstrategien Lebenslangen Lernens von Interesse. Das CEDEFOP erstellte eine Analyse über die eingereichten nationalen Konsultationsberichte (CEDEFOP 2002), in der sich eine große Implementierungsvielfalt herauskristallisierte (vgl. ebd., 5). Diese könne unterteilt werden in zum einen diejenigen Länder, die integrative Politikkonzepte zur Umsetzung Lebenslangen Lernens favorisieren, und zum anderen solche, die die Realisierung vornehmlich an Erwachsenenbildung und Berufsbildung koppeln – wozu auch Deutschland gezählt wurde. Aufschlussreich ist gleichfalls die eingebrachte Kritik am Memorandum (die unzureichende Betonung sozialer Kohäsion und Chancengleichheit; die rudimentären Verweise auf zielgruppenspezifische Bedarfe; das Primat der individuellen Verantwortung (vgl. ebd., 8f)), auf die die Kommission später reagieren sollte. In Ergänzung wurde von CEDEFOP/EURYDICE<sup>116</sup> (2001) ein Überblick über die gegenwärtige Vielfalt nationaler bildungspolitischer und -praktischer Strategien Lebenslangen Lernens publiziert. Während im Vorwort die zuständige Kommissarin der Generaldirektion argumentiert: „If we wish educational standards in Europe to be among the best in the world, it is vital to adjust our educational systems to the requirements of the economy and the knowledge society“ (ebd., 5), heißt es nachfolgend in kritischer Aufnahme der Ambivalenzen Lebenslangen Lernens: „If citizens are made the focal point and protagonists of lifelong education and training, this does not mean that they alone are responsible for what it can offer“ (ebd., 12).

Die Publikationen des Konsultationsprozesses dienten als Basis für die im November 2001 verabschiedete Mitteilung: „Making a European Area of Lifelong Learning a Reality“ (European Commission 2001). Neben dem Verweis auf die Legitimationsformel in ihrer modernisierten Terminologie der Globalisierung (vgl. European Commission 2001, 3) wurde die Realisierung eines europäischen Raumes des Lebenslangen Lernens weiter forciert. Intendiert wird eine gemeinsame *europäische Strategie* Lebenslangen Lernens, die nicht mehr ‚nur‘ kohärent sein solle, sondern zugleich „comprehensive“ (ebd., 8), also übergreifend, im Sinne konzertierter Aktionen. Doch eine Balance zwischen diesem Wunsch und dem Subsidiaritätsprinzip zu finden, repräsentiert ein nur schwer lösbares Dilemma mit der Herausforderung, „...to ensure that Member States remain free to develop their own coherent and comprehensive strategies, ... while moving broadly in the same direction“ (ebd., 25). Schließlich wurde auf die Kritik am Memorandum reagiert, indem die Definition Lebenslangen Lernens ausgeweitet wurde zu Kernzielen von „personal fulfilment, active citizenship, social

<sup>115</sup> Vgl. URL:[http://www.europarl.eu.int/charter/pdf/text\\_en.pdf](http://www.europarl.eu.int/charter/pdf/text_en.pdf) [04.07.2007].

<sup>116</sup> EURYDICE=The information network on education in Europe.

inclusion and employability/ adaptability“ (ebd., 9; Herv. i. Orig.). Gleichfalls wird auf den Zusatz „lifewide“ Bezug genommen: Dieser hebe die Anerkennung des Spektrums an formalen, non-formalen und informellen Lernprozessen hervor, stelle aber letztlich nur einen der Bereiche Lebenslangen Lernens dar (vgl. ebd., 33), so dass doch „Lebenslanges Lernen“ als Kernterminologie verbleibe.

Im Folgezeitraum sind kein grundlegender Richtungswechsel, doch interessante Trends zu beobachten. So ist es im Kontext der in Lissabon 2000 gefassten Zielvorgaben bis 2010 (Council of the European Union/ European Commission 2004)<sup>117</sup> zu einer Benennung von acht „Key Competences for Lifelong Learning“ (vgl. European Commission 2004)<sup>118</sup> gekommen:

„Key competences represent a transferable, multifunctional package of knowledge, skills and attitudes that all individuals need for personal fulfilment and development, inclusion and employment. These should have been developed by the end of compulsory schooling or training, and should act as a foundation for further learning as part of lifelong learning“ (European Commission 2004, 6).

Die Promotion von solch transferierbaren, multifunktionalen Schlüsselkompetenzen geht einher mit einem weithin unterstützten Trend zu vermehrter Standardisierung und Ausrichtung an Vergleichsindikatoren im europäischen Bildungsraum. Sei es der genannte „Bologna-Prozess“ (vgl. Kap. 3.2); die Ausrufung von EU-Benchmarks u.a. zur Partizipation Erwachsener am Lebenslangen Lernen, so dass „...bis 2010 der EU-Durchschnitt der Erwachsenen im erwerbsfähigen Alter (Altersgruppe 25 bis 64 Jahre), die sich am lebenslangen Lernen beteiligen, mindestens 12,5% betragen“ (Europäischer Rat 2003, 2) solle; oder sei es die jüngst publizierte „Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen“ (Europäische Kommission 2006)<sup>119</sup>. Letzterer intendiert, für alle Bereiche Lebenslangen Lernens „...einen gemeinsamen Referenzrahmen als „Übersetzungshilfe“ zwischen verschiedenen Qualifikationssystemen und deren Niveaus zu schaffen“ (ebd., 15f).

Diese Trends haben sich nachhaltig etablieren können, während auf konzeptioneller Ebene verschiedene Perspektiven verbleiben. Die Kommission präsentiert in ihrer aktuellen Definition Lebenslangen Lernens ein integratives Verständnis (vgl. Kap. 1.2), und in den Schlussfolgerungen des Treffens des Europäischen

<sup>117</sup> Vgl. URL:[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir\\_council\\_final.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf) [04.07.2007].

<sup>118</sup> Vgl. URL: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf> [04.07.2007]. (1) „Communication in the mother tongue“; (2) „Communication in a foreign language“; (3) „Mathematical literacy and basic competences in science and technology“; (4) „Digital competence“; (5) „Learning-to-learn“; (6) „Interpersonal and civic competences“; (7) „Entrepreneurship“ sowie (8) „Cultural expression“ (ebd., 7f). Vgl ebd.

<sup>119</sup> Vgl. URL:[http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com\\_2006\\_0479\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf) [4.07.2007]

Rates von 2005 (vgl. Council of the European Union 2005)<sup>120</sup> wird die Relevanz erneut bekräftigt: „Lifelong learning is a *sine qua non* if the Lisbon objectives are to be achieved“ (ebd.; 11; Herv. i. Orig.). Andererseits wird angesichts der bis dato unzureichenden Implementierung der Lissabonner Strategie eine Prioritätensetzung auf „knowledge, innovation and the optimisation of human capital“ (ebd., 2) angemahnt, so dass die weitere Entwicklung der europäischen Strategie Lebenslangen Lernens abzuwarten bleibt.

### Weitere Impulse auf europäischer Ebene

Begleitet werden die dritte Generation der Konzepte und die Aktivitäten der Akteure von einer ausgedehnten internationalen Publikationstätigkeit. Diesbezüglich gilt es den Fokus (1) auf einen neuen internationalen Akteur im Diskurs zu legen sowie (2) anhand eines politiktheoretischen Blickwinkels und prominenter Schlagwörter aktuelle Fragestellungen zu diskutieren.

(1) Im internationalen Diskurs um Lebenslanges Lernen ist in der dritten Generation die Weltbankgruppe hinzugekommen. Während sich ihre früheren Ansätze zu Bildung und Lernen isoliert auf Einzelsektoren des Systems gerichtet haben, rückte gegen Ende der 1990er Jahre bei der Frage einer umfassenden Strategie der weltweiten Armutsbekämpfung die Bedeutung Lebenslangen Lernens in den Blickpunkt (vgl. World Bank 2003, xiii). Im Jahr 2003 präsentierte sie mit dem Report „Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries“ (2003) einen ersten Entwurf für die Diskussion um die Implementierung eines Systems Lebenslangen Lernens (vgl. ebd., xvi) und widmete sich dieser Aufgabe mit einer praxisorientierten Analyse. Mit Blick auf den Report und allgemein der Ausrichtung der Weltbank ist zu konstatieren, dass sie auf eine mit den Imperativen der OECD oder der G8 vergleichbare Strategie Lebenslangen Lernens zielt (vgl. ebd., xiii). Fraglich bleibt, ob sich Weltbank und G8 nicht nur als neue Akteure, sondern auch als Vertreter eines prominenten Konzepts im Diskurs der dritten Generation werden etablieren können.

(2) Darüber hinaus fällt in der umfassenden Publikationstätigkeit zum Lebenslangen Lernen das weithin geäußerte Spannungsverhältnis zwischen Überflutung der bildungspolitischen und -wissenschaftlichen Agenden mit Lebenslangem Lernen einerseits, und dies aber zumeist in Form eines schlagwortartigen, bildungspolitische Konsequenz vermissenden Slogans andererseits auf. In Konsequenz wurde eine neue Standortbestimmung und eine fundierte Verortung von Idee wie Konzept im aktuellen Diskurs versucht, um nicht zuletzt der Gefahr zu begegnen, durch die kontextübergreifende Expansion eine Auflösung der inhaltlichen Charakteristik hin zu bedeutungslosen Fragmenten zu provozieren. Die Fülle an Artikeln und Monographien, die sich dem Thema allein grundlegend aus internationalem Blickwinkel widmen, soll nicht en detail, sondern anhand zentraler Fragestellungen vorgestellt werden.

---

<sup>120</sup> Vgl. URL:[http://ue.eu.int/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/ec/84335.pdf](http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/84335.pdf) [04.07.2007].



Hierzu ist zunächst ein **politiktheoretischer Blickwinkel** aufzunehmen. Die seit der zweiten Generation zu beobachtende Modifikation der Steuerungsrolle und Verantwortlichkeit von Staat und Öffentlichkeit im Kontext Lebenslangen Lernens unter den Leitmotiven von Dezentralisierung, Deregulierung und Liberalisierung hin zu nunmehr „shared responsibilities“ (Rubenson 2001; vgl. European Commission 2000) lässt sich prägnant verfolgen. Die Notwendigkeit der Modifikation wurde abgeleitet aus ökonomischen Begründungsmotiven angesichts von Globalisierung und Wettbewerbsfähigkeit und zum Ziele erhöhter Effizienz und Bedarfsorientierung; aus der Bedeutung der zivilgesellschaftlichen Sphäre, d.h. eines „active citizen“ bzw. eines „bürgerschaftlichen Engagements“; sowie aus der eines primär selbstgesteuerten Lernens. Vor diesem Hintergrund herrsche aus politiktheoretischer Sicht ein europäischer Konsens über die Kernposition bildungspolitischer Strategien unter dem Motto „Lebenslangen Lernens“: „The dominant and organizing discourse in education and training policy at the turn of the millennium was lifelong learning. [...] [The] idea now constitutes something of a meta-discourse in policy terms“ (Green 2002, 612).

Dieser Konsens löst sich allerdings in der konkreten Ausgestaltung und Umsetzung der Strategien in nationale bildungspolitische Konsequenzen auf. Denn bei der Grundsatzfrage, ob Bildung und Lernen bzw. im Speziellen Lebenslanges Lernen als öffentliches oder privates Gut zu definieren ist, sind divergente Positionierungen möglich. So separiert Griffin (2002) die Konzepte Lebenslangen Lernens in einen „social democratic approach“ einerseits, der v.a. von den internationalen Organisationen vertreten werde, und in einen „neo-liberal welfare reform policy approach“ (ebd., 124) andererseits, der von nationalen Regierungen wie z.B. der in Großbritannien maßgeblich konkretisiert worden sei.<sup>121</sup> Auf der nationalen Praxisebene hätten sich unter Aufnahme des „neo-liberal welfare reform policy approach“ Strategien Lebenslangen Lernens primär dahingehend ausgeformt, dass sie den roll-back des Wohlfahrtsstaats legitimierten. Die öffentlich-staatliche Rolle werde weniger als wohlfahrtsstaatliche Sicherstellung von integrativen, allgemein zugänglichen Bildungs- und Lernsystemen definiert, sondern ihr werde die Funktion einer prinzipiellen Förderung individualisierter wie pluralisierter Lernbiographien mit letztlich individueller Verantwortlichkeit bei einer mehr oder weniger existenten Selbstlernkompetenz zugesprochen. Ein derart von Fürsorge befreites Lernkonzept stehe dann allerdings für „...lifelong learning policies [that] really *are* anti-educational“ (ebd., 124; Herv. i. Orig.). Sie seien ausgelegt als Deckmantel zur Verschleierung des „...systematic dismant-

<sup>121</sup> „The distinction lies between an approach to lifelong learning that reflects the continuing and redistributive role of the state, and one that envisages a minimal role for the state and a view of lifelong learning that has more to do with lifestyle, culture, consumption and civil society. ... the social democratic version continues to project lifelong learning in the form of educational and training provision as a welfare function of the state. ... the welfare reform version sees lifelong learning as a strategy for replacing a provision model of education by one reflecting the centrality of learning in the lives of individuals and in the culture of society itself“ (ebd., 124f).

ling of the welfare state and the social democratic basis of state education systems“ (ebd.). Dies wird aus gouvernementalitätstheoretischer Sicht bestätigt:<sup>122</sup>

„The discussion of governmentality has brought us to the point of locating lifelong learning as part of a range of techniques for governing in advanced liberalism, part of the way in which conduct is conducted and subjectivity mobilized and re-fashioned. Lifelong learning can be argued to play an influential role in catering for active, enterprising selves and subjecting them to educational and training practices that attempt to instil flexibility and enterprise as desirable and desired ways of being“ (Edwards 2002, 359).

Regierungstechniken unter dem Leitmotiv Lebenslangen Lernens in Form eines „neo-liberal welfare reform policy approach“ (Griffin 2002) propagierten demnach „...flexibility and enterprise as desirable and desired ways of being“ (Edwards 2002) eines jeden Lernsubjekts. Sie unterfütterten dies durch bildungspolitische Maßnahmen, die hinsichtlich der darin impliziten Promotion der zivilgesellschaftlichen Sphäre und eines individualisierten Verständnisses von der Umsetzung Lebenslangen Lernens als durchaus ambivalent zu kennzeichnen sind. Denn offensichtlich wird eine bildungspolitische Instrumentalisierung Lebenslangen Lernens, die Field (2001) in ihrer gesamtgesellschaftlichen sowie subjektiven Ambivalenz und unter Aufnahme der inhärenten Revisionen der politischen Steuermechanismen anschaulich illustriert:

„...the fact that individuals are treated as though they can acquire and understand the implications of new information about their well-being becomes in turn a *justification* for reducing the resources that are made available through public services. [...] By individualizing the characteristics which justify employees and others in treating people differently, the trend towards lifelong learning also helps fragment the excluded, and encourages a search for individual solutions. And this pattern is reproduced through other areas of public life, as the welfare state switches its focus from ‘passive support’ to ‘active strategies of insertion’ [...]. Lifelong learning does not solely serve to reproduce existing hierarchies and inequalities, but may potentially create and legitimate new ones“ (Field 2001, 13f; Herv. i. Orig).

Mit dem abschließenden Fazit markiert Field nachdrücklich das Gefährdungspotenzial, das bildungspolitischen Strategien Lebenslangen Lernens inhärent ist.

Provoziert hat das evidente Spannungsverhältnis der Strategien eine Debatte um Kernaspekte wie „social control“, „social in-/ exclusion“, „social cohesion“ bzw. „social capital“. Diese finden sich sowohl durchgängig in der öffentlichen Rhetorik um Lebenslanges Lernen als auch in dem kritischen Diskurs um die Ambivalenzen solcher Strategien, so dass mit ihnen aktuelle Fragen zu skizzieren sind.

<sup>122</sup> Vgl. hierzu z.B. auch Forneck, Wrana 2005, 158f.

Mit dem Verhältnis Lebenslangen Lernens zwischen Emanzipation und Selbstbestimmung einerseits und **sozialer Kontrolle** im Sinne einer autoritären Moralisierung der Partizipation an Lebenslangem Lernen andererseits hat sich Coffield ausführlich auseinandergesetzt (1999; 2000; 2002). Er hebt die brisante Dynamik arbeitsmarktorientierter Strategien Lebenslangen Lernens hervor (vgl. ebd. 2002, 185) und argumentiert, dass infolge des ökonomisch legitimierten Bedarfs einer "knowledge economy" jene Strategien als Instrumente sozialer Kontrolle eingesetzt würden: Zum einen als Gewährleistung einer fraglosen Partizipation an lebenslangen Lernprozessen in praxi und zum anderen als sozial vermittelte Moralisierung des Leitbildes einer lernwilligen und freudvollen Partizipation – „'You *will* learn and, what's more, you *will* enjoy it'“ ( ebd., 1999, 11; Herv. i. Orig.). Eine solche Moralisierung der Partizipation an der Wissensgesellschaft lässt den de facto von Individuen praktizierten passiven wie aktiven Widerstand gegen die Zumutungen lebenslänglicher Lernzwänge und zugleich die öffentliche Reaktion darauf in Form einer pauschalen Abwertung lernunwilliger Subjekte für das Ziel von gesellschaftlichen Wohlstandssicherung wie -mehrung nur als folgerichtig erscheinen: „...those who will not upgrade their skills, it seems, do not deserve support from the rest of us“ (Field 2002, xi).

Eine zu ähnlicher Prominenz gelangte Intention bildungspolitischer Strategien Lebenslangen Lernens, wie in der zweiten und dritten Generation der Konzepte deutlich nachvollziehbar, ist die der Förderung von **sozialer Inklusion** zum Ziele einer "inclusive society". Als Definition findet sich z.B. folgende:

„When people can participate fully in economic, social and civil life, when their access to income and other resources (personal, family, social and cultural) is sufficient to enable them to enjoy a standard of living and quality of life that is regarded as acceptable by the society in which they live and when they are able fully to access their fundamental rights“ (European Commission 2001, 34).

Solch ein weithin übliches Verständnis von "social inclusion" analysieren Edwards/Armstrong/Miller unter dem Titel „Include me out“ (2001). Sie kritisieren, dass die Formel in der öffentlichen Debatte ähnlich pauschal-positiv wie "Lebenslanges Lernen" besetzt werde, es aber fraglich sei, ob Idee und Ziel von sozialer Inklusion per se erstrebenswert wären. Zur Klärung dessen müssten die in der Debatte propagierten „over-simplistic assumptions“ (ebd., 419f) im Sinne einer scheinbar automatisierten Abfolge von „social inclusion through economic inclusion through lifelong (l)earning“ (ebd.) vermieden werden. Diese versprechen, die Problematik von sozialer Exklusion allein durch verbesserte Regierungs- und Dienstleistungstechniken lösen zu können und suggerierten, dass soziale Inklusion ohne gleichzeitige Exklusion zu verwirklichen sei (vgl. ebd., 426). Kernproblem sei hierbei, dass die Idee sozialer Inklusion maßgeblich in eine Identitätsphilosophie eingebettet werde, die Homogenität und Integration als Leitbilder repräsentiere, die es durch Überwindung defizitärer sozialer Exklusion zu realisieren gelte. Ergo fungierten Differenz und Diversität nicht als positive Zielvor-

stellungen, welches ignoriere, dass „...not all would want to be included in what is on offer“ (ebd., 425). Zu verneinen sei das grundsätzliche Potenzial von Inklusionsmaßnahmen zur Überwindung von sozial brisanten Exklusionsmechanismen durchaus nicht, doch müsse dem Prinzip der Diversität öffentlich Wertschätzung und Akzeptanz zugesprochen werden: „...we must avoid taking away the freedom of those who choose not to be included“ (ebd., 426).

Des Weiteren werden bildungspolitische Strategien Lebenslangen Lernens im aktuellen Diskurs in Bezug auf die Kategorie von **“social cohesion”** analysiert, veranschaulicht in den Beiträgen der dritten Generation. Während der Begriff zuweilen ähnlich schlagwortartig wie **“Lebenslanges Lernen”** Verwendung findet (vgl. z.B. Halimi 2000, 24), hat der Terminus zugleich eine prominente Stellung vor dem Hintergrund der Legitimationsformel der Globalisierung erhalten (vgl. Green, Preston, Sabates 2003, 435). In Verknüpfung mit dem Aspekt sozialer Inklusion habe dies zu folgendem Status quo geführt:

„National governments increasingly look to education and training as a remedy for the perceived decline in social cohesion, although often without clear policy frameworks. In many cases the emphasis has been somewhat narrowly on promoting social inclusion through education and training for employment, although this may leave untouched many problems which have a bearing on social cohesion, including low pay, inequality and cultural conflict“ (ebd., 454).

Angesichts der diffusen Verwendung separieren Green/Preston/Sabates (2003) zunächst die Einsatzkontexte<sup>123</sup> der Kategorie. Für die Praxis sei allerdings zu konstatieren, dass sich Konzepte unter diesem Leitmotiv auf der Spanne von liberal-individualistischen bis hin zu sozial-demokratischen Strategien einsetzen ließen. Und dies obwohl noch nicht zufrieden stellend geklärt sei, welche Indikatoren für eine ‚Messung‘ bzw. ‚Darstellung‘ sozialer Kohäsion zu identifizieren sind. Zur Bearbeitung der Fragestellung könnten die Ansätze des **“social capital”** herangezogen werden, doch müsse hierbei die Differenz zwischen beiden Kategorie beachtet werden.<sup>124</sup> Green/Preston/Sabates resümieren, dass für den Faktor sozialer Kohäsion nicht hohe Partizipationsraten an Angeboten Lebenslangen Lernens entscheidend wären, sondern es v.a. um Gleichwertigkeit im individuellen Einkommen, in den **„educational outcomes”** (ebd., 467) u.Ä. gehe (ebd., 468). Ziel sei nicht die rein quantitative Expansion der Teilnahme an sich, sondern die Erhöhung der Teilnahme an qualitativ guten Lernangeboten (ebd.).

<sup>123</sup> „(i) shared norms and values; (ii) a sense of shared identity or belonging to a common community; (iii) a sense of continuity and stability; (iv) a society with institutions for sharing risks and providing collective welfare; (v) equitable distribution of rights, opportunities, wealth and income; and (vi) a strong civil society and active citizenry“ (ebd., 455).

<sup>124</sup> „The problem is a conceptual one – social capital (at the community or individual level) is not the same thing as societal-level social cohesion ... One of the main reasons for this is that community-level bonding may not always lead to harmonious inter-community relations, and these are crucial to societal cohesion“ (Green, Preston, Sabates 2003, 457).

Schließlich ist festzuhalten, dass in Beiträgen zu bildungspolitischen Strategien Lebenslangen Lernens oftmals eine Trias von Ziel- und Begründungsperspektiven aus "social in-/ exclusion", "social cohesion" sowie "social capital" zu finden ist. Im Anschluss an die für eine Theorie des **Sozialkapitals** maßgeblichen Arbeiten<sup>125</sup> diskutiert v.a. Schuller (2000; 2004; Schuller/Field 2002) die Thematik in Bezug auf Lebenslanges Lernen. Ausgehend von der These: „The idea of a learning society assumes that certain types of social arrangements are more likely to promote lifelong learning than others“ (Schuller, Field 2002, 76) wird das Humankapital-Konzept durch eine Theorie des sozialen Kapitals ergänzt. Seit langem wurde nicht nur die ökonomisch ausgerichtete Diskussion um Humankapital, Investitionen und Erträge Lebenslangen Lernens kritisiert, sondern auch die dadurch erhöhte Individualisierung Lebenslangen Lernens (vgl. ebd., 82). Als komplementäres Konzept soll der Ansatz die entscheidende Erweiterung bringen, da der Fokus von den involvierten personalen bzw. institutionellen Einzelakteuren verschoben wird zu den Beziehungen zwischen ihnen, zu individuellen, kollektiven und/ oder institutionellen Beziehungen (vgl. Schuller 2000, 45).<sup>126</sup> Die Relevanz des Ansatzes für Lebenslanges Lernen konstituiert sich folglich aus drei Kriterien, die die soziale, netzwerkartige Verflechtungs- und Beziehungsebene in v.a. auch informeller Qualität als wesentlichen Faktor entschlüsseln: „it focuses on the qualities of relationships rather than on individual achievements and attributes, it encourages us to look at education and learning systems in terms of networks rather than hierarchies ... , it builds into the analysis an emphasis on the informal side of learning...“ (ebd., 49). Erweitert wurde die Diskussion von Schuller zum Ziele einer möglichst ganzheitlichen Erfassung der möglichen Erträge bzw. Leistungen Lebenslangen Lernens durch ein Dreiecksmodell aus "Human Capital", "Social Capital" und "Identity Capital" (vgl. Schuller 2004).

### 3.4 Von Programmatik zu Support neuer Praxisstrukturen – eine Zwischenbilanz

Auf der Grundlage der Analyse zu Idee, Terminologie und Konzepten Lebenslangen Lernens – von ihren historischen Ursprüngen bis hin zum bildungsprogrammatischen Konzeptstatus seit Beginn der 1970er Jahre und schließlich deren drei Generationen im europäischen Bildungsdiskurs – lässt sich aus übergeordneter Perspektive zum einen das Leitmotiv "von Programmatik zu Support neuer Praxisstrukturen" destillieren. Zum anderen ist anhand von sechs Konklusionen eine Zwischenbilanz zu ziehen, bevor der Fokus auf eben jene Praxisstrukturen verschoben wird.

<sup>125</sup> Vgl. u.a. Schuller 2000; 2004; Schuller, Field 2002; Healy 2002; Green, Preston, Sabates 2003; Preston 2004.

<sup>126</sup> Siehe Anhang 3.8.

## Lebenslanges Lernen als Strukturprinzip (1)

In allen drei Generationsphasen wird der Idee wie den Konzepten Lebenslangen Lernens der Status eines Strukturprinzips hinsichtlich des Bildungsbereichs zuerkannt: Lebenslanges Lernen als „master concept for educational policies“ (Faure u.a. 1972b), als „guiding principle for policy strategies“ (OECD 1996) bzw. als „meta-discourse in policy terms“ (Green 2002). Dies allerdings, und hierin liegt die besondere Charakteristik, in spezifischer Variation. In der ersten Generation fungierte Lebenslanges Lernen als primär bildungsprogrammatisches Strukturprinzip, das theoretisch eine umfassende Restrukturierung des Gesamtbildungssystems propagierte, ohne allerdings de facto zu einem bildungspraktischen Strukturprinzip zu werden. In der zweiten und dritten Generation zeigt sich eine vergleichbare programmatische Schlüsselstellung, doch mit reduziertem theoretischen Restrukturierungsimpetus bei gleichzeitiger fortschreitender Realisierung als bildungspraktischem Strukturprinzip.

## Kontinuität in der Klassifikation der Konzepte (2)

Bei den vier dominanten internationalen Akteuren in Bezug auf Lebenslanges Lernen ließ sich mithilfe der angewandten Kriterien konzeptioneller Differenzierung eine Kontinuität in der Wahl des jeweiligen Konzeptmodells belegen, wie die Tabelle 6 nochmals veranschaulicht.

Tabelle 6: Übersicht über die Klassifikation der Konzepte in den Generationen

	<b>bildungstheoretisches Konzept</b>	<b>bildungsökonomisches Konzept</b>	<b>bildungspragmatisches Konzept</b>	<b>emanzipatorisches Konzept</b>
<i>1. Generation</i>	UNESCO (1970)/(1972)	OECD (1971)	Europarat (1971)	Illich (1971)
<i>2. Generation</i>	UNESCO (1996)	OECD (1996)	Europäische Kommission (1995)	
<i>3. Generation</i>			Europäische Kommission (2000)	

Die analytische Trennung in der hier vorliegenden Untersuchung zwischen einerseits inhaltlichen Dimensionen Lebenslangen Lernens und andererseits normativ gewichteten Interpretationen dessen in Gestalt bestimmter Konzepte konnte herausarbeiten, dass die entscheidende Differenz zwischen den einzelnen Konzepten erst aus dem Schritt der normativen Interpretation und Gewichtung resultiert. D.h. während thematische Verschiebungen in den Inhaltsdimensionen

durchaus vergleichbar vollzogen wurden, begründet schließlich deren Interpretation und Gewichtung die de facto divergente Klassifikation der Konzepte.

### **Persistenz der Legitimationsformel – Wandel wird zur Konstanz (3)**

Ein Kernmotiv für die pauschale Rechtfertigung der Notwendigkeit bzw. des besonderen Passungsverhältnisses Lebenslangen Lernens besteht seit den historischen Ursprüngen in der Legitimationsformel des Wandels (vgl. Kap. 2.1.2), die sich im Laufe der zweiten Generation zur Legitimationsformel der Globalisierung transformierte. Verwendung fand die Legitimationsformel in zweierlei Hinsicht. Zum einen in zeitlicher Dimension als Synonym für eine unabwendbare Dynamik, die die gesamtgesellschaftlichen Rahmenkonstellationen derart gestaltet, dass Lebenslanges Lernen zur logischen Problemlösungskategorie wird – Wandel wird zur Metapher für einen „Wettlauf gegen die Zeit“<sup>127</sup> und um die Zukunft. Zum anderen wird die Legitimationsformel als Synonym für ein individuell-kollektives Klima von Ungewissheit und allgemeiner Desorientierung genutzt, in dem gleichermaßen Lebenslanges Lernen als sinngebendes Supportsystem und Problemlösungskategorie erscheint. Der Wandel wird zur Konstanz und der Impetus aktueller Brisanz Lebenslangen Lernens zum Normalfall.<sup>128</sup>

### **Eher Rhetorik denn Konsequenz (4)**

Die Renaissance von Idee, Terminologie und Konzepten Lebenslangen Lernens im europäischen Diskurs manifestiert sich in einer erfolgreich implementierten öffentlichen Rhetorik Lebenslangen Lernens. Nebeneffekt ist die „linguistic hyperinflation“ (Field 2002, ix) des Terminus, die letztlich eher eine Abwertung und Fragmentierung denn Aufwertung des Gegenstandes provoziert hat. Genauso ist mit Blick auf die Bildungspraxis der OECD (1996) zuzustimmen, dass Lebenslanges Lernen eher zu denjenigen Prinzipien gehöre, „...that may well receive rhetorical support but not the corresponding radical agendas for governance and finance“ (ebd., 93). Die Umsetzungsrealität Lebenslangen Lernens ist in summa tatsächlich als unbefriedigend zu bewerten. Die Tatsache des rhetorischen Supports disqualifiziert allerdings weder per se den damit protegierten Gegenstand, noch wird er obsolet aufgrund möglicherweise fehlender Realisierung (vgl. Kap. 1.1; vgl. auch Edwards, Nicoll 2001).

### **Revisionstrends der Inhaltsdimensionen (5)**

Die Rahmenkonstellationen für die thematischen Verschiebungen und Revisions-trends innerhalb der Inhaltsdimensionen Lebenslangen Lernens wurden mit Verweisen auf das jeweilige gesamtgesellschaftliche Bedingungsgefüge dargelegt, d.h. es wurde das spezifische Rahmenmodell (vgl. Kap. 1) der Konzepte nachgezeichnet. Auf der Basis dessen sind in den Resümees der Kapitel die the-

---

<sup>127</sup> Vgl. hierzu Schäffter 1997, 41; er charakterisiert Lernen als „Wettlauf gegen die Zeit“ (ebd.).

<sup>128</sup> Vgl. zur ähnlichen Argumentation in Bezug auf das Schlagwort „Krise“: Faulstich 2003, 82.

matischen Verschiebungen in den Generationen ausführlich skizziert worden, an dieser Stelle ist der Diskurs nochmals anhand zweier zentraler Revisionstrends der Inhaltsdimensionen – dem gesellschaftlichen Leitszenario und der Individualisierung Lebenslangen Lernens – zu bündeln:

Mit Blick auf die Generationen ist die jeweilige Entscheidung für ein bestimmtes **gesellschaftliches Leitszenario** bemerkenswert. Solch ein Szenario diene im Sinne der Legitimationsformel entweder als Deskription einer veränderten Realität, die die Notwendigkeit eines Konzeptes des Lebenslangen Lernens begründete; oder es fungierte als Zukunftsmodell, zu dem das Konzept perspektivisch hinführen sollte. So wurde in der Vorphase der ersten Generation die Form einer „educative society“ (Husén 1968; Bryson/Finkelstein/Maciver 1950) aufgegriffen, die ihre Fortführung in der ersten Generation im FAURE-Report (1972a) als „*cité educative*“ fand. Allerdings konträr zur OECD/CERI (1973), die Recurrent Education in Abgrenzung hierzu in das Modell einer „knowledge society“ einbettete, kritisiert von Vertretern radikaler Entwürfe als „Lebenslang-Schul-Distrikt“ (Ohliger 1976). Durchsetzen sollte sich in der zweiten Generation die Gestalt einer „learning society“ (Hus  n 1974). Die UNESCO propagierte die Vision einer „living democracy“ (Delors u.a. 1996), die sie durch Szenarien von „knowledge-based societies“ oder einer „multicultural learning society“ (UNESCO 1997) ergänzte. Die Wei  b  cher der Europäischen Kommission (1993; 1995) beschrieben durchgängig eine „information“ bzw. „learning society“, erweitert von der OECD (1996) zur „inclusive learning society“. Gegenwärtig stehen als Leitszenarien v.a. die einer „knowledge society“ (z.B. OECD 2001a) bzw. einer „knowledge-based society“ (z.B. European Commission 2000) im Vordergrund.

Abgesehen von rhetorischen und/ oder zeitbedingten Vorlieben fallen spezifische Muster auf. Diese können zeitlich gruppiert werden, indem Edwards (1995) drei dominante Ansätze einer „learning society“ differenziert: der Entwurf einer „free, democratic education society“ (1960/ Anfang der 1970er), der eines „free education market“ (seit Mitte der 1970er) sowie der postmoderne Entwurf von „open learning networks“ (1995), orientiert an v.a. selbstgesteuertem Lernen (vgl. ebd.). Genauso ist eine Separierung nach normativen Typen möglich, nach der Griffin/Brownhill (2001) ein „cultural model“, ein „technological model“ und ein „democratic model“ (ebd., 59) unterscheiden. Setzt man beide Unterscheidungsvarianten in Bezug zu den hier eingesetzten Kriterien der Analyse, lassen sich dessen Ergebnisse untermauern, da die drei zeitlich kategorisierten Abschnitte von Edwards (1995) die Ausrichtung der einzelnen Konzeptgenerationen bestätigen sowie die Typen von Griffin/Brownhill (2001) die drei Klassifikationsmodelle der Konzepte unterstreichen.

Ein zweiter wesentlicher Revisionstrend in den Inhaltsdimensionen ist entlang der zunehmenden **Individualisierung Lebenslangen Lernens** zu beobachten.

Die Stärkung der Subjekt-Dimension seit der zweiten Generation ist zweifellos positiv. Sie impliziert die Differenzierung der Lernprozesse nach individuellen



Bedürfnissen, Interessen und favorisierten Zugängen genauso wie die Thematisierung vielfältiger Bedingungs- und Ermöglichungsfaktoren des formalen, non-formalen wie informellen Lernens und die Promotion dessen anhand neuer regionaler Lernformen und -arenen. Auf die bildungspolitischen Agenden sind derart Überlegungen zur Validierung aller Lernformen und des selbstgesteuerten, selbstorganisierten Lernens getreten. Die Idee einer Wissensgesellschaft setzt voraus, die "outcomes" und "benefits" allen Lernens in den persönlichen „'time-life portfolios'“ (European Commission 2000) bestimmen zu können. Folglich hat sich parallel zu gesetzlichen Regelungen (z.B. Bildungsfreistellung) der Fokus auf das Potenzial individueller Lernwege und -biographien verlagert.

Trotzdem gilt es, brisante Dynamiken kritisch zu beobachten. Auffällig ist in den Konzepten und der bildungspolitischen Rhetorik der zweiten und dritten Generation die Substitution von vormaligen Leitmotiven der Chancengleichheit oder sozialen Gerechtigkeit durch eine Trias von Ziel- und Begründungsmotiven aus "social in-/ exclusion", "social cohesion" sowie "social capital" (vgl. Kap. 3.3.2). Zu oft verfügen diese Entwürfe über eine hidden agenda, derzufolge sich die Aufnahme der Kategorie "active citizenship" in Konzepte Lebenslangen Lernens genauso interpretieren ließe als eine ökonomisch begründete sozialpolitische Sicherungsstrategie. Zivilgesellschaft und Bürger würden zu Kompensatoren für deregulierte, dezentralisierte Bildungssysteme, und Lebenslanges Lernen käme in den Status einer Bürgerpflicht. Solch eine Form der Verschärfung moralisierender sozialer Kontrolle zur Teilnahme würde den – bereits praktizierten – aktiven bzw. passiven Widerstand des Subjektes gegen die Zumutungen Lebenslangen Lernens eher erhöhen denn reduzieren. Die Vertreter der radikalen Entwürfe der ersten Generation warnten nicht grundlos davor, dass Strategien Lebenslangen Lernens letztlich eine „permanente Unzulänglichkeit“ (Verne 1976, 28) garantierten.

### **Modifikationen der Terminologie – „learning“ und/ oder „education“? (6)**

Die Begrifflichkeiten rund um Lebenslanges Lernen wurden 1975 von Wedell als „semantic jungle“ (ebd., 148) charakterisiert. Ihr Facettenreichtum wie die daraus resultierende Problematik haben sich in den Generationen anschaulich illustriert. Mit der Entstehung bildungsprogrammatrischer Konzepte Lebenslangen Lernens Anfang der 1970er Jahre wandelten sich die Termini "lifelong learning" bzw. "lifelong education" von einem Ausdruck für die v.a. entwicklungspsychologisch begründete Zuerkennung menschlicher Lernprozesse zu Leitmotiven programmatischer Entwürfe. Copley (1979b), Parkyn (1973) oder auch die Autoren des Recurrent-Education-Konzeptes (OECD/CERI 1973) argumentierten, dass "learning" menschliche Lernprozesse per se bezeichne, wohingegen "education" organisiert, strukturiert und intentional ausgerichtet sei. Ergo sei "lifelong education" als „supportive infrastructure“ (Copley 1979b, 10) für eine Realisierung Lebenslangen Lernens zu markieren.

Diese Separierung wurde immer wieder aufgeworfen und neu diskutiert, insgesamt sind zwei Positionen zu identifizieren: eine Selbstbestimmungsperspektive und eine Defizitperspektive. Erstere argumentiert mit einer Ablösung von "lifelong education" im Sinne institutionell-formaler Regulierungen hin zur individuellen Bedarfsorientierung.<sup>129</sup> Damit werde das Individuum von formalen Zwängen, von behelrenden, normativ überfrachteten Bildungsstrukturen befreit und das neutrale Möglichkeitsgefüge eines "Lebenslangen Lernens" hin zu einer Vielfalt des Lernens erweitert. Die Priorität verlagere sich folglich von einem intentional definierten Produkt auf den Prozess und den Lerner selbst,<sup>130</sup> d.h. hin zu „...deterritorialized, individualized and flexible consumers of learning opportunities“ (Edwards 2002, 359). Konträr hierzu führt die Defizitperspektive ein bildungspolitisches Gefährdungspotenzial an, wonach "lifelong learning" zu strikt auf rein verwertungsorientierte, sozialpolitisch bereinigte Lernkonzepte und Strategien reduziert werde.<sup>131</sup> Diese seien zwar optimal auf das individuelle Lernsubjekt zugeschnitten, doch drohte ein Rückzug staatlicher Verantwortungsübernahme. Die Varianten zeigen, dass die programmatische Entscheidung für eine der beiden zwar keinen Antagonismus ausdrückt, aber auch keine rein semantische Spielerei ist. Die derzeitige Dominanz des "lifelong learning" läuft parallel bzw. ist Ergebnis der übergeordneten Dynamik, die in der Richtung von Programmatik zu Support neuer Praxisstrukturen verläuft, und die generell eine erhöhte Praxisorientierung zu verzeichnen hat, aber auf den theoretischen Restrukturierungsimpetus einer "lifelong education" zumeist verzichtet (s.o.).

Der Auseinandersetzung um adäquate Begrifflichkeiten wurde ebenso mit der Präsentation veränderter Termini zu begegnen versucht. Dies intendiert weniger eine bildungspolitische Stellungnahme, vielmehr wird die Komplexität des Lernens zu erfassen versucht. Im Memorandum der Europäischen Kommission (2000) wird angeführt, dass sich "lifelong learning" zu fokussiert auf die Ausweitung der zeitlichen Dimension richte, wohingegen "lifewide" den Komplementärcharakter der Lernformen unterstreiche. Folglich könne ein „continuum of lifelong and lifewide learning“ umfassende Lerninfrastrukturen bereitzustellen (European Commission 2000, 9f; Herv. i. Orig.; vgl. auch Rubenson 2001).

Die sechs Konklusionen markieren Kontinuitätsmuster und Modifikationsbewegungen des bildungsprogrammatischen Diskurses um Lebenslanges Lernen, die Interpretations- bzw. Instrumentalisierungsspanne Lebenslangen Lernens von sozialer Kontrolle und „verordneter Lernbiographie“ (Stauber, Walther 1998, 33) oder die bildungspolitische Attraktivität Lebenslangen Lernens im Sinne eines „New Jerusalem“ (Rubenson 2001; Boshier 1998) und einer „convenient political shorthand“ (Field 2001) für die Bedarfe der Wissensgesellschaft.

---

<sup>129</sup> Vgl. z.B. OECD 1996, 72.

<sup>130</sup> Vgl. auch Aspin, Chapman 2001; Rubenson 2001.

<sup>131</sup> Vgl. z.B. Papadopoulos 2002, 39f; Boshier 1998.

Im Anschluss ist der Fokus auf Lerninfrastrukturen zu verlagern, die eine Antwort präsentieren sollen auf die geforderte „life-cycle redistribution“ (OECD 1996, 91) von Bildung und Lernen bzw. die Möglichkeit einer „gradual osmosis“ (European Commission 2000, 10) zwischen den Lernformen und -arenen: „The spread of educational networking represents one of the most visible manifestations of the lifelong-learning movement“ (Papadopoulos 2002, 58).

## 4 Neue Lerninfrastrukturen: Umsetzung Lebenslangen Lernens in Gestalt von Learning Communities

Aus der Analyse der drei Konzeptgenerationen wurde das Leitmotiv "von Programmik zu Support neuer Praxisstrukturen" destilliert. Solche Praxisstrukturen sind nunmehr exemplarisch in Form von regionalen Netzwerkmodellen, den Learning Communities, aus europäischer Perspektive zu untersuchen.

Hierbei wird im Gegensatz zu den bis dato im Diskurs vorwiegend eingenommenen Schwerpunkten eines regionalwissenschaftlichen bzw. netzwerkanalytischen Zugangs der Aspekt des Lebenslangen Lernens fokussiert. Zugleich wird eine systematisierende Erfassung und Strukturierung des Phänomens intendiert, um nicht nur die existenten Erkenntnisse und Fragestellungen anschlussfähig zu gestalten, sondern überdies eine Typisierung der Praxis- und Konzeptformen zu entwickeln. Derart ist ein theoretisches Koordinatensystem aufzuzeichnen, mithilfe dessen die nachfolgende Präsentation der empirischen Erhebung erfolgt.

### 4.1 Neue Lerninfrastrukturen der regionalen Ebene

Die Frage der Umsetzung Lebenslangen Lernens auf die Ebene nationaler Bildungssysteme ist durch einen weithin geäußerten Bedarf an veränderten Lehr-/Lerninfrastrukturen akut geworden. Sowohl Bildungspolitik als auch Bildungswissenschaft brachten sich programmatisch resp. analytisch argumentativ ein, und der Modernisierungsbedarf im Bereich des Lernens wird durch die Bezugnahme auf das Leitszenario einer Lern- und Wissensgesellschaft untermauert. Eine erhebliche Rolle spielt gerade in Bezug auf die nationale Ebene überdies die Diskussion um eine "neue Lernkultur". Die häufige Kopplung der Lerninfrastruktur- und Lernkulturthese mit dem Adjektiv "neu" bedarf allerdings einer kritischen Prüfung. Einerseits hebt die Sprachpraxis de facto veränderte Realität hervor. Andererseits verleitet sie dazu, das wie auch immer definierte und praktisch ausgestaltete ‚Neue‘ per se als besser und/ oder erstrebenswert zu bewerten oder es als etwas Anderes, bis dato nicht Existentes zu propagieren.

Wesentlich ist hier, dass die Formel der "Lernkultur" bzw. einer "culture of learning"/ "learning culture" im Kontext Lebenslangen Lernens maßgeblich bei der Erörterung nationaler Praxiskontexte zum Einsatz kommt, wobei weniger der Terminus an sich diskutiert wird. Verwendet wird die Formel primär als ein vages Leitbild, das für die strukturelle Förderung einer unter den Prinzipien des Lebenslangen Lernens veränderten individuell-kollektiven wie organisationalen Alltagskultur steht: „For strategies to foster a learning-for-all culture, direct measures are needed to motivate (potential) learners and raise overall participation levels by making learning more desirable in terms of active citizenship, personal fulfilment and/ or employability“ (European Commission 2001, 14).

Zu solchen Strategien der Förderung einer „learning-for-all culture“ werden öffentlichkeitswirksame Kampagnen rund um Lebenslanges Lernen gezählt (vgl. UNESCO 1997, 26)<sup>132</sup>, aber auch der Ausbau von Beratungs- und Validierungssystemen Lebenslangen Lernens oder die Wandlung von Unternehmen zu „Lernenden Organisationen“ (vgl. European Commission 2001, 14). Eine über die Verwendung als vages Leitbild hinausführende Präzisierung kann mit den Ausführungen von Arnold/Schüßler (1998) erreicht werden. Lernkulturen seien „...in und durch Lehr-, Lern- sowie Kooperations- und Kommunikationsprozesse(n) immer wieder aufs neue hergestellte *Rahmungen*, die ihren Gruppenmitgliedern spezifische Entwicklungsmöglichkeiten bieten, andere aber vorenthalten“ (ebd., 4f; Herv. i. Orig.).

Zu verstehen ist demnach unter **Lernkultur** eine kollektive Konstruktion, die sich infolge historischer, nationaler und/ oder regionaler Faktoren herausbildet, und die sich ihrerseits im Kontext des Wandels von gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen, Wissenschaftstrends und übergreifenden kulturellen Wertorientierungen wiederum stetig fortentwickelt. Hierbei kann sie sich sowohl gesamtgesellschaftlich wie intragesellschaftlich (als Ausdruck z.B. eines bestimmten sozialen Milieus) formieren. Lernkulturen können insofern den Möglichkeitsraum des Lebenslangen Lernens öffnen, legitimieren und praktisch bereitstellen, doch auch zugleich ihren Mitgliedern gemäß ihrer jeweiligen Leitmotive und Bedingungsfaktoren bestimmte Möglichkeiten verwehren.

Das Moment der Vorenthaltung verweist darauf, dass Lernkulturen ihren konkreten Ausdruck u.a. in dem bildungspolitisch, ökonomisch, soziokulturell wie pädagogisch-professionell geprägtem Gefüge von **Lerninfrastrukturen** finden. D.h. denjenigen „...Rahmenbedingungen, die notwendig sind, damit der Einzelne wie Betriebe wie Organisationen ihre jeweiligen Lernaufgaben, die aus ihren jeweiligen konkreten Entwicklungsprozessen entstehen, optimal selbstorganisiert lösen können“ (Sauer 2002, 59). Sauer betont weiter, dass solche Lerninfrastrukturen in Form eines integrativen Gesamtgebildes auf verschiedenen Niveaus verankert sein müssen und zählt fünf Ebenen auf (vgl. ebd.). Zu diesen Ebenen gehören „regionale Infrastrukturen“ (ebd.), aber auch die Gestaltung ihrer Rahmenbedingungen durch die wiederum bildungspolitische Ebene. Folglich werden Lerninfrastrukturen, wie im Rahmenmodell unter Kap. 1.2 markiert, geprägt durch die (in)existente Übernahme von Verantwortlichkeit durch die Akteure von Staat, Markt, Zivilgesellschaft und Individuum. In dieser Konstellation entscheidet sich, inwiefern Lerninfrastrukturen zur Verfügung gestellt, propagiert – und limitiert werden.

Learning Communities sind ergo eingebettet in spezifisch konstruierte, übergeordnete „Lernkulturen“ und zugleich konstitutiver Bestandteil von (neuen) Lerninfrastrukturen auf regionaler Ebene, die eine Realisierung Lebenslangen Lernens als pragmatische Gestaltungsaufgabe erhalten haben.

<sup>132</sup> Z.B. mithilfe der „one hour a day for learning“ movement“ (UNESCO 1997, 26).

## 4.2 "Region" – "Netzwerk" – "Lebenslanges Lernen"

Das Phänomen der regionalen Netzwerkmodelle Lebenslangen Lernens hat sich seit den 1990er Jahren auf europäischer wie nationaler Ebene aus der Kopplung der Prinzipien "Region", "Netzwerk" und "Lebenslanges Lernen" herauskristallisiert. Wie sind diese drei Prinzipien zu differenzieren?

### 4.2.1 Das Prinzip "Region"

Allgemein ist unter einer "Region" ein durch bestimmte Merkmale gekennzeichnet, also limitierter Bereich zu verstehen. Darüber hinaus ergeben sich vielfältige Deutungs- und Verwendungszusammenhänge, was den „Gebrauchswert“ des Prinzips als einer „vielseitig interpretierbaren Größe“ (Reutter 1997, 15) illustriert. Der Gegenstand kann als strategische Steuerungseinheit, Verwaltungsgröße, territoriale Grenze, als Analyseperspektive u.Ä. herangezogen werden. Hier soll das Prinzip anhand von drei für die vorliegende Thematik relevanten Standpunkten skizziert werden.

#### Regionalpolitische Perspektive

Seit Anfang der 1980er ist auf nationaler wie europäischer Ebene eine strategische Intensivierung und Umorientierung regionaler Strukturpolitik zu beobachten. Als Resultat ziele im Rahmen des gegenwärtigen Politikkonzepts der Regionalisierung (vgl. Dobischat 1999)<sup>133</sup> das Prinzip regionaler Strukturpolitik auf eine

„...Aufwertung der Region als aktiver Gestalter, die Mobilisierung und Bündelung der regionalen Kräfte, die Initiierung und Moderation des Regionalprozesses, die Schaffung geeigneter Kommunikationsstrukturen und die Erarbeitung eines regionalen Leitbildes für den kooperativen und sozialen Dialog der Akteure“ (ebd., 6).

Für die Implementierung eines solchen Politikkonzepts sind zwei Steuerungsansätze zu unterscheiden: Zum einen ein top-down-orientierter Ansatz regionalpolitischer Intervention, der von der Meta- und/ oder Mesoebene aus eingeleitet, koordiniert und mit Ressourcen ausgestattet wird. Und zum anderen ein bottom-up-orientierter Ansatz, der an sich nicht von einer Meta- bzw. Mesoebene aus steuer- oder initiiert ist, sondern einer soziostrukturellen und/ oder politischen Mikroebene ("grass-roots level") entspringt und sich von dort aus ggf. zu den anderen Ebenen ausdehnt. In der regionalpolitischen Praxis wird nicht selten

---

<sup>133</sup> Dieses „...folgt dem Grundsatz regionaler Politikformulierung und kooperativer Steuerung. Durch die Elemente von Dezentralisierung, Kooperation und Koordination fundiert, ist mit der Regionalisierung ein Steuerungsmodell konzeptioniert, das sich im Aushandlungsfeld zwischen zentralem und dezentralem Staat, Markt und organisierten gesellschaftlichen Interessen bewegt. Die daran gekoppelte Zieldimension stellt auf die Freisetzung von Innovations- und Modernisierungspotentialen zur regionalen Vitalisierung ab“ (ebd., 5). Vgl. URL:[http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1999/dobischat99\\_01.doc](http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1999/dobischat99_01.doc) [04.07.2007].

eine Kombination zu implementieren versucht, indem von der Meta- bzw. Me-soebene aus Förderprogramme und Supportmaßnahmen für die erhoffte Initiierung einer grass-roots-Bewegung bereitgestellt werden.

Welche Gründe haben den Umbruch seit Anfang der 1980er beeinflusst? Die traditionelle Regionalpolitik habe sich primär durch „zentrale Planung und Verteilung von Subventionen“ (Scheff 1999, 52) sowie durch eine Einflussnahme durch v.a. regionsexterne Impulse ausgezeichnet. Angesichts von Modernisierungs- und Globalisierungsprozessen und deren Folgeerscheinungen wie Massenarbeitslosigkeit, dem Rückzug des Staates aus Verantwortung und zugleich der Ausdehnung von Prinzipien der Subsidiarität und Privatisierung war jedoch das Unvermögen rein nationalstaatlicher, zentralisierter Strategien und Mechanismen eklatant geworden. Die sozialräumlichen und soziostrukturellen Disparitäten hatten sich intra- und interregional eher verstärkt denn verringert, und die Ziele regionaler Strukturpolitik ließen sich mit traditionellen Instrumenten nicht mehr realisieren, so dass der Regionalisierungstrend nicht zuletzt als „Reflex auf zentralstaatliches Versagen“ (Gnahn 1997, 25) zu markieren ist.

In Konsequenz ist eine „Rückbesinnung auf endogene Potentiale“ (Faulstich 1996, 310) der Region zu konstatieren. Jenes endogene Potenzial umfasse „...alle wesentlichen ökonomischen, ökologischen, politisch-institutionellen und sozialen Bestimmungsfaktoren einer Region“ (Scheff 1999, 55)<sup>134</sup> und reicht damit über ein rein humankapitaldefiniertes Verständnis regionaler Ressourcen hinaus. Verbunden wird mit endogenen Strategien die Hoffnung, anhand der „Region“ eine alternative Regulationsebene zwischen Markt und Staat zu etablieren, die ein überschaubares Handlungsfeld, präzise Bedürfnisorientierung und bessere Steuerungsfähigkeit verspricht: „Was im Großen nicht mehr möglich erscheint, wird im Kleinen erhofft“ (Reutter 1997, 16).

Diese Entwicklungslinien lassen sich auf europäischer Ebene sowohl im Großteil der Nationalstaaten<sup>135</sup> als auch in den Modifikationen der EU-Regionalpolitik nachvollziehen. Auf europapolitischer Ebene hatte sich Mitte der 1980er Jahre ein Umbruch angekündigt, illustriert in der Einheitlichen Europäischen Akte (EEA) von 1986 mit ihrem Postulat eines „Europa der Regionen“ oder auch in dem verstärkten Einsatz der Europäischen Strukturfonds. Und damit u.a. des Regionalfonds, der auf den Ausgleich von regionalen Disparitäten in Europa zielt. Die Beiträge der zweiten und dritten Generation der Konzepte zeigen Beispiele für solche Initiativen, Förderprogramme und Modellprojekte der EU-Regionalpolitik (vgl. Kap. 3). Mit der Übertragung von vormals nationalstaatlichen Verantwortungsbereichen auf das supranationale Organ der EU ist auch auf europäischer Ebene das Prinzip der Region als alternativer Regulationsme-

<sup>134</sup> Nicht zugestimmt wird jedoch Scheff, dass das regionale Entwicklungspotenzial „...im wesentlichen durch die in der Region ansässigen Unternehmungen repräsentiert wird“ (ebd.).

<sup>135</sup> Z.B. das prominente, Anfang der 1980er Jahre eingesetzte Modell der norditalienischen Region Emilia-Romagna (vgl. z.B. Nyhan 2000; Stahl/Schreiber 2003).

chanismus eingeführt worden. Für viele Regionen eröffnete dies neue Förder- und Kooperationsmöglichkeiten, bedingte allerdings auch eine „Hierarchisierung“ (Scheff 1999, 13). D.h. während einige Regionen mithilfe der Regionalpolitik ihr Potenzial weiter aktivieren können, fallen andere trotzdem bzw. infolgedessen noch stärker zurück.

Neben europäischen nehmen ebenso internationale bzw. globale Kriterien Einfluss, indem Fragen von Regierungstechniken im Sinne von „global governance“, „good governance“ bzw. „regional governance“ aufgeworfen werden.<sup>136</sup> Die EU wird oftmals als das am weitesten entwickelte Modell von regional governance angeführt und gilt als Modellprojekt bzw. Laboratorium für global governance (vgl. Nuscheler 2000, 312). Im Kontext der Diskussion um Sozialkapital (vgl. Kap. 3.3.2) heben Bowles/Gintis (2002) die Fähigkeit der lokalen Ebene für „good governance“-Strukturen hervor. Diese könne Probleme bewältigen, die weder rein individuell noch durch den privaten Markt oder auf Regierungsebene zu lösen seien, so dass sie ein konstitutives Element der politischen Regulations- und Handlungsebenen und kein Substitut darstelle (vgl. ebd., 421ff; 431). Bowles/Gintis begründen dies mit der Fähigkeit der lokalen Ebene zur Verstärkung sozialer Normen, deren Ambivalenz sie sich allerdings entziehen („...whether this is a good thing depends on what the norms are“; ebd., 428). Hier wird die Kritik von Coffield an dem Einsatz von „social control“ im Kontext Lebenslangen Lernens nachvollziehbar (vgl. Kap. 3.3.2). Insgesamt ist die Signifikanz von Regierungstechniken einer regional governance deutlich, die sich, wie Fürst (2003) bemerkt, „je nach dominanter Steuerungslogik“ unterscheiden und ergo keine zwangsläufig vergleichbare Struktur darstellen. Es seien jeweils mehr oder weniger erfolgreiche resp. adäquate „regionale Steuerungsstile“ (ebd., 26).

### Regionalökonomische Perspektive

In enger Interdependenz, doch in eigenständiger Dynamik zeigt sich die regionalökonomische Sicht. Hier tritt die Region als Schlüsselfaktor im globalen Wettbewerb hervor: „Wissen ist der Rohstoff des 21. Jahrhunderts. Kapital wird sich dorthin wenden, wo „Humankapital“ in besonders effizienter Weise zur Verfü-

<sup>136</sup> „Governance“ gilt als Bezeichnung für das allgemeine Steuerungs- und Regelungssystem einer politisch-sozialen Einheit. „Global governance“ wird als „Weltordnungspolitik“ definiert, „...derzufolge nicht nur hierarchisches Regieren durch Staaten, sondern auch horizontales Regieren mit Staaten als gleichberechtigten Partnern oder gar Regieren ohne Staaten möglich“ (Zürn 1998, 25) sei, womit ein „Regieren jenseits des Nationalstaates“ unter Wahrung der vier Ziele „Sicherheit, Identität, Demokratie und soziale Wohlfahrt“ intendiert werde (vgl. ebd.). Unter „good governance“ werden „...Kriterien subsumiert, an deren Umsetzung die Vergabe von Entwicklungshilfe seitens internationaler Institutionen (Weltbank) und der Industrieländer gebunden wird. Im Gegensatz zu früheren entwicklungspolitischen Konditionalitäten, die unter rein ideologischen oder ökonomischen Prämissen standen, wird seit Anfang der 1990er Jahre die Entwicklungspolitik fast aller Geber an Reformen der Regierungs- und Verwaltungsstrukturen, der Entscheidungsfindung und der Politikimplementierung in den jeweiligen Entwicklungsländern gekoppelt, die insgesamt die Qualität der Staatstätigkeit (*governance*) steigern sollen“ (Grotz, Nohlen 2002, 183; Herv. i. Orig.).



gung steht, den Rohstoff Wissen auf besonders ressourcenschonende Weise in innovative Produkte und Dienstleistungen umzusetzen“ (Wesely 2001, 16).

Die Argumentation illustriert drei Leitlinien: Erstens den Faktor „Innovationsfähigkeit“, primär verstanden in technologisch-ökonomischer Sicht als Prämisse für eine erfolgreiche Reaktion und Antizipation der Risiken eines intensivierten globalen Wettbewerbs. Zweitens die Schlüsselstellung der regionalen Ausstattung mit Humankapital als sog. „weichen“ Standortfaktor, der die Position im globalen Wettbewerb bestimmt und bei dem endogene regionalpolitische Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsinitiativen die Stellung bei der internationalen Arbeitsteilung langfristig sichern sollen. Drittens zeigt sich die Schlussfolgerung, wonach sich Regionen wie Nationalstaaten in einer Konkurrenz im globalen Systemwettbewerb um Standortattraktivität befinden, und aus der sich v.a. für Unternehmen, weniger für den Staat eine „strategische Option“ (Scharpf 1997, 28ff; 11f) eröffne. D.h. die transnational-mobilen Unternehmen und nicht die immobilen politischen Systeme seien die Globalisierungs-Gewinner, denn letztere könnten im Systemwettbewerb nur „...temporäre Vorteile gewinnen, die alsbald wieder wegkonkurrenziert“ (ebd.) würden. Solchermaßen in einer nachteiligen Position verblieben, sehen sich die Regionen und ihre politischen Akteure in eine diffizile Vergleichsdynamik um Standortattraktivität und globale Kapitalfluktuation gedrängt. So zwingt „...der Regionenvergleich die politischen Akteure, ihre regionalen Infrastruktur- und Produktionsbedingungen ständig zu verbessern, um ansiedlungswilligen Investoren das möglichst beste Angebot unterbreiten zu können“ (Stahl, Schreiber 2003, 12).

So plausibel dies regionalökonomische Argumentationsmuster zunächst erscheint, macht eine differenzierte Sicht, und das merken auch Stahl/Schreiber an, die eigentliche Komplexität der Dynamik offensichtlich. Denn genauso wie die schlagwortartige Debatte um Globalisierung eine Unabhängigkeit wirtschaftlicher Produktionsprozesse von dem Faktor der Lokalität und die Möglichkeit freier Fluktuation von Kapital und Dienstleistungen suggeriert, haben kritische Vertreter simplifizierende Argumentationsmuster entschleiern. Weder lässt sich die Diagnose empirischer Globalität (Beck) für alle Systembereiche belegen, noch lässt sich von einer vollständigen Erosion nationalstaatlicher Souveränität wie Verantwortlichkeit sprechen oder die Konstrukte eines Globalismus (Beck) unreflektiert annehmen (vgl. Kap. 3.1). Regionen sind „...weder völlig unabhängig und eigenständig, noch einfach verlängerter Ausdruck des ‚Sachzwangs‘ Weltmarkt“, wie Hellmer u.a. (1999, 48) resümieren. Angesichts dessen ist die prominente These von Granovetter zur „embeddedness of economic behavior“ (1985/1992) anzuführen. Die Ökonomie werde weithin charakterisiert als eine „...increasingly separate, differentiated sphere in modern society, defined by rational calculations of individual gain“, womit allerdings das „argument of embeddedness“ ignoriert werde: „...the argument that the behavior and institutions to be analyzed are so constrained by ongoing social relations that to construe them as independent is a grievous misunderstanding“ (ebd. 1992, 53).

Die These dokumentiert sich in der Tatsache einer trotz ähnlicher Ausgangspositionen, vergleichbarer Möglichkeitsräume und gemeinsamer Herausforderungen de facto bestehenden "Hierarchie der Regionen". Es liegt ein spezifisches Setting, eine unverkennbare „embeddedness“ (Granovetter) an immobilen und immateriellen regionalen Standortfaktoren vor, mit der eine Gesamtkonstellation aus Humanressourcen, Lebensqualität, kulturellen Werten, historischen Traditionen und zweifellos Lerninfrastrukturen geschaffen wird, aus der sich die Divergenz zu anderen Regionalsettings begründet. Diese „Macht des Ortes“ („place has power“; Sennett 1998, 187f), die die lokale Austauschbarkeit ökonomischen Erfolges widerlegt, ist von Sennett prägnant analysiert worden.

### Sozialwissenschaftliche Perspektive

In Ergänzung der regionalpolitischen und -ökonomischen Perspektive, die den Regionsbegriff primär aus territorialer Sicht diskutieren, ist sozialwissenschaftlich zu argumentieren, dass sich ein Regionsgefüge unabhängig davon als ein kollektives Konstrukt aus menschlichen Handlungen, Identitätsmotiven und soziokulturellen Traditionen, Normen- und Wertgefügen ausbildet. Die Differenz zwischen territorialer Lokalität und identitätsstiftender Gemeinschaft verdeutlicht Sennett (1998): „Place is geography, a location for politics; community evokes the social and personal dimensions of place. A place becomes a community when people use the pronoun ‘we’“ (ebd., 137). Die Prozesse der Globalisierung und Modernisierung und deren Folgeerscheinungen in der Arbeitswelt hätten – unbeabsichtigt – zu einer Stärkung der Gemeinschaft und der Sehnsucht bei den Menschen hiernach geführt. Dies sei zu interpretieren als ein „act of self-protection“ (ebd., 138) gegenüber allgemeiner Diffusität und Ungewissheit. Davon ausgehend sind zwei Aspekte hervorzuheben, das „Glokalisierungstheorem“ (Robertson) und die Faktoren von „Identität“ und „Heimat“.

Von maßgeblichem Einfluss ist somit erstens das Spannungsfeld von Globalisierung und Lokalisierung. Vielfach werden beide Dynamiken antagonistisch als Globalisierung versus Lokalisierung ausgelegt. Hingegen hat Robertson (1997) die Tatsache, dass Globalisierung die Beziehung zwischen Globalem und Lokalem in komplexer Weise verändert, anhand des Begriffs der „Glocalization“ prominent in der Debatte verortet. Lokalität müsse als konstitutives Element und nicht konkurrierender Gegenpol des Globalen gesehen werden, d.h. Entbettung und Rückbettung seien Komponenten des gleichen Prozesses. Der „global-local nexus“ (Alger 1988) wird auch in kulturtheoretischer Sicht<sup>137</sup> weithin diskutiert, an dieser Stelle sei v.a. das Moment der Gleichzeitigkeit betont, das Giddens (vgl. Kap. 3.1) ebenfalls unterstreicht. Demnach solle Globalisierung

„...als ein dialektisches Phänomen angesehen werden, das an zwei ‚Polen‘ des Prozesses der Zeit-Raum-Distanzierung operiert. Das Globa-

<sup>137</sup> Vgl. einerseits Barber 1996 und andererseits Robertson 1997, 33; Beck 1997, 80ff; Pieterse prognostiziert hingegen die Entstehung von „third cultures“ (1998, 87).

le und das Lokale werden zunehmend verbunden, jedoch auf eine oft gebrochene und asymmetrische Weise, die an den beiden Polen widersprüchliche Resultate hervorbringen kann. [...] Die Ausdehnung globaler Interdependenz führt zu einem ihr entgegengesetzten Effekt – der Akzentuierung lokaler Identitäten“ (ebd. 1992, 30).

Letzterer Verweis leitet zu den Faktoren von "Identität" und "Heimat" über. Der Faktor der "Identität" konstituiert sich aus dem Verständnis, dass das individuell-kollektive Konstrukt einer Region durch den sinngebenden Vorgang der Konstruktion über eine spezifische Regionsidentität verfügt, was bereits beim Faktor der „embeddedness“ (Granovetter) angesprochen wurde. Diese Regionsidentität muss durch ihre Mitglieder immer wieder (neu) konstruiert werden und stellt zugleich qua sinngebender Dynamik dem individuellen Mitglied identitätsrelevante Komponenten und Verortungsangebote – ein „we“ (Sennett; s.o.) – zur Verfügung. Infolgedessen erscheint die Region als, wie Faulstich (2001) beschreibt, „kultureller Kontext erfahrbaren Zusammenlebens“, in dem sich Identität entwickelt und „...also vielleicht doch auch „Heimat““ (ebd., 12). Der Faktor "Heimat" dürfe hierbei allerdings „...nicht mehr der warme Auslöser eines passiven Gefühls [sein], sondern Anstoß für eine aktiv zu gestaltende und angeeignete Welt. Identität ist daher auch nicht etwas vorfindlich Gegebenes, sondern Aufgabe und Prozess“ (ebd., 15).

Damit legt das Verständnis von Identität als etwas, das aktiv-handelnd, reflexiv und dialogisch ‚erarbeitet‘ werden muss (vgl. Keupp u.a. 2002), die Basis für die Schlussfolgerung, dass durch eine Stärkung des endogenen Potenzials in Gestalt von u.a. regionalen Lerninfrastrukturen identitätsrelevante und damit auch lernprozessrelevante Entfaltungsmöglichkeiten der Individuen verbessert werden können. Und es lässt die Hoffnung auf die ‚Herstellung‘ von Regionsidentität durch neue Lerninfrastrukturen verständlich werden (vgl. Scheff 1999, 17).

#### 4.2.2 Das Prinzip "Netzwerk"

Für die Aktivierung und den Ausbau endogener regionaler Potenziale gilt als eine der zentralen Medien das Strukturmodell des "Netzwerkes". Die Idee des Netzwerkes erfreut sich seit Ende der 1980er Jahre interdisziplinär einer hohen Konjunktur: Es werden Netzwerktheorien in Politikwissenschaften, im Technologiebereich oder der Betriebswirtschaftslehre diskutiert, es werden Netzwerke auf Metaebene als Gesellschaftsform („Netzwerkgesellschaft“ (Castells)) oder auf grass-roots level als Kooperationsmodell propagiert. Die Strukturlogik der Netzwerke scheint den von Modernisierungs- und Globalisierungsprozessen geprägten Gesellschaften auf Meta-, Meso- wie Mikroebene adäquat zu entsprechen. Hier wird der Typus des Sozialen Netzwerkes in seiner Ausprägung als regionales Netzwerk fokussiert.

## Zum Typus des Sozialen Netzwerkes

Zu den konstitutiven Elementen des Netzwerkgedankens gehört als Basisidee der Faktor der Kooperation als einer synergetischen bzw. additiven Verknüpfung von Personen, Handlungen, Interaktionen, Visionen u.Ä. Dessen Charakteristik im Sinne sozialer Kooperation beschreiben Hoppe/Frede/Mahrin (2005). Kooperation sei auf „andauernde Bemühungen“ der Beteiligten und einer „unterstützenden Infrastruktur“ (ebd., 31) angewiesen, ansonsten verkümmere sie zu „leblosen Relikten ihrer selbst“ (ebd.); zugleich werde ein spezifischer Ausgangsimpuls benötigt, demzufolge Kooperation nicht von außen wirkungsvoll „verordnet“ (ebd.) werden könne. Wie kann also ein singuläres Kooperationsmoment auf eine strukturell-organisierte, auf mittelfristige Kontinuität ausgelegte Ebene, d.h. hin zum Status eines Netzwerkes, überführt werden? Die entscheidende Differenzierung zwischen Kooperations- und Netzwerkstatus wird an der Definition eines **Netzwerkes** von Weyer (2000) deutlich:

„Immer geht es um die *grenzüberschreitende Kooperation*, um die Verknüpfung mit etwas Andersartigem, das sich nicht in den Kategorien des jeweiligen Bezugssystems „vermessen“ lässt, daher nicht integriert werden kann und insofern nur über „Kommunikationskanäle“ erreicht werden kann, die ein hohes Maß an Offenheit, an Fähigkeit zur Übernahme fremder Perspektiven sowie Verständigungsorientierung ... voraussetzen“ (Weyer 2000, 27; Herv. i. Orig.).

Das Merkmal der Grenzüberschreitung markiert die Spezifität gegenüber rein systeminterner, spontaner Kooperation bzw. Interaktion und lässt die Funktion der Netzwerkstruktur evident werden: Es geht um eine Infrastruktur der Grenzüberschreitung, die von gegenseitigem Verständnis und von „Vertrauen in die Fähigkeit und Bereitschaft des jeweiligen Gegenüber“, eine „...Kooperation auf Gegenseitigkeit einzugehen und durchzuhalten“ (ebd.) gekennzeichnet ist. Diese grundlegende Charakteristik führt zum Typus des **Sozialen Netzwerkes**, der für die vorliegende Fragestellung zentral ist. Dessen Kernmerkmal sei „die *vertrauensvolle Kooperation* autonomer, aber interdependenter“ Akteure (ebd., 11; Herv. i. Orig.), „...die für einen begrenzten Zeitraum zusammenarbeiten und dabei auf die Interessen des jeweiligen Partners Rücksicht nehmen, weil sie auf diese Weise ihre partikularen Ziele besser realisieren können als durch nicht-koordiniertes Handeln“ (ebd.). Der Grundtypus des Sozialen Netzwerkes schließt wiederum verschiedene Modelle ein, darunter auch Interorganisations-Netzwerke. In ihnen besteht die Netzwerkstruktur nicht als egozentriertes Netzwerk einzelner Akteure, sondern als Form der Handlungskoordination, die „...unter Vernetzung die zielgerichtete *Koordination von Akteuren* versteht, die miteinander kooperieren, um ihre Interessen durchzusetzen“ (ebd., 16; Herv. i. Orig.). Wesentlich ist, dass es sich um „manifeste Strukturen“ (ebd.) des Netzwerkes handelt, also solche, die von den Beteiligten eigens konstruiert und ergo bewusst wahrgenommen werden. Die Form der Interorganisations-Netzwerke unterteilt sich in asymmetrische bzw. symmetrische Netzwerkfor-

men, zu deren letzterer Form neben Innovationsnetzwerken auch die hier interessierenden regionalen Netzwerke gehören.

### Charakteristik regionaler Netzwerkmodelle

Grundlegende Eigenschaften regionaler Netzwerke als Form der symmetrischen Interorganisations-Netzwerke sind anhand der Charakteristik Sozialer Netzwerke angeführt worden. Dies ist durch die Faktoren "Reziprozität" und "sozialräumliche Ebene" zu ergänzen. Weyer (2000) führt in seiner Definition des Sozialen Netzwerkes den Faktor des "Interesses" an, der eng mit dem der vertrauensvollen Kooperation verknüpft ist. Vertrauensvolle Kooperation sei als „wachsames Vertrauen“ (ebd., 12) zu verstehen, d.h. eine Einstellung,

„...die zu Vorleistungen bereit ist und sogar Abweichungen vom Prinzip des gerechten Tausches hinzunehmen gewillt ist, solange die Reziprozität der Kooperationsbeziehung garantiert ist. *Reziprozität* meint einen Zustand, in dem beide Partner wechselseitig von den Handlungen des jeweiligen Gegenübers profitieren. [...] [Und] dass man sich auf die „Lieferbereitschaft“ des Partners, und sei es zu einem späteren Zeitpunkt, verlassen kann“ (Weyer 2000, 12; Herv. i. Orig.).

Folglich basiere "Reziprozität" zum einen auf der von den Netzwerkmitgliedern geteilten Annahme, partikulare Ziele durch ein koordiniertes Handeln besser realisieren zu können. Zum anderen speise sie sich durch die im Rahmen einer vertrauensvollen Kooperation mit hoher Wahrscheinlichkeit zu erwartenden Profite für die Mitglieder, was von zentraler Bedeutung ist. Die Mehrdimensionalität der Reziprozität aus geteiltem Interesse und Gewinnvertrauen bestätigen auch andere Vertreter. Düsseldorf/Griese/Roß (2005) verwiesen bereits auf die Notwendigkeit eines Ausgangsimpulses (s.o.) bzw. eines echten „Problemdrucks“ (ebd., 49) und betonen ebenso die Prämisse von Gewinnvertrauen für Netzwerkengagement (vgl. ebd.). Vergleichbares ist bei Faulstich/ Vespermann/Zeuner (2001) zu finden, wonach Netzwerke v.a. auf „Vertrauen, Anerkennung und gemeinsamen Interessen“ (ebd., 14) basierten, also auf „kommunikativen Beziehungen“ im Gegensatz zu Markt- oder Hierarchieverhältnissen.

Darüber hinaus übernimmt die sozialräumliche Ebene eine wesentliche Rolle. Regionale Netzwerkmodelle konstituieren sich aufgrund räumlicher Nähe und persönlichem Kontakt der Mitglieder und stellen ihnen gleichermaßen eine solche – eben nicht nur z.B. rein virtuelle – „Infrastruktur“ (Weyer 2000, 21) zur Verfügung. Im Anschluss daran wird hier explizit der Ausdruck "sozialräumlich" gewählt, da es über den territorialen Bezugsbereich hinaus um eine persönlich-informelle Infrastruktur in einem geographisch begrenzten Raum geht. Wobei die regionale Nähe nicht zwangsläufig als „vertrauensgenerierender Katalysator“ fungiert, was Hellmer u.a. (1999, 255) belegt haben, und was der Region doch vorschnell unterstellt wird. Vielmehr macht die Spezifität und die Wirkungskraft der regionalen Netzwerkkonstellation die Bereitstellung einer Infrastruktur an

persönlich-informellen Netzwerkknoten, an „*niedrigschwiligen Kontakten*“ (Heidenreich 2000, 95; Herv. i. Orig.) und Anlässen, aus.

Zusammenfassend können folgende Kerneigenschaften regionaler Netzwerke im Anschluss an Weyer (2000) festgehalten werden: Als Netzwerk-Basismerkmal „grenzüberschreitende Kooperation“; als Kennzeichen eines Sozialen Netzwerkes die „vertrauensvolle Kooperation autonomer, aber interdependenter Akteure“ innerhalb eines „begrenzten Zeitraumes“ und auf der Basis von Reziprozität (bestehend aus geteiltem Interesse und Gewinnvertrauen); sowie in einer insgesamt sozialräumlichen Verortung mit einer (potenziellen) Infrastruktur aus persönlich-informellen Kontakten.

### **Strategischer Hoffnungsträger der intermediären Sphäre**

Seit Anfang der 1990er wurden beide Hoffnungsträger, „Region“ und „Netzwerk“, im Diskurs zunehmend assoziiert und in der Praxis umzusetzen versucht. Das Versagen zentralstaatlicher Mechanismen und Steuerungsstrategien im regionalen Kontext war eklatant geworden, und es hatte sich die Erkenntnis durchgesetzt, allein mit Prinzipien des freien Marktes keine nachhaltigen Problemlösungen etablieren zu können. Folglich wurde in die intermediäre Sphäre zwischen Markt und Staat das Medium des Netzwerkes als „Regulationsmechanismus ‚dritter Art‘“ (Faulstich, Vespermann, Zeuner 2001, 14) eingeführt.<sup>138</sup>

Allgemein verbunden wird mit einem solchen intermediären Regelungs- und Kooperationsmechanismus die strategische Hoffnung

- nach einer grenzüberschreitenden Kooperation (Weyer) in vertikaler wie horizontaler Sicht über die Partikularsysteme der Gesellschaft hinaus und insgesamt nach struktureller Förderung regionaler Innovationsfähigkeit;
- nach einem kostengünstigen wie wirkungsvollen öffentlichen Instrument im Kontext von Dezentralisierung und Deregulierung sowie einer Erhöhung regionaler Autonomie und Selbstbestimmung vor dem Subsidiaritätsprinzip;
- nach einem optimierten Ressourceneinsatz und der Verringerung von Doppelstrukturen in der Region mit Zielsetzungen der Effektivität, Qualitätssteigerung und Ausbau des Humankapitals;
- sowie nach verstärkter Bedürfnisorientierung, Angebotsvielfalt und Transparenz für die individuellen wie organisationalen/ institutionellen Mitglieder der Region.

---

<sup>138</sup> Hellmer u.a. (1999) betonen allerdings, dass bis dato noch viele Netzwerke eher traditionelle Steuerungsmechanismen des Marktes bzw. des Staates weiterführen würden, ohne dem hohen Anspruch eines intermediären Regulationsmechanismus tatsächlich gerecht zu werden.

Der genannte Punkt "regionale Innovationsfähigkeit" gehört zu den weithin angeführten Szenarien, da die systematische Generierung von Innovationen weniger Markt- oder Hierarchiekontexten als vielmehr Netzwerkstrukturen zugesprochen wird. Und dies in zunehmend regionaler Fokussierung, wie die Ausrichtung von Learning Communities zum Ziele von z.B. "innovativeness" (vgl. Kap. 4.3.3) belegt. Argumentiert wird, dass durch die Aktivierung und Bereitstellung einer regionalen Infrastruktur des Kontaktes und des Austausches der für Innovationen als maßgeblich definierte Transfer von sog. "implizitem Wissen", dem „tacit knowledge“ (vgl. Polanyi 1962; Lundvall 1992), ermöglicht und gefördert wird. Während "explizites Wissen" abstrakt und über Symbole und Sprache kommunizier- und kodifizierbar ist, wird unter tacit knowledge non-formales, informelles Wissen verstanden. Es umfasst solche Kenntnisse, Handlungs- und Entscheidungsdispositionen, die nicht explizit formuliert und objektiv erklärbar sind, sondern sich nur qua Prozesse und Handlungen konkretisieren und ‚mitteilen‘ lassen. Tacit knowledge ist insofern an den regionalen Kontext gebunden und konstitutiver Ausdruck dessen, was allerdings nicht per se seine Eignung für die regionalen Aufgaben begründet. Bestehen bleibt die Tatsache, dass tacit knowledge wie regionale Innovationsfähigkeit direkt vom Faktor der „embeddedness“ (Granovetter) abhängig sind.

Vor diesem Hintergrund ist es Zielsetzung regionaler Netzwerkstrukturen, methodisch auf eine Überführung des impliziten in explizites Wissen und damit auf eine Aktivierung und letztlich Ausschöpfung des endogenen regionalen Innovationspotenzials hinzuwirken. Hierzu sind die Konstrukte von "Wissensnetzwerken" oder auch "Kompetenznetzwerken" eingeführt worden. Es zeigen sich jedoch häufig eindimensionale Begründungsmuster, die primär auf verwerterorientierte Kompetenzen und Lernprozesse rekurrieren (vgl. Deitmer, Attwell 2000, 62; Bieger 2000, 6).

Abschließend ist auf die Interdependenz des strategischen Hoffnungsträgers Netzwerk mit dem Bedeutungsgewinn der "Zivilgesellschaft" zu verweisen. Diese kann als „...Sphäre kollektiven Handelns und öffentlicher Diskurse, die zwischen Privatbereich und Staat wirksam ist“ (Thiery 2002, 593)<sup>139</sup> bezeichnet werden. Im Vorangegangenen wurde der Aspekt der Zivilgesellschaft zum einen als einer der Verantwortungsbereiche im Rahmenmodell der Konzepte Lebenslangen Lernens diskutiert (vgl. Kap. 1.2). Zum anderen als neue inhaltliche Qualität im Diskurs um Lebenslanges Lernen im Zuge der zweiten Generation, was sich durch die Aufnahme des Terminus "active citizenship" illustrierte und die Forderung nach einem erhöhten bürgerschaftlichen Engagement des Einzelnen impliziert. Von Giddens und Beck ist der Bereich der neuen sozialen Bewegungen als Ausdruck einer Politisierung aller Lebensbereiche thematisiert worden (vgl. Kap. 3.1). Entscheidend an dieser Stelle ist die den Strömungen inhärente Dynamik zu veränderten Akteurskonstellationen. Denn als Resultat ist die gegenwärtige Situation geprägt von sog. neuen sozialen Partnerschaften als Aus-

<sup>139</sup> Zum Begriff "Zivilgesellschaft": siehe Anhang 4.1.

druck veränderter Governance-Formen (vgl. Westphalen 2003) über die überkommenen Sektorgrenzen hinaus; von "public-private partnerships" als Kooperationsform zwischen Vertretern des öffentlichen und privaten Sektors und nicht selten als Ersatz traditioneller Akteure; oder auch von Nichtregierungsorganisationen (NGOs),<sup>140</sup> die eine neue Qualität zivilgesellschaftlicher, z.T. globaler Vernetzung repräsentieren und zu einer „Globalisierung der Solidarität“ (Seitz 2002, 87) geführt haben. Somit formieren sich in der intermediären Sphäre der Zivilgesellschaft neue, netzwerkartige Akteurskonstellationen, die neben einer verbesserten Möglichkeit zu grenzüberschreitender Kooperation (Weyer) die Basis für eine mehrdimensionale Promotion innovativer Entwicklung bieten.

### 4.2.3 Das Prinzip "Lebenslanges Lernen"

Als drittes maßgebliches Prinzip ist "Lebenslanges Lernen" aufzugreifen. Dies allerdings in komprimierter Form, da in den vorangegangenen Kapiteln bereits ausführlich die Entwicklung von Idee und Konzepten Lebenslangen Lernens bis hin zum aktuellen Diskurs aufgearbeitet worden ist. An dieser Stelle gilt es vielmehr Verknüpfungspunkte des Aspektes mit den beiden anderen Prinzipien aus Sicht der Debatte um Lebenslanges Lernen und anhand der Einteilung der Generationen zu benennen.

In der ersten Generation der Konzepte Lebenslangen Lernens und ihrer Vorphase ist zum einen die schrittweise Orientierung hin zum regionalen Kontext von Interesse. Der unter Kap. 2.2.1 angeführte „Exkurs B – Impulse aus der Bildungssoziologie“ hatte auf die „Regionalanalyse der Bildungschancen“ von Peisert (1965) und die Ergebnisse der "Göttinger Studie" von Strzelewicz/Raapke/Schulenberg (1966) verwiesen, in deren Nachfolge sich das Sozialstaatspostulat auch auf Maßnahmen des Ausgleichs regionaler Disparität richtete (vgl. Weishaupt 2002). Diese Entwicklung lässt sich gleichfalls über den deutschen Kontext hinaus verfolgen, gerade in Skandinavien mit dem geographisch bedingten hohen regionalen Disparitätsgefüge kommt der Problematik bis heute eine zentrale Rolle zu. Im gleichen Zeitfokus ist das Aufkommen der bildungspolitischen Forderung nach "Kooperation" zu verorten. Aufgenommen wurde diese in den Diskurs maßgeblich anhand der weithin herausgestellten Notwendigkeit einer Integration der einzelnen Bildungssektoren zu einem Gesamtsystem, was sich im Kontext Lebenslangen Lernens entlang der unter Kap. 2 genannten Beiträge verfolgen lässt.<sup>141</sup>

Zu einer expliziten Verknüpfung zwischen den Faktoren Region, Netzwerk und Lebenslanges Lernen kam es in den internationalen Schlüsseldokumenten der ersten Generation v.a. im Rahmen der aufkeimenden Diskussion um selbstorganisiertes bzw. informelles Lernen, die sich zur Promotion regionaler Umset-

<sup>140</sup> Zu NGOs als non-profit orientierte Zusammenschlüsse: siehe Anhang 4.2.

<sup>141</sup> Vgl. zur Entwicklung des Kooperationsgedankens im Diskurs der deutschen Erwachsenenbildung Faulstich, Vespermann, Zeuner 2001, 10f; oder auch Jütte 2002, 15ff.



zungsmodelle des lebenslangen Lernens formierte. So plädierten der Europarat für „integrated centres“ (Council of Europe/CCC 1971, 36); die UNESCO für „learning resource centres“ (UNESCO 1972, 32); und die OECD für „local centres“ (OECD/CERI 1973, 59f). Zudem schloss sich Illich (1971) der Verknüpfungstendenz an, was besonders bemerkenswert ist, da er explizit den Terminus „Netzwerk“ verwendete: Er forderte eine veränderte Lern- und Bildungskultur, die anstelle von „Bildungs142 die eine eindrucksvolle Parallelität zur heutigen Diskussion um Lerndatenbanken, Coaching und Bildungsgutscheine darstellen.

In der zweiten und dritten Generation wurde dieser Modus zunehmend angewandt. Die internationalen Schlüsseldokumente kennzeichneten Netzwerkstrukturen als Zukunftsmodell für Kooperation und Integration (vgl. European Commission 1995, 15; 22; vgl. Delors u.a. 1996, 29) und als Praxisstrategie für eine notwendige „life-cycle redistribution“ (OECD 1996, 91) von Bildung und Lernen. Auch die nationale Ebene wie z.B. der deutsche Diskurs folgten dem. So würden neue pädagogische Tätigkeitsfelder zur „Organisation von regionalen Lern-Netzwerken“ (Dohmen 1996, 72) eröffnet, genauso wie die Bedeutung des informellen Lernens gestärkt werde und sich eine „Deregulierung des Lernens“ (Dohmen 1998, 38f; Herv. i. Orig.) ankündige: „*Bottom-up-Abstimmungen und -Vernetzungen* sind eine demokratische Antwort auf den notwendigen Abbau *bürokratischer Top-down-Regulierungen*“ (ebd.; Herv. i. Orig.).

Gleichermaßen argumentierte die Europäische Kommission (European Commission 2000) mit der sechsten Schlüsselbotschaft des Memorandums, „Bringing learning closer to home“ (ebd.). Gerade in dünn besiedelten Regionen könne „...lifelong learning as the driver for local and regional regeneration“ (ebd., 19) agieren, und Städte und Regionen komme eine wichtige Rolle als Koordinierungsinstanzen für die Implementierung integrativer Kooperationsstrukturen zu (vgl. ebd.). Ebenso habe der Alltagskontext mit non-formalem, informellem Lernen eine zentrale Position inne, so dass die Schlüsselbotschaft durch „learning centres in everyday locations“ (ebd.) zu realisieren sei. Dieser Impuls setzte sich in den folgenden Dokumenten fort, und es wurde als Ergebnis der neuen Netzwerkstrategien in Form von „learning communities, area partnerships and integrated approaches“ (CEDEFOP/EURYDICE 2001) resümiert: „...education and training are becoming local powerhouses for social renewal“ (ebd., 121). Demzufolge nahm die Kommission Definitionen einer „Learning Community“ bzw. einer „Learning Region“ auf (European Commission 2001, 33).<sup>143</sup>

<sup>142</sup> U.a. „Nachweisdienste für Bildungsgegenstände“ (Illich 1973, 86-101); „Lernbörsen“, in denen Menschen im Sinne eines gegenseitigen Austausches ihre Fertigkeiten als Lerngegenstände für andere anbieten; „Kommunikationsnetze“ zur Vermittlung von Lernpartnerschaften oder auch die Ausgabe von „Bildungsgutscheinen“, um Teilnahme aller zu gewährleisten (vgl. ebd.).

<sup>143</sup> „learning community: A community that widely promotes a culture of learning by developing effective local partnerships between all sectors of the community and supports and motivates

### 4.3 Praxismodell: Learning Communities

Die strategische Verknüpfung der Prinzipien "Region", "Netzwerk" und "Lebenslanges Lernen" zu regionalen Lernnetzwerken präsentiert sich folglich als Konsequenz aus vielschichtigen Transformationsprozessen.

Erstens aus einer Deinstitutionalisierung des Lernens, wonach eine non-formale bzw. informelle Verortung im lokalen Kontext den individuell-kollektiven Bedürfnissen nach einer Förderung und Unterstützung aller Lernprozesse im Alltagskontext besser nachkomme. Zweitens erhielt im Zuge der Modernisierungs- und Globalisierungsprozesse der regional definierte Alltagskontext für die Individuen eine verstärkt identitätsrelevante Bedeutung, was der Region als sozialräumlicher Bezugsebene Lebenslangen Lernens erneut Priorität zusprach. Drittens folgte die Verknüpfung den bildungspolitischen Dezentralisierungsstrategien hin zu einer „*Deregulierung des Lernens*“ (Dohmen 1998; Herv. i. Orig.).

Evident ist aber auch, dass eine simplifizierende Euphorie um "Region" wie "Netzwerke" als pauschale Hoffnungsträger und Problemlösungslieferanten nicht angebracht ist und sie vielmehr die Komplexität, den hohen Anspruch und die Aufwandsstruktur von regionalen Netzwerkprozessen ignorieren würde. Genauso wenig, wie Netzwerke per se harmonisch seien (vgl. Hellmer u.a. 1999, 65), also Offenheit, Partizipation und Autonomie der Partner nicht gleichsam zu einer Auflösung von Machtstrukturen und Konfliktpotenzial führen, bietet auch die sozialräumliche Ebene der Region nur einen Möglichkeitsraum, keine Garantie für erfolgreiche regionale Netzwerke.

#### 4.3.1 Begriffliche und netzwerktheoretische Verortung

Wenngleich im europäischen Bildungsraum durchaus Heterogenität bei der Frage vorherrscht, „...how best to proceed along the road to lifelong learning“ (UNESCO 2002, 9), stellt doch die zunehmende Promotion regionaler Netzwerkmodelle seit Ende der 1990er einen europäischen Konsens dar. Innerhalb des Phänomens zeigen sich wiederum divergente Strategien und konzeptionelle Ausprägungen, so dass zunächst eine Strukturierung vorzunehmen ist.

Anwendung findet hier der Terminus "**Learning Community**", verstanden als ein Meta-Begriff für regionale wie städtische Zusammenhänge. Im europäischen wie internationalen Diskurs finden sich Termini wie "Lernende Regionen"/"Learning Regions", "Learning" bzw. "Educating Cities" u.Ä, deren divergente Begrifflichkeit sich größtenteils aus dem jeweils anvisierten territorialen Kontext begründet. Letztlich aber steht sowohl jedes groß-/städtische Areal in enger Interdependenz zur umliegenden Region wie auch zu den trans-

---

individuals and organisations to participate in learning. ... learning region: A region in which all stakeholders collaborate to meet specific local learning needs and implement joint solutions to common problems“ (ebd., 33).

/nationalen Regionen, als auch jede Region in hohem Maße abhängig und geprägt ist von ihren städtischen Arealen. Insofern erscheint die Anwendung eines Meta-Begriffs nicht nur zulässig, sondern verspricht zugleich Übersichtlichkeit in der Vielfalt der internationalen Termini.

Diese Facettenbreite setzt sich fort in den Definitionsangeboten des Diskurses. Einerseits wird der stichwortartige Deklarationsvorgang des Lebenslangen Lernens als historische Idee auch für Learning Communities weiter geführt, wonach bereits das alte Athen als "learning city" gelten könne (vgl. Doukas 2003, 27). Andererseits erscheinen ebenso zwar differenzierte, aber insgesamt primär additive Definitionen wenig konstruktiv, da sie alle irgendwie relevanten Aspekte enthalten mögen, doch mit der Fülle an Komponenten die Spezifität einer Learning Community eher überdecken (vgl. z.B. bei Liebig 2005)<sup>144</sup>. Gefördert wird dies zweifellos durch die de facto große Vielfalt im internationalen Kontext an Modellen einer Learning Community, beruhend auf ihrer jeweiligen Ausrichtung am lokalen Passungsverhältnis. Dennoch besitzen Learning Communities spezifische Kerneigenschaften, die die wesentlichen Charakteristika bündeln und die Demarkationslinien des Phänomens aufzeigen.

Zu diesem Ziele wird zunächst die Definition von Longworth (1999) aufgegriffen. Sie markiert den grundlegenden Referenzrahmen von Learning Communities, innerhalb dessen abweichende Prioritätensetzungen vorgenommen werden können, wie die Typisierung der divergenten Praxis- und Konzeptformen im Weiteren belegen wird: „*A Learning Community is a City, Town or Region, which mobilizes all its resources in every sector to develop and enrich all its human potential for the fostering of personal growth, the maintenance of social cohesion, and the creation of prosperity*“ (Longworth 1999, 109; Herv. i. Orig.).

Entscheidend ist nunmehr, diese zwar grundlegende, doch recht allgemeine Definition mithilfe der Benennung von vier **Kerneigenschaften** von Learning Communities zu erweitern und für die Diskussion anschlussfähig zu gestalten:

- *grenzüberschreitende Kooperation* (Weyer) in nachhaltiger Orientierung und in vertikaler wie horizontaler Dimension über die Systemsektoren hinweg;
- individuelle/ kollektive/ organisationale *Lernprozesse*, die vorwiegend bottom-up-gesteuert werden, selbstreflexiv sind und in Gestalt regionaler Netzwerke strukturell gewährleistet werden;
- fundiert von einer *gemeinsamen Vision lokaler Revitalisierung* auf der Basis einer "lifelong learning culture" im Sinne der vier Inhaltsdimensionen des Lebenslangen Lernens unter Einbeziehung ökonomischer, politischer, soziokultureller und ökologischer Kategorien;

<sup>144</sup> Siehe Anhang 4.3.

- woraus sich als übergreifende Charakteristik die *Idee der Ganzheitlichkeit* präsentiert:<sup>145</sup> verstanden als integrativer Zugang zum regionalen Kontext und als Credo, als Ganzes mehr erreichen zu können als die Einzelakteure für sich.

Derart ist die Differenz zu anderen Kooperations- oder Netzwerkformen markiert. Denn Learning Communities sind nicht – um die deutsche Diskussion aufzunehmen – mit "Lernortkooperation", mit "Kompetenznetzwerken" oder mit "Weiterbündlungsverbänden" gleichzusetzen.<sup>146</sup> Hingegen konstituieren sich Learning Communities aus den genannten vier Kerneigenschaften, die im Sinne eines Kreislaufes (vgl. Abb. 3) permanent ineinander greifen müssen, um eine umfassende regionale Dynamik und das gesamte Potenzial einer Community in Gang setzen bzw. halten zu können:

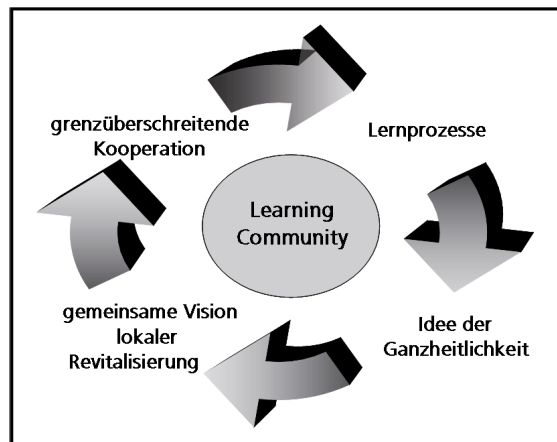


Abb. 3: *Kreislaufdynamik von Learning Communities*

Diese Kerneigenschaften lassen sich in ihrer Komplexität anhand aktueller Fragestellungen und möglicher Ambivalenzen aufzeigen.

Einleitend ist auf die Ausgangsbasis für das vorgestellte Grundmodell von Learning Communities zu verweisen, das auf das hier vertretene integrative Verständnis lebenslangen Lernens (vgl. Kap. 1.2) aufbaut. Demnach wird ausgehend von den vier Inhaltsdimensionen "Zeit", "Gesellschaft", "Subjekt" und

<sup>145</sup> Vgl. hierzu auch Scheff 1999, 13.

<sup>146</sup> Während „Lernortkooperation“ das „...Mit, Gegen- und Nebeneinander von berufsbildender Schule, Betrieb und überbetrieblicher Berufsbildungsstätte in der Berufsausbildung“ (Wilbers 2002, 56; vgl. auch Düsseldorf, Griese, Roß 2005, 41) meint, fokussieren Kompetenznetzwerke den ökonomischen Sektor (vgl. Scheff 1999, 110). Kennzeichen von Weiterbündlungsverbänden ist, dass sie die regionale Vernetzung primär im Bildungsbereich, aber nicht prinzipiell sektorübergreifend erhöhen wollen.

„Arbeit“ auf horizontaler Ebene die Anerkennung der non-/in-/formalen Spannweite an Lernformen, -arenen und -inhalten propagiert sowie auf vertikaler chronologischer Ebene die individuelle Lernbiographie als ad infinitum definiert. Zu verankern ist Lebenslanges Lernen überdies in einem kooperativen Verantwortlichkeitsgefüge aus den Akteuren Individuum, Staat, Markt und Zivilgesellschaft. Die Europäische Kommission fasst ein solches Verständnis in ihrer aktuellen Definition zusammen, wie unter Kap. 1.2 ausgeführt wurde.

Ausgehend davon ist zu fragen, wer oder was eigentlich in einer Community lernt, die Region in Gestalt der Community und/oder ihre Mitglieder? Es geht also um die Frage von **Lernfähigkeit** bzw. **Lernhaltigkeit** einer Region.

Gerhardter (2003) benennt dies mithilfe der Komponenten „Lernen in der Region ermöglichen“ (ebd., 77) bzw. „Lernfähigkeit der Region herstellen“ (ebd.), die wiederum von Schöne/Freitag (2003) in Beziehung gesetzt worden sind, d.h. es „...werden individuelles Lernen, organisationales Lernen und regionales bzw. sogar transregionales Lernen (im Kontext des wechselseitiges europäisches Austausches der Erfahrungen) kombiniert“ (ebd., 162). Damit liegt nicht ein Entweder-oder-Prinzip, sondern eine Kombination vor: Die erste Komponente „Lernen in der Region ermöglichen“ (Gerhardter) bezieht sich auf die notwendige (neue) Lerninfrastruktur auf individueller wie organisationaler Ebene. Die zweite meint einen diffuseren Faktor, den der „Lernfähigkeit der Region“ (Gerhardter). Hierzu finden sich primär systemtheoretische Argumentationen, die eine Learning Community als „Systemleistung“ (Gerhardter 2003, 78; vgl. Scheff 1999, 84ff) definieren, und die auf den erwähnten Ansatz eines „tacit knowledge“ zurückgreifen, der in besonderer Weise die Lern- und Innovationsfähigkeit einer Region dokumentiere (vgl. Kap. 4.2.2). Wie expliziert, ist das implizite Wissen territorial gebunden und ein konstitutives Element des regionalen Ensembles aus im-/mobilen und im-/materiellen Standortfaktoren, das umfassenden Lernprozessen fördernd bzw. abweisend gegenüber steht und das aus Humanressourcen, kulturellen wie ökonomischen Traditionen, soziostrukturellen Gegebenheiten, naturräumlichen Bedingungen, einem mehr oder weniger identitätsstiftenden „we“ (Sennett 1998, S. 137) usw. besteht. Ergo ist die Lernfähigkeit einer Region nicht als eine rein artifizielle Meta-Größe zu begreifen, nicht zuletzt sind es ihre personalen Mitglieder, die maßgebliche Träger und Rohstoff für u.a. die Konkretisierung der strategischen Ressource des impliziten Wissens sind. Und die in ihrer Gesamtheit als regionales Milieu und Ausdruck einer „regionalen Identität“ eine spezifische Haltung gegenüber beiden Komponenten einnehmen.

D.h. beide Komponenten, „Lernen ermöglichen“ und „Lernfähigkeit herstellen“ (Gerhardter), stehen in enger Interdependenz. Weder reicht es aus, allein quantitative infrastrukturelle Verbesserungen durchzuführen, dies hat noch keine aktive Partizipation der Regionsmitglieder an damit eröffneten Lernmöglichkeiten zur Folge. Genauso wenig lässt sich die ‚Herstellung‘ einer Lernfähigkeit der Region auf eine eindimensionale Förderung von elitären Wissensnetzwerken oder Sektoren reduzieren, daraus erwächst keine nachhaltige, integrative Eigen-

dynamik. Erforderlich sind eine umfassende Restrukturierung und eine systematische Kopplung beider Komponenten, wie es bei einer Learning Community angelegt sein kann. Eine mehrdimensionale Sichtweise ist ebenso bei einer darauf aufbauenden Forschungsfrage zu unterstreichen, die die Bestimmung von Indikatoren für den Nachweis der "Lernhaltigkeit" von Regionen anstrebt. Die z.B. von Gnahs (2003) genannten Indikatoren<sup>147</sup> greifen relevante Aspekte auf, doch ob damit ein mehrdimensionaler Zugriff auf das umfassende Bedingungsgefüge einer Region erreicht wird, bleibt weiter Gegenstand der Debatte.

Darüber hinaus tritt der Organisations- und Steuerungsmodus des **Netzwerkes** in den Vordergrund. Hierzu ist grundsätzlich auf einen terminologischen Aspekt im europäischen Diskurs zu verweisen: die Verwendung von "partnership" bzw. "network". Beide Begriffe werden größtenteils synonym<sup>148</sup> eingesetzt, wobei in den englischsprachigen Dokumenten häufiger der Ausdruck "partnership",<sup>149</sup> in den deutschsprachigen eher "Netzwerk" Anwendung findet. Obgleich sich keine trennscharfe Abgrenzung beider Termini zeigt, scheint eine gewisse Nuancierung dahingehend zu bestehen, dass der Begriff "network"/"Netzwerk" stärker den Steuerungs- und Organisationsmechanismus hervorhebt, während "partnership"/"Partnerschaft" genereller auf die Aktivität der Kooperation und Interaktion rekurriert. Hier wird der Ausdruck "Netzwerk" in Ableitung der Definition regionaler Netzwerke eingesetzt.

Demgegenüber war in Anlehnung an Weyer (2000) konstatiert worden, dass es sich bei einer Learning Community um eine grenzüberschreitende, d.h. über ein singuläres Moment und über das eigene Bezugssystem hinausgehende Kooperation handelt, die die Akteure innerhalb einer limitierten Zeitperiode und in relativer Abhängigkeit voneinander vertrauensvoll verbindet. Dies geschieht auf der Basis von Reziprozität bestehend aus geteiltem Interesse und Gewinnvertrauen sowie einer sozialräumlichen Verortung mit einer potenziellen Infrastruktur aus persönlich-informellen Kontaktpunkten.

Ausgehend davon schälen sich Kriterien für eine erfolgreiche Gestaltung von regionalen Netzwerken und ergo für eine Realisierung der von verschiedensten Akteuren und Steuerungsebenen in sie gesetzten Hoffnungen heraus. Zu den externen Bestimmungsfaktoren einer erfolgreichen Implementierung gehört die Einbettung des Netzwerkes in den regionalen Kontext. Diese kann geleistet werden über öffentlich artikuliertem Wertschätzung des Netzwerkes und seiner Resultate; über finanzielle Absicherung der Netzwerkinfrastruktur wie Personal des Netzwerkmanagements oder Räumlichkeiten; und auch über die Integration des Netzwerkes in überregionale Kooperations- und Förderzusammenhänge

---

<sup>147</sup> Siehe Anhang 4.4.

<sup>148</sup> Vgl. z.B. ein Zitat zu „Learning networks“: „Most of the 4000 ADAPT projects created local and regional partnerships. Some of these partnerships were informal, while others created permanent structures such as learning networks and learning regions. The reasons for creating these partnerships were diverse“ (CEDEFOP 2002b, 73).

<sup>149</sup> Verstärkt sicher durch das britische „Local Learning Partnership“-Programm (vgl. Kap. 7.5.1).

sowie in die Arbeits-, Organisations- und politischen Entscheidungsstrukturen vor Ort. Die internen Bestimmungsfaktoren lassen sich mit Blick auf den Faktor der „embeddedness“ (Granovetter) und die jeweilige Zielsetzung eines Netzwerkes kaum allgemeingültig benennen, doch kristallisieren sich Gemeinsamkeiten heraus. Zu den fundamentalen Herausforderungen und nicht selten Dilemmata eines Netzwerkes gehört das Spannungsverhältnis zwischen Bereitstellung von Flexibilität UND von struktureller Sicherheit. D.h. Netzwerke sollen in Absetzung zu Markt- und Hierarchieverhältnissen, zu häufig erstarrten bürokratischen Strukturen bzw. closed-shop-Mentalitäten, Offenheit und Flexibilität bieten. Dies allerdings gepaart mit der Gewährleistung von vertrauensvoller Kooperation und von Reziprozität, um strukturelle Sicherheit, Stabilität und Kontinuität des Interaktionsverhältnisses zu garantieren. Ein ähnliches Dilemma ergibt sich aus den externen Erwartungen an ein Netzwerk, nun schlussendlich eine Ausschöpfung der endogenen Potenziale zu gewährleisten. Allerdings muss dies das Netzwerk aus einer zumeist defizitären Ausgangsposition heraus realisieren, was nicht selten eine Umgestaltung des regionalen Gefüges erforderlich macht und nicht unbedingt kongruent sein muss mit den originären Intentionen der externen Netzwerk-Initiatoren.

Als gemeinsame Bezugsgrößen für gelingende Netzwerkarbeit regionaler Modelle sind dementsprechend folgende anzuführen:

- Netzwerke benötigen einen spezifischen und dringlichen *Ausgangs-impuls*, der sich in einem geteilten Interesse an der Lösung der spezifischen Ausgangslage fortführt, und der von einer gemeinsamen, in Abständen zu reflektierenden *Vision* über die Gestaltung des anzustrebenden Szenarios getragen wird.
- Netzwerkarbeit fußt auf *vertrauensvoller* und *grenzüberschreitender Kooperation* (Weyer), die auf Reziprozität des geteilten Interesses und des Gewinnvertrauens in die Netzwerkarbeit basiert, und hierzu des empirischen Belegs kontinuierlich bedarf.
- Regionale Netzwerke sind vom *sozialräumlichen Faktor* abhängig, also von den lokal verfügbaren Ressourcen und potenziellen Infrastrukturen, der externen Wertschätzung und der strukturellen Integration in den Regionalkontext.
- Schließlich differenziert sich ein Netzwerk von spontaner Kooperation dahingehend, dass ein funktionsfähiges, professionelles *Netzwerkmanagement* die Infrastruktur des Netzwerkes begleitet, diese in dem ihm aufgetragenen Sinne lenkt und eine mittelfristige Kontinuität sicherstellt.

Letzterer Punkt ist nochmals herauszugreifen, da er einen oft unterschätzten, doch elementaren Aspekt erfolgreicher Netzwerkarbeit berührt: das Netzwerkmanagement (auch: Koordinierungsstelle).

Düsseldorff/Griese/Roß (2005) nennen im Anschluss an Brussig u.a. (2001) folgende Aufgaben dieser Schlüsselkomponente: „die Identifikation von Netzwerkpotenzialen; Partnersuche und Partnerintegration im Netzwerk; Vertrauensbildung und die Gestaltung einer Vertrauenskultur im Netzwerk; die Schaffung organisationaler und personeller Voraussetzung für Netzwerkarbeit; die rechtliche Gestaltung und Formalisierung des Netzwerkes und die der Beiträge seiner Teilnehmer; die Schaffung einer gemeinsamen instrumentellen und technischen Basis für das Netzwerk (IT/DV); die Etablierung einer demokratischen Steuerungs- und Konfliktregelungskultur“ (Düsseldorff, Griese, Roß 2005, 50f). Auch Pauls/Megerle (2002) unterstreichen die Bedeutung einer Koordinierungsstelle, die „die Fäden der Netzwerkarbeit“ bündelt und „...als Ansprechpartner, Motor und ‚Motivator‘ [dient], die stets die Win-Win-Situation für die am Netzwerk beteiligten Partner deutlich machen kann“ (ebd., 19).

Zugleich sind nicht unwahrscheinliche „Risiken eines Netzwerkversagens“ (Faulstich 2002) zu nennen. Ein Versagen kann resultieren aus: „Abstimmungsbedarf einer großen Zahl von Akteuren“; „Steigender Zeitbedarf“; „Fehlende Kontinuität“; „Wachsende Koordinationsprobleme“; „Zunehmender Verhandlungsaufwand“; „Fortbestehen von Macht und Hierarchie“ sowie „Leugnen oder Verschieben von Konflikten“ (ebd., 26).<sup>150</sup> Überdies ist zu unterstreichen, dass allein territoriale Nähe oder eine Netzwerkstrategie an sich noch keine Erfolgsgarantie darstellen, denn eine enge soziale Verflechtungsebene in Gestalt eines hohen regionalen Sozialkapitals (vgl. Kap. 3.3.2) kann genauso einer Implementierung von Communities nicht fördernd, sondern blockierend entgegenreten: „...*social capital can divide rather than unite a region, where there is rivalry instead of cooperation between different networks*“ (OECD 2001b, 105; Herv. i. Orig.).

### 4.3.2 Learning Communities im europäischen Diskurs

Ausgehend von der definitorischen Verortung des Phänomens sowie der Skizzierung zentraler Charakteristika und aktueller Fragestellungen gilt es einen Blick auf den europäischen Diskurs um Learning Communities und auf erste Erfahrungswerte aus ihrer Praxis im Bildungsraum Europa zu werfen.

#### Leitlinien des europäischen Diskurses

Übereinstimmend werden der Ausgangspunkt des europäischen Diskurses und erste Praxisaktivitäten auf den Beginn der 1990er Jahre gelegt und damit auf den Zeitpunkt einer sich ankündigenden Renaissance des lebenslangen Lernens und einer beginnenden Reorientierung zur Region und ihrer endogenen Potenziale. Yarnit (2000a) fasst jenes Ausgangsensemble zusammen:

„The gale of globalisation forced a profound reassessment of urban policy from the late 1980s onwards with faith in physical regeneration

<sup>150</sup> Vgl. auch Faulstich, Vespermann, Zeuner 2001, 15f.



giving way to a complex combination of social, economic and cultural remedies which were characterised by two features: the rise of partnerships to manage renewal, and the re-evaluation of learning as an important tool in the process" (ebd., 15).

In dem Entstehungskontext waren interdependente Faktoren von Einfluss. Zum einen hatten sich 1990 einige „Educating Cities“ zu einem ersten internationalen Kongress in Barcelona/Spanien zusammengefunden und auf dem dritten Kongress 1994 eine gemeinsame Interessenbewegung, die „International Association of Educating Cities“ (IAEC), gegründet. Zum anderen stützte sich ihr zweiter Kongress in Göteborg/Schweden (1992) mit Vertretern aus 140 Städten auf eine hierfür angefertigte OECD/CERI Studie („City Strategies for Lifelong Learning“; 1993). Die Studie präsentierte Porträts von sieben Educating Cities<sup>151</sup> und sie illustriert die Suchbewegung hin zu einer „lifelong learning culture“ auf lokaler Ebene: „This short study is an attempt to discover whether a city strategy to create a culture of lifelong learning can be developed at the city level. [...] The concept of a “city strategy” refers to public, private and collaborative initiatives based around the area of a city...” (ebd., 8). Die Signifikanz des lokalen Bezugskontextes zeige sich allein in der Tatsache, dass nahezu 60% der OECD-Bevölkerung in Städten mit mehr als 100.000 Einwohnern lebten (vgl. ebd., 14), und sich dort das gegenwärtige soziale Bedingungsgefüge bündele: „[The city] is also a strong symbol of modern society’s problems, including polarisation between rich and poor, the alienation of an „underclass“ and dilemmas created by individual competition for scarce physical resources combined with the social desire to preserve the physical environment“ (ebd.).

Erhofft wurde, mithilfe des „city factor“ eine Strategie realisieren zu können, die bei der lokalen „lifelong learning culture“ ansetzen, neue Kooperationsformen im Bildungsbereich aufbauen und eine praxisnahe Integration der Bürger in das Ziel einer lokalen Revitalisierung erreichen könne. Ausgehend von den Städte-Porträts und den allgemeinen Erfahrungswerten wurden sechs strategische Kernelemente benannt: (1) „Co-ordinating adult learning institutions“; (2) „Making learning more accessible“; (3) „Building a training strategy“; (4) „Building a cultural strategy“; (5) „Linking lifelong learning with community participation“; (6) „Creating learning for the whole life-cycle“ (ebd., 18ff).

Demnach können Idee und erste konzeptionelle Entwürfe zu Learning Communities auf eine nahezu 15-jährige Geschichte zurückblicken, welches im gegenwärtigen Diskurs um regionale Netzwerkmodelle Lebenslangen Lernens oftmals unerwähnt bleibt.

Die Konferenzen und die OECD/CERI-Studie setzten einen wichtigen Impuls, in dessen Folge es zur Gründung weiterer Initiativen kam, wie 1992 zur „European Lifelong Learning Initiative“ (ELLI) auf europäischer Ebene oder 1996 zum briti-

<sup>151</sup> Edmonton / Pittsburgh / Bologna / Wien / Göteborg / Kakegawa / Adelaide

schen „Learning City Network“ (LCN) als einer nationalen Koordinationsstelle (s.u.). Einfluss nahm außerdem die Europäische Kommission mithilfe ihrer Förderprogramme und Modellprojekte, maßgeblich finanziert über den Regionalfonds: Im Förderzeitraum 1994-1999 wurde zunächst der „Regional Technology Plan“ (RTP) initiiert, und in acht europäischen Pilotregionen wurden von 1994 bis 1996 Projekte mit dem Ziel regionaler Innovationsförderung durchgeführt. An diese Erfahrungen konnte die Programmreihe der „Regional Innovation Strategies“ (RIS) anschließen sowie in Erweiterung dessen die Projekte der „Regional Innovation and Technology Transfer Strategies“ (=RITTS).<sup>152</sup> Interessant ist zudem das EU-Projekt „Towards a European Learning Society – A Study of „Cities of Learning““ (1998-2000; =TELS). Als dessen Ergebnis wurde eine Studie über sechs „Cities of Learning“<sup>153</sup> und zwei Lernnetzwerke angefertigt (vgl. Longworth 2001), das Projekt selbst als New TELS<sup>154</sup> weiter geführt. Solchermaßen entfalteten sich die Aktivitäten der Kommission zu einem umfassenden Maßnahmen- und Förderkatalog (vgl. z.B. auch die INTERREG-Programmreihen), womit der Förderzeitraum von 2000-2006 ein weit reichendes Engagement im Regionalbereich präsentiert.

Folglich übernehmen und übernehmen inter-/nationale Supportstrukturen für Aufbau und Begleitung von Learning Communities eine wichtige Rolle, um neben ihrer Katalysatorfunktion als zentrale Koordinationsstellen und Kommunikationsforen zu agieren und die originär lokal verankerte Arbeit in einen transregionalen bzw. -nationalen Kontext zu überführen. Auf internationaler Ebene haben sich zahlreiche Initiativen gebildet und es wurden erste Projekte wie das genannte EU-Projekt „Towards a European Learning Society“ (TELS) im Rahmen eines „NewTELS Network“ zu einer zweiten Laufzeit von 2001-2004 weiter geführt (s.o.). Auch der IAEC gehören über 800 Mitglieder aus rund 56 Ländern an (Stand 2007). Diese kooperieren in Arbeitsgruppen, nutzen die Plattform und die Informationsbasis der IAEC und tauschen sich jedes zweite Jahr auf internationalen Konferenzen aus. Supportstrukturen auf nationaler Ebene bestehen z.B. in Form des britischen „Learning Communities Network“ (LCN), das 1996 als Reaktion auf die OECD/CERI-Studie (1993) als „Learning City Network“ gegründet worden war, und als eine primär nationale Koordinationsstelle agiert. Unter dem Leitmotiv: „To support learning communities by creating a voice that raises local profile, uses local and regional expertise and encourages effectiveness through networking and the sharing of good practice“<sup>155</sup> gehören dem LCN v.a. britische Communities an, es bestehen aber auch weltweite Kontakte. Genauso ist an dieser Stelle auf nationale Förderprogramme zur Etablierung und Begleitung von Learning Communities hinzuweisen, die eine zumeist zeitlich begrenzt-

<sup>152</sup> Vgl. URL:[http://ec.europa.eu/regional\\_policy/innovation/innovating/inno-pro.htm](http://ec.europa.eu/regional_policy/innovation/innovating/inno-pro.htm) [04.07.2007]

<sup>153</sup> Göteborg / Southampton / Espoo / Edinburgh / Limerick / Drammen; als Lernnetzwerke das Swedish Telepedagogic Knowledge Centre und das LCN.

<sup>154</sup> Von Okt. 2001-Okt. 2004. Vgl. URL:<http://isoc.siu.no/isocii.nsf/projectlist/90690> [04.07.2007].

<sup>155</sup> Vgl. URL:<http://www.bgfl.org/services/lcn/home.htm> [04.07.2007].

te nationale Supportstruktur bieten; Beispiel ist das deutsche BMBF-Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ (vgl. Kap. 8).

### Erfahrungswerte aus der Praxis

Die internationale Heterogenität der Communities wirft überdies die Frage nach einer möglichen Bestandsaufnahme der Modelle und Umsetzungsvarianten auf. Bis dato liegt allerdings noch keine vor und es ist fraglich, ob sich ein solches Vorhaben aus Gründen der Heterogenität des Feldes, des hohen Forschungsaufwandes und nicht zuletzt der Förderprogrammen und Finanzierungsmodellen geschuldeten Fluktuation bei den Communities realisieren ließe. Zu konstatieren ist aber eine Vielzahl an unterschiedlichsten Praxisdokumentationen, an mehr oder weniger analytischen Arbeiten und Studien, deren Anfang zweifellos die OECD/CERI Studie von 1993 bildete (s.o.). Von diesen Projektberichten, Handbüchern, Fallstudien, theoretischen Abhandlungen usw. lassen sich zwar keine allgemeingültigen Aussagen ableiten, dennoch unterstreichen die dort dokumentierten Erfahrungswerte nicht nur die eingangs skizzierten Charakteristika von Learning Communities, sondern auch einen Konsens in zentralen Punkten wie den Leitprinzipien, den Erfolgskriterien und Herausforderungen sowie der Frage von struktureller Gestaltung und Kontinuitätssicherung:

Zum Aspekt von **Leitprinzipien** einer Community liegen in den Dokumenten zahlreiche Beschreibungen vor. Insgesamt kann resümiert werden, dass diese die angeführten Kerneigenschaften durchgängig bestätigen, so hebt beispielsweise Yarnit (2000b) in der Studie zu britischen Learning Communities als Schlussfolgerung „the three P’s“ hervor („Partnership“, „Participation“, „Performance“)<sup>156</sup>. Ähnliches findet sich bei Stahl/Schreiber (2003) zu Praxisprinzipien einer Lernenden Region: „*Selbstorganisation*“ des regionalen Lernnetzwerkes (d.h. Gewährleistung der Selbststeuerung nach dem bottom-up-Prinzip); „*Lernen und „Strukturlernen“*“ (eine „institutionalisierte Rückkopplung von Lernprozessen“); „*Offenheit, Partnerschaft und Direktkommunikation*“; „*Maximierung von Schnittstellen zur Innovation*“; sowie ein unabhängiges „*Netzwerkmanagement*“ (ebd., 84f; Herv. i. Orig.).

Als **Erfolgskriterien** bei Aufbau und Etablierung werden Aspekte angeführt, die in enger Interdependenz mit den unter Kap. 4.3.1 angeführten Risiken eines Netzwerkversagens und den Bezugsgrößen für gelingende Netzwerkarbeit stehen (vgl. z.B. Deitmer/Attwell 2000, 65ff). Cara/Landry/Ranson (2002) verweisen z.B. auf eine ähnliche Extraktion von Risiken: „Lack of commitment from key people“; „Inappropriate organisational culture“; „Too little time devoted“; „Inadequate staff expertise“; und „Defining indicators and obtaining the appropriate information“ (ebd., 196).

<sup>156</sup> „Partnership – the time consuming business of learning how to build effective partnerships which add value; Participation – engaging the public in learning and regeneration; Performance – assessing the value added by the Partnership“ (ebd., 3). Vgl. auch LCN/DfEE 1998, 4.

Außerdem werden folgende **Erfahrungswerte** der Praxis herausgestrichen: Im sog. „Pathfinder Project Report“ (LCN/DfEE 2000), der britische Communities evaluierte, und dem hierbei entwickelten Handbuch für die Etablierung von Learning Communities („Practice, Progress and Value“; LCN/DfEE 1998) wird auf die Bedeutung eines „Patron“ or „champion“ (LCN/DfEE 2000, 22) verwiesen. D.h. einem Repräsentanten des Netzwerkes, der über „credibility and status“ (ebd.) verfüge und solchermaßen extern das Image des Netzwerkes positiv verankere. Notwendig sei außerdem ein „honest broker“ (ebd.), der zum Kern des Netzwerkes gehöre und sicherstelle, dass die Community nicht von Partikularinteressen dominiert werde. Dieser Aspekt verweist auf die Schlüsselstellung des Netzwerkmanagements. Durchgängig wird betont, dass nur ein funktionsfähig und professionell geführtes Netzwerk die entscheidende Differenz gegenüber sporadischen Kooperationsmomenten garantiere. Es brauche eine Person, die als Impulsgeber („to get the ball rolling“; Deitmer, Attwell 2000, 65), permanenter Katalysator und Mediator im Netzwerkgeschehen fungiert. Insofern übernimmt das Netzwerkmanagement eine Scharnierfunktion zwischen den Einzelbereichen und agiert als Knotenpunkt zur Bündelung und Steuerung der Aktivitäten. Ebenso dürfe die spezifische Geschichte einer Community nicht ignoriert werden (vgl. LCN/DfEE 2000, 22). Communities entstünden keineswegs aus einem Vakuum, sondern bauten auf einem Ensemble aus existenten, mehr oder weniger erfolgreichen Netzwerken und auf mehr oder weniger erstarrten bzw. segmentierten Interaktionsstrukturen in der Region auf, so dass der Entstehungskontext weiter aktuell bleibe. Genauso liege ein Vorteil im Austausch über „good practice“ (ebd., 23), welches Deitmer/Attwell (2000, 65ff) mit dem Verweis auf „Benchmarking workshops“ bestätigen. Dies vermeide Parallelentwicklungen und eröffne alternative Lösungsmöglichkeiten (vgl. LCN/DfEE 1998, 38).

Schließlich wird in den Beiträgen die Frage der **strukturellen Gestaltung** und damit letztlich auch der Kontinuitätssicherung der Communities an zentraler Position diskutiert. Wie kann die Community über den Ausgangsimpuls und eine euphorische Aufbruchsstimmung hinaus mittel- bis langfristig abgesichert werden? Diese Frage spiegelt vielfältige Gestaltungsoptionen und eine de facto hohe Praxisvarianz wider: Handelt es sich um eine aus einer bottom-up-Initiative entstandenen Community, die zur nachhaltigen Existenzsicherung Fördermittel von der EU- und/oder der nationalen Ebene mit integriert oder um eine aus einem top-down-gesteuerten Modellprogramm abgeleitete Community? Werden Mitgliedsbeiträge der offiziellen Netzwerkpartner erhoben oder nicht? Gibt es überhaupt einen offiziellen Mitgliedsstatus, definiert z.B. über das Unterzeichnen eines Kooperationsvertrages?

Im Vorangegangenen wurde als Charakteristik einer Learning Community eine primär bottom-up-gesteuerte Dynamik markiert, die ein regionales Passungsverhältnis und eine nachhaltige Struktur, eine breite Verankerung im lokalen Milieu und Eigendynamik verspricht. In der Praxis sind verschiedenste Varianten zu finden, deren Vor- und Nachteile weithin erörtert werden: So könne eine alleini-

ge bottom-up-Orientierung erstarrte regionale Macht- und Institutionsstrukturen noch weiter verschärfen, den Ausschluss aus überregionalen Entwicklungs- und Innovationsströmungen zementieren und/oder die Community in eine finanzielle Abhängigkeit von den lokalen Geldgebern lavieren, die meist nicht ohne inhaltliche Abhängigkeit verbleibt. Hingegen drohe bei top-down-gesteuerten Prozessen eine Dynamik, die Gerhardtter (2003) als „*Korsett-Netzwerke*“ (ebd., 82; Herv. i. Orig.) beschreibt. Hierbei seien die Akteure mit „eingeschränkten Entscheidungs- und Handlungsspielräumen“ konfrontiert, denn

„...rechtliche und inhaltliche Bedingungen sind weitgehend vorgegeben. Konkrete Maßnahmenumsetzungen müssen sich an generelle Anspruchsgrundlagen, Zeiten, finanzielle Orientierungsgrößen und Ähnliches halten. Diese Programme sind relativ inflexibel gegenüber regionalen Problemen und schränken die Flexibilität der Lösungsoptionen wesentlich ein“ (ebd., 82).

Ins Blickfeld geraten damit **politische Förderstrukturen**. In der regionalpolitischen Praxis wird nicht selten eine Kombination aus beiden Steuerungsmechanismen zum Ziele des Aufbaus einer Learning Community zu implementieren versucht, indem von der Meta- bzw. Mesoebene aus Förderprogramme für die erhoffte Initiierung einer grass-roots-Bewegung bereitgestellt werden. Die Skepsis der Praxis gegenüber solchen Förderstrukturen beschreibt Jütte (2002) mit Blick auf die Situation von deutschen Weiterbildungsverbänden, wonach von den lokalen Akteuren angesichts solcher Programme eher „zusätzliche Mehrarbeit befürchtet“ (ebd., 200) werde denn Entlastung; „...neben der unklaren Zieldefinition [wird] der hohe Planungsaufwand angeführt, der mit dem zu erwartenden Ergebnis nicht zu rechtfertigen“ sei (ebd.). Eine derart verordnete Kooperation (vgl. Hoppe, Frede, Mahrin 2005, 31) auf der regionalen Ebene findet nicht zuletzt meist unter strikten zeitlichen Vorgaben und einem kurzfristig definierten Erfolgsdruck statt, obgleich die Kontraproduktivität solch einer Situation für die Etablierung von nachhaltigen Netzwerkprozessen belegt ist: „Vertrauensbildung zwischen den Akteuren, aber auch organisationale und individuelle Entwicklungsprozesse [benötigen] ... sowohl viel Zeit als auch ausreichend Gelegenheit“ (Düsseldorff, Griese, Roß 2005, 49).

Insgesamt ist gegenüber dem Aspekt der strukturellen Gestaltung und Kontinuitätssicherung festzuhalten, dass einer bottom-up-Dynamik als prägendem Element im Sinne der lokalen Verankerung und Nachhaltigkeit Priorität zuzusprechen ist, doch sich zugleich eine Integration von top-down-gesteuerten Förderstrukturen zur Absicherung der finanziellen Ressourcen und der Anknüpfung an transregionale Entwicklungsströme anbietet, d.h.: „Es werden von oben Rahmenbedingungen gefördert, die einen Raum für Selbstorganisationsprozesse geben“ (Jütte 2002, 205).

### 4.3.3 Typisierung der Praxis- und Konzeptformen

Über die gemeinsame strukturelle Ausgangsbasis von Learning Communities hinaus – illustriert in ihren Kerneigenschaften und den vergleichbaren Erfahrungswerten – offenbart der Blick auf die bisherige Praxis der Communities zugleich eine durchaus vorhandene empirische Varianz in der Möglichkeit einer Kopplung von "Region", "Netzwerk" und "Lebenslanges Lernen". D.h. unter der Fahne "Learning Community" zeigen sich Modelle mit abweichenden Prioritätensetzungen bei ihren Kerneigenschaften, welches allgemein eine gewisse Diffusität gegenüber dem Phänomen provoziert hat.

Diese soll überwunden werden, indem in Anbetracht der existenten Konzepte und Praxisbeispiele eine Typisierung in vier Grundvarianten von Learning Communities vorgeschlagen wird.<sup>157</sup> Abgeleitet wurde die Typisierung aus den im Diskurs explizit bzw. implizit propagierten Theoriebezügen sowie aus den dokumentierten Praxisstrukturen. Zuweilen wird im Diskurs ein Schwerpunkt entweder auf den Theoriebezug oder auf die Praxisdarstellung gelegt, doch lässt beides Rückschlüsse auf den anderen Faktor durch Verweise auf entsprechende Praxisbeispiele oder auf das Grundverständnis zu. Somit zielt die Typisierung auf eine anschlussfähige Strukturierung, und sie lässt die Spannweite des Phänomens evident werden, die aus divergenten Verwendungszusammenhängen wie theoretischen Argumentationslinien resultiert.

Vorzuschlagen ist folgende **Typisierung** (siehe auch Tabelle 7 am Kapitelende):

- kognitives Konzept regionaler Innovationsfähigkeit
- politisches Konzept regionaler Governance
- ökonomisches Cluster-Konzept
- sozialräumliches Konzept soziokultureller Regeneration

Mithilfe der vier Grundvarianten ist es möglich, nicht nur die existenten konzeptionellen Ausführungen und Umsetzungsergebnisse in ihrer jeweiligen Charakteristik zu positionieren, sondern auch die hier untersuchten empirischen Community-Beispiele einzuordnen. Dies zielt nicht auf eine Kennzeichnung des einen ‚richtigen‘ Praxismodells,<sup>158</sup> solch eine homogenisierende Einebnung würde die Spezifität des besonderen Passungsverhältnisses für den lokalen Kontext ad absurdum führen. Genauso wenig steht noch die Frage einer grundsätzlichen Eignung jener Praxisform zur umfassenden Realisierung Lebenslangen Lernens zur Debatte. Zu diskutieren ist neben der Strukturierung des empirischen Spektrums vielmehr, welche Konsequenzen aus der Implementierung einer der vier Grundvarianten von Learning Communities unter der Perspektive Lebenslangen

<sup>157</sup> Partiiell aufgegriffen und erweitert werden damit kurze Ausführungen von Fürst (2003), in denen er die Konzepte Lernender Regionen in ein kognitives Konzept, ein politisches Konzept, ein Wirtschaftskonzept und ein Diffusionskonzept unterteilt (vgl. ebd., 18ff).

<sup>158</sup> Vgl. z.B. auch Scheff 1999, 147; OECD 2001, 121; OECD/CERI 1993, 36.

Lernens für die Bildungspraxis wie für das einzelne Lernsubjekt entstehen bzw. entstehen können. Doch zunächst ein Blick auf die vier Typen selbst.

### Learning Communities als politisches Konzept regionaler Governance

Ausgangspunkt der Gestaltung von Learning Communities als politisches Konzept regionaler Governance ist das unter Kap. 4.2.1 angeführte Politikkonzept der Regionalisierung. Dies ist zu ergänzen mit den Ausführungen von Düssel-dorff/Griese/Roß (2005), die das Regionalisierungskonzept nochmals stärker in Bezug zum Lebenslangen Lernen setzen. Sie betonen, dass die Region zu einem „Referenzrahmen“ (ebd., 41) für nationale wie europäische Politikgestaltung geworden sei und im gleichen Zuge Bildung und Lebenslangem Lernen eine Katalysatorfunktion für gesamtgesellschaftliche Innovationsprozesse und letztlich Standortsicherung zugesprochen worden ist. In Verknüpfung mit der Netzwerkidee als strategischem Hoffnungsträger kristallisieren sich auf diese Weise die Kernlinien des politischen Konzepts regionaler Governance heraus.

In diesem Konzept wird mithilfe des Steuerungs- und Regelungssystems der politisch-sozialen Einheit „Region“, der regionalen Governance (vgl. Kap. 4.2.1), intendiert, über Netzbildung die regionalen Lerninfrastrukturen zu inter-/nationaler Wettbewerbsfähigkeit auszubauen, Bereiche wie z.B. public-private partnerships zum Ziele von Kooperation zwischen Wirtschafts- und Bildungsbe-reich zu fördern und die Teilnahme an Lebenslangem Lernen zu erhöhen.

Idee und Konzept einer Learning Community gestalten sich derart als „politics“ wie „policy“<sup>159</sup> regionaler Strukturpolitik, also als inhaltliche wie prozedurale Dimension des politischen Gefüges. Sie werden auf europäischer und nationaler Ebene entsprechend implementiert und propagiert. So benennt die europapolitische Ebene am Beispiel des „Memorandum on Lifelong Learning“ (European Commission 2000) Städte und Regionen als Koordinationsinstanzen und kennzeichnet Lebenslanges Lernen als Treibkraft für lokale wie regionale Regeneration (vgl. ebd., 19). Auf nationaler Ebene ist dies z.B. mit dem deutschen BMBF-Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ (vgl. Kap. 8.1.2) aufgenommen worden. Interessant ist die Beschreibung des BMBF-Programms in einem zentralen CEDEFOP/EURYDICE-Dokument (2001), in dem das politische Moment der Konzeptgestaltung anschaulich wird:

„Its aims are to encourage the training infrastructure to adjust to the provision of lifelong learning for all citizens and increase organisational autonomy at regional level. The federal government and *Länder* are both working together for the establishment and strengthening of regional networks to link up all sectors and all potential training providers, in order to develop, test and decide in the long term on innovative measures for lifelong learning. The programme is aiming to

<sup>159</sup> In der anglo-amerikanischen Politikwissenschaft wird zwischen formaler (polity), prozeduraler (politics) und der inhaltlichen (policy) Dimension unterschieden.

achieve increased enrolment in training, development of the potential for self-learning, and a qualitative and quantitative improvement in the structure of provision in the interests of better user counselling“ (ebd., 136; Herv. i. Orig.).

Die politics-Dimension gestaltet sich in praxi zumeist als eine Kombination aus top-down- und bottom-up-orientierten Governance-Ansätzen (vgl. Kap. 4.2.1), wonach von der Meta- bzw. Mesebene aus Förderprogramme und Unterstützungsmaßnahmen für die erhoffte Initiierung einer grass-roots-Bewegung zur Verfügung gestellt werden. Diese adäquat erscheinende Kombination wird allerdings nicht selten hinsichtlich der dafür notwendigen komplexen und langfristig anzulegenden Aufwandsstruktur unterschätzt. Denn einzubeziehen sind soziostrukturelle und ökonomische Faktoren, aber auch die als Ausgangspunkt der Förderung als defizitär definierte institutionelle/ organisationale Situation in der Region. Damit sind zugleich die Innovationsfähigkeit und der Wille des regionalen politischen Systems und seiner Verantwortungsträger vorausgesetzt, verkrustete Regionalstrukturen tatsächlich aufbrechen zu wollen. Das regionale Sozialkapital bleibe hierbei ein schwer zu steuerndes Potenzial, genauso wie der Aufbau regionaler Identität: „...to make the citizens subscribe to that regional identity may take decades of applied welfare policies, cultural policies and civic „information services“ (OECD 2001b, 108f).

Das komplexe Spannungsfeld des Community-Typus kann nicht zuletzt in einer der Fallstudien in den folgenden Kapiteln illustriert werden (vgl. Kap. 8).

### **Learning Communities als ökonomisches Cluster-Konzept**

Grundsätzlich werden mit der Bezeichnung „Cluster“ Netzwerke aus Unternehmen, Dienstleistern, Bildungs- und Forschungsinstitutionen und anderen Einrichtungen wie z.B. Interessenverbänden definiert, deren Mitglieder in räumlicher, aber nicht notwendigerweise persönlich-informeller Nähe verbunden sind. Sie sehen sich verknüpft über ein gemeinsames Interesse an Austausch und Kooperation im Rahmen einer spezifischen Wertschöpfungskette und haben in dieser Kooperationsqualität eine sog. „kritische Masse“ überwunden. Die moderne Clustertheorie (Porter) führt den Aufbau von Clustern als Instrument zur regionalen Innovationsförderung und Ausschöpfung des endogenen Potenzials an (vgl. Schöne/Freitag 2003, 155f). Zentraler Theoriebezug ist zudem die Transaktionskostentheorie, wonach eine Kooperationsform mit den geringsten Transaktionskosten anzustreben ist. Durch den regionalen Bezug und die Zielsetzung einer Ausschöpfung des endogenen Potenzials durch Cluster-Bildung treten besonders die Kleinen und Mittleren Unternehmen (KMUs) in den Fokus.

Ausgehend davon sind für die Praxis solche Communities in Form eines ökonomischen Cluster-Konzepts zu identifizieren. Bei diesen werden zentrale Cluster-Leitlinien fortgeführt, wie die folgenden Beispiele widerspiegeln, andere aller-



dings auch durch den Community-Gedanken erweitert, indem eine rein strategische Allianzbildung explizit zu persönlich-informeller Nähe hin überwunden wird.

(1) Auf deutscher Ebene entwickelte sich, unter der EU-Gemeinschaftsinitiative ADAPT<sup>160</sup> gefördert, Mitte der 1990er Jahre das „Netzwerk Lernende Region Chemnitz“ (vgl. Schöne, Freitag 2003). Dessen konzeptionelle Prägung zeigt sich zum einen in der dort angeführten Argumentation. So basiere der neue Ansatz auf der Erkenntnis, dass eine Konsolidierung der unternehmerischen wie regionalen Wettbewerbsfähigkeit langfristig nur über eine „ständige Anpassung“ (ebd., 161) an das sich in ökonomischer wie sozialpolitischer Hinsicht wandelnde regionale Bedingungsgefüge sichergestellt werden könne. Zum anderen ist das „Leitbild“ aufschlussreich. Demnach entwickle sich die Region zu einer

„...bedeutsamen Technologieregion, in der innovationsfreudige mittelständische Industriebetriebe durch einschlägige (z.B. produktionsorientierte) bzw. zusätzliche (z.B. touristische, soziokulturelle) Dienstleistungseinrichtungen ergänzt werden. Dabei kommt dem komplex angelegten, differenzierten „Lernen“ – in Form hochwertiger Aus- und Weiterbildungsangebote sowie im Rahmen ganzheitlich praktizierter synergetischer Kooperationsaktivitäten, virtueller Kommunikationsprozesse und aufeinander abgestimmter Marketingoffensiven – ein hoher Stellenwert zu, den es zu verstetigen gilt“ (ebd., 171).

Hierbei hätten sich die KMU-Kooperationen als Kern der regionalen Entwicklung herauskristallisiert (vgl. ebd., 171), was sich in den „übergreifenden Themen“<sup>161</sup> (ebd., 170) des Netzwerkes bestätigt. Interessant ist zudem das Resümee von Schöne/Freitag, wonach „...der Ansatz Lernende Region nicht zu „bildungs-lastig“ interpretiert werden darf. Bildung und Lernen genügen nicht als Grundlage der Regionalentwicklung“ (ebd., 177). Vielmehr seien sie als Bestandteile einzubetten in ein „umfassenderes Entwicklungskonzept“ (ebd.) aus wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Größen.

(2) In dem gleichen ADAPT-Projekt wurde in Österreich die „Lernende Region Graz“ gefördert, die von Scheff (1999) ausführlich vorgestellt und erörtert wird. Die Community in Graz ziele auf ein Evolutionsmodell der regionalen Kompetenznetzwerke. Als „Grundidee“ führt Scheff vergleichbare Motive an, d.h. die Ausschöpfung des regionalen Potenzials, Bewältigung des Strukturwandels hin zu zukunftssträchtigen Wirtschaftsstrukturen und zu regionaler Wettbewerbsfähigkeit sowie die Fokussierung auf KMUs (vgl. ebd., 108f). Derart soll, unter Wahrung der „Lerngrenzen der jeweiligen Systeme“, „...über die Steigerung der

<sup>160</sup> =Initiative zur Anpassung von Betrieben und Arbeitnehmern an den industriellen Wandel

<sup>161</sup> „regionale Weiterbildung und Beschäftigung; regionale Unternehmenskooperation – Chancen für KMU; moderne Informationssysteme – Instrument zur Regionalentwicklung, Wirtschaftsförderung, Beschäftigung und Weiterbildung; Weiterbildung und Beschäftigung – Kooperationsansätze für KMU; partnerschaftliche effektive Kooperation zwischen KMU/ Kreditinstituten/ öffentlicher Verwaltung in der Region Chemnitz“ (ebd., 170f).

Lernfähigkeit der involvierten Subsysteme ... eine Höherentwicklung des gesamten regionalen Systems ermöglicht werden“ (ebd.).

Auffällig ist im Vergleich zu den Ausführungen der Region Chemnitz die Betonung des Aspektes Lernfähigkeit, der in den regionalen Subsystemen wie in der Gesamtregion entscheidend forciert werden soll. Hierzu zieht Scheff systemtheoretische Lerntheorien heran, v.a. Luhmann (1994) und den Ansatz von Argyris/Schön (1978) zum Organisationalen Lernen, und argumentiert mit Cluster- und Netzwerktheorien sowie mit regionalpolitischen Steuerungsmodellen. Aufschlussreich für die Frage der spezifischen Argumentation von ökonomischen Cluster-Konzepten ist die theoretische Einordnung von Scheff. Eine Learning Community bilde vom Grundsatz her ein offenes, nicht-lineares und komplexes System, bei dem sich „...Systemveränderungen (überwiegend) selbstorganisierend unter Einbeziehung der Umwelt und der eigenen historisch gewachsenen Systemkonstruktionen vollziehen“ (ebd., 48). Zielsetzung einer Community sei dementsprechend, ihre endogenen Potenziale und die systeminterne Selbstentwicklungsfähigkeit zu entfalten, um „...durch eine selbstorganisierte Bündelung und Vernetzung von Aktivitäten und Akteuren nachhaltige Entwicklungsprozesse“ (ebd., 49) anzuregen und zu stabilisieren, also antizipativ gegenüber Veränderungsprozessen und regionalen Wettbewerbskonstellationen zu agieren. Hierbei seien den Systemmitgliedern persönliche Entwicklungsmöglichkeiten zu eröffnen und ein integrativer Ansatz („von der Personal- zur Unternehmens- und Netzwerk- bis zur Regionalentwicklung“; ebd.) zu verfolgen.

Evident wird an den Beispielen nicht nur die grundlegende Ausrichtung von Learning Communities als ökonomisches Cluster-Konzept (vgl. auch Kap. 7), sondern auch die theoretische Überschneidung zum kognitiven Konzept.

### **Kognitives Konzept regionaler Innovationsfähigkeit**

Der Begriff der “Kognition” umfasst grob skizziert alle die Prozesse und Produkte, die als intellektuelle, verstandesmäßige Denkfähigkeit des Menschen subsunmiert werden können; zu diesen kognitiven Fähigkeiten wird u.a. auch Lernfähigkeit gezählt. Interessant ist hier die Ausrichtung von Konzepten der Learning Communities rund um den Faktor der Lernfähigkeit und dies weniger im Fokus des individuellen Lernalers als vielmehr im Sinne regionaler Innovationsfähigkeit. Dies verweist wiederum auf Aspekte wie “tacit knowledge” (s.o.) bzw. dem des Organisationalen Lernens.

Die Argumentation lässt sich bei Baitsch (1999) nachvollziehen, der mit Blick auf interorganisationale Lehr- und Lernnetzwerke betont: „Ziel muß es sein, Lernarrangements einzurichten, die strukturell das vorwegnehmen, was morgen sein wird“ (ebd., 253). Dies allerdings mit einem Primat der Lernfähigkeit vor den Inhalten, da letztere in ihrer Zukunftsbedeutung heute noch nicht gefasst werden könnten und zu einem „Vehikel“ würden, „...um Lernfähigkeit, die Voraussetzung für die Bewältigung der Zukunft, paradigmatisch zu realisieren“ (ebd.).

Learning Communities als kognitive Konzepte regionaler Innovationsfähigkeit sind vor diesem Hintergrund anhand von zwei Beispielen vorzustellen.

(1) Zu den umfassenden theoretischen Erörterungen der Thematik ist die Arbeit von Stahl/Schreiber (2003)<sup>162</sup> zu regionalen Netzwerken als Innovationsquellen zu zählen, die zahlreiche Verweise auf europäische Praxisbeispiele und Publikationen impliziert. Als Theoriebezüge ziehen die Autoren Strategien aus dem Unternehmensbereich heran, zudem die anhand der mathematischen "Chaostheorie" diskutierte Frage, ob bzw. inwiefern eine Antizipation von Zukunftsentwicklungen überhaupt möglich ist. Im Anschluss erörtern sie den Aspekt organisationaler Lernfähigkeit und im Speziellen den der "Lernenden Organisation", was insgesamt zu der von ihnen fokussierten Komponente der "Innovationsfähigkeit" überleitet. Ebenso seien für das Ziel regionaler Entwicklung Modernisierungsprozesse der KMUs sowie eine Integration von Beschäftigungspolitik und sozialpolitischer Reformansätze signifikant. Ausgehend davon formulieren sie folgenden „Grundgedanken“, der die systemtheoretischen Überschneidungsbereiche zum vorherigen Konzeptansatz illustriert. Ziel sei,

„...das Potenzial aller regionalen Akteure so zu bündeln, dass eine umfassende Regionalentwicklung als selbstorganisierter, selbstverantwortlicher und hinsichtlich seiner Effekte systematisch rückgekoppelter, selbstreflexiver Entwicklungsprozess initiiert, stabilisiert und institutionalisiert wird. Die Lernprozesse, die sich bei den verantwortlichen Akteuren ... im Fortgang der Kooperation und Auseinandersetzung einstellen, schlagen sich in flexiblen Netzwerkstrukturen nieder, die diese Lernerfahrungen kontinuierlich auf sich selbst „zurückspiegeln“ ... und für die Gesamtentwicklung der Region nutzbar machen“ (ebd., 27).

Lernprozesse bündelten so den Versuch einer Entwicklung von individuellen wie strukturellen Kompetenzen, „...um zielorientiert in einer komplexen Welt unvorhersehbarer Entwicklungen“ (ebd., 10) agieren zu können. Mithilfe von Netzwerken als Innovations-Brutkästen (vgl. ebd., 68) und Schnittstellen zwischen den Bezugssystemen werde auf eine Herausbildung regionaler Innovationsfähigkeit gezielt, die von zentraler Bedeutung sei. Unter solcher "innovativeness" werde „...die systematische Fähigkeit von Individuen oder Strukturen bezeichnet, Innovationen *regelmäßig* hervorzubringen“ (ebd., 47; Herv. i. Orig.).

(2) Eine ähnliche Argumentation wird von der OECD-Studie „Cities and Regions in the New Learning Economy“ (2001b) angeführt. Als theoretische Ausgangsposition ziehen die Autoren ebenso Konzepte des individuellen wie organisationalen Lernens heran und kennzeichnen die Lernfähigkeit beider Komponenten als ausschlaggebenden Faktor für ökonomische Leistungsfähigkeit (vgl. ebd., 7). Entscheidend sei die Verknüpfung mit den Ansätzen regionaler Innovationssysteme, denn Lernprozesse verfügten über eine ihnen inhärente räumliche Logik

<sup>162</sup> Vgl. auch Stahl, Schreiber 1999.

(vgl. ebd.), womit die Region zu einem Schlüssel für Lernen und Innovation werde (vgl. ebd., 22). Infolgedessen erhalte der Faktor Wissen eine Kernposition als Wachstumsmotor in der „new learning economy“ (ebd., 11), definiert als „*tacit and embedded in particular, local milieu*“ (ebd., 21; Herv. i. Orig.). Individuelles und organisationales Lernen müssten ergo als Kernprozesse zur Umsetzung von Innovationen anerkannt und die Bedeutung von Learning Communities als regionale Innovationssysteme (vgl. ebd., 11) propagiert werden: „Hence, the “learning region” is characterised by regional institutions, which facilitate individual and organisational learning through the coordination of flexible networks of economic and political agents“ (ebd., 24).

Auf dieser Basis präsentieren die Autoren eine Korrelationsanalyse aus Indikatoren zu „Learning, Economic Growth and Social Inclusion“ (ebd., 35ff). Ähnlich zu den Ansätzen von Gnans (2003; s.o.) geht es um erste Hinweise zur Beziehung zwischen Lernen und ökonomischer Leistung mit intendierten „outputs“ an „ökonomischer Wettbewerbsfähigkeit“, aber auch „sozialer Inklusion“. Dies verweist auf eine zentrale Frage im Diskurs um Learning Communities, d.h.

„...how the benefits – employment, income, standards of living – of developing a “learning region” can be *distributed* between different social groups on an equitable basis. [...] Indeed, there is the distinct possibility that the new forms of innovation-intensive economic activity associated with the “learning region” will generate new patterns of social exclusion. Those groups who are denied proper access to the different forms of learning opportunities will experience an intensification of their exclusion, precisely as the social and economic significance of learning grows“ (OECD 2001b, 27; Herv. i. Orig.).

Angemahnt wird also, dass der Erfolg einer Community sowohl vorhandene soziale Ungleichheit erneut verschärfen, als auch in Gestalt der Verteilung der erreichten Leistungen zugleich (re)produzieren könne.

### Sozialräumliches Konzept soziokultureller Regeneration

Diese Konzeptvariante ist maßgeblich aus der Praxisperspektive von Communities entstanden. Sie plädiert für eine Umwandlung städtischer wie regionaler Strukturen hin zu Learning Communities vor dem Leitmotiv soziokultureller Regeneration. Insofern liegt bei dieser Variante insgesamt der Fokus weniger auf einer theoretisch-analytischen Auseinandersetzung, sondern es kommt der Aspekt der Verantwortlichkeit der verschiedenen, nicht zuletzt politischen Akteure in den Fokus. Intendiert werden eine Lösung der Problemlagen sozialer Exklusion und Chancenungleichheit, die Etablierung einer “learning democracy” oder auch ein individuelles Recht auf das Leben in einer “educating city”, wie die folgenden Beispiele illustrieren.

(1) Die Signifikanz der sozialräumlichen Ebene war bereits Ausgangspunkt der erwähnten OECD/ CERI-Studie (OECD/CERI 1993). Dort ist die Stadt als Symbol

für die Problemlagen der Moderne beschrieben, für gesellschaftliche Polarisierung zwischen Arm und Reich, der Konkurrenz zwischen individuellen bzw. kollektiven Bedarfen usw. (vgl. ebd., 14). Folglich sei eine Forcierung der lokalen "lifelong learning culture" anzustreben (vgl. ebd., 18ff). Die dort extrahierten Kernelemente und konzeptionellen Rahmungen bilden insofern die Basis für die Anmerkungen von Papadopoulos (2002) zur Grundidee einer "learning city" in einem UNESCO-Dokument. Hierzu nimmt er die genannten Argumentationsmotive von gesellschaftlichen Umbruchprozessen und der prekären Lage vieler Städte mit Blick auf soziale Kohäsion, von dem Bedeutungswandel gegenüber Lernprozessen für die Konsolidierung ökonomischen Wohlstands usw. auf. Eine Antwort darauf sei, „...to shape urban regeneration projects in partnerships that include an important learning component, and to invest in formal and non-formal education and training, creating learning cities or regions“ (ebd., 59). Die Leitlinien für die Ausgestaltung solcher Praxis seien wiederum folgende:

„(a) a clear and sustained commitment from public authorities, education and research institutions, voluntary organizations and individuals to set learning at the heart of the city’s development through partnerships; (b) a development strategy encompassing the whole range of learning, from early childhood to adult education; (c) creating globally competitive knowledge-intensive production and service activities, improving human and organizational capacities, and constructing environments conducive to learning, creativity and change, (d) a specific purpose and identity implying shared values and networks; and (e) social cohesion, environmental issues and cultural activities are an integrated part of the city’s or region’s development“ (ebd., 59).

Hier zeigt sich ein integratives Verständnis der unterschiedlichen Einflussfaktoren und Bezugsbereiche für die Implementierung einer Learning Community als sozialräumliches Konzept soziokultureller Regeneration.

(3) Auch in anderen Beiträgen spiegelt sich ein solches Verständnis wider. So resümiert z.B. die Studie von Yarnit (2000b) zu englischen Communities: „*Learning communities explicitly use learning as a way of promoting social cohesion, regeneration and economic development which involves all parts of the community*“ (ebd., 11; Herv. i. Orig.). In den Vordergrund trete demzufolge die Beziehungsebene in Form des Sozialkapitals für die Realisierung einer veränderten "lifelong learning culture" und von „*cultural shifts in perceptions of the value of learning*“ (ebd.). Einen eigenen Akzent setzt die IAEC (s.o.) in ihrer Charta (IAEC 2007)<sup>163</sup>. Darin wird die „Persönlichkeit“ und „Identität“ jeder Educating City in ihrem nationalen Rahmengefüge bei gleichzeitig globaler Einbettung betont und das Ziel des internationalen Austausches hervorgehoben (vgl. ebd.). Unter dem Motiv von „global citizenship“ sollen Educating Cities agieren als

<sup>163</sup> Vgl. URL:[http://www.bcn.es/edcities/eng/eng\\_1\\_fs.htm](http://www.bcn.es/edcities/eng/eng_1_fs.htm) [04.07.2007].

„...platforms for experimentation and consolidation of a democratic citizenry, as promoters of peaceful coexistence through ethical and civic values education, respectful of the manifold nature of the possible different forms of government while acting as the drivers of widely representative, participatory mechanisms“ (ebd.)

Dies impliziere ein individuelles Recht: „the right to an educating city“ (ebd.). Es sei aus dem Grundrecht auf Bildung (UNESCO) abzuleiten und setze die Übernahme von Verantwortlichkeit der politischen Entscheidungsträger voraus (vgl. ebd.). Cara/Landry/Ranson (2002) lehnen hingegen ausdrücklich das Konstrukt der Educating City ab, indem sie die Differenzierung zwischen „learning“ bzw. „education“ aufnehmen und die Selbstbestimmungsperspektive (vgl. Kap. 3.4) propagieren: „...the concept of ‚education‘ is restrictive, leading to a focus on a particular institutional system. Learning is a more overarching process that embodies education“ (ebd., 182). Insgesamt plädieren sie für die Idee einer „reflexive city“ („...one that develops by learning from its experiences and those of others“; ebd., 183). Es gehe um die Etablierung einer umfassenden Lernkultur, zu der eine Learning Community in Gestalt eines „living urban system“ (ebd., 188) einen signifikanten Beitrag leisten könne, indem die lokale Einbettung des Lernens aufgegriffen, eine Integration und Kooperation aller Akteure sowie bottom-up-Prozesse angestoßen werden würden (ebd.).

Als Fazit lassen sich die vier Grundvarianten in ihren Kerncharakteristika nochmals mithilfe der folgenden Tabelle 7 komprimiert präsentieren.

Tabelle 7: Grundvarianten von Learning Communities

	<b>politisches Konzept regionaler Governance</b>	<b>ökonomisches Cluster- Konzept</b>	<b>kognitives Konzept regio- naler Innovati- onsfähigkeit</b>	<b>sozialräumliches Konzept soziokultureller Regeneration</b>
<b>Zielsetzung</b>	Initiierung neuer bzw. Verbesserung regionaler Lerninfrastrukturen in der Wissensgesellschaft	Strategische Netzwerkbildung zur Ausschöpfung und Optimierung des endogenen Potenzials	systematische Produktion bzw. kontinuierliche Sicherstellung regionaler Innovations- und Lernfähigkeit	Etablierung einer integrativen "lifelong learning culture" & sektorübergreifende lokale Revitalisierung
<b>Strategische Interessen</b>	Erhöhung der Teilnahme an Lebenslangem Lernen & effiziente, nachhaltige Netzwerkbildung	Bewältigung des regionalen Strukturwandels & Positionierung im inter-/ nationalen Wettbewerb	Antizipation zukünftiger Entwicklungstrends & Ausschöpfung der regionalen Humanressourcen	Inklusion und Chancengleichheit beim Lebenslangen Lernen in einer "learning democracy"
<b>Steuerungsmodus</b>	Kombination aus top-down und bottom-up gesteuerten Governance-Ansätzen	sektorale Initiative zur Netzwerkbildung unter Integration externer (z.B. öffentlicher) Förderung	sektorale Initiative zur Netzwerkbildung unter Integration externer (z.B. öffentlicher) Förderung	bottom-up-Prozesse auf der regionalen Mikroebene in (späterer) Ergänzung externer (z.B. öffentlicher) Förderung
<b>Steuerungsebene der Umsetzung</b>	regionale Mesoebene	spezifischer Sektor der regionalen Mesoebene	spezifischer Sektor der regionalen Mesoebene	regionale Mikroebene in Verbindung mit der lokalen Mesoebene
<b>Regionale Adressaten der Mitgliedschaft</b>	institutionelle bzw. organisationale Akteure & private Initiativen & private Wirtschaft	Schwerpunkt: private Wirtschaft (KMUs) & institutionelle bzw. organisationale Akteure	institutionelle bzw. organisationale Akteure & private Initiativen & private Wirtschaft	Schwerpunkt: institutionelle bzw. organisationale Akteure und private Initiativen & Einzelpersonen & private Wirtschaft
<b>Theoretische Bezüge</b>	Regional Governance / Konzept des Sozialen Kapitals	Moderne Clustertheorie / Systemtheorie / Organisationales Lernen	Chaostheorie / Systemtheorie / Organisationales Lernen	Konzept des Sozialen Kapitals / Education for Democratic Citizenship

<b>Herausforderungen</b>	Transfer des extern initiierten Steuerungsmodus in eine regional integrierte, nachhaltige Community-Struktur	Grenzüberschreitung beim Netzwerken / Aufbrechen des elitären Konstrukt zum regionalen Gesamtkontext	Grenzüberschreitung beim Netzwerken / Positionierung gegenüber sozial- / politischen Fragestellungen	Indikation ‚messbarer‘ Erfolge zum Ziele externer wie interner Netzwerkstabilisierung / Verbindlichkeit der Mitgliedsstruktur
<b>Gefahren</b>	Satellitenstellung im regionalen Akteursgefüge / mangelnde Nachhaltigkeit nach Ablauf der top-down-Förderung	Exklusivität der Mitgliedschaft / Verschärfung des „Matthäus“-Prinzips und von sozialer Exklusion	Primat der Lernfähigkeit vor Lerninhalten / Verschärfung des „Matthäus“-Prinzips und von sozialer Exklusion	Ausuferung der Netzwerkaktivitäten und -mitglieder / Fehlende Kontinuität der externen Förderung resultiert in roll-back zur Mikroebene



## 5 Europäische Praxis – Forschungsdesign und Methodik

Neben der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand nimmt der empirische Zugriff auf europäische Beispiele von Learning Communities einen zentralen Stellenwert ein. Zu diesem Ziel wurden drei Einzelfallanalysen in England, Norwegen und Deutschland implementiert, deren Forschungsdesign und Rahmenbedingungen es zunächst darzulegen gilt.

### 5.1 Zu Forschungsdesign und Methodik

Grundsätzlich steht das Konzept der Learning Communities, wie auch immer in den vier Grundvarianten in detail ausgerichtet, für das Ziel der Implementierung einer neuen regionalen Lerninfrastruktur unter dem Leitmotiv des lebenslangen Lernens. Im Anschluss daran ist kritisch – und exemplarisch – aufzuwerfen, welche inhaltlichen Komponenten des lebenslangen Lernens von Mitgliedern einer Community aufgegriffen und propagiert werden, wie sie sich also subjektiv demgegenüber positionieren, und wie sich diese Positionierungen in der konkreten Ausgestaltung einer Community niederschlagen und in Kopplung mit den anderen Kernfaktoren eine Einordnung in die vier Community-Grundvarianten erlauben. Derart können vor dem Hintergrund des Faktors "Lebenslanges Lernen" Schlussfolgerungen über die möglichen Konsequenzen aus der Umsetzung der Grundvariante für die regionale Bildungspraxis insgesamt wie für den einzelnen Lerner im Speziellen gezogen werden.

Die leitende **Forschungsfrage** der Empirie ist ergo folgende: Was ist exemplarisch unter dem Phänomen "Learning Communities", d.h. hinsichtlich von Entstehungsbedingungen, Struktur und Organisation, zu verstehen, und welchen Stellenwert nehmen hierbei Idee oder Konzepte des lebenslangen Lernens ein bzw. schlagen sich in der Gestalt und im Wirkungsgefüge nieder?

#### 5.1.1 Forschungsdesign der Erhebung

Wenngleich in der Forschung getätigte Schlussfolgerungen „prinzipiell unsicher“ (Schnell, Hill, Esser 1999, 6) verbleiben, bietet sich anhand der Kriterien wissenschaftlicher Forschung die Möglichkeit, dieses „...Ausmaß der Unsicherheit abschätzen zu können“ (ebd.). Davon ausgehend wurde in der vorliegenden Arbeit auf eine präzise Dokumentation des gesamten Forschungsprozesses, vom theoretischen Vorverständnis bis hin zu den empirisch angewandten Methoden und Auswertungsleitlinien, geachtet und insgesamt eine möglichst starke Annäherung an jene Kriterien zu erreichen versucht (vgl. Steinke 2003, 319). Dennoch verbleibt der Faktor der Unsicherheit als konstitutives Element der Forschungstätigkeit, so dass Wissenschaften primär mit „Aussagen über die Realität“ (ebd., 48) aus der Perspektive des Forschers arbeiten:

„Der Realität auf die Spur zu kommen, heißt nicht, sie objektiv und allgemeingültig zu erfassen. Es heißt vielmehr, Indizien, Daten, die auf die Realität der vermuteten Veränderungen schließen lassen, zu erheben oder vorliegende Daten nachvollziehbar zu systematisieren und zu analysieren“ (Nolda 2001, 128).

Vor diesem Hintergrund ließ die eher rudimentäre Forschungslage bei Learning Communities die Form von **explorativen Einzelfallanalysen** für die empirische Untersuchung als adäquat und zulässig erscheinen. Jene dienen, wie Schnell/Hill/Esser (1999) hervorheben, in ihrer explorativen Intention nicht dem Ziel einer Theorieprüfung, sondern vielmehr der Hypothesengenerierung, indem die erzielten Resultate wesentlich zu weiterer Theoriebildung und Konzeptspezifikation beitragen können (vgl. ebd., 235ff). Insofern bildeten keine Hypothesen im streng wissenschaftstheoretischen Sinne den Ausgangspunkt, es sollten in Gestalt von Umfrageforschung Verhaltensweisen, Einstellungen und Positionierungen sowie Hinweise auf maßgebliche Wirkungskräfte und strukturelle Kernelemente explorativ aufgeschlüsselt und in Bezug zu den theoretischen Erkenntnissen gesetzt werden.

Die insofern als notwendig erachtete Methode einer explorativen Einzelfallanalyse ist allerdings nicht unbedingt auf ein streng komparatistisches Vorgehen im Sinne international-vergleichender Erwachsenenbildungsforschung zugeschnitten. Um dennoch und trotz aller nationalen und organisationalen Heterogenität der Einzelfälle über den Status einer Juxtaposition (vgl. Einleitung) forschungsmethodisch hinauszukommen und einen gewissen Grad von **Komparation** zu ermöglichen, wurde für jede Einzelfallanalyse eine Vergleichbarkeit in Forschungsdesign, Instrumenten und Rahmenkonstellationen zu erreichen versucht. Obgleich die Feldpraxis in einem Falle nur eine reduzierte Implementierung des Designs zuließ, lassen sich doch vergleichende Schlussfolgerungen, die über eine Juxtaposition hinausgehen, ziehen.

### Die explorative Einzelfallanalyse

Einzelfallanalysen (auch „case study“, „Fallstudie“) dienen in ihrer explorativen Variante weniger dem Ziel einer Theorieprüfung als vielmehr der Hypothesengenerierung: „Case studies are tailor-made for exploring new processes or behaviours or ones which are little understood. In this sense, case studies have an important function in *generating hypotheses and building theory*“ (Hartley 1994, 213; Herv. i. Orig.). Sie sind eine Forschungsstrategie, die mit forschungstheoretisch anerkannten, aber nicht explizit festgelegten Methoden umgesetzt wird (vgl. ebd., 209). Das Forschungsobjekt ist eine „singuläre Untersuchungseinheit“, die sich im vorliegenden Fall aus einer Organisation zusammensetzt, d.h. aus vielen Individuen, die eine Analyseeinheit bilden.<sup>164</sup> Mit Blick auf solch deskriptiv-explorative Untersuchungen konstatiert Wellenreuther (2000):

---

<sup>164</sup> Vgl. Schnell, Hill, Esser 1999, 235ff.

„Das Interesse gilt der Einzigartigkeit der Untersuchungsobjekte; die Frage, ob die Ergebnisse verallgemeinerbar sind, ist zunächst von eher untergeordneter Bedeutung. Indem man sich auf wenige Untersuchungseinheiten konzentriert, kann man diese auch mit größerer Sorgfalt untersuchen. In solchen Untersuchungen möchte man in der Regel allgemein gültige Beziehungen auffinden bzw. ihre Gültigkeit versuchsweise überprüfen“ (ebd., 110).

Dem Interesse an exemplarischer Einzigartigkeit wird demnach Priorität gegenüber möglichst hoher Generalisierbarkeit eingeräumt, was sich hier nicht zuletzt aus der Forschungslage begründet, wonach zunächst eine Erkundung des Feldes und erste Strukturierungsansätze anstehen. Insofern legitimiert bei Einzelfällen gerade die Kontextualität des Forschungsobjektes seine Bedeutung und wird als Stärke begriffen und soll nicht durch methodische Elemente möglichst eliminiert werden (vgl. Hartley 1994, 209).

Das Zugangsmotiv zu den Einzelfällen begründete sich bei der Erhebung der Learning Communities aus einem „instrumentellen Interesse“, das Stake (1994) in Kontrast zum „intrinsischen Interesse“ (ebd., 237) setzt. Während letzteres die Faszination des spezifischen Einzelfalles zum Ausgangspunkt hat, zielt eine instrumentell fundierte Einzelfallanalyse darauf, Einblicke in eine dem Fall übergeordnete Thematik herzustellen und theoretische Ansätze zu verbessern:

„The case is of secondary interest; it plays a supportive role, facilitating our understanding of something else. The case is often looked at in depth, its contexts scrutinized, its ordinary activities detailed, but because this helps us pursue the external interest. ... The choice of case is made because it is expected to advance our understanding of that other interest“ (ebd., 237).

Jenes Außeninteresse richtete sich folglich auf die Ergreifung des Modells der „Learning Communities“, so dass es nicht um eine Community per se als Ausgangsmotiv der Forschung ging, sondern die Fälle wurden in instrumenteller Hinsicht als exemplarischer Einblick in das definierte Thema eingesetzt. Die a priori Einbettung in einen theoretischen Bezugsrahmen impliziert zweifellos eine Vorstrukturierung der Wahrnehmung (vgl. Meinefeld 2003, 271f), hilft aber, rein illustrative Beschreibungen zu vermeiden.

Der Einzelfall selbst repräsentiert weniger Allgemeingültigkeit denn eine spezifische Entität mit komplexen Verflechtungen, Einflussfaktoren und Interdependenzen (vgl. Stake 1994, 236f), die die Analyse zu einem facettenreichen Lernprozess macht: „A case study is both the process of learning about the case and the product of our learning“ (ebd., 237). Genauso illustriert sie die Perspektive des Forschers: „It may be the case’s own story, but it is the researcher’s dressing of the case’s own story“ (ebd., 240). Dieses Moment des Forschungsprozesses lässt sich nicht gänzlich auflösen, doch aber mithilfe methodisch definierter Arbeitsstrukturen minimieren und durch das Zulassen der Konfrontation des Vor-

verständnis mit der Praxis relativieren (vgl. Meinefeld 2003, 273). Damit wird deutlich, dass bei Einzelfallanalysen dem Forscher selbst eine besondere Position zukommt, wie Hartley (1994) treffend beschreibt: „...partly insider, partly stranger; partly accepted and partly not; partly understanding the culture and partly still being able to question it“ (ebd., 223). Daraus ergeben sich permanente Abwägungs-, Distanzierungs-, bzw. Annäherungsbewegungen, die nicht zuletzt auch „Immunreaktionen des Feldes“ (Wolff 2003, 343) hervorrufen können (s.u.; vgl. Kap. 6.2).

Im Anschluss daran wurde der Forschungsprozess erstens in Form einer Methodentriangulation (s.u.) implementiert. Zweitens wurde, als Gegenstand international-vergleichender Erwachsenenbildungsforschung, intendiert, die jeweiligen Forschungsdurchläufe in ihren Rahmenbedingungen und methodischen Anordnungen möglichst ähnlich durchzuführen, um einen gewissen Grad der Vergleichbarkeit (s.o.) zu erreichen.

Für die konkrete **Auswahl** der drei Communities waren verschiedene Faktoren entscheidend. (1) In allen Beispielländern sollten ähnliche Ausgangslagen vorhanden sein, d.h. eine geographische Verortung in Europa und die Vergleichbarkeit von politischen Gesellschaftssystemen und sozialen Faktoren wie z.B. dem Lebensstandard bestehen. Zudem schien (2) die Verankerung in jeweils unterschiedlich geprägten Bildungssystemen, z.B. in Blick auf die Einflussnahme des Staates bzw. des freien Marktes, von Interesse. Ebenso waren (3) folgende Aspekte von Relevanz: Großbritannien kann bereits auf eine relativ lange Entwicklungszeit von Communities zurückblicken, womit es besonders interessant erschien; gleichfalls sollte möglichst ein Vertreter der skandinavischen Länder mit ihrer spezifisch demokratischen Bildungstradition hinzukommen; genauso war eine deutsche Learning Community aus dem BMBF-Programm zu Lernenden Regionen von Interesse. Schließlich lag ein Ziel in der Auseinandersetzung mit der Heterogenität der Grundvarianten von Communities verbunden mit der Fragestellung, ob sich dennoch ähnliche Entwicklungslinien, Herausforderungen oder Erfahrungswerte extrahieren ließen. Nachfolgend konnten drei Communities für einen Forschungsdurchlauf gewonnen werden: Eine englische Community mit einer Entwicklungsgeschichte seit 1996; eine norwegische Community, der Vorrang gegenüber dänischen oder schwedischen aufgrund der forschungsmethodisch relevanten Beherrschung der Sprache gegeben wurde; und eine deutsche Community aus dem BMBF-Programm.

### 5.1.2 Zur Methodik der Untersuchung

Zentrales **Forschungsobjekt** ist die jeweilige Learning Community, begriffen in ihrer formalen, offiziellen Dimension: d.h., im Sinne ihrer Organisationsstruktur und deren personellen Vertretern, bestehend aus Netzwerkleitung und offiziellen Netzwerkpartnern; sowie in Form ihrer Rahmenkonstellationen und der öffentlich zugänglichen Dokumentationen über Entstehungsbedingungen, statisti-

sche Daten usw. Es ging also nicht, wie bereits hervorgehoben, um z.B. eine netzwerkanalytische Ergründung der un-/bewussten Verflechtungen innerhalb der Community. Zweifellos interessant wäre eine Integration der Teilnehmerperspektive gewesen, doch wurde die Komplexität eines solchen Vorgehens schnell deutlich. Denn Teilnehmer einer Community sind nicht nur im engeren Sinne solche Personen, die deren Angebote (wie z.B. eine Lernberatung) explizit und bewusst in Anspruch nehmen oder über den Status als offizielles Netzwerkmitglied verfügen. Sondern es sind alle Personen des regionalen Kontextes, die von der ggf. veränderten Lerninfrastruktur profitieren und sie nutzen können – eine umfassende Forschungsaufgabe, die den Rahmen der Fragestellung organisatorisch gesprengt hätte. Insofern wurde eine bearbeitbare Grenzziehung der Grundgesamtheit anhand des offiziellen Status "Netzwerkmitglied" vollzogen.

Ausgehend davon verlief der Prozessschritt der Operationalisierung. Da theoretische Begriffe nicht direkt empirisch beobachtbar sind, muss eine Operationalisierung vorgenommen werden. Dargelegt wurde unter Kap. 1.1, dass der Begriff "Lebenslanges Lernen" eine absolute Metapher darstellt, die zunächst keinen empirisch messbaren Sachverhalt an sich repräsentiert. Operationalisiert werden kann das Phänomen durch die Zuordnung empirisch beobachtbarer Indikatoren; also eine Person zu fragen, wie stark sie lebenslang lerne, ist unsinnig, doch ließe sich dem mithilfe von Indikatoren wie z.B. der Häufigkeit der Teilnahme an Erwachsenen-/Weiterbildung auf die Spur kommen. Die zwei Meta-Begriffe des Forschungsprozesses sind ergo "Lebenslanges Lernen" und "Learning Community". Damit ist für die empirische Untersuchung eingegrenzt worden, was gemessen werden soll und gegenüber welchem theoretischen Fundament die Rückkopplung der Messung erfolgt. Der Prozess der Operationalisierung impliziert zudem die Konstruktion der Messinstrumente und deren Voruntersuchung. Beide Kerninstrumente der Untersuchung, das ExpertInneninterview und der Fragebogen, sind der Umfrageforschung zuzuordnen und zielen solchermaßen primär auf die Analyse von Einstellungen und Meinungen.

### Methodentriangulation

Wie angeführt, impliziert der Prozess der Operationalisierung die Konstruktion der Messinstrumente. Diesbezüglich wurde die Entscheidung für eine Methodentriangulation getroffen. Denn angesichts des komplexen Untersuchungsgegenstandes und der Stärken von qualitativen wie quantitativen Forschungsmethoden erschien eine Kombination beider Methodenrichtungen als adäquat und konstruktiv. Während in der Forschungstradition zur Thematik der Triangulation – z.B. bei Denzin (1978) – diese zunächst v.a. als eine Strategie der gegenseitigen, kumulativen Validierung der Methoden begriffen wurde, hat sich aus der Kritik daran inzwischen durchgesetzt, Triangulation „...als Ergänzung von Perspektiven, die eine umfassendere Erfassung, Beschreibung und Erklärung eines Gegenstandsbereichs ermöglichen“ (Kelle, Erzberger 2003, 304), zu verste-

hen.<sup>165</sup> Das soziale Phänomen der Learning Community sollte ergo mit verschiedenen Methoden erfasst werden, um die Vielschichtigkeit beleuchten und differente Komponenten eruieren zu können.

Bereits Denzin (1978) hatte vier Formen der Triangulation herausgearbeitet, die Flick (2003) näher aufschlüsselt. In der vorliegenden Untersuchung wurde eine Between-Method-Triangulation eingesetzt, die eine Verbindung qualitativer und quantitativer Methoden „...zur Erweiterung der Erkenntnismöglichkeiten über den untersuchten Lebensbereich“ (ebd., 314) intendiert. Gewählt wurde die explizite Variante, die bewusst geplant und nicht ad hoc während des Forschungsprozesses implementiert wird (vgl. ebd.). Die Triangulation sprach beiden Methoden einen gleichwertigen Status zu und bezog sich auf den Erhebungsprozess als auch auf die Datenauswertung (vgl. Engler 2003, 125). Für den Erhebungsprozess ist außerdem festzuhalten, dass die Kombination zeitlich parallel verlief, welches v.a. auf organisatorischen Gründen der limitierten Aufenthaltszeiten beruhte, allerdings auch nicht als grundsätzlicher Nachteil begriffen wurde (vgl. Oswald 2003, 83). Eine Absage wird damit erteilt an Vorstellungen, die unter einem „...äußerst reduktionistischen Blickwinkel ... die Forschungstraditionen in qualitative versus quantitative aufgeteilt“ (Villar, Marcelo 1992, 178) haben, beide Richtungen müssen ihre Legitimität und ihr Potenzial stets neu beweisen (vgl. ebd., 179).

Ausgehend davon wurde festgelegt, welche Komponenten des Forschungsobjektes analysiert werden sollten. Als **Objektbereiche der Empirie** wurden neben einer Recherche zu Dokumenten und Literatur folgende festgelegt:

- Zum einen die Grundgesamtheit der offiziellen Netzwerkpartner der Learning Community, die es anhand einer qualitativen (ExpertInneninterviews) und einer quantitativen Methode (Fragebogen) zu untersuchen galt;
- und zum anderen drei zentrale Akteure der Metaebene des Netzwerkes, d.h. die Netzwerkleitung sowie jeweils ein Vertreter aus der örtlichen Politik und dem Bereich Wissenschaft/Forschung (ebenfalls ExpertInneninterviews).

Primäres Ziel war demnach nicht, inwiefern z.B. formale Ziele der Community in realiter umgesetzt werden konnten, sondern dies war im Anschluss an die leitende Forschungsfrage, wie sich das Netzwerk in Form seiner offiziellen Mitglieder gegenüber dem Prinzip des lebenslangen Lernens positioniert und wie sich dies in der konkreten Ausgestaltung und der Zukunftsvision für das Netzwerk niederschlägt.

Als Umfrageforschung vorwiegend von reaktiven Messverfahren<sup>166</sup> geprägt, wurden als Untersuchungsinstrumente erstens die qualitative Methode der Ex-

---

<sup>165</sup> Vgl. hierzu auch Flick 2003; Engler 2003, 126.

pertInneninterviews anhand eines halbstandardisierten Leitfadens und zweitens das quantitative Erhebungsinstrument eines anonymisierten, schriftlichen Fragebogens eingesetzt. Jede der **drei Einzelfallanalysen** sollte folglich auf

- insgesamt acht, auf Tonband protokollierten ExpertInneninterviews und auf den Ergebnissen der zurückgesandten Fragebögen aufbauen, wiederum ergänzt durch die Recherche zentraler Dokumente und relevanter Literatur sowie durch Kontextinterviews.

Prämisse war hierbei die Verwendung der jeweiligen Muttersprache bei allen drei Einzelfällen, um vergleichbare Ausgangsvoraussetzungen zu schaffen.

### Das ExpertInneninterview<sup>167</sup>

ExpertInneninterviews gehören als Forschungsinstrument zum Bereich qualitativer Methoden. In Bezug auf die Forschungsstrategie einer explorativen Einzelfallanalyse erschien der Einsatz von ExpertInneninterviews als eine angemessene, konstruktive Methode, um die quantitative Untersuchung differenzierend zu ergänzen, deren repräsentative Ergebnisse in ihrer Kontextualität zu verorten sowie verschiedene Perspektiven auf das Forschungsobjekt zu gewinnen. Die Methode des ExpertInneninterviews wird von Meuser/Nagel (2003) folgendermaßen skizziert:

„Verglichen mit den „klassischen“ Methoden der empirischen Sozialforschung ... gilt das ExpertInneninterview als ein randständiges Verfahren. Seine tatsächliche Verbreitung ist jedoch wesentlich größer, als man anzunehmen geneigt ist. Das ExpertInneninterview eignet sich zur Rekonstruktion komplexer Wissensbestände. Es wird sowohl als eigenständiges Verfahren als auch im Rahmen eines Methodenmix eingesetzt“ (ebd., 481).

Trotz der spärlichen wissenschaftstheoretischen Beachtung bei gleichzeitig hoher Verbreitung in der Forschungspraxis<sup>168</sup> erschien im vorliegenden Kontext das ExpertInneninterview adäquat für die leitende Forschungsfrage, da es explizit um ‚Experten‘ im Sinne von Repräsentanten einzelner Mitglieder einer Community ging und nicht um persönlich-biographische Dimensionen von Netzwerkmitgliedern, die es narrativ zu ermitteln hieß. Ziel war die Ermittlung spezifischen Expertenwissens im Rahmen eines methodisch strukturierten Settings.

Bogner/Menz (2002) schlagen in Anlehnung an Vogel (1995) und Meuser/Nagel (1991) eine Typologie dreier Formen von ExpertInneninterviews vor: das explorative, systematisierende und theoriegenerierende. Im vorliegenden

<sup>166</sup> Vgl. Schnell, Hill, Esser 1999, 330.

<sup>167</sup> Konträr zur grundsätzlichen Entscheidung in der Arbeit, aus Gründen der Übersichtlichkeit in der Darstellung allein die männliche Schreibvariante zu benutzen, wird bei diesem Begriff eine Ausnahme gemacht, da diese Schreibweise die vorherrschende Verwendung im Diskurs ist.

<sup>168</sup> Vgl. hierzu Bogner, Menz 2002; Vogel 1995.

Kontext wurde die Variante des **systematisierenden ExpertInneninterviews** eingesetzt.<sup>169</sup> Diese ist auf die Teilhabe

„...an exklusivem Expertenwissen orientiert. Im Vordergrund steht hier das aus der Praxis gewonnene, reflexiv verfügbare und spontan kommunizierbare Handlungs- und Erfahrungswissen. Diese Form des Experteninterviews zielt auf systematische und lückenlose Informationsgewinnung. Der Experte klärt auf über „objektive“ Tatbestände, erläutert seine Sicht der Dinge zu einem bestimmten Themenschnitt usw. Der Experte wird hier also in erster Linie als „Ratgeber“ gesehen, als jemand, der über ein bestimmtes, dem Forscher nicht zugängliches Fachwissen verfügt. [...] Schließlich steht beim systematisierenden Experteninterview – anders als beim explorativen – die thematische Vergleichbarkeit der Daten im Vordergrund“ (ebd., 37f).

An diese Einordnung schließt sich die Präzisierung des Expertenbegriffes an – ist nicht jeder Mensch letztlich ein Experte? Dies muss methodisch gesehen verneint werden. Die Diskussion um den Expertenbegriff<sup>170</sup> ist von Bogner/Menz (2002) in drei dominante Zugänge unterteilt worden. Sie selbst sprechen sich für eine analytische Differenzierung des Expertenwissens aus, die weder eine berufskontextuelle Verengung, eine Definition des Experten als ‚Besitzer‘ von Mehr-/Wissen noch eine Idealisierung störungsfreier Kommunikation vornimmt (vgl. ebd., 43). Somit gebe es drei analytische Dimensionen des Expertenwissens:<sup>171</sup> Das technische Wissen (Verfügung über fachspezifische Regeln, „bürokratische Kompetenzen“ usw.), das Prozesswissen (Einsicht in „Handlungsabläufe, Interaktionsroutinen, organisationale Konstellationen“ usw., ergo „praktisches Erfahrungswissen aus dem eigenen Handlungskontext“) und schließlich das Deutungswissen, d.h. die „...subjektiven Relevanzen, Regeln, Sichtweisen und Interpretationen des Experten, die das Bild vom Expertenwissen als eines heterogenen Konglomerats nahe legen“ (ebd., 43f). Bei systematisierenden ExpertInneninterviews stehe v.a. Erhebung und Analyse des technischen und des Prozesswissens im Mittelpunkt, da es nicht primär um die theoriegenerierende Rekonstruktion der subjektiven Konfiguration des Expertenwissens gehe. Demnach definiere sich ein sog. Experte folgendermaßen:

*„Der Experte verfügt über technisches, Prozess- und Deutungswissen, das sich auf sein spezifisches professionelles oder berufliches Handlungsfeld bezieht. Insofern besteht das Expertenwissen nicht allein aus systematisiertem, reflexiv zugänglichem Fach- oder Sonderwissen, sondern es weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- oder*

<sup>169</sup> Die explorative Variante grenzen Bogner/Menz auf eine rein illustrative Funktion im Sinne einer ersten, unsystematischen Sondierung des Feldes ein. Hinsichtlich der von Meuser/Nagel (2003) vorgenommenen Differenzierung in „Kontextwissen“ und „Betriebswissen“ ist das systematisierende Interview als Mittelmodell zwischen beiden Varianten einzuordnen.

<sup>170</sup> Einen Überblick geben z.B. Meuser, Nagel 2003, 483ff. Vgl. auch Bogner, Menz 2002, 39ff.

<sup>171</sup> Die Differenz sei weniger „...Charakteristikum der Wissensbestände selbst, sondern primär eine Konstruktion des interpretierenden Sozialwissenschaftlers“ (Bogner, Menz 2002, 44).



*Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen. Das Wissen des Experten, seine Handlungsorientierungen, Relevanzen usw. weisen zudem – und das ist entscheidend – die Chance auf, in der Praxis in einem bestimmten organisationalen Funktionskontext hegemonial zu werden, d.h., der Experte besitzt die Möglichkeit zur (zumindest partiellen) Durchsetzung seiner Orientierungen. Indem das Wissen des Experten praxiswirksam wird, strukturiert es die Handlungsbedingungen anderer Akteure in seinem Aktionsfeld in relevanter Weise mit“ (ebd., 46; Herv. i. Orig.).*

Über diese grundlegende Definition hinaus ist die Bestimmung, wer als Experte gilt, zudem immer eine relationale im Sinne des konkreten Falles und der empirischen Forschungsfrage, und wird nicht zuletzt von technisch-organisatorischen Komponenten auf der Praxisebene mit bestimmt (s.u.).

Das Forschungsdesign sah vor, in jeder der Communities ExpertInneninterviews in dem dargelegten Sinne und mithilfe eines standardisierten Zugriffs durchzuführen. Das erfolgte **Sampling** der Experten aus der Grundgesamtheit der Netzwerkpartner ist als eine Teilerhebung in Form einer bewussten Auswahl zu kennzeichnen (vgl. Schnell, Hill, Esser 1999, 278ff).<sup>172</sup> Diese Auswahl sollte gewährleisten, dass der Auswahlvorgang überprüfbar und zu einem gewissen Maße vergleichbar ist. Die Entwicklung eines vorab festgelegten Kriterienrasters (vgl. Merken 2003, 292) für die Auswahl zielte darauf, Netzwerkpartner aus den unterschiedlichen organisatorischen Strukturen zu integrieren. Denn Learning Communities sollen sich gerade dadurch absetzen, dass sie nicht nur Vertreter aus dem Bildungsbereich, sondern alle in dem Sinne relevanten Akteure in einer Region umfassen. Diese Pluralität und mögliche Variationsbreite galt es mit einem Kriterienraster inhaltlich zu erfassen und methodisch zu gewährleisten. Das Raster, anwendbar auf alle drei Einzelfälle, gliedert sich angesichts der differierenden strukturell-organisatorischen Verortungen der offiziellen Netzwerkmitglieder in fünf Kategorien.

So galt es jeweils 1 Vertreter aus den folgenden **fünf Sektoren** zu interviewen: Aus dem (1) öffentlich finanzierten Bildungsbereich (z.B. öffentliche Schulen oder auch staatlich finanzierte Initiativprogramme zur lokalen Entwicklung); aus dem (2) Bereich Erwachsenen-/Weiterbildungsträger bzw. -netzwerke; von (3) einer überregional angesiedelten und agierenden Institution/Organisation; aus (4) der freien Wirtschaft; sowie (5) aus einem Interessenverband.

<sup>172</sup> Ein reines Schneeballverfahren wäre aus zeitlichen Gründen der begrenzten Aufenthaltsdauer nicht effektiv gewesen; das Ziehen einer Zufallsstichprobe aus der Grundgesamtheit anderweitig nicht möglich: Während bei zwei Communities die Angaben über die offiziellen Netzwerkmitglieder öffentlich zugänglich waren, lehnte eine dies aus Datenschutzgründen ab.

Wer wiederum als Vertreter des jeweiligen Sektors ausgewählt wurde, orientierte sich neben der Charakteristik als Experte an technisch-organisatorischen Komponenten, die Morse (1994) skizziert: „A good informant is one who has the knowledge and experience the researcher requires, has the ability to reflect, is articulate, has the time to be interviewed, and is willing to participate in the study“ (ebd., 228). D.h., es ging um solche Experten, die sich neben dem Aspekt der Bereitwilligkeit und terminlichen Verfügbarkeit zugleich im Netzwerk engagieren bzw. engagiert haben oder in besonderer Beziehung zu diesem stehen, so dass die Wahrscheinlichkeit von Aussagen zu den aufgeworfenen Fragen prinzipiell als hoch eingeschätzt werden konnte.

Organisatorisch wie inhaltlich sollte jedes ExpertInneninterview mithilfe verschiedener Kriterien zu einem gewissen Grade standardisiert werden, um Voraussetzungen für eine vergleichbare Situation der Datenerhebung zu schaffen. Auf organisatorischer Ebene gehörten hierzu die Information des Interviewpartners über das Forschungsprojekt, die Vorgabe eines Zeitrahmens von 60 Minuten, die Aufnahme per Tonband<sup>173</sup> und die Anfertigung eines Dokumentationsbogens<sup>174</sup> zu Ablauf, Rahmenkonstellationen und Hintergrundinformationen. Ebenso sollte das Interview am jeweiligen Arbeitsplatz durchgeführt werden, um für ein entspanntes, da dem Interviewpartner bekanntes, Umfeld zu sorgen, und um zugleich einen punktuellen Einblick in den Arbeitskontext des Netzwerkmitglieds zu erhalten. Auf inhaltlicher Ebene war das entscheidende Kriterium der halbstandardisierte Leitfaden. Er sollte gewährleisten, dass zwar Raum für abweichende Gesprächssequenzen oder eine leicht veränderte Reihenfolge der Fragen gegeben war, doch aber ein gewisses Maß an Vergleichbarkeit durch die Behandlung derselben forschungsrelevanten Themenfelder sowie die ‚Herstellung‘ eines ähnlichen thematischen Interviewablaufes erreicht werden konnte. Um bei einer leichten Unterschreitung des Zeitrahmens aus organisatorischen Gründen dennoch aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten, wurde erstens der Leitfaden von vornherein nicht inhaltlich überfrachtet, und zweitens die Fragen hierarchisierend unterteilt.<sup>175</sup>

Dieser **halbstandardisierte Leitfaden**<sup>176</sup> orientierte sich an der leitenden Forschungsfrage und konkret in seinen Themenfeldern an den vier Inhaltsdimensionen des Lebenslangen Lernens (vgl. Kap. 1.2). Es lagen fünf Hauptbereiche vor: Erstens ein Vorstellungsteil; zweitens der Thementeil „Learning Community“; drittens der Thementeil „Lebenslanges Lernen“; aufbauend darauf, viertens die Verknüpfung beider Thementeile z.B. hinsichtlich der Umsetzungsmöglichkeit der Ideen Lebenslangen Lernens in Form einer Learning Community; und fünftens zum Abschluss die Frage nach „Perspektiven“, also nach möglichen Veränderungsnotwendigkeiten, nach zukünftigen Herausforderungen usw. Diese

<sup>173</sup> Die Interviewpartner wurden darüber informiert und um Erlaubnis für die Aufnahme gefragt.

<sup>174</sup> Vgl. Flick 1999, 192; von Friebertshäuser (2003, 381) auch als „Postskriptum“ bezeichnet.

<sup>175</sup> Friedrichs 1973, 227, zit. n. Schnell, Hill, Esser 1999, 355.

<sup>176</sup> In Pretests erprobt und nach den ersten Interviews (in Detailspekten) überarbeitet.

Abfolge sollte zunächst diejenigen Inhalte in den Vordergrund stellen, die dem Interviewpartner bekannt und vertraut waren, und die für ein gegenseitiges warming-up in der Interviewsituation sorgen sollten. Bei den Fragen handelte es sich sowohl um „Einstellungs-“ bzw. „Meinungsfragen“, „Überzeugungsfragen“, „Verhaltensfragen“ als auch um Fragen nach „Eigenschaften“ (Schnell, Hill, Esser 1999, 303ff) der Befragten.

Neben der Untersuchung der Grundgesamtheit wurden zudem ExpertInneninterviews mit **Akteuren der Meta-Ebene** der Learning Community durchgeführt. Hierzu wurden die Bereiche offizielle Netzwerkleitung, lokale Politik und Wissenschaft/Forschung definiert, da diese von einer übergeordneten Perspektive aus, aber im direkten Einflussbereich der Community stehend, den Blick auf das Gesamtbild des Forschungsobjektes erweitern bzw. ergänzen konnten, und dies aus einem spezifisch gefärbten Blickwinkel. Eine Grundgesamtheit, aus der eine Teilerhebung hätte erfolgen können, ließ sich diesbezüglich nur schwerlich formulieren, so dass sich die Stichprobe anhand von für die Community relevanter Funktionsbereiche bestimmte, wie die Auswahl der drei Akteure der Meta-Ebene illustriert. Hierbei war die Auswahl der Netzwerkleitung von vornherein gegeben. Bei den beiden anderen Akteuren bestand die Aufgabe darin, in der Auswahl eine Balance zwischen Distanz und Integration gegenüber dem Netzwerk zu finden. Die Durchführung der ExpertInneninterviews selbst orientierte sich schließlich an den gleichen Grundsätzen wie bei den Netzwerkmitgliedern. Eine Differenz lag allerdings in einem inhaltlich leicht veränderten Leitfadens, da z.B. bei der Netzwerkleitung spezifische Komponenten hinzukamen oder bei den anderen ggf. die Frage nach der Beurteilung interner Netzwerkprozesse wegfiel. Die Grundstruktur des Leitfadens und die Rahmenkonstellationen wie die zeitliche Länge, Aufnahme und Transkription usw. blieben erhalten.

Zu ergänzen ist ein Verweis auf die durchgeführten **Kontextinterviews**. Diese verfügen nicht über den Status von ExpertInneninterviews, liefern jedoch Informationen zu bestimmten Kontextbereichen der Netzwerke und übernehmen für das Gesamtbild eine wichtige Funktion. Sie wurden ebenfalls anhand des Leitfadens strukturiert und per Tonband aufgenommen, allerdings nicht transkribiert, sondern protokolliert.

## Der Fragebogen

Mit dem quantitativen Instrument des Fragebogens sollte in einem zweiten Schritt die Grundgesamtheit der offiziellen Netzwerkpartner untersucht werden und somit eine Vollerhebung erfolgen. Die Grundgesamtheit war endlich, da sie sich durch den Status „offizielles Netzwerkmitglied“ auszeichnete. Dieser Grundgesamtheit galt es einen Fragebogen zuzusenden, der sich wie die ExpertInneninterviews an der leitenden Forschungsfrage orientierte und der Themenaufteilung der Interviews weitgehend folgte.

Zu den organisatorischen Rahmenkonstellationen ist hervorzuheben, dass der Fragebogen in Pretests geprüft worden war und anonym an alle Partner inklusive eines frankierten Rückumschlages versandt wurde. Die Versendung erfolgte gegen Ende des Forschungsdurchlaufes, um bei der Durchführung der ExpertInneninterviews für die einzelnen Interviewpartner keine differierten Voraussetzungen inhaltlicher Art zu schaffen.<sup>177</sup> Für die Rücksendung des Fragebogens war ein Zeitrahmen von zwei Wochen vorgegeben worden; drei Wochen nach der Aussendung wurde nochmals an alle Partner eine Erinnerungskarte verschickt. In der Karte wurde freundlich um die Berücksichtigung des Fragebogens gebeten und die Karte überprüfte gleichermaßen, ob der Fragebogen tatsächlich auf postalischem Wege angekommen war (verbunden mit dem Angebot, diesen erneut zuzusenden). Beide Intentionen bestätigten sich insofern, da nach der Absendung der Karte nochmals einige Fragebögen zurückgesandt wurden bzw. das Angebot einer erneuten Zusendung in Anspruch genommen wurde.

Angesichts der Tatsache, dass bei Formen der schriftlichen Befragung Faktoren wie gute Lesbarkeit, Prägnanz der Fragestellungen, übersichtliches Layout usw. für die Rücklaufquote eine entscheidende Rolle spielen, wurde dem Aufbau des Fragebogens und der inhaltlichen Struktur ein wesentlicher Stellenwert beigemessen. Grundsätzlich beinhaltete der Fragebogen neben seinen Themen- und Informationsteilen ein Anschreiben als Einleitung, in dem die Unterstützung des Forschungsvorhabens durch die Netzwerkleitung erwähnt, das eigene Forschungsinteresse umrissen, um Ausfüllung des Fragebogens gebeten und dessen Bedeutung hervorgehoben wurde. Zudem wurde über das Rücksendedatum, die Verwendung zu ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken und die anonyme Aussendung informiert. Abschließend wurde ein Abschnitt angefügt, in dem der Dank für die Mithilfe ausgesprochen wurde, nochmals die eigene Adresse angegeben und ein Feld für mögliche Anmerkungen vorgesehen war.

Die inhaltliche Aufteilung der Fragen begründete sich darin, mit einfach zu beantwortenden Fragen zu beginnen, um den Einstieg zu erleichtern und zum Ausfüllen zu motivieren. Gleichfalls galt es, die einzelnen Themenbereiche zusammenhängend zu behandeln. En detail gliederten sich die insgesamt 28 Fragen dahingehend, welche Art Informationen gewonnen werden sollte, so dass es „Einstellungs-“ bzw. „Meinungsfragen“; „Überzeugungsfragen“; „Verhaltensfragen“; sowie Fragen nach „Eigenschaften“ der Befragten gab (vgl. Schnell, Hill, Esser 1999, 303ff). Innerhalb dessen wurden „offene“ und „geschlossene Fragen“ verwendet (vgl. ebd., 308) sowie z.T. Filter eingebaut, um eine differenzierte und zugleich effiziente Vorgehensweise zu ermöglichen. Ebenso wurden einige der geschlossenen Fragen zu „Hybridfragen“ erweitert, die neben den Vorgaben die Möglichkeit einer anderen, eigenen Antwort vorsahen (vgl. ebd., 310). Bei den Antwortvorgaben wurden wiederum zuweilen Ratingskalen verwendet, die Auskunft über die empfundene Intensität geben sollten.

---

<sup>177</sup> Bis auf zwei der insgesamt 24 ExpertInneninterviews konnte dies eingehalten werden.

Alle Fragetypen besitzen für Datenerhebung und -auswertung Vorteile wie Nachteile. Im vorliegenden Falle begründete sich die Entscheidung für einen Strukturtyp darin, ob die Bandbreite von Antwortalternativen vorab aufgezeichnet werden sollte, es zunächst um die Erarbeitung von Antwortkategorien ging, es sich schlicht um eindeutige Sachfragen handelte u.Ä. Ebenso war Intention, eine abwechslungsreiche und dennoch eingängige Balance der Fragetypen zu gestalten, um monotones, reflexartiges Antwortverhalten zu minimieren.<sup>178</sup> Die Gestaltung der Fragen selbst orientierte sich an Leitlinien wie einer möglichst einfachen, eindeutigen Begriffswahl; kurzen, konkreten Formulierungen; der Vermeidung von Suggestivfragen; einer neutralen, sachlichen Wortwahl und insgesamt eines übersichtlichen Layouts, um eine gründliche Beantwortung zu unterstützen. Aufgenommen wurde des Weiteren bei den Antworten die sog. "Weiß-nicht"-Kategorie. Es wird der Ansicht gefolgt, dass das Weglassen dieser Kategorie eher eine willkürliche Antwortauswahl begründen denn eine aussagekräftige Antwort erzwingen würde (vgl. Schnell, Hill, Esser 1999, 314f).

## 5.2 Zugang zum Feld und Leitlinien der Datenauswertung

### 5.2.1 Der Zugang zum Feld

Für das Forschungsvorhaben konnten **drei Communities** gewonnen werden: (1) „Hull Citylearning“ in Kingston-upon-Hull, einer ostenglischen Küstenstadt; (2) „Kunnskapsbyen Lillestrøm“ (=„Wissensstadt Lillestrøm“), die östlich der norwegischen Hauptstadt Oslo liegt; und (3) und die „Lernende Region Schleswig/Sønderjylland“ an der deutsch-dänischen Grenze mit Schwerpunkt in Flensburg. Alle drei Forschungseinheiten wurden in einem Zeitabschnitt von je vier Wochen untersucht, auch die deutsche Lernende Region. Durch diesen punktuellen, zeitlich limitierten Einblick konnte eine vergleichbare Situation für alle drei Communities geschaffen werden. Aus der Abwägung aller terminlichen Vorgaben wurde die Untersuchung in England im Sommer 2003 durchgeführt, im Herbst desselben Jahres in Norwegen und im Anschluss daran im Winter 2003/2004 in Deutschland.

Insgesamt ist zu bestätigen, was Stake (1994) als einen vielschichtigen Lernprozess einer Einzelfallanalyse beschrieb (s.o.; vgl. ebd., 237). Dieser Lernprozess fand sowohl innerhalb der Durchführung der Einzelfallanalysen selbst statt, als auch mit Blick auf den gesamten Forschungsablauf der drei Untersuchungen. Das Forschungsdesign wurde immer wieder Fragestellungen und neuen Ausgangslagen unterworfen und es galt stets neu eine Balance zwischen dem Spezifikum des jeweiligen Einzelfalles per se und dem auf eine Vergleichbarkeit hin angelegten übergeordneten Forschungsdesign zu erarbeiten und auszuhandeln.

---

<sup>178</sup> Weithin werden als häufige Formen möglicher Antwortverzerrung bei reaktiven Messverfahren die Komponenten der „Zustimmungstendenz“ und der „sozialen Erwünschtheit“ genannt (vgl. Schnell, Hill, Esser 1999, 330ff). Siehe Anhang 5.1.

Wie sind die Forschungsdurchläufe überblicksartig zu skizzieren?

Zunächst ein Blick auf Norwegen und Deutschland: Die insgesamt 16 ExpertInneninterviews konnten erfolgreich durchgeführt werden, ebenso insgesamt 13 Kontextinterviews. Die Aussendung der Fragebögen ließ sich wie geplant verwirklichen. In Norwegen wurden 42 und in Deutschland 36 Fragebögen ausgesandt, die Rücklaufquote der verwertbaren Fragebögen liegt für Norwegen bei 52% und für Deutschland bei 50%. Diese Werte repräsentieren einen guten Rücklauf und erlauben aussagekräftige Schlussfolgerungen (vgl. Wellenreuther 2000, 311). Bei der englischen Community, dem ersten Forschungsdurchlauf, hatte sich im Erhebungsprozess allerdings eine gewisse Sonderstellung herauskristallisiert, die den Forschungswert nicht per se in Frage stellt, jedoch keine komplette Realisation des Forschungsdesigns wie bei den anderen zuließ (vgl. Kap. 6.2). Somit ist eine Datenauswertung in diesem Falle trotz langfristiger Absprache mit der Netzwerkleitung und ihrer eigenen aktiven Zusage<sup>179</sup> für das Vorhaben nur vergleichsweise reduziert möglich. Grundsätzlich stellt die Community aber eine wichtige Ergänzung zu den beiden anderen Beispielen dar.

Das Beispiel Hull illustriert, wie Feldzugang und Felderfahrung ein „*eigenständiges* soziales Phänomen“ (Wolff 2003, 339; Herv. i. Orig.) sind, das als solches gestaltet, analysiert und als Erkenntnisquelle zu nutzen ist und letztlich als dynamischer Prozess verbleibt. Wolff plädiert für einen konstruktiv-reflexiven Umgang, der sich weder Illusionen noch nachträglichen Idealisierungen hingeben sollte:

„Die oft beklagten und als lästig empfundenen Anläufe, Umwege und Holzwege, ja selbst die üblicherweise sorgsam verschwiegenen gescheiterten Zugangsversuche avancieren dann zu „kritischen Ereignissen“, deren Analyse eigene Erkenntnismöglichkeiten eröffnet“ (ebd., 336).

Nicht selten werden durch den Feldzugang sog. „Immunreaktionen“ (ebd., 343) des Feldes gegenüber den Forschungsbemühungen – zumeist unbewusst – provoziert. Solche Immunreaktionen zeigten sich im vorliegenden Falle in verschiedenen Varianten und blockierten z.T. das Forschungsdesign, lieferten zugleich aber als „kritische Ereignisse“ (Wolff) interessante Erkenntnisse über die Netzwerke selbst. Folglich konnten im Rahmen der drei Forschungsdurchläufe wichtige Erfahrungen im „fragilen Gebilde“ (ebd., 348) der Feldforschungsbeziehungen gesammelt werden.

Von vornherein war die strategische Bedeutung der sog. **gatekeeper**<sup>180</sup> für den Zugang zum Feld als äußerst signifikant eingeschätzt worden. Als zentraler gatekeeper fungierte bei allen drei Fällen die Netzwerkleitung, deren Zustimmung

<sup>179</sup> Auf die Anfrage an das englische Learning City Network (LCN) hatte sich „Hull Citylearning“ für den Forschungsdurchlauf eigenständig zur Verfügung gestellt.

<sup>180</sup> Auch „Türsteher“ oder „Schlüsselpersonen“; vgl. z.B. Merkens 2003, 288; Wolff 2003, 342.

zum Forschungsdurchlauf eingeholt und der Ablauf durchgesprochen worden war, worauf bei den Interviews oder Fragebögen jeweils verwiesen wurde. Im englischen Fall ist die gatekeeper-Funktion allerdings auch als ambivalent zu bewerten (vgl. Kap. 6.2).

Des Weiteren ist die soziale Konstellation eines jeden **Interviews** aufgrund der komplexen Wechselbeziehung aus den Faktoren "Person Interviewer", "Person Befragter", "Interviewsituation an sich" und "Rahmenkonstellation des Interviews" als zentrale Erfahrung zu werten. Ein Interview ist eine soziale Situation, der die Möglichkeit spezifischer Störungen grundlegend immanent ist. Störungen können ihren Ausdruck zum einen in den organisatorischen Rahmenbedingungen des Interviews finden. Bei den Einzelfällen wurden die ExpertInneninterviews bis auf wenige Ausnahmen am jeweiligen Arbeitsplatz durchgeführt. Die Gestaltung des Interviewumfeldes durch den Befragten konnte sehr unterschiedlich erfolgen, was sich konkret in Faktoren wie längeres Wartenlassen des Interviewers, Regelung der Durchstellung von Telefonaten, Störung durch Kollegen, Voraborganisation eines ruhigen Interviewraumes, Zusammenstellung von Informationsmaterialien usw. äußerte. Genauso einflussreich ist die Gestaltung der Rahmenbedingungen durch den Interviewer selbst (Vorabinformation über das Vorhaben, pünktliches Erscheinen, professionelle Durchführung usw.). In Interdependenz mit den organisatorischen Rahmenbedingungen steht zum anderen der Verlauf des Interviews selbst. Einige Autoren haben gängige Störungsmuster explizit für Interaktionsstrukturen bei ExpertInneninterviews herausgearbeitet,<sup>181</sup> z.B. präsentieren Bogner/Menz (2002) eine Typologie von sechs Zuschreibungen an den Interviewer durch die Experten.<sup>182</sup> Für die vorliegenden Fälle ist zu konstatieren, dass nahezu alle Typen vorzufinden waren, was nicht per se problematisch ist, da fast jede Typologie Chancen für ein aussagekräftiges Interview bereithält. Ein Befragter kann sich durchaus zunächst einsilbig bzw. desinteressiert verhalten, doch kann dies zu einem konstruktiven Interview aufgebrochen werden; genauso ist ein Engagement des Befragten nicht zwangsläufig hilfreich, wenn dies ein Kennzeichen von „Katharsiseffekten“ (Vogel 1995, 81) ist. Bei massiven Störungen wurde das Interview, wenngleich es zu Ende geführt wurde, nicht ausgewertet, was einige wenige Fälle betrifft.

### 5.2.2 Leitlinien der Datenauswertung

Die Auswertung der ermittelten Daten orientierte sich an zwei grundlegenden Faktoren: an der jeweils angewandten Methode und an allgemeinen Gütekriterien einer Messung. Letztere werden im Diskurs mit den Faktoren der Validität (Gültigkeit, Zielgüte), Reliabilität (Genauigkeit, Zuverlässigkeit) und Objektivität benannt. Da es sich bei beiden, in der Erhebung eingesetzten Messinstrumenten

<sup>181</sup> Vgl. z.B. Bogner, Menz 2002, 47ff; Meuser, Nagel 2002, 77ff; Vogel 1995, 78ff.

<sup>182</sup> Der Interviewer kann vom Experten kategorisiert werden als „gleichberechtigter Co-Experte“, als „Experte einer anderen Wissenskultur“, als „willkommener bzw. unwillkommener Laie“, als „Autorität“, „potentieller Kritiker“ oder auch als „Komplize“ (ebd., 50ff).

– ExpertInneninterview und schriftliche Befragung – um reaktive Messverfahren handelte, bei denen die Personen am Messvorgang bewusst beteiligt sind, erhöhte sich die Gefahr einer Messverfälschung. Diese Gefahr lässt sich nicht eliminieren, aber in Orientierung an den Gütekriterien minimieren. Zur erforderlichen Messgüte differenziert Wellenreuther (2000) mit Blick auf „*Deskriptive oder explorative Forschung mit großen/repräsentativen Stichproben*“:

„In diesem Fall sind weit geringere Ansprüche an die Meßgüte zu stellen, da in der Regel nur Gruppenvergleiche interessant sind und somit die *Messung einer Gruppe* nicht auf der Messung einer Person durch eine Frage (oder z.B. 5 Fragen) eines Fragebogens basiert, sondern die Messung der Gruppe durch alle Fragen erfolgt, die allen Gruppenmitgliedern gestellt werden“ (ebd., 281; Herv. i. Orig.).

Kontext und Zielsetzung der vorgenommenen Messung sind demnach entscheidend für die Anforderung an die Messgüte. Die drei explorativen Einzelfallanalysen hatten weniger die präzise Diagnostik einer einzelnen Person unter Einbeziehung möglichst vieler Messverfahren zum Ausschluss alternativer Erklärungen zum Ziel, sondern das Interesse lag auf den von Wellenreuther angesprochenen Gruppenvergleichen, was vergleichsweise niedrigere Anforderungen an die Messgüte verhielt. Den allgemeinen Gütekriterien einer Messung sollte dennoch entsprochen werden anhand des standardisierten Vorgehens und der bewussten Auswahl der Stichprobe bzw. der Ergänzung dessen durch die Vollerhebung; durch die Kombination verschiedener forschungsmethodischer Instrumente; die Transparenz und Dokumentation der Durchführung; die Orientierung an einem halbstandardisierten Leitfaden in den Interviews; durch die spezifische Gestaltung des Fragebogens und seine anonyme Aussendung usw.

Vor diesem Hintergrund konkretisierte sich die Datenauswertung angesichts der beiden Instrumente folgendermaßen:

(1) Die in den drei Einzelfallanalysen implementierten **ExpertInneninterviews** wurden nach Bogner/Menz (2002) dem Typus des systematisierenden ExpertInneninterviews zugeordnet (s.o.) und anhand der Vorgaben von Meuser/Nagel (2002) zur Auswertung von ExpertInneninterviews bearbeitet. Diese Auswertungsschritte umfassen die Komponenten Transkription, Paraphrase, Überschriften, Thematischer Vergleich, Soziologische Konzeptualisierung und Theoretische Generalisierung (vgl. ebd., 83ff).

Aufgrund der zentralen Stellung der Interviews im Forschungsdesign, ihres quantitativen Umfangs und der Verwendung insgesamt dreier Sprachen wurde von allen ExpertInneninterviews eine vollständige Transkription vorgenommen, allerdings ohne aufwendige Notationssysteme. Fokussiert wurden hingegen die thematischen Einheiten, die sich aus der Verwendung desselben Leitfadens in jedem Interview ergaben. Auf der Basis der Transkripte wurde eine Paraphrasierung vorgenommen, indem der Text, dem jeweiligen Gesprächsverlauf folgend, in thematische Einheiten nicht-selektiv zusammengefasst wurde. Durch den



folgenden Schritt der Vergabe von Überschriften (oder auch „Kodieren“) wurde die Sequenzialität des Textes aufgehoben, was im Rahmen eines ExpertInneninterviews, bei dem nicht die soziale Struktur des Interviews an sich, sondern v.a. die Analyse bestimmter Wissensbestände der ExpertInnen von Interesse ist, vertretbar und notwendig ist. Die solchermaßen extrahierten Themenpassagen mit zugehörigen Überschriften wurden im Sinne einer weiteren Verdichtung des Materials in einen thematischen Vergleich untereinander gestellt. D.h. die einzelnen Komponenten aus den Interviews wurden zusammengestellt und die Überschriften vereinheitlicht. Auf der Grundlage dessen wurde in einem weiteren Schritt eine Konzeptualisierung<sup>183</sup> vorgenommen und so vor dem Ziel einer Kategorisierung „...das Besondere des gemeinsam geteilten Wissens eines Teils der ExpertInnen verdichtet und explizit gemacht“ (Meuser, Nagel 2002, 88). Erreicht werden kann damit die „Abstraktionsebene“ einer „empirischen Generalisierung“ (ebd., 89), d.h. es werden Aussagen über die Strukturen des ExpertInnenwissens getroffen, so dass der Anschluss an die theoretische Diskussion gegeben ist. Aufgrund des gewählten Forschungsdesigns wird der letzte Auswertungsschritt, die Theoretische Generalisierung (bei theoriegenerierenden ExpertInneninterviews) nicht vorgenommen; die Verallgemeinerung bleibt auf das spezifische empirische Material begrenzt.

Dementsprechend ist der Auswertungsvorgang der ExpertInneninterviews als ein komplexer Prozess zu kennzeichnen, in dem bei jedem der Folgeschritte wiederum ein Rückbezug zum Originaltranskript vorgenommen und durch das Layout<sup>184</sup> der Auswertung sichergestellt wurde. Gerade angesichts der hohen Anzahl von ExpertInneninterviews und der drei verschiedenen Sprachen erschien eine systematische und umfassende Auswertung unbedingt erforderlich.

(2) Die Auswertung der durch die **schriftliche Befragung** ermittelten Daten erfolgte computergestützt (SPSS). Zum allergrößten Teil handelt es sich bei der Auswertung um deskriptive Statistik, wonach die einzelnen Variablen z.B. in Gestalt einer Häufigkeitstabelle oder anhand statistischer Kennwerte deskriptiv dargestellt werden. Analytische Statistik wurde nur in einem Fall, der Likert-Skala, angewandt. Skalierungsverfahren produzieren eine Skala, die aus verschiedenen Items besteht, die entlang einer spezifischen Dimension messen sollen (vgl. Schnell, Hill, Esser 1999, 173ff). Für die Auswertung einer Frage des Fragebogens zum Thema des Lebenslangen Lernens wurde die Skalierungsform einer Likert-Skala eingesetzt. Dadurch sollte aus einer Vielzahl von Items ein Skalenwert gewonnen werden, um ein Ergebnis zur latenten Variablen des Lebenslangen Lernens zu erhalten. Üblicherweise werden hierbei bereits in anderen Skalen verwendete Items oder solche aus einer Vorstudie übernommen, dies

<sup>183</sup> Meuser/Nagel sprechen aus einer soziologischen Perspektive von einer „Soziologischen Konzeptualisierung“, die hier allerdings nicht in jener Fokussierung zutrifft.

<sup>184</sup> Jedes Transkript wurde in drei senkrechte Spalten unterteilt: links der Originaltext, in der Mitte die Paraphrasierung und rechts die Überschrift. Diese Blöcke von einzelnen Sequenzen wurden bis hin zum thematischen Vergleich übernommen, so dass bei der Konzeptualisierung weiterhin der Rückgriff auf den Originaltext und eine inhaltliche Überprüfung möglich war.

war allerdings hier nicht möglich, da keine Beispiele vorhanden waren. Die Item-Analyse der Likert-Skala (unter Beachtung "gedrehter" Items) sollte die Einstellung der Befragten zum lebenslangen Lernen messen. Die Item-Analyse wurde anhand einer Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse) durchgeführt. Das Ergebnis der Analyse zeigte auf, dass die Eigenwerte von 7 Hauptkomponenten über 1.0 liegen, was eindeutig auf eine mehrdimensionale Skala verweist – und damit auf eine unbrauchbare Skala. Denn bei der Likert-Skala sollen alle Items nur eine einzige Dimension, d.h. die zu messende Einstellung, erfassen. Durch die Faktorenanalyse wurde deutlich, dass bestimmte Items konträre Dimensionen erfassten, ergo das Item für die Messung und insgesamt die Skala unbrauchbar war. Auch die Reliabilitätsanalyse zeigte das gleiche Ergebnis. Durchgeführt wurde sie anhand der Berechnung von Cronbachs Alpha. Mit  $\text{Alpha} = .560$  erwies sich ein sehr niedriger Reliabilitätskoeffizient, was die Unbrauchbarkeit der Skala unterstützte. Folgt man dem angezeigten Trennschärfekoeffizienten und schließt 6 Items aus, gelingt eine Erhöhung des Reliabilitätskoeffizienten auf  $\text{Alpha} = .795$ . Fazit der Item-Analyse der Likert-Skala ist somit, dass die im Fragebogen verwendete Skala nicht brauchbar ist, sie allerdings als Vorstudie dienen kann; in die Auswertung konnte sie jedoch nicht mit aufgenommen werden.

### 5.2.3 Hinweise zu Aufbau und Format der Einzelfallanalysen

Die Darstellung der Einzelfallanalysen orientiert sich zum einen an formalen darstellungstechnischen Kriterien.

So wurde auch den Interviewpartnern in der Erhebung Anonymität zugesichert. Hierzu wurde eine Verschlüsselung der Kennzeichnung des jeweiligen Interviewpartners, die geschlechts- und personenunspezifisch ist, vorgenommen. Zugleich informiert diese über die beiden relevanten Kriterien: die nationale Zugehörigkeit und die Verortung des Befragten im Kriterienraster der Institutionen/ Organisationen (vgl. Kap. 5.1.2).

Demzufolge sind, am Beispiel der deutschen Fallstudie, 8 Kennungen möglich. Zunächst für die Grundgesamtheit der interviewten Netzwerkpartner:

- D-ÖFF** = für den öffentlich finanzierten Bildungsbereich
- D-EB/WB** = für Erwachsenen-/ Weiterbildungsträger bzw. -netzwerke
- D-ÜBER** = für eine überregional agierende Institution/ Organisation
- D-WIRT** = für den Vertreter aus der freien Wirtschaft
- D-INT** = für den Vertreter eines Interessenverbandes

Hinzu kommen die Vertreter der Meta-Ebene des Netzwerkes: **D-LEIT** für die Netzwerkleitung; **D-POL** für den Vertreter der lokalen Politikebene und **D-WISS** für den Repräsentanten aus Wissenschaft und Forschung.

Verändert wird diese Kennung nur durch den nationalen Schlüssel, indem das D durch ein **UK** oder **NO** ersetzt wird. Zudem folgt auf die Kennzeichnung mit der Angabe **“z”** der Verweis auf die Zeile des Transkriptes.

Zum Ziele von Übersichtlichkeit wurde bei den verwendeten Begriffen “Partner”, “Akteur” oder auch “Experte” nur die männliche Form eingesetzt. Zur Kennzeichnung wörtlicher Zitate werden diese in **kursiver** Schrift angeführt. Bei den ins Deutsche übersetzten norwegischen Interviewzitate wird der Übersetzungsvorgang durch die Einrahmung ‘ ’ anstelle von „ ” markiert; gleiches gilt für übersetzte Zitate aus Dokumenten u.Ä.

Zum anderen sind übergeordnete inhaltliche Analyserichtlinien zu nennen. Die Auswertung der ExpertInneninterviews erfolgte anhand der Auswertungsschritte nach Meuser/Nagel (2002; s.o.). Für die hier vorzustellende Präsentation der Daten werden nur die Prozessschritte des Thematischen Vergleichs und der Konzeptualisierung angeführt, die insofern das Endergebnis repräsentieren, in der originären Datenauswertung allerdings noch getrennt waren. Um das Ziel guter Lesbarkeit weiter zu unterstützen, wird unter den einzelnen Themenaspekten eine gemeinsame Präsentation der Ergebnisse von ExpertInneninterviews, Fragebogenerhebung und Kontextinterviews vorgenommen.

Als Strukturhilfe werden die Abschnitte nach der Herkunft der Daten markiert:

- (a) = ExpertInneninterviews Grundgesamtheit Netzwerkpartner**
- (b) = Fragebogenerhebung**
- (c) = ExpertInneninterviews Meta-Ebene**
- (d) = Kontextinterviews**

Insgesamt gliedert sich die Darstellung der Einzelfälle zunächst in einen Einführungs- und Überblicksteil, der, im Anschluss an eine kurze Typisierung der Community-Grundvariante zum Ziele einer einleitenden Verortung, auf die regional-spezifische Ausgangslage, den Entstehungskontext und den Entwicklungsverlauf der Community sowie auf deren Leit motive und Arbeitsstrukturen verweist.

Darauf aufbauend werden die ermittelten Untersuchungsdaten ausgewertet. Die Auswertung bezieht sich erstens auf die Charakteristik der Community und das Netzwerkgeschehen; zweitens auf den zentralen Aspekt des Lebenslangen Lernens; drittens auf künftige Herausforderungen und Zukunftsperspektiven der Community; sowie viertens und abschließend auf den jeweiligen konzeptionellen Schwerpunkt der Community. Letzteres soll nochmals die besondere Spezifität der Community-Grundvariante herausarbeiten.

## 6 Großbritannien: „Hull Citylearning“

Die englische Community „Hull Citylearning“ ist als ein Beispiel für das sozial-räumliche Konzept soziokultureller Regeneration (vgl. Kap. 4.3.3) zu identifizieren, dessen Charakteristik die Tabelle 8 nochmals zusammenfasst:

*Tabelle 8: Übersicht: sozialräumliches Konzept soziokultureller Regeneration*

Learning Communities – sozialräumliches Konzept soziokultureller Regeneration	
<b>Zielsetzung</b>	Etablierung einer integrativen „lifelong learning culture“ & sektorübergreifende lokale Revitalisierung
<b>Strategische Interessen</b>	Inklusion und Chancengleichheit beim Lebenslangen Lernen in einer „learning democracy“
<b>Steuerungsmodus</b>	bottom-up-Prozesse auf der regionalen Mikroebene in (späterer) Ergänzung externer (z.B. öffentlicher) Förderung
<b>Steuerungsebene der Umsetzung</b>	regionale Mikroebene in Verbindung mit der lokalen Mesoebene
<b>Regionale Adressaten der Mitgliedschaft</b>	Schwerpunkt: institutionelle bzw. organisationale Akteure und private Initiativen & Einzelpersonen & private Wirtschaft
<b>Theoretische Bezüge</b>	Konzept des Sozialen Kapitals / Education for Democratic Citizenship
<b>Herausforderungen</b>	Indikation ‚messbarer‘ Erfolge zum Ziele externer wie interner Netzwerkstabilisierung / Verbindlichkeit der Mitgliedsstruktur
<b>Gefahren</b>	Ausuferung der Netzwerkaktivitäten und -mitglieder / Fehlende Kontinuität der externen Förderung resultiert in roll-back zur Mikroebene

Die Typisierung der Community speist sich aus einem Ensemble spezifischer Faktoren. So illustriert ihr Entstehungskontext die bottom-up-gesteuerte Dynamik einer grass-roots-Bewegung. Ihre Leit motive sowie Praxisinitiativen dokumentieren ein integratives Verständnis Lebenslangen Lernens zum Ziele der Etablierung einer übergreifenden „lifelong learning culture“ mit Priorität auf soziokultureller Regeneration und urbaner Revitalisierung. Zugleich werden die Gefahren einer explizit inklusiven Mitglieds- und Netzwerkstruktur sowie der Netzwerkdestabilisierung bei degressivem lokalpolitischem Support deutlich (vgl. ebenso die **Fallzusammenfassung** unter Kap. 9.1.1).

Im Folgenden sind zunächst bildungspolitische Rahmenkonstellationen zu skizzieren, bevor ein Überblick zur regionalspezifischen Ausgangslage, zum Entstehungskontext der Community und zu ihren inhaltlichen Leitmotiven sowie Arbeitsstrukturen gegeben wird (Kap. 6.1). Dies bildet die Grundlage für die

Präsentation der Untersuchungsdaten inklusive des Verweises auf die Sonderstellung der Erhebung in Bezug auf die Datenermittlung (Kap. 6.2) sowie für die Fokussierung des konzeptionellen Schwerpunktes der Community (Kap. 6.2.2).

Die Objektbereiche der empirischen Erhebung waren, wie unter Kap. 5.1.2 erläutert, zum einen die Grundgesamtheit der offiziellen Netzwerkpartner der Community, die es anhand von ExpertInneninterviews und eines Fragebogens zu untersuchen galt; und zum anderen drei Akteure der Metaebene der Community, d.h. die Netzwerkleitung sowie jeweils ein Vertreter aus der örtlichen Politik und dem Bereich Wissenschaft/ Forschung (ExpertInneninterviews). Eruiert werden sollte, was exemplarisch unter einer Learning Community zu verstehen ist und welchen Stellenwert hierbei Idee oder Konzepte des lebenslangen Lernens einnehmen bzw. sich in ihrer Gestalt und im Wirkungsgefüge niederschlagen. Die **untersuchten Akteure** im Community-Kontext sind somit primär deren institutionellen bzw. organisationalen Mitglieder, die mit ihrem kooperativen Vorgehen und den so transportierten Leitmotiven die regionale Lerninfrastruktur gestalten; der einzelne Lernende als potenzieller Nutznießer der Community-Strukturen ist demnach nicht direktes Objekt der empirischen Erhebung (vgl. ebd.).

## 6.1 „Hull Citylearning“ – Einführung und Überblick

### Bildungspolitische Rahmenkonstellationen im nationalen Kontext

Mit der Community in Hull kommt England, der größte und am dichtesten besiedelte Landesteil des Vereinigten Königreichs Großbritannien und Nordirland, in den Fokus. Historisch gesehen war das englische Bildungssystem, v.a. seit dem Bildungsgesetz von 1902 (Education Act), davon geprägt, dass zentralistische staatliche Kontrollfunktionen bei gleichzeitig dezentralisierten weit reichenden Machtbefugnissen der örtlichen Erziehungsbehörden (Local Education Authorities (LEA)) herrschten. Deren Machtposition wurde erst durch die Reform von 1988 (Education Reform Act) aufgebrochen, um einheitliche nationale Standards zu gewährleisten. Ein grundlegender Richtungswechsel in der Bildungspolitik vollzog sich 1997 mit dem Machtwechsel zur Labour-Regierung. In den Vordergrund rückte das politische Steuerungskonzept des sog. „Third Way“, des „Dritten Weges“, das auf ein Buch von Giddens (1998) rekurriert und für den Politikkontext ausgearbeitet wurde (siehe Anhang 3.5). In diesem Kontext erhielt Lebenslanges Lernen eine Schlüsselstellung auf der politischen Agenda, u.a. wurde erstmals im Jahr 1997 ein „Minister of Lifelong Learning“ eingesetzt.

Eine wichtige Rolle übernahmen zudem Regierungsveröffentlichungen, so das Green Paper von 1998 „The Learning Age: A Renaissance for a New Britain“ (DfEE 1998) oder auch das folgende White Paper zum Thema „Learning to Succeed. A new Framework for post-16 learning“ (DfEE 1999). Beide Dokumente und die an sie geknüpften Maßnahmen zielen auf eine Erhöhung des Grund-/ Bildungsniveaus, auf die Implementierung von Bildungsstandards oder auch auf

den Aufbau neuer Kooperationsformen im Bildungsbereich. Beispiele für konkrete Maßnahmen sind die public-private-Partnerschaft „University for Industry“ (Ufi), die u.a. durch ein landesweites Netz an Lernzentren („learndirect“) einen kostenlosen Zugang zu Computern und zu internetbasierten Lern- und Fortbildungsmöglichkeiten stellt. Genauso kam es zur Einrichtung von individuellen Lernkonten („individual learning accounts“), z.B. für die Inanspruchnahme der Angebote der Ufi. Propagiert werden insofern v.a. Anreizsysteme auf der Nachfrageseite für Lernen und Weiterbildung.

Im Vergleich der europäischen Bildungssysteme zeigt sich das englische System als ein quasi Markt-Modell, in dem eine starke Ausrichtung an nationalen Bildungsstandards, an Rankings und Effizienzkriterien herrscht. Dies fordert von den Akteuren und Institutionen der Bildungslandschaft eine passgenaue Orientierung an den Bedarfen und Mechanismen des Bildungsmarktes, was allgemein eine Evaluations-Euphorie ausgelöst hat (vgl. Apple 2004; Recum 1999, 74). Für den vorliegenden Kontext ist von besonderem Interesse, dass mit der Förderung neuer Kooperationsformen im lokalen Kontext die staatliche Initiative der „Local Learning Partnerships“ im Jahr 1999 ausgerufen wurde. In deren Rahmen wurden landesweit Partnerschaften gebildet, wie auch am Beispiel der Community zu sehen sein wird. Gleichfalls ist die 2001 verabschiedete „Skills for Life“-Strategie (DfES 2001) zu nennen, die eine nationale „Read-Write-Plus“-Initiative startete, um die Grundbildung der Bevölkerung zu erhöhen. Die aktuelle Erweiterung der „Skills for Life“-Strategie, das im Jahr 2005 verabschiedete White Paper „Skills: Getting on in business, getting on at work“ (DfES 2005), legt wiederum einen stärkeren Fokus auf die Frage von Beschäftigungsfähigkeit.

### 6.1.1 Regionalspezifische Ausgangslage: Vom „old ‚fishy‘ image“ zu einer „European maritime city“<sup>185</sup>

„Hull Citylearning“ ist im Gegensatz zu den beiden anderen Einzelfällen eine großstädtische Learning Community, deren territoriales Bezugsgebiet sich aus der Küstenstadt Kingston upon Hull, kurz Hull, definiert. Diese liegt im Nordosten Englands am Nordufer der Flussmündung des Hull River in den Humber; letzterer fließt wiederum in die Nordsee. Die administrativ unabhängige Stadt („unitary authority“) gehört zu einer der größten Regionen Englands, der Yorkshire und Humber Region,<sup>186</sup> und ist zu drei Seiten von dem Distrikt East Riding of Yorkshire<sup>187</sup> umgeben. Hull selbst umfasst 71,45 km<sup>2</sup> mit rund 248.000 Einwohnern. Als großer Hafen- und Fischereistandort ist Hull von einer jahrhundertalten Tradition geprägt. In den 1970er Jahren brach dieser Sektor jedoch na-

<sup>185</sup> Adamson 1996, 3.

<sup>186</sup> Hierzu gehören: Barnsley; Bradford; Calderdale; Craven; Doncaster; East Riding of Yorkshire; Hambleton; Harrogate; Hull; Kirklees; Leeds; North Lincolnshire; North East Lincolnshire; Richmondshire; Rotherham; Ryedale; Scarborough; Selby; Sheffield; Wakefield; York.

<sup>187</sup> Die Distrikte bilden eine der subnationalen Verwaltungseinheiten Englands. East Riding of Yorkshire: 2.479 km<sup>2</sup> und 573.300 Einwohner.

hezu vollständig ein und überließ die Stadt einem „old ‚fishy‘ image“ (Adamson 1996, 3), von dem sie sich seit Mitte der 1990er Jahre nur mühsam mithilfe umfangreicher städtischer Regenerationsstrategien befreien konnte und auf eine neue Identität als „dynamic European maritime city“ (ebd.) hofft.

### Zum historischen Hintergrund

Die Ursprünge der Stadt liegen in einer im Jahre 1150 durch Mönche gegründeten Siedlung in einem Areal namens Wyke. Die Siedlung unter dem Namen Wyke-Upon-Hull entwickelte sich durch Ausbau der Hafenanlagen und beginnenden Handels- und Fischereiaktivitäten kontinuierlich weiter und ging 1293 als Kingston (=King's town) upon Hull in den Besitz des Königs Edward I. über. Im Laufe des späten Mittelalters konnte Hull seine Position als Hafen- und Handelsstandort durch den Umschlag von u.a. Wolle, Stoffen, Wein und Holz sowie durch den Walfang ausbauen, wodurch sie sich zum zweitgrößten englischen Hafen nach London entwickelte. Durch die Industrialisierung gewann Hull im 16. und 17. Jahrhundert erneut rasch an Bedeutung, die florierenden Industrie- und Hafenanlagen sorgten für eine rasante Urbanisierung, tausende Emigranten aus Irland ließen sich nieder. Zur Verbesserung der Handelswege entstand 1840 eine erste Eisenbahnlinie, es bildeten sich aber auch große städtische Slums.

Im Zweiten Weltkrieg erlitten die weiträumigen Hafenanlagen und die Stadt, begünstigt durch ihre Nähe zu Kontinentaleuropa, schwere Zerstörungen. Der Wiederaufbau und eine ökonomische Revitalisierung setzten in den Nachkriegsjahren nur zögerlich ein. Profitieren konnte Hull schließlich von der sich entwickelnden Fischerarbeitungsindustrie im Tiefkühl-Lebensmittelbereich, und es entstanden große Produktionsstätten in Hull sowie auf dem gegenüberliegenden Ufer des Humber in Grimsby (North East Lincolnshire). Zudem wurden in den 1960ern als Reaktion auf allgemeinen Wohnraumangel mit dem „Orchard Park Estate“ und dem „Bransholme Estate“ im Nordosten Hulls riesige Siedlungen sozialen Wohnungsbaus geschaffen, die sich bald zu sozialen Brennpunkten entwickeln und den Charakter der Stadt maßgeblich prägen sollten. Verschärft wurde die problematische soziostrukturelle Situation durch den allgemeinen Niedergang der Fischereiindustrie ab den 1960er Jahren, dem Hull sehr lange keine wirkungsvollen Strategien einer Restrukturierung zu zukunftssträchtigen Wirtschaftsbranchen entgegensetzen konnte.

### Leitlinien der regionalen Situation

Auch heute noch ist Hull von seinen Docks und Hafenanlagen geprägt. Es werden wichtige Fährlinien nach Belgien und den Niederlanden unterhalten, zugleich ist seit der Jahrtausendwende eine neue urbane Dynamik zu beobachten. Teile der Dockanlagen wurden in attraktive Wohn- und Geschäftsgebiete umgewandelt, die 1928 gegründete „University of Hull“ hat inzwischen nahezu 14.000 Studenten. Es sind eine Fußgängerzone in der Innenstadt und eine neue, facettenreiche Museumslandschaft entstanden, ergänzt durch überregionale

Touristenattraktionen. Ziel ist es, gerade auch in Bezug auf die vielen Nutzer der Fährlinien, nicht mehr als reine Transitstadt mit einem „old ‚fishy‘ image“ (s.o.), die fernab der infrastrukturellen Knotenpunkte im Landesinneren und anderer größerer Städte liegt, wahrgenommen zu werden.

Dass dies eine umfassende Zielsetzung darstellt, manifestiert sich in dem nach wie vor eher unattraktiven Image der Stadt und in nachhaltig verwurzelten Problemlagen. Denn obgleich sich die genannte positive Dynamik niederschlägt, durch EU-Programme und den Europäischen Strukturfonds massiv unterstützt,<sup>188</sup> bleibt die Situation weiterhin prekär. So ist von 1991 bis 2001 ein Bevölkerungsrückgang von 5,3% zu konstatieren (vgl. Hull City Council 2006)<sup>189</sup>. Zudem ist infolge des traditionsreichen Arbeitsmarktes im Fischerei- und Hafenbereich ein über Generationen hinweg niedriges Bildungs- und Qualifikationsniveau zu bilanzieren, hohe Arbeitslosigkeit und eine diffizile soziostrukturelle Situation. Dies macht Hull zu einem der sozial am meisten benachteiligten englischen Distrikte und positioniert die Stadt am Ende der landesweiten Schlüsselindikatoren:

„Hull is the 9th most deprived of 354 English Districts ... Almost half of the people in Hull live in electoral wards that are amongst the 105 most deprived wards in the country. In 2001, the Department of Transport, Environment and the Regions reported that around 100,000 people in households in Hull were in receipt of means tested benefits. In 2003, a national survey by CACI Ltd revealed that 27% of the city's households have an income of under £10,000. The unemployment claimant rate (5.4% in July 2005) is over twice as high as the national average (2.2%)“ (vgl. ebd.).

Hulls problematische Lage resultiert aber auch aus den relativ eng gezogenen administrativen Stadtgrenzen, die zwar die riesigen Sozialbausiedlungen umfassen, doch nicht die wohlhabenden Vororte, die zu East Riding of Yorkshire zählen. Erst neuerdings konnten u.a. durch Regenerationsprojekte im Hafen vermehrt ressourcenstarke Bevölkerungsteile in die Stadt gezogen werden. Eklatant spiegeln sich die Problemlagen schließlich im Grundbildungsniveau oder auch in den GCSE-Resultaten<sup>190</sup> im Weiterführenden Schulbereich wider, wobei letztere nunmehr einen Aufwärtstrend belegen (vgl. DfES 2006)<sup>191</sup>: So hatten 1997 nur 21,8% der Schüler der Weiterführenden Schulen fünf oder mehr GCSE-Bewertungen mit Noten von A\*-C erhalten (Yorkshire&Humber: 37,9%; England: 45,1%), was 2005 immerhin deutlich auf 45,1% erhöht werden konnte, doch unterdurchschnittlich bleibt (Yorkshire&Humber: 51,2%; England: 56,3%).

<sup>188</sup> V.a. INTERREG; ebenso nahm Yorkshire&Humber am RIS-Programm teil (vgl. Kap. 4.3.2).

<sup>189</sup> [http://www.hullcc.gov.uk/portal/page?\\_pageid=221,52987&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.hullcc.gov.uk/portal/page?_pageid=221,52987&_dad=portal&_schema=PORTAL) [04.07.2007]

<sup>190</sup> =General Certificate of Secondary Education; GCSE-Examen werden bei SchülerInnen der Weiterführenden Schule (14-16 Jahre) am Ende ihrer 2-jährigen Kurse in einer Reihe von Pflicht- bzw. Wahlfächern implementiert. Die Benotung erfolgt von A\* bis zum schlechtesten Wert G.

<sup>191</sup> Vgl. URL: [http://www.dfes.gov.uk/inyourarea/statics/las\\_lea\\_810\\_4.shtml](http://www.dfes.gov.uk/inyourarea/statics/las_lea_810_4.shtml) [04.07.2007].



Angesichts der tief verwurzelten Problematik unterstrich die Bildungsverantwortliche der Stadt die Notwendigkeit einer integrativen Sicht Lebenslangen Lernens:

„Hull’s vision for education extends from cradle to grave, starting with a heavy investment in early years’ education, through school and college, to lifelong learning. Joined-up thinking on education can make a difference, says McMullen, who pinpoints the root of the city’s problem. She says: ‚Hull has a very high number of adults who lack basic literacy and numeracy. As a result, their children underachieve and we need to work with families to raise aspirations and attainment‘“ (Hoare 2004)<sup>192</sup>.

Die Vision, Hull als „European maritime city“ (s.o.) zu positionieren, wird aus aktueller Sicht durch die Schließung der Produktionsstätte zur Fischverarbeitung in Grimsby (620 Arbeitsplätze) im Februar 2005 sowie der Bekanntgabe des Verkaufs des Tochterwerkes in Hull (600 Arbeitsplätze) im Februar 2006 weiter erschwert (vgl. Kap. 6.2.2; vgl. BBC News 2005; 2006<sup>193</sup>).

### 6.1.2 Entstehungskontext und Entwicklungsverlauf der Community

Die Ausgangslage dokumentiert den dringenden Bedarf an urbaner Regeneration, dem seit Mitte der 1990er mit sektorübergreifenden Strategien und nicht zuletzt mit der Etablierung als Learning Community begegnet werden sollte.

#### Entstehungskontext

Der Entstehungskontext setzte sich aus drei interdependenten Dynamiken in Form einer **bottom-up-gesteuerten Bewegung** zusammen.

Erstens war ein grundlegender Impuls die damals anstehende administrative Restrukturierung der Verwaltungsbezirke in England, wodurch Hull im April 1996 den unabhängigen Stadtstatus („unitary authority“) und ergo Verantwortlichkeit und Ressourcen in Form einer eigenen „Local Education Authority“ (LEA) erhalten sollte. In Kombination mit der allgemein desaströsen Lage im Bildungsbereich bestand somit ein explizites städtisches Interesse an neuen Ideen und Strategien, infolgedessen sich zweitens 1994 ein lokales Netzwerk unter dem Namen „Hull Cityvision“ aus Vertretern des öffentlichen und privaten Sektors, aus NGOs usw. formierte. Dieses wurde 1995 als GmbH in Englands erste Entwicklungsagentur zur Förderung und Organisation eines urbanen Regenerationsprozesses überführt. Die Agentur<sup>194</sup> erstellte eine „City Regeneration Strategie“.

<sup>192</sup> Vgl. URL:<http://www.timesonline.co.uk/article/0,,6621-1015015,00.html> [04.07.2007].

<sup>193</sup> Vgl. URL:<http://news.bbc.co.uk/1/hi/business/4695908.stm> [04.07.2007];  
Vgl. URL:<http://news.bbc.co.uk/1/hi/england/humber/4255924.stm> [04.07.2007].

<sup>194</sup> Ihre Aufgabe ist die Koordination, Umsetzung und Evaluation der „City Regeneration Strategy“. 2002 wurde „Hull Cityvision Ltd.“ zur „Local Strategic Partnership“ (LSP) Hulls, die sich 2006 nochmals neu – nunmehr unter dem Namen „Our Hull“ – formierte.

gy“ (vgl. Cityvision 1995/1996), was wiederum Prämisse für Anträge auf Zuschüsse aus dem neu ausgerufenen staatlichen „Single Regeneration Budget“ (SRB)<sup>195</sup> war. Gleich in der ersten Runde des SRB (SRB1) wurde den Anträgen stattgegeben, und die Agentur konnte sich als Subkontraktor für die Verteilung der jährlichen SRB-Mittel an verschiedenste Projekte und Bereiche etablieren (mit der Stadtverwaltung als rechenschaftspflichtiger Institution). Parallel hierzu hatte sich drittens im Herbst 1995 unter Federführung der Erwachsenenbildungsfakultät der Universität ein Netzwerk aus Bildungsakteuren, freiwilligen Initiativen, überregionalen Interessenorganisationen und Vertretern der Privatwirtschaft gebildet: die „Citylearning Initiative“ (vgl. Chesters 1998, 12). Deren Ziel war die Entwicklung einer Strategie für Hull als Learning City, d.h. Aufbau von Kooperation und übergreifenden Kommunikationsforen, Reduzierung von Parallelentwicklungen und Förderung von Synergie in der städtischen Lerninfrastruktur:

„Acting as advocate of the underlying vision of lifelong learning as an essential activity in the regeneration of the city, in increasing levels of personal fulfilment across all ages and socioeconomic groups and in enabling and developing a sense of citizenship“ (Chesters 1998, 12).

Die „Citylearning Initiative“ wurde im Kontext der allgemeinen Dynamik von Hull Cityvision aufgegriffen und als eine ihrer thematischen Arbeitsgruppen, als „Citylearning Issue Group“, integriert.

Damit war aus der Kombination zwischen konkretem Bildungsinteresse der Stadt, der Einrichtung von Hull Cityvision als Koordinationsinstanz der Fördermittel sowie der Integration der „Citylearning Initiative“ eine spezifische Ausgangssituation entstanden, die sich weiter verdichten sollte. Dazu kam es, als von der „Citylearning Initiative“ die Erarbeitung einer integrativen Strategie Lebenslangen Lernens als zentralem Part der „City Regeneration Strategy“ übernommen und einem umfassenden lokalen Konsultationsprozess unterworfen wurde.<sup>196</sup> Das Ergebnis, „The Learning Chapter“ (Citylearning 1997a), wurde im Januar 1997 publiziert. Dieser Veröffentlichung kam inhaltlich und v.a. strategisch eine maßgebliche Rolle zu, da sie direkt zu jenem Zeitpunkt herausgegeben wurde, als bei Hull Cityvision die Entscheidung über die Ausrichtung des vierten Antrags auf SRB-Mittel anstand. Mithilfe des Dokuments gelang es, sich gegenüber konkurrierenden Initiativen durchzusetzen. In Konsequenz wurde Citylearning mit der Ausarbeitung des SRB4-Antrages beauftragt, infolgedessen bei SRB4 nicht Einzelprojekten Priorität gegeben wurde, sondern einem thematischen Schwerpunkt auf Bildung und Lernen. Das „Learning Chapter“ (s.u.) legte somit die Basis für die Ausrufung von „Kingston upon Hull as a Learning City“ (Citylearning 1997a, 3) und zugleich für die Konsolidierung der „Citylearning Initiative“.

<sup>195</sup> Ein Regierungsprogramm, das auf benachteiligte Kommunen mit Fokus auf Beschäftigung, Bildung und Qualifikation zielt; es befindet sich in der letzten Runde (SRB6; bis März 2007).

<sup>196</sup> Diskutiert wurde ein erster Entwurf auf der „1st Citylearning Conference“ an der University of Hull im Herbst 1996 mit über 400 Delegierten, es reichten 90 Akteure Rückmeldungen ein; ebenfalls agierte Hull als Gründungsmitglied des LCN (vgl. Kap. 4.3.2) im gleichen Jahr.

## Entwicklungsverlauf bis zum Zeitpunkt der empirischen Erhebung

Die 1995 gegründete „Citylearning Initiative“ wurde bis zum Sommer 2003 (Erhebungszeitpunkt) verschiedenen Restrukturierungen unterworfen. Zunächst war zentraler Kristallisationspunkt die Publikation des „**Learning Chapter**“:

„The people of Kingston upon Hull are the City’s most valuable resource and learning is about people. Both the City as community and learning as activity empower people, enhance social cohesion, and give individual citizens the opportunity to fulfil their potential in a life-long setting. The relationship between the City and learning is at its closest when one considers the development of skills and knowledge required for good citizenship“ (Citylearning 1997a, 3).

Auf der Basis der Förderung von Lernen als „...lifelong process involving all citizens and raising the self-esteem of both individuals and the whole community“ (ebd., 3) wurden vier strategische Prioritäten identifiziert: (1) „Lifelong Learning“; (2) „the Learning Infrastructure“; (3) „Raising Achievement“ sowie (4) „Skills Levels“ (ebd., 4). Gerade mit Hulls historischer Ausgangssituation dürfe das Verständnis von Lebenslangem Lernen weder „...elitist nor exclusive to a small minority of providers“ (ebd.) sein, um die gravierenden Problemlagen hinsichtlich der Wertschätzung von Bildung und Lernen und dem daraus resultierenden Bildungsniveau aufzubrechen:

„In cities like ... Hull, learning in the narrow sense of formal education and training has not always been valued. For generations, reliance upon the City’s traditional industries, generally labour intensive and not seen to require high levels of skills, meant fairly readily available employment without educational attainment“ (ebd.).

Hierzu müsse v.a. auch der Bereich des informellen Lernens gestärkt werden, der seinen eigenen, schwer messbaren Wert besitze und einen zentralen Ausgangsimpuls für weitere Lernprozesse bereithalte (vgl. ebd., 5). Für die Implementierung einer „...high quality, flexible, responsive and integrated learning infrastructure“ (ebd., 6) komme zudem kooperativen Netzwerkstrategien eine besondere Signifikanz zu.

Damit war inhaltlich die Basis gelegt; zentral blieb die Finanzierungsfrage. Im Rahmen der ersten drei SRB-Runden hatte sich Citylearning neben dem Aufbau regelmäßiger Kontakt- und Austauschgelegenheiten der lokalen Akteure (dem „CityLearning Forum“) und der Durchführung einer zweiten Jahreskonferenz (1997) bei Projekten engagiert und die eigene Rolle weiter umrissen.<sup>197</sup> In struk-

<sup>197</sup> Die SRB-Runden waren von Hull Cityvision auf geographisch definierte, landesweit als benachteiligt identifizierte Schwerpunkte ausgeschüttet worden. SRB1: Regeneration Bransholme; SRB2: städtisches Areal „Gipsyville“; SRB3: Revitalisierung/Umgestaltung des „River Hull Corridor“.

„The purpose of CityLearning Initiative is to promote opportunities for collaboration and partnership in order to release energy and potential, increase confidence and make better use of

tureller Sicht wurde die enge Verknüpfung mit der Universität fortgeführt, und die Initiative blieb dort weiter räumlich verortet. Obwohl es noch keine Koordinierungsstelle gab, existierte dennoch eine sog. „Steering Group“, die die Netzwerkaktivitäten steuerte und förderte. Finanzielle Unterstützung gab es in dieser Zeit von der Universität, einem lokalen Erwachsenen- und Weiterbildungsanbieter („Hull College“) sowie vom „Humber-side Training and Enterprise Council“ (TEC) (vgl. Chesters 1998).

Eine erste organisationale Transformation resultierte aus dem angeführten Schwerpunkt des SRB4-Antrages. Hull Cityvision und die Stadtverwaltung betonten, „...lifelong learning and raising education attainments are central to our regeneration strategy“ (Cityvision 1997/1998, 2), und durch die Genehmigung des Antrages kamen im April 1998 knapp 6 Millionen Pfund für „Learning, Youth and Using Our Abilities Projects“ zusammen. Dies hatte eine deutliche Ausweitung der Aktivitäten zur Konsequenz. 1998 wurden u.a. die Idee einer „Children’s University“ implementiert, die Verknüpfung zu anderen Projekten in Gebieten wie z.B. Bransholme verstärkt und die dritte jährliche Konferenz („Learning for Competitiveness“) durchgeführt.<sup>198</sup> Die Aktivitäten entfachten zugleich Überlegungen zu einer professionalisierten Organisationsstruktur der Initiative, was sich auf die Einführung einer formalen Mitgliedschaft und entsprechender Mitgliedsbeiträge richtete, um die kurzfristige Finanzierung abzulösen. In Umsetzung dessen erfolgte die Einstellung einer Netzwerkleitung, die Einrichtung von Mitgliedsbeiträgen wurde hingegen durch die Entwicklung im Folgejahr unnötig (vgl. Chesters 1998; DfEE/NIACE 1998, 25f).

Denn 1999 gelang als zweite organisationale Transformation durch die Kombination der SRB4-Finanzierung mit dem 1998 verabschiedeten staatlichen Programm zur Initiierung von „Local Learning Partnerships“ (s.o.) die Restrukturierung zu einer formalen Netzwerkorganisation. So wurde Citylearning 1999 als eine der ersten landesweit zur „official Strategic Lifelong Learning Partnership for Kingston upon Hull“ (Cityvision 1998/1999, 13) ausgerufen. Dies verstärkte nochmals die Prioritätensetzung auf Lebenslanges Lernen und verhiess für die „Citylearning Initiative“ die Transformation zu „**Hull Citylearning**“. Überdies bewirkte die im gleichen Jahr von Citylearning mit ausgearbeitete Antragstellung auf SRB6-Mittel die Gewährung von 25,5 Millionen Pfund für „Local Community, Social Inclusion and Economic Projects City-wide“ und damit eine Sicherung weiterer Stabilität.

Offensichtlich war zugleich, dass die vielen Aktivitäten in Verbindung mit sektorübergreifenden Vermittlungs- und Aushandlungsprozessen zwischen Netzwerkpartnern, dem städtischen „Learning and Skills Council“ (LSC) und den

---

human, physical and financial resources in the pursuit of learning. The membership of this collective is drawn from the private, voluntary and public sectors and continues to attract representation from the community“ (Citylearning 1997b, 8).

<sup>198</sup> Ebenso nahm Hull an der 1998 durchgeführten Studie des LCN zu Learning Communities in England, Schottland und Wales teil (DfEE/NIACE 1998).

nationalen Programmrichtlinien einen Ausbau der Netzwerkkoordination erforderten, wie auch die Studie von Yarnit (2000) in Bezug auf Hull anmahnte (vgl. ebd., 31f). Mithilfe der neuen Finanzressourcen konnte diesem Bedarf entsprochen werden, so dass Ende 2000/Anfang 2001 ein "Citylearning Directorate" mit drei Vollzeitstellen (Netzwerkleitung, Koordination, Sekretariat) implementiert wurde. Erhalten blieb die „Steering Group“ (s.o.) als Beratungs- und Evaluierungsinstanz. Sie wurde dahingehend formalisiert, dass Repräsentanten für drei Jahre aufgenommen wurden und aus diesem Kreis ein Vorsitzender für zwei Jahre gewählt wurde. Darüber hinaus wurden „Citylearning Sub Groups“ bzw. „Task Groups“ definiert.

Der erste eigenständige Jahresbericht vom ersten Halbjahr 2001 (Citylearning 2000/2001) dokumentiert neben der infrastrukturellen Restrukturierung zahlreiche Aktivitäten, so u.a. „Citylearning Days“ bzw. „Citylearning Actiondays“ oder auch die Freischaltung der Homepage. Zentrale Probleme galt es außerdem im Rahmen von SRB6 mit der Entwicklung einer „Basic Skills Strategy“ für Hull zu bearbeiten, und es wurde nach innovativen Wegen gesucht, Zugang zu bildungsfernen, „non-traditional learners“ (vgl. Citylearning 2000/2001) zu erhalten. Insgesamt bilden die Jahre 2001/ 2002 einen Höhepunkt der Aktivitäten und der Verankerung der Community auf der öffentlichen Agenda. Es konnten weitere Finanzierungsquellen erschlossen, das Personal der Koordinierungsstelle erweitert und auch eine eigene Konstitution (s.u.) verabschiedet werden.

Drei **Kerngebiete** hatten sich herauskristallisiert. (1) Die BBC hatte sich 2001 für einen Ausbau ihres Standortes in Hull entschieden, was eine umfassende Initiative für „Digital Learning“ zur Folge hatte. In diesem Kontext unterstrich Cityvision erneut die Schlüsselstellung von Lebenslangem Lernen– „Learning is at the core of regeneration and is an essential ingredient in Hull’s economic revitalisation and prosperity“ (Regeneration UK 2001)<sup>199</sup> – und rief Citylearning als Koordinierungsinstanz für die Initiative aus. Damit konnte die Koordinierungsstelle in Kombination von SRB6- und BBC-Mitteln um einen „Digital Learning Coordinator“ im Sommer 2002 erweitert werden (vgl. Citylearning 2001/2002). (2) Den zweiten Kern bildete die Gruppe der 14- bis 19-Jährigen. Sie sollte mit vielfältigen Maßnahmen und Angeboten in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt, zu weiterführender Schulbildung oder Ausbildungsgängen motiviert und mithilfe von „citizenship“-Projekten gefördert werden. (3) Drittens ist die Übernahme der nationalen „Read-Write-Plus“-Initiative im Rahmen des 2001 verabschiedeten landesweiten „Skills for Life“-Programms zur Verbesserung der Grundbildung von Signifikanz. Infolgedessen wurde ein „Basic Skills Resource Centre“ im Frühjahr 2002 eröffnet und dessen Leitung an Citylearning infrastrukturell mit abgeschlossen und in die Aktivitäten integriert (vgl. Kap. 6.2.2).

Schließlich wurde im ersten Halbjahr 2003 nochmals die öffentliche Wahrnehmung von Lernen und Bildung mithilfe der Verbreitung von "learner stories" /

<sup>199</sup> Vgl. URL:<http://www.regeneration-uk.com/press/1002821678.html> [04.07.2007].

„learning champions“ als Rollenvorbildern oder auch des Verleihs eines „learner awards“ in den Vordergrund gerückt.

### 6.1.3 Leitmotive und Arbeitsstrukturen<sup>200</sup>

#### Leitmotive und Zielsetzungen

Der Name der Community expliziert sich aus dem Status einer städtischen Community, die Hull als ihr territoriales Bezugsgebiet definiert. Ihre Leitmotive und Zielsetzungen hatten sich gegenüber den Eckpunkten des „Learning Chapter“ (1997) nicht grundlegend verändert und entsprachen weiterhin dem sozial-räumlichen Konzept soziokultureller Regeneration. Unter dem Slogan: „Bringing Lifelong Learning to the People of Hull“ und der **Vision**, Hull zu einer „vibrant, competitive Learning City“ zu gestalten, hält Citylearning in seiner Konstitution vom Herbst 2002 (vgl. Citylearning Constitution 2002) folgende **Leitmotive** fest:

*„learning should be promoted as a lifelong process involving all citizens and raising the self-esteem both of individuals and the whole community; the learning infrastructure should be geared to success and accessible to all members of the community whatever their starting point; progress should be measured in individual terms; the City’s learning strategy will be based on the belief that human intelligence takes many forms and is subject to influence by nurture, environment and opportunity; learning is fun, natural and enjoyable – and relevant; learning pays; learning is the key to overcoming social exclusion“* (vgl. ebd.; Herv. i. Orig.).

Auf dieser Basis werden als Kernaufgaben die Entwicklung einer Strategie Lebenslangen Lernens für die Stadt; die Bereitstellung einer unabhängigen Informationsstelle; die Identifikation der Bedürfnisse der Lerner; die Zusammenarbeit mit Cityvision; sowie die Sicherstellung von Kooperation und Netzwerkprozessen auch durch Bündelung von Arbeitsgruppen und Initiativen angeführt (vgl. Citylearning Constitution 2002).

#### Arbeits- und Kooperationsstrukturen

Die administrative Verankerung von Citylearning erfolgt auf verschiedenen Ebenen. Zum einen fungiert Hull Cityvision als übergeordnete „Local Strategic Partnership“, die die Verteilung der SRB-Mittel aus öffentlicher Sicht überwacht und damit einen erheblichen Arbeitsbereich von Citylearning mit bestimmt. Zum anderen ist Citylearning offizielle „Learning Partnership“ von Hull im Rahmen der nationalen Initiative und insofern dem regionalen Verwaltungsniveau von Yorkshire&Humber (GOYH) sowie dessen lokaler Vertretung, dem „Learning and Skills Council“ (LSC), zugeordnet. Schließlich ergibt sich aus der Entwicklungshis-

---

<sup>200</sup> Stand: Sommer 2003.

torie eine enge Verknüpfung zur Universität. In deren Räumen ist die Koordinierungsstelle untergebracht und deren Vertreter fungiert seit langem als Vorsitzender der „Steering Group“.

Diese „Steering Group“ kann als **Beirat** bezeichnet werden, der aktiv Einfluss auf das Netzwerk nimmt und sich vierteljährlich trifft. Er besteht aus rund 30 Repräsentanten unterschiedlicher Akteure vor Ort, die für 3 Jahre gewählt werden und aus ihrem Kreis den Vorsitzenden des Beirates und dessen Stellvertreter bestimmen. Die Aufgaben bestehen aus übergeordneter Steuerung und Koordination, der Entlastung des Budgets, der Evaluierung des Netzwerkstatus und der Gewährleistung der in der Konstitution festgeschriebenen Leitmotive. Zugleich berichtet der Beirat an das „Citylearning Forum“ (s.o.), das als Interessenvertretung der Akteure Lebenslangen Lernens in Hull agiert und zweimal jährlich zusammenkommt.

Die **Koordinierungsstelle** des Netzwerkes verfügte zum Zeitpunkt der Erhebung über drei direkte Vollzeitmitarbeiter (Netzwerkleitung, Koordination, Sekretariat), die über die SRB6- und die LSC-Mittel finanziert werden. Deren Verträge laufen allerdings über die Universität mit dem dortigen Verantwortlichen als Vorgesetzten. Räumlich und administrativ mit integriert war der „Digital Learning Co-ordinator“, verantwortlich für die aus SRB6- und BBC-Mitteln finanzierte Initiative, und im weiteren Sinne die Leiterin des „Basic Skills Resource Centre“.

Der Status der **Mitgliedschaft** lässt sich infolge der Community-Struktur nicht derart eindeutig wie bei den anderen Einzelfallanalysen abgrenzen, nicht zuletzt wird gerade auf die Freiwilligkeit und Inklusivität der Struktur großer Wert gelegt. D.h. jeder kann sich engagieren, und intendiert wird eine möglichst repräsentative und ausgewogene Partnerstruktur in Relation zum lokalen Setting. Mitgliedsbeiträge<sup>201</sup> oder Kooperationsverträge existieren nicht. Eine gewisse repräsentative Eingrenzung ergibt sich aber mit den formal erfassten Mitgliedern der einzelnen „Executive Groups“, die netzwerkintern als Partner definiert werden. Diese „**Executive Groups**“ repräsentieren die Arbeitsbereiche des Netzwerkes und haben sich zu spezifischen Themenbereichen formiert. In ihnen ist entweder ein Mitglied der Koordinierungsstelle oder ein Repräsentant des Beirates vertreten. Die Protokolle der Treffen usw. wurden zum damaligen Zeitpunkt öffentlich zugänglich auf der Homepage platziert. Executive Groups existierten zu vier Themenbereichen: Zu den verschiedenen Altersphasen (1) „0-14 Executive“ und (2) „14-19 Executive“; dann (3) „Higher Education Executive“ und (4) „Community-Based Learning Executive“. Ergänzt wurden die Arbeitsbereiche durch fünf thematische „**Steering Groups**“. Sie stehen etwas außerhalb des direkten Citylearning Bereiches in stärkerer Verknüpfung mit anderen regionalen Akteuren, erfahren aber infrastrukturelle Unterstützung durch die Koordinierungsstelle: (1) „SRB6 Steering Group“, (2) „Workforce Development Steering

<sup>201</sup> Wobei über die erneute Einführung von Beiträgen zur weiteren Absicherung der Finanzstruktur durchaus nachgedacht wird, wie die Netzwerkleitung erläuterte (vgl. ExpertIn UK-LEIT).

Group“, (3) „Read, Write, Plus Steering Group“, (4) „Digital Learning Steering Group“ sowie (6) „Promoting Learning Steering Group“.

Die **Finanzierung** kommt, wie angeführt, aus unterschiedlichen Quellen. Die Community erhält SRB4-Mittel über Cityvision; zweitens als offizielle „Learning Partnership“ über Yorkshire&Humber (GOYH) und den lokalen „Learning and Skills Council“ (seit April 2003); sowie drittens anteilig aus der BBC-Initiative. Infolgedessen haben die Stellen der einzelnen Mitglieder der Koordinierungsstelle unterschiedliche Laufzeiten und divergente Rechenschaftsverpflichtungen.

## 6.2 Auswertung der Untersuchungsdaten

Mithilfe der Erhebung galt es, neben der in offiziellen Dokumenten geäußerten Sicht einen Einblick in die Erfahrungswerte, Leit motive, Bewertungs- und Relevanzstrukturen der Netzwerkpartner und Akteure der Community zu erhalten. Hierbei ergibt sich infolge der Sonderstellung der englischen Einzelfallanalyse, die aus einer nur partiellen Implementierung des Forschungsdesigns resultiert, eine zu den folgenden Kapiteln veränderte Gliederung der Ergebnispräsentation. D.h. es wird zur Begründung der Sonderstellung ausführlicher der Weg zum Feld geschildert, bevor ihre Charakteristik sowie der Aspekt des lebenslangen Lernens anhand der ermittelten Daten eruiert werden. Der letzte Abschnitt widmet sich nochmals dem konzeptionellen Schwerpunkt der Community.

### Der Weg zum Feld

Feldzugang und Felderfahrung stellen ein „*eigenständiges* soziales Phänomen“ (Wolff 2003, 339; Herv. i. Orig.) dar, das nach Wolff als ein solches wahrzunehmen und als besondere Erkenntnismöglichkeit konstruktiv im Sinne „kritischer Ereignisse“ (Wolff) zu nutzen sei (vgl. Kap. 5.2.1). Weiter führt Wolff aus, dass es in der komplexen Beziehung zwischen Forscher und Untersuchungsfeld zu sog. „Immunreaktionen“ (ebd., 343) des Feldes gegenüber dem Forschungsvorhaben kommen kann. D.h. die Felder reagieren „...mit dem Rückgriff auf bereits bekannte und erprobte Muster der Neutralisierung von Störungen und des Umgangs mit unliebsamen bzw. ungewohnten Ansinnen“ (ebd.). Zu solchen Strategien gehöre auch die des „*Zuweisers*“ (ebd., Herv. i. Orig.), indem „Zeitpunkte, Rollen und Untersuchungsgelegenheiten“ (ebd.) aus der Sicht des Feldes definiert und dem Forschenden ‚zugewiesen‘ werden.

Aus der Rückschau lässt sich eben solch eine „Immunreaktion“ in Verbindung mit v.a. der Form des „Zuweisens“ für die Erhebung bei der englischen Community konstatieren. Dies trat allerdings erst direkt vor Beginn des Forschungsdurchlaufes bzw. dann vor Ort zutage. Hierzu ist anzumerken, dass im Herbst 2002 mit der Suche nach Communities begonnen worden war. Da sich die vergleichsweise lange Existenz von englischen Communities in Form des seit 1996 bestehenden „Learning City Networks“ (LCN) dokumentierte, wurde zum LCN Kontakt aufgenommen und das Forschungsvorhaben dargelegt. Daraufhin mel-



dete sich eines ihrer Mitglieder und zwar „Hull Citylearning“ in Gestalt der Netzwerkleitung. Diese wurde über das Vorhaben informiert und erteilte, nochmals schriftlich ein halbes Jahr vor Durchlauf, ihre Zustimmung. Während in den Folgemonaten das Vorhaben weiter konkretisiert wurde, zeigten sich dennoch direkt vor Beginn der Erhebung erste Schwierigkeiten und schließlich konkrete „Immunreaktionen“, die in zwei Punkten am deutlichsten Konsequenzen hatten.

(1) Ein Aspekt betraf die Netzwerkpartner. Wie dargelegt, bestand keine formale Mitgliedschaft, doch waren in den verschiedenen „Executive Groups“ und thematischen „Steering Groups“ über 100 Repräsentanten der Akteure vor Ort aus den unterschiedlichsten Sektoren und Bereichen erfasst, die sich bei der Community engagierten. Daraus folgte, dass diese in Abgrenzung zur unlimitierbaren Masse an assoziierten Akteuren des lokalen Kontextes als Grundgesamtheit der Erhebung zu definieren seien. Doch obgleich z.B. die Protokolle von Sitzungen der Arbeitsgruppen unter Nennung des Namens ihrer Mitglieder auf der Homepage frei zugänglich waren, wurde gegenüber dem Forschungsansinnen mit Verweis auf den Datenschutz eine Liste dieser Personen und ergo der direkte Zugang zu ihnen verweigert. Sekretariat und Netzwerkleitung agierten derart als „gatekeeper“ zur Vereinbarung der Interviews. Dies war sicherlich z.T. auch als Unterstützung gedacht, und es konnten eigentätig organisierte Interviews parallel hinzugefügt werden. Doch es ergab sich als Konsequenz eine hohe Interviewanzahl von insgesamt 20 Stück, die gleichzeitig z.T. nicht über die Qualität der Interviews der beiden anderen Einzelfälle verfügten. Nicht selten stellte sich erst während des Gesprächs heraus, dass die Befragten zwar interessante Partner waren und die Institution/ Organisation zu den Netzwerkpartnern gehörte, doch sie selbst nicht direkt in „Executive Groups“ bzw. „Steering Groups“ involviert waren. So konnten Fragekomplexe des Interviewleitfadens z.B. nur partiell beantwortet werden. Insofern waren relativ viele Interviews erforderlich, um zu aussagekräftigen – und trotzdem nicht immer zufrieden stellenden – Ergebnissen zu gelangen.

(2) Schließlich wurde die Durchführung des Forschungsdesigns in wesentlichen Teilen dadurch blockiert, dass die Aussendung des Fragebogens von der Netzwerkleitung – und laut ihrer Aussage auch vom Vorsitzenden der „Steering Group“ – abgelehnt wurde. Gründe wären zum einen die Netzwerkpartner, diese seien evaluationsmüde und vor solch einem Arbeitsauftrag zu schützen. Zum anderen sei das Team der Koordinierungsstelle sehr engagiert und mögliche negative Bewertungen seitens der Interviewten in Form der Einschätzung nur eines einzelnen Teammitglieds wären unfair dem gesamten Team gegenüber. Ebenso hätte eine frühere Erhebung nur geringen Rücklauf gehabt. Während zunächst noch ein Kompromiss erreicht werden konnte, der den Zugang zu einem Teil der Daten kurze Zeit später ermöglicht hätte, fand dies letztlich doch nicht statt. Folglich liegt für diese Fallstudie keine Fragebogenerhebung vor.

Aus der Retrospektive kann resümiert werden, dass der Forschungsdurchlauf zu einem ungünstigen Zeitpunkt stattfand. Als die Absprache ein halbes Jahr zuvor

erfolgte, hatte die Community die erfolgreichen Jahre 2001/ 2002 hinter sich. Diese Situation begann sich jedoch im Sommer 2003 zu wandeln und der Zeitpunkt stellte insofern eine „sensitive Phase für Zugangsversuche“ (Wolff 2003, 342) dar, was dem Forscher in dem Moment nicht bewusst war. Damit ist dieser Forschungsdurchlauf für die Gesamterhebung als eine Art Vorstudie zu charakterisieren, die zentrale Lerneffekte für die weiteren Durchläufe bereithielt und als „kritisches Ereignis“ (Wolff; vgl. Kap. 5.2.1) zum Erkenntnisgewinn diente. Trotz Abstrichen bei der Umsetzung des Forschungsdesigns erscheint deshalb die Präsentation des Beispiels gerechtfertigt sowie weiterführend, da erstens die Community eine der Grundvarianten von Communities repräsentiert und zweitens die „Immunreaktionen“ (ebd.) einen interessanten Blick auf grundsätzliche Herausforderungen von Communities eröffnen.

Die **Erhebung** ging innerhalb von vier Wochen im Sommer 2003 vorstatten. Es wurden 20 leitfadengestützte Interviews durchgeführt (8 ExpertInneninterviews; 12 Kontextinterviews). Die Auswertung der ermittelten Daten zu den einzelnen Untersuchungsaspekten gliedert sich nunmehr anhand der Erhebungsinstrumente. Diese werden zu den jeweiligen Aspekten angeführt in der Abfolge von

- den ExpertInneninterviews mit den **(a) Netzwerkpartnern** und den **(c) Experten der Meta-Ebene** des Netzwerkes sowie der **(d) Kontextinterviews** (vgl. Kap. 5.2.3; die Daten der (b) Fragebogenerhebung sind in diesem Fall wie erwähnt nicht vorhanden).

Nur im englischen Fall gab es schließlich die Situation, dass zu zwei Interviews jeweils zwei Personen erschienen; diesem wird durch die Kennzeichnungen ExpertIn UK-INT1 bzw. ExpertIn UK-INT2 und ExpertIn UK-WIRT1 bzw. ExpertIn UK-WIRT2 Rechnung getragen.

## 6.2.1 Charakteristik der Community und Lebenslanges Lernen

### Charakteristik der Community und Netzwerkgeschehen

Mit Blick auf die Forschungsfrage war zunächst die Charakteristik der Community von besonderem Interesse. Es wurden Fragen zu ihrem Entstehungskontext und ihrer Gestalt gestellt, bevor sich in einem zweiten Schritt das Kernprinzip „Netzwerk“ und der aus diesem resultierende Nutzen thematisieren ließ.

In Bezug auf den **Entstehungskontext** der Community wurde von Akteuren in den Kontextinterviews ihre originäre bottom-up-orientierte Dynamik bestätigt.

(d) Die Community unterscheide sich in ihrer *“grass-roots”*-Entwicklung (UK-KON2) von den meisten anderen Communities, und sie habe, wie ein anderer bekräftigte, *“bottom-up”* (UK-KON1) begonnen: *“...from a kind of self-starting group which was frankly and openly a talking shop in the early months because you needed that just to establish trust and a common ground”* (ebd.).

Im Anschluss interessierte, wie die **Charakteristik** der Community von Partnern und Meta-Experten wahrgenommen wird; also wie diese jemand anderem die Community erklären und welche Kernmerkmale sie hervorheben würden.

(a) Die Netzwerkpartner in den Interviews hoben übereinstimmend als Kernmerkmal der Community ihren kontinuierlichen Integrationsimpuls zum Ziele der Gewährleistung einer kollektiven Strategie hervor:

- *„...it has helped to line up all the ducks“* (ExpertIn UK-ÖFF, z 137f);
- *„...they all need to be singing from the same hymn sheet“* (ExpertIn UK-EB/WB, z 167f);
- *„The person with the glue to stick the jigsaw together“* (ExpertIn UK-ÜBER, z 156);
- *„...they are the nucleus of pulling the city-wide learning elements together ... in a nutshell“* (ExpertIn UK-INT1, z 140f);
- *„...to make sure that everybody is working in the same direction“* (ExpertIn UK-WIRT2, z 226).

Des Weiteren nannten sie wesentliche **Aufgaben** der Community und zählten verschiedene **Nutzenaspekte** aus den Netzwerkaktivitäten, die sich für ihren eigenen Arbeitskontext ergäben, auf.

Zentrale Aufgabe sei erstens, in einer äußerst fragmentarischen Lerninfrastruktur die Initiativen, Projekte und Programme mit z.T. gleichen Angeboten in Kontakt zu bringen, sie zu bündeln und die interinstitutionellen Machtkämpfe in kooperative Strategien zu überführen (vgl. ExpertIn UK-WIRT2, z 217-231f; ExpertIn UK-ÖFF, z 103). Die vielen Problembereiche wie zugleich Fördermöglichkeiten drohten, im lokalen Kontext *„too many cooks“* (ExpertIn UK-EB/WB, z 141) hervorzubringen, die alle um Finanzmittel konkurrierten, d.h. jeder wolle *„an own quarter of the cake“* (ExpertIn UK-ÜBER, z 134) und die anderen auf Distanz halten (*„...keep off my turf, that bit of the action is mine“*; ExpertIn UK-ÖFF, z 79). Insofern sei für den Aufbau einer integrativen Strategie und zur Reduzierung von Dopplungen in der Lerninfrastruktur der Aufbau eines Vertrauensklimas und die Mediatoren-Fähigkeit der Koordinierungsstelle von besonderer Bedeutung (ExpertIn UK-INT1, z 238-241; ExpertIn UK-WIRT2, 185; ExpertIn UK-INT1, z 137). Erst auf diese Weise würden sich die wesentlichen *„nuts and bolts“* (ExpertIn UK-INT2, z 125f; 227ff) in der Akteurslandschaft und den Problemlagen herauskristallisieren. Dies liefere wiederum den übergeordneten Förderinstitutionen wichtige Hinweise und bringe die Akteure dazu, sich auf ihre Kernkompetenz zu konzentrieren: *„We got to look at the capacity and expertise of individual establishments and value that rather than everybody wanting to do the same thing“* (ExpertIn UK-ÜBER, z 114f; vgl. ExpertIn UK-WIRT2, 128f).

Zweitens liege ein Schwerpunkt in der Supportfunktion für die Netzwerkaktivitäten. Wesentlich sei, einen Rahmen für Informations- und Erfahrungsaustausch

und für die gemeinsame Initiation von Kooperationsprojekten bereitzustellen (vgl. ExpertIn UK-ÖFF, z 66f; ExpertIn UK-WIRT2, 176f). Nur so seien die Akteure zu einer kooperativen und effektiven Ressourcennutzung zu motivieren und eine Bewusstseinsänderung gegenüber Lebenslangem Lernen zu erreichen (vgl. ExpertIn UK-ÜBER, z 59f). Ein anderer betonte, dass die Netzwerkaktivitäten zu persönlichen Kontakten geführt hätten, so dass man nunmehr die relevanten Akteure vor Ort kenne und die informellen Kontakte gut im Praxisalltag nutzen könne (vgl. ExpertIn UK-WIRT2, z 276f; ExpertIn UK-WIRT1, z 518-523).

Drittens bestehe eine zentrale Aufgabe in ihrer Trichter-Funktion: *„...good practice comes down, is turned into programs and then on the other side there are people like us delivering“* (ExpertIn UK-ÖFF, z 260f). Damit könnten die nationalen und europäischen Förderprogramme und differenter Ansätze für die lokale Situation auf allgemein verständliche Weise kanalisiert und in Praxisstrukturen übersetzt werden, die dann von einzelnen Partnern wiederum implementiert würden (vgl. ebd., z 70ff; 256ff). Dies diene dazu, letztlich das gesamte Lernprofil der Stadt zu erhöhen, indem die Community als Fürsprecherin für die verschiedenen Bereiche von Qualität über Ökonomie bis hin zu den Lernenden selbst fungiere (vgl. ExpertIn UK-ÜBER, z 118ff; 235f).

(c) Die Meta-Experten schlossen sich den Einschätzungen der Partner zur zentralen Bedeutung des Integrationsimpulses der Community weitestgehend an. Die Community sei ein *„overarching umbrella“* (ExpertIn UK-WISS, z 187ff; z 69ff) für die Initiativen, Akteure und Bewohner vor Ort, mithilfe dessen Lernen in den Fokus gestellt werde. Hierbei gelte es die regionalen Akteure als wesentliche Antriebsdynamik zu unterstützen und unter einer gemeinsamen Vision zu versammeln (vgl. ebd., z 189ff; 302f). Angesichts der *„multiple missions and areas and tensions“* (ebd., z 191) sei dies allerdings eine diffizile Aufgabe und setze gute Mediatoren-Fähigkeiten voraus. Der Politik-Vertreter bestätigte das Ziel einer kohärenten lokalen Lerninfrastruktur (ExpertIn UK-POL, z 116-119). Diese zeige sich bislang äußerst fragmentiert und sei von Dopplungen geprägt, was nicht zuletzt von immer neuen Förderprogrammen provoziert werde:

*„...they set up a new funding stream and then that becomes almost a new group or a setup rather than looking at what’s already in place in the city, what’s already working, can we use these resources to deliver what we already want to deliver rather than setting up yet a new initiative“* (ebd., z 149-152).

Schließlich hob die Netzwerkleitung den inklusiven Charakter der Community hervor. Es sei eine *„...voluntary partnership of learning providers in all contexts“* (ExpertIn UK-LEIT)<sup>202</sup> und habe als Aufgabe die kooperative Lösung regionaler Bedarfslagen und die umfassende Promotion Lebenslangen Lernens:

<sup>202</sup> Aufgrund technischer Aufnahme Probleme konnte kein Transkript für dieses Interview erstellt werden; es liegt wie bei den Kontextinterviews in Protokollform vor.

*„...it identifies gaps and brings people together to find collaborative solutions to fill in those gaps. And then we promote learning and value of learning, we promote learning in business, learning in community and all those sorts of things“ (ebd.).*

## Bedeutungseinschätzung des Lebenslangen Lernens und des Community-Potenzials

In einem weiteren Schritt wurde die Kategorie des Lebenslangen Lernens als zentraler Erhebungsbereich thematisiert. Diese Kategorie wird im vorliegenden Einzelfall komprimiert auf die Kernaspekte der Begrifflichkeit und der Frage des Umsetzungspotenzials der Community, d.h. ob mithilfe der Community eine Realisierung Lebenslangen Lernens entscheidend forciert werden könne.

Eröffnet wurde der Themenbereich mit der Frage, was die Partner und Experten mit dem **Begriff** „Lebenslanges Lernen“ assoziieren, also was er ihrer Meinung nach beinhaltet.

(a) In den Interviews der Partner wird der Anschluss an eine integrative Sicht von der Idee Lebenslangen Lernens offensichtlich. Diese gelte es in der öffentlichen Wahrnehmung zu verankern, um reduzierte Perspektiven – aufgrund von z.B. negativen Schulerfahrungen – aufzubrechen:

- *„...lifelong learning is about producing a rounded person. [...] So it is a spiral that in order to realize, I suppose it is all about realizing your best potential whatever environment that is, home or work, business environment or the environment of being a good citizen“ (ExpertIn UK-ÖFF, z 216-221);*
- *„You can't stop the learning throughout your life. [...] We are not just talking of courses, but of life skills and so on, you do not really have to get a qualification at the end of the day“ (ExpertIn UK-EB/WB, z 283; 308ff);*
- *„Lifelong learning is about being receptive to new ideas, of doing things, of understanding things, developing new ideas, and developing new knowledge [...] So for some people it is about thinking skills, for some people it is about doing skills, for some people it is just practising things. And then you move on to even softer things which is about confidence, about appearance, about language, about communication, speaking or written skills. And all that is all part of the jigsaw, if you like“ (ExpertIn UK-ÜBER, z 164f; 187-190);*
- *„...holistic regeneration is a bit like the term lifelong learning, for the learners in so far as it is almost prenatal to the grave. [...] So I would say qualifications, yes, but it is a strand through, but in terms of lifelong learning it is just some part of a rainbow“ (ExpertIn UK-INT1, z 285f; 342f);*

- *„...when you talk to the person on the shop floor and you talk about lifelong learning they would automatically think of a course. But I think it is more than that, I think it is trying to bring together everything that you have been doing during your lifetime to a point where you can use it with regards to education“* (ExpertIn UK-WIRT1, z 338ff; 350-353).

Die Äußerungen dokumentieren eine integrative Wahrnehmung der Idee Lebenslangen Lernens. Neben dem Motiv einer biographischen Unabgeschlossenheit menschlicher Lernprozesse oder der Dimension der Arbeit betonen die Partner explizit, dass die einzelnen Komponenten nur ein „*part of the jigsaw*“ (s.o.) bzw. ein „*part of a rainbow*“ (s.o.) des gesamten Spektrums wären. Letztlich gehe es demnach um eine umfassende Persönlichkeitsentfaltung und eine Realisierung des individuellen Potenzials unter dem Leitmotiv Lebenslangen Lernens.

(c) Die Meta-Experten schlossen sich den Partnern an, indem sie die existenten Barrieren für ein integratives Verständnis Lebenslangen Lernens anführten. So wäre aus Sicht des Politik-Vertreters die Wahrnehmung in der Öffentlichkeit bislang eher reduziert: *„I don't think that the understanding that learning should be pleasurable, can take place at every activity or organization, people can be self-starters is actually appreciated or valued“* (ExpertIn UK-POL, z 216ff). Deshalb müsse Priorität auf den hohen Facettenreichtum von „*lifetime learning opportunities*“ (ebd., z 213f) und v.a. auch auf ihre informellen, selbstorganisierten Formen gelegt werden. Ähnlich argumentierte der Wissenschafts-Vertreter, der für eine Gestaltung der Rahmenbedingungen unter dem Motto *„Making the learning choice the easy choice“* (ExpertIn UK-WISS, 106) plädierte; gegenwärtig sei hingegen eher das Gegenteil vorzufinden (vgl. ebd., z 149f). Die Netzwerkleitung betonte den Faktor der biographischen Unabgeschlossenheit menschlicher Lernprozesse, *„It is cradle to grave“* (ExpertIn UK-LEIT). Dies beinhaltet zugleich die Zielsetzung, die Menschen darin zu unterstützen, ihre vielfältigen Lernprozesse über die gesamte Lebenserfahrung hinweg zu realisieren, sie als grundlegende Fähigkeiten zu begreifen und sie ggf. zu anderen Lernformen bzw. Lernaktivitäten zu transferieren.

Dergleichen wurde in den Interviews die Schlüsselfrage aufgeworfen, ob sich Partner wie Meta-Experten vorstellen könnten, dass mithilfe solcher Typen von Netzwerken wie denen der Learning Communities eine **Umsetzung** der Ideen des Lebenslangen Lernens in die Praxis gefördert bzw. erreicht werden könne.

(a) Hierzu nahmen die Partner in den Interviews mehrheitlich abwägende Positionen ein. Nur einer sprach sich explizit positiv aus, dies allerdings mit einer eher generellen Argumentation, weniger in direktem Bezug auf die Community: *„Yes, I do. Once you start to segregate things and put them into little compartments, then you lose the momentum of what you can do. Lifelong learning needs to be a part of everything“* (ExpertIn UK-WIRT1, 504f).

Die anderen Partner vertraten die Meinung, dass die Community konstitutiver Bestandteil einer Umsetzung sei, aber nicht das alleinige Instrument: So würden solche Netzwerke durchaus helfen (vgl. ExpertIn UK-ÖFF, z 254f), es sei ein „...*vehicle that can make it happen*“ (ExpertIn UK-ÜBER, z 216-225), doch blieben die Communities letztlich unterschiedlich gestaltet und es gebe kein richtig oder falsch (vgl. ebd.). Zentrales Problem sei, dass sich ein solcher Umsetzungserfolg nur in ‚weichen‘ Kategorien messen lasse, was dann vielleicht nicht direkt auf die Verknüpfung mit der Community verweise (vgl. ebd.). Insgesamt gestalte sich insofern ein komplexes Bild: „*Citylearning probably has the big input but I wouldn't like to hazard a guess that Citylearning is the sole organization that has made a difference*“ (ebd.). Auch ein anderer Partner nahm dies auf: „*I think it would be too big a task for a learning partnership, [...] the learning partnership coordinate or present that, but I don't think it would be the sole responsibility*“ (ExpertIn UK-INT1, z 389ff).

(c) Bei den Meta-Experten schloss sich die Netzwerkleitung der Einschätzung an, dass die Community einen Beitrag leisten könne, aber nicht das alleinige Instrument darstelle (vgl. ExpertIn UK-LEIT). Dies unterstrich ebenso der Wissenschafts-Vertreter. Die Community stelle eine wichtige Supportstruktur und Koordinierungsinstanz für die institutionellen Akteure vor Ort bereit und sei zentraler Bestandteil einer Umsetzungsstrategie (vgl. ExpertIn UK-WISS, z 187).

### Herausforderungen und Zukunftsperspektiven

Schließlich wurden die Partner und Meta-Experten nach den aus ihrer Sicht für die Community in nächster Zeit anstehenden **Herausforderungen** befragt. Es zeigt sich ein facettenreiches Bild, das nicht zuletzt die schwierige Lage der Community zum damaligen Zeitpunkt in lokalpolitischer Hinsicht dokumentierte.

(a) So verwies in den Interviews ein Partner darauf, dass die Stadt derzeit durch eine „*very dramatic period*“ (ExpertIn UK-ÖFF, z 309-315) gehe und die Stadtverwaltung unter scharfer Kritik stehe, weshalb es für die Community noch wichtiger werde, die Arbeit fortzusetzen und die Möglichkeiten optimal auszunutzen. Erforderlich seien in dieser Situation, wie ein anderer betonte, Personen in der Koordinierungsstelle, die Vermittlungsgeschick hätten und ein Gespür dafür, sich gegenüber dem verflochtenen lokalpolitischen Gefüge und den aktuellen Themen zu positionieren (vgl. ExpertIn UK-INT1, z 156-163). Dies meine auch, sich auf die eigenen Kernfelder zu konzentrieren, um Erfolg und Kontinuität zu gewährleisten – „...*whatever organization tries to be everything to everyone it doesn't succeed really*“ (ebd., z 460f).

(c) Die Meta-Experten griffen ebenfalls die politische Ebene auf. Der Wissenschafts-Vertreter betonte die allgemeine Unsicherheit gegenüber künftigen politischen Strategien, ob z.B. Netzwerkstrategien auch zukünftig noch „*sexy, catchy*“ (ExpertIn UK-WISS, z 304-310) seien. Der Politik-Vertreter bestätigte die schwierige lokalpolitische Situation, in der es eine besondere Herausforderung

sei, eine sektorübergreifende Kohärenz über die „*learning agenda*“ (ExpertIn UK-POL, z 333-343) zu erreichen. Dies sei aber erforderlich, denn bisher existierten zwar vielfältigste Aktivitäten, doch stellten sie keine kooperative urbane Strategie dar, sie richteten sich vielmehr auf „...*some of the needs of some of the people to some of the time*“ (ebd.). Gerade im freiwilligen Sektor herrsche hohes Engagement, aber zu wenig Ergebnisorientierung und zu geringe Qualitätsstandards; „...*offering any volunteering isn't enough anymore*“ (ebd.).

(d) Dies wurde durch einen Akteur in den Kontextinterviews nochmals ergänzt, indem er die Herausforderungen betonte, die der Status eines wegweisenden Vorläufermodells – wie im Falle der Community – mit sich bringe:

*„There is an argument for saying that being slightly in advance of what is now quasi mandatory, it gives you some advantages because you got experience, you are not starting from scratch. On the other hand we are readjusting, realigning, doing things slightly differently, it represents a different set of challenges, I think. If you talk to East Riding for example they didn't have a learning partnership, they didn't have anything equivalent to local strategic partnership. So having a kind of tabula rasa actually brought them some advantages because they can start, they can follow the models that the practice has given them reason“*(UK-KON1).

Demnach bedinge ein solcher Status die Notwendigkeit zu steter Anpassung und neuer Justierung, wohingegen andere von ihren Erfahrungswerten von Beginn an profitieren könnten. Gleichzeitig sei für die weitere Entwicklung wesentlich, eine „...*sort of clarity and consistency and cooperativeness of a vision led by the city council*“ (ebd.) sicherzustellen, die gegenwärtig zuweilen vermisst werde. Eine Vision sei notwendig, um die Akteure über ihre Partikularinteressen hinaus von einem kooperativen Vorgehen überzeugen zu können.

Abschließend wurden Einschätzungen zur **Zukunftsperspektive** der Community erbeten, und zwar dazu, ob es als ein eher langfristig oder ein eher kurzfristig orientiertes Netzwerk gestaltet werden solle.

(a) Diesbezüglich wurden kontroverse Haltungen deutlich, die sich an zwei Positionen illustrieren lassen. Eine langfristige Orientierung wurde mit dem Hinweis auf generelle Entwicklungsphasen von Organisationen kritisch bewertet: „...*organizations have a finite life. So at some stage it may well be the people to say that Citylearning was good enough in that time, but is no longer required*“ (ExpertIn UK-ÖFF, z 319ff). Genauso wurde jedoch der Mehrwert einer langfristigen Perspektive zur Sicherung von Konstanz und Stabilität betont:

*„I would like to see it long-term. We tend to change things, I mean, government tends to change those agencies so quickly. [...] So you don't know whom to approach, you have got the same people with a different title in a different place. So for some things long-term it only*



*can be a bonus, because you got this continuation [...]. And all the other bits might change now and again, but at least I have got this thread running through, that is there, they are pulling all the bits together"*(ExpertIn UK-WIRT1, z 593-599).

Damit sind die im Zuge der empirischen Untersuchung ermittelten Relevanzstrukturen und Einstellungen der Partner wie Meta-Experten zur Charakteristik der Learning Community in Hull und zur Thematik des lebenslangen Lernens präsentiert. Im Anschluss gilt es, den spezifischen Typus der Community als sozialräumliches Konzept soziokultureller Regeneration nochmals anhand seines konzeptionellen Schwerpunktes herauszustellen.

### 6.2.2 Schwerpunkt: Soziokulturelle Regeneration und urbane Revitalisierung

Denn bemerkenswert ist mit Blick auf die Community und ihren konzeptionellen Schwerpunkt von soziokultureller Regeneration und urbaner Revitalisierung der besondere Bezug auf innovative Maßnahmen zum Erreichen bildungsferner Bevölkerungsteile im lokalen Kontext. Dies ist zentraler Bestandteil ihrer Zielsetzung einer integrativen "lifelong learning culture" und soll an dieser Stelle mithilfe von drei Praxisbeispielen nochmals konkretisiert werden. Wenngleich die Community nicht immer die zentrale Koordinationsinstanz hierbei darstellt, besteht doch eine enge Verflechtung auf städtischer Ebene, und es lassen sich derart die sektorübergreifenden urbanen Strategien illustrieren.

Ausgangspunkt ist die lokale Situation mit ihren gravierenden Problemlagen, die in den Interviews immer wieder thematisiert wurde. Hull sei eine „run down city“ (ExpertIn UK-EB/WB, z 137), sie sei „...ten years behind of the rest of the world“ (ExpertIn UK-ÖFF, z 419) und „...at the bottom or the top of every ladder depending on how you do it in terms of education, health and environment and the whole lot really“ (ExpertIn UK-WISS, z 14ff). Resultat wie Begründung dieser Positionierung lägen in den riesigen Siedlungen sozialen Wohnungsbaus. Dort konzentrierten sich Familien mit multiplen Benachteiligungen (vgl. ExpertIn UK-WISS, z 244-247), die Armutsindikatoren seien überdurchschnittlich, es gebe eine hohe Kriminalitätsrate und Bildung und Lernen würden weiterhin mit einer sehr niedrigen Wertschätzung belegt (vgl. auch ExpertIn UK-ÖFF, z 49-59):

*...what always used to be: walk, go from school to the job on the docks, fishing, factories, work, good money. So they didn't need education. The city has still probably got a little bit of that mindset so you have got parents who are telling their kids that education isn't important so they do go off"*(ExpertIn UK-WIRT2, z 356ff).

An der schlechten Positionierung Hulls im Landesdurchschnitt hätten zudem die eng gezogenen Stadtgrenzen ihren Anteil, es herrsche ein „...brain drain and a finance drain from Hull“ (ExpertIn UK-WISS, z 89f), zusätzlich verstärkt durch die

periphere Lage zu infrastrukturellen Knotenpunkten (vgl. UK-KON1). Gleichzeitig könne, wie ein Experte bekräftigte, seit Mitte der 1990er Jahre eine leicht positive Dynamik belegt werden, „*Hull is just catching up*“ (ExpertIn UK-ÖFF, z 337).

Ausgehend davon werden drei Aktivitätsbereiche – Grundbildung, „Union Learning Representatives“ und „The Learning Zone“ – exemplarisch vorgestellt.

## Grundbildung

Eines der Kernprobleme in Hull bildet der Grundbildungsbereich. Zu einer Restrukturierung des staatlichen Förderimpetus kam es aufgrund der – auch im europäischen Vergleich – alarmierenden englischen Grundbildungsdaten, infolgedessen die „Skills for Life“-Strategie verabschiedet wurde. In Hull entstand daraufhin zum Ziele einer urbanen Grundbildungsstrategie eine Kooperation zwischen dem „Learning and Skills Council“ als Finanzgeber und der Community als Koordinierungsinstanz, was in der Eröffnung des „Basic Skills Resource and Staff Development Centre“ im März 2002 resultierte (vgl. UK-KON2).

Das Zentrum und die gleichnamige Executive Group der Community verfolgen die Intention einer sektorübergreifenden Verankerung des Themas auf der lokalen Agenda. Angeboten werden Fort- und Weiterbildungsseminare für Institutionen und Organisation, ein offener Beratungsservice und die Entwicklung von Lernmaterialien. Für letztere wurden Kernelemente des lokalen Nahbereiches aufgegriffen, z.B. eine der großen Touristenattraktionen (die städtische Museumslandschaft (kostenloser Eintritt)) oder auch der Sportbereich (KC-Stadium (s.u.)). Denn offensichtlich sei, dass es bei der Frage der Motivation für die Wieder-/ Aufnahme von Lernprozessen eben nicht primär um das traditionelle institutionalisierte, formale Lernen gehen könne, ein „*more of the same*“ (ExpertIn UK-POL, z 224-247), das schon vorher negativ besetzt war. Hingegen seien Freude am Lernen und alternative Formen und -orte zentrale Ansatzpunkte und konstitutive Elemente innovativer Strategien (ebd.).

Dies bestätigte ein Partner, der ein aus öffentlichen Mitteln finanziertes, lokal verankertes Lernzentrum repräsentierte, das in einer besonders benachteiligten Gegend in Hull angesiedelt war. Fehlende Grundbildung sei demnach weiterhin ein vielschichtiges Stigma und hielte viele Menschen davon ab, überhaupt mit Lernen anzufangen, „*...to even begin to get on the first run of the ladder*“ (ExpertIn UK-ÖFF, z 188f). Doch gerade auf informellem Wege gelinge es, Menschen wieder für Lernen zu motivieren, ohne dass sie es mit „Lernen“ assoziieren: „*Suddenly that dawns: oh, I have learned something, that was a surprise, there wasn't any pain involved in it*“ (ebd., z 209f). Diese Menschen fungierten vor Ort als wichtige Rollenmodelle, als „*learning champions*“ (ebd., z 163-172). Das eigentliche Problem sei wiederum, dass diese Menschen aufgrund einer neuen Arbeit oder eines veränderten Lebensstils oftmals das Viertel verlassen würden und somit Vorbilder erneut fehlten (vgl. ebd., z 300f).

## „Union Learning Representatives“

Eine innovative Strategie zur Motivation bildungsferner Bevölkerungsteile zeigte sich des Weiteren im traditionsreichen Fischverarbeitungsereich. Wie eingangs skizziert, besitzen Hull und Grimsby große Produktionsstandorte. Aus aktueller Sicht ist allerdings anzufügen, dass der Standort in Grimsby im Jahr 2005 geschlossen wurde und die Stätte in Hull an einen neuen Investor verkauft werden soll. Insofern ist die Zukunft des Modells fraglich, doch stellt es trotzdem einen bemerkenswerten Ansatz dar.

In der Fischverarbeitungsfabrik in Hull ist in Kooperation mit der Gewerkschaft direkt neben der Produktionshalle ein kleines Lernzentrum im Oktober 2002 eröffnet worden.<sup>203</sup> Dieses ist den ganzen Tag für alle und mit kostenloser Nutzung der Computer geöffnet, es werden Seminare in Kooperation mit lokalen Erwachsenen-/ Weiterbildungsanbietern durchgeführt, Lernberatung angeboten u.Ä. Das Entscheidende ist, dass die Ansprechpartner im Lernzentrum Mitarbeiter aus der Produktion sind, sog. „Learning Representatives“<sup>204</sup>. Zum einen bedeute dies für jene Mitarbeiter eine enorme Erhöhung ihres Selbstvertrauens: *„And now they are working in a learning centre, educational establishment – big jump!“* (ExpertIn UK-WIRT2, z 105). Zum anderen eröffne das Zentrum für niedrig qualifizierte und im Umgang mit Bildungsinstitutionen unsichere, misstrauische Mitarbeiter einen sehr guten Zugang, *„...they are actually been advised by their peers which makes this a comfortable setting“* (ExpertIn UK-WIRT1, z 52). Derart ist eine Beratung in vertrauter Umgebung möglich und erste Lernerfahrungen können in einer geschützten Atmosphäre gemacht werden. Genauso würden die Mitarbeiter Kollegen z.B. bei einer Kursanmeldung bei externen Bildungsanbietern unterstützen und sie zu ihrem ersten Tag im Kurs begleiten (vgl. ExpertIn UK-WIRT1, z 487f). Dies stelle oftmals die entscheidende Hürde dar, denn viele Kollegen hätten keine Erfahrungen oder nur weit zurückliegende Erfahrungen mit dem Bildungssystem, so dass Angst vor Fehlern herrsche und davor, sich zu blamieren (vgl. ExpertIn UK-WIRT1, z 476-485).

Derart könne ein erster wichtiger Kontakt mit Lernaktivitäten hergestellt werden und diesem *„kick start“* (ExpertIn UK-WIRT1, z 404-408) folgten zumeist weitere Schritte, *„...once you got them on the learning ladder, it builds“* (ebd.). Wichtig bliebe hierbei, die individuellen Interessen und Bedürfnisse anzuerkennen:

<sup>203</sup> Entstanden war die Idee 1998, als in Grimsby eine massive Restrukturierung durchgeführt wurde und zur Neuvermittlung der Arbeitskräfte mit finanzieller Unterstützung des Unternehmens und in Kooperation mit den Gewerkschaften eine Unterstützungsstelle mit Beratung zu Fort- und Weiterbildung, zu Umschulung usw. eingerichtet wurde. Dies erwies sich als außerordentlich erfolgreich, so dass in Grimsby und in Hull jeweils ein Lernzentrum eingerichtet wurde.

<sup>204</sup> Seit Mitte der 1990er gibt es hierzu erste Aktivitäten; diese werden durch Gesetze von 2002 bzw. 2003 geschützt. *„The ULR is a new type of union representative who is trained in advising members on learning needs and opportunities. ULRs are recruited from within the workforce, and they aim to complement and add value to the employer’s existing training strategy. The key role of the ULR is to raise awareness of training and development across the membership he or she represents“*. Vgl. URL:<http://www.dfes.gov.uk/learning&skills/pdf/GUIDE.pdf> [04.07.2007].

„...that is lifelong learning, fitting the learning to the learner any time“ (ExpertIn UK-WIRT2, z 475).

### „The Learning Zone“

Eine weitere Besonderheit Hulls liegt darin, dass die Stadt die einzige Großbritannien ist, die eine eigene Telefongesellschaft besitzt, die „Kingston Communications“. Mit deren Hilfe wurde im Dezember 2002 in Hull ein neues Sportstadion, das „Kingston Communications Stadium“ (= „KC Stadium“), eingeweiht.<sup>205</sup> Das Stadion illustriert auf bemerkenswerte Weise den sektorübergreifenden Charakter der urbanen Regenerationsstrategien, denn in den Räumlichkeiten sind die für den Sportbereich zuständigen Stadtverwaltungsabteilungen, die Managements der Sportvereine, ein Fitnessclub und eine sog. „Learning Zone“ untergebracht. Sie besteht aus einer öffentlichen Bibliothek mit einem Café und Zugang zu Computern und Internet, die direkt angegliedert sind an den Fort- und Weiterbildungsbereich eines der großen lokalen Erwachsenen-/ Weiterbildungsanbieter, dem „Hull College“. Der College- und der Bibliotheksbereich mit dem Café bieten einen offenen Raum mit fließenden Übergängen. Die sektorübergreifende Kooperation spiegelt sich zudem eindrucksvoll in der Arbeit des Colleges bzw. der „Learning Zone“ insgesamt wider (vgl. ExpertIn UK-EB/WB). Es sei von Anfang an klar gewesen, dass der College-Bereich nicht exklusiv, sondern als „community project“ (ebd., z 26) zu gestalten sei.

Beispielsweise wird in Zusammenarbeit mit der Stadtverwaltung und den Schulen die Teilnahme an dem staatlichen Programm „playing for success“<sup>206</sup> angeboten. Ziel ist es, außerhalb der Schule für einige Nachmittage in der Woche das Medium Internet und die Atmosphäre von populären Sportarten zu nutzen, um benachteiligte Kinder und Jugendliche mit Schulproblemen für Lernen zu motivieren und Grundbildung zu fördern. Dies sehe in Kooperation mit den Sportmannschaften folgendermaßen aus:

*„Before falling through the traps of failing exams and again as a brilliant partnership we have with Hull city and Hull FC, because we have their players, they are the kids' heroes, coming as mentors. So as well as the teacher being there, their heroes sit next to them helping them on the computers and such as that. So it is an all encompassing, where before professional sportsmen and famous people have been, you know, a barrier, they are over there and we are over here, now they are coming in. So these kids don't look at it as school rather than they see as: we are going on lad's night, I'm going to see my hero tonight and sitting here for two hours. And you try to impress them, so*

<sup>205</sup> Dort haben die heimische Fußball-Mannschaft (Hull City A.F.C) und eines der beiden örtlichen Rugby-Teams (Hull FC) ihren Standort; es hat rund 25.000 Sitzplätze. Finanziert wurde das Stadion u.a. von Kingston Communications, gehört jedoch grundsätzlich der Stadtverwaltung in Hull; betrieben wird es von einer Stadium Management Company.

<sup>206</sup> Vgl. URL:<http://www.dfes.gov.uk/playingforsuccess/> [04.07.2007].

*you do the work. [...]. So it is a complete community usage and we are working in partnership. We do incentives for the students as well ... we give them free tickets to match days and all such as that or free in a corporate box“(ebd., z 99-108).*

Eine weitere interessante Variante ist der sog. „Dads and Lads Day“, ebenfalls staatlich gefördert, der sich inzwischen auch in anderen Städten etablieren konnte und eine innovative Möglichkeit für urbane Regeneration illustriert:

*„...it could be like a father and son session for single parents whereby on a Saturday, because there is a massive divorce rate and massive high percentage of single parents within the city, so on a match day when Hull City plays we do a Dads and Lads Day where they are coming, have an internet session on a computer, research football, their favourite players and so on for an hour and then we will go out to the indoor arena and have big father-son-competition and then they come in, have some lunch and they get a ticket for the match in the afternoon. [...] I mean where there is nothing for people for nothing in the city, what will you do when the sun is great but living in a one-room flat in a poor part of town, it is very difficult“(ebd., z 254-263).*

Damit wird die Begeisterung für Sport mit Aspekten wie Förderung benachteiligter Familien, Motivation zu mehr Bewegung und dem Vertrautmachen mit Lernorten wie der Lernzone verknüpft, um informelle Ansatzpunkte, einen „kick start“ (ExpertIn UK-WIRT1, z 404-408), für Lebenslanges Lernen zu schaffen.

## Zwischenfazit

Die vielfältigen und innovativen Maßnahmen zum Erreichen bildungsferner Bevölkerungsteile, zum Ausbau informeller Lernwege und -orte oder auch zur Entwicklung veränderter Kooperationsformen zwischen städtischen wie privaten Akteuren zeichnen ein bemerkenswertes Bild der Community im Rahmen umfassender urbaner Revitalisierungsstrategien, das nochmals ausführlich in der Fallzusammenfassung unter Kap. 9.1.1 erörtert wird.

Mit seiner Ausrichtung scheint dieser Community-Typus einen besonderen Beitrag leisten zu können zum Aufbau einer tatsächlich integrativen „lifelong learning culture“. Zugleich macht die Erhebung auf zentrale Herausforderungen aufmerksam. Als eine der wesentlichen Kernfragen eines solch explizit auf Integration und Diversität ausgerichteten Konzepts schälte sich heraus, inwiefern es der Community gelingen kann, eine für die langfristige Absicherung des Netzwerkes notwendige strategische Bündelung und einen Nachweis ihrer Erfolge und ihrer de facto Einflussnahme auf die regionale Dynamik netzwerkintern wie -extern aufzuschlüsseln und belegen zu können.

## 7 Norwegen: „Kunnskapsbyen Lillestrøm“

Die zweite Erhebung, die norwegische Community „Kunnskapsbyen Lillestrøm“, ist einleitend der Grundvariante eines ökonomischen Cluster-Konzepts (vgl. Kap. 4.3.3) zuzuordnen, dessen Charakteristik Tabelle 9 nochmals skizziert:

Tabelle 9: Übersicht: ökonomisches Cluster-Konzept

Learning Communities – ökonomisches Cluster-Konzept	
<b>Zielsetzung</b>	Strategische Netzwerkbildung zur Ausschöpfung und Optimierung des endogenen Potenzials
<b>Strategische Interessen</b>	Bewältigung des regionalen Strukturwandels & Positionierung im inter-/nationalen Wettbewerb
<b>Steuerungsmodus</b>	sektorale Initiative zur Netzwerkbildung unter Integration externer (z.B. öffentlicher) Förderung
<b>Steuerungsebene der Umsetzung</b>	spezifischer Sektor der regionalen Mesoebene
<b>Regionale Adressaten der Mitgliedschaft</b>	Schwerpunkt: private Wirtschaft (KMUs) & institutionelle bzw. organisationale Akteure
<b>Theoretische Bezüge</b>	Moderne Clustertheorie / Systemtheorie / Organisationales Lernen
<b>Herausforderungen</b>	Grenzüberschreitung beim Netzwerken / Aufbrechen des elitären Konstruktes zum regionalen Gesamtkontext hin
<b>Gefahren</b>	Exklusivität der Mitgliedschaft / Verschärfung des „Matthäus“-Prinzips und sozialer Exklusion

Die Zuordnung zu diesem Typus resultiert aus einem spezifischen Bedingungsgefüge. Die Community-Etablierung erfolgte durch ein Konglomerat aus infrastrukturellen Katalysatoren, Signalwirkungen externer Gutachten und die Notwendigkeit zu inter-/ nationaler Profilierung, so dass die Entstehungsdynamik von der lokalen Mesoebene innerhalb eines spezifischen Sektors ausging. Zentrale Leitmotive richten sich auf die Transformation zu zukunftsträchtigen Wirtschaftsbranchen, verbesserte regionale Wettbewerbsfähigkeit gegenüber der Konkurrenz im Wirtschafts- und Forschungssektor sowie auf die Überwindung der sog. kritischen Masse zur langfristigen Standortsicherung. Offenkundig wird überdies die erfolgreiche Stabilisierung des eher exklusiv definierten Netzwerkes, dies allerdings auf Kosten grenzüberschreitender Kooperation und integrativer Leitmotive (vgl. ebenso die **Fallzusammenfassung** unter Kap. 9.1.1).

Im Folgenden sind nach einem Verweis auf relevante Aspekte der nationalen Bildungspolitik, der die Hintergrundfolie für den Entstehungskontext der Com-

munity und deren inhaltliche Leitmotive sowie Arbeitsstrukturen bildet (Kap. 7.1), die Untersuchungsdaten der empirischen Erhebung zu präsentieren (Kap. 7.2) sowie ihr konzeptioneller Schwerpunkt herauszustellen (Kap. 7.2.4).

Die Objektbereiche der empirischen Erhebung waren, wie unter Kap. 5.1.2 erläutert, zum einen die Grundgesamtheit der offiziellen Netzwerkpartner der Community, die es anhand von ExpertInneninterviews und eines Fragebogens zu untersuchen galt; und zum anderen drei Akteure der Metaebene der Community, d.h. die Netzwerkleitung sowie jeweils ein Vertreter aus der örtlichen Politik und dem Bereich Wissenschaft/ Forschung (ExpertInneninterviews). Eruiert werden sollte, was exemplarisch unter einer Learning Community zu verstehen ist und welchen Stellenwert hierbei Idee oder Konzepte des lebenslangen Lernens einnehmen bzw. sich in ihrer Gestalt und im Wirkungsgefüge niederschlagen. Die **untersuchten Akteure** im Community-Kontext sind somit primär deren institutionellen bzw. organisationalen Mitglieder, die mit ihrem kooperativen Vorgehen und den so transportierten Leitmotiven die regionale Lerninfrastruktur gestalten; der einzelne Lernende als potenzieller Nutznießer der Community-Strukturen ist demnach nicht direktes Objekt der empirischen Erhebung (vgl. ebd.).

## 7.1 „Kunnskapsbyen Lillestrøm“ – Einführung und Überblick

### Bildungspolitische Rahmenkonstellationen im nationalen Kontext

Norwegen steht – wie die nordischen Länder insgesamt – für eine tief verwurzelte Volksbildungstradition seit dem 18. Jahrhundert (vgl. Bjerkaker 2001). Diese sorgt mit Methoden wie den Studiengruppen oder auch der weiten Verbreitung von Folkehøgskolene (Heimvolkshochschulen) bis heute für eine öffentliche Wertschätzung und Förderung non-formaler und informeller Lernprozesse und -orte, für die wohlfahrtsstaatliche Absicherung von Chancengleichheit, für den Schlüsselaspekt der „Partizipation“ im „Nordic Model of Adult Education“ (vgl. Tuijnman/Hellström 2001) und insgesamt für eine hohe Bildungsaffinität der Gesellschaft. Zudem kann Norwegen bei internationalen Bildungsindikatoren und Leistungsvergleichen stetig überdurchschnittliche Platzierungen verbuchen, so dass lebenslanges Lernen im norwegischen Falle zweifellos eher meine, „...it is „the learning-rich wanting to get richer““ (OECD 2002, 133).

Andererseits sind auch für Norwegen die angeführten gesellschaftlichen Transformationsprozesse zu bestätigen, die Anfang der 1990er mit einer vergleichsweise hohen Arbeitslosigkeit gekoppelt waren, so dass seit Mitte der 1990er Jahre grundlegende Reformen im Bildungsbereich implementiert wurden. Mit der „Reform '94“ wurde das Einheitsschulmodell weiter gestärkt und das individuelle Recht – auch für Erwachsene im nachholenden Sinne – auf eine 3-jährige weiterführende Schulbildung verabschiedet; die „Reform '97“ widmete sich einer Lehrplanreform; und die ‚Kompetenzreform‘ von 1999 initiierte u.a. das „Realkompetanse Project“ (1999-2002) (vgl. VOX 2002). Der Begriff „Realkom-

petenz“ impliziert alle formal, non-formal und informell erworbenen Kompetenzen und fragt, anhand welcher Kategorien und Methoden der gesamte Umfang an Wissen, Erfahrungen und Fähigkeiten eines Individuums dokumentiert sowie eingeschätzt werden kann, und zwar unabhängig von dem originären Lernkontext (vgl. Colardyn, Bjørnåvold 2004, 69). Inzwischen ist ein individuelles Recht auf die Dokumentation und Validierung von Realkompetenz verabschiedet worden, so dass Norwegen Vorreiter bei der Etablierung eines nationalen Systems zur Anerkennung und Validierung dessen geworden ist.

Gleichzeitig sind Erosionstendenzen des Wohlfahrtsstaatsmodells zu bemerken (vgl. Karlsen 2002), welches durch den Regierungswechsel 2001 zu einer konservativ-liberalen Minderheitsregierung weiter verstärkt wurde. Diese Regierungszeit implizierte zudem einen Paradigmenwechsel in der regionalen Strukturpolitik. Traditionell auf Ausgleichsmaßnahmen für periphere Regionen ausgerichtet, wurde nunmehr eine Hinwendung zu den großen Ballungsräumen propagiert und in Regierungserklärungen<sup>207</sup> mit den Zielen von Innovation, internationaler Wettbewerbsfähigkeit u.Ä. begründet. Seit Oktober 2005 bilden wiederum die traditionellen linken bzw. sozialdemokratischen Parteien die Regierung, so dass der künftige Richtungstrend abzuwarten bleibt.

### 7.1.1 Regionalspezifische Ausgangslage: die ‘Splitterstadt wird Wissensstadt’<sup>208</sup>

Das territoriale Bezugsgebiet der „Kunnskapsbyen Lillestrøm“ = ‘Wissensstadt Lillestrøm’ umfasst die Stadt Lillestrøm zuzüglich des sich in direkter Nachbarschaft befindlichen Ortes Kjeller, in dem sich ein Forschungspark und die Koordinierungsstelle der Community befinden. Zudem definiert sie sich als ‘Interessenorganisation’ für Nedre Romerike – wie ist das geographisch einzuordnen?

Insgesamt leben in Norwegen bei einer Fläche von knapp 400.000km<sup>2</sup> rund 4½ Millionen Menschen, was eine äußerst dünne Besiedlungsstruktur mit wenigen großen Ballungsregionen verheißt.<sup>209</sup> Die administrative Aufteilung erfolgt über 19 Länder (= „Fylker“) und deren Kommunen. Die Stadt Lillestrøm ist Teil des Akershus Fylke, dessen Landesverwaltung als Akershus Fylkeskommune bezeichnet wird. Das Fylke umfasst die Territorien östlich und westlich der Hauptstadt Oslo mit insgesamt 22 Kommunen und ist im Landesdurchschnitt eines der geographisch kleinsten, doch bevölkerungsstärksten Fylker. Die westlich von Oslo gelegenen Kommunen werden als „Vestside“ subsumiert, während die östlich gelegenen in die Regionen Nedre Romerike, Øvre Romerike und Follo

<sup>207</sup> Vgl. St.meld. nr. 25 (2004-2005); vgl. St.meld. nr. 31 (2002-2003).

<sup>208</sup> Vgl. Eriksen 2000. Vgl. URL:[http://www.rb.no/lokale\\_nyheter/article22803.ece](http://www.rb.no/lokale_nyheter/article22803.ece) [04.07.2007].

<sup>209</sup> = 11,7 Einwohner/km<sup>2</sup>; vgl. Deutschland: 230 Einwohner/km<sup>2</sup>.



gruppiert werden. Zu Nedre Romerike gehört die Kommune Skedsmo<sup>210</sup>, in der Lillestrøm mit 14.000 Einwohnern das Zentrum bildet.

Diese territoriale Lage ist für die Community eine Schlüsselkomponente, da erstens eine direkte Nachbarschaft zur Hauptstadt vorliegt, und zweitens die Unterteilung des Fylke in einen West- und einen Ostteil für eine hohe interkommunale Konkurrenz steht, wonach sich die westlichen Kommunen („Vestsiden“) – bzw. über die Grenzen des Fylke hinaus die „Vestregionen“ – durch ihre Konzentration großer internationaler Unternehmen sowie eine kapitalkräftige, hoch qualifizierte Bevölkerungsstruktur<sup>211</sup> gegenüber dem östlichen Teil abgrenzen.

### Zum historischen Hintergrund

Einleitend ist zur Geschichte Norwegens zu bemerken, dass sie eng mit dem langen Kampf um nationale Selbständigkeit verbunden ist, die Unionen mit Dänemark wie Schweden implizierte und Norwegen nicht vor 1905 zu einem souveränen Staat werden ließ.<sup>212</sup> Vorangegangen waren der Boykott der Union mit Schweden und die Verabschiedung einer liberalen Reichsverfassung durch eine verfassungsgebende Versammlung in Eidsvoll (Øvre Romerike) am 17. Mai 1814. In der Folgezeit erlebte das agrarisch geprägte Land eine gravierende ökonomische Depression, die sich gegen Mitte des 19. Jahrhunderts zu bessern begann. Norwegen konnte mit der Fisch-, Holz-, Textil- und Schiffsindustrie an die Industrialisierung anknüpfen. Dies begründete einen Bevölkerungszug zu den neuen städtischen Zentren und zugleich bis 1914 eine Emigration von rund eine Million Menschen nach Nordamerika (vgl. Rust 1989).

Die Industrialisierung verhieß auch für Lillestrøm die Wende. Der Ursprung liegt in einer bereits in der Wikingerzeit (9.-11. Jh.) erwähnten Hofsiedlung mit dem Namen „Lille Strøm“ = ‚kleiner Fluss‘, was auf den Fluss „Nitelva“ rekurriert (vgl. Lillestrøm Historielag 2000, 16). Seit dem 16. Jahrhundert wurde die in einem Agrargebiet gelegene Region v.a. durch das Holzhandwerk geprägt, das vom allgemeinen Aufschwung Mitte des 19. Jahrhunderts erheblich profitierte, es entstand eine florierende Sägewerksindustrie. Voraussetzungen hierfür waren das flache Terrain einerseits und die Nähe zu zentralen Flussknotenpunkten – zum Holztransport sowie als Energiequelle für die Sägewerke bis zur Einführung der Dampfsäge (1860) – andererseits, womit Lillestrøm zum zentralen Lager- und Umschlagplatz der östlichen Region wurde (vgl. ebd., 10ff). Die Flussnähe bedingte allerdings neben Überschwemmungen auch Sumpfbgebiete, so dass man von der ‚Stadt auf dem Sumpf‘<sup>213</sup> sprach. Zugleich sorgte die Holztradition für die Namen „plankebyen“= ‚Bretterstadt‘ bzw. „flisbyen“= ‚Splitterstadt‘.

<sup>210</sup> Die Kommune Skedsmo hat bei einer Fläche von 77 km<sup>2</sup> rund 42.000 Einwohner (2005).

<sup>211</sup> 2002 lag der Anteil der Bevölkerung von 16 Jahren und älter mit tertiärer Ausbildung an der Gesamtbevölkerung der Skedsmo Kommune bei 22%; der Prozentsatz im Akershus Fylke lag bei 28,2% und in Norwegen insgesamt bei 22,3% (vgl. Skedsmo Kommune 2005).

<sup>212</sup> Siehe Anhang 7.1.

<sup>213</sup> = „Byen på måsan“ (Lillestrøm Historielag 2000; vgl. Lillestrøm Kommune 1951, 6).

Im weiteren Verlauf waren zwei Faktoren entscheidend. Erstens wurde 1854 zum Ziele eines u.a. verbesserten Holztransports die erste Eisenbahnverbindung Norwegens zwischen Christiania (heute Oslo) und dem Ort Eidsvoll eingerichtet und dies mit einer Haltestelle in „Lille Strøm“ (vgl. ebd., 56ff). Zweitens wurden 1854 mit Wirkung von 1860 die Sägewerksprivilegien aufgehoben und eine ökonomische Liberalisierung ausgelöst (vgl. Lillestrøm Kommune 1951, 7), weshalb Lillestrøm auch als Kind der Industrialisierung bezeichnet wird (vgl. ebd., 5). Schließlich ist die Eröffnung des ersten norwegischen Flugplatzes 1912/ 1913 als Militärstandort in Kjeller von Relevanz. Dort entstand u.a. 1946 das Forschungsinstitut des Verteidigungsministeriums (FFI), das die Basis für den heutigen 'Forschungspark Kjeller' bildete, ergänzt durch den Bau des ersten Atomreaktors des Landes 1951 im Rahmen des zivilen Instituts für Atomenergie (heute IFE).

### Leitlinien der regionalen Situation

In Fortführung der historischen Wurzeln richtet sich auch das heutige Leitmotiv der Skedsmo Kommune mit ihrem Ballungszentrum Lillestrøm-Kjeller auf die Profilierung als regionales Kraftzentrum und infrastruktureller Knotenpunkt – propagiert wird Skedsmo bzw. Lillestrøm als 'Treffpunkt in Romerike'.<sup>214</sup>

Die Grundsubstanz der regionalen Herausforderungen wurde bereits 1951 von kommunaler Seite identifiziert (vgl. Lillestrøm Kommune 1951). So wurde die Lage 'im Schatten eines mächtigen Nachbarn', d.h. Oslo, thematisiert, die die historische Bedeutung Lillestrøms zu unterlaufen drohe. Dann wurde festgehalten, dass die Industrie und das Forschungsinstitut in Kjeller zwar Teil eines anderen Verwaltungsbezirkes, doch aber im Alltag '...intim mit Lillestrøm verknüpft' (ebd., 12) seien. Und Lillestrøm habe mit einem Mangel an (qualifizierten) Arbeitskräften zu kämpfen, da viele nach Oslo pendelten (vgl. ebd., 18).

Dies bildet den Unterbau für das aktuelle Bedingungsgefüge, das seit Ende der 1990er Jahre maßgeblich beeinflusst wurde durch Katalysatoren einer regionalen Dynamik, die zur Transformation, aber nicht Aufhebung der Herausforderungen führten und die Ausgangsbasis für die Community-Etablierung legten.

Kernimpuls war erneut eine Veränderung des infrastrukturellen Gefüges, als 1998 der neue Osloer Großflughafen, vormals an der westlichen Peripherie Oslos gelegen, in Øvre Romerike (Gardermoen) gebaut wurde. Damit fand sich Lillestrøm auf der Achse Hauptstadt-Großflughafen wieder. Der Beschluss für den Neubau trug gravierenden politischen Konfliktstoff in sich (vgl. Bredal 1998, 17). Kontrovers debattiert wurde die Frage, ob eher die kapitalkräftige „Vestregionen“ Unterstützung erfahren oder ob als Gegengewicht in den östlichen Arealen für Wachstumsimpulse gesorgt werden sollte (vgl. ebd.). Weitere, gleichfalls kontrovers diskutierte Katalysatoren ergaben sich mit der Umsiedlung und Bündelung der 'Hochschule in Akershus' (HiAK) von ihrem Standort in den

---

<sup>214</sup> Ausgerufen 1998 anlässlich der Vergabe des Stadt-Status an Lillestrøm.

westlichen Arealen des Akershus Fylke nach Kjeller im Herbst 2003. Oder auch mit der Entwicklung der Kommune Skedsmo zu einem der größten nationalen Messestandorte, indem Lillestrøm u.a. den Zuschlag für die Ausrichtung der Norwegischen Handelsmesse (August 2002) erhielt.

### 7.1.2 Entstehungskontext und Entwicklungsverlauf der Community

In Konsequenz der Dynamik konnte sich nicht nur eine bedeutende Wissens- und Forschungsinfrastruktur in der Region herausbilden, die auf tertiäre Bildungsinstitutionen und national herausragende Forschungsparks (Kjeller und Ås (Follo)) zurückgreifen konnte. Zugleich war durch den "Gardermo-Effekt" eine ökonomische Dynamik entfacht worden, die sich nicht zuletzt im starken Bevölkerungszug nach Skedsmo seit Ende der 1990er Jahre illustriert.<sup>215</sup> Dennoch, und dies ist entscheidend, konnten weder die Region Oslo-Akershus noch ihre Einzelregionen spürbare Synergieeffekte aus den Katalysatoren und den existenten Ressourcen ableiten und die Bündelung der innovativen Kräfte zu einer gemeinsamen Strategie erreichen. Das eklatante Defizit an Synergie und Kooperation wurde gegen Ende der 1990er Jahre von Gutachten und Studien belegt, womit sich der Impuls zur Etablierung der Community verdichtete.

#### Entstehungskontext

Grundsätzlich ist die Entstehungsdynamik Teil der regionalen Innovationspolitik Norwegens seit Mitte der 1990er Jahre, im Rahmen dessen zwei norwegische Regionen am RITTS-Programm<sup>216</sup> der EU teilnahmen. Im RITTS-Programm wird Innovation als Schlüsselfaktor für Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigungsstrategien herausgestellt (vgl. European Communities 2000, 3) und die lokale und regionale Verwaltungsebene als zentraler Entscheidungsträger hervorgehoben (ebd.). Am Programm teilgenommen hat u.a. die Region Oslo-Akershus (August 1998 - Dezember 2000). Sie übernahm die Zielsetzung des Programms im Sinne der Förderung von Innovationsfähigkeit und von „...knowledge-based development in key sectors in the region“ (RITTS OSLO 2001)<sup>217</sup>. Während eine erste Bestandsaufnahme bereits 1999 publiziert wurde (Aslesen u.a. 1999), ist hier das **RITTS-Gesamtgutachten** von 2001 relevant (RITTS Oslo Project 2001). Denn unterstrichen wird dort neben dem Faktor der Innovation die eigentlich hervorragende, aber ungenutzte Ausgangsposition in Oslo-Akershus:

„With almost half of the country's R&D resources, 63 percent of the country's employment in IT and 43 percent of the population in higher education in the Oslo region, the knowledge base is excellent and compares favourably at international level. [...] However, the

<sup>215</sup> Siehe Anhang 7.2.

<sup>216</sup> =Regional Innovation and Technology Transfer Strategies bzw. RIS-Programm=Regional Innovation Strategies vgl. Kap. 4.3.2. Evaluiert wurden die Region Oslo-Akershus und West-Norwegen.

<sup>217</sup> Vgl. URL:<http://www.innovating-regions.org/download/Oslo.pdf> [04.07.2007].

RITTS-project (Stage1) has shown, amongst others, that there are rather small differences between the degree of innovation in the Oslo region and the rest of the country. [...] The Stage 1 analysis showed that the lack of common networks and arenas for knowledge institutions and small and medium sized enterprises (SMEs), along with those in R&D institutions and individual enterprises, are an obstacle to unlocking the potential of the region" (ebd., 5).

Der Mangel an Netzwerken und insgesamt das Unvermögen, das regionale Potenzial zu erschließen, wurden zudem explizit für den Forschungspark Kjeller unterstrichen. Es wurden dringende Veränderungsnotwendigkeiten angemahnt (vgl. ebd., 13), wonach Priorität neuen Interaktionsstrukturen innerhalb des Forschungsparks wie auch extern gerichteten sog. Brückenbau-Aktivitäten zum regionalen Kontext hin zugesprochen werden müsse. Das Wissen um diese Defizite war zweifellos nicht neu, bereits 1995 war durch die Gründung der Interessenorganisation Campus Kjeller AS für den Forschungspark eine Förderung der internen Kommunikation, der externen Kommerzialisierung von Forschungsergebnissen, der Gründung von Unternehmen sowie eine Promotion der Innovationsfähigkeit des national herausragenden Forschungsmilieus erhofft worden. Doch die Ziele des externen wie internen Aufbaus von Kommunikation und Kooperation hatten nur mangelhaft realisiert werden können, so dass die Notwendigkeit an veränderten Strategien offensichtlich geworden war.

Mit der Umsetzung der Vorschläge des Gutachtens wurde die Oslo Teknopol IKS<sup>218</sup> betraut. Interessant ist eine Bemerkung, die dessen Direktor (maßgeblich beteiligt an der Durchführung des RITTS-Programms) äußerte. So wäre einer der Hauptgründe, weshalb man sich u.a. in Kjeller für eine eher bottom-up-gesteuerte Umsetzung entschlossen hätte, das fehlende Interesse bei führenden politischen Vertretern in der Hauptstadt gewesen (vgl. Knudsen 2002, 14). D.h. der damalige Förderimpuls erwuchs weniger von nationaler Ebene als primär von der Fylkeskommune Akershus bzw. der Kommune Skedsmo aus, deren strategische Interessen auch im Gutachten benannt worden waren:

„The motivation for the local authority is a mix of recognition of the significant contribution to the local economy that Kjeller represents, a desire to improve the accessibility of jobs at Kjeller to the local population and an awareness of the increased significance of knowledge-based activities to future prosperity" (RITTS Oslo Project 2001, 13).

Der neue Impuls konkretisierte sich im 1999 erstmals erstellten strategischen Wirtschaftsplan der Kommune (SNP 1999). Dort wurde als Schlüsselfaktor der effektive Gebrauch 'forschungsbasierten Wissens' identifiziert, weshalb die 'lokalen Ringwirkungen' des Kjeller-Milieus zu verstärken seien (vgl. Sluttrapport

---

<sup>218</sup> Eine von den Fylker Oslo und Akershus eingesetzte interkommunale Gesellschaft mit dem Ziel, die dortige Wirtschaftsentwicklung und das Innovationssystem zu unterstützen.

Projektgruppe 2001, 1-9; Anhang). Hierzu wurde ein **Vorprojekt**<sup>219</sup> eingesetzt. Es sollte die Akteure vor Ort mobilisieren und Verantwortlichkeit wecken gegenüber der Entwicklung des Kjeller-Milieus als Teil der „Kunnskapsbyen Lillestrøm“ bzw. der „learning community“ (ebd., Anhang). Ebenso sollte das regionale Entwicklungspotenzial analysiert und zu Praxisleitlinien formuliert werden, um eine Strategie zur Weiterführung des Vorprojektes in ein Hauptprojekt mit dem Ziel der Etablierung einer „Kunnskapsbyen Lillestrøm“ zu entwerfen (vgl. ebd.). Dem Hauptprojekt und damit der Community-Etablierung wurde im Dezember 2000 stattgegeben. Im „Kommuneplan 2001-2012“ der Kommune Skedsmo (März 2001) ist folglich die Etablierung der „Kunnskapsbyen Lillestrøm“ als eine der zentralen Maßnahmen innerhalb des kommunalen Themenfeldes 'Beschäftigung und Wirtschaftsentwicklung' (Skedsmo Kommune 2001, 10ff) verankert. Kernziel des Themenfeldes sei die Vision von Skedsmo als ein

'...Kraftzentrum auf der Achse Oslo-Gardermoen mit einem variationsreichen Wirtschaftsleben mit besonderem Gewicht auf Kompetenz und wissensbasierter Wirtschaft, Kultur, Handel und öffentlichen/privaten Dienstleistungen und mit Lillestrøm als regionalem Zentrum' (ebd.).

Vermieden werden solle bei der ökonomischen Positionierung Skedsmos eine Prioritätensetzung auf Transport- und Logistikunternehmen als mögliche Konsequenz aus dem Achsenstatus zum Flughafen, da dies dem Ausbau des Forschungsparks und der Transformation zu zukunftsträchtigen Wirtschaftsbranchen im Wege stünde (vgl. ebd.). Außerdem müsse die Neuausrichtung mit Blick auf die regionale wie internationale Konkurrenz im Wirtschafts- und Forschungssektor erfolgen. Mithilfe der Kunnskapsbyen sei deshalb nicht nur strategisch das gemeinsame Potenzial zu erschließen, sondern überdies konkret die Anzahl der Arbeitsplätze im wissensbasierten Wirtschaftssektor in den nächsten zehn Jahren von rund 3.000 auf 12.000 zu erhöhen. Nur so könne die 'kritische Größe' (ebd.) überwunden und eine langfristige Konsolidierung erreicht werden.

### Entwicklungsverlauf bis zum Zeitpunkt der empirischen Erhebung<sup>220</sup>

Vor diesem Hintergrund startete die Community Ende 2000 mit einem Angestellten (der Netzwerkleitung) sowie 30 Netzwerkmitgliedern.

In der Regionalzeitung „Romerikes Blad“ wurde ihre Gründung im Oktober 2000 mit historischem Verweis angekündigt. Die 'Splitterstadt wird Wissensstadt'<sup>221</sup> heißt es, und es gelte, Lillestrøm unter 'Norwegens vordersten Wissenszentren'

<sup>219</sup> Die Projektgruppe hatte 12 Mitglieder (von der Akershus Fylkeskommune, Forschungsinstituten und Wirtschaftsunternehmen aus Kjeller, der Hochschule (HiAK) und anderen Bildungsinstitutionen, Skedsmo Kommune, Campus Kjeller AS usw.); finanziert wurde sie von Skedsmo Kommune, Akershus Fylkeskommune und Akteuren des Kjellermilieus (vgl. ebd., 1-9; Anhang).

<sup>220</sup> Die Erhebung erfolgte im Herbst 2003.

<sup>221</sup> Vgl. Eriksen 2000. Vgl. URL:[http://www.rb.no/lokale\\_nyheter/article22803.ece](http://www.rb.no/lokale_nyheter/article22803.ece) [04.07.2007].

(ebd.) zu etablieren. Eine nachhaltige Signalwirkung übernahm hierbei die Auseinandersetzung um die Neu-etablierung der Hochschule (HiAK) in Kjeller, für die sich die Netzwerkleitung zusammen mit dem Vertreter der Kunnskapsbyen Eindhoven AS stark engagierte, was nicht ohne Konflikte mit der Hochschulleitung blieb.<sup>222</sup> Dennoch wurde im September 2001 die Hochschuletablierung am Standort in Kjeller beschlossen.

Parallel hierzu wurden im Herbst 2001 Aktivitäten wie das Campus Kjeller Business Forum weiter ausgebaut; die Ausrichtung eines zweitägigen Aktivitätstages für SchülerInnen zum Kennenlernen der Forschungs- und Bildungsmilieus in Akershus und Oslo mit über 1.000 Schülern durchgeführt; und eine erste Ausgabe der Informationszeitung publiziert. Öffentlich bekannt gegeben wurde zudem die Entscheidung für den Neubau der Handelsmesse in Lillestrøm inklusive eines großen Hotels. Angesichts der erheblichen infrastrukturellen Veränderung des städtischen Kontextes und der Konzentration der Ressourcen in Lillestrøm zeigte sich erste Besorgnis im lokalen Kontext, anschaulich illustriert in einem Leserbrief des Romerikes Blad vom Dezember 2001, in dem zur Verlegung der kommunalen Hauptbibliothek nach Lillestrøm geäußert wird:

‘Hiermit bin ich nicht einverstanden, es heißt weiterhin Skedsmo Kommune und nicht Lillestrøm Kommune. Skedsmo Kommune ist viel mehr als Lillestrøm. [...] Nun sollte Lillestrøm mit der Nabelschau aufhören und anderen Orten in der Kommune einen Teil vom Kuchen gönnen’ (Romerikes Blad 2001)<sup>223</sup>.

Im Sommer 2002 konnten Handelsmesse, Hotel und Kindergarten (s.u.) eröffnet werden, und bereits im Folgejahr zeigten sich weitere Aktivitätsziele realisiert. So war die Projektarbeit im Einkaufsbereich etabliert und im Juni 2003 der Ruder- und Paddelclub eröffnet worden, der eine stärkere soziokulturelle Verankerung der Angestellten der Netzwerkmitglieder zum lokalen Kontext und eine Verbindung mit den örtlichen Sportvereinen intendierte. Ebenso hatte das erste netzwerkinterne Kooperationsprojekt begonnen, und es konnte ein Forschungswahlfach als Kooperation zwischen einem Forschungsinstitut und einer Weiterführenden Schule in Lillestrøm den ersten Abschlussjahrgang verzeichnen.

Zentrales Ereignis im Sommer 2003 war die Eröffnung der Hochschule mit rund 3.000 Studenten, des neuen ‘Wissenskraftwerkes in Kjeller’ (Hagen 2003, 5), das Lillestrøm zu einer ‘Studentenstadt’ (Skedsmo Nytt 2003, 2) mache. Der Konflikt zwischen Hochschulleitung und Community hatte weitestgehend ausgeräumt werden können, und die Hochschule bekräftigte, dass sie auf Kooperation setze (vgl. Informasjonsavis 2003, 4). Das neue politische Gewicht der Community illustrierte sich im Strategischen Wirtschaftsplan der Kommune für 2003-2006 (SNP 2003). Dieser wurde unter Mitwirkung der Netzwerkleitung

<sup>222</sup> Siehe Anhang 7.3.

<sup>223</sup> Vgl. URL:<http://www.rb.no/meninger/leserbrev/article33182.ece> [03.07.2006].

verabschiedet und betonte zum Ziele der umfassenden Aktivierung des regionalen Potenzials nicht zuletzt die Weiterentwicklung der Community (vgl. ebd., 5).

### 7.1.3 Leitmotive und Arbeitsstrukturen<sup>224</sup>

#### Leitmotive und Zielsetzungen

Der Community-Name definiert den territorialen Bezug, wonach Lillestrøm als Knotenpunkt und 'Kraftzentrum' profiliert werden soll, und bekräftigt mit „kunnskap“=‘Wissen’ die konzeptionelle Prioritätensetzung. Gleichzeitig markiert dies den intendierten Brückenschlag zwischen dem städtischen Bezugsraum Lillestrøm und dem Forschungspark in Kjeller, in dem die Koordinierungsstelle der Community und die meisten Netzwerkpartner angesiedelt sind.

Die inhaltlichen Eckpunkte der Community werden in dem Abschlussbericht des Vorprojektes (s.o.) zur Etablierung der Kunnskapsbyen sichtbar (vgl. Sluttrapport Projektgruppe 2001). Begründet wird diese anhand von drei **Kernmotiven**, die die Ausrichtung am ökonomischen Cluster-Konzept dokumentieren. Erstens drohe angesichts der 'florierenden' Entwicklung (ebd., 11) von konkurrierenden trans-/ nationalen Wissens- und Forschungszentren die Abwanderung von ansässigen Unternehmen, da das Milieu eher 'altertümlich' (ebd.) und wenig attraktiv wirke. Intendiert werde ein quantitativer wie qualitativer Ausbau und eine veränderte kommunale Unternehmensstruktur (vgl. ebd., 1), um den Anteil hochqualifizierter Unternehmen zu steigern (vgl. ebd., 6). Zweitens liege das Bildungsniveau der regionalen Bevölkerung<sup>225</sup> weiterhin unter dem Landesdurchschnitt (vgl. ebd., 5). Und drittens sei die komplexe Regionalbeziehung zwischen Kjeller und Lillestrøm zu verbessern:

'Das Kjellermilieu wurde ... als eine Enklave mit wenig Kontakt zur Gesellschaft um sich herum betrachtet. [...] Historisch gesehen hat das Kjellermilieu sein eigenes Leben gelebt – als eine Art Wissensinsel – in einem wissensarmen Wirtschaftsgebiet und mit niedrigem Bildungsniveau in der Bevölkerung. Die Lage und die nationale und internationale Orientierung seitens der Institute in einem wenig wissensintensiven Wirtschaftsgebiet haben schwache Bindungen und Verankerung sowohl zur Kommune, zur Lokalbevölkerung und zur Region mit sich gebracht. Die Bretterstadt Lillestrøm war nicht fein genug für das Kjellermilieu. Auch die Lokalbevölkerung und die führenden politischen Gruppierungen wollten früher nichts mit Kjeller zu tun haben. Der große Abstand zwischen der ansässigen Wirtschaft (Kleinindustrie/traditionelle Industrie und Handel) und den Kompetenzgebieten

<sup>224</sup> Stand: Herbst 2003.

<sup>225</sup> 2002 lag der Anteil der Bevölkerung von 16 Jahren und älter mit tertiärer Ausbildung an der Gesamtbevölkerung der Skedsmo Kommune bei 22%; der Prozentsatz im Akershus Fylke lag bei 28,2% und in Norwegen insgesamt bei 22,3% (vgl. Skedsmo Kommune 2005).

des Forschungsmilieus hat zu wenig Synergie und lokaler Zusammenarbeit geführt' (ebd., 18).

Der Status quo, in dem die Akteure des Kjeller-Milieus 'sich selbst genug' (ebd., 3) seien und sich aus der Nachbarlage nur kaum 'Mehrwert' (ebd.) oder Synergien ergäben hätten, sei zu überwinden, und die Kunnskapsbyen solle zu einem 'Dynamo' (ebd., 1f) für die gesamte Regionalentwicklung werden.

Aus diesen Motiven wurden drei strategische **Handlungsziele** abgeleitet: Der 'Bedarf an stärkeren Motoren – „Veränderungsagenten“'; der 'Bedarf für eine ganzheitliche Infrastruktur'; und die Verschiebung von 'individueller zu kollektiver Betätigung' (ebd., 5).

Bezüglich der Veränderungsagenten wurde die Neustrukturierung des Campus Kjeller AS in ein dreigliedriges Modell mit der Kunnskapsbyen als übergreifender Institution vorgeschlagen. So könnten Impulse pointierter und schlagkräftiger angestoßen und die Erhöhung der Angestelltenzahl im Kjeller-Milieu in den nächsten zehn Jahren von 3.000 auf 10-15.000 erreicht werden (vgl. ebd., 2; 6f; 13). Das Ziel einer 'ganzheitlichen Infrastruktur' (ebd., 2) strebe eine sektorübergreifende Integration von Wirtschaft über Schule bis hin zum Freizeitbereich an. Hierfür sei der Ausbau des Nahverkehrs, von Zufahrten und Parkplätzen, von Wohn- und Geschäftsstrukturen usw. notwendig (vgl. ebd., 15ff), so dass attraktive Wohnareale entstünden und das Kjeller-Milieu nicht mehr nach 16 Uhr nahezu 'tot' (ebd., 18) sei. In Bezug auf den Bildungsbereich müsse zur Hebung des kommunalen Bildungsniveaus Angebot wie Qualität der lokalen Schulpolitik verbessert werden, ebenso stelle ein gutes Kindergartenangebot für Unternehmen nicht zuletzt ein 'Rekrutierungsmittel' (ebd.) dar. Derart könne die Community als Impuls für den öffentlichen Bildungsbereich und für ein adäquates Angebot fungieren (vgl. ebd., Anhang). Schließlich sei eine Perspektivänderung hin zu Kooperation, Kontakt und gemeinsamen Strategien, zu einer Öffnung des Kjeller-Milieus gegenüber den lokalen Bezügen erforderlich. Nur so könne die 'physische', 'soziale und identitätsmäßige' und die 'strategische Infrastruktur' (ebd., 8) als Ganzes wie für jeden Einzelnen spürbar verbessert werden.

### Arbeits- und Kooperationsstrukturen

Unter dem Slogan 'Wissensstadt Lillestrøm – Norwegens spannendstes Wissensmilieu' wurden Ende 2000/ Anfang 2001 drei Veränderungsagenten (s.o.) ausgerufen. Dies war neben dem Campus Kjeller AS als Forschungspark und Supportorganisation und der neu etablierten Kunnskapsbyen Eiendom AS (eine profitorientierte Aktiengesellschaft zum Ausbau der Wohninfrastruktur) die Kunnskapsbyen Lillestrøm als 'Interessenorganisation'. Letztere soll in Gestalt einer non-profit Organisation den Kooperationsgedanken realisieren und zur Entlastung der Netzwerkmitglieder wie des gesamten Milieus und der beiden anderen Agenten beitragen (vgl. Sluttrapport Prosjektgruppa 2001, 7; Anhang).



Die **Koordinierungsstelle** der Community ist zentral im Forschungspark Kjeller angesiedelt. Zum Zeitpunkt der Erhebung verfügte sie über drei Vollzeitangestellte: Netzwerkleiter, Projektmitarbeiter und Verwaltungsangestellte. Der Netzwerkleiter war Projektverantwortlicher im Vorprojekt (s.o.) und insofern in den Etablierungsprozess mit einbezogen.

Als wichtiges Organ fungiert ein **Beirat** aus Repräsentanten verschiedener Partner, damals bestehend aus neun Personen. Die Beiratsmitglieder werden auf der Jahreshauptversammlung der Community und mit steter Rotation gewählt und übernehmen zentrale Aufgaben wie die Auswahl neuer Community-**Mitglieder**. Letztere bewerben sich folglich beim Beirat und verpflichten sich in einem Kooperationsvertrag zu einem finanziellen Beitrag. Die Partner sind öffentlich (z.B. in der Community-Homepage) einsehbar; zum Zeitpunkt der Erhebung gab es nach Auskunft der Netzwerkleitung 42 Partner. Ihr Spektrum ist mit Akteuren der Privatwirtschaft, staatlicher Forschungsinstitute, lokaler Schulen und tertiärer Bildungsinstitutionen und kommunalen bzw. fylkeskommunalen Repräsentanten vielfältig, wird aber seitens des Netzwerkes mit dem Status 'wissensintensiv' prinzipiell limitiert. Demnach seien 'Wissensunternehmen' diejenigen, bei denen mehr als 50% der Angestellten über eine tertiäre Ausbildung verfügen (vgl. Sluttrapport Projektgruppe 2001, 14). Entweder müsse ein Partner selbst den Status haben oder zum Gesamtziel 'wissensintensiv' beitragen können.

Die Aufgaben der Koordinierungsstelle beziehen sich maßgeblich auf die Stimulation, Unterstützung und Moderation verschiedener **Kooperationsformen**, die sich in Treffpunkte/ Foren, Projektgruppen sowie in das sog. Vorteilsprogramm unterteilen. Als regelmäßige Foren und Treffpunkte fungieren z.B. das „Campus Kjeller Business Forum“, Vorträge und Diskussionen. Ziel ist neben dem Austausch von Kontakten, der Motivation zu Engagement und neuen Ideen zugleich eine öffentlichkeitswirksame Positionierung der Community. Die Projektgruppen wiederum, zum Erhebungszeitpunkt sieben, wurden zu divergenten Bereichen initiiert: zu Komponenten des Vorteilsprogramms; zu Aktionen wie einer Verschönerung der Gehwege; zur Organisation konkreter Kooperationsprojekte zwischen einzelnen Akteuren; oder auch zu Aktivitäten im Sportbereich wie z.B. im eigenen Ruder- und Paddelklub oder der jährlichen Großveranstaltung „Kuliaden“ als Sportwettbewerb für alle Angestellten der Netzwerkmitglieder. Schließlich übernimmt das netzwerkinterne Vorteilsprogramm eine zentrale Rolle. Es werden Dienstleistungsbereiche gemeinschaftlich organisiert bzw. als Gemeinschaft in Anspruch genommen, so dass sich für die Mitglieder konkrete, z.T. finanzielle Vorteile ergeben. Bestandteile sind u.a. eine Einkaufsgemeinschaft; ein Kopier- und Druckdienst; ein Gemeinschaftskontingent bei einem Reisebüro oder auch Vergünstigungen beim lokalen Theater.

Zusätzlich ist die Ausgabe einer eigenen 'Informationszeitung' zu nennen, die seit 2001 mit mehreren Auflagen pro Jahr erscheint<sup>226</sup>. Sie informiert über neue Mitglieder, gibt Hinweise (z.B. Messeterminen) oder stellt Tätigkeitsschwerpunkte im Milieu vor, um die Profilierung der Community in der Region voranzutreiben. Der Kindergarten der Community dient hingegen als Baustein für die Erhöhung des regionalen Bildungsniveaus und als Rekrutierungsvorteil (s.o.) für Unternehmen. Organisiert und finanziert wird er als eine Tochtergesellschaft der Kunnskapsbyen in Form einer Aktiengesellschaft. So erhalten die beteiligten Netzwerkpartner je nach finanziellem Einsatz ein Platzkontingent; freie Plätze darüber hinaus stehen den anderen Partnern bzw. der Kommune zur Verfügung. Im Sommer 2002 etabliert, verfügt er über rund 120 Plätze.

Die **Finanzierung** der Community erfolgte anfänglich durch Mittel von Fylkeskommune und Skedsmo Kommune im Rahmen des Strategischen Wirtschaftsplans sowie durch Vertreter des Forschungsparks. Zum Erhebungszeitpunkt gab es vier Finanzierungsquellen: Erstens das nationale 'ARENA Programm – Innovation im Netzwerk', das regionale Wirtschafts-Cluster und Innovationssysteme unterstützt; zweitens Mittel der Fylkeskommune und drittens der Kommune; sowie viertens Beiträge der Netzwerkmitglieder. Solchermaßen habe die Community im ersten Jahr 2001 über ein Budget von 1 Millionen NOK (ca. 125.000 EUR) verfügt, während es 2003 mehr als 5 Millionen NOK geworden seien (ca. 625.000 EUR; vgl. ExpertIn NO-LEIT, z 41-53).

## 7.2 Auswertung der Untersuchungsdaten

Mithilfe der Erhebung galt es neben der in offiziellen Dokumenten propagierten Sicht einen Einblick in Perspektiven von Partnern und zentralen Akteuren der Community zu erhalten und deren Erfahrungswerte, Leitmotive, Bewertungs- und Relevanzstrukturen aufzuschlüsseln. Im Anschluss an Verweise auf den Weg zum Forschungsfeld und auf Merkmale der analysierten Grundgesamtheit strukturiert sich die Datenauswertung in die Bereiche „Charakteristik der Community und Netzwerkgeschehen“ (Kap. 7.2.1); „Bedeutungseinschätzung des Lebenslangen Lernens und des Community-Potenzials“ (Kap. 7.2.2); „Herausforderungen und Zukunftsperspektiven“ (Kap. 7.2.3); sowie „Strategische Ausschöpfung des endogenen Potenzials“ als konzeptioneller Schwerpunkt der Community (Kap. 7.2.4).

### Der Weg zum Feld

Wie erläutert, sollte in dem Setting der Einzelfallanalysen auch eine skandinavische Community vertreten sein. Norwegen bot sich aufgrund der Sprachkenntnisse der Autorin an, da so die Befragten über gleiche Bedingungen wie in den beiden anderen Einzelfallanalysen verfügten. Zum Erhebungszeitpunkt (Herbst

---

<sup>226</sup> Unter redaktioneller Führung der Netzwerkleitung und eines Redaktionsbeirates aus Vertretern der Netzwerkpartner. Die Auflage lag zum Erhebungszeitpunkt bei 6000 Stück pro Jahr.

2003) waren noch kaum Modelle von Learning Communities im norwegischen Kontext zu verzeichnen. Ausnahme war die Kommune Drammen (Teil der „Vestregionen“), die an dem unter Kap. 4.3.2 angeführten europäischen „New TELS“-Projekt teilgenommen hatte. Insofern war der TELS-Verantwortliche der erste Kontakt für den Weg zum Feld, der auf den Ansprechpartner aus dem Wissenschaftsbereich für Drammen verwies. Letzterer sollte als gatekeeper fungieren, denn es stellte sich heraus, dass Drammen zwar am Programm teilgenommen hatte, doch kein formales Netzwerk bestand, so dass es für die Erhebung ausschied. Da der gatekeeper gleichzeitig in die Etablierung der Kunnskapsbyen involviert war, ließ sich der Kontakt dorthin herstellen und die Zustimmung zur Durchführung bei der Netzwerkleitung einholen. Zwischen Drammen und Lillestrøm bestanden keine weiteren Berührungspunkte.

Die **Erhebung** fand im dritten Jahr nach der Etablierung und innerhalb von vier Wochen im Herbst 2003 statt. Ausgehend von einer aktuellen Liste der offiziellen Netzwerkmitglieder wurden 13 leitfadengestützte Interviews durchgeführt (8 ExpertInneninterviews; 5 Kontextinterviews<sup>227</sup>) sowie 42 Fragebögen versandt (mit 22 verwertbaren Rückläufen = 52%). Die hier vorgenommene Auswertung der ermittelten Daten zu den einzelnen Untersuchungsaspekten gliedert sich anhand der Erhebungsinstrumente. Diese werden zu den jeweiligen Aspekten angeführt in der Abfolge von

- den ExpertInneninterviews mit den **(a) Netzwerkpartnern** und der **(b) Fragebogenerhebung** dieser Grundgesamtheit, den ExpertInneninterviews mit den **(c) Experten der Meta-Ebene** des Netzwerkes sowie der **(d) Kontextinterviews** (vgl. Kap. 5.2.3).

### Merkmale der Grundgesamtheit

Die standardisierte Fragebogenerhebung erlaubt Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit der Netzwerkmitglieder. Es zeigt sich zunächst eine Konstanz im Engagement, indem in Bezug auf die Dauer des bisherigen formalen Kooperationsverhältnisses 46% der Befragten das Intervall „3-4 Jahre“ ankreuzte (N=22),<sup>228</sup> was dem Bestehen der Community entsprach. Zudem wurden das inhaltliche Spektrum der Mitglieder und die Ausrichtung der Community damit bestätigt, dass in den Antworten zum eigenen Arbeitsfeld das Item „Unternehmen“ mit 32% den höchsten Wert erhielt. Darauf folgte – eher unerwartet – der „Vorschulbereich“ mit 24%, dann „Weiterführende Bildungseinrichtung“ (14%) und der „Schulbereich“ (11%), was 81% der Nennungen repräsentiert (N=21). Schließlich zeigt sich eine hohe personale Homogenität bei den Befragten, indem bis auf 1 Enthaltung alle als berufliche Position eine Leitungsfunktion anga-

<sup>227</sup> Zuzüglich wurden zwei Interviews mit Vertretern in Drammen durchgeführt, die den genannten Status quo bestätigten und hier keine weitere inhaltliche Bezugnahme finden.

<sup>228</sup> Es gab 5 Zeitintervalle von „6 Monate“ bis „mehr als fünf Jahre“. Flankiert wurden die 46% von 23% beim nächst höheren Intervall („mehr als 5 Jahre“), was sich wohl auf ein Engagement beim Campus Kjeller AS bezieht, sowie von 32% beim nächst kürzeren („1 Jahre bis 2 Jahre“).

ben (N=20), was sich in den weiteren Nennungen widerspiegelt. So hatten 100% eine unbefristete Vollzeitstelle inne, 82% verfügten über eine Ausbildung auf tertiärem Bildungsniveau, das Durchschnittsalter lag bei 50 Jahren (N=21), und schließlich waren nur zwei weibliche Befragte vertreten.

## 7.2.1 Charakteristik der Community und Netzwerkgeschehen

### Charakteristik der Community

Wie wird die Community aus Sicht der Netzwerkmitglieder und Meta-Experten wahrgenommen, wie also würden diese jemand anderem die Community erklären und welche Kernmerkmale hervorheben? In den Antworten bestätigt sich die zentrale Kopplung bei der Community aus den Komponenten "Wissen" und "Idee der Ganzheitlichkeit" hin zur Gestalt einer "Interessenorganisation".

(a) So betonen die Netzwerkpartner in den Interviews die Komponenten "Wissen" und "Idee der Ganzheitlichkeit", die Community wurde beschrieben als *'Zusammenschluss der Wissensinstitute in Kjeller'* (ExpertIn NO-WIRT, z 101f), als *'Strategieorganisation'* bzw. *'ganzheitlich denkende Organisation'* (ExpertIn NO-INTER, z 133; 135) oder auch als *'Schirm über alle Wissensunternehmen von A bis Z'* (ExpertIn NO-EB/WB, z 138). Mithilfe dessen gelte es Lillestrøm-Kjeller zu einem *'Magnet'* für die *'Kompetenzindustrie'* (ExpertIn NO-ÖFF, z 96) zu machen. Als **Kernmerkmale** wurden weniger Praxisprojekte als v.a. kollektive Strategien genannt:

- Erhöhung des Bekanntheitsgrades der Unternehmen, auch zur Rekrutierung qualifizierten Personals (vgl. ExpertIn NO-WIRT, z 103-107);
- Unterstützung der regionalen Wirtschaftsentwicklung mithilfe neuer Strategien und innovativer Perspektiven (vgl. ExpertIn NO-ÜBER, z 32-39; vgl. ExpertIn NO-EB/WB, z 138-145) sowie mit dem Ziel, die Region in der Wahrnehmung *'als ein expansives, wissensschweres Milieu'* (ExpertIn NO-ÖFF, z 140f) zu verankern;
- Forcierung der Idee der Ganzheitlichkeit als Regionalentwicklungsstrategie (vgl. ExpertIn NO-ÜBER, z 32-39), zur Arbeitsentlastung der Mitglieder und als Markierung gemeinsamer Interessen (vgl. ExpertIn NO-INT, z 133-140);
- Integrative Funktion zur Einbindung der Partner und Anstoßen von Rückkopplungseffekten: *'Dass man die ganze Zeit jemanden hat, der sagt: Dies ist die Kunnskapsbyen'* (ExpertIn NO-EB/WB, z 138-145).

(c) Die Meta-Experten hoben bei zumeist ähnlicher Argumentation nochmals spezifische Perspektiven hervor. Während die Netzwerkleitung ein vergleichbares Motiv anführte (*'Gemeinschaftsorganisation für Wissensunternehmen'*; ExpertIn NO-LEIT, z 133-140), unterstrich der Politik-Vertreter die lokalpolitische

Sicht (vgl. ExpertIn NO-POL, z 55-68). Die Community als *‘Interessenorganisation’* (ebd.) solle bei der regionalen Weiterentwicklung helfen, indem sie das Forschungsmilieu mit Lillestrøm verknüpfe und Synergieeffekte schaffe. Damit gehöre sie aus kommunaler Sicht zu den *‘vordersten Agenten’* (ebd., z 46-50), zu den *‘vordersten Werkzeugen’* und sei ein *‘Maßanzug für die Ziele der Kommune’* (ebd.). Der Wissenschafts-Vertreter hingegen äußerte Skepsis gegenüber den Erfolgchancen der Community-Gestalt, denn trotz Engagement bliebe der *‘...schlechte Ausgangspunkt mit einer wenig attraktiven Lage im Verhältnis zur Konkurrenz der anderen zentralen Østlandsgebiete’* (ExpertIn NO-WISS, z 45-50) bestehen. Sie würden aus seiner Sicht *‘...harträchtig kämpfen, etwas etabliert zu bekommen’*, doch letztlich *‘gegen die Marktkräfte’* ankämpfen (ebd.).

### Entstehungskontext und Organisationsstruktur

(a) Die Fragmentierung und völlige Unverbundenheit des lokalen Gefüges als **Entstehungskontext** der Community veranschaulichte ein Mitglied (vgl. ExpertIn NO-ÜBER, z 52-36) mit dem Verweis, dass als eine Art Trennlinie zwischen Kjeller und Lillestrøm die Rollbahn des Militärflugplatzes von Kjeller fungiert habe, und beide Seiten deutlich Distanz gewahrt hätten:

*‘Das Kjellergebiet und die Forschungsinstitute meinten: „Ah nein, die Kommune, die beschäftigen sich nicht mit uns, und wir sind hier, und da ist keiner, der etwas für die Entwicklung des Kjellermilieus tut“. Während die Politiker der Skedsmo Kommune sagten: „Das Kjellermilieu, das ist gleichsam etwas Fremdes, etwas, was nicht für uns ist, das sind einige staatliche Institutionen“‘* (ebd., z 40-44).

Das RITTS-Gutachten habe schließlich die fehlende Kooperation und die Unverbundenheit der Partikularinteressen belegen können (vgl. ebd., z 76f). Die einzig existente Kooperation in Kjeller sei darin begründet gewesen, dass die Kooperationspartner miteinander verheiratet waren – *‘Wenn es aber so ist, dass man die Leute auf dem Heiratsmarkt verteilen muss, um sie zur Zusammenarbeit zu bewegen, dann wird es schwierig’* (ebd., 84ff). Die Erarbeitung einer gemeinsamen **Vision** habe folglich eine zentrale Funktion übernommen (vgl. ebd., z 196-200). Auch Campus Kjeller AS habe in der vormaligen Situation keine Lösung bieten können (vgl. ExpertIn NO-INT, z 17f)<sup>229</sup>, insofern sei die Community *‘zur rechten Zeit hineingegeschelt’* (ebd., z 289) gekommen.

(c) Bei den Meta-Experten kommentierte die Netzwerkleitung den Entstehungskontext nur kurz, es wurde auf die Mitarbeit im Vorprojekt verwiesen (vgl. ExpertIn NO-LEIT, z 18ff). Ausführlich äußerte sich der Politik-Vertreter, in dessen Arbeitsbereich die damalige Etablierung fiel (vgl. ExpertIn NO-POL, z 273-293). Er rekurrierte auf die historische *‘Wissenstradition’* (ebd.) von Lillestrøm-Kjeller,

<sup>229</sup> Weil die Akteure bei Campus Kjeller AS *‘völlig verschiedene Auffassungen’* über die Zielsetzungen von Campus Kjeller hatten, wie ein Akteur ergänzte (ExpertIn NO-ÜBER, z 198ff).

doch als zentrale Katalysatoren hätten der neue Großflughafen (vgl. ebd., z 157-168) und die handlungswillige Kommune (vgl. ebd., 32ff) fungiert:

*'Auf eine Weise war es so, dass man hier die Stoffe gemischt hat, die nicht in Berührung miteinander gewesen waren, aber die nebeneinander gelegen hatten, und so bekam man auf die Weise einen chemischen Prozess, der in Gang kam'* (ebd., z 157-168).

Neue Strukturen für Treffen und Diskussionsforen für die regionalen Akteure seien in nur kurzer Zeit entstanden und lösten eine allgemeine Dynamik aus. Obwohl früher die Rollbahn des Militärflugplatzes in Kjeller wie eine unüberwindbare *'Mauer'* (ebd., z 66-76) gewirkt habe, seien doch heute die Akteure in Kjeller sehr positiv gegenüber von Kooperation und Integration eingestellt; früheren Netzwerken hätte solch eine gemeinsame Vision gefehlt (vgl. ebd., z 146f). Der Wissenschafts-Vertreter ergänzte, dass beim Entstehungsprozess der Impuls v.a. vom Bürgermeister der Skedsmo Kommune ausgegangen sei (vgl. ExpertIn NO-WISS, z 35-38). Gleichzeitig blieben seiner Meinung nach die Forschungsinstitute mit ihrer geringen lokalen Verankerung schwierige Kooperationspartner (vgl. ebd., z 53-63), denn für diese wären v.a. internationale Partner wesentlich und Synergieeffekte bestenfalls eine *'Nebenwirkung'* (ebd.).

Neben dem Entstehungskontext interessierten außerdem die Einschätzungen gegenüber der **Organisations-** und **Finanzierungsstruktur** der Community.

(a) Bemerkenswert sind diesbezüglich die Äußerungen der Netzwerkpartner gegenüber der Mitgliedsstruktur. Von Partnern außerhalb des Forschungsmilieus wurde der Kreis potenzieller bzw. existenter Mitglieder recht weit geöffnet, es wurde von einer *'spannenden Zusammenarbeit'* (ExpertIn NO-ÖFF, z 93f) zwischen öffentlichen wie privaten Sektoren gesprochen (vgl. auch ExpertIn NO-EB/WB, z 87ff). Hingegen zog ein Vertreter des Forschungsmilieus ausdrücklich Grenzen, denn die Community sei keine *'Interessenorganisation für alle Unternehmen'* (ExpertIn NO-WIRT, z 125ff), sondern nur für die, mit denen eine *'win-win-Situation'* (ebd.) entstehen könne. Für erfolgreiches Netzwerken sei also eine organisationale und bedarfsspezifische Homogenität sicherzustellen (vgl. ebd., z 199-208), sonst würde es *'zu viele Äpfel und Birnen'* (ebd.) geben, wohingegen eher *'Birnen und Birnen'* (ebd.) dienlich seien.

(c) Bei den Meta-Experten nahm die Netzwerkleitung zunächst eine Verortung der Community in Relation zu Campus Kjeller AS und Kunnskapsbyen Eiendom AS vor, wonach die Arbeitsbereiche getrennt seien, aber doch eine enge Kooperation bei der gemeinsamen Zielsetzung bestünde (vgl. ExpertIn NO-LEIT, z 12-16). In Bezug auf Finanzierungsfragen relativierte sie, dass die Mitglieder mit Geld, aber ebenso mit ihrer Kompetenz und ihren Kontakten einen Beitrag leisteten (ebd., 41ff). Insgesamt sei es inzwischen gelungen, indem man sich *'zur Decke gestreckt'* (ebd., z 47-53) habe und erhöhte Ressourcen verzeichnen könne, einen *'ökonomischen Puffer'* (ebd.) für größere Projekte aufzubauen. Das Ziel sei aber nicht Profitmaximierung, sondern es solle Plus-Minus-Null heraus-

kommen (ebd.). In Bezug auf die Frage der Mitgliedschaft betonte die Netzwerkleitung, dass generell ein vielfältiges Spektrum angestrebt werde, aber im Einzelfall entscheidend sei, ob das potenzielle Mitglied maßgeblich zur Community beitragen könne (vgl. ExpertIn NO-LEIT, z 56-61; z 27-45):

*'Es ist kein aktuelles Thema für uns, Einkaufszentren, Gebrauchtwagenverkäufer aufzunehmen, dieser Bereich wird kein Mitglied bei uns werden können. Aber wir können gerne Unternehmen aufnehmen, die mit Wohnungsbau, Wohnungsentwicklung zu tun haben, genau weil sie einen Beitrag leisten, eine Rolle übernehmen, die wichtig ist'* (vgl. ebd., z 27-45).

So wird die eigentliche Idee der Ganzheitlichkeit limitiert durch den eingangs angeführten Status 'wissensintensiv' sowie das strategische Interesse an Kooperationspartnern im Sinne des Beitrages zu einer 'win-win-Situation' (s.o.).

### Kooperationsmotive und Erwartungshaltungen

Für die Grundgesamtheit der Netzwerkpartner zeigen die Ergebnisse zu Kooperationsmotiven wie Erwartungshaltungen aus Interviews und Fragebögen deutlich auf, dass ein gemeinsames Interesse an Kooperation, Ausbau des Wissensstandortes und Nutzung der Community-Dienstleistungen besteht. Und dies in Kopplung mit einem hohen Gewinnvertrauen, so dass der Faktor Reziprozität (vgl. Kap. 4.2.2) in einem hohen Maße gewährleistet zu sein scheint.

(a) Mit Blick auf ihre **Kooperationsmotive** nannten die Netzwerkpartner schwerpunktmäßig die Praxisebene und interpretierten die Community v.a. als Katalysator für die eigene Entwicklung bzw. Strategie. So verspreche die Kooperation, die eigenen Arbeitsfelder bedarfsorientierter, öffentlichkeitswirksamer, zeitnah und kostengünstiger zu gestalten (vgl. ExpertIn NO-EB/WB, z 89ff; 208-215; ExpertIn NO-WIRT, z 158-182; ExpertIn NO-INT, z 244-250). Die Community könne als 'Instrument' (ExpertIn NO-ÜBER, z 165-171) für die eigene Strategie zur Wirtschaftsförderung genutzt werden bzw. sie würde die Möglichkeit der Einflussnahme auf die regionale Verkehrs-, Wohn- und Bildungsinfrastruktur eröffnen (vgl. ExpertIn NO-WIRT, z 158-182).

(b) Die Fragebogenerhebung identifizierte als übergeordnetes Leitmotiv das Interesse am Aufbau von Kontakt und Kooperation. Zugleich spiegelt sich die Bedeutung der Partikularinteressen in der Heraushebung der Gemeinschaftsdienstleistungen wider. Mit 89% zeigen sich neun Aspekte als Spitzenreiter:<sup>230</sup>

„Austausch/Zusammenarbeit mit Anderen“ – 19%

„Zugang zu internen Netzwerkdienstleistungen/-angeboten“ und „Einbinden der Einrichtung/Unternehmung in aktuelle Entwicklungen vor Ort“ – jeweils 12%

<sup>230</sup> N=22; insgesamt 81 Nennungen von 22 Personen bei 12 Antwortmöglichkeiten.

„Kostensparnis durch gemeinsame Nutzung von Geräten und Räumen“ – 10%

„Unterstützung/Begleitung der eigenen Arbeit mit Hilfe des Netzwerkes“ und „Interesse an bestimmten Projekten/Themen“ – jeweils 9%

„Erschließen neuer Teilnehmergruppen/neuer Arbeitsfelder“; „Unterstützen neuer Strategien für regionale Probleme“; „Stärkung der eigenen Wettbewerbsfähigkeit“ – jeweils 6%

In enger Interdependenz stehen die **Erwartungshaltungen**.

(a) In den Interviews ist hierzu nur die Aussage eines Partners von Interesse, der relativierte, dass sie aus der Kooperation v.a. *'Vorteile geerntet'* (vgl. ExpertIn NO-ÖFF, z 55-59; 123-130) hätten, während sie selbst außer dem Mitgliedsbeitrag und etwas fachlicher Unterstützung noch nicht viel hätten beitragen können. Deshalb erscheine eine hohe Erwartungshaltung nicht angemessen (ebd.).

(b) In der Fragebogenerhebung wurde der Aspekt anhand von drei Komplexen untersucht. Erstens sollten in einer offenen Frage Erwartungen stichwortartig notiert werden; zweitens wurde um die Einschätzung gebeten, ob jene Erwartungen „Bisher alle erfüllt“ oder „Bisher nur teilweise erfüllt“ hätten werden können, wobei im letzteren Falle nochmals um den Rückverweis auf die notierten Erwartungen gebeten wurde; und drittens sollte die Wahrscheinlichkeit für die Erfüllung der Erwartungen beurteilt werden.

In 17 (von 22) Fragebögen fanden sich stichwortartig notierte Erwartungen, insgesamt 47 Aspekte.<sup>231</sup> Diese lassen sich in sechs Bereiche gruppieren:

- Entwicklung als Wissensmilieu, d.h. Konsolidierung von Forschung und Wissenschaft sowie Stärkung des regionalen Images und des Community-Profiles, um sich als *„cluster“ für technologiebasierte Unternehmen'* und Standort zu etablieren;
- Umfassende infrastrukturelle Erneuerung des städtischen Kontextes;
- Auf- und Ausbau der Netzwerkaktivitäten: *'Gemeinsame Lösungen/Aktivitäten = bessere Lösungen/Aktivitäten'*;
- Vorteile durch Gemeinschaftsaktivitäten/-dienstleistungen;
- Support durch die Koordinierungsstelle mit wenig Formalitäten und effektiver Praxisunterstützung, ebenso die *'Fähigkeit, groß zu denken und Sprünge zu wagen'*;
- Einflussnahme auf die überregionale Politikebene (z.B. Stärkung kommunaler Zusammenarbeit) und Promotion der eigenen Einrichtung/ Unternehmung.

<sup>231</sup> Zu deren Häufigkeitsverteilung ist hinzuzufügen, dass der Median bei 3 Nennungen liegt.



Von den 47 Erwartungen wurden 14 als nicht erfüllt bewertet. Diese bezogen sich mehrheitlich auf den Bereich der Entwicklung der Region als Wissensmilieu (5 Nennungen) sowie auf den der infrastrukturellen Erneuerung (4 Nennungen).

Des Weiteren kreuzten zwar 82% der Partner hinsichtlich ihrer Erwartungen die Wertungskategorie „Bisher nur teilweise erfüllt“ an (N= 17)<sup>232</sup>, jedoch überwogen – gemessen an den absoluten Häufigkeiten mit 33 von 47 Aspekten – die als erfüllt gekennzeichneten Erwartungen. Untermuert wird das durch die Ergebnisse zur Beurteilung der Wahrscheinlichkeit für eine (weitere) Erfüllung der Erwartungen. Hier schätzten 71% der Befragten die Erfüllung als „Ziemlich wahrscheinlich“ ein; gefolgt von 18%, die „Sehr wahrscheinlich“ wählten. Nur je 1 Person kreuzte „Wenig wahrscheinlich“ bzw. „Weiß nicht“ an (N=17).

(c) Die Meta-Experten ergänzten dies durch kontroverse Einschätzungen. Einerseits wurden hinsichtlich von Erwartungshaltungen Aspekte wie der Ausbau der regionalen Wissensökonomie, die Hebung des Bildungsniveaus (vgl. ExpertIn NO-POL, z 129-137) oder der Ausbau des Arbeitsplatzangebots und des Standortes insgesamt betont (vgl. ExpertIn NO-LEIT, z 203-221). Laut Netzwerkleitung befinde man sich angesichts u.a. der gelungenen Hochschuletablierung ‚*gut in der Spur*‘ (ebd.), doch man müsse für die künftige Realisierung der Erwartungen weiter den ‚*Druck aufrechterhalten*‘ (ebd.). Andererseits kritisierte der Wissenschafts-Vertreter (vgl. ExpertIn NO-WISS, z 119-150), dass die Community die Grundcharakteristik als regionales Netzwerk im Sinne autonomer, aber interdependenter Akteure nicht erfülle. Denn es hätten nur einige voneinander Nutzen, d.h. die Stadt Lillestrøm und die Regionalwirtschaft profitieren von der Bautätigkeit, von Handelsmesse und Hochschule. Die Hochschule allerdings hätte keinen Nutzen, man habe sich hingegen durch den Umzug vom Ausbildungsmarkt wegbewegt (vgl. ebd.). Ebenso seien die Forschungsinstitute von ganz anderen Kräften als den lokalen abhängig (vgl. ebd.). Damit bildeten die Region und das internationale Forschungsmilieu ‚*zwei völlig unterschiedliche Systeme*‘ (ebd.), bei denen eine Kopplung große Schwierigkeiten eröffne und man allenfalls auf Synergie zwischen Hochschule und Technologiemiieu hoffen könne (vgl. ebd.).

## Netzwerken

In Bezug auf den Faktor des Netzwerkers in der Community schälte sich in den Interviews wie in der Fragebogenerhebung eine Bewertung als einer vertrauensvollen Kooperation mit der Betonung der Komponenten von „langfristiger Orientierung“ sowie „Verbindlichkeit“ heraus. Einzige Defizite offenbarten sich hinsichtlich eines einfachen, reibungslosen Ablaufs der Netzwerkprozesse, doch überwiegt die positive Bilanz, wie die folgenden Ausführungen zeigen.

(a) Zunächst wurde in den Interviews gefragt, was allgemein eine gute Netzwerkarbeit kennzeichne. Hervorgehoben wurden der Faktor eines geteilten

<sup>232</sup> Bereinigt von den 5 Fragebögen, in denen keine Erwartungen notiert waren.

Interesses infolge einer übereinstimmenden Einschätzung der Ausgangslage (vgl. ExpertIn NO-ÜBER, z 194ff; ExpertIn NO-ÖFF, z 151) sowie das Vorhandensein der gemeinsamen Vision, durch Kooperation und Allianzbildung in einer immer komplexer werdenden Welt mehr erreichen zu können (vgl. ExpertIn NO-WIRT, z 211ff; ExpertIn NO-INTER, z 280-289; ExpertIn NO-WIRT, z 198-210). Zuzüglich genannt wurden Vertrauen trotz Konkurrenz (vgl. ExpertIn NO-EB/WB, z 232-235), Ehrlichkeit und Transparenz (vgl. ExpertIn NO-ÖFF, z 150f), die Existenz der *'...richtigen Person am richtigen Ort zur richtigen Zeit'* (ExpertIn NO-ÜBER, z 202-207) sowie die langfristige Verpflichtung zu Beitragsleistungen (vgl. ExpertIn NO-WIRT, z 193-198).

(b) Auch der Fragebogen bekräftigte für erfolgreiches Netzwerken die Bedeutung des Aspektes vertrauensvoller Kooperation, die des empirischen Belegs stetig bedarf, sowie den des Netzwerkmanagements. Mit 83% wurden folgende Merkmale von den Befragten ausgewählt.<sup>233</sup>

„Konkrete Ergebnisse der Zusammenarbeit zu sehen“ – 11%

„Regelmäßig und umfassend informiert zu werden“; „Über eine zentrale Koordinierungsstelle zu verfügen“; und „In der Öffentlichkeit gut repräsentiert zu werden“ – jeweils 10%

„Regelmäßige Treffen mit den Kooperationspartnern zu haben“ und „Eine langfristige Zusammenarbeit anzustreben“ – jeweils 9%

„Einen Nutzen der Netzwerkarbeit für meinen eigenen Bereich festzustellen“; „Überblick über alle Netzwerkaktivitäten zu haben“ und „Gemeinsame Ziele und Regeln der Zusammenarbeit festgelegt zu haben“ – jeweils 8%

(c) Die Meta-Experten legten stärkeres Augenmerk auf die internen Netzwerkprozesse. Gute Netzwerkarbeit werde von *'Verständnis'* und *'Umgangsformen'* (ExpertIn NO-POL, z 165-168), *'Offenheit'* sowie einem allgemeinen *'Vertrauensklima'* (ExpertIn NO-LEIT, z 233-252) gekennzeichnet, gerade wenn eine Gleichzeitigkeit von Konkurrenz und Kooperationsintention herrsche. Trotzdem müsse das gemeinsame Interesse im Vordergrund stehen (vgl. ExpertIn NO-POL, ebd.) und das gegenseitige *'Geben und Nehmen'* (ExpertIn NO-LEIT, ebd.) gewährleistet sein (vgl. auch ExpertIn NO-WISS, z 185-189).

Wie wurde ausgehend davon die **Netzwerkarbeit in der Community** beurteilt?

(a) Bei allen Partnern in den Interviews lagen die Teilnahme an Netzwerkaktivitäten und damit eigene Erfahrungswerte vor. Welche Elemente dessen sind von **Nutzen** im eigenen Arbeitskontext? Interessant ist, dass neben Prioritäten wie der Dienstleistungsbereich oder Hilfestellungen überdies der sozialräumliche Aspekt regionaler Netzwerkmodelle als Bereitstellung einer Infrastruktur aus persönlich-informellen Kontaktpunkten und das Ziel der Erhöhung der Innovationsfähigkeit als Intention wie Resultat des Netzwerkes hervorgehoben wird:

<sup>233</sup> Die Partner nahmen 145 Nennungen bei 12 Antwortmöglichkeiten vor.

- Kontaktvermittlung für Kooperationsprojekte oder in bestimmten Geschäftsfeldern, ebenso wie Hilfe bei Antrag, Aufbau und Promotion von Projekten (vgl. ExpertIn NO-ÖFF, z 58f; 81; 127-133; 143-146; ExpertIn NO-WIRT, z 65f);
- praktischer Nutzen der Dienstleistungen und der sozialen Netzwerkangebote für die eigenen Mitarbeiter (vgl. ExpertIn NO-ÖFF, z 80f; 87; ExpertIn NO-WIRT, z 30ff; 47ff) sowie deren strategischer Nutzen (in Kombination mit der allgemein verbesserten regionalen Infrastruktur) für Mitarbeiterrekrutierung, Nachwuchsförderung und langfristige Bindung der Arbeitskräfte an Region und Unternehmen (vgl. ExpertIn NO-WIRT, z 41-45; 75-87; 96ff; 160-166);
- Kooperationsfelder wie der gemeinsame Betriebsärztliche Dienst, Bibliotheks- und Kopierdienst, Kindergarten oder auch die Einkaufsgemeinschaft zur Senkung des Kostenniveaus und Entlastung sowie zur Sicherstellung von Qualität in diesen Bereichen (vgl. ExpertIn NO-WIRT, z 29-36; ExpertIn NO-EB/WB, z 201f);
- Einblick in andere Arbeitsweisen zur Stimulierung des eigenen Verbesserungspotenzials (ExpertIn NO-WIRT, z 61ff);
- Förderung des persönlichen Austauschs; Missverständnisse oder falsche Erwartungen könnten so bereits im Vorwege *'entschärft'* und aufgeklärt werden (ExpertIn NO-INT, z 98-104);
- Akquisition von Aufträgen und Entwicklung des eigenen Portfolios durch den Austausch mit Partnern (als potenzieller Klientel) und zum Ziele einer *'win-win-Situation'* (ExpertIn NO-EB/WB, z 109-119; 149);
- Schaffung eines kreativen, innovativen Wissensmilieus als regionale Zugkraft, zur Erhöhung des Bildungsniveaus (vgl. ExpertIn NO-WIRT, z 83-87) und der kollektiven Innovationsfähigkeit (vgl. ExpertIn NO-EB/WB, z 32f; 97ff; 107-127).

Überdies wurde um eine **Bewertung der Netzwerkaktivitäten** gebeten. Diesbezüglich wurden das bestätigte Gewinnvertrauen in die Kooperation gelobt (vgl. ExpertIn NO-INT, z 144; ExpertIn NO-ÖFF, z 148; ExpertIn NO-ÜBER, z 181-184), ebenso die Infrastruktur aus persönlich-informellen Kontaktpunkten (vgl. ExpertIn NO-ÜBER, z 187-192). Ein Partner beschrieb das Netzwerken als Wettbewerb, in dem sie Sparringspartner und die durchaus kontroversen Prozesse normal, d.h. *'Teil des games'* (ExpertIn NO-INT, z 260-278), seien. Relativierend wurde von einem Partner der Faktor der Mitgliedschaft thematisiert. Als öffentlich finanzierter Bildungsbereich seien sie ein *'Zwerg'* (ExpertIn NO-ÖFF, z 166; z 52f) gegenüber den ökonomisch starken Partnern, und viele Angebote richteten sich eher auf letztere (vgl. ebd., z 80ff). Die Kooperation an sich sei kein Problem, doch sei der Kontakt zu Ansprechpersonen weit oben in einer Firmenhierarchie nicht einfach (*„Wenn der Alltag kommt, so war es ab und zu etwas*

*schwierig, an sie heranzukommen*; ebd., z 65-69), so dass der Kontakt dann über die Netzwerkleitung laufe (vgl. ebd., z 138f). Ein Vertreter dieser größeren Mitglieder bemerkte wiederum, dass viel Engagement für Dienstleistungen und Infrastruktur geleistet werde und damit *'Geld in die Kasse'* (ExpertIn NO-WIRT, z 185-191) komme, doch nicht vergessen werden dürfe, dass das große Potenzial in der *'fachlichen Zusammenarbeit'* (ebd.) zwischen allen Mitgliedern liege.

(b) Das komplexe Feld der Netzwerkaktivitäten wurde auch in der Fragebogenerhebung zu ermitteln versucht. Zunächst gaben 77% der Befragten an (N=22), dass sie derzeit aktiv am Netzwerkgeschehen wie Arbeits-/ Projektgruppen und/ oder zentralen Treffen/ Veranstaltungen teilnahmen. Im Anschluss sollten die Partner 11 Merkmalspole, die verschiedene Eigenschaften von Netzwerkaktivitäten anführten, in ihrer jeweiligen Ausprägung anhand einer Skala bewerten. Diese Skala, im Fragebogen etwas anders aufgebaut, wurde für die Auswertung umstrukturiert zu einer fünfschrittigen Skala von dem Wert 5=sehr positiv bis zum Wert 1=sehr negativ.

Die genannten Merkmalspole sind: 1. instabil – stabil / 2. passiv – dynamisch / 3. konkurrenzorientiert – kooperativ / 4. ohne Ergebnis – erfolgreich / 5. kompliziert – reibungslos / 6. hierarchisch – partnerschaftlich / 7. ineffektiv – effektiv / 8. kurzfristig orientiert – langfristig orientiert / 9. unverbindlich – verbindlich / 10. distanziert – persönlich / 11. misstrauisch – vertrauensvoll.

Bei den Ergebnissen zur Bewertung dieser Pole werden interessante Konstellationen sichtbar (N=17)<sup>234</sup>. Die Mittelwerte der Einzelvariablen streuen sich relativ weit – von 2,76 bis 3,94 –, doch insgesamt ist eine Tendenz zu **positiven** Beurteilungswerten zu bilanzieren. Mithilfe der Standardabweichung zeichnet sich eine Verteilung folgender Art ab (im Detail siehe Anhang 7.4).

Eine relativ ausgeglichene Normalverteilungskurve mit Höchstwerten bei 4=eher positiv ist bei fünf Merkmalspolen zu beobachten: konkurrenzorientiert – kooperativ; hierarchisch – partnerschaftlich; ohne Ergebnis – erfolgreich; misstrauisch – vertrauensvoll sowie instabil – stabil. D.h. die vorhandene Streuung der Bewertungen bündelt sich in einer grundsätzlich positiven Beurteilungstendenz.

Höchstwerte im neutralen Skalenbereich=3 verzeichnen die Merkmalspole passiv – dynamisch; ineffektiv – effektiv sowie distanziert – persönlich. Sie repräsentieren insofern ein eher abwägendes Meinungsbild, wenngleich die Verteilung um jenen neutralen Wert herum die positive Bewertungstendenz unterstützt.

Die Merkmalspole kompliziert – reibungslos sind hingegen insofern auffällig, als deren Häufigkeitsverteilung 5 Nennungen beim Wert 2=eher kompliziert in Ergänzung mit einer Stimme bei 1=sehr kompliziert aufzeigt. Damit bilden sie die

<sup>234</sup> Komplette ausgeschlossen wurden über alle Einzelvariablen hinweg diejenigen Fälle, die an einer oder mehreren Variablen keine Angaben hatten.

einigen Merkmalspole, die über eine Nennung beim Skalenwert 1 und eine mehrheitliche Tendenz bei neutral-bis eher negativ verfügen.

Eine fast ausschließliche Häufung auf dem Skalenwert 4=eher positiv weisen schließlich die Merkmalspole kurzfristig orientiert – langfristig orientiert und unverbindlich – verbindlich auf. Es zeigt sich eine nahezu einhellige positive Beurteilung als einem langfristig orientierten wie verbindlichen Netzwerk.

(c) Bei den Meta-Experten äußerte sich zum Netzwerken der Wissenschafts-Vertreter erneut skeptisch (vgl. ExpertIn NO-WISS, z 168-197; z 119-144). Die Ausbildung einer "kritischen Masse" werde durch die Charakteristik der Community mit den nicht gleichermaßen interdependenten Akteuren verhindert:

*'Selbst wenn die Kunnskapsbyen Lillestrøm vorangetragen wird durch Enthusiasmus und durch den Traum, eine kleine Region im Østland zu einer nicht mehr ganz so hinterwäldlerischen Kommune zu machen, hat man doch schlechthin nicht genug Wissen, wie die Dynamik in einem Netzwerk funktioniert. Denn das ist kein Netzwerk, das Kooperation hat. Das heißt, es gibt nicht gleich viel Interesse, an dem Netzwerk teilzunehmen. [...] Also man bekommt keine kritische Masse etabliert, um die Grundlage für etwas zu bilden, das reell und substanzial ist'*(ebd.).

Hiervon setzten sich die anderen deutlich ab. Der Politik-Vertreter hatte die Community als eine ihrer *'vordersten Agenten'* (ExpertIn NO-POL, z 46-50) beschrieben und lobte die Integration der politischen Ebene (vgl. ebd., z 140-153). Die Netzwerkleitung gab ein ausführliches Resümee der Aktivitäten (vgl. ExpertIn NO-LEIT, z 85-90; 103-112; 254-259) und insgesamt seien Austausch und Kooperation *'in Gang gekommen'* (ebd., z 224-231). Prämisse sei das Klima vertrauensvoller Kooperation und dazu müssten kontinuierlich Impulse und Steuerung durch die Koordinierungsstelle erfolgen. Projektgruppen wiesen zum einen immer eine Tendenz auf, zu *'verenden'* (ebd., z 120-128; 240-245) und zum anderen drohe ohne Steuerung die Gefahr, dass eine *'Schlagseite'* (ebd.) hin zu Partikularinteressen entstehe. Ein solch *'strategisches Spiel'* (ebd.), in dem Informationen aus dem Netzwerken *'unpassend'* (ebd.) angewandt werden, sei anfangs durchaus vorgekommen und hatte zum Ausschluss der Partner geführt (vgl. ebd.). Als Maßnahmen zur Stärkung der kooperativen Vision hätten sich zudem die Gemeinschaftsdienstleistungen herauskristallisiert, die das kooperative Vorgehen bewusst machten und *'Identität, Innovationsfähigkeit'* (ebd., z 91-114) und gemeinsame Ambitionen förderten. Insofern hätten viele Aspekte zwar *'kurzfristige Perspektiven'*, aber einen *'langfristigen Gedanken in sich'* (ebd.). Kurzfristige Ziele benötige man für einen raschen empirischen Beleg des Gewinnvertrauens, andererseits stellten erst langfristige Perspektiven nachhaltige Ergebnisse sicher (vgl. ebd.). Aktivitäten wie z.B. die Bepflanzung der Gehwege oder die Sportveranstaltungen (*'In den Tagen wird über ganz Lillestrøm geflaggt. Wir drücken unseren Stempel auf'*; ebd.) seien wichtig, um informelle Gelegenheiten für Interaktion und ein *'Gemeinschaftsgefühl'* (ebd.) über die

öffentlichkeitswirksame Profilierung der Community zu schaffen. Insofern könne eine positive Bilanz gezogen werden, und es sei inzwischen eine gewisse Eigendynamik des Netzwerkes zu beobachten (vgl. ebd., z 82f; z 64-67).

### Netzwerkleitung und Koordinierungsstelle

Eine zentrale Rolle beim Netzwerken übernehmen die Netzwerkleitung und insgesamt die Koordinierungsstelle. Bezüglich dessen unterstreichen die Ergebnisse aus Interviews und Fragebogenerhebung deren zentrale Funktion als Scharnierstelle und Impulsgeber, und es wird – bei einer generell sehr ergebnisorientierten Einstellung der Partner – eine klar positive Bilanz der Arbeit gezogen. Ambivalente Beurteilungen zeigen sich allein bei den Faktoren des Hierarchiegefüges im Netzwerk sowie der Effektivität und des reibungslosen Ablaufes.

(a) In den Interviews kristallisierte sich zu den **Kernfunktionen** der Koordinierungsstelle die Charakterisierung als Antriebskraft für die Bündelung der einzelnen Stränge zu einem ergebnisorientierten Netzwerken heraus:

- Information über Aktivitäten und Bereitstellung der Infrastruktur zur Teilnahme daran (vgl. ExpertIn NO-WIRT, z 221-228; ExpertIn NO-EB/WB, z 244f) – damit fungiere sie als Koordinations- und Vorbereitungsinstanz (vgl. ExpertIn NO-ÖFF, z 159-162);
- interne Präsenz und Promotion der Aktivitäten (vgl. ExpertIn NO-EB/WB, z 141-145; ExpertIn NO-WIRT, z 224f);
- langfristig orientierte Zielführung der Projekte und Strategien sowie Erreichen positiver (langfristiger wie kurzfristiger) Resultate für Gemeinschaft und Einzelpartner. *‘Also dass sie eine ... Erfolgsquote haben’*, die für jeden sicht- und spürbar ist (ExpertIn NO-WIRT, z 230-234), und man derart den *‘Aufbau guter Geschichten’* erreiche, was zu weiterem Netzwerken motiviere (ExpertIn NO-ÜBER, z 210-215; ExpertIn NO-ÜBER, z 211ff);
- stetes Vorantreiben der internen wie externen Aktivitäten und Erhöhung des Engagements der Mitglieder (vgl. ExpertIn NO-ÜBER, z 209ff; ExpertIn NO-INT, z 298-301; ExpertIn NO-EB/WB, z 237ff);
- ggf. Integration externer Experten (vgl. ExpertIn NO-WIRT, z 234f).

Deutlich wird hiermit die Scharnierfunktion der Koordinierungsstelle als Impulsgeber, permanenter Katalysator, als Knotenpunkt zur Bündelung und Steuerung sowie als Mediator im komplexen Netzwerkgeschehen.

Die **Leistung** von Netzwerkleitung bzw. Koordinierungsstelle wurde in den Interviews von den Partnern fast übereinstimmend positiv bilanziert (vgl. auch ExpertIn NO-ÜBER, z 205ff). Ihr gelinge eine starke Positionierung der Region insgesamt (vgl. ExpertIn NO-ÖFF, z 162f), und sie sei *‘wenig bürokratisch’* und

'tüchtig' (ExpertIn NO-ÖFF, z 156ff; 165; 96f) beim Kontakthalten mit den Partnern und dem Einbringen von Initiativen. Genauso herrsche ergebnisorientiertes Arbeiten als Kontrast zu üblichen Netzwerken ('...es gibt genug Schwätzer'; ExpertIn NO-INT, z 235-238; vgl. auch ExpertIn NO-ÜBER, z 213f). Überdies sei sie mit Blick auf das Mitgliedergefüge '...einigermaßen hellhörig auch gegenüber kleinen Mitgliedern' (ExpertIn NO-ÖFF, z 85f; 165f), und es hätten sich weitere Rückkopplungen ergeben. Denn durch die neue Kooperationskultur auf allen Hierarchieebenen sei auch im eigenen Arbeitskontext mit diesen Akteuren die Zusammenarbeit offener, innovativer geworden: 'Information fließt, die Leute stellen Fragen, die Führungskräfte werden herausgefordert' (ExpertIn NO-INT, z 67-86). Die Netzwerkleitung habe einen 'Riesenjob' (ebd.) geleistet, neben dem Kooperationsaufbau zugleich den Respekt und einen guten Zugang zu solchen Führungskräften zu wahren. Evident wird an den Bemerkungen zudem, dass die Bewertungen oftmals eng an die Personen der Koordinierungsstelle geknüpft werden, also weniger an die Institution einer Koordinierungsstelle an sich (vgl. ExpertIn NO-ÜBER, z 204-207; ExpertIn NO-INT, z 238f). Zurückhaltende Kritik findet sich nur bei einem Partner, der für eine bessere Integration aller Mitglieder in die Feed-back-Schleife über Netzwerkprozesse und neue Ideen plädiert (vgl. ExpertIn NO-EB/WB, z 237-253); er relativierte jedoch zugleich, dass so etwas Zeit brauche – 'Rom wurde nicht an einem Tag erbaut' (ebd.).

(b) In der Fragebogenerhebung wurde bezüglich der vorliegenden Komponente der gleiche Fragetyp wie im Vorangegangenen (s.o.) eingesetzt, allerdings in Fokussierung auf die Netzwerkleitung, um den Bewertungsgegenstand eindeutig zu markieren. Es wurden die gleichen Skalenwerte und -abstände verwendet, doch mit leicht differenzierten und insgesamt nur 10 Merkmalspolen.

Es sind: 1. distanziert – persönlich / 2. passiv – engagiert / 3. kompliziert – reibungslos / 4. hierarchisch – partnerschaftlich / 5. ineffektiv – effektiv / 6. unverbindlich – verbindlich / 7. chaotisch – gut organisiert / 8. misstrauisch – vertrauensvoll / 9. unprofessionell – professionell / 10. ohne Ergebnis – erfolgreich.

Auch die Auswertung erfolgte nach dem gleichen Verfahren (s.o.). Hierbei wird ein **positives Gesamturteil** deutlich, was sich in der Spanne des Mittelwertes von 3,5 bis 4,30 niederschlägt (N=20)<sup>235</sup> (im Detail siehe Anhang 7.5).

Eine relativ normalverteilte Häufung der Nennungen mit einer positiven Gesamtaussage wird bei zwei Merkmalspolen deutlich: chaotisch – gut organisiert und ohne Ergebnis – erfolgreich.

Auffällig ist hingegen die hohe Anzahl derjenigen Merkmalspole, die eine einheitlich positive Bewertung mit z.T. Mehrheiten beim Skalenwert 5=sehr positiv auf-

<sup>235</sup> Komplette ausgeschlossen wurden über alle Einzelvariablen hinweg diejenigen Fälle, die an einer oder mehreren Variablen keine Angaben hatten.

weisen. Dies sind distanziert – persönlich; passiv – engagiert; misstrauisch – vertrauensvoll; unprofessionell – professionell sowie unverbindlich – verbindlich.

Stärker ambivalente Meinungen mit Häufungen bei sowohl 3=neutral sowie 5=sehr positiv zeigen die Merkmalspole kompliziert – reibungslos sowie hierarchisch – partnerschaftlich, die derart konträre Perspektiven untermauern.

Ein zurückhaltender Trend lässt sich nur bei den Merkmalspolen ineffektiv – effektiv konstatieren, bei dem die absolute Mehrheit im positiven Bereich zu finden ist, jedoch eine relativ starke Häufung beim Skalenwert 2=eher negativ in Kopplung mit den Nennungen bei 3=neutral zu beobachten ist.

(c) Abschließend bestätigten die Meta-Experten die genannten Kernaufgaben und ließen ähnliche Relevanzstrukturen erkennen. Betont wurde die Erarbeitung und Gewährleistung einer *'gemeinsamen Strategie'* (ExpertIn NO-POL, z 171-184), wobei die Leistung entscheidend vom Personal abhängt. Dieses hätte sich sehr tüchtig beim politischen *'Lobbying'* (ExpertIn NO-WISS, z 365-370) gezeigt, doch sei Vorsicht geboten in *'...dem Augenblick, wo XXX nicht mehr länger da ist, so glaube ich nicht, dass da noch eine Kunnskapsbyen Lillestrøm ist'* (ebd.). Die Netzwerkleitung zählte eine ganze Reihe von eigenen Aufgabenfeldern auf (vgl. ExpertIn NO-LEIT, z 264-270). Sie arbeiteten als *'facilitator'* (ebd.); sie würden *'stimulieren'* und *'Enthusiasmus schaffen'*; und sie müssten *'analysieren'* und *'kreativ'* (ebd.) nach unterschiedlichen Steuerungs- wie Lösungsmöglichkeiten suchen können. Zugleich müssten sie kontinuierlich *'pushen'*: *'Das ist sehr wenig Verwaltung und Wiederholung von Arbeitsaufgaben. Das sind viele Arme und Beine, um es so zu sagen'* (ebd.). Die Aufgabe des *'facilitator'* erfordere zudem ein Gespür für das politische Feld als auch für menschliche Beziehungen (vgl. ebd., z 127f). Fazit sei, dass man nicht als erstes auf Kernprobleme losgehen dürfe, dann bekomme man gleich *'die Tür ins Gesicht'* (ebd., z 227-230); zunächst gelte es einen positiven Gesamteindruck zu etablieren (vgl. ebd.).

### 7.2.2 Bedeutungseinschätzung des Lebenslangen Lernens und des Community-Potenzials

Im Anschluss an die Charakteristik der Community und das Netzwerkgeschehen wurde der zentrale Bereich des Lebenslangen Lernens in den Fokus gerückt.

#### Deutung der Begrifflichkeit

(a) Eröffnet wurde dieser Bereich in den Interviews der Netzwerkpartner mit der Frage, was mit dem **Begriff** "Lebenslanges Lernen" assoziativ verbunden werde, was er also subjektiv impliziere. Übereinstimmend wurde als übergeordnetes Motiv die inhaltliche und biographische Unabgeschlossenheit menschlicher Lernprozesse angegeben:



- *‘Wir haben ein Sprichwort [...]: Wer denkt, zu Ende gelernt zu haben, hat etwas nicht zu Ende gelernt. [...] Für mich heißt Lebenslanges Lernen, dass das Institut, für das ich arbeite, dass sie es dem Einzelnen ermöglichen, ausgehend von seinen Voraussetzungen und zu jeder Zeit sich weiterzubilden. Und das kann auf verschiedene Arten erfolgen. In unserer täglichen Arbeit, bei den Projekten, wo wir mit dabei sind .... Das ist der erfahrungsbasierte Teil. Und dann hat man den kompetenzbasierten Teil’* (ExpertIn NO-WIRT, z 243-257);
- *‘Generell bedeutet das, dass sich alle in einem kontinuierlichen Lernprozess befinden und dass es die Aufgabe der Bildungsinstitutionen ist, zu dem Auffüllen der Kompetenz während des ganzen Berufsweges beizutragen’* (ExpertIn NO-ÜBER, z 224-228);
- *‘Lebenslanges Lernen meint, dass man immer darauf eingestellt sein muss, neue Herausforderungen anzunehmen oder vielleicht den Kurs zu ändern. Als ich 27-28 war und frisch von der Uni kam, da dachte ich, ich könnte alles. Doch das entdeckt man ziemlich rasch, dass das nicht stimmt. Man muss sich ständig weiterbilden und schlimmsten Falls umschulen lassen’* (ExpertIn NO-ÖFF; z 181-188);
- *‘Es meint, neugierig sein zu können und in sich aufzunehmen, was passiert und neugierig zu sein und die Herausforderungen anzunehmen. Man kann organisiert lernen, man kann selbständig lernen, stimulieren, das braucht nicht so sehr avanciert zu sein, Lebenslanges Lernen kann ja auf verschiedenen Ebenen verlaufen. [...] Einige sehen es als Problem, andere nehmen es als eine Herausforderung’* (ExpertIn NO-INT, z 321-331);
- *‘Man lernt, solange man lebt. [...] Und Lebenslanges Lernen, da müssen wir an einer generellen Bewusstseinsänderung arbeiten, so dass sie begreifen, dass der Besuch von Kursen und Lernen und immer wieder Lernen, dass das gesund ist. Das ist Medizin für Körper und Seele. [...] Das ist ein wenig à la Zahnarztangst geworden. Früher hatten sie fürchterliche Bohrer, von denen einem angst und bange wurde. Aber dann sind sie viel geschickter geworden, und sie mussten versuchen, die Leute zum Umdenken zu bewegen. [...] So ist es auch mit Wissen. Man muss das Gefühl bekommen, dass es eine Bereicherung ist, etwas, das man sich selbst gönnt’* (ExpertIn NO-EB/WB, z 260-283).

Die Assoziationen benennen das gesamte Spektrum an Inhaltsdimensionen Lebenslangen Lernens von berufsorientierter Weiterbildung, von der Signifikanz der verschiedensten Lernformen und -orte bis hin zur Verantwortlichkeit der Bildungsinstitutionen und den je individuellen Perspektiven auf Lernprozesse zwischen einerseits Neugierde und andererseits *‘Zahnarztangst’* (s.o.). Die Dimension, die am wenigsten explizit geäußert wird, ist die Dimension der Gesellschaft, die aber bei der Nachfrage nach den Inhalten (s.u.) in den Fokus kam.

(c) Demgegenüber antwortete bei den Meta-Experten der Wissenschafts-Vertreter recht abstrakt: *‘Das bedeutet, dass man immer die Möglichkeit hat, Entwicklung zu wählen’* (ExpertIn NO-WISS, z 214). Die beiden anderen Experten fanden einen gemeinsamen Nenner darin, dass sie Lebenslanges Lernen explizit bzw. implizit mit dem Bereich des Erwachsenenlernens verknüpften. So beschrieb die Netzwerkleitung Lebenslanges Lernen als eine *‘kontinuierliche Lernentwicklung’* (ExpertIn NO-LEIT, z 291-295), die eine Kombination aus arbeitsplatzbezogenen Lernprozessen und einer Auffrischung von Wissen und Kenntnissen darstelle. Der Politik-Vertreter nannte den Bereich der Erwachsenenbildung eingegrenzt auf berufliche Fort- und Weiterbildung, dort gehe man *‘zurück zur Schulbank’* (ExpertIn NO-POL, z 194-208).

### Inhaltliche Vorstellungen zum Lebenslangen Lernen<sup>236</sup>

In Ergänzung wurde nochmals explizit nach den Inhalten Lebenslangen Lernens gefragt, d.h. welche Komponenten – ob berufliche Fort- und Weiterbildung, Qualifizierung, kulturelle und/oder politische Bildung usw. – es impliziere.

(a) In den Antworten der Partner wurde fast übereinstimmend die Notwendigkeit einer inhaltlichen Bandbreite des Lebenslangen Lernens bestätigt. Nur einer erklärte, dass er es eher als eine *‘rein beruflich orientierte Kompetenzentwicklung’* (ExpertIn NO-ÜBER, z 235-238) verstehe. Auffällig ist die Bedeutung, die der Dimension der Gesellschaft des Lebenslangen Lernens zur Förderung und zum Erhalt demokratischer Strukturen zugesprochen wird:

*‘Erhöhte Einsicht, das trägt zu erhöhtem Interesse, und das trägt zu größerer Teilnahme bei. Und größere Teilnahme, zum Beispiel bei Wahlen, oder dass man sich politisch engagiert oder sich in seinem Sportverein engagiert, das führt dazu, dass die Demokratie, die wir in Norwegen haben, dass die auf einem besseren Fundament steht. Aber dieses Fundament, das muss gesät werden, und das wird durch Einsicht gesät’* (ExpertIn NO-WIRT, z 298-303).

Demnach seien neben Qualifizierung und Zertifikaten ebenso persönliches Engagement zur individuellen Entwicklung und Vervollkommnung notwendig, und um die Demokratie *‘instand zu halten’*, damit sie nicht zu einer erstarrten Symbolik unter Führung einer *‘kleinen Regierungsclique’* (ExpertIn NO-ÖFF, z 206ff; 220ff) verkomme. Die inhaltliche Breite Sorge außerdem für Verantwortlichkeit gegenüber gesellschaftlichen Rechten und Pflichten, und diejenigen, die sich diesem entziehen, *‘...die denken, dass das alles Mist ist’* (ExpertIn NO-INT, z 346-353), dürften sich dann nicht wundern, wenn ihre Rufe nach Hilfestellung ungehört verhallen. Gleichfalls wurde betont, dass *‘Hobbykurse’* im Erwachsenenbildungsbereich mehr als nur *‘Freizeitbeschäftigung’* seien (ExpertIn NO-EB/WB, z 332-362). Ihnen komme ein wesentlicher Beitrag zum Aufbau sozialer Bezie-

<sup>236</sup> Dieser Komplex sollte ebenso in der Form einer Likert-Skala ermittelt werden; vgl. Kap. 5.2.2.

hungen und zur Motivation weiterer Lernprozesse zu, die als Basis für berufliche Qualifizierung und Neuorientierung dienen könnten (vgl. ebd.).

Kritisiert wurde diesbezüglich ein verändertes politisches wie gesellschaftliches Klima in Norwegen, in dem der Erwachsenenbildungsbereich als reine *'Freizeitbeschäftigung'* (ExpertIn NO-EB/WB, z 332-358) deklassiert werde, was sich in radikalen Subventionskürzungen manifestiere. Voraussetzung für eine hohe Teilnahme seien jedoch moderate Preise, was sich im Sinne persönlicher Entwicklung wie arbeitsmarktrelevanter Lernprozesse auszahle (vgl. ebd.). Insofern verlaufe der momentane Trend *'gegen alle Demokratisierung'* (ExpertIn NO-ÖFF, z 210-227), was sich u.a. in der ungewohnt niedrigen kommunalen Wahlbeteiligung von 50% gezeigt habe. In Norwegen sehe man *'...die meisten Dinge, für die sich viele anderen Nationen stark anstrengen müssen, als etwas Selbstverständliches'* an, so dass für viele nicht offensichtlich sei, dass, *'...wenn unsere norwegische Demokratie auch in Zukunft funktionstüchtig sein soll, man sich engagieren müsse'* (ebd.).

(c) Die Meta-Experten thematisierten recht divergente Aspekte bei den Inhalten Lebenslangen Lernens. Die Netzwerkleitung erklärte, dass sie es eher als eine *'arbeitslebenbezogene Fort- und Weiterbildung'* (ExpertIn NO-LEIT, z 310ff) interpretiere. Der Politik-Vertreter hob ebenfalls den beruflichen Bereich hervor, doch dürfe z.B. die Universitätsausbildung nicht allein ökonomischen Bedarfen untergeordnet werden (vgl. ExpertIn NO-POL, z 238-255). Notwendig sei genauso, dass die Bildungsinstitutionen, die oftmals wie *'vom Himmel gestürzt gekommen'* (ebd.) seien wie die Hochschule in Kjeller, in ihren Angeboten mit der regionalen Konstellation verknüpft würden. Der Wissenschafts-Vertreter konkretisierte seine Assoziation zum Begriff des Lebenslangen Lernens anhand der Ausdrücke *"livslang læring"* sowie *"omskolering"*: Im ersteren liege *'mehr ein selbst gewählter, positiver Inhalt'* (ExpertIn NO-WISS, z 241-248), während letzterer *'eine Forderung des kontinuierlich anspruchsvolleren Arbeitsleben'* repräsentiere, das ein Zurückgehen auf die *'Schulbank'* zur Fort- und Weiterbildung bzw. zur Aktualisierung des Wissens erfordere (ebd.).

### Einschätzung des öffentlichen Meinungsbildes

Von Interesse war zudem, ob Lebenslanges Lernen in der **Öffentlichkeit** als ein eher positiv bzw. eher negativ besetzter Begriff wahrgenommen werde.

(a) Differenziert wurde von den Partnern zwischen der persönlich positiven Besetzung des Begriffes (vgl. ExpertIn NO-WIRT, z 259-269; ExpertIn NO-INT, z 334-339) und einer oftmals ambivalenten öffentlichen Perspektive, die ihn als *'ehrenhaften Ausdruck'* (ExpertIn NO-ÜBER, z 230) deklarieren, aber zugleich von inexistenten, ggf. negativen Erfahrungen geprägt sei (vgl. ExpertIn NO-INT, ebd.). Auf politischer Ebene werde die positive Besetzung forciert, um strukturelle Beweglichkeit in Ökonomie und Forschung zu fördern (vgl. ExpertIn NO-ÖFF, z 190-198). Demgegenüber liege eine besondere Herausforderung in der norwe-

gischen Normen- und Wertestruktur (vgl. ExpertIn NO-EB/WB, z 285-317). Denn eng verknüpft sei damit das sog. „*Janteloven*“=„*Jantegesetz*“<sup>237</sup> als einer weithin bekannten sozialen Norm: *‘Du sollst nicht denken, dass du jemand Besseres bist’* (ebd.). Dadurch sei auch im Bildungsbereich Selbstbewusstsein gegenüber dem eigenen Potenzial verpönt, wohingegen die amerikanische Einstellung – *“I am worth it, it’s me, yes!”* (ebd.) – angemessener sei. So fänden sich trotz reicher Bildungstradition viele *‘Leichen im Keller’* (ebd.).

(c) Die Meta-Experten beurteilten die Frage nach der öffentlichen Besetzung mit einem positiven Tenor (vgl. ExpertIn NO-POL, z 220; ExpertIn NO-LEIT, z 297-301; ExpertIn NO-WISS, z 216). Zwei schränkten allerdings ein, dass der Begriff *‘vorläufig’* positiv angesehen werde (ExpertIn NO-WISS, ebd.) bzw. es sich zugleich um einen *‘etwas diffusen Begriff’* handle (ExpertIn NO-LEIT, ebd.).

Gefragt wurde überdies, an wen sich die **öffentliche Forderung** nach lebenslangem Lernen eigentlich richte, an die Gesamtbevölkerung oder eher an einzelne Zielgruppen.

(a) Die Antworten der Partner in den Interviews spiegeln recht divergente Nuancen wider. So müsse sich die Forderung an *‘alle Berufstätigen’* (ExpertIn NO-ÜBER, z 232) richten bzw. an die Gesamtbevölkerung (vgl. ExpertIn NO-INT, z 342f) bzw. es müsse eigentlich die Gesamtbevölkerung sein, doch sei lebenslanges Lernen in den einzelnen Wirtschaftsbranchen recht unterschiedlich implementiert und träfe zuweilen auf Widerstand (vgl. ExpertIn NO-ÖFF, z 200-203). Zwei Partner verwiesen auf Gesetzesänderungen der letzten Jahre (vgl. Kap. 7.1), die den Weg für die Gesamtbevölkerung erst eröffnet hätten, da der Wunsch nach lebenslangem Lernen nicht mehr bereits im Vorwege aufgrund fehlender formaler Qualifikation *‘abgetötet’* werde (ExpertIn NO-EB/WB, z 319-327) – *‘Für mich ist das ein Zeichen, dass das öffentliche Norwegen den Begriff Lebenslanges Lernen ernst nimmt’* (ExpertIn NO-WIRT, z 272-295).

(c) Bei den Meta-Experten zeigten sich ähnlich kontroverse Motive. Eine Ausrichtung für alle sei zwar zu favorisieren, doch nur kaum zu realisieren (vgl. ExpertIn NO-LEIT, z 304ff). Vielmehr solle sich die Forderung an Zielgruppen im Berufsbe-  
reich zur Aktualisierung ihrer Fachkompetenz richten (vgl. ExpertIn NO-POL, z 224-235). Der Wissenschafts-Vertreter bekräftigte die Tendenz zur Fokussierung auf Zielgruppen, denn auch in Norwegen sei die enge Korrelation zwischen Bildungsniveau und der Teilnahme an Lern-, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten zu konstatieren (vgl. ExpertIn NO-WISS, z 218-238). Folglich hätten sich v.a. die Gewerkschaften zum *‘offiziellen Fürsprecher’* (ebd.) des Begriffes gemacht. Ebenso müsse bedacht werden, dass die meisten Menschen in Norwegen mit dem Begriff *“Lebenslanges Lernen”* primär den Bereich der Heimvolkshochschulen und Studienzirkel verknüpften. Der Faktor einer öffentlichen Forderung würde hingegen eher mit dem von kontinuierlicher *„omstilling”*, also *‘Umstellung’*

<sup>237</sup> Vgl. URL:[http://lms.hu-berlin.de/cgi-bin/wohlfahrtsstaat.pl?Jantelov\\_-\\_Jantelag](http://lms.hu-berlin.de/cgi-bin/wohlfahrtsstaat.pl?Jantelov_-_Jantelag) [03.07.2006].

der Arbeitsplatzbedingungen assoziiert werden (ebd.). Fraglich sei deshalb, ob in der öffentlichen Wahrnehmung die Forderung nach permanenter 'Umstellung' tatsächlich mit dem Begriff "Lebenslanges Lernen", der eher für *'eigene, persönliche Entwicklung'* stehe, verknüpft werde (ebd.).

### Zuschreibung von Verantwortlichkeiten zur Realisierung

Bei der Frage hingegen, wer in der Verantwortung stehe, Lebenslanges Lernen auch praktisch möglich zu machen, kamen Partner wie Experten einhellig zum Ergebnis, dass es sich um eine **gemeinsame Verantwortung** handele.

(a) Die Partner betonten, dass im Rahmen dieser gemeinsamen Verantwortung (vgl. ExpertIn NO-WIRT, z 329-336; ExpertIn NO-ÜBER, z 247-258; ExpertIn NO-ÖFF, z 235-247; ExpertIn NO-INT, z 358-374) Öffentlichkeit und Staat *'die Infrastruktur und die Systeme bereitstellen'* (ExpertIn NO-ÜBER, ebd.) müssten, doch es in der Verantwortlichkeit eines jeden liege, die Angebote zu nutzen und für eine Aktualisierung des Wissens zu sorgen. Bei den öffentlichen Supportstrukturen sei man *'ein Stück des Weges gekommen'* (ebd.), doch müsse kritisch hinterfragt werden, ob sich viele z.B. eine Freistellung ohne Lohnfortzahlung überhaupt leisten könnten (ExpertIn NO-INT, ebd.). Ebenfalls wurden nochmals die Subventionskürzungen kritisiert, da dies die soziale Kluft vergrößern würde, und der Rückzug des Staates aus der Verantwortlichkeit ein großes *'Gefahrensignal'* (ExpertIn NO-EB/WB, z 383-400) darstelle.

(c) Die Notwendigkeit einer geteilten Verantwortlichkeit unterstrichen ebenso die Meta-Experten (vgl. ExpertIn NO-POL, z 257-268; ExpertIn NO-LEIT, z 331-354; ExpertIn NO-WISS, z 258-265). Es müsse eine *'Partnerschaft'* (ExpertIn NO-POL, ebd.) zur Umsetzung Lebenslangen Lernens aufgebaut werden, denn alle Beteiligten hätten ein Interesse: die Kommune im Sinne von *'Wohlfahrt'* (ebd.), die Wirtschaft an der Erhöhung des Humankapitals, die Hochschule an der Angebotsvermittlung sowie die Einzelnen an Fort- und Weiterbildung (ExpertIn NO-POL, ebd.). Die Netzwerkleitung ergänzte, dass ebenso die Familie eine zentrale Rolle spiele (vgl. ExpertIn NO-LEIT, ebd.), da Kinder die Grundlagen des Lernens in einem hohen Maße Zuhause lernen.

### Lebenslanges Lernen als lebenslänglicher Zwang?

Des Weiteren wurden die Partner und Experten mit der Frage konfrontiert, ob sie der zuweilen geäußerten These, dass Lebenslanges Lernen eigentlich lebenslänglichen Zwang für das Individuum bedeute, zustimmen oder diese eher ablehnen würden. Die Antworten in den Interviews illustrieren, dass die Ambivalenz Lebenslanges Lernen, die de facto individuell/ kollektiven Widerstand und Systemverlierer provozieren kann, weithin wahrgenommen wird. Differenzen liegen hingegen in der weiteren Argumentation, d.h. ob Lebenslanges Lernen als quasi-natürlicher Zwang der Moderne gesehen wird, den das Individuum möglichst positiv für sich gestalten muss; ob Lernen als anthropologische Selbst-

verständlichkeit des Lebens zu akzeptieren sei und insofern keinen Zwang darstellen könne; oder ob es ein gesellschaftssystemintern produzierter Zwang der transformierten Arbeitssphäre sei. Dies dokumentiert divergente Sichtweisen auf den Aspekt der Verantwortlichkeit, wonach eher die Akteure des Arbeitsmarktes, die Gesellschaft der Moderne bzw. das Subjekt in den Vordergrund rücken.

(a) Die ambivalenten Facetten des lebenslangen Lernens spiegeln die Antworten der Interviewpartner auf die Ausgangsfrage eindrücklich wider:

- *'Ich verstehe diejenigen, die das sagen. Dass der öffentliche Arbeitgeber andauernd über den Kopf der Leute bestimmt. Du bist gut darin, jetzt machst du aber das, wenn nicht, bist du überzählig und verlierst deinen Job. Ich sehe, dass das psychisch schwierig sein kann'* (ExpertIn NO-ÖFF, z 229-232);
- *'Ja, das kann... Daran habe ich noch nicht gedacht. Aber die Gesellschaft ist ja so geworden, dass man seine Kompetenz erneuern muss. [...] Es ist halt ein Zwang insofern, als es ja auch einige gibt, die das nicht bewältigen, herausfallen, es nicht schaffen, dabei dranzubleiben'* (ExpertIn NO-ÜBER, z 241-245);
- *'Ja, das kann man sagen. Damit muss man sich einfach abfinden. Man kann es zu etwas Negativem wenden, a pain in the ass. Aber ich glaube, damit schadet man sich nur selbst'* (ExpertIn NO-INT, z 355f);
- *'Das ist nicht das, was ich damit verbinde. [...] selbst wenn man nicht zur Schule oder Kursen geht, ist da ja noch das Leben als solches. Jetzt wird es humanistisch: Das Leben, das ist ein Lernprozess. Und wenn man sich davon irgendwie distanziert, muss man ablehnen, neues Wissen entgegenzunehmen. [...] Das ist klar, wenn man den Gedanken bis zu Ende denkt, besteht wohl immer die Gefahr, dass ein solches System einen Teil Verlierer schafft'* (ExpertIn NO-WIRT, z 313-326).

Ein weiterer Partner lehnte die These generell ab, da sie die Wertlosigkeit und mangelnde Leistungsfähigkeit von Menschen über 50 Jahren behaupte (vgl. ExpertIn NO-EB/WB, z 364-380). Selbst die Menschen im Arbeitsleben würden es nicht als Zwang empfinden, ein Zertifikat sei als Ergebnis des Einsatzes für jeden mit einem positiven Wert belegt (vgl. ebd.).

(b) Die Einstellung, dass lebenslanges Lernen nicht per se als Zwang zu identifizieren sei, bekräftigte zudem die Fragebogenerhebung, in der 86% die These eher ablehnten und nur 14%, d.h. 3 Personen, ihr zustimmten (N=21).

(c) Auch die Experten<sup>238</sup> sprachen sich gegen eine generelle Wahrnehmung als Zwang aus, führten allerdings divergente Begründungen an. So argumentierte der Wissenschafts-Vertreter erneut in semantischen Kategorien. Im norwegischen Kontext sei "Lebenslanges Lernen" positiv besetzt und als Zwang werde vielmehr „omskolering“, also 'Umschulung' (s.o.; ExpertIn NO-WISS, z 251ff; 428) wahrgenommen. Die Netzwerkleitung erklärte hingegen, dass Lebenslanges Lernen dem Leben per se inhärent sei und insofern keinen Zwang darstellen könne (vgl. ExpertIn NO-LEIT, z 314-328).

### Bewertung des Community-Potenzials zur Realisierung Lebenslangen Lernens

Abschließend wurde die Kernfrage aufgeworfen, ob mithilfe solcher Typen von Netzwerken wie denen der Learning Communities eine Umsetzung der Ideen Lebenslangen Lernens in die Praxis gefördert bzw. erreicht werden könne. Deutlich wird eine zwar abwägende, doch nicht ablehnende Haltung.

(a) In den Interviews verneinte nur ein Partner ausdrücklich die Ausgangsfrage aufgrund der für ihn nicht sichtbaren Erwachsenenbildungsperspektive:

*'Lebenslanges Lernen und Kunnskapsbyen Lillestrøm, ich koppele die beiden Begriffe nicht zusammen. Möglicherweise ist Lebenslanges Lernen ein viel größerer Begriff. Eine interessante Sache, mit der die Kunnskapsbyen Lillestrøm gearbeitet hat, ist ja diese Forschungsrichtung an der Weiterführenden Schule XXX. [...] Aber Lebenslanges Lernen in Bezug auf Erwachsenenbildung und solche Sachen, da habe ich nichts, woran ich das aufhängen könnte'* (ExpertIn NO-ÜBER, z 261-266).

Die anderen Partner positionierten sich positiver, allerdings unter Einschränkungen. So sollte nicht die Gesamtheit des Begriffes "Lebenslanges Lernen" als Maßstab genommen werden, vielmehr seien einzelne realisierbare Aspekte bzw. Entwicklungsschritte zu extrahieren (vgl. ExpertIn NO-WIRT, z 339-368; ExpertIn NO-ÖFF, z 252-259). Hierbei könne die Community als Motivationsinstrument und als Zentrale bei der Infrastruktur des Angebots fungieren (vgl. ExpertIn NO-ÖFF, ebd.). Überdies könnten Beispiele wie die Hochschuletablierung oder kooperative Fortbildungsseminare als erste *'ganz, ganz kleine Schritte'* (ExpertIn NO-WIRT, ebd.) für eine Umsetzung interpretiert werden (vgl. ebd.). Ein eingeschränktes Umsetzungspotenzial wurde mit einer Differenzierung zwischen Community und regionaler Bevölkerung begründet (vgl. ExpertIn NO-INT, z 377-392; ExpertIn NO-EB/WB, z 403-410). D.h. eine Umsetzung finde bei den Mitgliedern der Community statt, doch sei fraglich, ob die Botschaft des Lebenslangen Lernens schon bei der regionalen Bevölkerung insgesamt angekommen sei (vgl. ExpertIn NO-INT, ebd.; ExpertIn NO-EB/WB, ebd.). Grundsätzlich sei zudem aufzuwerfen, ob eine umfassende Umsetzung überhaupt zu den Community-

<sup>238</sup> In einem Fall war die These nicht thematisiert worden.

Aufgaben zähle oder ob sie ‚nur‘ die Botschaft zu propagieren habe, wobei generell für eine Realisierung Lebenslangen Lernens zusammen mit Kommune und Fylke plädiert wurde (vgl. ExpertIn NO-INT, ebd.; ExpertIn NO-EB/WB, ebd.).

(b) In der Fragebogenerhebung wurde die Frage der Umsetzung von 68% mit „Ja, das ist möglich“ beantwortet, während 32% dies verneinten (N=22). Gründe hierfür seien: *‘Viel zu unterschiedliche Bedürfnisse‘; ‘Zu großer Unterschied bei den Mitgliedern‘; ‘Andere Institutionen sind besser geeignet (speziell Bildungsinstitutionen und Kursanbieter). Lernbedarf ist spezifisch für das einzelne Unternehmen‘; ‘Der Begriff ist zu umfassend, um von der KL gehandhabt werden zu können‘; ‘Nicht so wie die KL heute ist, aber ich schließe nicht aus, dass ein real zusammenarbeitendes Netzwerk entwickelt werden kann, das auch „lebenslanges Lernen“ umfasst‘.*

(c) Die Meta-Experten schlossen sich mehrheitlich der abwägenden Haltung an. Durchweg positiv äußerte sich der Politik-Vertreter, wonach sich das Potenzial bereits im Namen der Community illustrierte und eine Gestaltung künftiger Strategien durch gemeinsame Visionen übernommen werde (ExpertIn NO-POL, z 271-275). Der Wissenschafts-Vertreter bestätigte hingegen seine kritische Haltung: *‘Ja, ein gutes Netzwerk, und da muss ich fast unabhängig von der Kunnskapsbyen Lillestrøm antworten‘* (ExpertIn NO-WISS, z 270-276). Die Netzwerkleitung relativierte zunächst zur Charakteristik der Community, dass der Begriff „Lebenslanges Lernen“ nicht zu ihren dominierenden Slogans in der Praxis gehöre, doch: *‘Das ist schon ein Begriff, der absolut dazugehört‘* (ExpertIn NO-LEIT, z 357-382). Weiter heißt es:

*‘Man kann es gerne als Teil des Lebenslangen Lernens ansehen, weil wir ja das Niveau der ganzen Gegend heben wollen, wir wollen diejenigen, die hier arbeiten, dazu bewegen, den Fokus auf einen erhöhten Beschleunigungstakt zu setzen. Wir wollen, dass die Menschen hier sich mehr für die Frage engagieren, wie man Arenen schafft, die dazu beitragen, das Niveau zu heben und die Zahl Arbeitsplätze zu steigern ... . Innovation ist nicht etwas, was nur im Privatsektor geschieht, das geschieht auch im öffentlichen Sektor. Damit wir als Gemeinschaft es schaffen können, wettbewerbsfähiger zu werden, müssen wir auch dafür sorgen, dass die ganze Gemeinschaft in größerem Ausmaß darüber nachdenkt, wie man diese Pläne realisiert‘* (ebd.).

### 7.2.3 Herausforderungen und Zukunftsperspektiven

Schließlich rückten in der Erhebung die künftigen Herausforderungen für die Community, Veränderungsnotwendigkeiten, die Frage lokalpolitischen Supports sowie die eher kurz- bzw. langfristige Orientierung der Community in den Fokus.

(a) Von den Interviewpartnern wurden als **Herausforderungen** externe wie -interne angeführt. Extern gelte es, in regionalökonomischer Perspektive die



Dynamik weiter zu forcieren, qualifizierte Arbeitsplätze zu schaffen, Neuetablierungen zu fördern und das Potenzial zu konsolidieren bzw. auszuschöpfen (vgl. ExpertIn NO-WIRT, z 404-408; ExpertIn NO-ÜBER, z 301-305; ExpertIn NO-EB/WB, z 196f). Gleichfalls müsse man bei der lokalen Bevölkerung zu einer *'Art persönlichen Habe'* (ExpertIn NO-ÖFF, z 301-304) werden. In den Fokus kämen damit auch die europäischen Regionen, denn über kurz oder lang werde auch Norwegen der EU beitreten, und man werde in Konkurrenz zu diesen stehen (vgl. ExpertIn NO-ÖFF, z 281-299). Intern müssten konkrete Resultate gewährleistet bleiben, um die Kooperation kontinuierlich zu rechtfertigen (vgl. ExpertIn NO-WIRT, z 408-448). Genauso sei die oft *'spröde Konstellation'* (ebd.) eines Netzwerkes mit *'vielen Köcher'* (ebd.) zusammenzuhalten und ein Einschlafen der Dynamik zu verhindern. Jeder müsse sich seiner Pflichten bewusst bleiben und zur Konsolidierung der *'Grundpfeiler'* (ebd.) der Kooperation beitragen, was Kompromissbereitschaft und ein Engagement über Partikularinteressen hinaus voraussetze. Eine zentrale Bedeutung übernehme hierbei die stete Erneuerung der gemeinsamen Vision (vgl. ExpertIn NO-INT, z 438ff).

Letzteres kennzeichnete dieser zugleich als eine **Veränderungsnotwendigkeit**, da er dies derzeit *'vermisse'* (ebd., z 438-456). Angeregt wurde zudem, dass aufgrund der Ausdehnung der Wirkungsbereiche das Personal der Koordinierungsstelle zu vergrößern sei, bislang sei sie zu abhängig von den *'hyperaktiven Eigenschaftler'* (ExpertIn NO-ÜBER, z 326-332) der Netzwerkleitung. Gleiches gelte für die Ausweitung der Werbestrategie (vgl. ExpertIn NO-EB/WB, z 465) und der Verankerung in der Bevölkerung (vgl. ExpertIn NO-ÖFF, z 306-329). Zuallererst ging es jedoch derzeit um die Etablierung als *'Serviceinstitution für die Mitglieder'* (ebd.). Hierfür übernahmen die lokal verwurzelten Partner die Aufgabe einer Verankerung vor Ort. Deshalb müsse man akzeptieren, auch *'...einige kleine Mitglieder mit dabeizuhaben, die vielleicht nicht so viel mit einbringen, aber dies ab und zu je nach Bedarf machen können'* (ebd.), wie z.B. durch Angebote im Erwachsenenbildungsbereich oder durch internationale Schulabschlüsse für die Kinder von Mitarbeitern. Schließlich dürfe nicht vergessen werden, *'...sich zu erneuern und weiterhin herauszufordern'* (ExpertIn NO-INT, z 438-456), ansonsten werde man von *'alltäglichen Aufträgen aufgefressen'* (ebd.) und verkomme zu einem reinen *'Dienstleister'* (ebd.).

(b) Die Frage von Veränderungsnotwendigkeiten wurde ebenso in der Fragebogenerhebung thematisiert und von 82% bejaht (N=22). Diese Befragten (N=18) wurden um eine Konkretisierung anhand von 10 Items gebeten, bei denen sich 6 Items mit 77% als Spitzenreiter der Veränderungsnotwendigkeiten zeigen.<sup>239</sup>

„Zusammenarbeit zwischen den Kooperationspartnern“ und „Finanzielle Ressourcensicherung“ – jeweils 16%  
 „Informationsfluss innerhalb des Netzwerkes“ – 13%

<sup>239</sup> Zu den Items wurden 88 Nennungen abgegeben.

„Übersichtlichkeit der Netzwerkaktivitäten“ und „Umsetzung der Netzwerkaktivitäten in konkrete Ergebnisse“ – jeweils 11%

„Koordination/Steuerung des Netzwerkes“ – 10%

Die Items legen den Fokus nochmals auf die Prozesse des Netzwerkes, die in den Interviews unter dem Aspekt der Herausforderungen thematisiert wurden. Bemerkenswert ist, dass sich der Faktor der „Finanziellen Ressourcensicherung“ an prominenter Position befindet, in den Interviews dagegen nur nachgeordnet angeführt wurde.

In einer offenen Antwortkategorie wurde des Weiteren nach Herausforderungen der Community in nächster Zeit gefragt, welches in einer Aufzählung vielfältigster, kaum aussagekräftig verwertbarer Komponenten resultierte. In 14 Fragebögen wurden 30 Komponenten aufgezählt, bei denen sich ein Schwerpunkt bei internen Netzwerkprozessen zeigt. Damit erfahren die Aussagen aus den Interviews nochmals Bestätigung. Ferner wurde der Finanzierungsaspekt mit fünf Nennungen angeführt, es gelte, *‘Langfristigkeit’*, *‘Finanzielle Ressourcen’* und insgesamt eine *‘Sichere ökonomische Basis’* zu gewährleisten.

(c) Die Meta-Experten nahmen ausführlich Bezug auf Herausforderungen. Hervorgehoben wurde, dass *‘das Drohbild’* (ExpertIn NO-POL, z 315-329) regional-ökonomischer Problematik weiterhin lebendig gehalten werden müsse, schließlich arbeite man *‘gegen den Strom’* (ebd.), d.h. gegen die geplante Etablierung eines neuen Technologiestandortes im alten Flughafengebäude westlich von Oslo. Die Community und der Forschungspark müssten ergo den Mitgliederzuwachs forcieren, um über die *‘kritische Größe’* (ebd.) zu kommen. Der Wissenschafts-Vertreter fokussierte ebenfalls die regionalökonomische Komponente, folgerte jedoch konträr (vgl. ExpertIn NO-WISS, z 344-354). Die Community müsse sich auf den lokalen Kontext konzentrieren und eben nicht die *‘natürliche Dynamik’* (ebd.) kompensieren wollen: *‘Kunnskapsbyen Lillestrøm sollte sich schlicht an Lillestrøm halten. [...] Die können Infrastruktur bereitstellen, Parkplätze regeln und mit Groß-Oslo Nahverkehr und Busse verhandeln, usw.’* (ebd., z 191-197). Demgegenüber führte die Netzwerkleitung ein weites Spektrum an Herausforderungen an (vgl. ExpertIn NO-LEIT, z 418-433). Leitmotive seien die stete Katalysatorfunktion für das Netzwerk und die regionale Entwicklung, für ein Vertrauensklima und für Enthusiasmus bei den Mitgliedern zu sorgen usw. Auch die EU-Perspektive müsse integriert werden, da mit ihrer Hilfe die internationale Arbeit ausgedehnt werden könne. Hierzu gelte es die in der Community existenten Erfahrungen im EU-Projektbereich auszunutzen (vgl. ebd., z 167-174). Ebenso bleibe das eigene Arbeitsfeld anspruchsvoll:

*‘Man verbraucht ziemlich viel Energie, Enthusiasmus, man verbraucht ziemlich viele Ideen, alles an was man denken kann. [...]. Das macht die Arbeit ziemlich spannend, aber gleichzeitig auch herausfordernd. Ob ich hier noch in einigen Jahren sitze, weiß ich nicht. [...] Das ist vielleicht auch nicht so schlau, hier so lange zu sitzen. Ich glaube 4-5 Jah-*

*re maximal. Denn man muss Leute haben, die dazu beitragen können, das hier mit neuen Augen zu sehen'* (ebd., z 418-433).

Vor dem Hintergrund möglicher Herausforderungen und künftiger Entwicklungen wurde auf das **lokalpolitische Supportsystem** durchgängig positiv verwiesen. Für die Community komme es eindeutig zum Tragen.

(a) Die Partner sprachen einhellig von einem guten Support, *'...es gebe einen ,großen good-will in der Kommune'* (ExpertIn NO-ÖFF, z 117ff; vgl. auch ExpertIn NO-WIRT, z 155f; ExpertIn NO-ÜBER, z 46). So etwas lasse sich nur schwerlich ohne jegliche politische Unterstützung umsetzen (vgl. ExpertIn NO-EB/WB, z 204f), und gerade im Entstehungskontext habe der Bürgermeister der Skedsmo Kommune eine zentrale Rolle eingenommen (vgl. ExpertIn NO-INT, z 117-121; 185ff). Im weiteren Verlauf habe sich die Community selbst engagiert, die Unterstützung wichtiger *'Fürsprecher'* (ExpertIn NO-WIRT, z 143-148) im Bildungsausschuss des Parlamentes zu sichern (vgl. auch ExpertIn NO-INT, z 227).

(c) Dies bekräftigten auch die Meta-Experten (vgl. ExpertIn NO-POL, z 120-123; ExpertIn NO-WISS, z 105f; ExpertIn NO-LEIT, z 197ff). Zu belegen sei überdies das besondere Engagement einer bestimmten Partei (der „Arbeiterpartei“), die der Wissenschafts-Vertreter als *'die Akershusbank'* (ExpertIn NO-WISS, ebd.) im Parlament titulierte. Die Netzwerkleitung hoffte wiederum auf eine Ausdehnung des parteipolitischen Supports über diese Partei hinaus (vgl. ExpertIn NO-LEIT, ebd.). Der Politik-Vertreter zitierte die Äußerung eines Bürgermeisters aus einer der Nachbarkommunen. Der habe noch vor zwei Jahren nicht gedacht, dass Lillestrøm zur *'Nabe im Rad'* (ExpertIn NO-POL, z 120-123) der Region werden könne, wo doch vorher weitestgehend *'Ebenbürtigkeit'* (ebd.) geherrscht hätte.

In einem weiteren Schritt wurden die Netzwerkpartner wie Meta-Experten zu den **Zukunftsperspektiven** der Community befragt.

Zum Aspekt der finanziellen Ressourcen, der in der Fragebogenerhebung thematisiert wurde, finden sich in den Interviews nur kaum Verweise. Allein der Wissenschafts-Vertreter merkte an, dass die Community von Kommunal- bzw. Fylke-Mitteln, die bald auslaufen würden, abhängig sei (vgl. ExpertIn NO-WISS, z 341f). Die Netzwerkleitung bestätigte das Auslaufen, doch gehöre die Sicherstellung der Finanzierung aus verschiedenen Quellen zu den Kernaufgaben und werde nicht als problematisch empfunden (vgl. ExpertIn NO-LEIT, z 440f).

Von zentralem Interesse waren vielmehr die Einschätzungen zur perspektivischen Ausrichtung der Community, d.h. ob sie ein eher kurzfristig oder ein eher langfristig orientiertes Projekt sein solle. Partner wie Meta-Experten sprachen sich eindeutig für eine langfristige Orientierung aus.

(a) Alle Netzwerkpartner betonten nachdrücklich die Orientierung an einer langfristigen Perspektive, wobei dies eine Balance aus Kurzfristig- und Langfristigkeit meine (vgl. auch ExpertIn NO-ÜBER, z 334-340; ExpertIn NO-ÖFF, z 311):

- *‘Ich glaube, dass ist sehr wichtig, dass man eine Langzeitperspektive hat. [...] Aber die verschiedenen Projekte, die laufen, die werden ja oft keine so lange Perspektive haben. Aber wenn man das Kurzfristige als einen Teil des Langfristigen sieht, erreicht man hoffentlich eine Reihe Erfolge im Laufe dieses langfristigen Zeitraums. Ich glaube, das ist nötig, um Vorhersagbarkeit zu schaffen’* (ExpertIn NO-WIRT, z 450-455);
- *‘Ich finde, dass sie sehr langfristige Ziele haben sollten, oder Visionen, die Teilziele können kurz sein. Aber diese große Vision, die zu bearbeiten und den Umständen entsprechend zu justieren ... – was ist bisher passiert, was können wir daraus lernen? Welche neuen Leute in den visionären Gedankengang involvieren?’* (ExpertIn NO-INT, z 458-470);
- *‘Ich glaube, es ist langfristig orientiert, mit all diesen Bauprojekten und dem ganzen Plan dauert das sicher 30 Jahre. Ich glaube, das lässt sich auch gut vermarkten, dass das hier eine sichere Bank ist.... Denn diese Hauruck-Mentalität, das schreckt die Leute ab. Da bekommt man die Geier rein, die schöpfen dann die Sahne ab, und das Projekt ist erledigt’* (ExpertIn NO-EB/WB, z 467-473).

(c) Genauso waren sich die Meta-Experten über die langfristige Orientierung einig. Es sei ein *‘unendliches Langzeitprojekt’* (ExpertIn NO-POL, z 333-340), weniger im Sinne eines *‘permanenten Projektes’* (ebd.) als vielmehr einer lokal integrierten *‘Institution’* (ebd.). Der Wissenschafts-Vertreter legte Wert auf die Balancierung zwischen kurz- und langfristiger Orientierung (vgl. ExpertIn NO-WISS, z 357-362), während sich die Netzwerkleitung der Betonung einer langfristigen Perspektive anschloss mit Blick auf die notwendige Stabilität im Netzwerk: *‘Wenn wir das nicht haben, so glaube ich nicht, dass es etwas wird. Man muss Vorhersagbarkeit haben’* (ExpertIn NO-LEIT, z 435ff).

Damit sind die Untersuchungsdaten hinsichtlich der Relevanzstrukturen und Einstellungen der Partner wie Meta-Experten zur Charakteristik der Community in Lillestrøm/ Kjeller, zur Thematik des Lebenslangen Lernens sowie zu Herausforderungen und Zukunftsperspektiven präsentiert. Im Anschluss gilt es, den Typus der Community als ein ökonomisches Cluster-Konzept nochmals anhand seines konzeptionellen Schwerpunktes herauszustellen.

#### 7.2.4 Schwerpunkt: Strategische Ausschöpfung des endogenen Potenzials

Hierzu wird der konzeptionelle Community-Schwerpunkt, die strategische Ausschöpfung des endogenen Potenzials, mithilfe der Komponenten “strategische Netzwerkbildung” und “Ausschöpfung des endogenen Potenzials” diskutiert.

## Strategische Netzwerkbildung

Mit der empirischen Erhebung konnte für die vorliegende Community ein sehr guter Faktor von Reziprozität nachgewiesen werden. D.h. es zeigte sich bei den Netzwerkmitgliedern ein starkes gemeinsames Interesse an Kooperation, Ausbau des Wissensstandortes und Nutzung der Community-Dienstleistungen und dies in Kopplung mit einem hohen Gewinnvertrauen. Die beiden Schlüsselemente "gemeinsames Interesse" sowie "Gewinnvertrauen" übernehmen für die Konsolidierung eines jeden Netzwerkes eine zentrale Funktion. Im vorliegenden Falle wird überdies eine eindrucksvolle Praxisumsetzung der Elemente für das Ziel einer strategischen Netzwerkbildung offensichtlich.

Charakteristisch ist hierfür die Mitgliedsstruktur der Community. Die grundsätzlich intendierte Idee der Ganzheitlichkeit wird limitiert durch den bei der Vergabe der Netzwerkmitgliedschaft vorausgesetzten Status 'wissensintensiv' bzw. durch das Potenzial des Bewerbers für eine netzwerkinterne win-win-Situation. Diese Struktur bedingt einerseits ein eher exklusiv definiertes Mitgliedskonzept, trägt andererseits aber auch zur strategischen Ausrichtung und letztlich zur Stabilisierung des Netzwerkes bei, indem es für eine relative Homogenität bei Interessen und Visionen in Bezug auf die Gestaltung der Kooperation und auf das Netzwerkgeschehen sorgt.

In Fortführung dieses Leitmotivs findet sich ebenso eine gewisse Zurückhaltung gegenüber dem lokalen Potenzial an grenzüberschreitenden Kooperationen bzw. Aktivitäten. So bestand z.B. zwischen der Community und dem großen regionalen Erwachsenenbildungsverband – beide in kurzer Distanz voneinander ansässig – weder Kooperation noch Kontakt. Danach befragt, äußerte der Vertreter des Verbandes (vgl. NO-KON3), dass ihm dies selbst ‚unklug‘ (ebd.) erscheine. Einer der Gründe liege in der Auffassung, ‚nichts in Gemeinschaft‘ (ebd.) zu haben, d.h. jeder in seinem eigenen System agiere. Der Erwachsenenbildungsverband sei in dem System von Freiwilligkeit verortet, die Community im formalen Bildungssystem. Zwischen beiden Systemen herrsche keine ‚natürliche Verbindung‘ (ebd.), wobei die Möglichkeit dessen prinzipiell gegeben sei. Auch in einem anderen Kontext offenbarten sich gewisse Grenzziehungen. Auf die Frage in den Interviews,<sup>240</sup> ob mithilfe eines solchen Netzwerkes auch jene Bevölkerungsgruppen zum Lernen motiviert werden könnten, die bisher allgemein nicht hatten erreicht werden können, konnten entweder keine Angaben gemacht werden (vgl. ExpertIn NO-ÜBER, z 275f) oder es wurde auf die Verantwortung von Gewerkschaften und Interessenorganisationen verwiesen (vgl. ExpertIn NO-ÖFF, z 262-270). Nur ein Partner setzte sich davon ab und äußerte, dass dies definitiv ein Ziel der Community-Arbeit darstelle (vgl. ExpertIn NO-EB/WB, z 412-436). Es müsse das Selbstbewusstsein der Bevölkerung gegenüber

<sup>240</sup> Unterstützt wird dies durch das Ergebnis der Fragebogenerhebung, wonach bei der Frage, auf welche regionalen Aspekte die Community positiv Einfluss nehme, das Item „Motivation bildungsferner Bevölkerungsgruppen zur Teilnahme an Bildungsangeboten“ nur eine einzige Stimme erhalten hatte.

ihrer Lernfähigkeit gestärkt und Lernprozesse mithilfe neuer Lerninfrastrukturen sowie von Vorbildern und Erfolgsgeschichten umfassend gefördert werden.

Des Weiteren haben sich für den steten empirischen Beleg des Gewinnvertrauens und des Ziels einer kooperativen Vision die von der Community intensiv verfolgten und offerierten Gemeinschaftsdienstleistungen als maßgeblich erwiesen. Diese Aktivitäten, seien es die Bepflanzung der Gehwege, die Sportveranstaltungen oder das Vorteilsprogramm für die Community-Mitglieder mit der Einkaufsgemeinschaft, der Reisebürokontingente, dem Kindergarten, gemeinsamen Fortbildungsveranstaltungen usw., lassen eine weithin verknüpfte persönlich-informelle Infrastruktur entstehen. Sie legt die Basis für erweiterte Kooperations- und Kommunikationsprozesse wie auch für eine stärkere sozialräumliche Verortung der Mitglieder im Nahbereich. Genauso würden derart eine gemeinsame Identität gefördert (vgl. ExpertIn NO-LEIT, z 91-114) und insofern bei aller zunächst für den empirischen Beleg kurzfristigen Zielsetzung letztlich eine langfristige Perspektive von Nachhaltigkeit verfolgt werden.

Die Ausrichtung an einem ökonomischen Cluster-Konzept geht bei den Netzwerkmitgliedern allerdings nicht einher mit einem reduzierten Verständnis Lebenslangen Lernens, auf z.B. den Bereich beruflicher Qualifikation. Die Interviews verweisen deutlich auf ein mehrdimensionales Verständnis Lebenslangen Lernens und benennen die daran geknüpften Verantwortlichkeiten. Zudem betonen die Partner ausdrücklich die Relevanz der gesellschaftlichen Dimension zum Erhalt ihrer traditionsreichen demokratischen Strukturen. Das mag nur auf den ersten Blick ein widersprüchliches Ergebnis darstellen. Die Erhebung zeigte, dass für die Frage der Umsetzung einer integrativen "lifelong learning culture" im regionalen Kontext die Community eher als ein konstitutives Teilelement einer insgesamt übergeordneten lokalen Strategie Lebenslangen Lernens wahrgenommen wird und in Konsequenz spezifische Bereiche wie die traditionelle Erwachsenenbildung oder auch bildungsferne Bevölkerungsgruppen eher im Verantwortungsbereich anderer Akteure (Gewerkschaften, Interessenorganisationen (s.o.)) gesehen werden. Das Ergebnis ist insofern im Rahmen einer seit jeher tief verwurzelten, weit verbreiteten und in ihren differierten Lernformen und -arenen stark frequentierten Lernkultur zu interpretieren.

### Ausschöpfung des endogenen Potenzials

Hinsichtlich des Aspektes einer Ausschöpfung des endogenen Potenzials zur Bewältigung des regionalen Strukturwandels und der Konsolidierung des Standortes im inter-/ nationalen Wettbewerb ist der Fokus zunächst auf den Ausgangspunkt der regionalen Gesamtsituation von Lillestrøm/ Kjeller zu legen.

Grundsätzlich besitze Lillestrøm, wie die Partner eindrücklich skizzierten, ein negatives Image. Es sei *'...eine typische Vorstadt, wo es nichts Spannendes gibt'* (ExpertIn NO-WIRT, z 383ff), eine ländlich geprägte *'Proletenstadt'* (ExpertIn NO-ÜBER, z 279-292), und viele würden *'lächeln'*, wenn man sage, man wäre *'das*

*neue Lillestrøm*“ (ExpertIn NO-ÖFF, z 272). Auch in den Kontextinterviews hieß es, dass Lillestrøm/ Kjeller den Ruf eines *‘etwas langweiligen Ortes’* hätten (NO-KON2); Lillestrøm nicht wirklich als Stadt gelten könne (vgl. NO-KON4); es eigentlich nur ein Durchreisegebiet sei, es also *‘...keinen aus Lillestrøm gibt, der aus Lillestrøm ist’* (ExpertIn NO-WISS, z 294-336); bzw. insgesamt die Region Romerike aufgrund des geringeren Bildungsniveaus *‘gemobbed’* werde im Sinne von *‘Wenn die 300 Doktorgrade aus Kjeller nachmittags weg sind, dann gibt es keinen mehr vor Ort’* (NO-KON3).

Der Aufbau regionaler Identität und die Verbesserung des städtischen Images wurden dementsprechend der Community als Aufgabe in den Interviews ausdrücklich zugeteilt. Es sei eine *‘ganz klare Mission’* (ExpertIn NO-ÖFF, z 274; ExpertIn NO-INT, z 408ff) und anzustreben sei, *‘Identität, Stolz’* und ein *‘Bewusstsein’* über das vorhandene Potenzial im Forschungs-, Wirtschafts- und Bildungsbereich aufzubauen (ExpertIn NO-ÖFF, z 274ff; vgl. auch ExpertIn NO-LEIT, z 401-415). Genauso sei die Community überregional als Ort des Wissens (ExpertIn NO-EB/WB, z 439-445) sowie als ein *‘tolles Markenzeichen’* (ExpertIn NO-ÜBER, z 290ff; 107f) zu etablieren, so dass sie insgesamt zu einer *‘Lokomotive’* (ExpertIn NO-WIRT, z 381-401) für die ganze Region werde.

Für das Erreichen dieser Ziele und dem Entfachen einer regionalen Dynamik war vom Entstehungskontext der Community an evident, dass eine besondere Priorität auf ihre Brückenbaufunktion zwischen dem Forschungsmilieu in Kjeller und dem Ort Lillestrøm zu legen sei. Aufschlussreich sind hierzu Ergebnisse der Fragebogenerhebung, wonach die Community nach Meinung der Netzwerkpartner positiven Einfluss auf folgende regionale Faktoren genommen habe (sie repräsentieren 82% der insgesamt 195 Nennungen; N=22):

„Stärkere Fokussierung auf Innovation und Erneuerung“; „Stärkung der regionalen Wirtschaft“; „Etablierung neuer Einrichtungen/Unternehmungen in der Region“ – jeweils 10%

„Regionale Entwicklung des Arbeitsmarktes“; „Aufbau einer regionalen Identität“; sowie „Allgemeine Bereitschaft der Einrichtungen/Unternehmungen zur Zusammenarbeit auf regionaler Ebene“ – jeweils 9%

„Image der Bildungseinrichtungen in der Öffentlichkeit“ – 8%

„Gemeinsame Perspektive der Einrichtungen/Unternehmungen auf die regionalen Herausforderungen“ – 7%

„Übersichtlichkeit der regionalen Bildungsangebote und Bildungsanbieter“ und „Förderung des gesellschaftlichen Miteinanders“ – jeweils 5%

Mit den Nennungen zeichnet sich ein relativ breites Spektrum ab, doch bekräftigt es in seinen Spitzenreitern die insofern als geglückt wahrgenommene Einflussnahme der Community auf zentrale regionale Faktoren wie den Arbeitsmarkt, die Innovationsförderung, die Ansiedlung neuer Akteure oder auch die Erhöhung der Kooperationsbereitschaft.

Dies untermauern die Aussagen in den Interviews zum Faktor der Wechselwirkung zwischen Community und Region. Infrage gestellt wurde zwar die Möglichkeit einer präzisen Extraktion der originär verantwortlichen Komponenten (vgl. ExpertIn NO-INT, z 185; ExpertIn NO-WIRT, z 141), ob also z.B. der Neubau des Großflughafens die primäre Antriebskraft der regionalen Dynamik darstelle (vgl. ExpertIn NO-WISS, z 69ff; z 109-115) oder vielmehr eine synergetische Kopplung zweier paralleler Dynamiken auf überregionaler und lokaler Ebene herrsche (vgl. ExpertIn NO-POL, z 96-125). De facto sei aber zu konstatieren, dass die Community nunmehr als Berater bei der kommunalen Wirtschaftsstrategie fungiere (vgl. ExpertIn NO-ÖFF, z 109ff; ExpertIn NO-WIRT, z 151-156; ExpertIn NO-INT, z 235), und die gelungene Hochschuletablierung als ein Beleg für ihre Fähigkeit zur politischen Einflussnahme interpretiert werden könne. Es sei das Resultat von *'reinem Lobbying, roher Macht und gutem Einblick in die Politik'* (ExpertIn NO-INT, z 190ff; vgl. auch ExpertIn NO-WIRT, z 137-140). Schließlich spreche für eine Einflussnahme auf die regionale Dynamik das erhöhte interkommunale Konkurrenzgebaren. Viele der Nachbarkommunen fühlten sich von der dortigen Entwicklung ausgeschlossen und empfänden die Community als *'übermäßig angepriesen'* (ExpertIn NO-ÜBER, z 154-160). Argumentiert wurde demgegenüber, dass die Community eher als *'Kraftzentrum'* der Gesamtregion (ebd.) und als Vorbild begriffen werden solle, nicht zuletzt hätten viele Kommunen bisher zu *'selbstgefällig'* (ExpertIn NO-INT, z 189-224) agiert. Das viele *'Ölgeld'* (ebd.) habe eine nationale Mentalität provoziert, bei der erst die Kürzung öffentlicher Subventionen für eine Bereitschaft zu Kooperation gesorgt hätte (ebd.). Norwegen sei ein *'...Land, wo alle gegen alle konkurrieren sollen und man alles selbst machen soll'* (ebd., z 123-130) und darin der eigentliche soziale Status liege; erfolgreich seien aber die Regionen mit ganzheitlichem Blickwinkel, wie die lokale Entwicklung illustriert habe.

Damit habe die Community die gängigen Perspektiven verschoben und kooperative Strategien nachhaltig auf der Agenda etabliert. Gleichzeitig impliziere diese Dynamik aber auch ambivalente Prozesse. Die gravierenden baulichen Veränderungen im städtischen Kontext, wie z.B. das Abreißen alter Holzhäuser, würden von einigen als Zerstörung des alten Lillestrøm gesehen (vgl. ExpertIn NO-ÜBER, z 114ff), oder es werde befürchtet, dass das Wachstum externe *'Bedrohungen'* (ExpertIn NO-INT, z 144f; 164-179) wie z.B. Drogen anziehe. Überdies kritisierte der Wissenschafts-Vertreter, dass sich der regionale Identitätsaufbau dahingehend profilieren, sich als *'andersartig'* (vgl. ExpertIn NO-WISS, z 294-336) von dem Gebiet westlich von Oslo abgrenzen. Doch ein Aufbau über die Kategorie des Anders-Seins stelle eine sehr *'zerbrechliche Identität'* (ebd.) dar, gerade weil das Ausstechen der Konkurrenten seiner Ansicht nach unwahrscheinlich sei.

Abschließend interessierte hierzu, wie sich der Bekanntheitsgrad der Community im lokalen Zusammenhang und ihr Image gestalten. D.h. wird die Community mit der regionalen Dynamik überhaupt, und wenn ja, positiv verknüpft?



Die Fragebogenerhebung der Grundgesamtheit der Netzwerkmitglieder zeichnet hierzu ein klares Bild. So entschied sich die Hälfte der Befragten für „Recht gut bekannt“, flankiert durch 36% der Nennungen bei „Sehr bekannt“ (N=22). Überdies wurde das Image der Community von 68% als „Eher positiv“ und weiteren 27% sogar als „Sehr positiv“ bewertet (N=22). Folglich schätzten 95% das Image der Community als positiv ein, was in Kombination mit den Ergebnissen zum Bekanntheitsgrad von insgesamt 86% der Nennungen bei den Werten „Recht gut“ bzw. „Sehr bekannt“ ein eindrucksvolles Ergebnis ist.

Die ambivalenten Facetten dessen offenbarten sich wiederum in den Interviews. Das Spektrum zur Einschätzung des Bekanntheitsgrades zog sich dort von „sehr bekannt“ bis „verbesserungsbedürftig“ (vgl. ExpertIn NO-EB/WB, z 152f; ExpertIn NO-ÖFF, z 99-106; ExpertIn NO-ÜBER, z 104ff; ExpertIn NO-WIRT, z 111; 89f).<sup>241</sup> Zu differenzieren sei zwischen einerseits dem Kjeller-Milieu und dem öffentlichen Sektor mit einem guten Bekanntheitsgrad (vgl. ExpertIn NO-ÜBER, z 104ff; ExpertIn NO-ÖFF, z 99-106; ExpertIn NO-EB/WB, z 152f; ExpertIn NO-INT, z 157-162) sowie andererseits der privaten Wirtschaft (vgl. ExpertIn NO-INT, z 157-162) und den Bereichen, in denen die Region noch das Profil eines geschlossenen Forschungsmilieus besitze (vgl. ExpertIn NO-ÜBER, z 89f). Insgesamt lasse sich jedoch ein positiver Trend ablesen, und es bestünde seitens der Politik sogar der Vorschlag, die kommunalen Einfallstraßen mit dem Slogan *„Willkommen in der Kunnskapsbyen Lillestrøm“* (ExpertIn NO-LEIT, z 143-163; 176-180) zu beschildern. Genauso sei zu bemerken, dass Immobilienmakler mit dem Slogan *„Im Herzen der Kunnskapsbyen Lillestrøm“* (ebd., z 274-288) werben würden.

Für die künftige Strategie in diesem Bereich wurde eine weitere Ausdehnung des Bekanntheitsgrades der Community allgemein favorisiert, damit nicht nur die *‘...Bevölkerung stolz ist auf das, was dort geschieht’* (ExpertIn NO-POL, z 92f), sondern auch *“Ola Nordmann”,* also der Mann auf der Straße, den Status und die Aktivitäten seiner *‘Wissensstadt Lillestrøm’* kennenlerne (vgl. auch ExpertIn NO-ÜBER, z 107) und sich als *‘Teil von etwas Größerem’* (NO-KON5) begreife. Viele hätten von der Community gehört, wüssten aber nichts Genaues und wären sich über ihr Potenzial und die bereits erreichten Erfolge nicht bewusst (vgl. ExpertIn NO-INT, z 164-173; ExpertIn NO-EB/WB, z 165ff). Dies liege auch daran, dass ihr Name ein etwas *‘unklarer Begriff’* (ExpertIn NO-WIRT, z 115-119) sei bzw. mit der Kombination Lillestrøm=Wissensstadt allgemein eher ein Lächeln provoziere (vgl. ExpertIn NO-ÖFF, z 102f). Genauso könnte eine Ausweitung des Bekanntheitsgrades die als ambivalent wahrgenommenen städtischen Veränderungen abschwächen (vgl. ExpertIn NO-ÜBER, z 110-116) und die Vermittlung des Wertes von Bildung und Lernen insgesamt stärken (vgl. ExpertIn NO-INT, z 175-179). Schließlich würde ein profilierter Bekanntheitsgrad nicht nur Experten aus dem In- und Ausland anziehen, sondern auch verhindern,

<sup>241</sup> Allein der Wissenschafts-Vertreter äußerte sich explizit negativ zum Bekanntheitsgrad und antwortete: *‘Ich glaube auch nicht, dass die Institute es sehr spannend finden. Die sagen es, weil sie glauben, sie müssen’* (ExpertIn NO-WISS, z 74-85).

dass die vielen einheimischen *'Daniel Düsentriebs'* (ExpertIn NO-EB/WB, z 178; 161-172) auswanderten, und das endogene Potenzial derart wiederum geschwächt werde.

### Zwischenfazit

Zu resümieren ist mit Blick auf die herausgestellten Komponenten des konzeptionellen Schwerpunktes, dass die Community ein stabiles Modell eines ökonomischen Cluster-Konzeptes präsentiert. Mit seiner strategischen Netzwerkbildung und einer allgemein sicht- und spürbaren Ausschöpfung des endogenen Potenzials kann es durchaus überzeugen, was ausführlich nochmals in der Fallzusammenfassung unter Kap. 9.1.1 diskutiert wird.

Im gleichen Zuge ist aufzuwerfen, dass für tatsächlich grenzüberschreitende Kooperationsprozesse im regionalen Kontext und einer insofern umfassenden Ausschöpfung des regionalen Potenzials die strategisch ausgerichtete Struktur und Handlungsorientierung der Community stärker diversifiziert und aufgebrochen werden müssten. Eine Einschränkung auf bereits 'wissensintensive' Bereiche entspricht – bei allen möglichen Ringwirkungen – nicht stringent dem immer wieder angeführten Ziel einer dringlichen Erhöhung des Bildungs- und Qualifikationsniveaus der gesamten Region. Folglich leistet die Community einen maßgeblichen Beitrag zum Aufbau einer integrativen regionalen "lifelong learning culture", sieht deren umfassende Realisierung aber nicht als vorrangige Priorität ihrer eigenen Netzwerkaktivitäten an.

## 8 Deutschland: „Lernende Region Schleswig / Sønderjylland“

Als dritte Analyse ist die deutsch-dänische Community „Lernende Region Schleswig/Sønderjylland“ vorzustellen. Sie präsentiert den Typus eines politischen Konzepts regionaler Governance (vgl. Kap. 4.3.3), der in seiner Grundcharakteristik anhand der Tabelle 10 nochmals umrissen wird:

Tabelle 10: Übersicht: politisches Konzept regionaler Governance

Learning Communities – politisches Konzept regionaler Governance	
<b>Zielsetzung</b>	Initiierung neuer bzw. Verbesserung regionaler Lerninfrastrukturen in der Wissensgesellschaft
<b>Strategische Interessen</b>	Erhöhung der Teilnahme an Lebenslangem Lernen & effiziente, nachhaltige Netzwerkbildung
<b>Steuerungsmodus</b>	Kombination aus top-down und bottom-up gesteuerten Governance-Ansätzen
<b>Steuerungsebene der Umsetzung</b>	regionale Mesoebene
<b>Regionale Adressaten der Mitgliedschaft</b>	institutionelle bzw. organisationale Akteure & private Initiativen & private Wirtschaft
<b>Theoretische Bezüge</b>	Regional Governance / Konzept des Sozialen Kapitals
<b>Herausforderungen</b>	Transfer des extern initiierten Steuerungsmodus in eine regional integrierte, nachhaltige Community-Struktur
<b>Gefahren</b>	Satellitenstellung im regionalen Akteursgefüge / mangelnde Nachhaltigkeit nach Ablauf der top-down-Förderung

Diese Zuordnung begründet sich aus spezifischen Rahmenkonstellationen. Die Community-Etablierung ist als eine direkte Folge regionaler Strukturpolitik inklusive eines top-down-gesteuerten Ausgangsimpulses zu identifizieren, der auf eine nachhaltige Etablierung einer regionalen bottom-up-Dynamik zielt. Als Leitmotiv führt jene Strukturpolitik die Erhöhung der Lernfähigkeit der Region und ihrer Lerninfrastrukturen an, welches auf die Ausgangslage einer deutsch-dänischen Grenzregion mit schwieriger ökonomischer wie sozialräumlicher Konstellation bei gleichzeitig hohem Kooperations- und Synergiepotenzial trifft. Illustriert werden kann derart die Herausforderung des Transfers eines externen Steuerungsmodus in die Regionalebene sowie der Verankerung in einem Förderprogramm (vgl. ebenso die **Fallzusammenfassung** unter Kap. 9.1.1).

Im Folgenden wird auf der Basis bildungspolitischer Rahmenkonstellationen ein Überblick zur regionalspezifischen Ausgangslage, zum Entstehungskontext der Community und ihren zentralen Strukturen gegeben (Kap. 8.1), an den sich die Präsentation der Untersuchungsdaten (Kap. 8.2) sowie die Hervorhebung des konzeptionellen Schwerpunktes der Community (Kap. 8.2.4) anschließen.

Die Objektbereiche der empirischen Erhebung waren, wie unter Kap. 5.1.2 erläutert, zum einen die Grundgesamtheit der offiziellen Netzwerkpartner der Community, die es anhand von ExpertInneninterviews und eines Fragebogens zu untersuchen galt; und zum anderen drei Akteure der Metaebene der Community, d.h. die Netzwerkleitung sowie jeweils ein Vertreter aus der örtlichen Politik und dem Bereich Wissenschaft/ Forschung (ExpertInneninterviews). Eruiert werden sollte, was exemplarisch unter einer Learning Community zu verstehen ist und welchen Stellenwert hierbei Idee oder Konzepte des Lebenslangen Lernens einnehmen bzw. sich in ihrer Gestalt und im Wirkungsgefüge niederschlagen. Die **untersuchten Akteure** im Community-Kontext sind somit primär deren institutionellen bzw. organisationalen Mitglieder, die mit ihrem kooperativen Vorgehen und den so transportierten Leitmotiven die regionale Lerninfrastruktur gestalten; der einzelne Lernende als potenzieller Nutznießer der Community-Strukturen ist demnach nicht direktes Objekt der empirischen Erhebung (vgl. ebd.).

## 8.1 „Lernende Region Schleswig / Sønderjylland“ – Einführung und Überblick

### Bildungspolitische Rahmenkonstellationen im nationalen Kontext

Im deutschen Bildungsdiskurs setzte die Debatte um Lebenslanges Lernen und eine Rezeption der internationalen Schlüsseldokumente erst mit der zweiten Generation der Konzepte Mitte der 1990er Jahre merkbar ein und intensivierte sich in der dritten Generation.<sup>242</sup> Zugleich stand die Renaissance Lebenslangen Lernens in Interdependenz mit einem vermehrt praxisorientierten Engagement von Bund und Ländern, womit sich ebenfalls der übergeordnete Trend „von Bildungsprogrammatik zu Support neuer Praxisstrukturen“ vollzog. Den Auftakt bildeten die beiden BMBF-Gutachten von Dohmen zum Lebenslangen Lernen (Dohmen 1996) bzw. zur Weiterbildung in Europa (Dohmen 1998), an die sich als gemeinsame Initiativen von Bund und Ländern umfassende Modell- und Aktionsprogramme zur Förderung neuer Lerninfrastrukturen anschlossen. So sollte das 1999 ausgerufene „Forum Bildung“ (1999-2002) helfen, „...Qualität und Zukunftsfähigkeit des deutschen Bildungssystems sicherzustellen“ (Forum Bildung 2001, 222). Das „Modellversuchsprogramm Lebenslanges Lernen“ (2000-2005) der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) präsentierte bereits eine praxisorientierte Ausrichtung, mit der

---

<sup>242</sup> Zuvor war die Auseinandersetzung mit den internationalen Konzepten Lebenslangen Lernens gerade auch im Erwachsenenbildungsbereich rudimentär, vgl. Günther 1982, 225f.

bundesweit innovative Kooperationsformen zur Förderung des Lebenslangen Lernens angestoßen und verankert werden sollten. Als Schlagwörter des Diskurses fungierten "Kompetenzentwicklung", "Beschäftigungsfähigkeit", "Selbststeuerung" und "Selbstorganisation" des Lernens, genauso wie "informelles Lernen" (vgl. Dohmen 2001).

Im Jahr 2001 wurde vom BMBF das Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“ ausgerufen, das u.a. zur Etablierung der hier untersuchten Community führte. Es folgte im Jahr 2004 die von der BLK publizierte „Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“, in der es heißt: „Lebenslanges Lernen ist damit sowohl Leitlinie als auch ein Ziel der Bildungspolitik“ (BLK 2004, 11). Die propagierte bildungspolitische Schlüsselstellung bekräftigte das BMBF durch die Ausrufung einer unabhängigen „Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens“, die 2005 ihren Schlussbericht vorlegte und für verstärkte Investitionen in Lebenslanges Lernen warb, nicht zuletzt mit Blick auf die „...Gefahr struktureller Verfestigung sozialer Ungleichheit“ (Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 2005, 18). Aktuell ist schließlich der Bericht „Bildung in Deutschland“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006) hervorzuheben, der traditionelle Problemstrukturen wie auch die Notwendigkeit Lebenslangen Lernens bestätigt: „Individuen können ihr Leben auf einer soliden Grundbildung aufbauen und von den vielfältigen Chancen zur Kumulation weiterer Bildung profitieren. Umgekehrt tragen sie aber auch lebenslang die Folgen von Bildungsdefiziten und Bildungsarmut“ (ebd., 203).

### 8.1.1 Regionalspezifische Ausgangslage: „Von der Randlage zur neuen Mitte“<sup>243</sup>

Als territoriales Bezugsgebiet definiert die Community ein deutsch-dänisches Grenzgebiet anhand von Verwaltungsbezirken: auf deutscher Seite der Kreis Schleswig-Flensburg, die Stadt Flensburg sowie auf dänischer Seite der Amtsbezirk Sønderjyllands Amt. Demzufolge umfasst ihr Bezugsgebiet eine Fläche von rund 6.000 km<sup>2</sup> mit ca. 530.000 Einwohnern. Von der Fläche her gesehen ist die dänische Region und von der Bevölkerungszahl her der deutsche Teil (etwas) größer.<sup>244</sup> In der öffentlichen Diskussion wird der territoriale Begriff "Region Schleswig/Sønderjylland" allerdings auch in alternativen Arealgrößen bestimmt.

<sup>243</sup> Vgl. Homepage der Region Sønderjylland-Schleswig (Sønderjylland-Schleswig 2006). Vgl. URL: <http://www.sja.dk/sja/RegionDE.nsf/dba1db3ecad0bc6fc1256a6a0049cc4d/38741b4f0ed92cb1c1256bc600420e78!OpenDocument> [03.07.2006]. Siehe auch folgende Fußnote.

<sup>244</sup> Sønderjyllands Amt (3.940 km<sup>2</sup> mit rund 250.000 Einwohnern) war eines von 14 dänischen Ämtern mit 23 Kommunen (am 01.01.2007 ist eine Kommunalreform in kraft getreten, d.h. Sønderjyllands Amt ist von der (größeren) Region Syddanmark abgelöst worden). Der Kreis Schleswig-Flensburg mit vier Städten sowie 132 Landgemeinden ist mit 2.071 km<sup>2</sup> einer der größten Kreise Deutschlands; dort wohnen ca. 193.000 Einwohner. Eingebettet ist die kreisfreie Stadt Flensburg mit 85.000 Einwohnern (56 km<sup>2</sup>). Diese Angaben unterscheiden sich von den von der Community publizierten Zahlen; deren Angaben lassen vermuten, dass der Kreis Nordfriesland mit einberechnet wurde (er hat ca. 160.000 Einwohner und 2.050 km<sup>2</sup>).

So umfasst eine der zentralen deutsch-dänischen Kooperationen, die seit 1997 bestehende „Euroregion Sønderjylland-Schleswig“ (s.u.), zuzüglich den Verwaltungsbezirk Kreis Nordfriesland. Deshalb wird im Folgenden für das Areal *inklusive* des Kreises Nordfriesland der Ausdruck „Gesamtregion“ verwendet.

Der deutsche und der dänische Regionalteil bilden folglich den nördlichsten bzw. südlichsten Grenzbereich ihres Nationalstaates, was nicht nur eine facettenreiche historische Entwicklung vermuten, sondern zugleich das Ziel, „von der Randlage zur neuen Mitte“ (s.o.) zu kommen, verständlich werden lässt.

### Zum historischen Hintergrund der Gesamtregion

Die Geschichte der Gesamtregion Sønderjylland-Schleswig mit zahlreichen deutsch-dänischen Grenzverschiebungen hat bis heute „...tiefe Spuren im Bewusstsein der Region hinterlassen“ (Hjalager 2004, 4). Bereits zur Wikingerzeit (9.-11. Jh.) lag die Region auf der zentralen Transithandelsroute zwischen West- und Osteuropa. Gegen Ende des 12. Jahrhunderts wurde Sønderjylland zu einem dänischen Herzogtum, und Flensburg, erstmals 1240 urkundlich erwähnt, konnte sich unter Einfluss der Hanse entwickeln. Die Folgezeit – ab 1375 wurde Sønderjylland zum „Herzogtum Schleswig“ – ist jedoch geprägt von immer wieder aufflammenden, u.a. kriegerischen Auseinandersetzungen zwischen der dänischen Krone und den um mehr Selbständigkeit kämpfenden schleswig-holsteinischen Ständen. Für Flensburg hieß dies Zerstörung, aber auch Etablierung als bedeutende Handelsstadt in der Region, bis es diese Position durch neue Kriege zugunsten von Kopenhagen und Hamburg einbüßte. 1721 ergaben sich die schleswigschen Stände dem dänischen König, das Herzogtum Holstein kam 1773 unter die dänische Krone. Gegen 1806 konnte Flensburg den Höhepunkt der Handelsschiffahrt verzeichnen, doch die Napoleonischen Kriege und die Abtretung Norwegens an Schweden im Jahre 1814 infolge der dänischen Niederlage bedeuteten einen erneuten ökonomischen Rückschlag.

Zugleich wuchsen mit den Revolutionen in Frankreich und Belgien in den dänischen Herzogtümern national-liberale Bewegungen, und 1848 kam es zur Schleswig-Holsteinischen Erhebung, die Dänemark 1851 für sich entschied. Flensburg wurde zur Hauptstadt des Herzogtums Schleswig und konnte, profitierend von der Industrialisierung, 1854 die Eisenbahnlinie Flensburg – Husum – Tönning eröffnen. Doch die Auseinandersetzungen verstärkten sich erneut gegen 1864, als Preußen und Österreich in Schleswig und Jütland einmarschierten. Nach Eroberung der Düppeler Schanzen musste Dänemark die Herzogtümer Schleswig, Holstein und Lauenburg abgeben; es entstand die Provinz Schleswig-Holstein unter preußischer Vorherrschaft. Der Aufschwung nach der Deutschen Reichsgründung 1871 sorgte für eine Besserung auch in Flensburg, der Schifffahrtsbereich florierte, und 1889 wurde Flensburg kreisfreie Stadt.

Als Folge der abermals gestärkten dänischen Bewegung im nordschleswigschen Teil wurde 1920 nach Ende des Ersten Weltkrieges eine Volksabstimmung über

die nationale Zugehörigkeit der Region eingefordert. Bei dieser entschied sich die Zone Nordschleswig mit 74% der Stimmen für Dänemark, während sich in der Mittelschleswigschen Abstimmungszone und in Flensburg insgesamt 75% für den Verbleib in Deutschland aussprachen. Infolgedessen zog die Internationale Kommission die neue (bis heute existente) deutsch-dänische Grenze. Der verlorene Weltkrieg, der Wegfall des dänischen Absatzgebietes und die Weltwirtschaftskrise Ende der 1920er Jahre bedingten in Flensburg eine schwierige ökonomische Lage; auch den nunmehr süddänischen Gebieten ging es nicht besser. Mit Beginn der nationalsozialistischen Diktatur in Deutschland fanden in Flensburg Bücherverbrennungen und ein Boykott jüdischer Geschäfte statt; zugleich wurde es als Militärstandort erheblich ausgebaut. Dänemark wurde 1940 von Deutschland besetzt, während Flensburg nochmals gegen Ende des Zweiten Weltkrieges im Mittelpunkt stehen sollte. Nach dem Selbstmord Hitlers hatte sich Großadmiral Dönitz mit der letzten „Reichsregierung“ vom 2./ 3. bis 23. Mai 1945 nach Flensburg ins „Sondergebiet Mürwik“ geflüchtet. Bald nach 1945 wurde zwar mit Bemühungen um eine deutsch-dänische Annäherung begonnen (z.B. mit dem 1950 gegründeten „Grenzfriedensbund“), doch wirkt sich die wechselhafte Geschichte bis heute fort.

### Leitlinien der regionalen Situation

Die enge deutsch-dänische Verflechtung spiegelt sich in Bevölkerungsstruktur und Kulturlandschaft der Region eindrücklich wider und bedingt beiderseits einflussreiche Minderheiten. Aus ökonomischer Perspektive sieht sich v.a. der deutsche Teil mit komplexen Herausforderungen konfrontiert. Diese resultieren u.a. aus der peripheren nationalstaatlichen wie überregionalen Lage; aus den seit 1993 im Zuge der Strukturreform der Bundeswehr erfolgten massiven Schließungen; oder auch aus der Wirtschaftsstruktur aus v.a. Landwirtschaft und KMUs. Trotz Ansiedlung einiger größerer internationaler Unternehmen konnte eine Restrukturierung hin zu zukunftsträchtigen Branchen sowie einer synergetischen Verknüpfung der Gesamtregion noch nicht vollzogen werden.

Aufschlussreich ist hierzu ein Strategiepapier (2005) zur Frage einer deutsch-dänischen Wirtschaftsentwicklung (vgl. Schack, Schmidt 2005). Der gemeinsame Arbeitsmarkt sei neben seiner peripheren Lage – und trotz dreier Hochschulen – durch einen Mangel an höher qualifizierten Personen charakterisiert, da jene aufgrund fehlender Angebote in überregionale Zentren abwanderten (vgl. ebd., 6). Gleichzeitig und trotz insgesamt besserer Angebotslage in Dänemark sei eine nur geringe Mobilität von Deutschland Richtung Dänemark zu beobachten (vgl. ebd., 5). Ein Gutachten zur Gesamtregion (2004) ermittelt als eine der stärksten Barrieren hierfür fehlende Sprachkenntnisse, gepaart mit der Herausforderung durch administrative Unterschiede und differente politische Kulturen (vgl. Hjalager 2004, 38). Die Notwendigkeit und das Potenzial für den Auf- und Ausbau deutsch-dänischer Netzwerke und Partnerschaften seien demnach offensichtlich (vgl. Schack, Schmidt 2005, 27) und würden bereits in Anfängen durch „Grenzpendlerorganisationen“ oder auch die Bereitstellung bilingualen

Unterrichtsmaterials bzw. einer erstmaligen Gesamtkarte der Region durch die Organe der „Euroregion“ (s.u.) realisiert werden. Darüber hinaus wird für die Entwicklung eines „gemeinsamen regionalen *und* transnationalen Leitbildes“ (ebd., 7; Herv. i. Orig.) plädiert, um sich im Europa der Regionen markant verorten zu können. Eine ähnliche Intention regionaler Profilierung hebt die „Euroregion Sønderjylland-Schleswig“<sup>245</sup> hervor:

„Ziel ist es, die Nachteile der Randlage an der deutschen, bzw. der dänischen Grenze über eine verstärkte Kooperation auszugleichen, bzw. in einen Standortvorteil zu verwandeln, um zu einer neuen Mitte zu gelangen. Die grenzüberschreitende Kooperation verspricht nicht nur neue Impulse für ein aktives, positives Miteinander in Wirtschaft, Kultur, Umwelt und Politik, sondern soll darüber hinaus ein gemeinsames regionales Profil formen, das gute Chancen hat, im europäischen Wettbewerb erfolgreich zu agieren. Dabei ist es von besonderer Bedeutung, die Kontakte der Menschen untereinander und mit den verschiedensten Organisationen zu vertiefen, um dauerhafte grenzüberschreitende Kooperationen zu schaffen“ (vgl. Sønderjylland-Schleswig 2006).

Ziel ist ein grundlegender Perspektivwechsel, der auf der Basis einer gemeinsamen Vision „„konstruktiver Koexistenz““ (Hjalager 2004, 55) das veraltete Selbstbild eines geographischen Endpunktes, eines ‚Rücken-an-Rücken‘ ersetzt.

## 8.1.2 Entstehungskontext und Entwicklungsverlauf der Community

### Entstehungskontext

Vor diesem Hintergrund hat sich der deutsche Regionalteil in Gestalt der Stadt Flensburg um die Teilnahme am Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ beworben, das Teil des BMBF-Aktionsprogramms „Lebensbegleitendes Lernen für alle“ von 2001 ist (vgl. BMBF 2007)<sup>246</sup>. In der Programmaufzeit bis 2006/ 2007 werden 72 „Lernende Regionen“ (Stand: Frühjahr 2006) in Kooperation mit den Ländern und dem Europäischen Sozialfonds gefördert.

In den **Förderrichtlinien** (vgl. BMBF 2000)<sup>247</sup> des Programms wird, ausgehend von der Verantwortlichkeit des Bildungssystems zur Bereitstellung zentraler Grundlagen, Priorität auf eine Popularisierung des lebenslangen Lernens zur Förderung einer demokratischen Lernkultur gelegt. Dies wird intendiert zur „...Entwicklung und Wahrung der Lebenschancen der Menschen als auch für die Zukunftsfähigkeit der sozialen Demokratie“ (ebd., 1), wofür die regionale Ebene besonders geeignet erscheint (vgl. ebd., 3). Konkret genannt werden als Leitmo-

---

<sup>245</sup> Siehe Anhang 8.1.

<sup>246</sup> Vgl. URL:<http://www.bmbf.de/de/411.php> [04.07.2007].

<sup>247</sup> Vgl. URL:<http://www.lernende-regionen.info/dlr/download/-Foerderrichtlinien.pdf> [04.07.2007]



tive die Vernetzung von Bildungsanbietern und -nachfragern, die Erhöhung der Bildungsbeteiligung und die Förderung selbstorganisierten Lernens. Es sollen innovative Modelle und Maßnahmen entwickelt, erprobt und/ oder weitergeführt werden, und die Durchlässigkeit des Bildungssystems, die Verknüpfung der Bildungssektoren sowie die Kooperation zwischen den Politikbereichen erhöht werden, um Persönlichkeitsentwicklung, Handlungs- und Beschäftigungsfähigkeit der Menschen auszubauen. Der Begriff der "Region" wird knapp umrissen („Kriterien für die Definition einer Region sind der räumliche und der funktionale Zusammenhang“; ebd., 6), während zur Kennzeichnung regionaler Netzwerke ausführlichere Angaben<sup>248</sup> zu finden sind. Als „besonders förderwürdig“ (BMBF 2000, 8) gelten zudem Netzwerke, „...die länderübergreifend und/ oder grenzüberschreitend angelegt sind“ (ebd.).

Zum Programm gab es zwei Ausschreibungsrunden: 2001 mit 54 bewilligten Lernenden Regionen und 2002 mit nochmals 27 Regionen. Zur Steuerung und Begleitung sind ein Lenkungsausschuss und eine wissenschaftliche Programmbegleitung eingesetzt worden,<sup>249</sup> die konkrete Durchführung obliegt dem Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (DLR) als Projektträger. Die hier untersuchte Community wurde in der zweiten Runde bewilligt, so dass sie im Mai 2002 ausgerufen wurde und dementsprechend über eine, je nach bewilligter Weiterförderung, maximale Laufzeit bis Mai 2007 verfügt.

### Entwicklungsverlauf bis zum Zeitpunkt der empirischen Erhebung<sup>250</sup>

Mit der Bewilligung der einjährigen Planungsphase im Mai 2002 wurde formal der Startschuss für die Community gegeben, an die sich ab Mai 2003 die bis Mai 2005 bewilligte erste Phase des Durchführungszeitraumes anschloss.

Bereits vor offiziellem Beginn der Planungsphase waren erste Aktivitäten von dem lokalen Träger (der Volkshochschule) initiiert worden. Solch ein erster Impuls wurde im März 2002 durch die Ausrufung der landesweiten "PISA-Foren" realisiert. Die Foren wurden nach Beginn der Planungsphase in die „Flensburger Bildungskonferenz“ überführt und gehörten damit zur Aufgabe der Community, deren Koordinierungsstelle sich mit der Planungsphase formiert hatte. Eine erste Bildungskonferenz fand Ende August 2002 statt. Dieser Zeitpunkt markierte zudem einen wichtigen Schritt in der Öffentlichkeitsarbeit, denn es wurde im September die „Lernagentur“ eröffnet. Im Rahmen dessen traten auch die Mitglieder der Koordinierungsstelle (z.B. im Volkshochschulprogramm (2. Quartal 2002) oder in der lokalen Tageszeitung) an die Öffentlichkeit. Mitte Januar 2003 folgte erstmals die zweitägige Veranstaltung „Hochschulen für die Region“ zur Ausweitung der Kontakte und des Technologietransfer zwischen Hochschulen und regionaler Wirtschaft mit rund 400 Besuchern. Ende des Monats dann die

<sup>248</sup> Siehe Anhang 8.2.

<sup>249</sup> Vgl. auch Forschungskonsortium 2004; BMBF 2004.

<sup>250</sup> Die Erhebung erfolgte im Winter 2003/ 2004.

Auftaktveranstaltung zum „TheoPrax-Kommunikationszentrum Nord“, das zum 1. Mai 2003 eröffnet wurde. Parallel mussten eine „Ergebnisdarstellung der Planungsphase“ (vgl. Lernende Region 2002a)<sup>251</sup> und ein Antrag auf Weiterbewilligung der Fördermittel für die Durchführungsphase ab Mai 2003 (vgl. Lernende Region 2002b) beim BMBF eingereicht werden. Letzterem wurde gemäß den Richtlinien für zunächst zwei Jahre stattgegeben. Zum Abschluss der Planungsphase konnte im April 2003 neben der Durchführung der zweiten Bildungskonferenz auch der Internetauftritt<sup>252</sup> frei geschaltet werden.

Mit Start der Durchführungsphase (Mai 2003) kam es zu einer räumlichen Veränderung. Bedingt durch den Umzug der Volkshochschulverwaltung in das Flensburger Rathaus folgte auch die Koordinierungsstelle dorthin. Die Volkshochschule war zu jenem Zeitpunkt zudem Träger des Weiterbildungsverbundes, so dass die Kooperation zwischen diesem und der Community im Rahmen der Lernagentur – unterschieden nach Bildungs- und Lernbereichen<sup>253</sup> – unterstrichen wurde. Im Oktober folgte das vierte „Pädagogische Forum“, im November die Eröffnung des „Kindermuseum Flensburg“ und Ende Januar 2004 das zweite Symposium „Hochschulen für die Region“.

### 8.1.3 Leitmotive und Arbeitsstrukturen<sup>254</sup>

#### Leitmotive und Zielsetzungen

Im Community-Zusammenhang treten als Bezeichnungen „Lernnetzwerk Schleswig/Sønderjylland“ bzw. „Lernende Region Schleswig/Sønderjylland“ auf. Die Voranstellung des deutschen Parts hierbei unterstreicht ihren geographischen Schwerpunkt, d.h. die Koordinierungsstelle und die Mehrzahl der Aktivitäten konzentrieren sich im Flensburger Raum, was nicht zuletzt durch die Trägerschaft (s.u.) bedingt ist.

Entsprechend der regionalen Konstellation und der besonderen Förderpriorität des BMBF übernimmt die **transnational** gerichtete Zielsetzung eine wichtige Rolle. Konkretisiert wird dies u.a. mithilfe eines bilingualen Flyers, eines dänischsprachigen Mitglieds des Netzwerkteams oder auch des Vorhabens einer bilingualen Homepage. Zugleich fungiert es als thematischer Ausgangspunkt (vgl. Lernende Region 2002b). So begründete die historische Dimension eine „Reibungsfläche deutscher und dänischer Interessen“ (ebd., 3), aber auch die Existenz starker Minderheiten, regionaler Identität und eines Facettenreichtums an

<sup>251</sup> URL:[http://www.lernende-regionen.info/dlr/download/SH\\_Flensburg\\_low.pdf](http://www.lernende-regionen.info/dlr/download/SH_Flensburg_low.pdf) [04.07.2007].

<sup>252</sup> Er beinhaltet Informationen zum Netzwerk und ermöglicht einen Zugriff auf die Arbeitskreise.

<sup>253</sup> „Die Zusammenarbeit der Lernenden Region mit dem Weiterbildungsverbund bietet Ihnen im Rahmen der Lernagentur eine direkte und persönliche Beratung zu unterschiedlichen Bildungsbereichen und Antworten auf Fragen rund ums Lernen. Der Weiterbildungsverbund hilft insbesondere bei der Auswahl der beruflichen Qualifizierung ...“ (VHS 2003, 63).

<sup>254</sup> Stand: Winter 2003/ 2004.

Sprache und Kultur, so dass das besondere Potenzial der Community darin liege, als einer „...einzigartigen Möglichkeit des konstruktiven Miteinanders zweier Nationen und ihrer Minderheiten“ (ebd.) das bislang zu konstatierende „isolierte Nebeneinander“ (ebd.) zu überwinden.

Die daraus abgeleiteten Maßnahmen und Vorhaben der Community werden unter dem **Leitmotiv** „Ein Netz trägt mehr als die Fäden, aus denen es gesponnen ist“ angeführt (vgl. Lernende Region 2002b). Als übergeordnetes Ziel wird unter Bezug auf „lebensbegleitendes Lernen“ als „Schlüssel zur Teilhabe“ (ebd., 4) an gesellschaftlichen Wandlungsprozessen die Erhöhung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit genannt. Bildung solle zu einem „Profilierungsfaktor“ (ebd.) gestaltet und die regionale Wirtschaft gestärkt werden. Hierzu gehöre gerade hinsichtlich des gemeinsamen Arbeitsmarktes die Verbesserung der Sprachkompetenz in der Region (ebd.).

Sog. „Meilensteine“ in der Community-Entwicklung seien somit folgende: Schaffung eines bildungs- und trägerübergreifenden Netzwerkes; Errichtung einer Lernagentur als zentrale Beratungsstelle; Verbesserung deutsch-dänischer Zusammenarbeit; Erweiterung der Sprachkompetenz zur Förderung der deutsch-dänischen Zusammenarbeit und der Arbeitsmarktmobilität; Motivation benachteiligter und bildungsferner Gruppen; Verankerung einer breiten Lernkultur; Entdeckung und Erprobung neuer Lernorte; sowie zielgerichtete Marketingstrategien für regionale Lernangebote (vgl. ebd., 4f). Damit sind die inhaltlichen Leitmotive und Zielsetzungen der Community, die deutlich an die genannten BMBF-Förderrichtlinien anschließen, markiert.

### Arbeits- und Kooperationsstrukturen

Als Träger der Community fungiert die Stadt Flensburg bzw. die durch sie beauftragte Volkshochschule Flensburg. Das Team der Koordinierungsstelle ist folglich bei letzterer sowohl räumlich wie hierarchisch verortet, ebenso erfolgt die Finanzabwicklung über diese Institution. Zu dieser Trägerkonstellation heißt es im Durchführungsantrag:

„Das Projekt wird von der Stadt Flensburg bereits jetzt mit erheblichen Eigenmitteln unterstützt; dies würde nicht passieren, wenn nicht langfristig ein starkes Interesse der Stadt bestünde, Bildungslandschaft zu gestalten. Es kann also fest davon ausgegangen werden, das [sic!] diese Unterstützung auch nach Auslaufen der Projektförderungsphase gewährleistet bleibt“ (Lernende Region 2002b, 24).

In Ergänzung dessen war die Einsetzung eines **Projektbeirates**<sup>255</sup> vorgesehen („Er dient der regionalen Verankerung, gibt inhaltliche Impulse und hinterfragt die Organisationsstrukturen“; Lernende Region 2002b, 5), zu der es allerdings nicht kam (s.u.).

---

<sup>255</sup> Aus elf Personen; Vertreter der Wirtschaft, des Arbeitsamtes, der Minderheiten, Schulen usw.

Die Aufgaben- und Arbeitsfelder der Community strukturieren sich auf drei Ebenen: Koordinierungsstelle; übergeordnete „Projekte“ bzw. „Handlungsfelder“; an die sich wiederum Arbeitsgruppen anschließen und die Teilprojekte planen und/ oder realisieren.

Die **Koordinierungsstelle** erhält vielfältige Steuerungs-, Organisations- und Moderationsaufgaben übertragen (vgl. Lernende Region 2002b, 6), verteilt auf eine Leitungsperson, Projektmitarbeiter und eine Verwaltungsangestellte. Im Durchführungsantrag waren hierfür 3,5 Vollzeitstellen ausgewiesen. Bei der empirischen Erhebung Anfang 2004 wurden 2,5 Vollzeitstellen (Netzwerkleitung, zwei halbe Stellen pädagogische Mitarbeiter, halbe Stelle Sekretariat) angegeben.

Aus den inhaltlichen Leitlinien wurden drei „Handlungsfelder“ bzw. „Projekte“ abgeleitet, die sich als entsprechende Arbeitsgruppen und Teilprojekte realisieren. Diese **Handlungsfelder** heißen „Lernagentur“, „Schule/ Hochschule/ Wirtschaft“ und „Kinder“welten““. Die Lernagentur zielt auf eine Verbesserung der regionalen Lernlandschaft, indem u.a. Kooperation, Kontakt und Austausch gerade auch in deutsch-dänischer Hinsicht ausgeweitet werden. Insbesondere sollen Transparenz und Zugang zu den Angeboten sowie der Informationsfluss mithilfe einer zu erstellenden Lern- und Trainerdatenbank optimiert werden. Die Agentur fungiert als Beratungsservice für Einzelpersonen und Institutionen – in Kooperation mit dem lokalen Weiterbildungsverbund – und will verkrustete Institutionenstrukturen aufbrechen. Das zweite Handlungsfeld Schule/ Hochschule/ Wirtschaft arbeitet auf eine bessere Verzahnung der angeführten Komponenten hin, um die regionale Ausbildungs-, Weiterbildungs- und Arbeitsmarktsituation zu verbessern. Im Einzelnen zielen die Aktivitäten auf Kooperation, Lehrerfortbildung und wissenschaftliche Weiterbildung sowie auf die Sicherstellung von Wissens- und Technologietransfer. Der Bereich Kinder“welten“ will den deutsch-dänischen Austausch mit Blick auf neue Lernformen und -orte voranbringen. Zugleich wird eine stärkere Einbeziehung und Weiterbildung von Eltern intendiert. Gefördert werden u.a. das „Pädagogische Forum“ sowie die Etablierung einer Kinderakademie und eines Kindermuseums (s.u.).

Aus den Handlungsfeldern sind wiederum Arbeitskreise und Teilprojekte entstanden. Zum Zeitpunkt der Untersuchung (Winter 2003/ 2004) wurden zehn Arbeitskreise<sup>256</sup> ausgewiesen, aus denen sich folgende **Teilprojekte** realisiert haben: Errichtung eines „TheoPrax-Kommunikationszentrums Nord“ in Flensburg; Kreuz und Quer / kryds og tværs<sup>257</sup>; Kindermuseum Flensburg; Pädagogisches Forum Flensburg; Technologie-Transfer-Veranstaltung zwischen Hochschu-

<sup>256</sup> (1) „Ideenbörse Schule/Wirtschaft“; (2) „Internetportal rund um Praktika“; (3) „Fort- und Weiterbildungsangebote für pädagogische Berufsfelder“; (4) „Übergänge gestalten“ (zwischen den Sektoren des Bildungssystems); (5) „Lernkultur im häuslichen Bereich/Elternarbeit in Kindertagesstätten und Schulen“; (6) „Pädagogisches Forum Flensburg-Organisation“; (7) „Hochbegabtenförderung“; (8) „Schulverweigerer“; (9) „Sprachförderung“; (10) „Behindertenfragen“.

<sup>257</sup> Dies ist ein grenzüberschreitendes Projekt (02-10/2003), bei dem sich drei deutsche und dänische 5. Schulklassen zum Spracherwerb und v.a. über das Medium Internet kennen lernten.

len und KMUs; Internetportal „rund um Praktika“; sowie das Projekt grenzüberschreitende Fortbildung für Lehrer im Kulturbereich.

Als offizielles **Netzwerkmittglied** gilt derjenige, der eine „Kooperationsvereinbarung“ unterzeichnet hat; es darf jede natürliche oder juristische Person Mitglied werden. Die Vereinbarung informiert u.a. über Rechte und Pflichten, Mitgliedsbeiträge werden nicht erhoben. Die Zusammensetzung der institutionellen bzw. organisationalen Mitglieder reicht von öffentlich-rechtlichen Institutionen über kulturelle Einrichtungen, Beratungsstellen bis hin zu Unternehmen der privaten Wirtschaft. Deren Anzahl variiert zu einem gewissen Maße, doch wurden im Winter 2003/ 2004 von der Netzwerkleitung 36 offizielle Netzwerkpartner, die über die Homepage einsehbar sind, ausgewiesen.

Die **Finanzierung** läuft nach den Richtlinien des Förderprogramms, so dass sich die mögliche Gesamtlaufzeit von fünf Jahren in drei Phasen gliedert. In eine einjährige Planungsphase, auf deren Basis über die Weiterführung der Förderung für eine maximal vierjährige Durchführungsphase entschieden wird.<sup>258</sup> Diese steht nach zwei Jahren erneut zur Bewilligung an. Zum Ziele der Nachhaltigkeit sind die Fördermittel degressiv ausgelegt.<sup>259</sup> Von zentraler Relevanz ist hierbei die Trägerschaft der Stadt Flensburg mit einer finanziellen Überbrückungsfunktion zwischen Antragstellungen und Auszahlungen der Fördermittel.

## 8.2 Auswertung der Untersuchungsdaten

Neben der in offiziellen Dokumenten geäußerten Sicht galt es mithilfe der Erhebung einen Einblick in Perspektiven von Partnern und zentralen Akteuren der Community zu erhalten und deren Erfahrungen, Leitmotive, Bewertungs- und Relevanzstrukturen aufzuschlüsseln. Im Anschluss an Verweise auf den Weg zum Forschungsfeld und auf Merkmale der analysierten Grundgesamtheit strukturiert sich die Datenauswertung in die Bereiche „Charakteristik der Community und Netzwerkgeschehen“ (Kap. 8.2.1); „Bedeutungseinschätzung des Lebenslangen Lernens und des Community-Potenzials“ (Kap. 8.2.2); „Herausforderungen und Zukunftsperspektiven“ (Kap. 8.2.3); sowie „Strukturpolitische Initiierung neuer Lerninfrastrukturen in der Region“ als konzeptioneller Schwerpunkt der Community (Kap. 8.2.4).

### Der Weg zum Feld

Die „Lernende Region Schleswig/Sønderjylland“ war infolge ihrer Verankerung im deutschen BMBF-Programm sowie ihrer deutsch-dänischen Ausrichtung von einem besonderen Interesse für das Forschungsvorhaben. Die Kontaktaufnahme zu der in der Planungsphase befindlichen Community gestaltete sich von Anfang

<sup>258</sup> Grundlage ist eine Begutachtung durch wissenschaftliche Begleitung und Lenkungsausschuss.

<sup>259</sup> In den ersten 2 Jahren der Durchführungsphase umfassen die Fördermittel 80% und in den ggf. nachfolgenden 2 Jahren 60% des zuwendungsfähigen Aufwandes (BMBF 2000, 11).

an problemlos, und das Forschungsinteresse stieß bei der Netzwerkleitung auf Offenheit und Unterstützung. Als Erhebungszeitpunkt wurde der Winter 2003/2004 gewählt, da ihre Aktivitäten erst nach und nach angelaufen waren.

Die **Erhebung** fand somit in der Mitte der Durchführungsphase der Community innerhalb von vier Wochen statt.<sup>260</sup> Ausgehend von einer aktuellen Liste der offiziellen Netzwerkmitglieder wurden 16 leitfadengestützte Interviews geführt (8 ExpertInneninterviews; 8 Kontextinterviews) sowie 36 Fragebögen versandt (mit 18 verwertbaren Rückläufen = 50%). Die hier vorgenommene Auswertung der ermittelten Daten zu den einzelnen Untersuchungsaspekten gliedert sich anhand der Erhebungsinstrumente. Diese werden zu den jeweiligen Aspekten angeführt in der Abfolge von

- den ExpertInneninterviews mit den **(a) Netzwerkpartnern** und der **(b) Fragebogenerhebung** dieser Grundgesamtheit, den ExpertInneninterviews mit den **(c) Experten der Meta-Ebene** des Netzwerkes sowie der **(d) Kontextinterviews** (vgl. Kap. 5.2.3).

### Merkmale der Grundgesamtheit

Die standardisierte Fragebogenerhebung erlaubt Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit der Netzwerkmitglieder. Bezüglich der Dauer des Engagements zeigt sich, dass mit 67% die Mehrheit der Befragten seit Anfang an dabei waren, sie kreuzten das Zeitintervall „1 Jahr bis 2 Jahre“ an (N=18).<sup>261</sup> Zusätzlich wird bei den Akteuren ein breites inhaltliches Spektrum mit einem Schwerpunkt im Bildungsbereich deutlich. Entsprechend vertreten sind „Weiterführende Bildungseinrichtung“ (26%); „Schulbereich“ (22%); und mit jeweils 13% „Institution der Stadt/ Region“, „Unternehmen“ und „Kulturelle Einrichtung“ (N=17). Innerhalb dessen zeigte sich wiederum eine hohe personale Homogenität bei den befragten Mitgliedern, indem 72% als berufliche Position eine Leitungsfunktion angaben, 89% eine unbefristete Vollzeitstelle innehatten, 72% über eine Ausbildung auf tertiärem Bildungsniveau verfügten, das Durchschnittsalter bei 48 Jahren lag und nicht zuletzt die Mehrheit (61%) männlichen Geschlechts war (N=18).

## 8.2.1 Charakteristik der Community und Netzwerkgeschehen

### Charakteristik der Community

Von Interesse war einleitend, wie die Community-Gestalt aus Sicht der Netzwerkpartner und Meta-Experten wahrgenommen wird, d.h. wie sie jemand

<sup>260</sup> Ein Interview mit einem Experten musste zeitlich etwas später durchgeführt werden, da zu jenem Zeitpunkt der Termin von der anderen Seite kurzfristig hatte abgesagt werden müssen.

<sup>261</sup> Mit 28% folgte die nächst kürzere Dauer von „6 Monate bis 1 Jahr“. Es gab fünf Intervalle von „6 Monate“ bis „mehr als fünf Jahre“. Letzterer begründet sich aus der Vergleichbarkeit der Fragebögen.

anderem diese erklären und welche Merkmale sie als wesentlich kennzeichnen würden. Als relativ neutraler Nenner kristallisierte sich hierbei in den Antworten die Kennzeichnung "Netzwerk" heraus.

(a) Die Netzwerkpartner in den Interviews präzisierten diesen gemeinsamen Nenner weiter mithilfe der Einschätzung von **Kernmerkmalen** der Community. In den Vordergrund schiebt sich der Prozess des Netzwerkens:

- Koordination von Aktivitäten im Bildungsbereich (vgl. ExpertIn D-EB/WB, z 145-161; ExpertIn D-ÖFF, z 95-99);
- Zusammenbringen von regionalen (Bildungs-)Akteuren (vgl. ExpertIn D-EB/WB, z 145-161) und der regelmäßige Austausch (vgl. ExpertIn D-INT, z 126);
- Lernberatung (vgl. ExpertIn D-EB/WB, z 145-161);
- Informationspool zum Bildungsbereich (vgl. ExpertIn D-EB/WB, z 145-161);
- Hilfe bei Kontaktvermittlung zu möglichen Projektpartnern oder Sponsoren (vgl. ExpertIn D-EB/WB, z 145-161);
- deutsch-dänische Ausrichtung (vgl. ExpertIn D-ÖFF, z 95-99);
- Förderung des regionalen Selbstbewusstseins und das Sichtbarmachen von Standortvorteilen (vgl. ExpertIn D-ÖFF, z 95-99).

(c) Die Meta-Experten wählten denselben gemeinsamen Nenner und bestätigten die Kernmerkmale (vgl. auch ExpertIn D-WISS, z 48-51). Zudem hob der Politik-Vertreter den Namen "Lernende Region" an sich hervor, dies sei ein „*schönes Etikett für eine Region*“ (ExpertIn D-POL, z 152-155) und illustriere ihre Lernwilligkeit. Ebenso sei der Aufbau einer gemeinsamen „*Plattform*“ (ebd., z 156-191) als Ausdruck der Kooperation sowie das Projekt des Kindermuseums zu betonen. Es leiste durch seinen kreativen Lern- und Förderansatz einen Beitrag zur Benachteiligtenförderung und biete Fortbildungsangebote für den Schulbereich. Die Netzwerkleitung verwies in ihrer Antwort nochmals auf den Praxisbezug: „*Das erste, was ich immer sage: brauchen sie ganz viel Zeit*“ (ExpertIn D-LEIT, z 53-63). Weiter unterstrich sie als Kernmerkmale die Schaffung von Transparenz und Vernetzung der Bildungsanbieter, die Bereitstellung von Informationen via Homepage, die Lernagentur mit der Beratungstätigkeit zum Ziele des Anstoßens „*lebensbegleitenden Lernens*“ (ebd.) sowie die Integration existenter lokaler Netzwerke, um gemeinsam nach Lösungen zu suchen.

### Entstehungskontext und Organisationsstruktur

(c) Zum **Entstehungskontext** und zur Organisationsstruktur (s.u.) der Community äußerten sich v.a. die Meta-Experten. Der Erstantrag für die Planungsphase war vom Politik-Vertreter verfasst und eingereicht worden, es sei „...*ein relativer*

*Kampf um das Projekt*“ (ExpertIn D-POL, z 51) gewesen. Für die Bewerbung hätten zwei Gründe gesprochen (vgl. ebd., z 51-104). Als Hauptmotiv galt der Wunsch nach einer Lernberatungsstelle, die alle Segmente und Akteure der Bildungslandschaft vor Ort erfasse und die mit besseren Zeitressourcen ausgestattet sei („...*die Leute laufen ja nicht nach „ich bin Dienstags ganztags, Mittwochs halb“*“; ebd.). An erster Stelle müsse hierbei der Bürger stehen und ihm eine zentrale, institutionell neutrale Lernberatung zur Verfügung gestellt werden. Zweitens strebe die Stadt ein Profil als „*Bildungsstadt*“ (ebd.) an. In der ersten Ausschreibungsrunde seien sie allerdings seitens des Ministeriums – und aus regionalen Verteilungsgründen seiner Ansicht nach – zunächst „*rausgekipp*“ (ebd.) worden, der zweite Antrag sei „*stärker profiliert*“ (ebd., z 93f) gewesen. Nach dessen Bewilligung wurde das Personal der Koordinierungsstelle eingestellt. Deren Tätigkeit bestand zunächst in der Ausarbeitung des Antrags für die Durchführungsphase, ein Aufwand, welcher von Außenstehenden nur schwer einzuschätzen sei (vgl. ebd., z 133-137). Bei diesem Antrag habe das Team ausgehend vom regionalen Bedarf eine Priorität auf u.a. den „*sprachlichen Bereich*“ (ExpertIn D-LEIT, z 35ff) gelegt, wie die Netzwerkleitung betonte. Dies sei jedoch vom Gesamtprojekträger nicht akzeptiert worden, man habe mit einem veränderten Antrag „*nachlegen*“ (ebd., z 635-638) müssen. Die Gründe hierfür seien leider nur mündlich und in Form einer unbefriedigenden „*Doppelbotschaft*“ (ebd., z 643-648) kommuniziert worden, d.h. einerseits werde Wert auf den regionalen Bedarf gelegt, andererseits aber wurde die Schwerpunktsetzung beim Sprachenlernen aus kaum nachvollziehbaren Gründen abgelehnt.

In einem hohen Maße definierte der Entstehungskontext der Community des Weiteren deren **Organisations- und Finanzierungsstruktur**.

(c) Erstens begründete die Verortung im Förderprogramm eine enge Anbindung an die Stadt als lokaler Träger mit einer räumlichen wie hierarchischen Koppelung, die von den Meta-Experten jedoch nicht negativ bewertet wurde. Der Wissenschafts-Vertreter argumentierte, dass der Träger „...*von Seiten der Kommune die Fäden in der Hand hält und auch relativ gut die einzelnen Akteure sowohl diesseits als auch jenseits der Grenze kennt*“ (ExpertIn D-WISS, z 54ff). Zweitens folgten, wie die Netzwerkleitung konstatierte, komplexe Herausforderungen durch die Finanzierungsrichtlinien des Bundesprogramms. Sie beurteilte diese in Bezug auf Kontinuität und verlässliche Planung als „*katastrophal*“ (ExpertIn D-LEIT, z 102-109). Ohne das Engagement des städtischen Trägers wäre es wohl zu einer frühen Einstellung des Projektes gekommen:

*„Katastrophal hat sich für uns ... erwiesen, dass der Bund die Projekte vier, fünf Monate später bewilligt hat, als die Phasen losgehen. Das heißt, der Projekträger muss immer in Vorfinanzierung gehen und die, ja, Unsicherheit, gibt es einen weiteren Arbeitsvertrag für die Mitarbeiter, ist ständig da. [...] ganz viele Projekte Lernender Regionen sind in Deutschland daran gestorben, weil private Träger nicht vier oder fünf Monate in die Vorfinanzierung gehen können“*(ebd.).



Problematisch und unbefriedigend sei dies genauso für den Aufbau des Netzwerkes gewesen, *„...ich kann nicht mit Leuten irgendwelche Veranstaltungen oder ähnliches anleiern, um dann zu sagen, es fällt, es geht wieder zurück“* (ebd., z 118-124). Schließlich sei mit Blick auf die geforderten finanziellen Eigenmittel, die zum Erhebungszeitpunkt 20% betragen, festzustellen, dass deren grundsätzliche Ausrichtung im Durchführungsantrag hatte festgelegt werden müssen und auf eine Erwirtschaftung im Rahmen des lokalen Trägers definiert worden war. Dies gebe die Möglichkeit, sowohl *„...städtische Zuschüsse in Anspruch zu nehmen bzw. Eigenmittel wirklich selber in Form von Teilnehmerbeiträgen zu erwirtschaften“* (ebd., z 81-96), wozu auch *„Sponsoringgelder“* (ebd.) im Kontext bestimmter Großveranstaltungen gehörten.

Zur Organisationsstruktur ist weiter festzustellen, dass der geplante Beirat nicht eingesetzt worden war. Er habe sich *„überlebt“* (ebd., z 131-151), da die Planungsfreiheit im Projekt ursprünglich höher eingeschätzt worden war. Die Kooperationsverträge für die Mitglieder wären wiederum primär aufgrund der Vorgaben des Förderprogramms angefertigt worden, der formal-vertragliche Charakter habe einige Akteure wie z.B. Vereine eher abgeschreckt (*„...ne, also mitmachen gern, aber keine Unterschrift, ... wer weiß, was dann vom Ministerium kommt“*; ebd., z 163f). Ein finanzieller Mitgliedsbeitrag sei in der Organisationsstruktur mit dem Träger nicht realisierbar, aber auch grundsätzlich fraglich, ob er tatsächlich zu mehr Verbindlichkeit beitragen könne (vgl. ebd., 178f).

Zur Frage des Kontakts zu anderen Lernenden Regionen des Förderprogramms oder mit dem Gesamtprojekträger erklärte die Netzwerkleitung, dass die Möglichkeit anhand von Einladungen anderer Regionen zu bestimmten Themen durchaus bestehe, doch der Zeit- und Ressourcenaufwand für eine Teilnahme auf überregionalem Niveau zu hoch wäre (vgl. ebd., z 292-297). Hingegen hätte es zu den Lernenden Regionen im eigenen Bundesland sehr guten persönlichen Kontakt gegeben, allerdings wären diese inzwischen aufgelöst oder hätten mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen. Vom Gesamtprojekträger seien primär zu Themen wie der Antragstellung Veranstaltungen organisiert worden (vgl. ebd.).

### Kooperationsmotive und Erwartungshaltungen

Die Ergebnisse zu Kooperationsmotiven wie Erwartungshaltungen aus Interviews und Fragebögen spiegeln für die Grundgesamtheit der Mitglieder wider, dass bei durchaus vorhandenem Interesse an Kooperation und thematischen Austausch doch Skepsis, Konkurrenzgedanken und ein pragmatisch-nüchterner Praxisfokus überwiegen sowie ein eher geringes Gewinnvertrauen. Insgesamt ist damit ein niedriger Faktor von Reziprozität (vgl. Kap. 4.2.2) zu folgern.

(a) Bezüglich der **Kooperationsmotive** wurde bei den Netzwerkpartnern in den Interviews eine hohe Spannweite deutlich. Zum einen wurden ein Interesse an Kooperation, der Wunsch nach gegenseitigem Lernen und Austausch auf v.a. informeller Ebene (vgl. ExpertIn D-ÜBER, z 90) sowie die Behebung einer regio-

nalen Mangelsituation im Sinne institutioneller Beharrungstendenzen („*Das war schon immer so, das mok wi auch weiter so*“; ExpertIn D-ÖFF, z 62) genannt:

*„Das war das langjährige Erleben eines Mangels an nicht-vorhandener Verknüpfung und dieses schmerzhaftes Fühlen, dass da Kompetenzen nebeneinander herlaufen und nichts voneinander wissen. Und die so gut partizipieren könnten“* (ebd., z 47ff).

Zum anderen wurden eher pragmatisch-nüchterne Praxisvorteile geäußert, z.B. inhaltliche Überschneidungen (ExpertIn D-EB/WB, z 81-105). Oder auch der Vorteil, dass die Community ein „*gutes Instrumentarium*“ (ExpertIn D-INT, z 75f) für regelmäßigen deutsch-dänischen Austausch biete, mit dem eine Verringerung der „*Abriebverluste*“ (ebd., z 81-89) aufgrund von Duplikationen im Angebot und eine Verknüpfung der Ressourcen erhofft werde.

(b) Das Interesse an Kooperation und inhaltlichem Austausch wurde durch die Fragebogenerhebung bestätigt, genauso wie die Bedeutung von konkreten Praxisvorteilen. Spitzenreiter mit 76% der Nennungen sind folgende Motive:<sup>262</sup>

„Austausch/Zusammenarbeit mit Anderen“ – 21%  
 „Interesse an bestimmten Projekten/Themen“ – 15%  
 „Einbinden der Einrichtung/Unternehmung in aktuelle Entwicklungen vor Ort“ – 12%  
 „Erschließen neuer Teilnehmergruppen/neuer Arbeitsfelder“ – 11%  
 „Unterstützen neuer Strategien für regionale Probleme“ – 9%  
 „Erhöhung des eigenen Bekanntheitsgrades“ – 8%

Die Argumentationslinie der pragmatisch-nüchternen Praxisvorteile wird des Weiteren durch die angeführten **Erwartungshaltungen** gegenüber der Community verstärkt; ebenso treten hierbei Konkurrenz Aspekte in den Fokus.

(a) Erwartet werde zum einen praxisorientiertes Handeln. D.h., dass „...*keine großen Sonntagsreden, sondern ganz konkrete Begegnungsmöglichkeiten von Lernenden und Austausch von Erfahrungen*“ (ExpertIn D-ÖFF, z 176f) auch über die Grenze hinweg geschaffen würden (vgl. auch ExpertIn D-ÜBER, z 90). Relativierend wurde zum anderen bemerkt, dass sie selbst gar keine Erwartungen gehabt hätten; vielmehr habe die von der Community an sie herangetragene Erwartungshaltung als Motiv für das Unterschreiben des Kooperationsvertrages und für die Beteiligung bei Einzelprojekten fungiert (vgl. ExpertIn D-WIRT, z 40ff). Und solange die Pflichten „*absehbar*“ (ebd.) blieben, würde nichts gegen ein Engagement sprechen: „...*alles was die Region stärkt und was ihr jetzt konkret nützt, das nützt auch uns, weil es das Geschäftsgebiet, unser Potenzial stärkt*“ (ebd., z 105-109). Ähnlich relativierend antwortete ein anderer, dass sie erst abgewartet hätten, wie sich alles entwickelt, denn „...*mit Einrichtungen wie*

<sup>262</sup> N=18; insgesamt 66 Nennungen bei 12 Antwortmöglichkeiten.

*Lernende Regionen kann man die Welt nicht aus den Angeln heben*“ (ExpertIn D-INT, z 222ff). Schließlich wurde betont, dass neben einer verbesserten Infrastruktur zur Kooperation v.a. die Einhaltung institutioneller Grenzen erwartet werde, also *„...die in ihren eigenen Feldern bleiben“* (ExpertIn D-EB/WB, z 256f). Durch die Community sei eine Konkurrenzsituation entstanden, mit der eine Verwässerung des eigenen Profils drohe (vgl. ebd., z 172). Insofern sollen *„...die nichts jetzt mit Fördergeldern machen, was andere schon machen“* und sie *„...wenn, eher nützen, aber nicht irgendwas wegnehmen“* (ebd., z 274).

(b) In der Fragebogenerhebung wurde der Aspekt der Erwartungshaltungen anhand von drei Komplexen untersucht. Erstens sollten in einer offenen Frage Erwartungen stichwortartig notiert werden; zweitens wurde um die Einschätzung gebeten, ob jene Erwartungen „Bisher alle erfüllt“ oder „Bisher nur teilweise erfüllt“ werden konnten, wobei im letzteren Falle nochmals um den Rückverweis auf die notierten Erwartungen gebeten wurde; und drittens sollte die Wahrscheinlichkeit für die Erfüllung der Erwartungen beurteilt werden.

Stichwortartig notierte Erwartungen fanden sich in 14 (von 18)<sup>263</sup> Fragebögen, insgesamt 41 Aspekte.<sup>264</sup> Diese lassen sich in sechs Bereiche ordnen:

- Auf- und Ausbau des Netzwerkes, sowohl intern in Form der Projekte und Arbeitskreise als auch in externer regionaler Verknüpfung;
- Erhöhung des deutsch-dänischen Kontaktes und Austausches;
- Synergetische Bündelung der Ressourcen in der Region und Ausschöpfung ihres Potenzials zur Stärkung der regionalen Lernkultur, zur Erhöhung von Transparenz, Angeboten, Information usw.;
- Förderung bestimmter Lernfelder und –inhalte (zur Verbesserung der Theorie-Praxis-Kopplung und en detail zu wirtschaftlichen Themen, sozialen Aspekte u.Ä.);
- Einflussnahme auf die überregionale Politikebene (mehr finanzielle Unterstützung durch das Bundesland/ Amt) und Promotion der eigenen Einrichtung/ Unternehmung;
- Support durch die Koordinierungsstelle, d.h. bessere Integration der Partner und mittelfristige Planung.

Im Gegensatz zu Norwegen sind hier die erfüllten Erwartungen in der Minderzahl. Es wurden nur 10 Erwartungen – aus unterschiedlichen Bereichen – von den insgesamt 41 als erfüllt gekennzeichnet. Dementsprechend entschied sich mit 86% die deutliche Mehrheit der Befragten dafür, dass die Erwartungen „Bis-

<sup>263</sup> Bei der Folgefrage nach dem Status der Erfüllung machten 2 Personen keine Angaben; die anderen 2 kreuzten jeweils eine der Antwortvarianten an. Die 1 Person gab als bisher nicht-erfüllte Erwartung *„Nutzen von Netzwerkarbeit“* an.

<sup>264</sup> Median = 3 Nennungen.

her nur teilweise erfüllt“ werden konnten (N=14). Der zurückhaltende Trend wurde mit Blick auf die zukünftige Entwicklung bestätigt, denn die Hälfte der Befragten (50%) war unsicher und nutzte die Antwortmöglichkeit „Weiß nicht“, und dies in Kombination mit weiteren 25% bei „Wenig wahrscheinlich“ (N=12; bereinigt von zwei Fällen ohne Angaben).

(c) Vergleichsweise positiv zeigten sich die Meta-Experten, wobei sie v.a. generelle Intentionen anführten. So nannte die Netzwerkeitung als Erwartungen „...*im Gedankengut zu verankern: Lernen ist wichtig. Und zwar lebensbegleitend*“ (ExpertIn D-LEIT, z 313-320), die Identifikation der regionalen Beitragsmöglichkeiten, die Förderung von Innovationsfähigkeit und das Erschließen neuer Ressourcen sowie die Stärkung des Informationsflusses im Bildungsbereich, was die Lernagentur bereits gut umsetze (vgl. ebd.). Auch der Politik-Vertreter richtete seine Erwartung auf die „*Verankerung einer breiten Lernbewegung*“ (ExpertIn D-POL, z 284-304). Der Wissenschafts-Vertreter hob hingegen die Stabilisierung der Kooperationsbeziehungen über den ersten engagierten Ausgangsimpuls hinaus als Erwartung hervor (vgl. ExpertIn D-WISS, z 152-171).

## Netzwerken

Hinsichtlich des Netzwerkes in der Community kristallisierte sich in den Ergebnissen und in Kopplung mit einem Trend zu pragmatisch-nüchternen, relativierenden Argumentationslinien insgesamt eine Art ‚weder-noch‘-Haltung heraus. Sie nimmt das mögliche Potenzial des Netzwerkes wahr, sieht dies jedoch in den Aktivitäten noch nicht bzw. nicht mehr realisiert. Explizit positiv beurteilt wurde von den befragten Mitgliedern der persönlich-partnerschaftliche Kontakt.

(a) Bezüglich der Frage, was allgemein „gute Netzwerkarbeit“ kennzeichne, wurden in den Interviews vielfältige Kriterien genannt. Wichtig seien ein gefühlter Mehrwert, Vertrauen zur Netzwerkkoordination, Toleranz im deutsch-dänischen Kontakt, Informationsfluss und gegenseitige „Fürsorge“ (ExpertIn D-ÜBER, z 283f), Freiwilligkeit in der Teilnahme, „Connections“ als „A und O“ (ExpertIn D-INT, z 255), Transparenz, Zielorientierung und externe wie interne Wertschätzung der Community (vgl. auch ExpertIn D-ÖFF, z 225). Betont wurde zudem die Notwendigkeit von Verbindlichkeit:

*„Ja, also, diese einseitigen Statements und Lippenbekenntnisse, die helfen uns nicht weiter, sondern dass man sagt, also bitteschön, auf der Grundlage einer sinnvollen Arbeitsteilung werden ich sag mal Schularbeiten vergeben, und die müssen auch aufgearbeitet werden“* (ExpertIn D-INT, z 258ff).

(b) Die Fragebogenerhebung unterstrich nochmals den Faktor der vertrauensvollen und gewinnbringenden Kooperation, die des empirischen Belegs stetig bedarf. Mit insgesamt 78% wurden folgende Merkmale ausgewählt.<sup>265</sup>

<sup>265</sup> Es wurden 114 Nennungen (N=18) bei 12 Antwortmöglichkeiten vorgenommen.

„Regelmäßig und umfassend informiert zu werden“ und „Konkrete Ergebnisse der Zusammenarbeit zu sehen“ – jeweils 13%

„Persönliche Kontakte zu einzelnen Kooperationspartnern aufzubauen“ – 11%

„Einen Nutzen der Netzwerkarbeit für meinen eigenen Bereich festzustellen“ – 10%

„Regelmäßige Treffen mit den Kooperationspartnern zu haben“ – 9%

„Gemeinsame Ziele und Regeln der Zusammenarbeit festgelegt zu haben“ – 8%

„Überblick über alle Netzwerkaktivitäten zu haben“ und „Eine langfristige Zusammenarbeit anzustreben“ – jeweils 7 %

(c) Die Meta-Experten konzentrierten sich gleichfalls auf das Merkmal vertrauensvoller und gewinnbringender Kooperation. Genannt wurden „*Kommunikation und Zeit*“ (ExpertIn D-LEIT, z 372), eine „*präzise Aufgabendefinition*“ (ExpertIn D-WISS, z 197f) gepaart mit „*Flexibilität und Einsatzbereitschaft*“ (ebd.) sowie die Konzentration auf das Bürgerinteresse, d.h. „*weg vom Kirchturmdenken*“ (ExpertIn D-POL, z 358f).

Wie wurde ausgehend davon die **Netzwerkarbeit in der Community** beurteilt?

(a) Erfahrungswerte zu Netzwerkaktivitäten lagen bei allen Interviewpartnern vor, z.B. in Form von Arbeitskreisen, Teilnahme an Foren und/ oder Veranstaltungen, Sponsorentätigkeit oder als Multiplikator zum Aufbau weiterer Kontakte. Bis auf einen Partner konnten alle bestimmte **Nutzenaspekte** der Community für ihren Arbeitskontext nennen. Im Fokus stehen die Bereitstellung und Hilfe bei Kontakt- und Netzwerkprozessen, hingegen werden konkrete Dienstleistungen wie Datenbanken und E-Mail-Verteiler nur von einem Mitglied angeführt:

- Existenz einer zentralen Anlaufstelle für Informationen und Kontaktvermittlung, z.B. für Unternehmen oder in deutsch-dänischer Hinsicht (vgl. ExpertIn D-ÜBER; ExpertIn D-WIRT; ExpertIn D-EB/WB);
- Stimulation weiterer Netzwerkaktivitäten (vgl. ExpertIn D-WIRT);
- Ergänzung und Abstimmung bei sich überschneidenden Themengebieten (vgl. ExpertIn D-EB/WB);
- Verwendung der Datenbanken (vgl. ExpertIn D-EB/WB) und Weitergabe von Anfragen/ Informationen über die digitale Infrastruktur der Community (vgl. ebd.);
- Förderung des internen Kontaktes und gegenüber regionalen Institutionen mithilfe von Großveranstaltungen; z.B. gegenüber der Universität, die sonst eher als distanziertes „*Raumschiff Campus*“ (ExpertIn D-WIRT, z 159) wahrgenommen werde;
- Erhalten von neuen Ideen und „*interessanten Eindrücken..., die wir ohne diese Lernende Region mit Sicherheit in dieser Intensität nicht erlebt hätten*“ (ExpertIn D-INT, z 247f; vgl. ExpertIn D-ÜBER).

In einem zweiten Schritt wurde um eine **Bewertung der Netzwerkaktivitäten** gebeten. Durchweg positiv urteilte nur einer, der den weit reichenden Praxisaustausch und Kontakt hervorhob (vgl. ExpertIn D-ÜBER, z 99ff; 204). Dieser brauche zwar mehr Zeit, doch sei er nachhaltiger, ansonsten würde man „...große Prestigeobjekte machen, aber hinter dir ist nur Luft“ (ebd., z 99f; 204). Gerade im deutsch-dänischen Kontext könnten solche Aktivitäten „Vorurteile“ (ebd.) auflösen: „der Himmel wird höher“ (ebd., z 244f). Die Mehrzahl hingegen führte die pragmatisch-nüchternen und relativierenden Argumentationslinien fort. Es gab zurückhaltende Formulierungen wie: „Also das ist ein permanenter Prozess, also, wir bekennen uns zu dieser Lernenden Region, [...] wir haben damit keinerlei Probleme“ (ExpertIn D-INT, z 240f), oder auch Verweise auf das grundsätzliche Problem eines Rückgangs des Engagements, wenn es darum gehe, „...wirklich auch Arbeit zu übernehmen“ (ExpertIn D-EB/WB, z 294). Deutlichere Kritik wurde in Bezug auf den nur kaum wahrgenommenen Ertrag aus der eigenen Aktivität beim Netzwerken geäußert (vgl. ExpertIn D-ÖFF, z 89):

*„...[das] ist so eine Geschichte von „hm, da ist man wieder eingebunden in Arbeit“ und „kommt das, was wir da reinbringen, auch wieder raus“, ... so ganz ökonomisch geguckt [...] es ist, ich will nicht sagen, manchmal lästig, wenn XXX ... anruft, aber dann heißt es wieder, jetzt hab ich wieder was zu tun. Ist klar, das ist ja auch natürlich selbstverständlich irgendwo, wenn man erst einmal etwas hinein gibt, aber die umgekehrte Situation sollte auch da sein“ (ebd., z 105-115).*

Es würden noch zu viele Barrieren für Kontakt und verbindliches Arbeiten bestehen (vgl. ebd., z 143f), so dass das Netzwerken bislang noch eher einem „Abgleichen von Terminen, einem Vergleichen von Aufgabenfeldern“ (ebd., z 207f) ähnele. Diese Kritik wurde von einem anderen Mitglied weiter unterstützt:

*„...ich hab sowieso eine bestimmte Meinung über Netzwerke, es gibt tote Netzwerke, es gibt lebendige Netzwerke, die toten Netzwerke, das sind die formalen Netzwerke, die einen hohen Organisationsgrad haben, die sag ich mal öffentlich-rechtliche Strukturen aufweisen, die über entsprechende Mittel auch aus dem öffentlichen Bereich verfügen und verwaltet werden, das ist für mich ein totes Netzwerk. Tote Netzwerke erkennen sie daran, dass sie kein Mensch wirklich kennt. Ich sag das jetzt mal ganz neutral“ (ExpertIn D-WIRT, z 204-208).*

(b) Das komplexe Feld der Netzwerkaktivitäten wurde auch in der Fragebogenerhebung zu ermitteln versucht. Es gaben 67% der Befragten an, dass sie derzeit aktiv an Arbeits-/ Projektgruppen und/ oder zentralen Treffen/ Veranstaltungen teilnahmen (N=21). Darüberhinaus sollten sie 11 Merkmalspole, die verschiedene Eigenschaften von Netzwerkaktivitäten anführten, in ihrer jeweiligen Ausprägung anhand einer Skala bewerten. Diese Skala, im Fragebogen etwas anders aufgebaut, wurde für die Auswertung umstrukturiert zu einer fünfschrittigen Skala von dem Wert 5=sehr positiv bis zum Wert 1=sehr negativ.

Die genannten Merkmalspole sind: 1. instabil – stabil / 2. passiv – dynamisch / 3. konkurrenzorientiert – kooperativ / 4. ohne Ergebnis – erfolgreich / 5. kompliziert – reibungslos / 6. hierarchisch – partnerschaftlich / 7. ineffektiv – effektiv / 8. kurzfristig orientiert – langfristig orientiert / 9. unverbindlich – verbindlich / 10. distanziert – persönlich / 11. misstrauisch – vertrauensvoll.

Bei den Ergebnissen (N=16)<sup>266</sup> zur Bewertung dieser Pole wird deutlich, dass sich über alle Merkmalspole hinweg die Mittelwerte eng am Einschätzungswert **3=neutral** orientieren (von Mittel: 2,75 bis Mittel: 3,25). D.h. es erfolgte bei keinem der Pole eine eindeutige Festlegung auf ein explizit positives bzw. explizit negatives Extrem. Mithilfe der Standardabweichung zeichnet sich eine Verteilung folgender Art ab (im Detail siehe Anhang 8.3).

Eine relativ ausgeglichene Normalverteilung um den mittleren Wert 3=neutral zeichnet sich bei vier Merkmalspolen ab: ineffektiv – effektiv; instabil – stabil; misstrauisch – vertrauensvoll; sowie kurzfristig orientiert – langfristig orientiert. Nochmals eine deutliche Betonung des Mittelwertes ist zudem bei den Polen konkurrenzorientiert – kooperativ und ohne Ergebnis – erfolgreich zu beobachten. Hier haben sich von allen Merkmalspolen die Befragten am häufigsten für den mittleren Wert 3=neutral entschieden.

Bezüglich einer positiven Beurteilungstendenz treten zwei Merkmalspole hervor: hierarchisch – partnerschaftlich und distanziert – persönlich. Beide bestätigen die Einschätzung eines als durchaus partnerschaftlichen bzw. persönlich wahrgenommenen Netzwerkes.

Eine eher negative Tendenz mit deutlich gehäuften Nennungen im eher bzw. sehr negativen Bewertungsbereich findet sich bei passiv – dynamisch und unverbindlich – verbindlich. Damit werden die in den Interviews benannten Mängel in zentralen Bereichen des Netzwerkes weiter untermauert.

Abschließend ist auf die Pole kompliziert – reibungslos zu verweisen. Nur hier findet sich keine Mehrheit beim neutralen Mittelwert 3, sondern eine kontroverse Ausprägung mit einer jeweils gleichen Anzahl von Stimmen auf beiden Seiten des Mittelwertes bei sowohl „Eher kompliziert“ bzw. „Eher reibungslos“.

(c) Die Meta-Experten nahmen in ihren Einschätzungen des Netzwerkes wesentliche Segmente auf. Betont wurde der informelle Kontakt, er ermögliche schnelles Agieren und einen direkten Austausch, mit dem man sich nunmehr gegenseitig „*einschätzen*“ könne (vgl. ExpertIn D-WISS, z 177-184). Insgesamt sei man zufrieden, auch wenn es „...*immer mal wieder so Ecken*“ (ebd., z 186-195) gebe, wo man beiderseits mehr zeitliche und personelle Ressourcen erhoffe. Der Politik-Vertreter unterstrich den Nutzen der Community-Infrastruktur, womit der „*ganze Schnickschnack*“ (vgl. ExpertIn D-POL, z 317-325) wie Einla-

<sup>266</sup> Komplette ausgeschlossen wurden über alle Einzelvariablen hinweg diejenigen Fälle, die an einer oder mehreren Variablen keine Angaben hatten.

dungen schreiben usw. zentral erledigt werden könne. Ebenso erhoffe man sich, die bis dato mangelhafte regionale Kooperation – „...*dieses ewige Hin- und Herschmeißen von Bällen „du bist blöd und du bist blöd“*“ (ebd., z 174f) – zu verbessern. Zugleich stelle sich der Faktor einer kooperativen Vision als außerordentlich schwierig heraus, denn „...*dass alle irgendwie im Sinne der Allgemeinheit denken, so ist es einfach nicht, das ist total naiv*“ (ebd., z 158ff). Das sei frustrierend ob des unausgeschöpften Potenzials, aber derzeitig dominiere noch Konkurrenzgebaren anstelle eines kooperativen Einsatzes der finanziellen Mittel (vgl. ebd., z 332ff). Gründe hierfür lägen in der allgemein schwierigen Finanzsituation im Bildungsbereich, in Partikularinteressen und in konträren Leitvisionen von „*klein-klein*“ bzw. „*groß-groß*“ (ebd., z 371). Außerdem sei in der Region durch Militärstandorte und Grenzlage eine „*breite Fördermentalität*“ (ebd., z 335-343) entstanden, die Eigeninitiative lähme. Die Netzwerkleitung bündelte schließlich die Bewertungsaspekte mit ihrer Einschätzung: „...*auf einer Skala von 1 bis 10 würde ich wirklich 1 bis 10 ankreuzen*“ bzw. „...*von hundertprozentiger Übereinstimmung bis permanenten Trouble ist da wirklich alles dabei*“ (ExpertIn D-LEIT, z 324-342). Es funktioniere gut bei klaren Zielsetzungen und Aufgabenverteilungen, „*Reibungspunkte*“ (ebd.) gebe es hingegen bezüglich des Finanzierungspotenzials der Community, das fälschlicherweise sehr hoch eingeschätzt werde und bestimmte Verhaltensweisen herausfordere („...*wenn wir kein Geld kriegen, dann beteiligen wir uns auch nicht daran*“; ebd.).

(d) In den Kontextinterviews wurden die kritischen Bewertungen aufgenommen und eine rückläufige Entwicklungsdynamik der Community bemängelt. Es sei zwar eine spürbare „*Aufbruchstimmung*“ (D-KON7) im Rahmen der PISA-Foren zu bemerken gewesen, doch „*nichts draus entstanden*“ (ebd.), die Foren „*zum Erliegen gekommen*“ (D-KON8) und die Arbeitskreise „*eingeschlafen*“ (D-KON2).

### Netzwerkleitung und Koordinierungsstelle

Eine zentrale Rolle beim Netzwerken übernehmen Netzwerkleitung und Koordinierungsstelle. In den Ergebnissen der Erhebung zeigen sich demgegenüber eine positive Bewertung und eine Bestätigung ihrer zentralen Katalysator- und Supportfunktion. Die Bewertung resultiert v.a. aus der Wahrnehmung eines persönlich-partnerschaftlichen Verhaltens der Netzwerkleitung in Verbindung mit gut organisierten, vertrauensvollen Arbeitsstrukturen und hohem Engagement. Mängel werden nur gegenüber der – netzwerkmethodisch allerdings essentiellen – Frage der Sicherstellung von Ergebnissen aus der Netzwerkarbeit geäußert.

(a) In den Interviews mit den Partnern wurden als **Kernfunktionen** der Koordinierungsstelle deren Katalysator- und Supportfunktion herausgestellt:

- Pflege und Vermittlung von Kontakten intern wie extern (vgl. ExpertIn D-ÜBER; ExpertIn D-EB/WB; ExpertIn D-WIRT);
- Unterstützung bei möglichen Sprachbarrieren (vgl. ExpertIn D-ÜBER);



- Rahmenorganisation von Treffen und Sicherstellung der Weitergabe von dort erarbeiteten Informationen (vgl. ExpertIn D-EB/WB);
- Bereitstellung aktueller Informationen via Homepage oder E-Mail (vgl. ExpertIn D-INT, z 273f; ExpertIn D-EB/WB);
- Moderation der Arbeitskreise; hierzu gehöre auch, dass Arbeitskreise einen „vernünftigen Abschluss“ finden und Prozessschritte (z.B. Abschlussberichte) eingehalten werden (ExpertIn D-EB/WB, z 332f);
- Öffentlichkeitsarbeit und Rechenschaftspflicht (vgl. ExpertIn D-ÖFF);
- stete Weiterentwicklung des Netzwerkes im Sinne einer „Potenzialanalyse“ (ExpertIn D-ÖFF, z 231f), Anschieben der Eigendynamik und neuer Themen (vgl. ExpertIn D-EB/WB, z 328-331).

Darüber hinaus wurde in den Interviews die **Leistung** der Koordinierungsstelle bzw. der Netzwerkleitung durchgängig positiv beurteilt. Punktuelle Verbesserungsvorschläge gab es nur z.B. hinsichtlich der zeitintensiven Großveranstaltungen und der vielen Projekte, da die interne Kommunikation – verständlicherweise angesichts der geringen Personalressourcen – darunter leide: „...dann bleibt halt eben sehr wenig Zeit, um wirklich mit den Kooperationspartnern zu kommunizieren und das Ohr bei den wichtigen regionalen Bildungsakteuren zu behalten“ (ExpertIn D-EB/WB, z 540-545). Ebenso müsse das Angebotsprofil „schärfer rüberkommen“ (ExpertIn D-WIRT, z 120), um konkrete Ansatzpunkte für Engagement zu liefern, doch sei insgesamt die Netzwerkleitung eine lebendige Komponente in dem sonst kritisch beurteilten Netzwerk, „...eine ganz Tüchtige, Pragmatische, die sofort auf der Umsetzungsebene ist“ (ebd., z 240f). Diese Praxisorientierung wurde auch als „kleiner Dienstweg“ (ExpertIn D-INT, z 270f) gelobt, und das Team als „überzeugend und professionell“ (ebd., z 180; 266) bzw. als „nett und sachorientiert neben persönlicher Integrität“ (ExpertIn D-ÖFF, z 237ff) eingeschätzt.

(b) In der Fragebogenerhebung wurde bezüglich der vorliegenden Komponente der gleiche Fragetyp wie im Vorangegangenen (s.o.) eingesetzt. Dies allerdings in Fokussierung auf die Netzwerkleitung, um den Bewertungsgegenstand eindeutig zu markieren. Es wurden die gleichen Skalenwerte und -abstände verwendet, doch mit leicht differenzierten und insgesamt nur 10 Merkmalspolen.

Es sind: 1. distanziert – persönlich / 2. passiv – engagiert / 3. kompliziert – reibungslos / 4. hierarchisch – partnerschaftlich / 5. ineffektiv – effektiv / 6. unverbindlich – verbindlich / 7. chaotisch – gut organisiert / 8. misstrauisch – vertrauensvoll / 9. unprofessionell – professionell / 10. ohne Ergebnis – erfolgreich.

Auch die Auswertung erfolgte anhand desselben Vorgehens (s.o.). Sie bestätigt die Tendenz aus den Interviews zu einem **positiven Gesamturteil**, was sich in

der Spanne des Mittelwertes von 3,07 bis 3,93 offenbart (N=15)<sup>267</sup> (im Detail siehe Anhang 8.4).

Eine relativ normalverteilte Häufung der Nennungen ist bei drei Merkmalspolen zu konstatieren, die eine deutliche Tendenz zu einer positiven Bewertung haben, doch aber auch durchaus geteilte Meinungen widerspiegeln: unprofessionell – professionell; ineffektiv – effektiv; unverbindlich – verbindlich.

Eine explizit positive Bewertung zeigt sich, trotz Ausreißer, bei den Merkmalspolen distanziert – persönlich; hierarchisch – partnerschaftlich; kompliziert – reibungslos; sowie chaotisch – gut organisiert. Es liegen hohe Übereinstimmungen beim Skalenwert 4=eher positiv vor bzw. etwas abgeschwächer bei misstrauisch – vertrauensvoll. Zugespitzt wird die positive Ausprägung nochmals bei den Polen passiv – engagiert, wo kaum Streuung vorliegt.

Die einzigen Pole mit einem Häufigkeitsschwerpunkt bei 3=neutral sowie 2=eher negativ und damit einer mehrheitlich zurückhaltenden Beurteilungstendenz sind ohne Ergebnis – erfolgreich. Zwar wurde von keinem der Befragten der negativste Wert angekreuzt, und es stehen parallel 5 Nennungen auf der positiven Seite, doch fällt im Vergleich zu den anderen Polen die Konzentration bei den Skalenwerten neutral bzw. eher negativ auf.

(c) Die Meta-Experten bestätigten die angeführten Kernfunktionen der Koordinierungsstelle. Hervorzuheben sei ihr informeller Charakter (vgl. ExpertIn D-WISS, z 213-220) sowie die Fähigkeit zum konstruktiven Umgang mit Konflikten, man müsse Situationen „...von Erwartungshaltung und der Nicht-Chance, das zu erfüllen, auch aushalten können, weil automatisch ist man dann der Buhmann“ (ExpertIn D-POL, z 383ff). Das entsprach den Ausführungen der Netzwerkleitung selbst, die ihre Aufgabe als „Abpuffern und im Brennpunkt stehen“ (ExpertIn D-LEIT, z 381) subsumierte, was besonders Finanzierungsanfragen von Mitgliedern betreffe. Ebenso impliziere es das Berichtswesen zu Gesamtprojekträger, Ministerium, lokalen Projekträgern und den Partnern, sowie Kontaktpflege in Form von z.B. der Teilnahme an Veranstaltungen und zentralen Anlässen, um für die Community zu werben und Sponsoren zu gewinnen (vgl. ebd., z 385-400). Gerade diese Kontakte seien essentiell, denn die Region sei, „...obwohl sie flächenmäßig unheimlich groß ist, personell unheimlich klein, das macht es manchmal traumhaft schön, und das macht es manchmal total katastrophal“ (ebd., z 356-361). Die regionalen „Geflechte“ (ebd., z 364f) bedingten insofern trotz ihrer Vorteile zuweilen Probleme, beispielsweise wenn es um die Initiierung neuer Impulse und der Akzeptanz gegenüber Neuartigem gehe (vgl. ebd.). Mit der Leistung der Koordinierungsstelle waren die Meta-Experten insgesamt zufrieden, wengleich sich die knappen Ressourcen auf ihre „Schlagkraft“ und potenzielle „Größe“ (ExpertIn D-WISS, z 200-203) auswirkten. Die Netz-

<sup>267</sup> Bemerkenswert ist zudem, dass zwei Personen durchgehend keine Angaben bei diesem Fragekomplex machten und eine Person nur z.T., so dass N=15 vorliegen.

werkleitung selbst interpretierte die vielen Einladungen wie die sehr gute Frequentierung der Homepage als eine positive Rückmeldung ihrer Arbeit (vgl. ebd., z 679-682). Konflikte bei den Netzwerkaktivitäten seien normal: *„...wo gehobelt wird, fallen Späne, und: Wer nichts falsch macht, macht gar nichts oder hat kein Profil“* (ebd., z 344f). Limitierender Faktor seien wiederum auch aus ihrer Sicht die knappen Personalressourcen, denn derart sei es *„...kaum zu wuppen..., was wir uns auf die Fahnen geschrieben haben“* (ebd., z 373).

(d) In den Kontextinterviews wurde bei der Einschätzung der Koordinierungsstelle nochmals von dänischer Seite aus die Signifikanz ihrer Bilingualität und eines direkten deutschen Ansprechpartners für Kontakte und Informationen jenseits der Grenze unterstrichen. Gerade in dem hektischen Alltagsgeschäft sei ein einfacher Zugang von hoher Bedeutung (vgl. D-KON4; D-KON5).

## 8.2.2 Bedeutungseinschätzung des Lebenslangen Lernens und des Community-Potenzials

Im Anschluss an die Charakteristik der Community und das Netzwerkgeschehen wurde der zentrale Bereich des Lebenslangen Lernens in den Fokus gerückt.

### Deutung der Begrifflichkeit

(a) Einleitend wurde in den Interviews mit den Partnern die Frage gestellt, was mit dem **Begriff** "Lebenslanges Lernen" assoziativ verbunden werde, was er also subjektiv impliziere. Zunächst plädierten zwei Partner für den Ausdruck "lebensbegleitendes Lernen": *„Lebenslang finde ich sowieso immer einen schlechten Begriff, ich mag den Begriff lebensbegleitendes Lernen lieber“* (ExpertIn D-EB/WB, z 366f); bzw.: *„...das hört sich immer so nach Gefängnis und Zucht-haus an, wir sagen gerne lebensbegleitendes Lernen“* (ExpertIn D-INT, z 285f). Darüber hinaus wurde insgesamt gesehen das Motiv der inhaltlichen und biographischen Unabgeschlossenheit menschlicher Lernprozesse unterstrichen:

- *„Immer offen sein, immer dazu lernen, sich immer entwickeln“* (ExpertIn D-ÜBER, z 300);
- *„...dass es nach der Schule und Ausbildung nicht aufhört, [...] das ist ja schon denk ich mal für den Großteil der Bevölkerung eine Selbstverständlichkeit zum Teil ja auch eine Pflicht und dass danach immer noch was kommt, das ist für mich eigentlich so das Wesentliche“* (ExpertIn D-EB/WB, z 369-374);
- *„Lebenslanges Lernen ist für mich, dass ich weiß, dass das, was ich heute gelernt habe, morgen völlig überflüssig oder nicht mehr bedarfsgerecht ist. [...] ...das ist für mich etwas mehr als nur das profane „Ich muss am Ball bleiben und muss mich dauernd fortbilden“. Das ist für mich wesentlich elementarer. Lebenslanges Lernen bedeutet, dass ich möglicherweise nach einem bestimmten Abschnitt im*

*Beruf sagen muss, ich muss was ganz anderes lernen“ (ExpertIn D-WIRT, z 258-265);*

- *„...dass jede Qualifikation nur eine Teilqualifikation sein kann, und lebensbegleitendes Lernen, das ist also, bezieht auch die Zielgruppe der Senioren ein [...] Dass Lernen auch Spaß machen kann, das ist ganz wichtig“ (ExpertIn D-INT, z 287-292);*
- *„...eine Umwälzung des Bildungssystems, dass die Mär „Was Händchen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“, dass das endlich vom Tisch kommt“ (ExpertIn D-ÖFF, z 254f).*

Ergänzt wurden die Ausführungen durch Personenbeispiele, die als lebenslange Lerner wahrgenommen werden (*„Also dem erzählen sie mal was über lebenslanges Lernen, der hat es praktiziert“*; ExpertIn D-WIRT, z 297). Ein anderer verwies wiederum auf persönliche Konsequenzen aus der Auseinandersetzung mit dieser Idee. Es habe sich das eigene *„Berufsbild“* (ExpertIn D-ÖFF, z 256-263) radikal geändert, denn es habe die eigene Person und die pädagogische Profession (*„Halbgott in Weiß“*; ebd.) in Frage gestellt und eine *„neue Standortposition“* (ebd.) eröffnet. Insgesamt kann konstatiert werden, dass nahezu das gesamte Spektrum an Inhaltsdimensionen Lebenslangen Lernens aufgegriffen wurde und dies mit Schwerpunkten auf den Dimensionen der Arbeit, des Subjekts und der Zeit, allerdings weniger auf dem der Gesellschaft.

(c) Die Meta-Experten bezogen sich in ihren Assoziationen v.a. auf strukturelle Aspekte wie der Realisierung einer neuen Lernkultur. Angemahnt wurde eine Bereitschaft zum Lebenslangen Lernen im Sinne einer alltäglichen Selbstverständlichkeit (vgl. ExpertIn D-POL, z 425-438), was veränderte Einstellungen der Individuen, aber auch die strukturelle Gewährleistung adäquater Lerninfrastrukturen voraussetze. Genauso müsse man lernen, wieder zu vergessen bzw. sich komplett neue Dinge anzueignen (vgl. ExpertIn D-WISS, z 239-263), denn ein Rückzug aus lebenslangen Lernprozessen riskiere den Ausschluss aus dem Arbeitsmarkt. Die Netzwerkleitung sprach sich ebenfalls für einen anderen Ausdruck aus – *„Lebenslang klingt für mich nach Gefängnis, deswegen nehme ich lieber lebensbegleitend“* (ExpertIn D-LEIT, z 440-458) – und äußerte zudem die Hoffnung, mit der Community *„...ein weiteres kleines Steinchen“* (ebd.) zur Realisierung einer neuen Lernkultur beitragen zu können. Mithilfe vieler solcher Steinchen, kaum *„messbar“* noch *„abrechenbar“* (ebd.), müsse im öffentlichen Bewusstsein das Credo *„Lernen ist wichtig“* (ebd.) verankert werden. Überdies sei Lernen als Persönlichkeitsveränderung und nicht als *„Bildung“* im Sinne des klassischen Bildungsbegriffs zu interpretieren, denn Lernen beinhalte im Gegensatz dazu *„Flexibilität“* und *„Mobilität“* (ebd.).

## Inhaltliche Vorstellungen zum Lebenslangen Lernen<sup>268</sup>

In Ergänzung wurden nochmals explizit die Inhalte Lebenslangen Lernens thematisiert, d. h. welche Komponenten – ob berufliche Fort- und Weiterbildung, Qualifizierung, kulturelle und/oder politische Bildung usw. – es impliziere.

(a) Die Partner in den Interviews sprachen sich mehrheitlich für eine inhaltliche Bandbreite des Lebenslangen Lernens aus, wenngleich dies nicht unbedingt die öffentliche Meinung repräsentiere (vgl. z.B. ExpertIn D-EB/WB, z 403f; ExpertIn D-WIRT; z 322). Nur einer definierte einen spezifischen Inhaltsbereich, den der „*berufsorientierten Weiterbildung*“ (ExpertIn D-INT, z 326). Die anderen befürworteten die inhaltliche Bandbreite. Neben Fachwissen müsse die Subjekt-Dimension im Sinne von Persönlichkeit und sozialer Kompetenz gefördert werden, und der Einzelne müsse sich als „*lernendes System*“ (ExpertIn D-WIRT, z 358) begreifen, ansonsten drohe ein fachspezifisch „*dressierter Affe*“ (ebd., z 344). Allerdings wären für viele Menschen nur Lernprozesse mit einem Zertifikat von Wert, wohingegen die ebenfalls wichtigen kulturellen Inhalte primär nur von denen in Anspruch genommen werden, die über Zeit und finanzielle Mittel verfügten (vgl. ExpertIn D-EB/WB, z 413ff). Nur einer griff die Dimension der Gesellschaft ausdrücklich auf. Demnach müssten möglichst viele Menschen „*auf dem Wege zur Informationsgesellschaft*“ (ExpertIn D-ÖFF, z 276ff) integriert werden, um in der Gesellschaft „*extremste Verwerfungen*“ (ebd.) zu verhindern.

(c) Die Meta-Experten waren sich ebenso über ein breites Inhaltsspektrum einig. Für die Veränderung der Lernkultur sei eine eingeeengte Wahrnehmung der „*falsche Ansatz*“ (ExpertIn D-POL, z 471-488) und ein „*breiter Begriff*“ (ebd.) nötig. Gerade dies unterscheidet das Lebenslange Lernen von rein fachlichen Qualifikationen, denn es impliziere Lernen vom „*Schachclub*“ über die „*Theaterspielgruppe*“ bis hin zur „*Finanzbuchhaltung*“ (ExpertIn D-LEIT, 483-488; vgl. auch ExpertIn D-WISS, z 318-341).

### Einschätzung des öffentlichen Meinungsbildes

Von Interesse war zudem, ob Lebenslanges Lernen in der **Öffentlichkeit** als ein eher positiv bzw. eher negativ besetzter Begriff wahrgenommen werde.

(a) In den Antworten der Partner wird die Spannbreite des Gegenstandes offensichtlich. Zwei Partner gaben konträre Urteile ab, wonach der Begriff „*bestimmt positiv*“ (ExpertIn D-ÜBER, z 307ff) besetzt sei, alles andere sei „*Sturheit*“ (ebd.) gegenüber dem Offensichtlichen, bzw. er „*negativ*“ (ExpertIn D-ÖFF, z 265) belegt sei, denn „*...lebenslänglich, also das ist alles negativ. Der Begriff ist typisch deutsch uncool gewählt*“ (ebd.). Die anderen betonten die Ambivalenz der Perspektiven. So sei der Begriff im Bildungsbereich positiv besetzt, während die Mehrheit die Idee lebenslanger Lernprozesse eher als „*Bedrohung*“ (ExpertIn D-

<sup>268</sup> Dieser Komplex sollte ebenso in der Form einer Likert-Skala ermittelt werden; vgl. Kap. 5.2.2.

EB/WB, z 376f) empfinde und als negativ besetzte „*schulische Klassenraumlern-situation*“ (ebd., z 383) interpretiere. Damit könne Lebenslanges Lernen durch die inhärente „*Leistungsanforderung*“ (ExpertIn D-WIRT, z 301f) immer auch ein „*Angstbegriff*“ (ebd.) sein. Genauso würden seitens der Wirtschaft weiterhin „*Animositäten*“ (ExpertIn D-INT, z 295; 306) gegenüber Lebenslangem Lernen bestehen, da der Arbeitnehmer durch Fort- und Weiterbildung den Arbeitsplatz ggf. zeitlich früher verlassen müsse bzw. im Anschluss eine Gehaltserhöhung verlange; solche Befürchtungen passten jedoch „*nicht in die heutige Zeit*“ (ebd.).

(c) Die Meta-Experten bestätigten die Abhängigkeit von divergenten Faktoren. Es gebe diejenigen, die den Begriff nutzten, ihn aber nicht mit Leben füllten und/ oder das „*Bekennnis*“ (ExpertIn D-POL, z 441-452) hierzu z.B. bei Finanzierungsleistungen abbuchen ließen; dann eine Gruppe von v.a. Frauen mit „*Lust am Lernen*“ (ebd.); und diejenigen, die darüber überhaupt nicht nachdenken würden, so dass, wie die Netzwerkleitung ebenso bemerkte, Pole zwischen einerseits „*Schreckensvorstellung von Schule*“ und andererseits „*Lernen kann auch Spaß machen*“ (ExpertIn D-LEIT, z 461-467) herrschten. Der Wissenschafts-Vertreter differenzierte in „*intrinsisch*“ bzw. „*extrinsisch motivierte*“ Lerner (ExpertIn D-WISS, z 269f), bei denen es letztere – die größere Gruppe – zurückhaltend bewertete im Sinne von „*Ach, ist das schon wieder was Neues, und eigentlich wollte ich ja gar nicht mehr*“ (ebd.). Letztlich sei laut Politik-Vertreter zu resümieren, dass der Begriff „lebenslang“ einen „*schwierigen Touch*“ (ExpertIn D-POL, z 441-452) besitze, so dass für „lebensbegleitend“ plädiert werde.

Gefragt wurde ferner, an wen sich die **öffentliche Forderung** nach Lebenslangem Lernen eigentlich richte, an die Gesamtbevölkerung oder eher an einzelne Zielgruppen.

(a) In den Interviews wurde mehrheitlich für die Gesamtbevölkerung als Adressat plädiert. Keiner dürfe hinter dem allgemeinen „*Zug*“ (ExpertIn D-ÜBER, z 312) zurückfallen, und für viele sei es gar eine „*kulturelle Botschaft*“ (ebd.):

*„...für viele Leute ist es eine Lebensweisheit und ein praktischer Leit-faden, also wie man sein Leben interessant gestalten kann, du kannst auch mit 70 noch was Neues entdecken, das Leben ist spannend“*  
(ExpertIn D-ÖFF, z 269ff).

In Ergänzung sei besonderer Nachdruck auf zwei Zielgruppen zu legen. Zum einen auf den Grundbildungsbereich (vgl. ExpertIn D-ÜBER) und zum anderen auf diejenigen, die sich bisher noch nicht beim Lebenslangen Lernen engagiert hätten (vgl. ExpertIn D-EB/WB). Eine (indirekte) Einschränkung nahm nur ein Partner mit der Bemerkung vor, dass man „*...keine Berufsgruppe ausnehmen*“ könne (ExpertIn D-INT, z 321).

(c) Bei den Meta-Experten nannte nur der Politik-Vertreter die Gesamtbevölkerung als Adressat; gleichzeitig müsse sich jeder kritisch fragen, ob er den Begriff tatsächlich mit Leben fülle (vgl. ExpertIn D-POL, z 466ff). Die anderen beiden

Experten sahen derzeit eher eine zielgruppenspezifisch ausgerichtete Forderung nach Lebenslangem Lernen. Diese werfe spezifische Probleme auf, mache jedoch keine Reorientierung zur Gesamtbevölkerung per se notwendig. Problematisch sei, dass erstens *„...in der Regel leider nur Benachteiligte“* (ExpertIn D-LEIT, z 470-479), die damit nichts anfangen könnten, angesprochen würden, wohingegen diejenigen, die damit etwas anfangen könnten (Bsp. Hochbegabte), keine Unterstützung bekämen (*„Sie unterstützen wir nicht, sie verdienen ja schon Geld“*; ebd.). Zweitens habe sich die zielgruppenspezifische Ausrichtung zwar inzwischen auf den Arbeitsbereich ausgedehnt, weil für eine adäquate Alltagsorganisation jeder *„permanent dazulernen und umlernen“* (ExpertIn D-WISS, z 290-310) müsse. Doch komme damit der Aspekt der *„Selbstverantwortung“* (ebd.) in den Fokus, und man müsse *„...aufpassen, dass man den Leuten nicht da Verantwortung überträgt, wo sie die Ressourcen gar nicht dafür haben, selber eine Entscheidung zu treffen“* (ebd.). Engagierten Lernern könne die Forderung nach Lebenslangem Lernen durchaus abverlangt werden, während dies bei anderen, die aufgrund ihrer Ausbildung *„...ein metatheoretisches Lernen nie verstanden haben“* (ebd.), fraglich sei.

### Zuschreibung von Verantwortlichkeiten zur Realisierung

Letzteres leitet zur Frage über, wer in der Verantwortung stehe, Lebenslanges Lernen auch praktisch möglich zu machen. Hier plädierten Partner wie Meta-Experten für eine **gemeinsame Verantwortlichkeit**.

(a) Tenor in den Interviews war, dass weder dem Einzelnen Lebenslanges Lernen einfach verordnet, noch der Staat *„für alles Mögliche“* (ExpertIn D-WIRT, z 377) in die Verantwortung genommen werden könne. Der öffentliche Bildungsbe- reich trage die Verantwortung, ein positives Bild vom Lernen zu vermitteln, Schüler hätten *„...Anspruch darauf, dass man ihnen das Lernen schmackhaft macht, dass sie Spaß am Lernen haben“* (ExpertIn D-WIRT, 380; vgl. auch ExpertIn D- ÖFF, z 295ff). Dies jedoch nicht im Sinne von Selektion; vielmehr gelte es, die Menschen einzuladen und zu fördern, *„...ihren eigenen Weg zu gehen innerhalb einer Bildungslandschaft, einer Bildungskultur“* (ExpertIn D-ÖFF, z 309f). Ein finanzieller Eigenanteil sei hierbei durchaus angemessen, er stehe für die erforderliche individuelle Bereitschaft zum Lebenslangen Lernen (vgl. ExpertIn D-INT, z 360). Zudem müsse endlich der volkswirtschaftliche Nutzen aus dem Lebenslangen Lernen öffentlich anerkannt werden, da sonst

*„...dieser Staat in den Orkus geht, wenn ihr nicht dafür sorgt, dass wir gut ausgebildete, ständig sich weiterbildende, ständig lernende Kinder, Jugendliche, Menschen haben, die letztendlich dieses Bruttoinlandsprodukt auf die Füße stellen sollen und unseren Wohlstand sichern sollen“* (ExpertIn D-WIRT, z 382ff).

(c) Auch die Meta-Experten urteilten übereinstimmend, dass die Frage der Verantwortlichkeiten *„sowohl als auch“* (ExpertIn D-LEIT, z 498f) zu beurteilen sei.

Die individuelle Verantwortung zur eigenen Lebensgestaltung könne in einer Überforderung des Einzelnen resultieren, so dass genauso eine „*politische und gesellschaftliche Verantwortung*“ (ExpertIn D-WISS, z 370-386) für diesen Bereich bestehe (vgl. auch ExpertIn D-POL, z 480-486).

### Lebenslanges Lernen als lebenslänglicher Zwang?

Des Weiteren wurden Partner und Experten mit der Frage konfrontiert, ob sie der zuweilen geäußerten These, dass Lebenslanges Lernen eigentlich lebenslänglichen Zwang für das Individuum bedeute, zustimmen oder diese eher ablehnen würden. Die Aussagen der Interviews spiegeln die Ambivalenz des Gegenstandes wider, benennen allerdings differente Argumentationslinien. Thematisiert wird der gesellschaftssystemintern produzierte Zwang einer transformierten Arbeitssphäre, der aber je nach Alter und erreichter Berufsposition nachlasse und sich eher zu selbstgesteuertem Lernen wandle; oder es wird Lernen als anthropologische Selbstverständlichkeit des Lebens deklariert, die insofern keinen Zwang darstellen könne; und wenn ja, so ein Partner, sei dies das Resultat eines mangelhaften Bildungssystems. Damit werden divergente Einstellungen zur Frage der Verantwortlichkeit offensichtlich, die die Akteure des Arbeitsmarktes, des Bildungsbereiches bzw. das Subjekt selbst in den Vordergrund rücken.

(a) Die Antworten der Netzwerkpartner auf die aufgeworfene These illustrieren das ambivalente Spektrum des Gegenstandes:

- *„Ja, dann ist Lernen immer Zwang. Und die Frage ist: Ist Lernen Zwang? Das ist für mich eine ganz grundsätzliche Frage. Wenn Menschen Lernen als Zwang empfinden, dann hat man irgendwas bei ihnen ganz furchtbar falsch gemacht, da können sich alle an die Nase fassen, die das Produkt Lernen anbieten: Schule, Hochschule, Erwachsenen-/Weiterbildung“*(ExpertIn D-WIRT, z 371-374);
- *„Ich persönlich nicht, weil ich mich eher zu den Leuten rechne, die das gar nicht möchten, dass sie ihr Leben lang immer dasselbe machen, [...] ich bin bestrebt immer Neuerungen mitzubekommen, auch was anderes zu machen und mich weiter zu entwickeln. Aber ich beobachte auch, dass es Menschen gibt, die einfach nur ihre Ruhe haben wollen damit, die jetzt sagen: So, jetzt habe ich doch soviel gelernt, und jetzt will ich es anwenden, und dafür will ich jetzt auch mein Auskommen haben und will damit in Ruhe gelassen werden...“* (ExpertIn D-EB/WB, z 423-428);
- *„...das muss man als Kurve sehen [...] also wenn man einen gewissen Status erreicht hat, eine gewisse Position, dann ist die Notwendigkeit bei weitem nicht mehr so gegeben, aber dann kommt die Eigenmotivation, zum Beispiel auf unserer Führungsebene, da ist ja permanent was im Fluss und was Neues, und das macht neugierig, und man möchte mitreden“*(ExpertIn D-INT, z 375-381);



- „Nein, weil Lernen ist niemals Zwang. [...] Lernen hat mit Lust zu tun, mit Freude“ (ExpertIn D-ÖFF, z 284ff).

(b) Die Einstellung, dass Lebenslanges Lernen nicht per se als Zwang zu identifizieren sei, bekräftigte zudem die Fragebogenerhebung. Es lehnten 78% der Befragten die These eher ab, nur 22%, d.h. 4 Personen, stimmten ihr zu (N=18).

(c) Auch die Meta-Experten<sup>269</sup> griffen die genannten Ambivalenzen auf. Demnach folge die Netzwerkleitung persönlich „...dem Motto: Lernen kann und muss Spaß machen“ (ExpertIn D-LEIT, z 491-495), doch unterscheide sich dies von den „klassischen Bildungseinrichtungen“ (ebd.), die eher Zwang vermitteln. Der Wissenschafts-Vertreter betonte die Subjekt-Verantwortung, die zweifellos von Rahmenbedingungen und Vermittlungsmodi geprägt werde. Ausschlaggebend sei jedoch die persönliche Einstellung gegenüber Lernen, also inwieweit man bereit sei, sich in einen „Lernprozess selber einzubringen“ (ExpertIn D-WISS, z 349-367); damit stelle dieser dann auch keinen Zwang mehr dar.

### Bewertung des Community-Potenzials zur Realisierung Lebenslangen Lernens

Abschließend wurde die Kernfrage aufgeworfen, ob mithilfe solcher Typen von Netzwerken wie denen der Learning Communities eine Umsetzung der Ideen Lebenslangen Lernens in die Praxis gefördert bzw. erreicht werden könne. Ergebnis ist eine grundsätzlich positive Haltung, wenn auch mit Einschränkungen.

(a) In den Interviews hieß es nur bei einem Partner zurückhaltend, der „Ansatz ist sicher schon richtig“ (ExpertIn D-WIRT, z 390). Die anderen bestätigten hingegen das Potenzial: „Ja, klar“ (ExpertIn D-ÜBER, z 349), „Ja, unbedingt“ (ExpertIn D-INT, z 398) bzw. „Mit Sicherheit“ (ExpertIn D-ÖFF, z 324). Die Community „sensibilisiere“ (ExpertIn D-INT, z 286-290; 398) für die Idee des Lebenslangen Lernens und sei ein gutes Instrument, um bei den regionalen Akteuren das „Wir-Gefühl“ (ebd.) und ein kooperatives Vorgehen in Bezug auf Lebenslanges Lernen zu festigen. Sie schaffe das Rahmengefüge für die Implementierung einer Lerngesellschaft mit „einladender Wirkung“ (ExpertIn D-ÖFF, z 324-333), d.h. solche Netzwerke könnten eine Umsetzung „pushen“, „...den Blick schärfen, sie könnten Bewusstsein schaffen“ (ebd.). Und schließlich habe sie durch Arbeitskreise und Projekte einen positiven Einfluss auf die Übergänge zwischen den einzelnen Lern- und Bildungsbereichen (vgl. ExpertIn D-EB/WB, z 459-471). Ausgebremst werde das Potenzial allerdings durch die knappen Ressourcen, Vorhandenes werde bereits zu „150 Prozent ausgenutzt“ (ExpertIn D-ÜBER, z 351).

(b) In der Fragebogenerhebung wurde die Frage der Umsetzung von 67% der Befragten mit „Ja, das ist möglich“ beantwortet, 33% verneinten dies aus folgenden Gründen (N=18): „Dieses Netzwerk bewegt sich viel zu sehr an der O-

<sup>269</sup> Nur in zwei Fällen war die These thematisiert worden.

*berfläche“; „Lernen erfolgt nicht über das Netzwerk“; „Lernende Region“ bedarf es dazu nicht – es ginge auch anders. Das Netzwerk sitzt „obendrauf“; „Weil die grundlegenden Probleme – siehe Erwartungen – nicht angefasst werden!“; „Das Ziel ist zu hoch! Das Netzwerk kann die Idee fördern“; sowie „Überschätzung der Einflussmöglichkeiten.“*

(c) Von den Meta-Experten wurde eine positive Einschätzung des Umsetzungspotenzials vorgenommen. Bestätigt wurde, dass der Ansatz richtig und Ansprechpartner beiderseits der Grenze vorhanden seien (vgl. ExpertIn D-WISS, z 391-397), während der Politik-Vertreter hinzufügte, dass parallel eine „*Kontinuität in der Förderung*“ (ExpertIn D-POL, z 490-495) gewährleistet werden müsse. Die Netzwerkleitung relativierte, dass die Community nur ein „*kleines Steinchen*“ beitragen, doch keine „*vollendete Trendwende*“ (ExpertIn D-LEIT, z 457) auslösen könne. Eine „*punktueller*“ (ebd., z 504-511) Förderung der Umsetzung sei aber definitiv gegeben. Über „*Highlights*“ (ebd., z 504f; 466) wie die Großveranstaltungen könne der Lernbegriff positiv in der Öffentlichkeit verankert und ein Impuls im Sinne von „*Lernen kann auch Spaß machen*“ (ebd.) gesetzt werden. Überdies fungierten Akteure und Teilnehmende als Multiplikatoren der Idee (vgl. ebd., z 446ff; 505ff), und über die Bereitstellung „*anderer Lernorte*“ (ebd., z 509ff) wie z.B. dem Kindermuseum werde eine Umsetzung weiter unterstützt.

### 8.2.3 Herausforderungen und Zukunftsperspektiven

Schließlich wurden in der Erhebung künftige Herausforderungen für die Community, Veränderungsnotwendigkeiten, die Frage lokalpolitischen Supports sowie die eher kurz- bzw. langfristige Orientierung der Community thematisiert.

(a) Als künftige **Herausforderungen** wurden in den Interviews vorwiegend interne Netzwerkprozesse und weniger externe Rahmenkonstellationen angeführt. Tenor war, dass eine gute Ausgangsposition geschaffen sei, doch die Aktivitäten nunmehr intensiviert werden müssten: „...*das ist nicht nur ein schickes Logo oder mal eine Anzeige schalten oder mal eine Veranstaltung machen, sondern das ist eine Menge Arbeit*“ (ExpertIn D-WIRT, z 432f; vgl. auch ExpertIn D-ÖFF, z 246f). Im Sinne von **Veränderungsnotwendigkeiten** seien zudem Kontaktpflege und Kooperationsausbau zu verbessern, die Sensibilisierung der regionalen Öffentlichkeit für Bildungsfragen, der Bekanntheitsgrad der Community sowie die transnationale Zusammenarbeit unter Überwindung des beiderseitigen finanziellen „*Kassendenkens*“ (ExpertIn D-ÜBER, z 409; vgl. ExpertIn D-INT, z 453; ExpertIn D-WIRT, z 418-425; ExpertIn D-ÖFF, z 412). Insgesamt müsse das Netzwerken stärker institutionalisiert werden, damit man über Einzelinitiativen, ein „*punktueller Highlight*“ (ExpertIn D-ÖFF, z 192ff), hinauskomme.

(b) Die Frage von Veränderungsnotwendigkeiten wurde ebenso in der Fragebogenerhebung aufgeworfen und von nur 1 Person verneint (N=17). Die deutliche Mehrzahl bestätigte insofern Veränderungsnotwendigkeiten, bei denen aus

insgesamt 10 Antwortkategorien folgende Items mit 77% der Nennungen als Spitzenreiter identifiziert wurden (N=16, da zusätzlich 1 Enthaltung):<sup>270</sup>

„Umsetzung der Netzwerkaktivitäten in konkrete Ergebnisse“ – 17%  
 „Zusammenarbeit zwischen den Kooperationspartnern“ – 14%  
 „Übersichtlichkeit der Netzwerkaktivitäten“ und „Integration des Netzwerkes in die regionale Entwicklung“ – jeweils 13%  
 „Öffentliches Image des Netzwerkes“ und „Informationsfluss innerhalb des Netzwerkes“ – jeweils 10%

Aufschlussreich ist die erneute Herausstellung des scheinbar wenig belegten Gewinnvertrauens in erreichte bzw. anvisierte Ergebnisse der Netzwerkarbeit.

Nach Herausforderungen wurde zudem nochmals in einer offenen Antwortkategorie gefragt. Hierzu fanden sich in der Hälfte der Fragebögen Äußerungen mit insgesamt 17 Komponenten (N=9), die von Aspekten der Netzwerkaktivitäten über regionale Synergieeffekte bis hin zur transnationalen Ausrichtung reichen. Mehrfach genannt wurden mit jeweils drei Nennungen der Bereich der Netzwerkprozesse als auch der Aspekt der finanziellen Ressourcensicherung.

(c) Die Meta-Experten zeichneten bezüglich von Herausforderungen ein facettenreiches Bild. Aus europäischer Perspektive bestehe eine Herausforderung in der Verknüpfung zwischen dem „...*Metagebilde EU und dem Eingebundensein in eine Region*“ (ExpertIn D-WISS, z 470-482). Hingegen fokussierten der Politik-Vertreter und die Netzwerkeleitung stärker die Praxisebene. Kernherausforderung seien Nachhaltigkeit und Stabilität, damit über den Förderzeitraum hinaus „*Kernstücke*“ (ExpertIn D-POL, z 510-522) erhalten blieben, wie z.B. die Kooperationsstruktur, das Kindermuseum oder auch die anzustrebende neue Lernkultur (vgl. ebd.; vgl. auch ExpertIn D-LEIT, z 551-564). Veränderungsnotwendigkeiten seien hierbei immer vorhanden, da es sich um einen „*laufenden Prozess*“ (ExpertIn D-LEIT, z 582-585) handele. Überdies wurde das Finden einer Balance zwischen einerseits regionaler Integration der Community und andererseits dem Erarbeiten eigener Arbeitsfelder und eines eigenen Profils mehrmals als Herausforderung unterstrichen. In der Region bestünden „*schwierige Weiterbildungsstrukturen*“ (ExpertIn D-POL, z 60) bzw. traditionsreiche regionale „*Geflechte*“ (ExpertIn D-LEIT, z 363), womit einerseits eine weitreichende Kooperation mit anderen Bildungsakteuren anzustreben sei. Andererseits sei die eigene Position gegen Widerstände zu festigen, wie z.B. beim Kindermuseum, wo „... *Räumlichkeiten immer wieder zusammengestrichen*“ (ebd., z 416-419) würden.

Mit Blick auf die Bedeutung einer öffentlichen Wertschätzung und Einbettung vor Ort wurde zudem der Aspekt des **lokalpolitischen Supportsystems** thematisiert, demgegenüber kontroverse Meinungen herrschten.

<sup>270</sup> Insgesamt wurden 72 Nennungen vorgenommen.

(a) In den Interviews wurde einerseits ein Supportsystem bestätigt, da politische Akteure an Veranstaltungen der Community partizipiert, sie ihre Aktivitäten gefördert und durch ihre lokale Integration Zutrauen in ihr Potenzial gezeigt hätten (vgl. ExpertIn D-INT; ExpertIn D-EB/WB). Andererseits äußerten sich Partner deutlich skeptischer (vgl. auch ExpertIn D-WIRT, z 92):

*„...die Politik könnte das viel mehr pushen, also könnte viel mehr Öffentlichkeitsarbeit betreiben, also viel mehr auch glaubwürdig selber das in Szene setzen, was die Lernende Region da macht [...] es gibt zu wenig Politiker, die das auf ihre Fahnen schreiben und sagen: ist eine Chance, also, dass dieses Projekt, was ja von außen gefördert wird, ihr eigenes wird. Also es sind auf eine komische Art und Weise scheint es da Mimositäten (sic!) oder Konkurrenzen zu geben oder „es ist nicht meins“ oder „wo kommt das her““ (ExpertIn D-ÖFF, z 153-166).*

Es zeige sich die typisch regionale Mentalität *„...wat de buur nich kennt, dat fret he nich. [...] Ja, genau, Sturkopf, anstatt die Chancen zu sehen, die darin stecken“* (ebd., z 170ff). Zudem seien Barrieren im deutsch-dänischen Politikkontext zu bemerken, hier sei die Grenze v.a. *„mental“*, sie sitze *„zwischen den Ohren“* (ExpertIn D-ÜBER, z 176). Deutsch-dänische Politik erfordere jedoch kein Konkurrenzgebaren, sondern einen klaren Kooperationswillen (vgl. ebd., z 179ff).

(c) Bei den Meta-Experten herrschte demgegenüber ein Konsens zum existenten lokalpolitischen Support. Schließlich habe die Stadt als Träger die finanzielle Absicherung garantiert (vgl. ExpertIn D-POL, z 243-248), sie habe die Community in die lokale politische Landschaft gut eingeführt (vgl. ExpertIn D-WISS, z 122-130), und die Landesministerin sei Schirmherrin (vgl. ExpertIn D-LEIT, z 269ff).

Im Anschluss wurden die Netzwerkmitglieder wie Meta-Experten um Einschätzungen zur Frage der **Zukunftsperspektiven** der Community gebeten. Ein zentrales Rahmenkriterium bildete hierbei der Aspekt der finanziellen Ressourcensicherung infolge der Förderstruktur der Community.

(a) In den Interviews war die Finanzfrage immer wieder thematisiert worden. Ein Partner befürchtete mit der Community einen zusätzlichen Konkurrenten um Fördergelder (vgl. ExpertIn D-EB/WB, z 269f). Ein anderer bemängelte, dass bei Beratungstätigkeiten der Community im z.B. Wirtschaftsbereich *„Null-Tarife“* (ExpertIn D-INT, z 134f) vorausgesetzt würden; doch die Einrichtung lebe aus einem *„Tropf“* (ebd.), der irgendwann versiegt sei, und deshalb seien solche Tarife nicht angemessen. Schließlich resümierte ein Partner, dass die Finanzierung am besten *„...von oben, ganz von oben kommt, ganz weit weg“* (ExpertIn D-ÖFF, z 470), um den Einfluss der Geldgeber zu begrenzen.

(c) Die darin implizierten Spannungsfelder nahmen auch die Meta-Experten auf und bewerteten die künftige hierarchische wie organisatorische Verortung der Community beim städtischen Träger ambivalent. Die Netzwerkleitung sprach von einem *„sinnvollerweise städtischen oder öffentlichen Kontext“* (ExpertIn D-

LEIT, z 572; vgl. auch ExpertIn D-WISS, z 51-56). Dies bestätigte der Politik-Vertreter, indem er auf die Vorteile der zentralen Lage und der Neutralität einer kommunalen Positionierung gerade in Bezug auf die Lernagentur verwies (vgl. ExpertIn D-POL, z 86-89). Förderstrukturen wie die Lernagentur seien „*öffentliche Aufgabe*“ (ebd., z 249-253) und Bestandteil der „*Daseinsvorsorge der Bürger*“ (ebd.). Andererseits berge diese Verortung aber auch ein hohes Konfliktpotenzial. So würden angesichts der engen Verknüpfung mit der Volkshochschule unzutreffende Vorbehalte gegenüber einer lokalen Monopolsituation herrschen (vgl. ebd., z 66-71; „*Jetzt machen die das auch noch*“; ebd., z 112). Insgesamt bleibe die Finanzierungsfrage ein „*spannungsbeladener Kram*“ (ebd., z 140f), der durch die degressive Projektförderung zusätzlich erschwert werde.

Abschließend ging es um die Frage der perspektivischen Ausrichtung der Community, d.h. ob sie ein eher kurzfristig oder ein eher langfristig orientiertes Projekt sein solle. Dies legte bemerkenswerte Gegensätze offen.

(a) Die Partner stimmten in der Betonung einer langfristigen Ausrichtung mehrheitlich überein. Erst langfristig werde ihre Funktion als „*Katalysator*“ und „*Multiplikator*“ (ExpertIn D-ÜBER, z 419-422) zum Tragen kommen, und es sei einfach „*...ein dickes Brett, das man da durchbohren muss, jedes Unternehmen stellt sich darauf ein, dass es Jahre braucht bis es im Markt platziert ist*“ (ExpertIn D-WIRT, z 435f). Außerdem ließen sich zentrale Funktionsbereiche wie die Koordinierungsstelle nicht einfach auf andere Institutionen/ Organisationen oder gar Privatpersonen übertragen (vgl. auch ExpertIn D-ÖFF, ebd., z 451-462). Genauso müsse für den Bürger die Lernagentur als „*neutrale Anlaufstelle*“ (ExpertIn D-EB/WB, z 565-581) gewährleistet bleiben. Insofern hieße, obwohl es momentan noch einer „*Versuchsphase [...] mit Ernstcharakter*“ ähnele (ExpertIn D-ÖFF, z 433-438), eine Kappung der geleisteten Aufbauarbeit eine „*Verödung bestehender Strukturen*“ (ebd.). Eine attraktive Lernkultur als Standortvorteil, mit der Arbeitsplätze und „*Lebensqualität*“ (ebd., z 451-462) gesichert würden, könne nur langfristig gestaltet werden. Nur einer sprach sich grundsätzlich gegen eine langfristige Orientierung aus, was er anhand eines anderen Projektes erläuterte:

*„So, man hat also unter Zuhilfenahme öffentlicher Mittel dieses Projekt am Leben gehalten. So, wenn das Projekt abgeschlossen ist, kommt die große Gretchenfrage: Kann das in irgendeiner Weise fortbestehen ohne öffentliche Förderung? Und das ist ja das Entscheidende, und wenn dies der Fall ist und wenn dies möglich ist, kostendeckend, dann war das ein voller Erfolg, wenn das nicht der Fall ist, dann hat man zumindest Denkanstöße gegeben“* (ExpertIn D-INT, z 469-473).

Demnach sei die Community in der derzeitigen Struktur langfristig nicht notwendig, denn Teilelemente würden nach ihrer Beendigung erhalten bleiben, und alles Weitere die Marktkräfte regeln (vgl. ebd.). Anzustreben sei dennoch eine gute Gestaltung des Förderabschlusses, „*...dass man das irgendwie marketingmäßig mit einer Highlight-Veranstaltung, so als Event, verbindet*“ (ebd., z 483f).

(c) Bei den Meta-Experten betonte zunächst der Vertreter aus der Wissenschaft, dass die Community definitiv einen „*langen Atem*“ (ExpertIn D-WISS, z 516-539) benötige, da die Eigendynamik Zeit brauche und selbst dann ihre Funktionen nicht aufgehoben seien. Ziel sei die Verbreiterung und Umsetzung des konzeptionellen „*top-down-approaches*“ (ebd., z 486-513) hin zur Praxisebene. Der Politik-Vertreter unterstrich zwar ebenfalls die langfristige Orientierung zum Ziele von Nachhaltigkeit, Förderungskontinuität und regionaler Kooperation (vgl. ExpertIn D-POL, 497-505). Letztlich aber limitiere sich dies durch die Existenz öffentlicher Finanzmittel. Mit privaten Sponsoren sei kaum zu rechnen, so dass gehofft werde, die Community „...*vielleicht auf einen Minimalbereich im Bereich der Lernagentur zurückführen und erhalten*“ zu können (ebd., z 142-145). Interessant ist demgegenüber die Einschätzung der Netzwerkleitung. Auch sie nannte das Ziel der Nachhaltigkeit, was finanziell über „...*Beteiligungsverfahren, über Sponsoringverfahren, über Eigenmittel*“ (ExpertIn D-LEIT, z 551-575) gewährleistet werden könne. Problematisch sei hingegen das Wegfallen der Koordinierungsstelle („...*Sinn ist ja wirklich, sich selbst überflüssig zu machen*“; ebd.), denn ohne eine bekannte, einfach zu kontaktierende Koordinierungsstelle drohe vieles „*den Bach hinunter*“ zu gehen (ebd.). Obwohl einzelne Aufgaben an Partner abgegeben werden könnten oder eine Eigendynamik entwickelten, könne die Infrastruktur für das Netzwerk letztlich nicht nebenher von anderen Akteuren übernommen werden – „...*neben den ordinären Aufgaben kann das jeder zwar mit viel Lust und Liebe, aber leider ohne Zeit nicht gewährleisten*“ (ebd.).

(d) In den Kontextinterviews plädierten alle Akteure für eine langfristige Orientierung. Es gelte, „*dicke Bretter*“ (D-KON3) zu durchbohren und eine „*Strohfeuerpolitik*“ (ebd.) zu verhindern (vgl. auch D-KON8) bzw. zu gewährleisten, „...*dass die ganzen kleinen Sprösslinge, die wir gepflanzt haben, wachsen werden*“ (D-KON6). Auf diese Weise sei Nachhaltigkeit sicherzustellen, z.B. durch die Weiterführung der Lernagentur im Rahmen der Volkshochschule; alles andere wäre für die beteiligten Akteure nur demotivierend (vgl. ebd.).

Derart sind die in der Untersuchung ermittelten Relevanzstrukturen und Einstellungen der Partner wie Meta-Experten zur Charakteristik der Community in Schleswig/ Sønderjylland, zur Thematik des Lebenslangen Lernens sowie zu Herausforderungen und Zukunftsperspektiven präsentiert. Im Folgenden wird der spezifische Typus der Community nochmals anhand seines konzeptionellen Schwerpunktes akzentuiert.

#### 8.2.4 Schwerpunkt: Strukturpolitische Initiierung neuer Lerninfrastrukturen in der Region

Zu diesem Ziele wird der Community-Typus als ein politisches Konzept regionaler Governance mithilfe der Aspekte „Popularisierung Lebenslangen Lernens“ sowie „Integration des externen Impulses in das regionale Kooperationsgefüge“ erörtert und in seiner Spezifität herausgestellt.

## Popularisierung Lebenslangen Lernens

Die Entstehung der Community resultierte, wie dargelegt, aus der Aufnahme in ein nationales Förderprogramm. Als dessen übergeordnetes Leitmotiv ist eine Popularisierung Lebenslangen Lernens ausgerufen worden (vgl. Kap. 8.1.2). In diesem Kontext soll eine Verbesserung der regionalen Lernfähigkeit und Lerninfrastrukturen mit der Etablierung von Netzwerkstrukturen erreicht werden:

„Mit der räumlichen Nähe der Akteure und Institutionen ist es möglich, einen umfassenden lebensbegleitenden Lernprozess zu realisieren, die Verzahnung der Bildungsangebote zu organisieren und Bildungsprozesse im Hinblick auf gesellschaftliche, kulturelle und wirtschaftliche Entwicklungen besser zwischen den Akteuren abzustimmen, den schnellen und effektiven Austausch der Akteure zu nutzen, die Vorzüge des virtuellen Lernens mit der weiterhin unerlässlichen Kommunikation im Klassenraum, an der Werkbank und im Hörsaal zu verknüpfen und bisher bildungsferne Gruppen zu erreichen. „Lernende Regionen“ können so auch zur regionalen Identität beitragen“ (BMBF 2000, 3).

Besonderer Fokus wird demnach u.a. auf eine Erhöhung der Teilnahme an Lebenslangem Lernen und das Erreichen „bisher bildungsferner Gruppen“ gelegt.

Davon ausgehend interessierte, ob bei der Community ein solches Potenzial hinsichtlich bildungsferner Bevölkerungsgruppen wahrnehmbar bzw. grundsätzlich 'denkbar' sei, nicht zuletzt stellt es einen der von ihr intendierten „Meilensteine“ dar (vgl. Kap. 8.1.3). Nur ein Netzwerkpartner verneinte es explizit.<sup>271</sup> Mehrheitlich wurde in den Interviews auf Aspekte verwiesen, bei denen sich ein solches Potenzial bereits angedeutet habe bzw. es denkbar sei, dass die Community derart dazu beitragen könne. So werde durch die Integration und Kooperation der regionalen Akteure in z.B. den Arbeitskreisen ein gemeinsames Vorgehen in einem ansonsten an Selektion orientierten Bildungssystem umgesetzt (vgl. ExpertIn D-ÖFF, z 344-367), und die Community trage zu einem positiven Öffentlichkeitsbild von Lernen und Bildung bei, welches Menschen durchaus zu einem „Einstieg“ (ExpertIn D-INT, z 441f) in Lebenslanges Lernen anregen könne. Darüber hinaus könnten mit Aktivitäten wie z.B. dem Hochschulsymposium mit seinem Aufbau persönlich-informeller Kontakte Hemmschwellen gegenüber dem Zugang zu tertiären Bildungsinstitutionen abgebaut werden (vgl. ExpertIn D-WISS, z 402-432), und die neue Werbekampagne für die Lernagentur richte sich in ihrer Ausrichtung (mit in Kneipen, Kinos usw. ausgelegten Postkarten, populär gestalteten Plakaten usw.) explizit an die genannte Zielgruppe (vgl. ExpertIn D-EB/WB, z 476-495). Ebenso wurden als zentrale Instrumente die neuen Lernorte wie das Kindermuseum angeführt (vgl. ExpertIn D-POL, z 179-

<sup>271</sup> Demnach hätte die VHS bisher in diesem Feld gearbeitet, und doch, obwohl „Klassenbeste“ (ExpertIn D-WIRT, z 405-409), es auch nicht geschafft, tatsächlich „massenhaft“ (ebd.) Menschen anzuziehen.

187; ExpertIn D-LEIT, z 514f). Sie stellten vielfältige Lernformen und -arenen bereit und sprächen unterschiedlichste Menschen jeden Alters an. Insofern habe man es zwar mit einem langwierigen Prozess zu tun (vgl. ExpertIn D-WISS, z 402-432), und das Community-Potenzial sei zu beschreiben als „...*ansatzweise oder stückchenweise und kleinschrittig mit Sicherheit*“ (ExpertIn D-LEIT, z 514f), doch nahmen die Akteure insgesamt eine befürwortende Haltung ein. Gemangelt habe es bisher weniger an fehlendem Willen, sondern eher an zeitlichen und finanziellen Ressourcen (vgl. ExpertIn D-ÜBER, z 357-362).

Insofern folgten die Akteure den Leitmotiven des Förderprogramms für eine Popularisierung Lebenslangen Lernens, was sich in den konkreten Aktivitäten und Arbeitsbereichen der Community wie in dem mehrdimensionalen Verständnis Lebenslangen Lernens der Akteure in der Erhebung widerspiegelte. Zugleich rückt mit den Verweisen auf die fehlenden Ressourcen der spezifische Steuerungsmodus der Community als zentrale Fragestellung in den Vordergrund.

### Integration des externen Impulses in das regionale Kooperationsgefüge

Konstitutiv für die vorliegende Community ist ihre Verortung als Bestandteil regionaler Strukturpolitik. Diese zielt auf einen Transfer des extern initiierten Steuerungsmodus von der Meta- und Meso-Ebene (aus europäischem bzw. staatlichem Förderprogramm und der Länderebene) in eine nachhaltige, regional verankerte Struktur. Doch eine solche Dynamik als regionale Wechselwirkung zwischen Community und lokalem Bedingungsgefüge entpuppte sich hier als komplexe Aufgabe, wie verschiedene Komponenten illustrieren.

Laut Förderrichtlinien können die Communities zum Aufbau regionaler Identität beitragen (vgl. BMBF 2000, 3). Im vorliegenden Falle spricht dies eine zentrale Zielsetzung in der deutsch-dänischen Ausrichtung an. Bei den Partnern wie Meta-Experten finden sich hierzu allerdings zurückhaltende Einschätzungen. Denn obwohl in der Gesamtregion bereits erste Erfolge hätten verbucht werden können (vgl. ExpertIn D-INT, z 403-421; ExpertIn D-ÜBER, z 366), sei die Bestätigung einer Einflussnahme der Community hierauf momentan „*noch zu gewagt*“ (ExpertIn D-EB/WB, z 521-548). Allseits verwiesen wurde auf die schwierige Historie der Grenzregion, man müsse vorsichtig sein, um nicht an „*Befindlichkeiten*“ (ExpertIn D-WISS, z 439-466) anzuecken, und die Vorbehalte säßen beiderseits noch tief – „...*der Krieg ist noch nicht lange vorbei*“ (D-KON8; vgl. auch D-KON1; D-KON3; D-KON6). Erst 2003 sei die offizielle Rede an der Flensburger Gedenkfeier zum sog. „Oeverseemarsch“<sup>272</sup> von einem dänischen Vertreter gehalten worden (vgl. D-KON3). Insofern sei letztlich fraglich, ob überhaupt eine „*richtige kulturelle Identität*“ (ExpertIn D-WISS, z 439-466) entstehen könne, und wenn, so die Netzwerkleitung, sei die Community hierbei weder das „*alleinige Mittel*“

<sup>272</sup> Mit diesem wird in Flensburg seit 1865 an die humanitäre Hilfeleistung der Flensburger Bürger für die Verwundeten und Gefangenen des Gefechts vom 06.02.1864 im Rahmen des 2. Schleswig'schen Krieges gedacht, die ohne Ansehen der Nationalität erfolgte.



noch der „*alleinige Weg*“ (ExpertIn D-LEIT, z 539-547). Trotzdem könnten als erstes „*Signal*“ (ebd.) Einladungen zu Aktivitäten auf dänischer Seite gewertet werden, und es blieben letztlich nur Kooperation und persönlicher Kontakt, die den Weg zu einer gemeinsamen Identität ebneten (vgl. D-KON6).

Über die in einer Grenzregion komplexe und deutlich sensitive Komponente regionaler Identität hinaus wurde die Fragestellung auf die eher allgemeine Ebene einer möglichen Einflussnahme der Community auf das regionale Bedingungsgefüge im Sinne der Förderung von Austausch und Kooperation und ihrer dortigen Integration verschoben. Der Aspekt einer regionalen Einflussnahme wurde im Fragebogen erhoben, doch liefern dessen Ergebnisse kein aussagekräftiges Bild. Es lag bei den 163 Nennungen mit einem Mittelwert von 9,05 Nennungen/ Person (N=18) eine breite Streuung über die Items vor, so dass sich zwar vielfältige, aber keine dominanten Segmente abzeichnen. Aussagekräftiger erscheinen diesbezüglich die Interviews. Hier kristallisierte sich eine klare Tendenz zu einer zurückhaltenden bzw. kritischen Bilanzierung der regionalen Einflussnahme durch die Community sowie ihrer regionalen Integration heraus.

Thematisiert wurde zum einen ihr geographischer Kernbereich, der Großraum Flensburg. Generell beeinträchtigt würde dort das Entfachen einer regionalen Dynamik durch die Dominanz von Partikularinteressen, so dass Veränderungen nur langfristig zu realisieren seien (vgl. auch ExpertIn D-POL, z 256-265):

*„...das ist zum Teil so eine Rosinenpickerei. Dass sich also die Interessenten nur die Dinge heraussuchen, die für sie von Interesse sind, also die, die absolute Identität, der so genannte Schulterchluss, der hat also nach meiner Einschätzung noch nicht so richtig stattgefunden. Und das bedarf auch einiger Zeit“* (ExpertIn D-INT, z 176ff).

Solch weiter dominanten Partikularinteressen äußerten sich gegenüber der Community z.B. darin, dass bei den Mitgliedern eine „*schwierige Grundsubstanz von Erwartungshaltung*“ (ExpertIn D-POL, z 139f) in nicht zuletzt finanzieller Hinsicht herrsche (vgl. auch ebd., z 201-214). Insofern könne bislang eine nur „*punktuelle*“ (ExpertIn D-LEIT, z 275-278) Integration in das regionale Geschehen resümiert werden – „*...wir sind zu neu, um komplett integriert zu sein, wir sind zu alt, um nur nebenher zu laufen*“ (ebd.). Auch aufgrund der knappen Ressourcen habe sich noch keine regionale „*Breitenwirkung*“ (ExpertIn D-WISS, z 133-137) entfalten können, so dass zu bilanzieren sei, dass sich die Aktivitäten und die organisatorische Verortung der Community trotz aller gegenteiligen Bemühungen noch in Flensburg „*ballen*“ (ExpertIn D-LEIT, z 185-191) würden. Dies sei bedauerlich, in dieser Konstellation jedoch kaum zu „*umgehen*“ (ebd.).

Zum anderen übernahm im Kontext der Entfachung einer regionalen Dynamik die deutsch-dänische Perspektive eine zentrale Rolle. Angeführt wurde in den Interviews mit den Netzwerkmitgliedern und den Meta-Experten zunächst das generelle Defizit im transnationalen Austausch: „*...ist ja irre, wir sind so nah dran und wissen so wenig voneinander*“ (ExpertIn D-POL, z 167). Barrieren bestünden

durch die differenten nationalen Systemstrukturen und Richtlinien oder auch durch die Existenz zweier Bildungssysteme, was die Umsetzung „zähflüssig“ (ExpertIn D-INT, z 201) mache. Jeder solle sich als Europäer fühlen, doch scheitere das oft an der Praxisebene: „...es nützt ja nichts, wenn man den jungen Leuten erzählt, wie offen die sein sollen und wie tolerant und das dann scheitert an bürokratischen Dingen“ (ExpertIn D-ÜBER, z 193ff; 412f). Zudem erfordere der Sprachfaktor immer zusätzliche Motivation und einen ausdrücklichen „Willen“ (ExpertIn D-ÜBER, z 50f). Genauso wirkten historisch begründete Mentalitätsbarrieren fort, z.B. tauchten bei Austauschaktivitäten im Kinder-/ Jugendbereich weiterhin derartige „Ängste“ und „Vorbehalte“ (ExpertIn D-ÖFF, z 183) auf. Mit explizitem Blick auf den Community-Kontext hielten sich die optimistischen Einschätzungen ebenso in Grenzen. Positiv angeführt wurde, dass eine ansteigende Kooperationstätigkeit v.a. mithilfe sich etablierender persönlicher Kontakte zu bemerken sei (vgl. ExpertIn D-ÜBER, z 46ff; 430) und sich ein „informeller Kontaktweg über die Grenze“ (ExpertIn D-WISS, z 67-74; 108-119) eröffnet habe, was sich bei gemeinsamen Projekten bereits auswirke. Die Netzwerkleitung bestätigte, dass das transnationale Leitmotiv ernst genommen und die dänische Seite geschätzt werde, sie könne „neue Ansätze“ (ExpertIn D-LEIT, z 254-259) bieten und zeige sich „superoffen“ (ebd.). Dennoch stelle diese Intention insgesamt ein „hohes Ziel“ (ExpertIn D-ÖFF, z 138) dar, und man befinde sich noch in einer „Schnupperphase“ (ebd., z 148ff), in der ein erster Kontakt, ein „Interesse und eine Wahrnehmung verschiedener Seiten“ (ebd.) stattgefunden habe. Das ganze Potenzial sei jedoch noch nicht „ausgelotet“, und es wurden „...noch keine Zielvereinbarungen und Verbindlichkeiten getroffen, so dass noch keine Erfahrungen vorliegen im wirklichen miteinander Tun“ (ebd.).

Eingeschränkt werde dieses Potenzial maßgeblich durch die geringen Personalressourcen der Koordinierungsstelle (vgl. ExpertIn D-EB/WB, z 202ff). Zwei Stellen könnten „...die Welt nicht verändern [...] dafür ist es ein ziemlich großes Paket“ (ExpertIn D-POL, z 233-240). Zudem zeigten sich v.a. Hindernisse in „den Köpfen und auf dem politischen Papier“ (ExpertIn D-LEIT, z 263-266), denn nicht zuletzt liege eine zentrale Barriere in den Vorgaben des Förderprogramms, laut dem die finanzielle Projektförderung an der Grenze enden müsse (vgl. ebd., z 230-241). Folglich verbleibe, wie ein anderer konstatierte, der „Schwerpunkt“ (ExpertIn D-EB/WB, z 212f) der Community auf deutscher Seite, eine Reduktion, die anfangs sicherlich nicht derart von der Koordinierungsstelle angenommen worden war (vgl. ebd.). Die Netzwerkleitung resümierte demzufolge, dass es „sehr weit aus dem Fenster gelehnt“ (ExpertIn D-LEIT, z 246; 251) wäre, bereits neue deutsch-dänische Strukturen zu bestätigen, es dauere, bis „...sich was verändert in den Köpfen und in der Region zusammenwächst“ (ebd.).

Vor diesem Hintergrund war es abschließend von Interesse, wie der Bekanntheitsgrad der Community in der Region und ihr Image eingeschätzt wurden.

Weiter Konsens herrschte bei den Mitgliedern und Meta-Experten sowie in den Kontextinterviews darin, dass der Bekanntheitsgrad der Community stark von

der jeweiligen Perspektive abhängen. Während auf dänischer Seite der Bekanntheitsgrad der Community kaum wahrnehmbar sei (vgl. D-KON3; D-KON4), liege auf deutscher Seite im institutionellen Bildungsbereich und in den pädagogischen Praxisfeldern durch die Großveranstaltungen, die Homepage, Projektgruppen usw. ein guter Bekanntheitsgrad vor (vgl. ExpertIn D-WISS, z 63ff; ExpertIn D-POL, z 198-214; z 266ff; ExpertIn EB/WB, z 180f). Genauso wie im Wirtschaftsbereich, wo allerdings z.T. auch eine ambivalente Wahrnehmung herrsche („...schon wieder so ein Projekt, da wird Geld rausgeknallt“; ExpertIn D-POL, z 198-214; z 266ff). Bei Otto Normalverbraucher sei ein hoher Bekanntheitsgrad hingegen noch nicht gegeben. Zur Begründung wurde auf die regionale Mentalität verwiesen (im Sinne von „Wat is dat denn?“; ExpertIn D-INT, z 153ff) oder auch darauf, dass man warten müsse, bis das „...Konstrukt von Lernagentur so greift“ (ExpertIn D-POL, z 218-225), dass bei allen Bildungsfragen automatisch darauf verwiesen werde. So sei eine hohe Spanne im Bekanntheitsgrad zu bilanzieren, die die Netzwerkleitung anhand von Teilnehmenden an Kursen im Erwachsenen-/ Weiterbildungsbereich nochmals illustrierte: „...die sagen: Ja, da hab ich schon ganz viel gelesen, ihr seid das? Und dann sitzt der andere daneben: Äh, ich hab da noch nie was von gehört“ (ExpertIn D-LEIT, z 194-199). Das zuweilen nicht präzise sichtbare Konstrukt der Community werde folglich von Otto Normalverbraucher zum Teil ähnlich diffus wie z.B. Einzelheiten der Gesundheitsreform wahrgenommen (vgl. ExpertIn D-WISS, z 77-81), und es bleibe schwierig, die Community an sich und einzelne Bereiche wie z.B. die Lernagentur miteinander zu verknüpfen. Dies sei laut Netzwerkleitung für die Nutzer auch nicht Priorität, denn „...egal ist, was da jetzt drauf steht, [...] für die ist eher wichtig, was drin ist“ (ExpertIn D-LEIT, z 202-207).

Unterstützt wird die zurückhaltende Bewertung zum Bekanntheitsgrad durch die Ergebnisse der Fragebogenerhebung. Dort entschied sich die Mehrheit der Befragten mit 67% für den Wert „Wenig bekannt“, flankiert von drei Nennungen bei „Unbekannt“ (N=18). Interessant ist dies in Kopplung mit der Frage zum Image der Community in der regionalen Öffentlichkeit. Hier kreuzten 53% die Antwortkategorie „Neutral“ an; dies allerdings parallel zu fünf Nennungen bei „Eher positiv“ und zwei Stimmen bei „Sehr positiv“, was insgesamt 41% repräsentiert (N=17). Folglich zeichnet sich in Bezug auf den Bekanntheitsgrad zwar ein negatives Trendurteil mit insgesamt 83% bei „Wenig bekannt“ bzw. „Unbekannt“ ab, doch dies immerhin bei einem neutral bis positiv bewerteten Image.

Bei der Frage nach dem weiteren Umgang mit diesem Status quo des Bekanntheitsgrades wurden nochmals interessante Gegensätze in den Interviews sichtbar. Eine Ausdehnung bis hin zum Otto Normalverbraucher wurde einerseits befürwortet (vgl. ExpertIn D-WISS, z 136f), und es wurde auf eine breite Verwendung des Emblems der „Lernenden Region“ als Signum in offiziellen Briefköpfen gehofft (vgl. ExpertIn D-POL, z 227ff; 257f). Andererseits wurde kritisiert, dass der Ausdruck „Lernende Region“ nicht „griffig“ (ExpertIn D-INT, z 155f; 164) genug sei. Zugleich impliziere eine Ausweitung ein Bedrohungspotenzial für die eigene Institution, es werde das eigene Profil für den Bürger vor

Ort „*verwässert*“ (ExpertIn D-EB/WB, z 171ff). Diese Befürchtung bestätigte ein anderes Mitglied mit seiner Einschätzung, dass eine Differenzierung zwischen jenem Mitglied und der Community, die eigentlich „*zwei Paar Schuhe*“ (ExpertIn D-INT, z 171) darstellten, nach außen hin nicht offensichtlich sei. Eine wiederum differente Sichtweise propagierte die Netzwerkleitung. Ihrer Ansicht nach gehe es aus Praxissicht nicht primär darum, die Community als Institution „...*festzuschreiben, sondern ein Denken anzuregen bzw. eine Dienstleistung zu erbringen, die sich als solches festsetzen*“ (ExpertIn D-LEIT, z 210-227) könne. Ziel sei nicht das „*Markenzeichen „Projekt*““ (ebd.), da es nach dem Förderzeitraum eh beendet sei, sondern es gehe um die Verankerung von Lernagentur oder auch Kindermuseum als selbstverständlichem Teil der Region.

### Zwischenfazit

Mit Blick auf die diskutierten Komponenten des konzeptionellen Schwerpunktes der Community und insgesamt ihres Typus eines politischen Konzepts regionaler Governance ist für die „Lernende Region Schleswig/ Sønderjylland“ an dieser Stelle festzuhalten, dass für die Erhöhung der regionalen Lernfähigkeit und Lerninfrastrukturen durchaus erste Ansätze und v.a. weiteres Potenzial in den Ergebnissen der Erhebung sichtbar geworden sind. Zentrale Zielsetzungen wie die Popularisierung Lebenslangen Lernens oder auch die Fundamentierung transnationaler Kooperationsaktivitäten konnten – trotz vielschichtiger Barrieren bzw. einer historisch begründeten mentalen Grenze „*zwischen den Ohren*“ (ExpertIn D-ÜBER, z 176) – durch veränderte infrastrukturelle Beziehungsnetze und Aktivitätsformen angestoßen und in ersten Anfängen realisiert werden. Ausführlich wird dies nochmals in der Fallzusammenfassung unter Kap. 9.1.1 erörtert.

Offensichtlich wurde zugleich, dass sich der strukturpolitische Steuerungsmodus der Community im Rahmen des Förderprogramms als eine essentielle Herausforderung für den intendierten Transfer des Förderimpulses auf die lokale Mikroebene und für den Aufbau nachhaltiger, stabiler Netzwerkstrukturen entpuppte. Die Erhebung verwies zudem auf einen insgesamt niedrigen Faktor von Reziprozität. D.h. es überwog in der Netzwerkpraxis bei durchaus vorhandenem Interesse an Kooperation und an thematischen Austausch doch Skepsis gegenüber der Realisierung gemeinsamer Visionen, es zeigten sich institutionelle Konkurrenzbefürchtungen und ein eher geringes Gewinnvertrauen. Insofern erwies sich in diesem Falle der originäre Etablierungsmechanismus der Community im Rahmen des Förderprogramms gleichsam als Hypothek für den Auf- und Ausbau nachhaltiger Netzwerkstrukturen.

## 9 Learning Communities – Schlussfolgerungen zur europäischen Praxis regionaler Lerninfrastrukturen

Im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung stand das theoretische wie praktische Spannungsfeld des bildungswissenschaftlichen Gegenstandes "Lebenslanges Lernen" und dies im besonderen Bezug auf Learning Communities als regionale Lernnetzwerke im europäischen Raum. Deren internationale Vielfalt galt es sowohl für den Diskurs anschlussfähig zu strukturieren als auch empirisch weiter zu analysieren. Dementsprechend zielte der zugrunde liegende Forschungsansatz als Leitlinie der Untersuchung darauf,

- Konzepte Lebenslangen Lernens, die Lebenslanges Lernen als Strukturprinzip einsetzen und die als Schlüsseldokumente internationaler Akteure über den rein nationalen Diskursraum hinaus rezipiert wurden und werden,
- diese Konzepte hinsichtlich der Inhaltsdimensionen Lebenslangen Lernens und insgesamt ihrer normativen Klassifikation einzuordnen,
- um in Bezug auf die Frage der Umsetzung der Programmatik in Lerninfrastrukturen exemplarisch beurteilen zu können, was in nationaler Praxis am Beispiel von Learning Communities unter Lebenslangem Lernen subsumiert bzw. realisiert wird.

Folglich trat zunächst der Gegenstand "**Lebenslanges Lernen**" als Ausgangspunkt der Forschung in den Fokus. Ausgehend von einer begriffsspezifischen Verortung des Gegenstandes und seiner historischen Wurzeln konnten die Entwicklungslinien der Idee, der Terminologie und der Konzepte Lebenslangen Lernens von den bildungsprogrammatischen Ursprüngen zu Beginn der 1970er Jahre und über die drei Generationen im europäischen Bildungsdiskurs hinweg bis zum aktuellen Geschehen in ihren gesamtgesellschaftlichen Dynamiken, ihren jeweiligen Positionierungen gegenüber den vier Inhaltsdimensionen Lebenslangen Lernens und in ihren normativen Klassifikationen aufgeschlüsselt und eingeordnet werden.

Als richtunggebendes Leitmotiv des europäischen Diskurses kristallisierte sich hierbei der Trend "von Programmatik zu Support neuer Praxisstrukturen" heraus, und es konnte eine erste Zwischenbilanz in Form von sechs Konklusionen gezogen werden (vgl. Kap. 3.4): (1) Lebenslanges Lernen als Strukturprinzip; (2) Kontinuität in der Klassifikation der Konzepte; (3) Persistenz der Legitimationsformel – Wandel wird zur Konstanz; (4) Eher Rhetorik denn Konsequenz; (5) Revisionstrends der Inhaltsdimensionen; und (6) Modifikationen der Terminologie – "learning" und/oder "education"?.

Diese Konklusionen subsumieren Kontinuitätsmuster und Modifikationsbewegungen. Sie illustrieren die Interpretations- bzw. Instrumentalisierungsspanne

Lebenslangen Lernens von einerseits sozialer Kontrolle und „verordneter Lernbiographie“ (Stauber, Walther 1998, 33) bis andererseits hin zum Bild des Subjektes als „‘entrepreneur of the self’“ (Jansen, Finger, Wildemeersch 1998, 82). Und sie veranschaulichen die bildungspolitische Attraktivität Lebenslangen Lernens als „‘New Jerusalem’“ (Rubenson 2001; Boshier 1998) bzw. „convenient political shorthand“ (Field 2001) für vielfältigste Bedarfe der Wissensgesellschaft.

Einer jener Bedarfe richtet sich europaweit seit Anfang der 1990er Jahre auf die Implementierung veränderter Lerninfrastrukturen im regionalen Raum. In Fortführung der Analyse und des extrahierten Leitmotivs rückte derart die nationale Praxisebene des Lebenslangen Lernens am Beispiel von **Learning Communities** in den Vordergrund der Untersuchung. Es galt ein theoretisches Koordinatensystem zu erarbeiten, das sich mit den grundlegenden Prinzipien auseinandersetzt und eine definitorische Präzisierung des in Praxis wie Theorie außerordentlich vielfältig gestalteten Phänomens erreicht.

Als Bestandteil übergeordneter „Lernkulturen“ konstituieren Learning Communities neue bzw. veränderte Lerninfrastrukturen auf der regionalen Ebene, denen eine Realisierung Lebenslangen Lernens als pragmatische Gestaltungsaufgabe von bildungspolitischer wie -wissenschaftlicher Seite zugesprochen wird. Auszumachen ist eine dynamische Kopplung aus vier Kerneigenschaften:

- *grenzüberschreitende Kooperation* (Weyer) in nachhaltiger Orientierung und in vertikaler wie horizontaler Dimension über die Systemsektoren hinweg;
- individuelle/kollektive/organisationale *Lernprozesse*, die vorwiegend bottom-up-gesteuert werden, selbstreflexiv sind und in Gestalt regionaler Netzwerke strukturell gewährleistet werden;
- fundiert von einer *gemeinsamen Vision lokaler Revitalisierung* auf der Basis einer „lifelong learning culture“ im Sinne der vier Inhaltsdimensionen des Lebenslangen Lernens unter Einbeziehung ökonomischer, politischer, soziokultureller und ökologischer Kategorien;
- woraus sich als übergreifende Charakteristik die *Idee der Ganzheitlichkeit* präsentiert: verstanden als integrativer Zugang zum regionalen Kontext und als Credo, als Ganzes mehr erreichen zu können als die Einzelakteure für sich.

Ausgehend von dem solchermaßen präzisierten Referenzrahmen konnte eine Typisierung der Praxis- und Konzeptformen von Communities in vier Grundvarianten vorgenommen werden. Zu differenzieren sind ein (a) politisches Konzept regionaler Governance; ein (b) ökonomisches Cluster-Konzept; ein (c) kognitives Konzept regionaler Innovationsfähigkeit; und ein (d) sozialräumliches Konzept soziokultureller Regeneration.

In Ergänzung erfolgte neben der theoretischen Strukturierung ein empirischer Zugriff auf das Phänomen. Es wurden drei explorative Einzelfallanalysen einer englischen, einer norwegischen und einer deutschen Learning Community durchgeführt und detailliert ausgewertet. Wie sind jene Communities nunmehr vergleichend in Beziehung zu setzen?

## 9.1 Communities im Vergleich

Die international-vergleichende Forschungsstrategie der Untersuchung zielte auf eine Überwindung des rein nationalen Horizontes des Phänomens, theoretisch wie empirisch. Hierzu wurden im Vorangegangenen eine Deskription sowie eine Juxtaposition des zu untersuchenden Gegenstandes vorgenommen; bestehen bleibt der methodische Schritt der Komparation (vgl. Einleitung). Wenngleich die eingesetzte – und forschungsmethodisch angemessene – Untersuchungsstrategie in Form einer explorativen Einzelfallanalyse nicht per se auf ein streng komparatistisches Vorgehen zugeschnitten ist, konnte dennoch der Status reiner Juxtaposition überwunden und ein gewisser Grad von Komparation durch eine möglichst hohe Vergleichbarkeit in Forschungsdesign, Instrumenten und Rahmenkonstellationen erreicht werden. Dies ist hier weiter auszuführen.

### 9.1.1 Einzelfallanalysen – kompakt

Zunächst wird jedoch in einem ersten Schritt ein Überblick über die Ergebnisse der drei Einzelfallanalysen präsentiert.

#### „Hull Citylearning“ – ein sozialräumliches Konzept soziokultureller Regeneration

Mit der Einzelfallanalyse der englischen Learning Community „Hull Citylearning“ konnte ein Praxisbeispiel für die Grundvariante des sozialräumlichen Konzeptes soziokultureller Regeneration vorgestellt werden. Im Anschluss an die ausführliche Darstellung der Untersuchungsdaten unter Kap. 6 und mit Blick auf die unter Kap. 4.3.1 angeführten Faktoren für gelingende Netzwerkarbeit regionaler Modelle sind nunmehr zentrale Schlussfolgerungen zu ziehen:

- Der *Ausgangsimpuls* der Community verdichtete sich vor dem Hintergrund dramatischer soziostruktureller Probleme der Stadt in Kombination mit weiteren Katalysatoreffekten hin zur Formierung eines bottom-up-gesteuerten Entstehungskontextes. Dieser wurde fortgeführt unter dem Leitmotiv „Bringing Lifelong Learning to the People of Hull“ bzw. der *Vision* einer „vibrant, competitive Learning City“.
- Unter dieser Vision wurde die Community definiert als *Integrationsinstrument* in einer fragmentarischen Lerninfrastruktur mit hohem Konkurrenzgefüge und Parallelstrukturen, was eine vertrauensvolle, grenzüberschreitende *Kooperation* (Weyer) zu einer Herausforde-

rung macht. Der Faktor *Reziprozität* war als geteiltes Interesse durchaus vorhanden, doch rekurrierte das Gewinnvertrauen eher auf den Beitrag der Community zu einer Umsetzung und Kanalisierung übergeordneter Regenerationsstrategien als auf stete empirische Belege aus einem konkreten Mehrwert des Netzwerkers im Alltag.

- Der *sozialräumliche Faktor* der Community war bestimmt von einer Vielzahl lokaler Akteure, von Initiativen und Förderprogrammen, sowie von ihrem hohen lokalen Verflechtungsgrad aufgrund ihrer bereits mehrjährigen Existenz und der ausdrücklichen Inklusivität ihrer Mitgliedschaft. Zudem war er zum Erhebungszeitpunkt geprägt von Unsicherheit gegenüber der lokalpolitischen Wertschätzung im Vergleich zur vorherigen Schlüsselstellung auf der lokalen Agenda.
- Daraus wurden als zentrale Anforderungen an die *Koordinierungsstelle* neben der Bereitstellung grundlegender Netzwerk-Infrastrukturen v.a. die Übernahme einer Mediatoren-Rolle in der lokalen Kommunikationsstruktur und der Einsatz von Vermittlungsgeschick gegenüber der lokalpolitischen Ebene abgeleitet.

In der Erhebung ließ sich des Weiteren – anhand der Netzwerkmitglieder und Meta-Experten zum einen und in Form des von ihnen gestalteten Wirkungsgefüges zum anderen – ein kongruentes Bild in der Positionierung der Community gegenüber der Kategorie des Lebenslangen Lernens belegen, das der vorgenommenen konzeptionellen Zuordnung zur Community-Grundvariante entspricht. Sowohl in den offiziellen Dokumenten der Community und in den subjektiven Positionierungen der Befragten als auch in dem praktischen Wirkungsgefüge vor Ort dokumentierte sich das Verständnis einer integrativen „lifelong learning culture“ im Sinne der vier Inhaltsdimensionen Lebenslangen Lernens und unter Einbeziehung der verschiedenen lokalen Sektoren und Verantwortlichkeiten. Mit Nachdruck wurden die Erprobung veränderter Kooperationsbeziehungen zwischen städtischen und privaten Akteuren sowie die Bereitstellung vielfältiger formaler, non-formaler wie informeller Lerninfrastrukturen verfolgt. Ziel ist, die mangelnde Wertschätzung von Lernen und Bildung und das äußerst niedrige Grundbildungs- und Qualifikationsniveau aufzubrechen, innovative Zugänge zu bildungsfernen Bevölkerungsteilen und alternative Impulse für Lernen zu eröffnen und letztlich Persönlichkeitsentfaltung und eine Realisierung des individuellen Potenzials – „*lifetime learning opportunities*“ (ExpertIn UK-POL, z 213f) – zu ermöglichen. In diesem Gefüge wurde das Potenzial der Community zur Umsetzung Lebenslangen Lernens zwar insgesamt abwägend beurteilt, da es nicht das alleinige Instrument darstellen könne, doch wurde sie als konstitutiver Bestandteil der urbanen Strategie Lebenslangen Lernens markiert.

Deutlich wurden zugleich besondere Herausforderungen des explizit auf Integration und auf strukturelle Diversität gerichteten Konzepts. Zum einen verblieb die Mitgliedsstruktur in einer eher diffusen Weitläufigkeit, die für Aspekte wie Verbindlichkeit oder lokale Profilierung der Community-Gestalt weniger förder-



lich ist. Zum anderen waren allseits die Forderungen nach einer kohärenten Lernlandschaft, nach Reduzierung von Dopplungen, Konzentration der institutionellen/ organisationalen Akteure auf deren jeweilige Kernkompetenzen sowie nach stärkerer Ergebnisorientierung laut geworden. In solch einer Situation erschwerte die strukturelle Diversität der Community eine strategische Bündelung und den Nachweis von – de facto vorhandenen – Erfolgen und den von ihr erbrachten Mehrwert in der regionalen Dynamik. Intern wie extern ist dies jedoch von zentraler Bedeutung für eine Stabilisierung des Netzwerkes.

Weitere Brisanz erhielt das Bedingungsgefüge durch die damalige Entwicklung der lokalpolitischen Rahmenkonstellationen. Zum Erhebungszeitpunkt (Sommer 2003) war die Stadtverwaltung größeren Restrukturierungen unterworfen, was Unsicherheit seitens der Community gegenüber der künftigen Positionierung auf der lokalen Agenda provozierte. Diese Befürchtungen stellten sich als zutreffend heraus, denn die Restrukturierungen resultierten in einer erneuten organisationalen Transformation der Community. Im April 2005 wurde die Koordinierungsstelle – infolge der an bestimmte Förderlaufzeiten gebundenen Verträge – zu einem "Citylearning Support Team" reduziert, d.h. auf einen „Support Manager“ und eine Sekretariatsstelle. Der Charakter dieser Dynamik dokumentiert sich im Jahresbericht 2005/ 2006, wo es heißt: „...we can look forward to a streamlined and focussed partnership“ (Citylearning 2005, 4). Ergo setzte sich der lokalpolitische Impetus einer Konzentration auf Kernkompetenzen zur Community fort, was neben der personalen Reduktion auch eine inhaltliche mit sich führte. Auf der Homepage wird die Revision der Konstitution der Community (vom September 2002; vgl. Kap. 6) angekündigt, und es werden nunmehr als „key strategic priorities“ (Citylearning 2005) definiert: (1) „The promotion of literacy and numeracy“; (2) „The promotion of independent learning“; (3) „The provision of a variety of quality learning experiences to include and engage all learners“; (4) „The identification and sharing of good practice to support learning and attainment and to raise expectation and aspiration“ (ebd., 4).

In Konsequenz ist für die Folgezeit nach der Erhebung eine als roll-back zu bezeichnende Dynamik für die Community zu resümieren, die sie heute (2007) inhaltlich wie organisational in Richtung ihres Entstehungskontextes zurückgeworfen hat. Obgleich sie der Zuordnung zu einem sozialräumlichen Konzept soziokultureller Regeneration grundsätzlich weiter entspricht, ist doch ihre vormalige Schlüsselstellung auf der lokalpolitischen Agenda deutlich reduziert und ihr Aktionsradius auf eine Impuls- und Katalysatorfunktion für Netzwerkprozesse im soziokulturellen Bereich verkleinert worden.

### **„Kunnskapsbyen Lillestrøm“ – ein ökonomisches Cluster-Konzept**

Die Einzelfallanalyse der norwegischen „Kunnskapsbyen Lillestrøm“ konnte ein Beispiel für die Variante eines ökonomischen Cluster-Konzepts aufzeigen. Auf der Grundlage sowohl der unter Kap. 7 präsentierten Untersuchungsdaten als

auch der unter Kap. 4.3.1. markierten Faktoren für gelingende Netzwerkarbeit regionaler Modelle ist Folgendes zu bilanzieren:

- Der *Ausgangsimpuls* der Community formierte sich aus der Kopplung zwischen überregionalen infrastrukturellen Katalysatoren und einem kommunalen wirtschaftsstrategischen Förderimpetus zum Ziele der Etablierung zukunftsträchtiger Wirtschaftsbranchen, von regionaler Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit sowie der Überwindung der "kritischen Masse" zur Konsolidierung des Standortes. Dies fand seinen Ausdruck in der *Vision* 'Wissensstadt Lillestrøm – Norwegens spannendstes Wissensmilieu'.
- In dieser Vision wurde die Community als *Interessenorganisation* wahrgenommen, die zwar mehr als exklusive Allianzbildung ist, aber zugleich die Mitgliedschaft am Netzwerken anhand der Kategorien "wissensintensiv" bzw. "win-win-Situation" begrenzt. Dies sichert ihr Homogenität in Struktur und Zielsetzung, ausreichende Ressourcen und nicht zuletzt einen hohen Faktor von *Reziprozität* aus geteiltem Interesse und empirischem Beleg des Gewinnvertrauens – ebenso wie eine limitierte grenzüberschreitende *Kooperation* (Weyer).
- Der *sozialräumliche Faktor* begründet eines der Ursprungsziele der Community. Bezweckt wurde der Aufbau einer persönlich-informellen Infrastruktur in einem stark fragmentierten lokalen Milieu und ein Imagewandel hin zu einem dynamischen, zukunftsträchtigen Standort in lokaler wie überregionaler Wahrnehmung.
- Das konkurrenz- und ergebnisorientierte Forschungs- und Wirtschaftsmilieu der Community ließ den Aufbau einer vertrauensvollen Kooperationskultur zu einer Kernaufgabe der *Koordinierungsstelle* werden. Ergänzt wurde dies durch ihre Scharnier- und Katalysatorfunktion zur steten Absicherung des Gewinnvertrauens.

Darüber hinaus konnte durch die Erhebung – anhand der Netzwerkmitglieder und Meta-Experten zum einen und in Form des von ihnen gestalteten Wirkungsgefüges zum anderen – eine interessante Spannung bei der Positionierung der Community gegenüber der Kategorie des lebenslangen Lernens aufgezeigt werden. Während die Community-Strukturen eher die Faktoren Exklusivität und strategische Handlungsorientierung gegenüber dem Verständnis einer integrativen "lifelong learning culture" im Sinne der vier Inhaltsdimensionen lebenslangen Lernens widerspiegeln, manifestierte sich bei den Netzwerkmitgliedern und den Meta-Experten ein ausdrücklich mehrdimensionales Verständnis lebenslangen Lernens unter besonderer Herausstellung der Dimension der Gesellschaft und geteilter Verantwortlichkeiten. Zur möglichen Begründung der Spannung in Bezug auf die Frage der Umsetzung einer integrativen "lifelong learning culture" ist die Community zu verorten im nationalen Gesamtkontext einer vom Grundsatz her sehr vielfältigen, stark frequentierten Bildungskultur. Folglich wurden in den Interviews Bereiche wie die traditionelle Erwachsenenbildung oder bildungs-

ferne Bevölkerungsgruppen eher in der Verantwortung anderer Akteure (Gewerkschaften usw.) gesehen, so dass die Community primär als Teilelement einer übergeordneten lokalen Strategie lebenslangen Lernens wahrgenommen wurde.

Insgesamt hat sich die Community in der Analyse als ein stabiles, sehr langfristig orientiertes und verbindliches Netzwerk mit hohem Gewinnvertrauen der Mitglieder präsentiert. Bemerkenswert ist diesbezüglich die Kritik eines der Meta-Experten, der wiederholt die Erfolgsfähigkeit der Community in ihrer vorliegenden Gestalt mit dem Argument infrage stellte, dass die notwendige Interdependenz der Akteure und ein geteiltes Interesse nicht gewährleistet seien und damit weder kritische Masse noch Konkurrenzfähigkeit des Standortes erreicht werden könnten. Die Kritik ist nachvollziehbar, doch lässt sich ausgehend von den Ergebnissen der Erhebung die These aufstellen, dass Interdependenz und geteiltes Interesse durchaus geschaffen wurden, und zwar mithilfe der Gemeinschaftsdienstleistungen (vgl. Kap. 7.2.4). Dieser Bereich mit seinen vielfältigen Angeboten, Supportstrukturen und Dienstleistungen und den darin involvierten Projektgruppen hat für den Aufbau einer vertrauensvollen Kooperationskultur über reine Partikularinteressen hinaus, für eine persönlich-informelle Infrastruktur und für kontinuierliche Belege des Mehrwertes aus der Beteiligung gesorgt. Derart haben sich Interdependenz und geteiltes Interesse schrittweise entwickelt und für die Konsolidierung des Netzwerkes gesorgt.

Bezüglich der weiteren Entwicklung der Community in der Nachfolge der Untersuchung kristallisierten sich insofern als primäre Ziele heraus, die angestoßene Eigendynamik weiter zu kräftigen, Reziprozität und eine vertrauensvolle Kooperationskultur nachhaltig zu gewährleisten bzw. stetig neu zu beweisen und solchermaßen die gemeinsame Vision immer wieder neu mit Leben zu füllen. Mit Blick auf den gegenwärtigen Status (2007) scheint ihr dies durchaus gelungen zu sein. Die Ressourcen konnten verstärkt und durch europäische Förderprogramme ergänzt werden, die Koordinierungsstelle wurde personell erweitert, die Aktivitäten wurden ausgebaut und es konnte eine überregionale Kooperation mit einer schwedischen Community gefestigt werden. Gleichwohl ist anzumerken, dass für eine tatsächlich umfassende Ausschöpfung des regionalen Potenzials die strategische Struktur und Handlungsorientierung der Community stärker diversifiziert und aufgebrochen werden müsste. Eine Einschränkung auf bereits 'wissensintensive' Bereiche entspricht – bei allen möglichen Ringwirkungen – nicht stringent dem durchgängig deklarierten Ziel einer dringlichen Erhöhung des Bildungs- und Qualifikationsniveaus der Gesamtregion.

### **„Lernende Region Schleswig/Sønderjylland“ – ein politisches Konzept regionaler Governance**

Schließlich zeigte sich mit der dritten Einzelfallanalyse, der deutsch-dänischen „Lernenden Region Schleswig/Sønderjylland“, ein Vertreter der Grundvariante des politischen Konzeptes regionaler Governance. Die Präsentation der Untersu-

chungsdaten unter Kap. 8 und die unter Kap. 4.3.1 genannten Faktoren für gelingende Netzwerkarbeit regionaler Modelle rücken folgende Aspekte in den Vordergrund:

- Als *Ausgangsimpuls* der Community fungierte die Aufnahme in ein staatliches Förderprogramm vor dem Hintergrund des grundsätzlichen Motivs einer als defizitär charakterisierten Regionalsituation. Die daraus abgeleitete gemeinsame *Vision* „Ein Netz trägt mehr als die Fäden, aus denen es gesponnen ist“ zielte als zentrales Leitmotiv auf die deutsch-dänische Ausrichtung der Community.
- Insgesamt wurde die Community als *Lern-/Netzwerk* begriffen, dem v.a. eine Katalysator- und Koordinierungsfunktion für das lokale Kooperationsniveau mit Schwerpunkt in Flensburg wie für die beiden kaum vernetzten deutsch-dänischen Regionalteile zukommt. Vertrauensvolle und grenzüberschreitende *Kooperation* (Weyer) zeigte sich in der Untersuchung in Ansätzen, ebenso wie ein geteiltes Interesse beim Faktor der *Reziprozität*, jedoch nur ein geringes Gewinnvertrauen hinsichtlich sowohl eines konkreten Mehrwertes des Netzwerks als auch des Potenzials der Community an sich.
- Der *sozialräumliche Faktor* der Community gestaltete sich aus kontären Dynamiken mit einer Aktivitätsbündelung im Großraum Flensburg und einer als ambivalent wahrgenommenen Anbindung an den lokalen Träger im Rahmen des Förderprogramms. Zudem war vor dem spannungsreichen Hintergrund einer Grenzregion eine nur sehr punktuelle persönlich-informelle Infrastruktur mit dem dänischen Regionalteil zu konstatieren.
- Der *Koordinierungsstelle* wurde innerhalb dessen eine maßgebliche Katalysator- und Scharnierfunktion der Netzwerkinfrastruktur zugesprochen und dies bei gleichzeitig eng gezogenen Handlungsspielräumen innerhalb des Förderprogramms.

Des Weiteren ließ sich in der Erhebung – anhand der Netzwerkmitglieder und Meta-Experten zum einen und in Form des von ihnen gestalteten Wirkungsgefüges zum anderen – eine grundsätzlich positive Positionierung der Community gegenüber der Kategorie des Lebenslangen Lernens aufzeigen. Bereits die Richtlinien des Förderprogramms gaben das Ziel einer integrativen „lifelong learning culture“ im Sinne der vier Inhaltsdimensionen Lebenslangen Lernens vor. Dieser Intention wurde in der Community-Praxis weitgehend entsprochen, was in den Interviews durch eine mehrdimensionale Wahrnehmung Lebenslangen Lernens untermauert wurde. Überdies zeichnete sich bei der Frage nach dem Umsetzungspotenzial der Community für die Realisierung einer „lifelong learning culture“ eine zwar zurückhaltende, doch insgesamt positive Beurteilungstendenz ab. Damit wurde exemplarisch dem politischen Konzept regionaler Governance ein diesbezügliches Umsetzungspotenzial durchaus zugesprochen.

Aufschlussreich waren im Anschluss daran die in der Erhebung ermittelten kontroversen Vorstellungen über die weitere Profilierung der Community. Grundsätzlich wurde die Community in den Interviews mit der Charakterisierung als "Netzwerk" einem recht neutralen Nenner unterworfen, begleitet von der eher analytisch-abstrakt gehaltenen Vision „Ein Netz trägt mehr als die Fäden, aus denen es gesponnen ist“. Vor diesem Hintergrund wurden recht kontroverse Thesen über die künftige Gestalt der Community aufgestellt. Diese spannten sich zwischen einerseits der Annahme eines einmaligen Förderimpulses, der sich selbst überflüssig machen sollte und nur in Gestalt einzelner Tätigkeitsbereiche punktuell fortzuführen sei, und andererseits der Feststellung, dass eine Überführung des top-down-Ansatzes in eine bottom-up-gesteuerte Eigendynamik ohne eine zentrale, mit personalen wie finanziellen Ressourcen ausgestattete Koordinierungsstelle nur schwerlich zu realisieren sei. Eine Kappung der bislang geleisteten Aufbauarbeit nach Auslaufen des externen Förderimpulses hieße demnach die „*Verödung bestehender Strukturen*“ (ExpertIn D-ÖFF, z 433-438) bzw. würde eine „*Strohfeuerpolitik*“ (D-KON3; D-KON8) symbolisieren.

Diese Diffusität gegenüber dem künftigen Status des Netzwerkes setzte sich fort in einer ‚weder-noch‘-Haltung bei der Bewertung der Netzwerkaktivitäten, in einer mehrheitlich pragmatisch-nüchternen Einstellung bei Kooperationsmotiven und Erwartungshaltungen sowie in einem insgesamt niedrigen Faktor von Reziprozität. Ergo überwog bei durchaus vorhandenem Interesse an Kooperation und thematischem Austausch in der Netzwerkpraxis eher Skepsis gegenüber der Realisierung gemeinsamer Visionen, es zeigten sich institutionelle Konkurrenzbefürchtungen und ein eher geringes Gewinnvertrauen in den Mehrwert des Netzwerkes. Zu bilanzieren ist, dass es der Community zum damaligen Zeitpunkt der Erhebung noch nicht nachdrücklich gelungen war, sich im regionalen Kontext ein markantes Profil zu erarbeiten, den extern initiierten Steuerungsmodus in das lokale Bedingungsgefüge schrittweise zu integrieren und den Mehrwert des Netzwerkes für die beteiligten Akteure sicht- und spürbar zu machen.

Gründe hierfür ergeben sich nicht zuletzt aus dem spezifischen Typus der Community. Die Förderstrukturen stellten sich auf mehreren Ebenen als problematisch heraus. So provozierte die Etablierung der Community mit Fördergeldern und gleichzeitiger Kopplung an den städtischen Träger eine Verstärkung des regionalen Konfliktgefüges. Geäußert wurden Befürchtungen um den Monopolstatus des Trägers, um die Schaffung eines Fördermittel-Konkurrenten in Gestalt der Community oder auch um die Eröffnung von Parallelstrukturen im Angebotsbereich. Daneben bestand für die Koordinierungsstelle durch die Förderstrukturen das Problem einer nur relativ kurzfristigen Planungssicherheit, einer stark verzögerten Auszahlung der bewilligten Mittel und einer deutlichen Einschränkung ihrer Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten. Letzteres verweist auf die von Gerhardter (2003) als „*Korsett-Netzwerke*“ (ebd., 82; Herv. i. Orig.) beschriebenen Gefahren von top-down-gesteuerten Prozessen regionaler Strukturpolitik (vgl. Kap. 4.3.2), welches sich nochmals in der einzigen Bemer-

kung, die in der Fragebogenerhebung als Kommentar von einem Befragten eingefügt wurde, bestätigt:

*„Es wäre wichtig, Projektkoordinatoren und Projektmitarbeitern freie Entscheidungen zuzugestehen und die Projekte nicht so einzubinden, dass die Mitarbeiter inhaltliche Weisungen von höheren Stellen auszuführen haben, die den Interessen der Kooperationspartner entgegenstehen“.*

Herausforderung bleibt insofern für einen solchen Community-Typus, trotz stark top-down-gesteuerter Mechanismen und folglich limitierten Gestaltungsräumen eine gewisse Flexibilität und Individualität als Ausdruck regionaler Passgenauigkeit zu erhalten und über eher kleinschrittige Finanzierungszusagen der politischen Fördererebene hinaus Planungssicherheit und Verbindlichkeit für die Netzwerkmitglieder zu gewährleisten. Nur wenn eine Verflechtung des Förderimpulses der Meta-Ebene – als zunächst Fremdkörper im regionalen Gefüge – mit der Mikroebene gelingt, ist der Faktor von Reziprozität und einer gemeinsamen Vision aufzubauen, der Prämisse für eine nachhaltige Dynamik ist.

Rückblickend bleibt zu konstatieren, dass die empirische Erhebung auf dem Höhepunkt der Aktivitäten der Community stattfand und sich in der Folgezeit das Konfliktgefüge des regionalen Handlungskontextes deutlich verschärfte.<sup>273</sup> Dies hatte im Frühjahr 2004 die Einstellung der Community zur Konsequenz (offiziell zum 30.04.2005; vgl. Einstellungserklärung 19.04.2005). So wurde der für die zweite Stufe der Durchführungsphase (bis 2007) eingereichte Antrag

*„...vor der endgültigen Entscheidung des Lenkungsausschusses durch den Projektträger vhs zurückgezogen. Gründe hierfür sind zum einen die bestehenden Differenzen zwischen dem Projektträger vhs und dem Weiterbildungsverbund Flensburg, einem unserer wichtigsten Kooperationspartner in Fragen der Lernberatung. Darüber hinaus stehen die Mitarbeiterinnen XXX und XXX für die zweite Durchführungsphase nicht mehr zur Verfügung“ (vgl. ebd.).*

Betont wurde in der offiziellen Erklärung die weitere Einbindung der Projektaktivitäten, und es wurde die Etablierung eines „Bildungsbüros“ für den Herbst 2005 in Aussicht gestellt. Bis dato (2007) ist allerdings eher die seitens der Akteure befürchtete „*Verödung bestehender Strukturen*“ (ExpertIn D-ÖFF, z 433-438) zu resümieren. Die Homepage der Community mit Informationen und Datenbanken ist seit Sommer 2005 nicht mehr zugänglich, das „Deutsch-

---

<sup>273</sup> Die Volkshochschule hatte die Trägerschaft abgegeben und der lokale Weiterbildungsverbund hatte sich zum Herbst 2004 neu formiert.

dänische Kindermuseum“ wurde zum 30.04.2005 geschlossen, genauso wie das TheoPrax-Zentrum und die Lernagentur in der Ursprungsform.<sup>274</sup>

Insofern hat sich trotz der Intention des Förderprogramms, „Politik für ein System des lebenslangen Lernens“ (BMBF 2004, 10) bereitzustellen, der Ansatz regionaler Governance im Falle der Community eher als ein „Korsett-Netzwerk“ (Gerhardter 2003, 82; Herv. i. Orig.), als eine ‚verordnete‘ Kooperation (vgl. Hoppe, Frede, Mahrin 2005, 31) herausgestellt, und es konnte keine gemeinsame Vision für eine vertrauensvolle, grenzüberschreitende Kooperation (Weyer) aufgebaut werden.

### 9.1.2 Folgerungen aus der Komparation

Im Anschluss an den Überblick über die erzielten Ergebnisse eröffnet in einem weiteren Schritt die Komparation der Einzelfälle zentrale Schlussfolgerungen.

Erstens ist deutlich geworden, dass die Entscheidung für die Etablierung eines **Community-Typus** weniger als direkte Ableitung aus den jeweiligen national-spezifischen Systemstrukturen resultiert. Dies war am Ausgangspunkt der Forschungsstrategie bei der Auswahl der empirischen Praxismodelle in unterschiedlichen Bildungssystemen zunächst angenommen worden (vgl. Kap. 5.1.1) und wird auch an anderer Stelle angedeutet:

„In practise, models of lifelong learning in Europe, for instance, range all the way from demand-led models of voluntary partnerships in the UK (the network model) to the more formalized social partnership models of the northern continental and Nordic states, to the more statist models still prevalent in some of the southern states...“ (Green 2002, 619).

Aus den jeweils unterschiedlichen Bildungssystemen und -kulturen kann aber nicht direkt auf die spezifische Gestaltung einer Community geschlossen werden, so ist das norwegische Cluster-Modell gerade kein Beispiel für „formalized social partnership models“. Das maßgebliche Kriterium liegt vielmehr in der regional getroffenen Entscheidung für eine der Grundvarianten – was dann zweifellos in Interdependenz zu den nationalen Systemstrukturen steht, wie sich am norwegischen Beispiel bezüglich der Umsetzung einer integrativen „lifelong learning culture“ illustriert. Genauso beziehen alle Modelle finanzielle Ressourcen – bzw. ihren Etablierungsimpetus – aus nationalen Förderprogrammen und rekurrieren auf das ihnen zur Verfügung gestellte Bedingungsgefüge. Dennoch verbleibt die Ausgangsentscheidung darüber, *welche* Art von Fördermaßnahmen in Anspruch genommen wird, *wie* die Entstehungsdynamik der Community strukturell gestaltet

<sup>274</sup> Intendiert wird die Promotion von Flensburg als „Bildungsstadt“ mithilfe eines seit Juni 2005 existenten „Bildungsbüros“, das zwar vereinzelte Aktivitäten wie eine Vortragsreihe vorzuweisen hat, doch sich auf spezifische Segmente konzentriert und kein vergleichbares Konstrukt darstellt.

tet und weiter ausgebaut wird und *welcher* Community-Typus schlussendlich implementiert wird, im lokalen Kontext.

Zweitens war die Frage aufgeworfen worden, ob sich trotz der Heterogenität der Grundvarianten und ihrer nationalspezifischen Einbettung dennoch ähnliche Entwicklungslinien, Herausforderungen oder auch Erfahrungswerte extrahieren ließen, also **übergeordnete Gemeinsamkeiten**. Konstatiert werden kann, dass, gleichgültig welche Typisierung und welche nationale Zugehörigkeit vorliegt, die konstitutive Bedeutung der angeführten Bezugsgrößen für gelingende Netzwerkarbeit regionaler Modelle (Kap. 4.3.1) gewahrt bleibt.

So ist der Ausgangsimpuls für die Community-Etablierung von wesentlicher Bedeutung für ihre Akzeptanz, das weitere Engagement der Mitglieder und für die externe wie interne Förderung im regionalen Setting. Während die norwegische und die englische Community über einen dringlichen Ausgangsimpuls verfügten und ihn in seiner Dynamik zur Konsolidierung nutzen konnten, provozierte der Ausgangsimpuls der deutschen Community bei den lokalen Akteuren eher Skepsis, Zurückhaltung und eine Erhöhung des regionalen Konfliktgefüges, was im Weiteren nicht durch Eigendynamik überwunden werden konnte. Ergo setzt sich die je eigene ‚Geschichte‘ einer Community (vgl. Kap. 4.3.2) aus ihrem Entstehungskontext fort. Die differenten Ausgangsimpulse lassen sich zugleich an den Visionen der Communities ablesen. Diese spiegeln eine mehr oder weniger starke Impulskraft wider, d.h. entweder zukunftsgerichtete, dynamische Szenarien wie Norwegen und England: ‚Wissensstadt Lillestrøm – Norwegens spannendstes Wissensmilieu‘ bzw. „Bringing Lifelong Learning to the People of Hull“/ Hull als eine „vibrant, competitive Learning City“; oder ein doch vergleichsweise abstraktes, netzwerktheoretisches Motiv wie im deutschen Fall: „Ein Netz trägt mehr als die Fäden, aus denen es gesponnen ist“.

Zudem bestätigte sich der Faktor der vertrauensvollen und grenzüberschreitenden Kooperation (Weyer) bei allen Communities als komplexe Herausforderung und entscheidendes Erfolgskriterium. Alle hatten als eine der Kernintentionen ihrer Etablierung zur Aufgabe, ein fragmentiertes, konkurrenzorientiertes lokales Akteurssetting zu verknüpfen und zu strukturieren, um den Aufbau einer Kooperationskultur, die Vermeidung von Parallelstrukturen und die Eröffnung von Synergieeffekten zu erreichen. Umgesetzt werden konnte dies in je individueller Ausprägung der Komponenten und in unterschiedlich erfolgreicher Gesamtgestalt. Als zentrale Kategorie erwies sich hierbei das Merkmal der Reziprozität aus geteiltem Interesse und Gewinnvertrauen. Während die norwegische Community über ihre Dienstleistungen und Aktivitäten ein hohes Gewinnvertrauen bei ihren Mitgliedern aufbauen konnte – und damit auch geteiltes Interesse –, zeigte sich bei der deutschen und der englischen Community das geringe Gewinnvertrauen als kritischer Punkt. Der Mehrwert des Netzwerks ließ sich nicht prägnant genug empirisch belegen und hemmte letztlich geteiltes Interesse sowie Engagement.



Der sozialräumliche Faktor zeigte sich bei allen drei Communities als wichtiger Part des Ausgangsimpulses und der daran anschließenden Zielsetzungen des Aufbaus einer persönlich-informellen Infrastruktur in der Region. Gleichzeitig fungierte er als ambivalente Einflussgröße bei der deutschen und der englischen Community, die letztlich deren Nachhaltigkeit eher limitierte denn förderte.

Schließlich ist die Rolle der Koordinierungsstelle als Katalysator- und Scharnierfunktion des Netzwerks, als Mediator des lokalen Akteursgefüges und gegenüber den politischen Einflussphären, als Garant für den steten empirischen Beleg des Gewinnvertrauens sowie als „honest broker“ (vgl. Kap. 4.3.2) zur Vermeidung einer Dominanz von Partikularinteressen kaum zu überschätzen, wie die Communities übereinstimmend dokumentierten.

Darüber hinaus offenbart sich im Zuge der Komparation drittens, dass sich im Anschluss an die extrahierten Merkmale der Communities zwei Kernkriterien sowohl für die Gestalt der Community als auch für die Frage ihrer Nachhaltigkeit identifizieren lassen. Mit ihnen werden die entscheidenden Dynamiken benannt: Dies ist zum einen die materielle Ressourcenstruktur als eine jeweils spezifische Mischung aus öffentlicher bzw. privater Finanzierung. Zum anderen ist es das übergeordnete Leitmotiv des Wirkungsgefüges der Community als Resultat aus den Einstellungen bzw. Relevanzstrukturen ihrer Mitglieder, welches zwischen den Polen von ökonomisch bzw. eher soziokulturell orientiert verläuft.

Beide Kriterien – und ergo die Communities – lassen sich nunmehr mithilfe eines **Relationsschemas** (siehe Abb. 4) aus zwei Achsen vergleichend in Beziehung setzen. Hierbei markiert der Begriff „Relation“, dass zwischen den Communities zwar kein im engeren Sinne streng komparatistisch begründeter Zusammenhang besteht, sie aber dennoch mit den Kernkriterien der beiden Achsen vergleichend positioniert werden können.

Die vertikale Achse verläuft zwischen einerseits ökonomischen und andererseits soziokulturellen Leitmotiven der Community und die horizontale Achse zwischen einerseits öffentlicher und andererseits privater Finanzierung der Community.

Anhand der Grafik und ihrer Achsen wird die Relation zwischen den Communities markiert, genauso wird ein Referenzrahmen für die weitere Erörterung geschaffen. Denn den Kreuzungspunkt der Achsen bildet das angeführte Grundmodell von Learning Communities mit den vier Kerneigenschaften und insofern das – zweifellos idealisierte – Zielmodell. Entscheidend ist, dass eine Entfernung von der Mitte spezifische Konsequenzen sowohl für das jeweilige Modell einer Learning Community als auch für die lokale Praxis Lebenslangen Lernens haben kann, wie im folgenden Abschnitt weiter diskutiert wird.

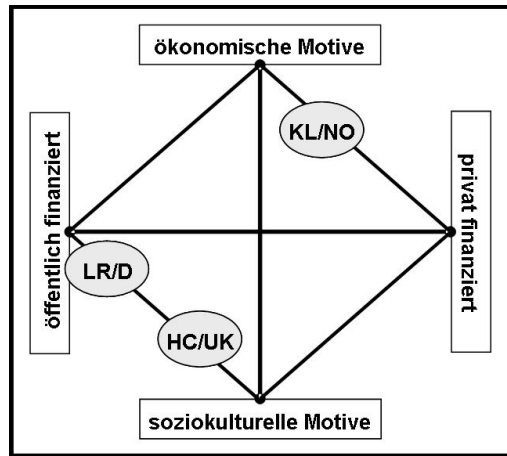


Abb. 4: Relationsschema von Learning Communities

## 9.2 Konsequenzen für die Praxis des Lebenslangen Lernens

Betont worden ist, dass für den Forschungsansatz weniger die Fragestellung einer grundsätzlichen Eignung von Learning Communities zur umfassenden Realisierung Lebenslangen Lernens im regionalen Kontext leitend war, dieser Nachweis ist bereits im Diskurs als auch in der vorliegenden theoretischen wie empirischen Auseinandersetzung erbracht worden. Den Communities ist in den Einzelfallanalysen bei aller Zurückhaltung durchweg Umsetzungspotenzial dahingehend zugesprochen worden, die notwendige Rahmenstruktur und den konkreten Raum für die Umsetzung eröffnen und bereitstellen zu können. Zurückhaltung resultierte v.a. aus konkreten lokalen Bedingungen, wonach beispielsweise eine Ausweitung der personalen Ressourcen bei der Koordinierungsstelle hierfür angemahnt wurde. In den Vordergrund rückt hier hingegen die Frage, welches Verständnis Lebenslangen Lernens mit den jeweiligen Varianten transportiert wird, und welche Konsequenzen dies für die lokale Bildungspraxis und nicht zuletzt für das lernende Subjekt mit sich bringen kann.

### 9.2.1 Konsequenzen für die Praxis

Für die Ausprägung der jeweiligen Community-Gestalt und für die Frage ihrer Nachhaltigkeit konnten zwei Kernkriterien identifiziert werden: das übergeordnete Leitmotiv der Community und ihre materielle Ressourcenstruktur. Beide stehen in enger Interdependenz mit der Frage des Lebenslangen Lernens.

Denn mit Blick auf das erste Kernkriterium und damit auf die Leitmotive der Community-Modelle wird eine aufschlussreiche Kopplung deutlich. Die normativen Klassifikationen der bildungsprogrammatischen Konzepte Lebenslangen

Lernens setzen sich bei der Implementierung und je spezifischen Gestaltung neuer Lerninfrastrukturen auf nationaler Ebene fort. D.h. mit dem norwegischen Modell eines ökonomischen Cluster-Konzeptes setzen sich die Leitmotive des bildungsökonomischen Konzeptes Lebenslangen Lernens fort, mit dem englischen Modell die des bildungstheoretischen Konzeptes und mit dem der deutschen Community das bildungspragmatische Konzept Lebenslangen Lernens. Der unter Kap. 3.4 identifizierte Trend "von Programmatik zu Support neuer Praxisstrukturen" manifestiert sich somit eindrucksvoll.

Zum zweiten Kernkriterium ist festzustellen, dass sich in der Erhebung die Konsolidierung der materiellen Ressourcenstruktur als zentrales Erfolgskriterium für eine nachhaltige, stabile Nutzung des Community-Potenzials erwiesen hat. Das englische Beispiel konnte sich von der grass-roots Ebene aus entwickeln und top-down-Förderung wesentlich zu seiner Verankerung und Ausweitung nutzen, wurde letztlich aber beim Auslaufen der primär staatlichen Förderung wieder in Richtung der grass-roots Ebene zurückgeworfen und konnte nicht auf z.B. Eigenleistungen der Mitglieder zurückgreifen. Die deutsche Community illustriert hingegen die zentrale Problematik, einen top-down-Ansatz zur Richtung der grass-roots Ebene verbreitern und eine bottom-up-Dynamik auslösen zu wollen, was u.a. durch die in diesem Falle eher blockierende und Konkurrenz entfachende Finanzstruktur gescheitert ist. Schließlich konnte die norwegische Community am erfolgreichsten die verschiedenen Ebenen der Steuerungsmechanismen verknüpfen, die einen hohen Anteil privater Finanzierung in Gestalt der Mitgliedsbeiträge beinhalten und ihr bis dato in Kombination mit nationalen bzw. europäischen Fördermitteln eine stabile Existenz sichern konnten.

Welche Konsequenzen ergeben sich aus einer Kopplung beider Kernkriterien und einer – mit Blick auf das Relationsschema (Abb. 4) – Entfernung vom Kreuzungspunkt der Achsen?

Das Bild des Kreuzungspunktes als Ausdruck des Grundmodells einer Learning Community mit ihren vier Kerneigenschaften (vgl. Kap. 4.3.1) kann – gleichwohl es ein idealisiertes Zielmodell darstellt – die elementaren Probleme pointieren, die aus der Entfernung von der Achsenmitte für eine Community inklusive ihres lokalen Bedingungsgefüges resultieren können. So wird am Beispiel der deutschen Community die fast vollständige Abhängigkeit von der öffentlichen Förderstruktur deutlich; bei der englischen Community die geringe Verbindlichkeit in den Kooperationsstrukturen und das eher abstrakte Gewinnvertrauen aufgrund ihrer stark soziokulturell-inkluisiven Leitmotive und ihrer wenig formalisierten Struktur; und schließlich bei der norwegischen Community die Gefahr der Exklusivität und der Abhängigkeit von wiederum privaten Geldgebern.

D. h. jede Grundvariante von Learning Communities und damit auch jedes bildungsprogrammatische Konzept Lebenslangen Lernens, das als normativer Unterbau fungiert, impliziert besondere Gefahren sowohl für die Existenz der

Community als auch für die jeweilige Praxis des lebenslangen Lernens, die sich durch eine eindimensional ausgerichtete Community verschärfen können.

Dieses Gefahrenpotenzial ist in die tabellarische Darstellung der vier Grundvarianten von Communities mit aufgenommen worden (vgl. Tabelle 7) und wird auch in der im Diskurs vorzufindenden Kritik an bestimmten Grundvarianten von Communities sichtbar. Solche Kritik richtet sich beispielsweise auf zu einseitig an einem bildungsökonomischen Konzept lebenslangen Lernens ausgerichtete Communities und warnt vor einer Verschärfung sozialer Exklusionsmechanismen unter dem Leitmotiv lebenslangen Lernens:

„Indeed, there is the distinct possibility that the new forms of innovation-intensive economic activity associated with the “learning region” will generate new patterns of social exclusion. Those groups who are denied proper access to the different forms of learning opportunities will experience an intensification of their exclusion, precisely as the social and economic significance of learning grows” (OECD 2001b, 27).

Genauso mahnen Greenstein/Robertson (2000) an: „The irony of the region’s success may be that along with increased wealth has come increased inequality with respect to income, access to quality education, and availability of services and amenities” (ebd., 131).

Wie ist vor diesem Hintergrund das besondere Potenzial der Learning Communities in der europäischen Praxis lebenslangen Lernens zu resümieren?

### 9.2.2 Lebenslanges Lernen – oder gar Bildung?

Learning Communities sind sicherlich kein deus ex machina, kein omnipotenter strategischer Hoffnungsträger für höchst komplexe regionale Problemlagen und defizitäre Praxisstrukturen. Nichtsdestotrotz konnte in der theoretischen wie empirischen Auseinandersetzung ihr Umsetzungspotenzial zur Schaffung neuer bzw. veränderter Lerninfrastrukturen im regionalen Kontext belegt werden.

Ihr Ansatz steht für die Implementierung einer integrativen “lifelong learning culture” im Sinne der vier Inhaltsdimensionen lebenslangen Lernens und eines kooperativen Verantwortlichkeitsgefüges der Akteure. In seiner sektorübergreifenden Charakteristik präsentiert der Ansatz einen richtungweisenden Trend, um die Separierung von bildungspolitischen wie -praktischen Zuständigkeiten und Einflussphären aufzubrechen und kooperative Strategien lebenslangen Lernens zu unterstützen. Nur solche Strategien nehmen das dem lebenslangen Lernen inhärente Prinzip ernst: In Kindheit und Schule müssen die Grundlagen gelegt werden, um im erwachsenen Alter die formal eröffneten Möglichkeiten und Forderungen lebenslangen Lernens überhaupt in Anspruch nehmen zu können bzw. zu wollen. Genauso darf die Erwachsenen-/ Weiterbildung nicht zu einem einseitigen Reparaturmechanismus reduziert werden, sie muss ihre Ver-

antwortung und ihren Gestaltungsraum für den – zeitlichen gesehen – längsten Teil Lebenslangen Lernens annehmen, ohne die Zumutungen einer Wissensgesellschaft und ‚lebenslängliche‘ Lernzwänge unhinterfragt fortzuführen.

Gleichzeitig ist mit der empirischen Erhebung die Gefahr in den Fokus gerückt worden, dass sich just durch solche Lerninfrastrukturen auch bekannte Exklusionsmechanismen des Bildungsbereiches im regionalen Kontext manifestieren könnten und erneut v.a. die bereits „learning-rich“ (OECD 2002, 133) von den veränderten Strukturen profitierten. Dies spannt den Bogen zurück zur Einleitung der Arbeit mit dem Verweis auf die Stichwörter der „doppelten Selektivität“ (Faulstich 1981) und des „Matthäus-Prinzips“. Nicht zu übersehen ist das Risiko, eine „strukturelle Verfestigung sozialer Ungleichheit“ (Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 2004, 18; vgl. Field 2001) zu provozieren, womit das Leitmotiv eines integrativen Verständnisses Lebenslangen Lernens ad absurdum geführt werden würde.

Abschließend verbleibt die im aktuellen Diskurs aufgeworfene These, dass Learning Communities über ihr identifiziertes Potenzial für eine Realisierung Lebenslangen Lernens hinaus sogar „Bildungsinfrastrukturen“ (Matthiesen, Reutter 2003, 10) bzw. eine „Bildungsregion“ (Bretschneider, Nussli 2003, 43) implementieren könnten. Demgegenüber wird hier Zurückhaltung ausgesprochen, umfasst doch der Bildungsbegriff nach Klafki mit seinen konstitutiven Komponenten einer „Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des einzelnen“ sowie der „Solidaritätsfähigkeit“ (Klafki 1985, 17) ein weit größeres Spektrum als ‚nur‘ Lebenslanges Lernen. Es ist an den Ausgangspunkt der Arbeit anzuschließen, wonach Lebenslanges Lernen ein grundlegendes Element des menschlichen Lebens ist, aber nicht Leben in toto. Genauso bestehen für das Potenzial einer Learning Community Demarkationslinien, die mithilfe der Ausführungen von Sitzmann (1984) zum Prinzip des Lebenslangen Lernens markiert werden können:

„Allgemeingültig“: weil das Lebenslange Lernen (als Prinzip) grundlegend und für die individuellen Konkretionen im Laufe eines Menschenlebens umfassend verstanden werden kann. „Für den Bereich der Praxis“: weil das Lebenslange Lernen (als Prinzip) Entscheidungen (wann man was lernen will) dem einzelnen nicht abnimmt, sondern überläßt. [...] vielmehr öffnet das Prinzip als Prinzip dem einzelnen formal einen Freiraum der Entscheidung“ (ebd., 100).

Ergo können das Prinzip des Lebenslangen Lernens und in praktischer Konsequenz das Modell der Learning Communities den „Freiraum der Entscheidung“ für vielfältige lebenslange Lernprozesse formal und infrastrukturell bereitstellen, und sie müssen diesen in Gestalt öffentlich garantierter Supportstrukturen für eine nicht nur exklusive Bevölkerungsgruppe offerieren und gewährleisten. Mit einem solchen „Freiraum der Entscheidung“ wird durchaus ein Möglichkeitsraum für Bildung eröffnet – nicht mehr, aber auch nicht weniger.



## Literaturverzeichnis

- Adamson, A.:** „Buy a stake in city's future.“ In: *Hull Daily Mail*, 10.07.1996. S. 3.
- Allemann-Ghionda, C.:** *Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Weinheim u.a.: Beltz, 2004.
- Allmendinger, J.; Aisenbrey, S.:** „Soziologische Bildungsforschung.“ In: Tippelt, R. (Hg.). *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske+Budrich, 2002. S. 41-60.
- Alger, C. F.:** „Perceiving, Analysing and Coping with the Local-Global Nexus.“ In: *International Social Science Journal* 40 (1988/117). S. 321-340.
- Alheit, P.; Dausien, B.:** „“Biographicity“ as a Basic Resource of Lifelong Learning.“ In: Alheit P. u.a. (Hg.). *Lifelong Learning Inside and Outside Schools*. Vol. 2. Roskilde: Roskilde University, 2000. S. 400-422.
- Altwater, E.; Mahnkopf, B.:** *Grenzen der Globalisierung*. Münster: Westfälisches Dampfboot, 2002.
- Anderson, B.:** *Imagined communities*. London u.a.: Verso, 1991.
- Angiletta, S. P.:** *Individualisierung, Globalisierung und die Folgen für die Pädagogik*. Opladen: Leske+Budrich, 2002.
- Anweiler, O.:** „Konzeptionen der Vergleichenden Pädagogik.“ *Zeitschrift für Pädagogik* 13 (1967). S. 305-314.
- Apple, M. W.:** „Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism, and the Politics of Educational Reform.“ In: *educational policy* 18 (2004/1). S. 12-44.
- Argyris, C.; Schön, D. A.:** *Organizational Learning*. Reading: Addison-Wesley Pub. Co, 1978.
- Ariès, P.:** *Geschichte der Kindheit*. München u.a.: Hanser Verlag, 1977.
- Arnold, R.; Schübler, I.:** *Wandel der Lernkulturen*. Darmstadt: Wiss. Buchgesell., 1998.
- Aslesen, H. W. u.a.:** *Economic activity and the knowledge infrastructure in the Oslo region. Step-Report R01-1999*. Oslo: Step Group, 1999.
- Aspin, D. N.; Chapman, J. D.:** „Lifelong learning: concept and conceptions.“ In: *International Journal of Lifelong Education* 19 (2000/1). S. 2-19.
- Aspin, D. N.; Chapman, J. D.:** „Towards a Philosophy of Lifelong Learning.“ In: Aspin, D. N. u.a. (Hg.). *International Handbook of Lifelong Learning*. Vol.1. Dordrecht: Kluwer, 2001. S. 3-34.
- BBC NEWS:** *Jobs fear amid Birds Eye 'review'*. BBC News 2005. Vgl. URL:<http://news.bbc.co.uk/1/hi/england/humber/4255924.stm> [04.07.2007].
- BBC NEWS:** *Unilever to sell Birds Eye brand*. BBC NEWS 2006. Vgl. URL:<http://news.bbc.co.uk/1/hi/business/4695908.stm> [04.07.2007].
- Baitsch, C.:** „Interorganisationale Lehr- und Lernnetzwerke.“ In: AG Quem (Hg.). *Kompetenzentwicklung 1999. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen*. Münster: AG QUEM, 1999. S. 253-274.
- Barber, B. R.:** *Jihad vs. McWorld*. New York: Ballantine Books, 1996.

- Baumert, J. u.a. (Hg.):** *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske+Budrich, 2001.
- Beck, U.:** *Risikogesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1986.
- Beck, U.:** „Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne.“ In: Beck, U. u.a. (Hg.). *Reflexive Modernisierung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1996. S. 19- 112.
- Beck, U.:** *Was ist Globalisierung?* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, <sup>3</sup>1997.
- Beck, U.:** „Wie wird Demokratie im Zeitalter der Globalisierung möglich?“ In: Beck, U. (Hg.). *Politik der Globalisierung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1998. S. 7-66.
- Beck, U.; Giddens, A.; Lash, S.:** *Reflexive Modernisierung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1996.
- Becker, G. S.:** *Human Capital*. New York: National Bureau of Economic Research, 1964.
- Beisheim, M.:** *Im Zeitalter der Globalisierung?* Baden-Baden: Nomos, 1999.
- Bélangier, P.:** „The Astonishing Return of Lifelong Learning“. In: National Institute for Educational Research/UNESCO Institute for Education (NIER/UIE) (Hg.). *Comparative Studies on Lifelong Learning Policies*. Tokyo: NIER/UIE, 1997. S. vii-xi.
- Bereday, G. Z. F.:** „Reflections on Comparative Methodology in Education.“ In: Gezi, K. I. (Hg.). *Education in Comparative and International Perspectives*. New York u.a.: Holt, Rinehart&Winston, 1970. S. 56-77.
- Berggreen-Merkel, I.:** „Bildungspolitische Zusammenarbeit in der Europäischen Union. Auswirkungen auf das Bildungswesen der BRD seit 1970.“ In: Schleicher, K. u.a. (Hg.). *Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970-2000*. Bd. 1. S. 45-82.
- Bieger, T.:** „Lern- und entwicklungsfähige Regionen.“ In: Thierstein u.a. (Hg.). *Die lernende Region*. Chur u.a.: Rüegger, 2000.
- Bîrzéa, C.:** *Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective*. Strasbourg: Council of Europe/CDCC, 2000.
- Bjerkaker, S.:** *Voksnes læring*. Oslo: Universitetsforlaget, 2001.
- Blankertz, H.:** *Die Geschichte der Pädagogik*. Wetzlar: Büchse der Pandora, 1982.
- BMBF:** *Bekanntmachung von Förderrichtlinien für das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken*. BMBF 2000. Vgl. URL:<http://www.lernende-regionen.info/dlr/download/-Foerderrichtlinien.pdf> [04.07.2007].
- BMBF:** *Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken. Programmdarstellung*. Berlin: BMBF, 2004.
- BMBF:** *Lebenslanges Lernen*. BMBF 2007. Vgl. URL:<http://www.bmbf.de/de/411.php> [04.07.2007].
- Bogner, A.; Menz, W.:** „Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion.“ In: Bogner, A. u.a. (Hg.). *Das Experteninterview*. Opladen: Leske+Budrich, 2002. S. 33-70.
- Böhme, G.:** „Neue Aspekte eines alten Begriffs. Reflexionen über „lebenslanges Lernen“.“ In: *Hessische Blätter für Volksbildung* (1983/4). S. 255-262.



- Böhme, G.; Tenorth, H.-E.:** *Einführung in die historische Pädagogik*. Darmstadt: Wiss. Buchgesell., 1990.
- Bolder, A.; Hendrich, W.:** *Fremde Bildungswelten*. Opladen: Leske+Budrich, 2000.
- Born, A.:** *Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1991.
- Boshier, R.:** „Edgar Faure After 25 Years: Down But Not Out.“ In: Holford, J. u.a. (Hg.). *International Perspectives on Lifelong Learning*. London: Kogan Page, 1998. S. 3-20.
- Botkin, J. W.; Emandjra, M.; Malitza, M.:** *Das menschliche Dilemma*. Wien u.a.: Molden, 1979.
- Bowles, S.; Gintis, H.:** „Social Capital and Community Governance.“ In: *The Economic Journal* 112 (2002/483). S. 419-435.
- Bredal, D.:** *Oslo Lufthavn Gardermoen*. Oslo: Schibsted, 1998.
- Bremer, H.:** „Wer lernt beim Selbstlernen?“ In: *Weiterbildung* 17 (2006/1). S. 17-19.
- Bretschneider, M.; Nuissl, E.:** „Lernende Region“ aus Sicht der Erwachsenenbildung.“ In: Matthiesen, U. (Hg.). *Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis?* Bielefeld: Bertelsmann, 2003.
- Brödel, R.; Siebert, H. (Hg.):** *Ansichten zur Lerngesellschaft*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2003.
- Brussig, M. u.a.:** *Leitfaden: Regionale Netzwerke erfolgreich gestalten*. VDMA: Frankfurt a.M., 2001.
- Bryson, L.:** *Adult Education*. New York u.a.: American Book Comp., 1936.
- Bryson, L; Finkelstein, L; Maciver, R.M.:** *Goals for American Education*. New York: Harper&Brothers, 1950.
- Bungenstab, K.-E.:** „Weiterbildung als Sozialpolitik – Probleme ihrer Verwirklichung und rechtlichen Ordnung.“ In: Knoll, J.H. (Hg.). *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 1975*. Düsseldorf: Bertelsmann, 1975. S. 63-79.
- Cara, S.; Landry, C.; Ranson, S.:** „The learning city in the learning society.“ In: Reeve, F. u.a. (Hg.). *Supporting Lifelong Learning*. Vol. 2. London u.a.: Routledge&Falmer, 2002. S. 180-197.
- Casale, R.; Oelkers, J.; Tröhler, D.:** „Lebenslanges Lernen in historischer Perspektive – drei Beispiele für ein altes Konzept.“ In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (2004/1). S. 21-37.
- Castells, M.:** *Das Informationszeitalter: Wirtschaft; Gesellschaft; Kultur*. Bd. 1.: Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Opladen: Leske+Budrich, 2001.
- CEDEFOP:** *Lifelong learning: retrospective and perspectives. Vocational Training: European Journal* 8-9. Thessaloniki: CEDEFOP, 1996.
- CEDEFOP:** *AGORA II. „Die Rolle der Unternehmen für das lebensbegleitende Lernen“*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1998.

- CEDEFOP:** *Agora VI. Bilanzierung des Humankapitals*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2002.
- CEDEFOP:** *Innovations in lifelong learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2002b.
- CEDEFOP:** *Lebenslanges Lernen: die Einstellungen der Bürger*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2003.
- CEDEFOP/EURYDICE:** *National actions to implement Lifelong Learning in Europe*. Brussels u.a.: CEDEFOP/EURYDICE, 2001.
- Charters, A. N. (Hg.):** *Comparing Adult Education Worldwide*. San Francisco: Jossey-Bass Publ., 1981.
- Charters, A. N.; Hilton, R. J. (Hg.):** *Landmarks in International Adult Education*. London u.a.: Routledge, 1989a.
- Charters, A. N.; Hilton, R. J.:** „Introduction“. In: Charters, A.N. u.a. (Hg.). *Landmarks in International Adult Education*. London u.a.: Routledge, 1989b.
- Chesters, G.:** „Hull’s CityLearning.“ In: *The Regional Review. The Publication of the Yorkshire&Humberside Regional Research Observatory* 8 (May 1998/1). S. 12.
- Citylearning:** *The Learning Chapter*. Hull: Hull Cityvision Ltd., January 1997a.
- Citylearning:** *Learning from Gipsyville: implications for a learning strategy for Kingston upon Hull*. Hull: Cityvision Ltd., July 1997b.
- Citylearning:** *Annual Report 2000-2001 & Learning Plan 2001-2003*. Hull: Hull Citylearning, 2000/2001.
- Citylearning:** *Annual Report 2001/2002*. Hull: Hull Citylearning, 2001/2002.
- Citylearning:** *Annual Report 2005*. Hull: Hull Citylearning, 2005.
- Citylearning Constitution:** *Citylearning Constitution*. Hull: Citylearning, 2002.
- Cityvision:** *Annual Report 1995/1996*. Hull: Hull Cityvision Ltd., 1995/1996.
- Cityvision:** *Annual Report and Accounts 1997/1998*. Hull: Hull Cityvision Ltd., 1997/1998.
- Cityvision:** *Annual Report and Accounts 1998/1999*. Hull: Hull Cityvision Ltd., 1998/1999.
- Coffield, F. (Hg.):** „Why’s the beer always stronger up North?“ Bristol: Policy Press, 1999.
- Coffield, F.:** „Breaking the Consensus: Lifelong Learning as Social Control.“ In: Alheit, P. u.a. (Hg.). *Lifelong Learning Inside and Outside Schools*. Vol. 1. Roskilde: Roskilde University, 2000. S. 64-78.
- Coffield, F.:** „Breaking the Consensus. Lifelong Learning as Social Control.“ In: Edwards, R. u.a. (Hg.). *Supporting Lifelong Learning*. Vol. 3. London u.a.: Routledge&Falmer, 2002. S. 174-200.

- Colardyn, D.; Bjørnåvold, J.:** „Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States.“ In: *European Journal of Education* 39 (2004/1), S. 69-89.
- Comenius, J. A.:** *Pampaedia. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung. Herausgegeben von Dmitrij Tschizewskij in Gemeinschaft mit Heinrich Geissler und Klaus Schaller.* Heidelberg: Quelle & Meyer, 1960.
- Condorcet, M.-J. A.-N. C. Marquis de:** *Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens.* Weinheim: Beltz, 1966.
- Coombs, P. H.:** *The World Educational Crisis. A Systems Analysis.* 1968.
- Coombs, P. H.:** *Die Weltbildungskrise.* Stuttgart: Klett, 1969.
- Council of Europe/CCC:** *Permanent Education. Fundamentals for an Integrated Educational Policy. Studies on Permanent Education No. 21/1971.* Strasbourg: Council of Europe/CCC, 1971.
- Council of Europe/CCC:** *Permanent Education. The Final Report. Globalisation in Adult Education.* Strasbourg: Council of Europe/CCC, 1978.
- Council of the European Union:** *Presidency Conclusions – Brussels, 22-23 March 2005.* Council of the European Union 2005. Vgl. URL:[http://ue.eu.int/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/ec/84335.pdf](http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/84335.pdf) [04.07.2007]
- Council of the European Union/European Commission:** *“EDUCATION & TRAINING 2010“. The success of the Lisbon Strategy hinges on urgent Reform. Joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe.* European Council/European Commission 2004. Vgl. URL:[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir\\_council\\_final.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf) [04.07.2007].
- Cropley, A. J. (Hg.):** *Lifelong Education: A Stocktaking.* Hamburg: UIE, 1979a.
- Cropley, A. J.:** „Lifelong Education: Issues and Questions“. In: Cropley, A. J. (Hg.). *Lifelong Education: A Stocktaking.* Hamburg: UIE, 1979b. S. 8-27.
- Cropley, A. J.:** „Lifelong Education: Some Theoretical and Practical Considerations“. In: Cropley, A. J. (Hg.). *Lifelong Education: A Stocktaking.* Hamburg: UIE, 1979c. S. 99-115.
- Dahrendorf, R.:** *Bildung ist Bürgerrecht.* Hamburg: Wegner, 1968.
- Dahrendorf, R.:** *Arbeitsprogramm für den Bereich „Forschung, Wissenschaft und Bildung“. Persönliche Mitteilung von Herrn Ralf Dahrendorf. Mitglied der Kommission.* Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 1973.
- Dauber, H.; Verne, E. (Hg.):** *Freiheit zum Lernen.* Reinbek b.H.: Rowohlt, 1976.
- Dave, R.H. (Hg.):** *Foundations of Lifelong Education.* Advances in lifelong education. 1. Hamburg: UIE, 1976.

- Deitmer, L.; Attwell, G.:** „Partnership and Networks: a Dynamic Approach to Learning in Regions.“ In: Nyhan, B. u.a. (Hg.). *Towards the Learning Region*. Luxembourg: Official Publications of the European Communities, 2000. S. 61-70.
- Delcourt, J.; Planas, J.:** „Die Rolle der Unternehmen in der lebenslangen Weiterbildung.“ In: CEDEFOP (Hg.). *AGORA II. „Die Rolle der Unternehmen für das lebensbegleitende Lernen“*. Luxembourg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1998. S. 69-101.
- Delors, J. u.a.:** *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO, 1996.
- Delors, J. u.a.:** *Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum: UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert*. Neuwied u.a.: Luchterhand, 1997.
- Denzin, N. K.:** *The Research Act*. New York: McGraw Hill. <sup>2</sup>1978.
- Dewey, J.:** *Democracy and Education*. Mineola u.a.: Dover Publications Inc., 2004. (Original 1916).
- DfEE:** *The Learning Age: A Renaissance for a New Britain*. Norwich: The Stationary Office, 1998.
- DfEE:** *Learning to Succeed. A new Framework for post-16 learning*. Norwich: The Stationary Office, 1999.
- DfEE/NIACE:** *The Survey - Learning Towns, Learning Cities*. Norwich: The Stationary Office, September 1998.
- DfES:** *Skills for Life. The National Strategy for Improving Adult Literacy and Numeracy Skills*. Norwich: The Stationary Office, 2001.
- DfES:** *Skills: Getting on in business, getting on at work*. Norwich: The Stationary Office, 2005.
- DfES:** *Local Statistics*. DFES 2006. Vgl. URL:[http://www.dfes.gov.uk/inyourarea/statics/las\\_lea\\_810\\_4.shtml](http://www.dfes.gov.uk/inyourarea/statics/las_lea_810_4.shtml) [04.07.2007].
- Dobischat, R.:** *Reichweiten und Grenzen des Beitrags von beruflicher Weiterbildung zum regionalen Strukturwandel*. Dobischat 1999. Vgl. URL:[http://www.die-frankfurt.de/espid/dokumente/doc-1999/dobischat99\\_01.doc](http://www.die-frankfurt.de/espid/dokumente/doc-1999/dobischat99_01.doc) [04.07.2007].
- Dobischat, R.; Seifert, H. (Hg.):** *Lernzeiten neu organisieren*. Berlin: edition sigma, 2001.
- Dohmen, G.:** *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*. Bonn: BMBF, 1996.
- Dohmen, G.:** *Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa. Lebenslanges Lernen für Alle in veränderten Lernumwelten*. Bonn: BMBF, 1998.
- Dohmen, G.:** *Das informelle Lernen: die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn: BMBF, 2001.

- Dohmen, D.; Cleuvers, B. A. (Hg.):** *Finanzierung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen. Financing of Further Education and Lifelong Learning.* Bielefeld: Bertelsmann, 2003.
- Doukas, C.:** „New Topologies in European Policies: the Framework of Lifelong Learning Policies.“ In: Medel-Añonuevo, C. (Hg.). *Lifelong Learning Discourses in Europe.* Hamburg: UNESCO Institute for Education, 2003. S. 27-35.
- Dräger, H.:** „Historische Aspekte und bildungspolitische Konsequenzen einer Theorie des lebenslangen Lernens.“ In: Knoll, J.H. (Hg.). *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 1979.* Köln: Böhlau, 1979. S. 109-141.
- Dülmen, R. van:** *Entdeckung des Ich.* Köln u.a.: Böhlau, 2001.
- Düsseldorff, K.; Griese, A.; Roß, R.:** „Optimierung der Lernortkooperation durch regionale Vernetzung und kooperatives Bildungsmanagement.“ In: Bau, H. u.a. (Hg.). *Lernortkooperation – neue Ergebnisse aus Modellversuchen.* Bonn: BIBB, 2005. S. 41-58.
- Edding, F.:** *Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition.* Freiburg i. Breisgau: Rombach, 1963.
- Edding, F.:** „Recurrent Education Revisited. Weiterbildungsforschung aus der Sicht des Bildungsökonom.“ In: Edding, F. (Hg.). *Zwanzig Jahre Bildungsforschung, zwanzig Jahre Bildungsreform.* Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1987. S. 34-49.
- Edwards, R.:** „Behind the Banner. Whither the Learning Society?“ In: *Adults Learning* (1995/February) S. 187-189.
- Edwards, R.:** „Mobilizing lifelong learning: governmentality in educational practices.“ In: *Journal of Education Policy* 17 (2002/3). S. 353-365.
- Edwards, R.; Armstrong, P.; Miller, N.:** „Include me out: critical readings of social exclusion, social inclusion and lifelong learning.“ In: *International Journal of Lifelong Education* 20 (2001/5). S. 417-428.
- Edwards, R.; Nicoll, K.:** „Researching the rhetoric of lifelong learning“. In: *Journal of Education Policy* 16 (2001/2). S. 103-112.
- Ehmann, C.:** *Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit.* Bielefeld: Bertelsmann, 2003.
- Engler, S.:** „Zur Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden.“ In: Friebertshäuser, B. u.a. (Hg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* Weinheim u.a.: Juventa, 2003. S. 118-130.
- Eriksen, J.:** „Flisbyen skal bli kunnskapsby.“ In: *Romerikes Blad*, 13.10.2000. Vgl. URL: [http://www.rb.no/lokale\\_nyheter/article22803.ece](http://www.rb.no/lokale_nyheter/article22803.ece) [04.07.2007].
- Eriksen, J.:** „Står fast på Dampsagtomta“. In: *Romerikes Blad*, 22.02.2001. Vgl. URL:[http://www.rb.no/lokale\\_nyheter/article14668.ece](http://www.rb.no/lokale_nyheter/article14668.ece) [04.07.2007].
- Europäische Kommission:** *Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert.* Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1994.

- Europäische Kommission:** *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft.* Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1995.
- Europäische Kommission:** *Memorandum über Lebenslanges Lernen.* Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2000.
- Europäische Kommission:** *Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen. 5.9.2006.* Europäische Kommission 2006. Vgl.  
URL:[http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com\\_2006\\_0479\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf) [04.07.2007].
- Europäischer Rat:** *Schlussfolgerungen des Rates vom 5. Mai 2003 über europäische Durchschnittsbezugswerte für allgemeine und berufliche Bildung (Benchmarks).* Amtsblatt der Europäischen Union 2003 / C 134 / 02. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen, 2003.
- European Commission:** *Growth, Competitiveness, and Employment: The Challenges and Ways forward in the 21st Century. 1993.* European Commission 1993. Vgl.  
URL:<http://europa.eu.int/en/record/white/c93700/contents.html> [15.06.06].
- European Commission:** *Teaching and Learning: Towards the Learning Society.* Luxembourg: European Commission, 1995.
- European Commission:** *European Year of Lifelong Learning (1996).* European Commission 1996. Vgl. URL:<http://www.europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11024.htm> [04.07.2007].
- European Commission:** *Towards a Europe of knowledge.* European Commission 1997. URL:<http://www.europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11040.htm> [04.07.2007].
- European Commission:** *A Memorandum on Lifelong Learning.* Luxembourg: European Commission, 2000.
- European Commission:** *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality.* Brussels: European Commission, 2001.
- European Commission:** *KEY COMPETENCES FOR LIFELONG LEARNING. A European Reference Framework.* November 2004. European Commission 2004. Vgl.  
URL:<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf> [04.07.2007].
- European Commission:** *Lifelong Learning.* European Commission 2007. Vgl.  
URL:[http://ec.europa.eu/education/policies/ll/ll\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/ll/ll_en.html) [04.07.2007].
- European Communities:** *Innovating Regions in Europe. RITTS/RIS Network.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2000
- European Union:** *Charter of Fundamental Rights of the European Union.* European Union 2000. Vgl.  
URL:[http://www.europarl.eu.int/charter/pdf/text\\_en.pdf](http://www.europarl.eu.int/charter/pdf/text_en.pdf) [04.07.2007].
- Expertenkommission Lebenslangen Lernens:** *Finanzierung Lebenslangen Lernens – der Weg in die Zukunft: Schlussbericht.* Bielefeld: Bertelsmann, 2004.
- Faulstich, P.:** *Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung.* Frankfurt a.M.: Diesterweg, 1981.

- Faulstich, P.:** „Regionalisierung statt Globalisierung in der Politik für Weiterbildung.“ In: *Grundlagen der Weiterbildung* / (1996/6). S. 306-311.
- Faulstich, P.:** „Lernende Region“ und „Kulturelle Heimat.“ In: *ausserschulische bildung* (2001/1). S. 11-15.
- Faulstich, P. u.a. (Hg.):** *Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen*. Weinheim u.a.: Juventa, 2002.
- Faulstich, P.:** „Attraktive Wissensnetze.“ In: Faulstich, P. u.a. (Hg.). *Wissensnetzwerke*. 12. Hochschultage Berufliche Bildung 2002. Bielefeld: Bertelsmann, 2002b. S. 21-40.
- Faulstich, P.:** *Weiterbildung: Begründungen lebensentfaltender Bildung*. München u.a.: Oldenbourg, 2003.
- Faulstich, P.; Ludwig, J. (Hg.):** *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2004.
- Faulstich, P.; Vespermann, P.; Zeuner, C.:** *Bestandsaufnahme regionaler und überregionaler Kooperationsverbände / Netzwerke im Bereich lebensbegleitenden Lernens in Deutschland*. Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung 1/2001. Hamburg: Universität, 2001.
- Faure, E. u.a.:** *Apprendre à être*. Paris: UNESCO, 1972a.
- Faure, E. u.a.:** *Learning to be*. Paris: UNESCO, 1972b.
- Faure, E. u.a.:** *Wie wir leben lernen: Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme*. Reinbek b.H.: Rowohlt, 1973.
- Featherstone, M.:** *Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity*. London u.a.: Sage, 1990.
- Field, J.:** *European Dimensions*. London u.a.: Kingsley Publishers Ltd., 1998.
- Field, J.:** „Lifelong education.“ In: *International Journal of Lifelong Education* 20 (2001/1-2). S. 3-15.
- Field, J.:** *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent: Trentham Books Ltd., 2002.
- Finger, M.; Asún, J. M.:** *Adult Education at the Crossroads*. London u.a.: Zed Books/NIACE, 2001.
- Flick, U.:** *Qualitative Forschung*. Reinbek b.H.: Rowohlt, 1999.
- Flick, U.:** „Triangulation in der qualitativen Forschung.“ In: Flick, U. u.a. (Hg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek b.H.: Rowohlt, 2003. S. 309-318.
- Forneck, H.; Wrana, D.:** *Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, 2005.
- Forschungskonsortium:** *Ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken*. Bonn: Forschungskonsortium, 2004.
- Forum Bildung:** *Lernen – ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht*. Materialien des Forum Bildung. Bd. 9. Bonn: Forum Bildung, 2001.

- Freire, P.:** *Pedagogy of the Oppressed*. 1970. New York: The Seabury Press, <sup>11</sup>1970.
- Friebel, H. u.a.:** *Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken*. Opladen: Leske+Budrich, 2000.
- Friebertshäuser, B.:** „Interviewtechniken – ein Überblick.“ In: Friebertshäuser, B. u.a. (Hg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim u.a.: Juventa, 2003. S. 371-395.
- Fürst, D.:** „Lernende Region“ aus regionalwissenschaftlicher Sicht.“ In: Matthiesen, U. u.a. (Hg.). *Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis?* Bielefeld: Bertelsmann, 2003. S. 13-34.
- Gass, J. R.:** *European Year of Lifelong Learning 1996. The Goals, Architecture and Means of Lifelong Learning. Background paper issued by the European Commission*. Luxembourg: Office for official Publications, 1996.
- Geißler, K. A.; Orthey, F. M.:** *Der große Zwang zur kleinen Freiheit*. Stuttgart: Hirzel, 1998.
- Gelpi, E.:** *A Future for Lifelong Education*. Vol 1. Manchester: University of Manchester, 1979.
- Gelpi, E.:** *Lifelong Education and International Relations*. London u.a.: Croom Helm, 1985.
- Gerhardter, G.:** „Region mit Köpfchen – oder: Die Lernende Region als Konstrukt steuern.“ In: Matthiesen, U. u.a. (Hg.). *Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis?* Bielefeld: Bertelsmann, 2003. S. 70-86.
- Gerlach, C.:** *Lebenslanges Lernen: Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997*. Köln: Böhlau, 2000.
- Giddens, A.:** *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge u.a.: Polity Press, 1984.
- Giddens, A.:** *The Consequences of Modernity*. Cambridge u.a.: Polity Press, 1990.
- Giddens, A.:** *Kritische Theorie der Spätmoderne*. Wien: Passagen-Verl., 1992.
- Giddens, A.:** *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1995.
- Giddens, A.:** „Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft.“ In: Beck, U. u.a. (Hg.). *Reflexive Modernisierung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1996a. S. 113-194.
- Giddens, A.:** „Risiko, Vertrauen und Reflexivität.“ In: Beck, U. u.a. (Hg.). *Reflexive Modernisierung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1996b. S. 316-337.
- Giddens, A.:** *Jenseits von Links und Rechts*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1997.
- Giddens, A.:** *The third way*. Cambridge: Polity Press, 1998.
- Gillis, J. R.:** *Geschichte der Jugend*. Weinheim u.a.: Beltz, 1980.
- Gnahn, D.:** „Die lernende Region als Bezugspunkt regionaler Weiterbildungspolitik.“ In: Dobischat, R. u.a. (Hg.). *Berufliche Bildung in der Region*. Berlin: edition sigma, 1997. S. 25-38.



- Gnahn, D.:** „Indikatoren- und Messprobleme bei der Bestimmung der Lernhaltigkeit von Regionen.“ In: Brödel, R. u.a. (Hg.). *Begleitforschung in Lernkulturen*. Münster u.a.: Waxmann, 2003. S. 92-106.
- Goldman, I. M.:** *Lifelong Learning among Jews*. New York: KTAV Publishing House, 1975.
- Gonon, P.:** „Lifelong Learning – A Concept or a Slogan? Lifelong Learning in the Mirror of Educational History.“ In: Harney, K. u.a. (Hg.). *Lifelong Learning: One Focus, Different Systems*. Frankfurt a.M.: Lang, 2002. S. 45-51.
- Gorard, S.; Rees, G.:** *Creating a Learning Society?* Bristol: Policy Press, 2002.
- Granovetter, M.:** „Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness.“ (Original 1985). In: Granovetter, M. u.a. (Hg.). *The Sociology of Economic Life*. Boulder u.a.: Westview Press, 1992. S. 53-81.
- Green, A.:** „The many faces of lifelong learning: recent education policy trends in Europe.“ In: *Journal of Education Policy* 17 (2002/6). S. 611-626.
- Green, A.; Preston, J.; Sabates, R.:** „Education, Equality and Social Cohesion: a distributional approach.“ In: *Compare* 33 (2003/4). S. 453-470.
- Greenstein, R.; Robertson, J.:** Learning from Disequilibrium – the Case of Boston, Massachusetts. In: Nyhan, B. u.a. (Hg.). *Towards the Learning Region*. Luxembourg: Official Publications of the European Communities, 2000. S. 115-133.
- Griffin, C.:** „Lifelong learning and welfare reform.“ In: Edwards, R. u.a. (Hg.). *Supporting Lifelong Learning*. Vol. 3. London u.a.: Routledge&Falmer, 2002. S. 123-149.
- Griffin, C.; Brownhill, B.:** „The learning society“. In: Jarvis, P. (Hg.). *The age of Learning*. London u.a.: Kogan, 2001. S. 55-68.
- Grimm, S.:** *Die Bildungsabstinz der Arbeiter*. München: Johann Ambrosius Barth, 1966.
- Grotlüschen, A.:** „E-Learning im Weltmarkt der Dienstleistungen – GATS.“ In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 52 (2002/3). S. 210-222.
- Grotz, F.; Nohlen, D.:** „Good Governance.“ In: Nohlen, D. (Hg.). *Kleines Lexikon der Politik*. München: Beck, 2002. S. 183-184.
- Group of Eight: Köln Charter:** *Aims and Ambitions for Lifelong Learning*. Group of Eight 1999. Vgl. URL:[http://www.g8italia.it/\\_en/docs/QLJHZ45.htm#K\\_In\\_Charter](http://www.g8italia.it/_en/docs/QLJHZ45.htm#K_In_Charter) [04.07.2007].
- Günther, U.:** *Erwachsenenbildung als Gegenstand der internationalen Diskussion*. Köln u.a.: Böhlau, 1982.
- Haan, G. de:** „Über Metaphern im pädagogischen Denken.“ In: Oelkers, J. u.a. (Hg.). *Pädagogisches Wissen*. Weinheim, Basel: Beltz, 1993. 361-375.
- Habermas, J.:** *Die Neue Unübersichtlichkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1985.
- Habermas, J.:** *Die postnationale Konstellation*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1998.
- Hagen, Ø.:** „Kunnskapskraftverk på Kjeller.“ In: *akersHUSPOSTEN* 14 (2003/4). S. 5.

- Hartley, J. F.:** „Case studies in organizational research.“ In: Cassell, C. u.a. (Hg.). *Qualitative methods in organizational research*. London: Sage, 1994. S. 208-229.
- Halimi, S.:** „Lifelong Learning for Equity and Social Cohesion: A New Challenge for Higher Education.“ In: Alheit, P. u.a. (Hg.). *Lifelong Learning Inside and Outside Schools*. Vol. 1. Roskilde: Roskilde University, 2000. S. 14-25.
- Hans, N.:** *Comparative Education*. London: Routledge&Paul, 1949.
- Healy, T.:** „From Human Capital to Social Capital.“ In: Istance, D. u.a. (Hg.). *International Perspectives on Lifelong Learning*. Buckingham u.a.: Open University Press, 2002. S. 76-87.
- Heidenreich, M.:** „Regionale Netzwerke in der globalen Wissensgesellschaft.“ In: Weyer, J. (Hg.). *Soziale Netzwerke*. München u.a.: Oldenbourg, 2000.
- Hellmer, F. u.a.:** *Mythos Netzwerke*. Berlin: edition sigma, 1999.
- Hilker, F.:** *Vergleichende Pädagogik*. München: Hueber, 1962.
- Hirst, P.; Thompson, G.:** *Globalization in question: the International Economy and the Possibilities of Governance*. Cambridge u.a.: Polity Press, 1996.
- Hjalager, A.-M.:** *Evaluierung der Arbeit in der Region Sønderjylland-Schleswig 2000-2004*. Aarhus, 2004.
- Hoare, S.:** „The struggle to improve education“. In: *The Times*, 26.02.2004. Vgl. URL: <http://www.timesonline.co.uk/article/0,,6621-1015015,00.html> [04.07.2007].
- Holzer, D.:** *Widerstand gegen Weiterbildung*. Wien: LIT, 2004.
- Hoppe, M.; Frede, W.; Mahrin, B.:** „Kooperation der Lernorte – was ist leistbar?“ In: Bau, H. u.a. (Hg.). *Lernortkooperation – neue Ergebnisse aus Modellversuchen*. Bonn: BIBB, 2005. S. 27-40.
- Hövels, B.; Kutscha, G.:** *Berufliche Qualifizierung und Lernende Region*. Bonn: BiBB, 2001.
- Hughes, C.; Tight, M.:** „The Myths of the Learning Society.“ In: Ranson, S. (Hg.). *Inside the Learning Society*. London u.a.: Cassell, 1998b. S. 179-188.
- Hull City Council:** *Population and migration*. Hull City Council 2006. Vgl. URL:[http://www.hullcc.gov.uk/portal/page?\\_pageid=221,52987&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.hullcc.gov.uk/portal/page?_pageid=221,52987&_dad=portal&_schema=PORTAL) [04.07.2007].
- Husén, T.:** „Lifelong Learning in the „Educative Society“.“ In: *Convergence* 1 (1968/4). S. 12-21.
- Husén, T.:** *The Learning Society*. London: Methuen&Co Ltd, 1974.
- IAEC:** *Charter of Educating Cities*. IAEC 2007. Vgl. URL:[http://www.bcn.es/edcities/eng/eng\\_1\\_fs.htm](http://www.bcn.es/edcities/eng/eng_1_fs.htm) [04.07.2007].
- Illich, I.:** *Deschooling Society*. Harmondsworth: Penguin, 1971.
- Illich, I.:** *Entschulung der Gesellschaft*. Reinbek b.H.: Rowohlt, 1973.
- Informasjonsavis:** *Informasjonsavis for kunnskapsbedriftene og deres ansatte*. (2003/2). S. 4.

- Israeli, E.:** „Lifelong Education in Israel: Continuity and Dilemmas.“ In: Knoll, J.H. (Hg.). *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 1984/1985*. Köln: Böhlau, 1985. S. 11-27.
- Janne, H.:** „Theoretical Foundations of Lifelong Education: A Sociological Perspective.“ In: Dave, R.H. (Hg.). *Foundations of Lifelong Education*. Oxford u.a.: Pergamon Press, 1976. S. 129-182
- Jansen, T.; Finger, M.; Wildemeersch, D.:** „Lifelong Learning for Social Responsibility: Exploring the Significance of Aesthetic Reflectivity for Adult Education.“ In: Holford, J. u.a. (Hg.). *International Perspectives on Lifelong Learning*. London: Kogan Page, 1998. S. 81-91.
- Jarvis, P.; Holford, J.; Griffin, C.:** „A Market for Lifelong Learning? The Voucher Experience in the City of London.“ In: Holford, J. u.a. (Hg.). *International Perspectives on Lifelong Learning*. London: Kogan Page, 1998. S. 198-209.
- Jessup, F. W.:** „The Idea of Lifelong Learning.“ In: Jessup, F.W. (Hg.). *Lifelong Learning*. Oxford u.a.: Pergamon Press, 1969. S. 14-31.
- Jourdan, M.:** „Recurrent Education im Kontext der OECD.“ In: *Praxishilfen - Grundlagen der Weiterbildung. Lose-Blatt-Sammlung. Systemstelle 1.20.40*. Neuwied: Luchterhand, 1990. S. 1-10.
- Jütte, W.:** *Soziales Netzwerk Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, 2002.
- Jütting, D. H.; Jung, W.:** „Lebenslanges Lernen als Erwachsenenbildung? Versuche zur Bestimmung zwischen staatlicher Fremdversorgung und lebensweltlicher Selbstfindung.“ In: *Hessische Blätter für Volksbildung* (1983/4). S. 313-318.
- Kade, J.; Seitter, W.:** *Lebenslanges Lernen*. Opladen: Leske+Budrich, 1996.
- Kallen, D.:** „Lifelong-learning in retrospect.“ In: *Vocational Training. European Journal* (1996/8-9). S. 16-22.
- Kandel, I. L.:** *Studies in Comparative Education*. London u.a.: Harrap, 1933.
- Kanz, H.:** „Aufklärung.“ In: Pöggeler, F. (Hg.). *Geschichte der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung Bd. 4*. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 1975. S. 22-31.
- Karlsen, G. E.:** *Utdanning, styring og marked*. Oslo: Universitetsforlaget, 2002.
- Katz, J.; Lamm, H.:** „Geschichte der jüdischen Erwachsenenbildung.“ In: Pöggeler, F. (Hg.). *Handbuch der Erwachsenenbildung. Bd. 4*. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 1975. S. 353-365.
- Kell, A.:** „Lebenslanges Lernen – aus historischer Sicht.“ In: *Die berufsbildende Schule* 48 (1996/2). S. 48-56.
- Kelle, U.; Erzberger, C.:** „Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz.“ In: Flick, U. u.a. (Hg.). *Qualitative Forschung*. Reinbek b.H.: Rowohlt, 2003. S. 299-309.
- Kern, P.; Wittig, H.-G.:** „Der „Lernbericht“ des Club of Rome.“ In: *Zeitschrift für Pädagogik* 27 (1981/1). S. 127-138.
- Keupp, H. u.a.:** *Identitätskonstruktionen*. Reinbek b.H.: Rowohlt, 2002.

- Kidd, J. R.:** „Developing a Methodology for Comparative Studies in Adult Education“, unveröffentl. Manuskript für die Pugwash Conference for International Understanding 1970, *Convergence* 3 (1970). S. 12-27.
- Kirpal, P. N.:** „Historical Studies and the Foundations of Lifelong Education.“ In: Dave, R.H. (Hg.). *Foundations of Lifelong Education*. Oxford u.a.: Pergamon Press, 1976. S. 97-128.
- Kitagawa, H.:** „The Ethical Domain.“ In: Lengrand, P. (Hg.). *Areas of Learning basic to Lifelong Education*. Advances in lifelong education. 10. Hamburg: UIE, 1986a. S. 181-207.
- Klafki, W.:** *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim u.a.: Beltz, 1985.
- Knoll, J. H.:** *Einführung in die Erwachsenenbildung*. Berlin u.a.: de Gruyter, 1973.
- Knoll, J. H.:** „Vorwort.“ In: Knoll, J.H. (Hg.). *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 1975*. Düsseldorf: Bertelsmann, 1975. S. 8-10.
- Knoll, J. H.:** „„Lebenslanges Lernen“ im internationalen Vergleich.“ In: *Hessische Blätter für Volksbildung* (1983/4). S. 279-287.
- Knoll, J. H.:** *Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung*. Darmstadt: Wiss. Buchges., 1996.
- Knoll, J. H.; Künzel, K. (Hg.):** *Von der Nationalerziehung zur Weiterbildung: 150 Jahre Erwachsenenbildung im Spiegel ausgewählter Forschungsfragen*. Köln u.a.: Böhlau, 1980.
- Knoll, J. H.; Künzel, K. (Hg.):** *Internationale Erwachsenenbildung in Geschichte und Gegenwart*. Braunschweig: Westermann, 1981.
- Knudsen, J. P.:** „Oslo’s French Connection.“ In: *journal of nordregio* 2 (2002/4). S. 14.
- Konsortium Bildungsberichterstattung:** *Bildung in Deutschland*. Bielefeld: Bertelsmann, 2006.
- Kraus, K.:** *Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee*. Bielefeld: Bertelsmann, 2001.
- Labonté, C.:** *Industriearbeiter und Weiterbildung*. Stuttgart: Enke, 1973.
- Larsson, S.:** „The Meaning of Life-Long Learning.“ In: Walters, S. (Hg.). *Globalization, Adult Education and Training. Impacts and Issues*. London u.a.: Zed Books, 1997. S. 250-261.
- LCN/DfEE:** *Practice, Progress and Value. Learning Communities: Assessing the Value they add*. Norwich: The Stationary Office, May 1998.
- LCN/DfEE:** *Pathfinder Project Report*. Norwich: The Stationary Office, 2000.
- Ledl, A.:** *Eine Theologie des lebenslangen Lernens*. Berlin: LIT, 2006.
- Lengrand, P.:** *An introduction to lifelong education*. Paris: UNESCO, 1970.
- Lengrand, P. (Hg.):** *Areas of Learning basic to Lifelong Education. Advances in lifelong education. 10*. Hamburg: UIE, 1986a.
- Lengrand, P.:** „Introduction.“ In: Lengrand, P. (Hg.). *Areas of Learning basic to Lifelong Education. Advances in lifelong education. 10*. Hamburg: UIE, 1986b. S. 1-15.

- Lernende Region:** *Ergebnisdarstellung der Planungsphase im Rahmen der Lernenden Region Schleswig/Sønderjylland*. Flensburg: Lernende Region, 2002a. Vgl. URL:[http://www.lernende-regionen.info/dlr/download/SH\\_Flensburg\\_low.pdf](http://www.lernende-regionen.info/dlr/download/SH_Flensburg_low.pdf) [04.07.2007].
- Lernende Region:** *Antrag zur Förderung der Durchführungsphase „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken*. Flensburg: Lernende Region, 2002b.
- Liebig, C.:** *Region – Netzwerk – Lernen*. Hamburg: Verl. Dr. Kovač, 2005.
- Lillestrøm Historielag:** *Byen på måsan*. Lillestrøm: Lillestrøm Historielag, 2000.
- Lillestrøm Kommune:** *Lillestrøm er stedet*. Oslo: Lillestrøm Kommune, 1951.
- Lindgren, A.:** „Lifelong Learning in a Changing World.“ In: Harney, K. u.a. (Hg.). *Lifelong Learning: One Focus, Different Systems*. Frankfurt a.M.: Lang, 2002. S. 53-72.
- Longworth, N.:** *Making Lifelong Learning work: Learning Cities for a Learning Century*. London: Kogan Page, 1999.
- Longworth, N.:** *Creating Lifelong Learning Cities, Towns and Regions – The Local and Regional Dimension of Lifelong Learning. A European Policy Paper from the TELS Project*. Edinburgh, 2001.
- Loo, H. van der; Reijen, W. van:** *Modernisierung*. München: dtv, <sup>2</sup>1997.
- Luhmann, N.:** *Soziale Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, <sup>2</sup>1994.
- Lundvall, B.-Å. (Hg.):** *National systems of innovation*. London: Pinter, 1992.
- Liotard, J.-F.:** *La condition postmoderne: rapport sur le savoir*. Paris: Les Ed. de Minuit, 1979.
- Liotard, J.-F.:** „Beantwortung der Frage: Was ist postmodern?“ In: Engelmann, P. (Hg.). *Postmoderne und Dekonstruktion: Texte französischer Philosophen der Gegenwart*. Stuttgart: Reclam, 1993. S. 33-48.
- Macgregor, K.:** „Introduction.“ In: UNESCO (Hg.). *Learning throughout life: challenges for the twenty-first century*. Paris: UNESCO, 2002. S. 9-34.
- Markham, J.:** *The Centenary Book of Hull*. Beverly: Highgate Publications Ltd., 1997.
- Matthiesen, U.; Reutter, G. (Hg.):** *Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis?* Bielefeld: Bertelsmann, 2003.
- Meadows, D. u.a.:** *Die Grenzen des Wachstums*. Stuttgart: dva, 1972.
- Medel-Añonuevo, C. (Hg.):** *Integrating Lifelong Learning Perspectives*. Hamburg: UNESCO Institute for Education, 2002.
- Medel-Añonuevo, C. (Hg.):** *Lifelong Learning Discourses in Europe*. Hamburg: UNESCO Institute for Education, 2003.
- Meinefeld, W.:** „Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung.“ In: Flick, U. u.a. (Hg.). *Qualitative Forschung*. Reinbek b.H.: Rowohlt, <sup>2</sup>2003. S. 265-275.
- Merkens, H.:** „Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion.“ In: Flick, U. u.a. (Hg.). *Qualitative Forschung*. Reinbek b.H.: Rowohlt, <sup>2</sup>2003. S. 286-299.

- Mertineit, W.:** „UNESCO und Erwachsenenbildung. Aspekte und Probleme internationaler Kooperation.“ In: Knoll, J.H. (Hg.). *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 1975*. Düsseldorf: Bertelsmann, 1975. S. 93-117.
- Meuser, M.; Nagel, U.:** „ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion.“ In: Garz, D. u.a. (Hg.). *Qualitativ-empirische Sozialforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1991. S. 441-471.
- Meuser, M.; Nagel, U.:** „ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion.“ In: Bogner, A. u.a. (Hg.). *Das Experteninterview*. Opladen: Leske+Budrich, 2002. S. 71-93.
- Meuser, M.; Nagel, U.:** „Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung.“ In: Friebertshäuser, B. u.a. (Hg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim u.a.: Juventa, 2003. S. 481-491.
- Mirvis, J.:** „Judaism as a Model for the Creation of a Learning Society.“ In: Ministry of Education, Culture and Sport (Hg.). *Adult Education in Israel. Vol. IV*. Jerusalem: Ministry of Education, Culture and Sport, 1998. S. 26-34.
- Morse, J. M.:** „Designing Funded Qualitative Research.“ In: Denzin, N. K. u.a. (Hg.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks u.a.: Sage, 1994. S. 220-235.
- Müller, K.:** *Globalisierung*. Hg.: bpb. Bonn: Campus, 2002.
- Münch, R.:** „Die „Zweite Moderne“: Realität oder Fiktion? Kritische Fragen an die Theorie der „reflexiven“ Modernisierung.“ In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 54 (2002/3). S. 417-443.
- Noah, H. J.; Eckstein, M. A.:** *Towards a Science of Comparative Education*. London: Macmillan, 1969.
- Nolda, S.:** „Empirie und Neue Lehr-/Lernkulturen.“ In: Heuer, U. u.a. (Hg.). *Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, 2001. S. 127-135.
- Nuissl, E. u.a. (Hg.):** *Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“*. Bielefeld: Bertelsmann, 2006.
- Nuscheler, F.:** „Globalisierung und Global Governance.“ In: Lutz, D. S. (Hg.). *Globalisierung und nationale Souveränität*. Baden-Baden: Nomos, 2000. S. 301-317.
- NZZ:** „Fast nur die Gebildeten bilden sich weiter. Licht und Schatten beim lebenslangen Lernen.“ In: *Neue Zürcher Zeitung* Nr. 231, 06.10.1997. S. 13. (ohne Angabe Autor).
- Nyhan, B.:** „Regional Development and Learning in the European Union.“ In: Nyhan, B. u.a. (Hg.). *Towards the Learning Region*. Luxembourg: Official Publications of the European Communities, 2000. S. 19-27.
- Nyhan, B.; Attwell, G.; Deitmer, L.:** „Towards the Learning Region – Education and Regional Innovation in the European Union and the United States.“ In: Nyhan, B. u.a. (Hg.). *Towards the Learning Region*. Luxembourg: Official Publications of the European Communities, 2000. S. 9-15.

- OECD:** *Declaration on Future Educational Policies in the Changing Social and Economic Context. Report of the Meeting of the OECD Education Committee at Ministerial Level 19-20 Oct. 1978.* Paris: OECD, 1978.
- OECD:** *Lifelong Learning for all. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16-17 January 1996.* Paris: OECD, 1996.
- OECD:** *Investing in Competencies for All. Communiqué. Paris, 04.04.2001.* OECD 2001a. Vgl. URL:<http://www.cmec.ca/international/oece/OECDMinCommunique.en.pdf> [04.07.2007].
- OECD:** *Cities and Regions in the New Learning Economy.* Paris: OECD, 2001b.
- OECD:** *Lifelong Learning in Norway.* Paris: OECD, 2002.
- OECD:** *Policy Brief. Lifelong Learning. February 2004.* OECD 2004. Vgl. URL:<http://www.oecd.org/dataoecd/17/11/29478789.pdf> [04.07.2007].
- OECD/CERI:** *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning.* Paris: OECD, 1973.
- OECD/CERI:** *City Strategies for Lifelong Learning. A CERI/OECD study prepared for the Second Congress on Educating Cities, Gothenburg, November 1992.* Paris: OECD/CERI, 1993.
- Ohliger, J.:** „Erwachsenenbildung: 1984.“ In: Dauber, H. u.a. (Hg.). *Freiheit zum Lernen.* Reinbek b.H.: Rowohlt, 1976. S. 19-21.
- Olbrich, J.:** *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland.* Bonn: Leske+Budrich, 2001.
- Oswald, H.:** „Was heißt qualitativ forschen?“ In: Friebertshäuser, B. u.a. (Hg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* Weinheim u.a.: Juventa, 2003. S. 71-87.
- Papadopoulos, G.:** „Policies for lifelong learning: an overview of international trends.“ In: UNESCO (Hg.): *Learning throughout life: challenges for the twenty-first century.* Paris: UNESCO, 2002. S. 37-62.
- Parkyn, G. W.:** *Towards a conceptual model of life-long education.* Paris: UNESCO; 1973.
- Pauls, K.; Megerle, A.:** „Kompetenzentwicklung in Netzwerken – Einblick in das Forschungsprojekt Netzwerk Erdgeschichte.“ In: *QUEM-Bulletin* (2002/3). S. 17-20. Zit. n. Hoppe, Frede, Mahrin 2005, 35.
- Peisert, H.:** *Studien zur Sozialstruktur der Bildungschancen in Deutschland.* Habil. Schr.; Tübingen, 1965.
- Perez, M.:** „Adult Learning: New Perceptions and their Future Contribution to Society.“ In: Ministry of Education (Hg.). *Adult Education in Israel. Vol. VI.* Ministry of Education: Jerusalem, 2001. S. 11-37.
- Picht, G.:** *Die deutsche Bildungskatastrophe.* München: DTV, 1965.
- Pieterse, J. N.:** „Der Melange-Effekt.“ In: Beck, U. (Hg.). *Perspektiven der Weltgesellschaft.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1998.
- Pöggeler, F.:** *Erwachsenenbildung: Einführung in die Andragogik.* Stuttgart: Kohlhammer, 1974.

- Pöggeler, F.:** „The Globalisation of Adult Education and the One World Concept: Aspects of their History, Present and Future.“ In: Nemeth, B. u.a. (Hg.). *Ethics, ideals and ideologies in the history of adult education*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, 2002. S. 19-38.
- Polanyi, K.:** *The great transformation: politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1997.
- Polanyi, M.:** *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. London: Routledge&Kegan Paul, <sup>2</sup>1962.
- Pongs, A.:** *In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaft X. Bd. 1*. München: Dilemma-Verl., 1999.
- Pongs, A.:** *In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaft X. Bd. 2*. München: Dilemma-Verl., 2000.
- Pressemitteilung:** „*Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt*“. Studie der vbw betont *Notwendigkeit des lebenslangen Lernens. Audi fordert engere Verzahnung von Schule und Wirtschaft*“. Pressemitteilung 18.03.2004. Vgl. URL: <http://www.presseportal.de/story.htx?nr=538701&firmid=6730> [04.07.2007].
- Presidency Conclusions:** *PRESIDENCY CONCLUSIONS. Lisbon European Council. 23 and 24 March 2000*. 2000. Presidency Conclusions 2000. Vgl. URL:[http://ue.eu.int/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm](http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm) [01.07.2006].
- Preston, J.:** „‘A continuous effort of sociability.’ Learning and social capital in adult life.“ In: Schuller, T. u.a. (Hg.). *The Benefits of Learning*. London u.a.: Routledge&Falmer, 2004. S. 119-136.
- Ranson, S. (Hg.):** *Inside the Learning Society*. London u.a.: Cassell, 1998a.
- Ranson, S.:** „Lineages of the Learning Society.“ In: Ranson, S. (Hg.). *Inside the Learning Society*. London u.a.: Cassell, 1998b. S. 1-24.
- Recum, H. von:** *Perspektiven der Bildungsplanung*. Frankfurt a.M. u.a.: Diesterweg, 1967.
- Recum, H. von:** *Internationale Tendenzen der Weiterbildung. "Recurrent Education" – "Offene Weiterbildung"*. Frankfurt a.M.: Rationalisierungs-Kuratorium der Deutschen Wirtschaft e.V., 1979.
- Recum, H. von:** „Annäherungen an die Zukunft – Bildung und Bildungssteuerung im Kräftefeld von Marktparadigma, Globalisierung und Wissensgesellschaft.“ In: *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung* 16 (1999/1-2). S. 73-107.
- Regeneration UK:** *Yorkshire Forward & Hull Cityvision announce technology based initiatives (YF)*. Regeneration UK 2001. Vgl. URL:<http://www.regeneration-uk.com/press/1002821678.html> [04.07.2007].
- Reischmann, J.; Bron, M.; Jelenc, Z. (Hg.):** *Comparative Adult Education 1998*. Ljubljana: Slovenian Institute for Adult Education, 1999.



- Reischmann, J.:** „Internationale und Vergleichende Erwachsenenbildung: Beginn einer Konsolidierung.“ In: Faulstich, P. u.a. (Hg.). *Internationalität der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report*. Bielefeld: Bertelsmann, 2000.
- Reutter, G.:** „Berufliche Bildung als regionaler Standortfaktor.“ In: Dobischat, R. u.a. (Hg.). *Berufliche Bildung in der Region*. Berlin: edition sigma, 1997. S. 15-24.
- RITTS Oslo:** *Ritts Oslo. 2001*. RITTS OSLO 2001. Vgl. URL:<http://www.innovating-regions.org/download/Oslo.pdf> [04.07.2007].
- RITTS Oslo Project:** *Regional Innovation and Technology Transfer Strategies and Infrastructures. Final Report*. Oslo: RITTS OSLO, 2001.
- Robertson, R.:** *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London u.a.: Sage, 1992.
- Robertson, R.:** „Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity.“ In: Featherstone, M. (Hg.). *Global Modernities*. Repr. London u.a.: Sage, 1997. S. 25-44.
- Robinson, S. B.:** „Erziehungswissenschaft: Vergleichende Erziehungswissenschaft.“ In: Speck, J. u.a. (Hg.). *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*. München: Kösel, 467f.
- Romerikes Blad:** „Hovedbibliotek i Lillestrøm - nei takk.“ In: *Romerikes Blad*, 11.12.2001. Vgl. URL:<http://www.rb.no/meninger/leserbrev/article33182.ece> [03.07.2006].
- Rubenson, K.:** „Lifelong Learning for All: Challenges and Limitations of Public Policy“. In: Ministry of Education and Science in Sweden. *Adult lifelong learning in a Europe of Knowledge*. Stockholm: Ministry of Education and Science in Sweden, 2001. S. 29-39.
- Rubenson, K.:** „Adult Education Policy in Sweden 1967-2001: From Recurrent Education to Lifelong Learning“. In: Istance, D. u.a. (Hg.). *International Perspectives on Lifelong Learning*. Buckingham u.a.: Open University Press, 2002. S. 203-216.
- Rubenson, K.:** „Global Directions in Adult Education Policy“. In: VOX/MIMER (Hg.). *Utfordringer for voksnes læring*. Trondheim: VOX/MIMER, 2004. S. 132-147.
- Rust, V. D.:** *The democratic tradition and the evolution of schooling in Norway*. New York u.a.: Greenwood, 1989.
- Sauer, J.:** „Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Entstehung – Ziele – Inhalte.“ In: Dehnbostel, P. u.a. (Hg.). *Vernetzte Kompetenzentwicklung: alternative Positionen zur Weiterbildung*. Berlin: edition sigma, 2002. S. 45-63.
- Sauter, E.:** „Risiken und Chancen des Lernens im Prozeß der Arbeit.“ In: CEDEFOP (Hg.). *AGORA II. „Die Rolle der Unternehmen für das lebensbegleitende Lernen“*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1998. S. 37-51.
- Schack, M.; Schmidt, T.:** *Grenzüberschreitende Wirtschaftsentwicklungsstrategie für die Region Sønderjylland – Schleswig*. Aabenraa: Syddansk Universitet, Institut for Grænseregionsforskning, 2005.
- Schäffter, O.:** „Perspektiven weiterbildender Studien. Der Beitrag der Hochschule zum lebensbegleitenden Lernen.“ In: *Hessische Blätter für Volksbildung* (1997/1). S. 37-52.

- Schaller, K.:** *Die Pampaedia des Johann Amos Comenius*. Heidelberg: Quelle&Meyer, <sup>2</sup>1958.
- Scharpf, F. W.:** *Globalisierung als Beschränkung der Handlungsmöglichkeiten national-staatlicher Politik*. MPiFG Discussion Paper 97/1. Köln: MPiFG, 1997.
- Scheff, J.:** *Lernende Regionen*. Wien: Linde, 1999.
- Scheffler, I.:** *Die Sprache der Erziehung*. Düsseldorf: Schwann, 1971. (Original 1966).
- Schemmann, M.:** „Lifelong Learning as a Global Formula.“ In: Harney, K. u.a. (Hg.). *Lifelong Learning: One Focus, Different Systems*. Frankfurt a.M.: Lang, 2002. S. 23-31.
- Schemmann, M.:** „International Policies for a Global Information Society. An Analysis of the Policy Approach of the G8 States.“ In: Bron, A. u.a. (Hg.). *Knowledge Society, Information Society and Adult Education Trends, Issues, Challenges*. Münster u.a.: LIT, 2003. S. 95-110.
- Scheuerl, H.:** „Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken.“ In: *Zeitschrift für Pädagogik* 5 (1959). S. 211-223.
- Schnell, R.; Hill, P. B.; Esser, E.:** *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München u.a.: Oldenbourg, <sup>6</sup>1999.
- Schöne, R.; Freitag, M.:** „Netzwerk Lernende Region Chemnitz – Gestaltung eines ganzheitlichen regionalen Entwicklungskonzeptes.“ In: Matthiesen, U. u.a. (Hg.). *Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis?* Bielefeld: Bertelsmann, 2003. S. 153-181.
- Schröder, H.; Schiel, S.; Aust, F.:** *Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung*. Hg.: Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens. Bielefeld: Bertelsmann, 2004.
- Schulenberg, W.:** „Soziologische Aspekte der Legitimationsproblematik in der Erwachsenenbildung.“ In: Olbrich, J. (Hg.). *Legitimationsprobleme in der Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Kohlhammer, 1980. S. 18-34.
- Schuller, T.:** „From Scholarisation to Social Capital. Deschooling: A Relevant Notion?“ In: Alheit, P. u.a. (Hg.). *Lifelong Learning Inside and Outside Schools. Vol. 1*. Roskilde: Roskilde University, 2000. S. 40-50.
- Schuller, T.:** „Three capitals. A framework.“ In: Schuller, T. u.a. (Hg.). *The Benefits of Learning*. London u.a.: Routledge/Falmer, 2004. S. 12-33.
- Schuller, T.; Field, J.:** „Social capital, human capital and the learning society.“ In: Edwards, R. u.a. (Hg.). *Supporting Lifelong Learning. Vol. 3*. London u.a.: Routledge&Falmer, 2002. S. 76-87.
- Sennett, R.:** *The Corrosion of Character*. New York u.a.: Norton, 1998.
- Sennett, R.:** *Der flexible Mensch*. Berlin: Siedler, <sup>5</sup>2000.
- Seifert, E.:** „Die anthropologische Notwendigkeit lebenslangen Lernens in universaler bildungstheoretischer Sicht.“ In: Ruprecht, H. u.a. (Hg.). *Erwachsenbildung als Wissenschaft. XII: Lebenslanges Lernen*. Weltenburg: Weltenburger Akademie, 1984. S. 55-67.

- Seitz, K.:** *Bildung in der Weltgesellschaft*. Frankfurt a.M.: Brandes&Apsel, 2002.
- Siebert, H.:** „Schule und „lebenslanges Lernen“.“ In: *Hessische Blätter für Volksbildung* (1983/4). S. 288-294.
- Singh, M.:** „The Global and International Discourse of Lifelong Learning from the Perspective of UNESCO.“ In: Harney, K. u.a. (Hg.). *Lifelong Learning: One Focus, Diferent Systems*. Frankfurt a.M.: Lang, 2002. S. 11-22.
- Sitzmann, G.-H.:** „Lebenslanges Lernen als Prinzip der Bildung“. In: Ruprecht, H. u.a. (Hg.). *Erwachsenbildung als Wissenschaft. XII: Lebenslanges Lernen*. Weltenburg: Weltenburger Akademie, 1984. S. 91-107.
- Skedsmo Kommune:** *Kommuneplan 2001 – 2012*. Skedsmo: Skedsmo Kommune, 2001.
- Skedsmo Kommune:** *Kommuneplanrevisjonen - befolkning, bolig, næring*. Notat 05.09.2005. 2005
- Skedsmo Nytt:** *Informasjonsavis for Skedsmo kommune*. 6 (2003/4). S. 2.
- Sluttrapport Prosjektgruppa:** *Kunnskapsbyen Lillestrøm – utvikling av Kjellermiljøet. Rapport fra prosjektgruppe. Hovedrapport*. Lillestrøm, 2001.
- SNP:** *Strategisk Næringsplan 1999*. Skedsmo: Skedsmo Kommune, 1999.
- SNP:** *Strategisk Næringsplan 2003-2006*. Skedsmo: Skedsmo Kommune, 2003.
- Speiser, W.:** *Erwachsenenbildung auf neuen Wegen. Bericht über die UNESCO-Konferenz für Erwachsenenbildung in Montreal 1969 von A.S.M. Hely*. Wien u.a.: Europa Verl., 1966.
- Sroka, W.:** „Europäische Benchmarks für Bildungssysteme – Instrumente bildungspolitischer Steuerung?“. In: *Tertium Comparationis* 11 (2005/2). S. 191-208.
- Stahl, T.; Schreiber, R.:** *Regionale Netzwerke als Innovationsquelle*. Frankfurt a.M.: Campus, 2003.
- Stake, R. E.:** „Case Studies.“ In: Denzin, N. K. u.a. (Hg.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks u.a.: Sage, 1994. S. 236-247.
- Stauber, B.; Walther, A.:** „Lebenslanges Lernen – ein offenes Konzept zwischen normativem Überschuss und der Verdeckung sozialer Ungleichheit.“ In: Walther, A. u.a. (Hg.). *Lifelong Learning in Europe/Lebenslanges Lernen in Europa. Vol. 1*. Tübingen: Neuling, 1998. S. 30-50.
- Steinke, I.:** „Gütekriterien qualitativer Forschung.“ In: Flick, U. u.a. (Hg.). *Qualitative Forschung*. Reinbek b.H.: Rowohlt, 2003. S. 319-331.
- St.Meld. Nr. 31 (2002-2003):** *Storbymeldingen. Om utvikling av storbypolitikk*. Oslo: Det Kongelige Kommunal- og Regionaldepartement, 2003. .
- St.Meld. Nr. 25 (2004-2005):** *Om regionalpolitikken*. Oslo: Det Kongelige Kommunal- og Regionaldepartement, 2005.
- Strzelewicz, W.:** „Lebenslanges Lernen als Bildungsaufgabe in sozialhistorischer Sicht.“ In: Ruprecht, H. u.a. (Hg.). *Erwachsenbildung als Wissenschaft. XII: Lebenslanges Lernen*. Weltenburg: Weltenburger Akademie, 1984. S. 29-53.

- Strzelewicz, W.; Raapke, H.-D.; Schulenberg, W.:** *Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein*. Stuttgart: Enke, 1966.
- Suchodolski, B.:** „Lifelong Education at the Crossroads.“ In: Cropley, A.J. (Hg.). *Lifelong Education: A Stocktaking*. Hamburg: UNESCO Institute for Education, 1979. S. 36-49.
- Sønderjylland-Schleswig:** *Die Kooperation der Region. Homepage*. Sønderjylland-Schleswig 2006. Siehe auch Fußnote 243. Vgl.  
URL:<http://www.sja.dk/sja/RegionDE.nsf/dba1db3ecad0bc6fc1256a6a0049cc4d/38741b4f0ed92cb1c1256bc600420e78!OpenDocument> [03.07.2006].
- Taylor, C.:** *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt a.M.: Fischer, 1997.
- Theile, E. E.:** „Wertfragen in der Erwachsenenbildung. Eine wissenschaftstheoretische und methodologische Herausforderung an die Geschichte der Erwachsenenbildung.“ In: Németh, B. u.a. (Hg.). *Ethics, ideals, and ideologies in the history of adult education*. Frankfurt a. M. u.a.: Lang, 2002. S. 69-80.
- Thiery, P.:** „Zivilgesellschaft.“ In: Nohlen, D. (Hg.). *Kleines Lexikon der Politik*. München: Beck, 2002. S. 1593-595.
- Thompkins, E.:** „Adult Education in a changing society.“ In: Costello, N. u.a. (Hg.). *Continuing Education for the Post-Industrial Society*. Milton Keynes: Open University Press, 1982. S. 23-38.
- Thorndike, E. L.:** *Psychologie der Erziehung*. Darmstadt: Wiss. Buchgesell., 1970. (unveränderter Nachdruck von 1930).
- Torres, R. M.:** „Lifelong Learning in the North, Education for all in the South.“ In: Medel-Añonuevo, C. (Hg.). *Integrating Lifelong Learning Perspectives*. Hamburg: UNESCO Institute for Education, 2002. S. 3-12.
- Treml, A. K.:** „Lernen oder Untergehen? Kritische Anmerkungen zum „Lernbericht“ des Club of Rome.“ In: *Zeitschrift für Pädagogik* 27 (1981/1). S. 139-144.
- Trethewey, A. R.:** *Introducing Comparative Education*. Rushcutters Bay u.a.: Pergamon Press, 1976.
- True North Books Limited:** *Hull Memories*. The Amadeus Press Ltd., 2003.
- Tuijnman, A.; Boström, A.-K.:** „Changing Notions of Lifelong Education and Lifelong Learning.“ In: *International Review of Education* 48 (2002/1-2). S. 93-110.
- Tuijnman, A.; Hellström, Z. (Hg.):** *Curious Minds. Nordic Adult Education Compared*. Nord 2001:9. Copenhagen: Nordic Council of Ministers, 2001.
- UNESCO:** *Fundamental Education. Common Ground for all Peoples. Report of a special committee to the preparatory commission of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, Paris 1946*. New York: Macmillan, 1947.
- UNESCO:** *Recommendation on the Development of Adult Education. Adopted by the General Conference at its nineteenth Session. Nairobi, 26 November 1976*. Paris: UNESCO, 1976.
- UNESCO:** *Fourth International Conference on Adult Education. Paris, 19-29 March 1985*. Paris: UNESCO, 1985.

- UNESCO:** *Adult Education. The Hamburg Declaration on Adult Learning. The Agenda for the Future.* Hamburg: UIE, 1997.
- UNESCO (Hg.):** *Learning throughout life: challenges for the twenty-first century.* Paris: UNESCO, 2002.
- UNESCO/UIE:** *CONFITEA Follow-Up Report to the General Conference of UNESCO.* Hamburg: UIE, 1999. Vgl.  
URL:<http://www.unesco.org/education/uie/pdf/folloeng.pdf> [04.07.2007].
- UNESCO/UIE:** *Recommitting to Adult Education and Learning. Synthesis Report of the CONFITEA V Midterm Review Meeting September 6 –11, 2003 Bangkok, Thailand.* UNESCO/UIE 2003. Vgl.  
URL:<http://www.unesco.org/education/uie/pdf/recommitting.pdf> [04.07.2007].
- Usher, R.; Bryant, I.; Johnston, R.:** *Adult education and the postmodern challenge.* London u.a.: Routledge, 1997.
- Verne, E.:** „Die Kosten lebenslänglicher Erziehung“. In: Dauber, H. u.a. (Hg.). *Freiheit zum Lernen.* Reinbek b.H.: Rowohlt, 1976. S. 22-36.
- VHS:** *Volkshochschule Programm. (2003/2).* Flensburg: Stadt Flensburg VHS, 2003.
- Vogel, B.:** „Wenn der Eisberg zu schmelzen beginnt... Einige Reflexionen über den Stellenwert und die Probleme des Experteninterviews in der Praxis der empirischen Sozialforschung.“ In: Brinkmann, C. u.a. (Hg.). *Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung.* Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1995. S. 75-83.
- VOX:** *Validation of non-formal and informal learning in Norway. The Realkompetanse Project 1999-2002.* Trondheim: VOX, 2002.
- Wedell, E. G.:** „Adult Learning.“ In: Knoll, J.H. (Hg.). *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 1975.* Düsseldorf: Bertelsmann, 1975. S. 145-152.
- Weinberg, J.:** „Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven.“ In: AG QUEM (Hg.). *Aspekte einer neuen Lernkultur: Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Kompetenzentwicklung 1999.* Münster u.a.: Waxmann, 1999. S. 81-143.
- Weingart, P.:** „Verwissenschaftlichung und Reflexivität der Praxis als Strukturprinzipien von Lernprozessen. Zur Begründung der Notwendigkeit von Weiterbildung.“ In: Becker, H. (Hg.). *Weiterbildung.* Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht, 1975. S. 96-114.
- Weishaupt, H.:** „Bildung und Region.“ In: Tippelt, R. (Hg.). *Handbuch Bildungsforschung.* Opladen: Leske+Budrich, 2002. S. 185-200.
- Wellenreuther, M.:** *Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* Weinheim u.a.: Juventa, 2000.
- Werner, C. A.:** *Die psychologischen und soziologischen Voraussetzungen der Erwachsenenbildung.* Berlin, Köln: Heymanns Verlag, 1959.
- Wesely, W.:** „Synergien stiften – gemeinsamen Nutzen fördern.“ In: Wesely, W. (Hg.). *Synergien durch regionale Netzwerke.* Hannover: Expressum-Verl., 2001. S. 12-18.

- Westphalen, S.-Å.:** „Sozialwirtschaft in Europa aus der Sicht eines Wohlfahrtsstaates und ihre Beziehung zu neuen sozialen Partnerschaften und lernenden Regionen.“ In: CEDEFOP (Hg.). *Agora XI. Die Lernende Region*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2003. 115-124.
- Weyer, J.:** „Einleitung. Zum Stand der Netzwerkforschung in den Sozialwissenschaften.“ In: Weyer, J. (Hg.). *Soziale Netzwerke*. München u.a.: Oldenbourg, 2000. S. 1-34.
- Wilbers, K.:** „Die Potentialität regionaler Netzwerke und ihre Bedeutung für die Gestaltung berufsbildender Schulen.“ In: Faulstich, P. u.a. (Hg.). *Wissensnetzwerke. 12. Hochschultage Berufliche Bildung 2002*. Bielefeld: Bertelsmann, 2002b. S. 55-69.
- Wolff, S.:** „Wege ins Feld und ihre Varianten“. In: Flick, U. u.a. (Hg.). *Qualitative Forschung*. Reinbek b.H.: Rowohlt, 2003. S. 334-349.
- World Bank:** *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy*. Washington: World Bank, 2003.
- Wulf, C.; Merkel, C. (Hg.):** *Globalisierung als Herausforderung der Erziehung*. Münster u.a.: Waxmann, 2002.
- Yarnit, M.:** „Learning Cities – What’s the Big Idea?“ In: *journal of lifelong learning initiatives* (2000a/21). S. 15-17.
- Yarnit, M.:** *Towns, Cities and Regions in the Learning Age. A Survey of Learning Communities*. London: DfEE/LCN, 2000b.
- Yeaxlee, B. A.:** *Lifelong Education: a sketch of the range and significance of the adult education movement*. London u.a.: Cassell, 1929.
- Zajda, J.:** „Introduction.“ In: *International Review of Education* 50 (2004/3-4). S. 199-221.
- Zeuner, C.:** *Erfahrung und Wissenschaft. Arbeit und Bildung. Bd. 21*. Bremen: Universität, 1991.
- Zeuner, C.:** *Lebenslanges Lernen: bildungsökonomisches Postulat oder emanzipatorisches Konzept?* Unver. Manuskript, 2002.
- Zeuner, C.:** *Lebenslanges Lernen – eine Parole oder Basiskonzept für Emanzipation?* Unver. Manuskript, 2004.
- Zugehör, R.:** *Die Globalisierungslüge*. Bad Honnef: Horlemann, 1998.
- Zürn, M.:** *Regieren jenseits des Nationalstaats*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1998.

# Anhang

## Kapitel 2

- (1) „Wir haben schließlich darauf geachtet, daß der Unterricht die Individuen nicht in dem Augenblick preisgeben darf, in dem sie die Schule verlassen; daß er vielmehr alle Altersstufen umfassen muß, daß es keine gibt, in der zu lernen nicht nützlich und möglich ist; und daß dieser Sekundär-Unterricht um so notwendiger ist, je engere Grenzen dem Unterricht in der Kindheit gezogen waren“ (Condorcet 1966, 22).
- (2) Kallen (1996) schreibt: „The idea as such that life and learning go – or should go – together was not new. It goes back to the earliest known texts that have guided humanity. The Old Testament, the Koran, the Talmud and many other sacred books are, to varying degrees, explicit about the need to man to learn throughout all his life“ (ebd., 16). Knoll (1996) konstatiert: „Wir hatten an anderer Stelle bereits darauf verwiesen, daß sich die Tradition des lebenslangen Lernens als einer dauernden selbst- oder fremdbestimmten Aufforderung zu Lernen und Bildung wohl aus der jüdischen Theologie speist. Neuere Belege weisen auf diesen Sachverhalt hin, vormalige Annahmen, die Tradition könne aus der Aufklärungspädagogik abgeleitet werden, sind solchermaßen obsolet geworden“ (ebd., 8). Theile (2002) verweist bezüglich der Geschichte deutscher Erwachsenenbildung auf einen Artikel von Katz/Lamm (1975) zur judaistischen Tradition Lebenslangen Lernens (ebd., 71). Ebenso benennt Gerlach (2000) die Tradition kurz mit Verweisen auf Knoll (1996) und Israeli (1985) (vgl. Gerlach 2000, 158).
- (3) Obwohl das Tora-Studium prinzipiell für jeden offen sei, findet doch eine Geschlechterdifferenzierung statt, da laut Tora Frauen zum Studium nicht wie Männer verpflichtet seien; ihre Rolle liege vielmehr in der Motivation der Kinder und Ehemänner zum Studium (vgl. Goldman 1975, 49f; 67; 137). Vgl. auch Israeli 1985, 13; Mirvis 1998, 27ff. Zur Charakteristik als Pflicht (für Männer) vgl. die Ausführungen bei Goldman 1975, 55-58; 136. Vgl. auch Israeli 1985, 13; Mirvis 1998, 27ff. Zur Komponente der Erfüllung göttlichen Willens vgl. z.B. Goldman 1975, 65.
- (4) Zur Kritik vgl. z.B. Knoll (1973): „Ausgehend von dieser Differenzierung kann die von Thorndike aufgestellte ‚allgemeine Kurve der Lernfähigkeit in Beziehung zum Alter‘ revidiert werden, derzufolge nämlich die Lernfähigkeit etwa mit dem dreißigsten Lebensjahr signifikant nachlasse“ (ebd., 301; Herv. i. Orig.); oder vgl. Sitzmann (1984), der Thorndike in der Reihe derjenigen Vertreter aufführt, in deren Folge es zum „berühmten und folgenschweren Defizitmodell des Alterns“ (ebd., 96) gekommen sei. Yeaxlee (1929) zitierte Thorndike folgendermaßen: „Ability to learn rises till about twenty, and then, perhaps after a stationary period of some years, slowly declines. The decline is so slow (it may roughly be thought of as one per cent per year) that persons under fifty should seldom be deterred from trying to learn anything which they really need to learn by the fear that they are too old. And to a lesser degree this is true after fifty also“ (ebd., 41f).
- (5) Einerseits schätzte z.B. Margaret Mead im Kontext einer Organisation wie der UNO die Durchsetzung von Diversifikation und einer „multi-cultural position“ als sehr unwahrscheinlich ein („...it is artificial and probably unwise and, in any event highly unacceptable to the dominant sections of the present world, to try to preserve all existing cultures so that each may make a contribution“; UNESCO 1947, 135). Eine Idee der Ignoranz als Ausgangspunkt für eine Erwachsenenbildungskampagne zu defi-

nieren, war andererseits Hauptkritikpunkt bei Margaret Read (vgl. ebd., 156). Menschen, „...who are illiterate, unskilled in modern science, and unaware of other societies and ways of living“ (ebd.), dürften nicht länger als ignorant und als Bedrohung für sich selbst wie für den Wohlstand der Welt definiert werden.

- (6) Niemand habe „...daran gedacht, Volksbildner aus den besetzten Ländern einzuladen. Aus Österreich waren zwei junge Volkshochschulleiter, die sich zufällig in Dänemark befanden, gegen Ende der Konferenz freundlicherweise als Beobachter zugelassen worden. [...] Länger als ein Jahrzehnt war ja der geistige Kontakt unterbrochen, und schon vorher war die Atmosphäre durch den nationalen Chauvinismus vergiftet worden. Daß in dieser Zeit eine internationale Annäherung der Erwachsenenbildner begann, ist einer der Lichtpunkte der ersten Nachkriegsentwicklung“ (Speiser 1966, 16).
- (7) Erstens liege eine „...explosive Ausweitung der individuellen Ansprüche und Erwartungen“ (Coombs 1969, 182ff) in Form einer starken Nachfrage nach Lernangeboten und einer erhöhten Teilnahme vor; zweitens könnten die personellen wie materiellen Ressourcen im Bildungsbereich mit der explodierenden Entwicklung nicht Schritt halten; drittens werde der Ressourcenmangel von parallel „steigenden Kosten“ (ebd.) je Schüler weiter verschärft; viertens müssten die Resultate der Bildungsprozesse, der gesamte Output an Qualifikationen, als „unbrauchbar“ (ebd.) für die gegenwärtigen Anforderungen deklariert werden; und fünftens zeige das Bildungswesen insgesamt eine starke innere „Unbeweglichkeit und Ineffizienz“ (ebd.) inklusive einer „fehlenden Neigung zu gründlicher Selbstkritik“ (ebd.).
- (8) „Bisher ist nur gelegentlich auf die verwirrende Vielzahl von Möglichkeiten informeller Bildung und Ausbildung hingewiesen worden, die jedes formale Bildungssystem wesentlich ergänzt oder zumindest ergänzen sollte. Informale Bildung und Ausbildung tritt unter verschiedenen Namen auf – als „Erwachsenenbildung“, „Fortbildung“, „Ausbildung am Arbeitsplatz“ ... Diese Einrichtungen berühren das Leben vieler Menschen und können, wenn sie gut geplant sind, entscheidend zur individuellen und sozialen Entwicklung beitragen. [...] In den hochindustrialisierten Ländern Europas und Nordamerikas ist man mehr und mehr zu der Einsicht gelangt, daß jede formale Bildung durch eine entsprechende lebenslange Fortbildung ergänzt werden muß. Lebenslanges Lernen ist für eine sich schnell entwickelnde und wandelnde Gesellschaft ... entscheidend“ (Coombs 1969, 157f).
- (9) Edding sah die Notwendigkeit der Weiterführung der Lernprozesse über den Schulabschluss hinaus in dem rapiden technologischen Wandel und der schnellen Alterung beruflicher Kenntnisse begründet. Demzufolge gab er der Entfaltung persönlicher Qualitäten Priorität gegenüber der rein schulischen Wissensvermittlung, doch richteten sich die von ihm hervorgehobenen „allgemeinen Sozialtugenden“ (Edding 1963, 22; 30) primär auf Anforderungen für die berufstätige Bevölkerung. Insgesamt plädierte er für eine quantitative Expansion der Bildungsmöglichkeiten. Interessant ist seine Argumentation hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Sozialstruktur und Bildungschancen. Ausdrücklich unterstrich er die komplexe Problematik unterschiedlicher Bildungschancen anhand von Einflussfaktoren wie Elternhaus, Milieu, Betrieb usw. (vgl. ebd., 319). Daraus das „Prinzip der gleichen Bildungschance“ (ebd.) zu fordern, lehnte er allerdings ab: Erstens wäre im „Eifer der Negation“ der herrschenden Gesellschaftssysteme durch „revolutionäre liberaldemokratische Bewegungen“ die gleiche Bildungschance letztlich zur gleichen Bildungspflicht im Sinne eines erzwungenen Gleichschrittes verkommen; zweitens wäre die



„...Ungleichheit der Menschen und insofern auch ihre ungleiche Chance, Bildung zu erwerben, ... eine Schöpfungstatsache, die konsequent respektiert werden sollte“ (ebd., 314ff; 404). Dem setzte er das „Prinzip der besonderen Bildungschance“ (ebd., 320) entgegen, das differenzierte Förderungsmöglichkeiten für jeweils starke bzw. schwache Begabungen bereitstellen sollte. Problem blieb allerdings, wie auch er betonte, aussagekräftige Indikatoren für eine bildungsökonomische Analyse des Systems, also bzgl. Fragen der Rentabilität und Effizienz, von Nachfrage und Bedarf sowie für eine langfristige Planung herauszuarbeiten und zu definieren (vgl. ebd., 102). Viel versprechend erschien ihm hierbei das Instrument internationaler Leistungsvergleiche im Bildungswesen, um von den erweiterten Erkenntnissen für die Entwicklung eigener Problemlösungen zu profitieren (vgl. ebd., 31; 52; 380).

- (10) So lähme das Bedrohungsszenario von Picht und die Konzentration auf ein „Notstandsprogramm“ (Picht 1965) eher die Entwicklung langfristiger Bildungsstrategien und grundlegender Reformen (Dahrendorf 1968, 14). Zudem erschien ihm die Forderung nach v.a. quantitativer Expansion zu eindimensional, vielmehr sollten veränderte Quantitäten Ausdruck für einen qualitativen Wandel des gesamten Systems sein und nicht die methodische Stoßrichtung an sich darstellen (vgl. ebd., 36). Mit Blick auf den bildungsökonomischen Fokus kritisierte er den vermeintlichen „statistischen Determinismus“ der Ökonomie, der jedoch kein richtungweisendes Motiv für eine zukunftsfähige Bildungspolitik darstelle (vgl. ebd., 22). Auch die allgemein verstärkte Sicht auf internationale Vergleiche griffe zu kurz. Er bemängelte den „...voilà! Effekt, der sich mit solchen Vergleichen erzielen lässt und [der] oft jede weitere Argumentation erspart“ (ebd., 18; Herv. i. Orig.), so dass er zwar die internationale Perspektive grundsätzlich befürworte, diese jedoch nicht allein zur Begründung notwendiger Bildungsreformen ausreichte.
- (11) Grimm konstatierte, dass in der „Leistungsgesellschaft“ mit ihrem Zusammenhang zwischen Aufstieg und Bildung (im Sinne schulischer Ausbildung) dem Schulsystem die Aufgabe der Zuordnung sozialer Positionen übertragen worden sei (ebd. 1966, 14f). Zu fragen sei also, weshalb trotz dieser offensichtlichen Funktion von weiterführender Bildung dennoch bei der Gruppe der Arbeiter eher Bildungsabstinenz vorliege (vgl. ebd., 141). In der Untersuchung schlüsselt sie auf, dass die Gründe hierfür nicht vorrangig in objektiven Faktoren wie zum Beispiel der finanziellen Situation zu suchen seien (vgl. ebd., 155), denn der Kostenaspekt sei sekundär gegenüber dem subjektiv bestimmten Phänomen der „sozialen Distanz“ (ebd., 62). Diese repräsentiere den Abstand zwischen Individuen oder auch Gruppen auf dem Sozialmeridian der Gesellschaft und äußere sich mit Blick auf den Bildungsaspekt primär in Form einer „Informationsdistanz“ sowie einer „affektiven Distanz“, die beide zu den wesentlichsten Ursachen für die Bildungsabstinenz gehörten. Ein Aspekt, der die affektive Distanz weiter verstärkte, sei zudem das Phänomen, dass der Versuch sozialen Aufstiegs durch Bildung zumeist als „abweichendes Verhalten“ (ebd., 140) im eigenen Milieu bewertet würde, da es dem „schichttypischen Gewohnheitshandeln“ (ebd.) widerspräche und so Sanktionen des eigenen Milieus nach sich ziehen könne. Fazit sei, dass sich die Bildungsabstinenz der Arbeiter v.a. aus einem „Arsenal sozialer Hemmungen“ (ebd., 88) begründe, das auf ihrer Verortung auf dem Sozialmeridian beruhe und als „...antizipierter Widerstand gegenüber einer Veränderung der eigenen Ranglage“ (ebd.) wirke. Somit wären der Großteil der Arbeitereltern in der gegenwärtigen Situation gar nicht in der Lage, überhaupt „...von ihrem Recht auf Bildung den entsprechenden Gebrauch zu machen“ (ebd., 146).

- (12) Die Übersetzung des Buchtitels sei eine „Verlegenheitslösung“ (Lengrand 1972, 20), doch entspräche sie dem englischen bzw. französischem Ausdruck; eine direkte Übersetzung von „life-long education“ sei aufgrund des „fatalen Nebensinns“ (ebd.) abzulehnen. Ergo würden die Formulierungen „lebenslange“ oder „lebenslängliche Erziehung“ ausscheiden, ebenso „ständige Weiterbildung“ oder „dauernde Erziehung“. Hausmann hatte damit eine Kernproblematik des Diskurses benannt, allerdings diesen mit nunmehr der Variante „permanente Erziehung“ bereichert.
- (13) Es werde (1) die „Existenz einer internationalen Gemeinschaft“ und die „fundamentale Solidarität der Regierungen und Völker“ anerkannt; es gelte (2) „der Glaube an die Demokratie, die verstanden wird als Rechte jedes Menschen, sich zu verwirklichen und an der Gestaltung seiner eigenen Zukunft teilzunehmen“; Ziel sei (3) „die volle Entfaltung des Menschen“ (Faure u.a. 1973, 21f).
- (14) Einer der ersten, der den Begriff in die europäische Bildungsdebatte – unter Anregung von Husén – eingebracht haben soll, sei der schwedische Erziehungsminister Olof Palme anlässlich der Sechsten Ständigen Konferenz der Europäischen Erziehungsminister in Versailles/Frankreich 1969 gewesen. Vgl. z. B. Kallen 1996, 21; Recum 1979, 20; Rubenson 2001, 29; Edding, 1987, 42. Erwähnt wurde der Begriff aber auch schon bei Pressey, Kuhlen 1957, zit. n. Knoll, Künzel 1980, 178.
- (15) „*Formal education*: „the highly institutionalised, chronologically graded and hierarchically structured „education system“, spanning lower primary school and the upper reaches of the university“. *Non-formal education*: „any organised, systematic, educational activity carried on outside the formal system to provide selected types of learning to particular subgroups in the population, adults as well as children.“ *Informal education*: „the lifelong process by which every person acquires and accumulates knowledge, skills, attitudes and insights from daily experiences and exposure to the environment – at home, at work, at play; from the example and the attitudes of the family and friends; from travel, reading newspapers and books or by listening to the radio or viewing films or television““ (Coombes, Ahmed 1974, 8; zit. n. Tuijnman, Boström 2002, 97; Herv. i. Orig.)
- (16) Die „provokante Darstellung der äußeren Grenzen“ durch den Bericht von 1972 galt es mit „...der Erörterung der freien inneren Spielräume, die in uns selbst existieren und Möglichkeiten zu ungeahnter Entwicklung beinhalten“ (Botkin u.a. 1979, 15) zu ergänzen. Ausgangspunkt bildete eine existenziell verschärfte Legitimierungsformel des Wandels, indem ein „menschliches Dilemma“ aus der „...Dichotomie zwischen einer wachsenden selbstverschuldeten Komplexität und der nur schleppenden Entwicklung unserer eigenen Fähigkeiten“ (ebd., 25) entstanden sei. Die Menschheit näherte sich somit einem Punkt, an dem keine Fehler mehr erlaubt seien (vgl. ebd., 18). Der Schlüssel zur Lösung des Dilemmas liege in der individuellen wie kollektiven Lernfähigkeit. Hierzu entwarfen die Autoren das Konzept des „innovativen Lernens“ mit den individuell wie kollektiv umzusetzenden Leitkategorien der „Autonomie“ sowie der „Integration“.
- (17) Die Konferenz verzeichnete nicht nur eine erneut internationale Ausweitung der Delegierten, sondern auch eine erhöhte Komplexität bei der Auswahl von Themen und Zielsetzungen, welches in einer allgemeinen Spannung zwischen Vertretern der unterschiedlichen kulturellen Systeme wie religiösen Traditionen resultierte (vgl. Knoll 1996, 138). Lebenslanges Lernen fand wiederum nur an zwei untergeordneten Stellen der zahlreichen Empfehlungen Erwähnung (vgl. UNESCO 1985, 43f), wobei es auch zur Verabschiedung einer Deklaration zum „Right to Learn“ kam, die

Lernen als Schlüsselkomponente identifizierte und die Bedeutung eines solches Rechtes hervorhob. Doch für die damalige Diskussion um Lebenslanges Lernen gewann die Deklaration keine Bedeutung mehr.

### Kapitel 3

- (1) Voraussetzung der neuen Qualität der (1) Entkopplung von Raum und Zeit sei die Technologisierung der Moderne, die über nationale Grenzen und Organisationen hinaus globale, extrem schnelle Transaktionen, Kommunikationen und Massenerkehrsmittel ermöglicht habe (vgl. Giddens 1995, 28ff). Mit der Kategorie der (2) Entbettung beschreibt er ein „...‘Herausheben‘ sozialer Beziehungen aus ortsgebundenen Interaktionszusammenhängen und ihre unbegrenzte Raum-Zeit-Spannen übergreifende Umstrukturierung“, was zu einem Prozess der Enttraditionalisierung resp. einen Zustand der Posttraditionalität geführt habe. D.h. lokale, unreflektierte Traditionen sowie das Gefühl ortsgebundener sozialer Zugehörigkeit hätten ihre herkömmliche Funktion als Handlungsorientierung und Leitmotive im lokalen Kontext weitestgehend verloren oder würden zumindest kritisch hinterfragt. An ihre Stelle – als Mechanismus der Entbettung – würden abstrakte Systeme wie sog. Expertensysteme treten, die ein generalisiertes, ortsunabhängiges, verzögerungsfreies Wissen als Handlungsorientierung anstelle persönlicher, lokaler Traditionen anbieten würden. Eng mit (1) und (2) verbunden sei (3) die gesteigerte Reflexivität: Durch das prinzipielle Mehr an Wissen und zugleich dessen kritische Hinterfragung, sowie durch die „...bewußte Einmischung in die eigene Geschichte und ... Eingriffe in die Natur“ (ebd. 1997, 116f) in der Moderne und der infolgedessen entstandenen neuen Risikoqualität seien die Menschen einer „hergestellten Unsicherheit“ (ebd.) ausgesetzt, die sie permanent zu Reflexion und letztlich zu Vertrauen in Expertensysteme zwingt, um den Entscheidungsnotwendigkeiten zu begegnen.
- (2) Giddens grenzt sich u.a. gegenüber Beck ab, dass dieser von der Möglichkeit einer ‚Vollendung‘ der Moderne ausgehe, was Giddens nicht teilt. Hier würde sich Giddens eher Vertretern der Postmoderne anschließen. Deren Ansicht einer prinzipiellen Unmöglichkeit von Steuerungs- und Kontrollmechanismen im weltweiten Geschehen teile er zwar nicht, doch aber ihre Einschätzung der Unvorhersagbarkeit von gesellschaftlichen Entwicklungsstufen und -trends (vgl. Giddens 1996b, 317). Die Gemeinsamkeit der Theorieansätze (zzgl. der Arbeiten von Lash) besteht in den Kategorien der Reflexivität, der Enttraditionalisierung sowie der Ökologie, in deren Rahmen sie als Bestandteil der Modernisierung der Moderne auf die Aspekte der „hergestellten Unsicherheit“ und der neuen Qualität von Politisierung innerhalb und außerhalb des jeweiligen (nationalen) politischen Systems verweisen (vgl. Beck, Giddens, Lash 1996, S. 7ff).
- (3) Erstens handele es sich um eine „gesellschaftliche Produktion von *Risiken*“ im Rahmen der Modernisierungsprozesse, die sich nicht mit einem einfachen Mehr an technischer Entwicklung aufheben ließen; zweitens bestehe eine „Globalisierung der Zivilisationsrisiken“, die in der Zweiten Moderne weder regional noch schichtspezifisch zu begrenzen wären: „*Not ist hierarchisch, Smog ist demokratisch*“; und drittens führe die allgemeine Inflation an (gefühlten) Risiken vermehrt zu einer fatalistischen Haltung (Beck 1986, 25; 48; Herv. i. Orig.).
- (4) Die Befürchtungen im Kontext von GATS wurden in Deutschland bisher von regierungspolitischer Seite nicht geteilt, da laut GATS-Präambel Dienstleistungen, die in Ausübung hoheitlicher Gewalt und weder zu kommerziellen Zwecken noch im Wettbewerb mit einem oder mehreren Dienstleistungserbringern erbracht werden,

vom Anwendungsbereich des GATS ausgenommen und somit eindeutig für das öffentlich-rechtliche Bildungssystem in Deutschland nicht gelten würden. Fraglich ist allerdings, wie lange diese Differenzierung in der Form aufrechterhalten und eine Liberalisierung bzw. letztlich Kommerzialisierung auch des öffentlichen Bildungssektors verhindert werden kann (vgl. z.B. Grotlüschen 2002).

- (5) Mitte der 1990er Jahre war als Antwort auf zunehmende soziale Ungleichheit und expansive neoliberale Ideologie eine Suche nach neuen politischen Modellen zu beobachten, zu deren prominentesten Beispielen das Modell des "Third Way", des "Dritten Weges", gehört. Hierbei handelt es sich um ein im Kontext der britischen Labour-Partei und ihres Premierministers Tony Blair sowie dessen Berater Anthony Giddens entwickeltes politisch-wahlstrategisches Konzept, das einen neuen, "dritten" Weg zwischen Neoliberalismus und der wohlfahrtsstaatlichen Politik der Sozialdemokratie eröffnen soll. Globalisierung wird nicht per se abgelehnt, doch wird genauso die Verantwortung des Staates für die durch die Marktkräfte verursachten sozialen Folgeprobleme bekräftigt. Als Kritik an der bisherigen sozialstaatlichen Ausrichtung, die zu einem eher passiven, von Fürsorge abhängigen Bürger geführt habe, wird ein präventiv-aktiver Sozialstaat gefordert, der für die Bürger Start- und Chancengleichheit statt primär materielle Umverteilung sichern soll. Als neue Strategie der Arbeitsmarktpolitik wurde der sog. "New Deal" ausgerufen, eine "Welfare to Work"-Strategie, die mithilfe der Förderung von Weiterbildungs- und Qualifikationsmaßnahmen, staatlich subventionierten Arbeitsplätzen und Verpflichtung zu freiwilliger Arbeit bei Arbeitslosigkeit auf die Verringerung von Arbeitslosigkeit und Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit zielt
- (6) „The EDC Project tried to identify the competencies, processes and conditions of learning to live together in various contexts and with various players. The main conclusion in this sense is the existence of a special kind of learning, a natural process that must be organised systematically according to human rights principles. [...] It can even be said that, irrespective (sic!) of concrete situations, citizenship learning means **learning to live together in a democratic society** (Bîrzéa 2000, 26; 29; Herv. i. Orig.).
- (7) „Active citizenship focuses on whether and how people participate in all spheres of social and economic life, the chances and risks they face in trying to do so, and the extent to which they therefore feel that they belong to and have a fair say in the society in which they live. For much of most people's lives, having paid work underpins independence, self-respect and well-being, and is therefore a key to people's overall quality of life" (ebd., 5); „Employability – the capacity to secure and keep employment – is not only a core dimension of active citizenship, but it is equally a decisive condition for reaching full employment and for improving European competitiveness and prosperity in the 'new economy'" (European Commission 2000, 5).
- (8) „Human capital focuses on the individual agent, social capital on networks and relationships. Human capital assumes economic rationality, and transparency of information; social capital assumes that most things are seen through lenses of values and norms that are socially shaped. Human capital measures inputs by reference to duration of education or numbers of qualification; social capital by the strength of mutual obligation and civic engagement. Human capital measures output in terms of individual income or productivity levels, social capital in terms of quality of life" (Schuller, Field 2002, 81).

## Kapitel 4

- (1) „Der Begriff Zivilgesellschaft ... bezeichnet eine Sphäre kollektiven Handelns und öffentlicher Diskurse, die zwischen Privatbereich und Staat wirksam ist. Ihren organisatorischen Kern bildet eine Vielzahl pluraler, auch konkurrierender Assoziationen, die ihre Angelegenheiten relativ autonom organisieren und ihre materiellen wie immateriellen Interessen artikulieren. Ihr Spektrum umfaßt u.a. Bürgerinitiativen und Bürgerrechtsgruppen, Verbände und Interessensgruppen, Kultur- und Bildungseinrichtungen, religiöse Vereinigungen, Entwicklungsorganisationen und Selbsthilfegruppen. Politische Parteien ... werden gewöhnlich nicht zur Zivilgesellschaft gerechnet, da sie funktional zu eng auf die Erlangung staatlicher Ämter ausgerichtet sind. Ebenso werden die auf Profit ausgerichteten Privatorganisationen des Marktes ... i.d.R. nicht als Akteure der Zivilgesellschaft bezeichnet“ (Thiery 2002, 593).
- (2) NGOs als auf gewisse Kontinuität ausgelegte, non-profit orientierte Zusammenschlüsse von Menschen, die auf freiwilliger, staatlich unabhängiger Basis arbeiten, gelten durch ihre flache Organisation „als flexibler, besser informiert, transparenter, basisnäher und daher auch effektiver als anonyme Großbürokratien“; gleichzeitig können sie zwar die „Rechenschaftspflicht von Regierungen erhöhen, deren Verantwortlichkeiten aber nicht übernehmen“ (Müller 2002, 141ff). Diese neue Qualität (globaler) zivilgesellschaftlicher Vernetzung darf weder zu einer Überfrachtung jener Akteure mit unrealistischen Hoffnungen führen, noch eine kritische Perspektiven unterdrücken. Denn auch zwischen NGOs bestehe häufig Konkurrenz um finanzielle Mittel und Einfluss, sie repräsentierten nicht automatisch zivilgesellschaftliche Authentizität und übernahmen oftmals preisgünstig soziale Aufgaben aus ehemals staatlichem Verantwortungsfundus (vgl. Altvater, Mahnkopf 2002, 514).
- (3) „Eine Lernende Region ist ein durch Kommunikation definierter, sozialer Raum, dessen Grenzen sich zwar mit administrativen, politischen oder sozialen Grenzen decken können, aber nicht müssen. Die Aktivitäten einer Lernenden Region finden auf verschiedenen Ebenen (Mikro-, Meso- und Makroebene) statt, die nicht immer eindeutig voneinander abgrenzbar sind. Eine Vielzahl der Potenziale und Ressourcen der Region werden in ihren Einzelaktivitäten gebündelt und netzwerkförmig organisiert. Diese netzwerkförmigen Strukturen entstehen nach dem Bottom-up-Prinzip und werden zunächst durch das Förderprogramm finanziell unterstützt. Das übergeordnete Ziel dieser Einzelaktivitäten ist es, Bildung und lebenslanges Lernen in der Region zu fördern und nachhaltig und selbstorganisiert auszubauen. Menschen aus allen Bereichen der Politik, Wirtschaft, Bildung und Gesellschaft kooperieren dabei als autonome Akteure. Diese Akteursvielfalt soll die Möglichkeit innovative Lösungsansätze, Produkte oder Kooperationen hervorzubringen deutlich vervielfachen. Die Lernende Region ist ein langfristig angelegter Prozess, der Leitziele hat und in seinem Ergebnis zunächst offen ist“ (Liebig 2005, 25).
- (4) „Netzwerkquote“; „externe Mittel für Bildungszwecke“; „Zufriedenheit der Arbeitgeber mit den regionalen Qualifizierungsmöglichkeiten“; „Zufriedenheit der Nutzer und Nutzerinnen des regionalen Bildungsangebotes“; „Zufriedenheit der Beschäftigten im Bildungssektor“; „Leistungsquoten“; „Partizipationsquoten“; „Aufgreifen von Trends“; „Experteneinschätzung“ (Gnahs 2003, 101ff).

## Kapitel 5

- (1) Weithin werden als häufige Formen möglicher Antwortverzerrung bei reaktiven Messverfahren die Komponenten der „Zustimmungstendenz“ und der „sozialen Erwünschtheit“ genannt (vgl. Schnell, Hill, Esser 1999, 330ff). Erstere sollte durch eine nicht monotone Fragetechnik verringert sowie z.T. damit überprüft werden, dass der gleiche Themenkomplex anhand von zwei differenten Aussagen zur Beantwortung gestellt wurde. Der Aspekt der „sozialen Erwünschtheit“ sollte reduziert werden, indem nunmehr kein direkter Interaktionspartner vorhanden war und Anonymität herrschte. Dergleichen wurde versucht, bei sensiblen Fragen – wie etwa der nach der Arbeit der Netzwerkleitung – das Antwortverhalten durch sowohl die Ratingskalen als auch durch die Vorgabe mehrerer Items konstruktiv zu beeinflussen. So sollte eine Verweigerung der Antwort verhindert werden, die ggf. bei einer zu komprimierten Fragestellung als Reaktion ein pauschales Zustimmungsmuster oder eine „Meinungslosigkeit“ (ebd., 333) hervorgerufen hätte.

## Kapitel 7

- (1) Die Union mit Dänemark wurde durch das Aussterben des norwegischen Königshauses im Jahr 1343 eingeleitet. Infolge ökonomischer Rezession, Epidemien und der dünnen Besiedlung reduzierte sich diese Position 1536 nochmals zum Status eines dänischen Besitztums. In den folgenden Jahrhunderten konnte sich Norwegen nicht zuletzt aufgrund der ökonomischen Einheit mit Dänemark wieder erholen, so dass im 18. Jh. in den Städten ein kapitalkräftiges, nationalbewusstes Bürgertum entstand, das sich gegen die Vorherrschaft wehrte. Die Union mit Dänemark endete 1814, als infolge der Napoleonischen Kriege Dänemark als Verbündeter Napoleons Norwegen an Schweden abtreten musste.
- (2) Der Effekt meint Begleitdynamiken wie die Etablierung neuer Firmenstandorte oder das Bevölkerungswachstum in der Region Romerike, die 2005 das landesweit höchste Wachstum verzeichnete.
- (3) Die Hochschulleitung präferierte den ursprünglich geplanten Standort zentral in Lillestrøm, was zunächst zur Aufkündigung ihrer Mitarbeit in der Community führte; sie wolle sich einer 'Tyrannei der Eile' (Eriksen 2001)<sup>275</sup> nicht beugen und hoffte auf eine Entscheidung des Bildungsministers für den ursprünglichen Standort.
- (4) *Tabelle 11: SPSS-Ergebnisse zur Bewertung der Netzwerkaktivitäten (Norwegen)*

<i>Bewertung Netzwerkaktivitäten Norwegen (SPSS)</i>				
<b>Merkmalspole</b>	<b>Häufigkeit</b>	<b>Gültige Prozente</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Dev.</b>
<b>konkurrenzorientiert – kooperativ</b>			3,71	0,92
Gültig sehr negativ	0			
eher negativ	2	11,8		
neutral	4	23,5		
eher positiv	8	47,1		
sehr positiv	3	17,6		
Gesamt	17	100,0		

<sup>275</sup> Eriksen 2001. Vgl. URL: [http://www.rb.no/lokale\\_nyheter/article14668.ece](http://www.rb.no/lokale_nyheter/article14668.ece) [04.07.2007].

<b>hierarchisch – partnerschaftlich</b>					3,71	0,985
Gültig	sehr negativ	0				
	eher negativ	2	11,8			
	neutral	5	29,4			
	eher positiv	6	35,3			
	sehr positiv	4	23,5			
	Gesamt	17	100,0			
<b>misstrauisch – vertrauensvoll</b>					3,76	0,831
Gültig	sehr negativ	0				
	eher negativ	1	5,9			
	neutral	5	29,4			
	eher positiv	8	47,1			
	sehr positiv	3	17,6			
	Gesamt	17	100,0			
<b>ohne Ergebnis – erfolgreich</b>					3,53	0,943
Gültig	sehr negativ	0	0			
	eher negativ	3	17,6			
	neutral	4	23,5			
	eher positiv	8	47,1			
	sehr positiv	2	11,8			
	Gesamt	17	100,0			
<b>instabil – stabil</b>					3,65	0,786
Gültig	sehr negativ	0				
	eher negativ	1	5,9			
	neutral	6	35,3			
	eher positiv	8	47,1			
	sehr positiv	2	11,8			
	Gesamt	17	100,0			
<b>passiv – dynamisch</b>					3,53	0,943
Gültig	sehr negativ	0				
	eher negativ	2	11,8			
	neutral	7	41,2			
	eher positiv	5	29,4			
	sehr positiv	3	17,6			
	Gesamt	17	100,0			
<b>ineffektiv – effektiv</b>					3,47	0,8
Gültig	sehr negativ	0				
	eher negativ	1	5,9			
	neutral	9	52,9			

	eher positiv	5	29,4		
	sehr positiv	2	11,8		
	Gesamt	17	100,0		
<b>distanziert – persönlich</b>					
	Gültig			3,47	0,717
	sehr negativ	0			
	eher negativ	1	5,9		
	neutral	8	47,1		
	eher positiv	7	41,2		
	sehr positiv	1	5,9		
	Gesamt	17	100,0		
<b>kompliziert – reibungslos</b>					
	Gültig			2,76	0,831
	sehr negativ	1	5,9		
	eher negativ	5	29,4		
	neutral	8	47,1		
	eher positiv	3	17,6		
	sehr positiv	0			
	Gesamt	17	100,0		
<b>kurzfristig orientiert – langfristig orientiert</b>					
	Gültig			3,94	0,556
	sehr negativ	0			
	eher negativ	0			
	neutral	3	17,6		
	eher positiv	12	70,6		
	sehr positiv	2	11,8		
	Gesamt	17	100,0		
<b>unverbindlich – verbindlich</b>					
	Gültig			3,82	0,636
	sehr negativ	0			
	eher negativ	1	5,9		
	neutral	2	11,8		
	eher positiv	13	76,5		
	sehr positiv	1	5,9		
	Gesamt	17	100,0		

(5) Tabelle 12: SPSS-Ergebnisse zur Bewertung der Netzwerkleitung (Norwegen)

<i>Bewertung Netzwerkleitung Norwegen (SPSS)</i>				
Merkmalspole	Häufigkeit	Gültige Prozenze	Mean	Std. Dev.
<b>chaotisch – gut organisiert</b>				
	Gültig		3,55	0,945
	sehr negativ	0		
	eher negativ	3	15,0	
	neutral	6	30,0	



	eher positiv	8	40,0		
	sehr positiv	3	15,0		
	Gesamt	20	100,0		
<b>ohne Ergebnis – erfolgreich</b>				3,85	0,988
Gültig	sehr negativ	0			
	eher negativ	2	10,0		
	neutral	5	25,0		
	eher positiv	7	35,0		
	sehr positiv	6	30,0		
	Gesamt	20	100,0		
<b>distanziert – persönlich</b>				4,15	1,04
Gültig	sehr negativ	1	5,0		
	eher negativ	0			
	neutral	3	15,0		
	eher positiv	7	35,0		
	sehr positiv	9	45,0		
	Gesamt	20	100,0		
<b>passiv – engagiert</b>				4,3	1,218
Gültig	sehr negativ	1	5,0		
	eher negativ	2	10,0		
	neutral	0			
	eher positiv	4	20,0		
	sehr positiv	13	65,0		
	Gesamt	20	100,0		
<b>misstrauisch - vertrauensvoll</b>				4	0,918
Gültig	sehr negativ	0			
	eher negativ	2	10,0		
	neutral	2	10,0		
	eher positiv	10	50,0		
	sehr positiv	6	30,0		
	Gesamt	20	100,0		
<b>unprofessionell - professionell</b>				4,15	0,875
Gültig	sehr negativ	0			
	eher negativ	1	5,0		
	neutral	3	15,0		
	eher positiv	8	40,0		
	sehr positiv	8	40,0		
	Gesamt	20	100,0		
<b>unverbindlich – verbindlich</b>				4,15	0,933

Gültig	sehr negativ	0			
	eher negativ	1	5,0		
	neutral	4	20,0		
	eher positiv	6	30,0		
	sehr positiv	9	45,0		
	Gesamt	20	100,0		
<b>ineffektiv – effektiv</b>				3,5	1,1
Gültig	sehr negativ	0			
	eher negativ	5	25,0		
	neutral	4	20,0		
	eher positiv	7	35,0		
	sehr positiv	4	20,0		
	Gesamt	20	100,0		
<b>kompliziert – reibungslos</b>				3,65	1,226
Gültig	sehr negativ	1	5,0		
	eher negativ	2	10,0		
	neutral	7	35,0		
	eher positiv	3	15,0		
	sehr positiv	7	35,0		
	Gesamt	20	100,0		
<b>hierarchisch – partnerschaftlich</b>				3,9	1,021
Gültig	sehr negativ	0			
	eher negativ	1	5,0		
	neutral	8	40,0		
	eher positiv	3	15,0		
	sehr positiv	8	40,0		
	Gesamt	20	100,0		

## Kapitel 8

- (1) Sie umfasst die Verwaltungsbezirke Stadt Flensburg, Kreis Nordfriesland, Kreis Schleswig Flensburg sowie Sønderjyllands Amt. Es gibt in Europa weit über 100 solcher Regionen, die der „Arbeitsgemeinschaft Europäischer Grenzregionen“ (AGEG) angeschlossen sind. Sie hatte das Gutachten (Hjalager 2004) zur Evaluierung der eigenen Arbeit und das genannte Strategiepapier (Schack, Schmidt 2005) extern in Auftrag gegeben (vgl. Sønderjylland-Schleswig 2006).
- (2) „Unter Netzwerken werden dauerhafte Beziehungen zwischen verschiedenen Bildungsträgern aus mehreren Bildungsbereichen, den Nachfragern/Nutzern und anderen Akteuren im Feld lebensbegleitenden Lernens verstanden, die dazu dienen, die Bildungsbereitschaft der Menschen zu stärken sowie formelle und informelle Lernmöglichkeiten gemeinsam und übergreifend zu erweitern und zu verbessern. Die vorhandenen Ressourcen sollen dabei in einem kommunikativen und kooperativen Verbund zur Entwicklung einer neuen Lernkultur, zur Erhöhung der Partizi-

pation, Autonomie und Selbständigkeit der Lernenden sowie für Innovationen und Kompetenztransfer optimiert werden“ (BMBF 2000, 5).

(3) *Tabelle 13: SPSS-Ergebnisse zur Bewertung der Netzwerkaktivitäten (Deutschland)*

<i>Bewertung Netzwerkaktivitäten Deutschland (SPSS)</i>					
Merkmalspole		Häufigkeit	Gültige Prozente	Mean	Std. Dev.
<b>ineffektiv – effektiv</b>				3	0,966
Gültig	sehr negativ	1	6,3		
	eher negativ	3	18,8		
	neutral	8	50,0		
	eher positiv	3	18,8		
	sehr positiv	1	6,3		
	Gesamt	16	100,0		
<b>instabil – stabil</b>				3,06	1,063
Gültig	sehr negativ	0			
	eher negativ	6	37,5		
	neutral	5	31,3		
	eher positiv	3	18,8		
	sehr positiv	2	12,5		
	Gesamt	16	100,0		
<b>misstrauisch – vertrauensvoll</b>				3,06	0,998
Gültig	sehr negativ	1	6,3		
	eher negativ	3	18,8		
	neutral	7	43,8		
	eher positiv	4	25,0		
	sehr positiv	1	6,3		
	Gesamt	16	100,0		
<b>konkurrenzorientiert – kooperativ</b>				3,06	0,929
Gültig	sehr negativ	1	6,3		
	eher negativ	2	12,5		
	neutral	9	56,3		
	eher positiv	3	18,8		
	sehr positiv	1	6,3		
	Gesamt	16	100,0		
<b>ohne Ergebnis – erfolgreich</b>				3	0,816
Gültig	sehr negativ	0			
	eher negativ	4	25,0		
	neutral	9	56,3		
	eher positiv	2	12,5		
	sehr positiv	1	6,3		

Gesamt		16	100,0		
<b>hierarchisch – partnerschaftlich</b>				3,31	1,078
Gültig	sehr negativ	0			
	eher negativ	4	25,0		
	neutral	6	37,5		
	eher positiv	3	18,8		
	sehr positiv	3	18,8		
Gesamt		16	100,0		
<b>distanziert – persönlich</b>				3,25	1
Gültig	sehr negativ	0			
	eher negativ	4	25,0		
	neutral	6	37,5		
	eher positiv	4	25,0		
	sehr positiv	2	12,5		
Gesamt		16	100,0		
<b>kurzfristig orientiert – langfristig orientiert</b>				2,94	1,124
Gültig	sehr negativ	2	12,5		
	eher negativ	3	18,8		
	neutral	6	37,5		
	eher positiv	4	25,0		
	sehr positiv	1	6,3		
Gesamt		16	100,0		
<b>unverbindlich – verbindlich</b>				2,75	1
Gültig	sehr negativ	1	6,3		
	eher negativ	6	37,5		
	neutral	6	37,5		
	eher positiv	2	12,5		
	sehr positiv	1	6,3		
Gesamt		16	100,0		
<b>passiv – dynamisch</b>				2,81	0,981
Gültig	sehr negativ	1	6,3		
	eher negativ	5	31,3		
	neutral	7	43,8		
	eher positiv	2	12,5		
	sehr positiv	1	6,3		
Gesamt		16	100,0		
<b>kompliziert – reibungslos</b>				2,94	1,237
Gültig	sehr negativ	2	12,5		
	eher negativ	5	31,3		

neutral	2	12,5		
eher positiv	6	37,5		
sehr positiv	1	6,3		
Gesamt	16	100,0		

(4) Tabelle 14: SPSS-Ergebnisse zur Bewertung der Netzwerkleitung (Deutschland)

<i>Bewertung Netzwerkleitung Deutschland (SPSS)</i>				
Merkmalspole	Häufigkeit	Gültige Prozente	Mean	Std. Dev.
<b>distanziert – persönlich</b>			3,6	1,056
Gültig sehr negativ	1	6,7		
eher negativ	1	6,7		
neutral	3	20,0		
eher positiv	8	53,3		
sehr positiv	2	13,3		
Gesamt	15	100,0		
<b>hierarchisch – partnerschaftlich</b>			3,93	1,033
Gültig sehr negativ	1	6,7		
eher negativ	0			
neutral	2	13,3		
eher positiv	8	53,3		
sehr positiv	4	26,7		
Gesamt	15	100,0		
<b>kompliziert – reibungslos</b>			3,6	1,056
Gültig sehr negativ	1	6,7		
eher negativ	1	6,7		
neutral	3	20,0		
eher positiv	8	53,3		
sehr positiv	2	13,3		
Gesamt	15	100,0		
<b>chaotisch – gut organisiert</b>			3,87	0,99
Gültig sehr negativ	0			
eher negativ	2	13,3		
neutral	2	13,3		
eher positiv	7	46,7		
sehr positiv	4	26,7		
Gesamt	15	100,0		
<b>passiv – engagiert</b>			3,8	0,862
Gültig sehr negativ	0			
eher negativ	2	13,3		

	neutral	1	6,7		
	eher positiv	10	66,7		
	sehr positiv	2	13,3		
	Gesamt	15	100,0		
<b>misstrauisch - vertrauensvoll</b>				3,8	0,941
Gültig	sehr negativ	0			
	eher negativ	1	6,7		
	neutral	5	33,3		
	eher positiv	5	33,3		
	sehr positiv	4	26,7		
	Gesamt	15	100,0		
<b>ohne Ergebnis – erfolgreich</b>				3,07	0,961
Gültig	sehr negativ	0			
	eher negativ	5	33,3		
	neutral	5	33,3		
	eher positiv	4	26,7		
	sehr positiv	1	6,7		
	Gesamt	15	100,0		
<b>ineffektiv – effektiv</b>				3,2	1,265
Gültig	sehr negativ	2	13,3		
	eher negativ	2	13,3		
	neutral	4	26,7		
	eher positiv	5	33,3		
	sehr positiv	2	13,3		
	Gesamt	15	100,0		
<b>unverbindlich – verbindlich</b>				3,4	1,242
Gültig	sehr negativ	1	6,7		
	eher negativ	3	20,0		
	neutral	3	20,0		
	eher positiv	5	33,3		
	sehr positiv	3	20,0		
	Gesamt	15	100,0		
<b>unprofessionell – professionell</b>				3,53	1,187
Gültig	sehr negativ	1	6,7		
	eher negativ	2	13,3		
	neutral	3	20,0		
	eher positiv	6	40,0		
	sehr positiv	3	20,0		
	Gesamt	15	100,0		



## Miteinander der Generationen

### Brückenschläge

*Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement*

HRSG.: HERMANN VOESGEN

Bielefeld 2006, 383 Seiten, 34,90 €

ISBN-10: 3-7639-3339-5

ISBN-13: 978-3-7639-3339-6

Best.-Nr. 6001631

Was können neue Instrumente der Erwachsenenbildung für Lernprozesse in der Zivilgesellschaft sein? Im Mittelpunkt stehen Ergebnisse des Projektes „lern-netzwerk Bürgerkompetenz“. Es werden themen- und situationsbezogene Verfahren der Lernbegleitung entwickelt für die Bereiche Vereinbarkeit von Kindererziehung und Erwerbsarbeit, Migranten in der Bürgergesellschaft, Miteinander der Generationen, Bevölkerungsrückgang. Ergänzend diskutiert das Buch konzeptionelle Fragen des Zusammenwirkens von Zivilgesellschaft und Erwachsenenbildung.



**Ihre Bestellmöglichkeiten:** W. Bertelsmann Verlag, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld  
Tel.: (05 21) 9 11 01-11, Fax: (05 21) 9 11 01-19, E-Mail: [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de), Internet: [www.wbv.de](http://www.wbv.de)

**W. Bertelsmann Verlag** Fachverlag für Bildung und Beruf



## LEARNING COMMUNITIES ALS INFRASTRUKTUR LEBENSLANGEN LERNENS

Vergleichende Fallstudien europäischer Praxis

**Wie gestaltet sich die Umsetzung Lebenslangen Lernens in die Praxis? Ermöglichen regionale Lerninfrastrukturen wie die der Learning Communities eine integrative Kultur des Lebenslangen Lernens?**

Silke Schreiber-Barsch nimmt zunächst eine begriffliche wie konzeptionelle Strukturierung der internationalen Bildungsprogrammatis des Lebenslangen Lernens vor. Schwerpunkt der Arbeit sind quantitativ-qualitative Fallstudien von Learning Communities in Norwegen, England und Deutschland. Sie untersuchen exemplarisch den strategischen Dreiklang aus "Region", "Netzwerk" und "Lebenslanges Lernen". Schreiber-Barsch setzt die Communities international-vergleichend in Bezug und entwirft eine Typisierung regionaler Lernnetzwerke. Diese belegt die vielschichtige Umsetzungsrealität des von Wissenschaft wie Politik protegierten Strukturprinzips des Lebenslangen Lernens.

Damit liefert die Autorin zentrale Impulse für die aktuelle Debatte um bildungspraktische Konsequenzen regionaler Lerninfrastrukturen und macht den europaweiten Diskurs um Learning Communities anschlussfähig.

Die Autorin, **Silke Schreiber-Barsch**, hat am Institut für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenen-/Weiterbildung der Universität Flensburg promoviert und ist in der international-vergleichenden Erwachsenenbildungsforschung tätig.

**Die Reihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“** greift aktuelle und grundsätzliche Fragen der Erwachsenenbildung im Kontext lebensbegleitenden und lebenslangen Lernens auf. Sie wendet sich an Wissenschaftler, Studierende, Praktiker und Entscheidungsträger in Weiterbildungseinrichtungen, Politik und Wirtschaft, die sich aktiv an diesem Diskurs beteiligen wollen. Herausgeber der Reihe sind Prof. Dr. Rainer Brödel (Institut für Sozialpädagogik, Weiterbildung und Empirische Pädagogik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster) und Prof. Dr. Dieter Nittel (Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main).