

Julia Behrens

**Motivation und Handlungsstrategien von
Weiterbildungseinrichtungen
im Kontext europäischer Bildungsprojekte**

Eine qualitative Untersuchung aus organisationskultureller Perspektive

Titel der Arbeit

Motivation und Handlungsstrategien von
Weiterbildungseinrichtungen im Kontext
europäischer Bildungsprojekte

Eine qualitative Untersuchung aus organisationskultureller Perspektive

Julia Behrens

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil.

Gutachter:

Prof. Dr. Wolfgang Jütte | Prof. Dr. Andreas Zick | Universität Bielefeld

Eingereicht im Februar 2014 | Disputation am 21. Juli 2014

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	9
1.1.	Zur Aktualität des Themas „Europa“ für die Weiterbildung in Deutschland.....	10
1.2.	Forschungsinteresse und Problemaufriss.....	11
1.3.	Aufbau der Arbeit.....	14
2.	Europäische Bildungspolitik – Entwicklung, Leitlinien und Rezeption	16
2.1.	Entwicklungsphasen Europäischer Bildungspolitik	17
2.2.	Historische Meilensteine – Von den Anfängen der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft zum Vertrag von Maastricht	20
2.3.	Das Konzept des Lebenslangen Lernens – ideelles Rückgrat Europäischer Bildungspolitik.....	23
2.3.1.	Die konzeptionellen Anfänge bei UNESCO und OECD	23
2.3.2.	Programmatische Adaption des Konzepts durch die Europäische Union.....	29
2.3.3.	Konzepte Europäischer Bildungspolitik und ihre Rezeption in der Bundesrepublik Deutschland	32
2.4.	Strategische Meilensteine europäischer Bildungspolitik – vom Lissabon-Prozess zu „ET 2020“	37
2.5.	Europäische Governance – die Förderprogramme als Steuerungsinstrumente zur Erreichung strategischer Ziele.....	43
2.5.1.	Grundsätzliche Anmerkungen zu Steuerungsinstrumenten in der Europäischen (Bildungs-)Politik.....	43
2.5.2.	Die Förderprogramme der Europäischen Union im Bildungsbereich.....	48
2.6.	Zusammenfassung.....	53
3.	Organisation und Weiterbildung.....	54
3.1.	Der Organisationsbegriff.....	55
3.2.	Zur Vielfalt organisationstheoretischer Ansätze	58
3.3.	Die pädagogische Organisation.....	61
3.3.1.	Das Besondere der pädagogischen Organisation.....	61

3.3.2.	Das Spezifische der Weiterbildungsorganisation	63
3.4.	Das Konzept der Organisationskultur.....	68
3.4.1.	Zum Kulturbegriff im Kontext der Organisation.....	69
3.4.2.	Zum Organisationskulturbegriff.....	71
3.4.3.	Organisationskultur, Klimabegriff und Lernkultur.....	74
3.4.4.	Der Diskurs zur Organisationskultur – Vom 7-S-Modell zu Scheins Modell der Kultur-Ebenen	75
3.4.4.1.	Funktionalistischer Organisationskulturansatz: 7-S-Modell nach Peters/Waterman.....	76
3.4.4.2.	Interpretativer Organisationskulturansatz: Scheins Modell der Kultur-Ebenen	78
3.5.	Zusammenfassung.....	82
4.	Aufbau der Untersuchung.....	84
4.1.	Empirische und theoretische Rezeption Europäischer Bildungspolitik in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung.....	85
4.2.	Theoretische Verankerung des Forschungsansatzes	90
4.3.	Qualitatives Forschungsdesign	92
4.4.	Auswahl der besuchten Weiterbildungseinrichtungen	93
4.5.	Auswahl der Gesprächspartner.....	100
4.6.	Leitfaden zur Durchführung der Interviews	101
4.7.	Datenauswertung mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.....	103
4.8.	Typenbildung.....	105
5.	Analyse und Interpretation der Ergebnisse	111
5.1.	Ländliche VHS südliches Mittelgebirge.....	112
5.1.1.	Das Leitbild der ländlichen VHS südliches Mittelgebirge	113
5.1.2.	Hintergrund der Gesprächspartner und ihre Haltung zu EU- Projekten	114
5.1.3.	Entwicklung des EU-Engagements bei der ländlichen VHS südliches Mittelgebirge im Rückblick	117

5.1.4. Motivation zur Teilnahme an EU-Projekten in der ländlichen VHS südliches Mittelgebirge.....	118
5.1.5. Stellenwert der EU-Projekte für die ländliche VHS <u>.....</u> südliches Mittelgebirge.....	120
5.1.6. Interne Organisation der EU-Projektarbeit.....	122
5.1.7. Interne Kommunikation in der ländlichen VHS südliches Mittelgebirge.....	125
5.1.8. Erfahrungen mit EU-Projekten in der ländlichen VHS südliches Mittelgebirge.....	127
5.1.9. Interne Veränderungen bei der ländlichen VHS südliches Mittelgebirge durch die Beteiligung an EU-Projekten	130
5.1.10. Künftige Entwicklung für die EU-Projekte in der ländlichen VHS südliches Mittelgebirge.....	131
5.1.11. Typenprofil Ländliche Volkshochschule südliches. Mittelgebirge: EU-Projekte als Teambuilding-Maßnahme	132
5.2. Metropol-Volkshochschule.....	137
5.2.1. Leitbild der Metropol-Volkshochschule	138
5.2.2. Hintergrund der Gesprächspartner bei der Metropol-Volkshochschule.....	140
5.2.3. Einstellung der Gesprächspartner bei der Metropol-Volkshochschule zu EU-Bildungsprojekten.....	142
5.2.4. Motivation zum EU-Engagement bei der Metropol-Volkshochschule im Rückblick.....	143
5.2.5. Stellenwert und interne Organisation der EU-Projekte bei der Metropol-Volkshochschule	145
5.2.6. Stellenwert der EU-Bildungsprojekte für die Metropol-Volkshochschule.....	147
5.2.7. Erfahrungen mit EU-Projekten bei der Metropol-Volkshochschule.....	148
5.2.8. Interne Kommunikation in der Metropol-Volkshochschule	149
5.2.9. Interne Veränderungen bei der Metropol-Volkshochschule durch das EU-Engagement	152

5.2.10. Typenprofil Metropol-Volkshochschule: EU-Projekte als Ansatz zur organisationalen Neuausrichtung	154
5.3. Arbeit und Leben Mittelstadt.....	159
5.3.1. Leitbild von Arbeit und Leben Mittelstadt	160
5.3.2. Hintergrund der Gesprächspartner bei Arbeit und Leben Mittelstadt und ihre Haltung zu EU-Projekten.....	161
5.3.3. Entwicklung des EU-Engagements bei Arbeit und Leben Mittelstadt im Rückblick.....	163
5.3.4. Motivation zur Teilnahme an EU-Projekten bei Arbeit und Leben Mittelstadt.....	165
5.3.5. Inhaltliche Schwerpunkte der EU-Projekte bei Arbeit und Leben Mittelstadt	166
5.3.6. Interne Organisation des EU-Engagements bei Arbeit und Leben Mittelstadt	167
5.3.7. Interne Kommunikation bei Arbeit und Leben Mittelstadt.....	168
5.3.8. Erfahrungen mit EU-Projekten bei Arbeit und Leben Mittelstadt	171
5.3.9. Interne Veränderungen durch die Beteiligung an EU-Projekten bei Arbeit und Leben Mittelstadt	175
5.3.10. Typenprofil Arbeit und Leben Mittelstadt: EU-Projekte als traditionelles Engagement von Einzelpersonen.....	176
5.4. Volkshochschule Seebad	182
5.4.1. Leitbild der Volkshochschule Seebad.....	183
5.4.2. Hintergrund der Gesprächspartner bei der Volkshochschule Seebad und ihre Haltung zu EU-Projekten	185
5.4.3. Entwicklung des Engagements in EU-Projekten bei der Volkshochschule Seebad im Rückblick	188
5.4.4. Stellenwert der EU-Projekte für die Volkshochschule Seebad.....	190
5.4.5. Interne Organisation der EU-Projekte bei der Volkshochschule Seebad.....	191
5.4.6. Interne Kommunikation bei der Volkshochschule Seebad.....	195
5.4.7. Interne Veränderungen durch EU-Projekte bei der Volkshochschule Seebad	197

5.4.8. Erfahrungen mit EU-Projekten bei der Volkshochschule Seebad.	198
5.4.9. Zukunftswünsche in Bezug auf EU-Projekte bei der Volkshochschule Seebad	200
5.4.10. Volkshochschule Seebad: EU-Projekte als „Unique_Selling Proposition“	202
5.5. Die Realtypen im Vergleich – Interpretation und Implikationen...	206
6. Motivation und Handlungsstrategien von Weiterbildungseinrichtungen im Kontext europäischer Bildungsprojekte: ein Fazit	209
6.1. Differenzierte Motivationslagen zum Engagement in EU-Projekten	211
6.2. Breites Spektrum individueller Handlungsstrategien im Umgang mit EU-Projekten	213
6.3. Methodische und Inhaltliche Anknüpfungspunkte	215
6.4. Auf dem Weg zu einer Europäischen Erwachsenenbildungsforschung – ein Ausblick	217
Literaturverzeichnis	219

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1.: Überblick über die Europäischen Förderprogramme im Bildungsbereich

Abb. 2.: Dimensionen pädagogischer Organisationen nach Schäffter

Abb. 3.: 7-S-Modell der Organisationskultur nach Peters und Waterman

Abb. 4.: Kultur-Ebenen-Modell nach Schein

Abb. 5.: Theoretische Verankerung des Forschungsansatzes – „Zwiebelmodell“

Abb. 6.: Auswahl der besuchten Einrichtungen – Prozessschema

Abb. 7.: Schema: Zuordnung der Kategorien zu Vergleichsdimensionen

Abb. 8.: Typenprofil der ländlichen Volkshochschule südliches Mittelgebirge

Abb. 9.: Typenprofil der Metropol-Volkshochschule

Abb. 10.: Typenprofil von Arbeit und Leben Mittelstadt

Abb. 11.: Typenprofil der Volkshochschule Seebad

1. Einleitung

Europa wächst zusammen. Dieses eher als politisches Paradigma bekannte Statement enthält dennoch einen wahren Kern. Mit Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft und später der Europäischen Union wurde eine gemeinsame politische Basis geschaffen. Die europäische Zusammenarbeit auch und besonders auf Bildungsebene ist längst nicht mehr wegzudenken. Mit Anstoßen des Bologna- und Lissabon-Prozesses und neuerlich mit der Formulierung der „Education & Training 2020“ (ET 2020) Ziele sind Entwicklungen im Gange, die tief greifende Folgen für die Bildungssysteme aller Mitgliedsstaaten der Europäischen Union haben.

Europa verfolgt erstmals in seiner Geschichte das ehrgeizige Ziel, eine nicht nur durch kontinentale Grenzen markierte Einheit zu werden, sondern auch in einer gemeinsamen Anstrengung eine politische Einheit mit einem gemeinsamen Bildungsraum zu formen. Dieses Ziel stellt alle Beteiligten vor massive Herausforderungen, die es zu bewältigen gilt. Das betrifft auch die deutsche Weiterbildungslandschaft und die Weiterbildungseinrichtungen in immer größerem Maße.

Verwiesen sei hier etwa auf die Projektförderschienen der Europäischen Kommission. Im Januar 2014 löste das Programm Erasmus+ den Vorläufer, das Lifelong Learning Programme, ab. An der grundsätzlichen Struktur der EU-weiten Förderung von Bildungsprojekten wurde dabei jedoch festgehalten. Diese Arbeit beschäftigt sich mit den Weiterbildungsorganisationen, die bereits in EU-Bildungsprojekte involviert sind und fragt nach der Motivation und den Handlungsstrategien, die in der einzelnen Organisation entwickelt werden um die Projektarbeit ins Alltagsgeschäft zu integrieren. Nachfolgend wird dazu zunächst die Aktualität des Themas breiter aufgefächert, um darauf aufbauend tiefer auf die Fragestellung und den Aufbau der Arbeit einzugehen.

1.1. Zur Aktualität des Themas „Europa“ für die Weiterbildung in Deutschland

Bildung gilt als eines der zentralen Handlungsfelder auf dem Weg zu einem gemeinsamen und gemeinschaftlichen europäischen Bildungs-, Arbeits- und Lebensraum. Mit dem Vertrag von Maastricht 1992 wurde Bildung erstmals offiziell zu einem EU-Politikfeld (vgl. Nuisl et. al. 2010, S. 10). Seitdem hat sich dieser Bereich als politisches Aktionsfeld innerhalb der Europäischen Union rasant entwickelt. Für die politischen Akteure stellt sich dabei die Herausforderung unterschiedliche nationalstaatliche Bildungssysteme mit differierender Struktur, Rechtslage und historischen Wurzeln zu berücksichtigen und die individuellen Spezifika der nationalstaatlichen Bildungssysteme zu respektieren. Den zentralen Ansatz dies zu erreichen stellen die EU-Förderprogramme im Bereich Bildung dar, die an späterer Stelle noch genauer beleuchtet werden.

Mit den Maßnahmen der Europäischen Union zur Schaffung eines gemeinsamen Bildungsraums sind Veränderungen angestoßen worden, die auch auf die beteiligten Personen, Institutionen und Organisationen Einfluss nehmen. Exemplarisch sei hier z.B. auf die veränderte Förderungslandschaft im Weiterbildungssektor verwiesen. In Zeiten zurückgehender Förderung durch die öffentliche Hand, sehen sich Bildungsanbieter zunehmend vor der Herausforderung, ein qualitativ hochwertiges Bildungsangebot bei deutlich begrenzten Ressourcen anzubieten. Die EU-Förderungen bieten hier eine Möglichkeit zur Generierung von zusätzlichen Drittmitteln, aber auch eine Chance sich zu profilieren und neue Themenfelder zu erschließen. Damit verändern sich die Rahmenbedingungen für Weiterbildungseinrichtungen.

Mit dem Lifelong Learning Programme hat die Europäische Kommission mit knapp 7 Milliarden Euro Gesamtbudget wohl den höchsten Betrag an Geldern zur Verfügung gestellt, der in der Geschichte der EU für transnationale Bildungsarbeit bisher verausgabt wurde. Mit Auflage des Folgeprogramms Erasmus+ im Januar 2014 wurde dieser Betrag mit knapp 15 Milliarden Gesamtbudget für die nächsten

sieben Jahre mehr als verdoppelt. Bildung hat für die EU Kommission also weiterhin eine hohe Priorität.

Letztlich ist es aber nicht die Europäische Kommission, die Projekte realisiert, sondern sind es Bildungseinrichtungen in den jeweiligen Mitgliedsstaaten der Europäischen Union als Mittler, die vor Ort Projekte umsetzen. Mit der Teilnahme an europäisch geförderten Bildungsprojekten ergeben sich auch für Weiterbildungseinrichtungen neue Möglichkeiten ebenso wie neue Herausforderungen. Es liegt deshalb nahe, einmal die Organisationsperspektive im Hinblick auf Motivation, Veränderungen, Herausforderungen und vor allem Bewältigungsstrategien in Bezug auf ihre Beteiligung an EU-Bildungsprojekten in den Blick zu nehmen.

1.2. Forschungsinteresse und Problemaufriss

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der oben skizzierten Frage am Beispiel der deutschen Volkshochschulen als traditioneller Weiterbildungseinrichtung: Mit welcher Motivation beteiligen sich Weiterbildungseinrichtungen an EU-Bildungsprojekten? Wie gehen sie mit der Beteiligung an den Projekten um? Welche Handlungsstrategien entwickeln sie um die neuen Anforderungen zu bewältigen und in ihren Arbeitsalltag zu integrieren? Welche Veränderungen entstehen dadurch möglicherweise auf organisationaler Ebene?

In der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung ist die Zahl der Forschungsarbeiten, die empirische Daten zu europäischen Themen der Erwachsenen- und Weiterbildung generieren lange Zeit noch gut überschaubar gewesen. Nuissl bemerkt dazu: „Mit der internationalen oder europäischen Erwachsenenbildungslandschaft waren über lange Jahre nur wenige Spezialisten vertraut“ (Nuissl et. al. 2010, S. 9). Inzwischen gibt es deutlich mehr Ansätze zur Kooperation und zum wissenschaftlichen Austausch über nationalstaatliche Grenzen hinweg. Europäische Fragestellungen rücken in der Erwachsenenbildungsforschung immer mehr ins Blickfeld.

Grundsätzlich hat die internationale Erwachsenenbildungsforschung eine lange Tradition (z.B. Knoll 1996, Wittpoth 1999). Mit Entstehen des europäischen Bildungsraums ist die Konsequenz einer wissenschaftlichen Betrachtung der Auswirkungen europäischer Bildungspolitik als Ganzes und auf nationalstaatliche Systeme nur logisch. Insbesondere in neuer Zeit werden vermehrt auch wieder international vergleichende Fragestellungen diskutiert und wahrgenommen, wie sich z.B. in einigen Publikationen zu dem Thema zeigt, wie etwa 2008 mit dem Themen-REPORT „Trends in Adult and Continuing Education in Europe“ (vgl. Nuissl 2008). In der Regel fokussieren die existierenden Studien jedoch die Teilnehmerperspektive und die Personenebene (z.B. EAEA 2006) oder die nationalstaatliche und systemische Ebene mit den Auswirkungen europäischer Bildungspolitik auf eben jene (z.B. PPMI 2010).

Daxner, der eine durchaus kritische Haltung gegenüber dem wachsenden Einfluss der Europäischen Union auf den Bildungssektor und auf bildungspolitische Entscheidungen vertritt, stellt fest, dass es hilfreich sein kann eine europäische Bildungsforschung zu etablieren, die sich über nationalstaatliche Kontexte hinaus entwickelt und entsprechende Fragen thematisiert (vgl. Daxner 2000, S. 119). Auch wenn es erfreuliche Ansätze zur Stärkung der Erforschung europäischer Fragestellungen innerhalb der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung gibt: eine kontinuierliche systematische, forschungsgeleitete Erarbeitung dieser Problematik, zu den organisationalen Motivationen und Handlungsstrategien der Weiterbildungsanbieter, steht noch aus.

Die Tragweite der Veränderungen macht aber deutlich, welche massiven Umwälzungs- und Veränderungsprozessen sich Weiterbildungseinrichtungen heute gegenüber sehen. Eine wissenschaftliche Betrachtung dieser Problematik und die Erforschung der Frage, wie Weiterbildungseinrichtungen auf die Veränderungen reagieren, welche Handlungsstrategien ihnen zur Verfügung stehen, welche konkreten Veränderungsaufgaben und Wandlungsprozesse auf Organisationsebene wie bewältigt werden und in welchem Zusammenhang hier etwa auch organisationskulturelle Aspekte eine Rolle spielen, erscheint ebenso notwendig wie lohnenswert.

Mit dem Engagement in EU-Projekten¹ bieten sich Weiterbildungseinrichtungen nicht nur Möglichkeiten finanzielle Engpässe auszufüllen, sondern vor allem auch Wege neue Themen und Formate zu erarbeiten oder für MitarbeiterInnen neue Kompetenzen zu erwerben. Damit verbunden ist jedoch auch eine Reihe von Herausforderungen auf organisatorischer und organisationaler Ebene. Insbesondere kleinere Einrichtungen müssen durch die notwendige Antragstellung in hohe Vorleistung gehen. Die investierte Arbeitskraft steht so anderen Projekten nicht mehr zur Verfügung bei gleichermaßen ungewissem Ausgang des Antragsverfahrens. Auch der organisatorische und administrative Aufwand, sowie die kommunikativen und interkulturellen Herausforderungen, die sich bei positiver Bewertung eines Antrags stellen, sind für viele Einrichtungen herausfordernd.

Die Frage nach der Motivationen zur Beteiligung und den je eigenen Handlungsstrategien kann deshalb notwendigerweise nur dann einen Mehrwert liefern, wenn die spezifischen Eigenheiten der Organisation berücksichtigt werden, da es gerade um das Zusammenspiel vielfältiger äußerer Einflüsse und innerer Dynamiken geht, die letztlich die Handlungsweisen einer Organisation und ihrer Mitglieder bestimmen und durch ihre ihr eigene Organisationskultur geprägt sind.

Die hochgradig institutionalisierte Form der EU-Förderung benötigt Organisationen als Mittler, die die Umsetzung der von Seiten der EU-Kommission intendierten Ziele auf lokaler Ebene übernehmen. Umso mehr überrascht es, dass die Organisation als wichtige Instanz zur Erreichung der Ziele und Ideale europäischer Bildungspolitik bisher nicht stärker in den Mittelpunkt empirischer Forschung gerückt ist.

In dieser Position und Rolle müssen Bildungsorganisationen einen Spagat zwischen alltäglichem Geschäft und europäischer Bildungspraxis schaffen. Dieses Spannungsfeld aus europäischem Auftrag, eigenem Bildungsauftrag, nationalen bildungspolitischen Vorgaben und nicht zuletzt den Interessen der TeilnehmerInnen

¹ In dieser Arbeit werden die Begriffe „EU-Projekte“ und „EU-Bildungsprojekte“ synonym verwendet

bei begrenzten Ressourcen stellt Bildungsorganisationen vor große Herausforderungen. Hier gilt es den Blick für die spezifischen Probleme und Bedürfnisse von Bildungseinrichtungen zu schärfen und Daten zu generieren, wie diese mit diesem vielfältigen Anforderungskatalog umgehen.

1.3. Aufbau der Arbeit

Wenn von EU-Bildungsprojekten die Rede ist muss zunächst eine Einordnung derselben in den Kontext europäischer Bildungspolitik erfolgen. Entsprechend setzt diese Arbeit hier an und gibt im zweiten Kapitel zunächst einen Überblick über die Phasen und Entwicklung Europäischer Bestrebungen im Feld der Bildungspolitik, beginnend bei historischen Meilensteinen wie dem Vertrag von Maastricht, über die konzeptionellen Grundlagen mit dem Konzept des Lebenslangen Lernens bis hin zu strategisch relevanten Entwicklungen, nicht nur aber auch für die Erwachsenen- und Weiterbildung, wie dem Lissabon-Prozess oder der „Education & Training 2020“ Strategie. In diesem Rahmen wird dann auch dezidiert auf die Entwicklung der Förderprogramme der Europäischen Union im Bildungsbereich eingegangen. Der europäischen Perspektive schließt sich die Rezeption europäischer bildungspolitischer Bemühungen in Deutschland und deren Bedeutung für die Weiterbildung an.

Im dritten Kapitel geht es um den Organisationsbegriff und um organisationstheoretischen Überlegungen. Zunächst erfolgt eine Thematisierung und Diskussion des Organisationsbegriffs, sowie eine Darstellung der Entwicklung organisationstheoretischer Ansätze. Hier stehen insbesondere die Arbeiten von Ortfried Schöffter zu einer Erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie mit ihren fünf Dimensionen pädagogischer Organisationen im Vordergrund. Darauf aufbauend wird dann der Bogen zur Organisationskultur geschlagen. Nach einer Eingrenzung des Be-

griffs Organisationskultur erfolgt die Auseinandersetzung mit verschiedenen Modellen, von denen insbesondere Edgar Scheins Kultur-Ebenen-Modell besonders berücksichtigt wird.

Ausgehend von dem in Kapitel zwei skizzierten Hintergrund und dem in Kapitel drei aufgefächerten theoretischen Rahmen der Arbeit auf Grundlage des theoretischen Ansatzes von Schäffter zur erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie und Scheins Organisationskultur-Modell zu betrachten geht es in Kapitel vier um den Aufbau der dieser Arbeit zu Grunde liegenden empirischen Untersuchung in Form qualitativer Experteninterviews in Volkshochschulen.

In Kapitel fünf werden die Ergebnisse der Untersuchung ausführlich dargestellt. Dabei steht zunächst die einrichtungsbezogene rein deskriptiv thematisch-inhaltliche Auswertung der Interviewtranskripte im Vordergrund. Dem schließt sich jeweils das Ergebnis einer Typenbildung für die jeweilige Organisation an. Anschließend werden die Ergebnisse kritisch reflektiert und diskutiert und vor dem Hintergrund des thematischen und theoretischen Rahmens der Arbeit in den größeren Kontext eingeordnet. Die Arbeit schließt mit einer zusammenfassenden Darstellung der Ergebnisse und einem Ausblick ab, der mögliche Anknüpfungspunkte für die weitere Debatte aufzeigt.

2. Europäische Bildungspolitik – Entwicklung, Leitlinien und Rezeption

Die Auseinandersetzung mit Motivation und Handlungsstrategien von Weiterbildungseinrichtungen im Kontext europäischer Bildungsprojekte erfordert zunächst eine Annäherung an die Entwicklung und Leitlinien europäischer Bildungspolitik sowie eine Aufarbeitung der wichtigsten historischen Meilensteine, inhaltlichen Konzepte und des derzeitigen Status Quo in Bezug auf europäische Förderpolitik im Bildungssektor.

Das folgende Kapitel wirft deshalb einen genaueren Blick auf die Entwicklung der europäischen Bildungspolitik von ihren Anfängen bis heute. Dabei geht es darum in einem kurzen historischen Abriss die Genese der heutigen Leitlinien europäischer Bildungspolitik nachzuzeichnen. Zunächst soll der Fokus deshalb auf den wichtigsten historischen Meilensteinen europäischer Entwicklungen im Bildungssektor, beginnend bei den Anfängen der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) bis heute, liegen.

Wenn von europäischer Bildungspolitik die Rede ist, muss zunächst immer auch auf den Begriff und das Konzept Lebenslanges Lernen eingegangen werden. Als Schlüsselkonzept für die bildungspolitischen Bestrebungen auf europäischer Ebene ist eine Diskussion der Entwicklungen ohne dies nicht denkbar, deshalb soll hier neben den grundsätzlich historisch relevanten Meilensteinen kurz auch auf diese Debatte eingegangen werden.

Abschließend soll kurz auf die wichtigsten Entwicklungen im Bereich europäischer Förderungspolitik im Bildungssektor eingegangen werden. Auf diese Weise erfolgt die Annäherung an europäische Bildungspolitik aus historisch-administrativer Perspektive, aus konzeptioneller Perspektive und aus strategisch-wirkungslogischer Perspektive, um einen ganzheitlich orientierten Überblick zu geben. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den politisch-strategischen Bemühungen und Ausrichtungen, die die Erwachsenen- und Weiterbildung betreffen.

Anschließend wird die Relevanz der europäischen Initiativen für Deutschland und die deutsche Weiterbildungslandschaft thematisiert. Hier geht es vor allem darum, die Rezeption der europäischen Bemühungen auf bundesdeutscher Ebene aufzuzeigen und anschließend den Bogen zu den Weiterbildungseinrichtungen zu schlagen um somit die Organisationsperspektive einzunehmen.

2.1. Entwicklungsphasen Europäischer Bildungspolitik

Im historischen Rückblick offenbaren sich die unterschiedlichen Entwicklungsetappen Europäischer Bildungspolitik. Dewe/ Weber (Dewe/ Weber 2007, S. 86) unterscheiden vier Phasen. In der ersten Phase bis 1985 stand der wirtschaftliche Aspekt von Bildung im Vordergrund. Entsprechend stark lag der Fokus europäischer Bemühungen in der Bildungspolitik im Bereich der Berufsausbildung.

Phase zwei (bis 1992) war geprägt vom Ideal des „Europa der Bürger“. Die bildungspolitischen Bestrebungen auf EWG-Ebene richteten sich darauf, ein europäisches Bewusstsein zu fördern und die europäische Dimension im Bildungswesen zu stärken.

Phase drei (bis 2000) diente dazu, diese Bemühungen zu festigen und auszudifferenzieren. Ab 2000 (Phase vier) greift der Lissabon-Prozess, der das Ziel hat, die Europäische Union bis 2010 „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt“ (Europäischer Rat 2000, S. 3) zu machen. Hepp bemerkt dazu:

„Angesichts fehlender Sanktionsmöglichkeiten seitens der EU verwundert es nicht, dass die Ziele der Kommission bei der Umsetzung des Arbeitsprogramms Allgemeine und berufliche Bildung 2010 bei weitem nicht erreicht wurden. Abgesehen vom Benchmark zu Absolventen in MINT

wurde bis 2010 keine einzige der fünf Zielvorgaben von den 27 EU-Staaten verwirklicht, vielmehr wurden diese zumeist erheblich unterschritten.“
(Hepp 2011, S. 291)

Chisholm verweist darüber hinaus auf die unterschiedlichen historischen Strömungen, die die europäische Bildungspolitik geprägt haben und sich auch schon in den frühen europäischen Bemühungen im Bildungsbereich widerspiegeln, wie etwa die massive Bildungsexpansion der späten 1960er und frühen 1970er Jahre, die durch das Ideal der Chancengleichheit geprägt war, oder den ersten wirtschaftlichen Einbruch im Nachkriegseuropa 1974, der bis in die 1980er Jahre das Thema Beschäftigung als Hauptaspekt und damit den Wirtschaftsfaktor Aus- und Weiterbildung in den Vordergrund rückte, bis in den 1990er Jahren die Themen Globalisierung und Informationsgesellschaft neue Akzente setzten und noch immer setzen (vgl. Chisholm 2000, S. 85ff.).

Moutsios bemerkt hier kritisch, dass dem Postulat des ökonomischen Wachstums bereits seit den 1990er Jahren andere Aspekte untergeordnet werden und so auch die Bildungspolitik, mit den entsprechenden Auswirkungen:

„Politics has been largely reduced to economic growth and economic growth has become the main political problem. Political debates are considered relevant as long as they are occupied with the increase of productivity, competitiveness and economic performance of a given nation and of the EU as a whole. [...] Politics then is absorbed by the economy, and therefore the politics of education too“ (Moutsios 2007, S. 20).

Die sich ständig wandelnde Wissensgesellschaft, deren wirtschaftlicher Erfolg von der Lernfähigkeit und der kontinuierlichen Lernbereitschaft ihrer Mitglieder abhängt, ist das neue (bildungspolitische) Paradigma.

Zunehmend gerät die Idee der Wissensgesellschaft in den Fokus und damit Themen wie Beschäftigungsfähigkeit und Qualifikation. Damit einher geht eine deutlichere Fokussierung auf die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen und die

Akkreditierung von Wissen im Rahmen der Validierung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen, wie es etwa mit der Entwicklung und Etablierung des Europäischen Qualifikationsrahmens und der im Dezember 2012 verbindlich gewordenen Validierung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen angestrebt wird (vgl. Europäische Kommission 2012).

2.2. Historische Meilensteine – Von den Anfängen der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft zum Vertrag von Maastricht

Wenn man die Entwicklung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) hin zur Europäischen Union (EU) betrachtet, waren bildungspolitische Überlegungen und Fragestellung ursprünglich nicht von Bedeutung. Zunächst einmal ging es um rein wirtschaftliche Interessen. Das Thema Bildung rückte erst später und vorrangig über arbeitsmarktpolitische Themen in den Mittelpunkt des Interesses, so etwa in Gestalt der ersten Ansätze zur Anerkennung von Abschlüssen und Diplomen innerhalb der EWG, wie etwa durch die Verordnung über die Freizügigkeit der Arbeitnehmer in der Gemeinschaft vom 15. Oktober 1968 geregelt (vgl. (EWG) Nr. 1612/68). Die Themen konzentrierten sich dabei grundsätzlich auf die Aspekte von Bildung, die mit arbeitsmarktrelevanten Fragen verknüpft waren, hier vor allem die Berufsbildung (vgl. Berggreen-Merkel 2000, S. 48f.).

Einen umfangreicheren Fokus auf Bildungsthemen im Allgemeinen erhielt die EWG erst durch die Erklärung zur Europäischen Bildungspolitik von 1971. Mit dem Aktionsprogramm im Bildungswesen (vgl. Europäische Kommission 1976) folgte 1976 eine erste institutionalisierte grenzüberschreitende und auf Regelmäßigkeit angelegte Zusammenarbeit zwischen den Bildungsministern der damaligen sechs Mitgliedsstaaten der EWG (vgl. Berggreen-Merkel 2000, S. 50). Dabei rückte ein ganzheitlicherer Bildungsbegriff in den Vordergrund: Bildung sollte nicht länger allein unter wirtschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen Interessen betrachtet werden, sondern grundsätzlicher und als eigener Politikbereich der EWG etabliert werden und dabei der Heterogenität der unterschiedlichen nationalstaatlichen Bildungssysteme Rechnung tragen. Ziel war keine Vereinheitlichung der Systeme („Harmonisierungsverbot“), sondern vielmehr eine verbesserte Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Staaten und mehr Transparenz (vgl. ebd., S. 51).

Mit dem Vertrag von Maastricht von 1992 rückte das Thema Bildung neuerlich in den Fokus europapolitischer Bestrebungen. Die Artikel 126 und 127 des Maastrichter Vertrags räumen der nun Europäischen Gemeinschaft (EG) erstmals Rechte im

Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung ein. Diese Rechte bleiben jedoch eng begrenzt und lassen die nationalstaatlichen Hoheiten in bildungspolitischen Fragen unberührt (vgl. DIHT 2000, S. 10).

Artikel 126 bezieht sich auf die Ziele der EG in Bezug auf die allgemeine Bildung und greift Aspekte wie die Vermittlung der europäischen Dimension im allgemeinen Bildungswesen und die Unterrichtung europäischer Sprachen im Schulunterricht auf, sowie die Förderung von innereuropäischer Mobilität von Lernenden und Lehrenden. Darüber hinaus nennt der Artikel die „Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Bildungseinrichtungen“ (Vertrag über die Europäische Union, Artikel 126, Absatz 2) als wichtiges Ziel.

Artikel 127 bezieht sich auf die berufliche Bildung und verweist hier auf die innereuropäische grenzüberschreitende Zusammenarbeit von Ausbildungseinrichtungen und Unternehmen und die Mobilität von Ausbildern und in Ausbildung befindlichen Personen (vgl. ebd., Artikel 127, Absatz 2). Das Feld der Weiterbildung wird hier ebenfalls genannt als Möglichkeit „zur Erleichterung der beruflichen Eingliederung und Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt“ (ebd.), bleibt darüber hinaus jedoch als eigenständiger Bereich des Bildungssektors unberücksichtigt.

In beiden Artikeln wird im Absatz 4 darauf hingewiesen, dass „gemäß dem Verfahren des Artikels 189 b und nach Anhörung des Wirtschafts- und Sozialausschusses und des Ausschusses der Regionen Fördermaßnahmen unter Ausschluß jeglicher Harmonisierung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften der Mitgliedstaaten“ (Vertrag über die Europäische Union, Artikel 126 und 127, Absatz 4) angestrebt werden. Hierdurch wird eine Kernherausforderung der europäischen Bildungspolitik deutlich: bildungspolitisch steuernd tätig zu werden und Anreize zur stärkeren Durchlässigkeit unterschiedlichster Bildungssysteme zu leisten ohne dabei jedoch politisch in den Nationalstaaten legitimiert zu sein und ohne nationalstaatliche Autoritäten und Institutionen zu unterminieren. Erstmals jedoch erhält die EG das Recht „ergänzend und unterstützend zur Tätigkeit der Mitgliedsstaaten“ (Berggreen-Merkel 2000, S. 62) zu handeln, sofern Handlungsbedarfe auf einzelstaatlicher Ebene nicht zu realisieren sind.

Im Vertrag von Amsterdam von 1997 werden die beiden Artikel unverändert übernommen und dort zu den Artikeln 149 und 150 EGV. Die bildungspolitische Dimension und Kompetenz der inzwischen bestehenden Europäischen Union wird gestärkt indem die Bildungsziele der Europäischen Union zusätzlich in der Präambel verankert werden:

„Entschlossen zur Förderung der weitestmöglichen Hebung des Wissensstands ihrer Völker durch umfassenden Zugang zur Bildung und ständige Fortbildung.“ (Europäische Gemeinschaften 1997, Präambel)

Eine wesentliche Neuerung des Vertrags von Amsterdam gegenüber dem Vertrag von Maastricht ist, dass er der EU nicht nur ein Mitspracherecht, sondern auch ein Mitentscheidungsrecht im Bereich der beruflichen Bildung einräumt (vgl. Europäische Gemeinschaften 1997, Artikel 150, Abs. 4). Neu ist ebenfalls, dass das Thema Beschäftigung stärker in den Vordergrund rückt und sich im Artikel 125 ff. niederschlägt, der sich mit der Entwicklung einer Beschäftigungsstrategie befasst, sowie mit der Förderung der Arbeitskräfte und der Anpassung an die Erfordernisse des Arbeitsmarkts (vgl. ebd., Artikel 125).

Damit sind bildungspolitische Aspekte zu einem wesentlichen Politikfeld innerhalb der Europäischen Union geworden und als solches auch über die Jahre hinweg rechtlich-administrativ verankert worden. Die konzeptionell-programmatische Ausrichtung europäischer Bildungspolitik wird nachfolgend näher beleuchtet.

2.3. Das Konzept des Lebenslangen Lernens – ideelles Rückgrat Europäischer Bildungspolitik

2.3.1. Die konzeptionellen Anfänge bei UNESCO und OECD

Lebenslanges Lernen ist das zentrale Ziel europäischer bildungspolitischer Programmatik. Als solches ist es primär kein wissenschaftliches Konzept, sondern eine bildungspolitische Maxime, die anfänglich von im politischen Raum agierenden Institutionen wie der UNESCO und der OECD geprägt wurde und anschließend von der Europäischen Kommission aufgegriffen wurde um zum Leitbild europäischer Bildungspolitik zu werden. Das Konzept Lebenslanges Lernen vereint unterschiedliche Strömungen, was in seiner Entwicklungsgeschichte begründet liegt. Historisch bedingt existieren verschiedene Ansätze nebeneinander die sich jedoch in ihren Ideen und Ansätzen teilweise überschneiden.

Die UNESCO hat sich als erste Organisation mit der Idee Lebenslanges Lernen beschäftigt und umfangreiche Publikationen dazu herausgegeben. Es folgten die OECD mit verschiedenen Veröffentlichungen und schließlich der Europarat, der das Thema aufgriff und in eigene Konzepte überführte. Diese drei Organisationen haben die Diskussion um das Konzept auf internationaler Ebene angestoßen und nachhaltig geprägt. Im Folgenden werden deshalb die Ansätze der einzelnen Organisationen kurz dargestellt. Der Hauptfokus liegt dabei auf den Ansätzen des Europarats, die sich jedoch kaum ohne den historischen Rückblick erschließen lassen.

„Lebenslanges Lernen“, „Recurrent Education“ oder auch „éducation permanente“ sind seit den 1970er Jahren stark kontrovers diskutiert Ansätze, wobei sich die Idee des Lebenslangen Lernens als Leitidee und Handlungsmaxime Europäischer Bildungspolitik durchgesetzt hat. Seine Wurzeln hat das Konzept im angelsächsischen Raum, von wo aus es sich in unterschiedliche Prägungen ausdifferenziert hat (vgl. Kraus 2001, S. 5).

Versucht man das Begriffsgeflecht im Sinne einer konzeptionellen Analyse zu entwirren stößt man sehr bald auf eine Fülle von Literatur und oft nur vage umrissenen, teils gegenläufigen Konzepten:

„Sieht man auf [...] Dokumente zur Bildungspolitik, so begegnet die Floskel vom lebenslangen Lernen [...] zumeist als eine vielfach nur schemenhafte, unbestimmte Sicherungs- und Legitimierungsformel [...].“ (Knoll 1997, S. 27)

Auslöser für die intensive Debatte über das Bildungswesen, die als der Beginn für die bildungspolitische Diskussion um Lebenslanges Lernen gesehen werden kann, war die so genannte von Coombs (Coombs 1969) postulierte „Weltbildungskrise“ in den späten 1960er und frühen 1970er Jahren. In Deutschland prägte Picht (Picht 1964) schon zuvor den Begriff „Bildungsnotstand“. Erstmalig wurde über eine Wirtschaftskrise im Zusammenhang mit dem Thema Aus- und Weiterbildung diskutiert: Bildungsteilnahme als Schlüssel für eine florierende Wirtschaftsleistung (vgl. Kraus 2001, S. 5).

P.H. Coombs nannte 1967 als erster vier Hauptursachen für die Bildungskrise: höhere Nachfrage nach Bildung, Ressourcenmangel, System- und gesellschaftliche Trägheit. Daraus resultierend forderte er eine Veränderung von der Idee der klassisch humanistischen Bildung hin zur Vermittlung von Lernfähigkeit um die Fähigkeit des Einzelnen sich flexibel an wandelnde Umstände anzupassen zu gewährleisten (vgl. Gerlach 2000, S. 22).

Coombs wurde später für seinen utilitaristisch geprägten Bildungsbegriff kritisiert, doch seine Analyse stieß eine Diskussion an, die 1970 in der Ausrufung eines internationalen Bildungsjahres durch die UNESCO gipfelte. In den Debatten zu diesem Jahr tauchte auch der Begriff *éducation permanente* erstmalig auf und entwickelte sich rapide zum Kernkonzept der Diskussionen. Man erhoffte sich eine mögliche zukunftsgerichtete Lösungsstrategie für weltweite Bildungsprobleme.

1972 gab die UNESCO den sogenannten Faure-Report mit dem Titel „Learning to be“ heraus. Dem Faure-Report wird bei der Diskussion um Lebenslanges Lernen eine herausragende Rolle zugesprochen, ist er doch der erste Bericht, der sich so

umfassend mit dem Thema befasst und das Konzept „Lebenslanges Lernen“ hinter der Idee prägt. Er ist ein Versuch „Methodologien für bildungspolitische Problemlösungen zu entwickeln“ (Faure 1973, S. 16).

Die Notwendigkeit zu Lebenslangem Lernen sieht Faure in tief greifenden gesellschaftlichen Wandlungsprozessen, und einer „wissenschaftliche[n] und technische[n] Revolution“ (vgl. ebd., S.31). Kontinuierliches Weiterlernen wird unerlässlich um mit den gesellschaftlichen Entwicklungen Schritt zu halten (vgl. ebd., S.31). Der Faure-Report geht von vier Grundannahmen aus: die Annahme einer internationalen Gemeinschaft, den Glauben an Demokratie, die Entfaltung des Menschen im Sinne einer vollen Persönlichkeitsentfaltung und der Glaube, dass dies alles nur erreicht werden kann, wenn Erziehung global und permanent gedacht wird:

„Es geht [...] 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 1973, S. 22)

Im Faure-Report wird erstmals der Begriff „Lebenslanges Lernen“ in die internationale Diskussion eingebracht, der als „Leitidee jeder Bildungspolitik“ (Faure 1973, S. 246) zu Grunde gelegt wird und im Sinne eines humanistisch gebildeten, ganzheitlich sich entfaltenden Menschen verstanden wird. Gefordert wird die Anerkennung aller Lernformen (formal, non-formal, informell): „Bildung muß auf vielfältige Weise erworben werden können; wichtig ist dabei nicht, welchen Weg das Individuum gewählt, sondern was es gelernt hat.“ (Faure 1973, S. 251)

Nur wenige Jahre später folgte der Bericht „Learning – The Treasure Within“ der Delors-Kommission, der als Nachfolger des Faure-Reports in seiner Tradition, ebenfalls großen Stellenwert für die bildungspolitische Debatte erreicht hat. Leitbild des Delors-Berichts ist der mündige Bürger in der demokratischen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts (vgl. UNESCO 1997, S. 11).

Der Bericht ruht auf vier Säulen, die als unerlässlich angesehen werden um mit dem Wandel der Gesellschaft, der auch hier als Legitimationsformel für Lebenslanges Lernen genutzt wird, Schritt halten zu können: „Lernen Wissen zu erwerben“, „Lernen zu handeln“, „Lernen, zusammen zu leben“ und „Lernen für das Leben“ (vgl. ebd., S. 18f). „Lernen, Wissen zu erwerben“ ist weniger darauf intendiert sich bestimmtes Wissen anzueignen als vielmehr darauf, Methoden und Techniken zur Wissensaneignung zu erlernen. Das wiederum erfordert Konzentrationsfähigkeit, Denkfähigkeit und Erinnerungsvermögen (vgl. ebd., S. 74f.). „Lernen, zu handeln“ wird als verbunden mit Lernen Wissen zu erwerben gedacht. Es geht dabei darum, zu Lernen, wie man das theoretisch erworbene Wissen auch in sich wandelnden Kontexten praktisch anwenden kann. „Lernen zusammenzuleben“ zielt auf die Auffassung ab, dass wir in einer globalisierten Welt leben und auf ein friedliches Miteinander angewiesen sind. „Lernen für das Leben“ schließlich „bedeutet, die eigene Persönlichkeit besser zu entfalten und mit zunehmender Autonomie, größerem Urteilsvermögen und wachsendem Verantwortungsbewußtsein handeln zu können. Um dies zu erreichen, darf die Erziehung keines der jedem Individuum innewohnenden Potentiale vernachlässigen: Erinnerungsvermögen, Urteilskraft, Sinn für Ästhetik, manuelle Fertigkeiten, kommunikative Fähigkeiten“ (vgl. ebd., S. 83).

Auch die Delors-Kommission hofft durch Lebenslanges Lernen die Menschen zu einer aktiven Teilhabe an der Gesellschaft zu befähigen, sie in die Lage zu versetzen, sich selbst und ihrer Umwelt bewusst zu werden (vgl. ebd., S. 88). Die Vernetzung von Bildungsbereichen und Institutionen spielt auch im Delors-Bericht eine große Rolle (vgl. ebd., S. 99). Gleichzeitig wird Wert darauf gelegt besonders bildungsbenachteiligte Gruppen einzubeziehen, nicht jedoch durch eine bloße Ausweitung des bestehenden Bildungsangebots, sondern vielmehr durch die Entwicklung neuer Modelle, die auf die entsprechenden Bedürfnisse zugeschnitten sind. Auch die Anerkennung von später erworbenen Qualifikationen wird empfohlen. Diesbezüglich regt die Delors-Kommission die Entwicklung neuer Zertifizierungsmöglichkeiten an (vgl. ebd., S. 120ff.).

Auch die OECD hat sich mit dem Thema Lebenslanges Lernen beschäftigt, jedoch in seiner Ausprägung der Idee der „Recurrent Education“ folgend, also mit einem starken Fokus auf formaler Bildung. Im Januar 1973 veröffentlichte die OECD den Bericht „Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning“. Die Notwendigkeit der Neugestaltung des Bildungswesens wird auch hier durch die Entwicklung des Arbeitsmarktes und die sprunghafte Zunahme und Verfügbarkeit von Wissen und Information bei gleichzeitig sinkender „Halbwertszeit“ begründet. Die OECD geht dabei von acht Grundprinzipien zur Umsetzung von „Recurrent Education“ aus (vgl. OECD 1973, S. 28), die teilweise einen Bezug zur Weiterbildung haben. So wird etwa die Möglichkeit zur Teilnahme an weiterführender Bildung nach Abschluss der Pflichtschulzeit genannt, jederzeit und allorts möglicher Zugang zu Bildung sowie einen Wechsel zwischen Lern- und Arbeitszeiten. Informelles und non-formales Lernen werden hier nicht berücksichtigt.

Neben programmatischen Überlegungen regt die OECD eine Umstrukturierung der Institutionenlandschaft des Bildungssektors an. Dabei wird die Idee von Lernzentren geprägt, die sich durch ihre vielfältige Nutzbarkeit auszeichnen und leicht erreichbar sind. Es geht dabei nicht um die Abschaffung der Bildungsinstitutionen sondern um „institutionelle Flexibilität“ (OECD 1973, S. 74).

Im Gegensatz zu „Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning“ orientiert sich der Nachfolgebericht der OECD, „Lifelong Learning for All“, von 1996 zunehmend an der Idee des Lebenslangen Lernens im Gegensatz zur Recurrent Education und erkennt auch non-formal und informell erworbenes Wissen als wichtig an (vgl. OECD 1996, S. 15). Auch „Lifelong Learning for All“ stützt sich auf den gesellschaftlichen Wandel zur Legitimation von Lebenslangem Lernen:

“The widening reach and impact of information technologies, the gathering momentum of globalisation and trade liberalisation, the ageing of the population, growing cultural and ethnic diversity and the changing nature of work are combining to create new opportunities in a context in which knowledge and skills will play a more significant role” (ebd.).

„Lifelong Learning for all“ argumentiert mit fünf Aspekten, die Lebenslanges Lernen notwendig machen: die „learning economy“ im Sinne der Wissensgesellschaft, „speed of change“, „life-cycle redistribution“, „active policies“ als die aktive Teilhabe an der Gesellschaft und „social cohesion“ um die Lücke zwischen den Lernern und den Nicht-Lernern zu schließen (vgl. OECD 1996, S. 90f). Lernen wird als das Mittel betrachtet, dem Wandel zu begegnen: „Learning is the most necessary insurance against exclusion and marginality.“ (OECD 1996, S. 92)

Dabei wird Lebenslanges Lernen hier verstanden als „the continuation of conscious learning throughout the life-span, as opposed to the idea that education stops at 16, 18 or 21“ (ebd., S. 89). Dies impliziert die Möglichkeit, zu verschiedenen Zeiten zu Lernzwecken in das formale Bildungssystem zurückkehren zu können. Gleichzeitig wird betont, dass auch non-formale Lernmöglichkeiten in diesem Sinne genutzt werden sollten.

Das „Lifelong Learning for All“-Dokument nennt außerdem drei fundamentale Ziele des Lebenslangen Lernens: „sozialer Zusammenhalt“, „Wirtschaftswachstum“ und „Persönlichkeitsentfaltung“ (vgl. ebd., S. 87). Damit knüpft es an die Forderungen der UNESCO an, den Menschen ganzheitlich zu bilden, wohingegen sich „sozialer Zusammenhalt“ und „Wirtschaftswachstum“ eher auf die Ziele der OECD beziehen (vgl. Kraus 2001, S. 110f.). „Lifelong Learning for all“ greift die acht Grundprinzipien, die bereits in „Recurrent Education“ genannt wurden, noch einmal auf (vgl. OECD 1996, S. 88), nennt dabei aber weitere strategische Ziele, wie etwa „Encouraging adult learning“ (vgl. ebd., S. 95f).

2.3.2. Programmatische Adaption des Konzepts durch die Europäische Union

Seit 1996 von Seiten der Europäischen Kommission das „Europäische Jahr für Lebenslanges Lernen“ proklamiert wurde, ist "Lifelong Learning for all" zum Leitziel bildungspolitischer Bemühungen in der Europäischen Union geworden, verbunden mit der Hoffnung so den gesellschaftlichen Wandel in Form ansteigender Informationsflut und den wachsenden Anforderungen an das Qualifikationsniveau in sich wandelnden Gegebenheiten bewältigen zu können.

Die EU betrachtet Lebenslanges Lernen unter dem Blickwinkel ihrer Organisationsziele – europäische Einigung und ein wirtschaftlich starkes Europa. Der Europarat hat seinen Auftrag im Bereich der Menschenrechte. Er ist „das zentrale EU-Organ, in dem die Interessen der nationalen Regierungen der Mitgliedstaaten auf EU-Ebene vertreten werden“ (Nuisl/Pehl 2000, S. 13).

Es lässt sich damit eine direkte Verbindung zwischen den Zielen des Lebenslangen Lernens wie etwa der Förderung des Miteinander und der Demokratie und denen des Europarats ausmachen (vgl. Kraus 2001, S. 108f). Zu den wichtigsten Dokumente des Europarats zu Lebenslangem Lernen zählt das „Weißbuch Lehren und Lernen“. Entsprechend fokussiert das Weißbuch auch auf Ziele wie die Bildung einer europäischen Identität und Beschäftigungsfähigkeit.

Zu Beginn des Weißbuchs heißt es: „Unabhängig von der gesellschaftlichen Herkunft und von der Grundbildung muß jeder jegliche Gelegenheit wahrnehmen, seinen Platz in der Gesellschaft zu verbessern und die eigene Entfaltung zu fördern“ (Europäische Kommission 1995, S. 7). Das Weißbuch hat den Anspruch „eine Situationsanalyse und gleichzeitig Aktionslinien für den Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung vorzulegen“ (ebd., S. 1). Es wird als „Impulsgeber“ für die Diskussion bzgl. der kognitiven Gesellschaft gesehen und gilt als das „maßgebliche Dokument auf der Ebene der Europäischen Union, das im Rahmen der Politik für das lebenslange Lernen veröffentlicht wurde“ (Kraus 2001, S. 66).

Das Weißbuch nennt „drei große Umwälzungen“ (Europäische Kommission 1995, S. 10ff) unserer Zeit die eine Veränderung des Lernens notwendig machen: die Informationsgesellschaft die Globalisierung und die wissenschaftlich-technische Zivilisation. Die kognitive Gesellschaft gilt als Lösung um mit den Unsicherheiten unserer Zeit umzugehen (ebd. 1995, S. 13).

In diesem Rahmen stellt das Weißbuch Forderungen zur Verwirklichung des lebenslangen Lernens auf (vgl. ebd., S. 24ff):

- » Der Zugang zu allgemeiner und beruflicher Bildung soll gefördert werden, dazu sind Informationen über die Möglichkeiten nötig
- » Die Anerkennung von Kompetenzen soll gefördert werden, unabhängig ob formal, non-formal oder informell erworben
- » Es sollen Kooperations- und Unterstützungsnetzwerke zwischen den Akteuren geschaffen werden

Die Ansätze des Europarats zur Umsetzung dieser Ziele sehen vor, die Qualität der Bildungssysteme zu verbessern und auszubauen, neue Modi der Qualifikation zu schaffen wie etwa duale Ausbildungen oder Maßnahmen der „zweiten Chance“, die Entwicklung der Weiterbildung zu fördern und Neue Finanzierungsmöglichkeiten zu entwickeln (vgl. Europäische Kommission 1995, S. 36f.).

Um die kognitive Gesellschaft zu verwirklichen soll die Aneignung neuer Kenntnisse gefördert werden, Schule und Unternehmen sollen sich einander annähern, soziale Ausgrenzung soll bekämpft werden, drei Gemeinschaftssprachen sollen beherrscht werden (vgl. ebd., S. 45 ff.). Im Mittelpunkt steht jedoch auch hier die Beschäftigungsfähigkeit (vgl. ebd., S. 7).

Im Gegensatz zu den Dokumenten der UNESCO und der OECD entwickelt das Weißbuch kein völlig neues Konzept, sondern adaptiert vielmehr verschiedene Bestandteile aus beiden Konzepten und passt sie an die Bedürfnisse der Europäischen Union an. Das Weißbuch Lehren und Lernen nimmt in der europäischen Diskussion um Lebenslanges Lernen einen vergleichbar hohen Stellenwert ein, ist es doch das erste Dokument, das auf Europäischer Ebene die Idee aufgreift und sich mit dem Konzept Lebenslanges Lernen beschäftigt.

Das Memorandum über Lebenslanges Lernen ist ein weiterer Meilenstein europäischer bildungspolitischer Bemühungen. Die Europäische Kommission formuliert in ihrem Memorandum sechs Grundbotschaften, die sie mit Hilfe des Lebenslangen Lernens verwirklichen möchte. Darunter fällt die Forderung nach ständigem Zugang zu Bildung für alle: „Die Verwirklichung dieses Ziels ist unabdingbare Voraussetzung für eine aktive Bürgerschaft und die Beschäftigungsfähigkeit im Europa des 21. Jahrhunderts“ (Europäische Kommission 2000, S. 12). Ebenso werden höhere Investitionen in Humanressourcen“ (ebd., S. 14) und „Innovationen in den Lehr- und Lernmethoden gefordert (ebd., S. 16). Weiterhin soll die Bewertung von Lernerefolgen verbessert werden. Der Ausbau von Beratungsangeboten zur Orientierung wird als notwendig erachtet, ebenso wie die verstärkte Organisation von Lernmöglichkeiten in der unmittelbaren Umgebung der Lernenden (vgl. ebd., S. 22). Als Prioritäten gelten dabei die ständige Möglichkeit zu Lernen, verbesserte Zugangschancen, eine erhöhte Investition in Humanressourcen, Anpassung von Lehr- und Lernmethoden an die Bedürfnisse der Teilnehmenden, verbesserte Leistungsbewertungssysteme, Beratungsangebote, Schaffung regionaler Möglichkeiten zur Wahrnehmung von Bildungsangeboten aber auch grundlegend eine Erhöhung der Teilnahme an Bildungsangeboten und eine Popularisierung des Lernens an sich so wie eine Kultur der aktiven gesellschaftlichen Teilhabe werden angestrebt (vgl. ebd., S. 4f).

2.3.3. Konzepte Europäischer Bildungspolitik und ihre Rezeption in der Bundesrepublik Deutschland

In Deutschland wurde zu verschiedenen Zeiten auf die bildungspolitischen Bemühungen von Seiten der Europäischen Kommission reagiert. Im Januar 2001 etwa gab das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) das „Aktionsprogramm Lebensbegleitendes Lernen für alle“ (BMBF 2001a) heraus. Der „kontinuierlichen Weiterbildung“ (ebd., S. 2) kommt hier eine hohe Bedeutung zu im Hinblick auf die „[...] aktive[n] Bewältigung des Strukturwandels, der Sicherung der Innovationsfähigkeit der Gesellschaft und Befähigung aller Menschen, die sich auf dem Arbeitsmarkt der Zukunft behaupten und die Gesellschaft mitgestalten zu können“ (ebd., S. 2).

Explizit wird in der Stellungnahme des BMBF zum Memorandum über lebenslanges Lernen auch die „Stärkung der Weiterbildung“ (BMBF 2001b, S. 3) als Ziel genannt. Als Handlungsfelder werden dabei die Qualitätssicherung, die Zertifizierung von Abschlüssen, die Verbesserung von Bildungsberatung, die Förderung einer neuen Lehr- und Lernkultur sowie die Schaffung eines lernförderlichen Umfelds, insbesondere für Menschen mit besonderen Bedürfnislagen genannt. Erreicht werden soll dies über verschiedene Projekte und Programme (vgl. ebd., S. 4 ff.). Explizit wird auf die Stärkung der internationalen Zusammenarbeit hingewiesen und hier u.a. auf den Punkt der Internationalisierung auch von Weiterbildung:

„Zur Erhöhung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des deutschen Bildungsstandortes wird zur Zeit ein Strategie- und Handlungskonzept entwickelt, das an 2001 in die Praxis umgesetzt werden soll. Zu den Schwerpunkten gehören [...] insbesondere [die] Weiterbildung, deren Angebote für den internationalen Markt transparenter, nachfrageorientierter und flexibler zu gestalten sind.“ (ebd., S. 11)

Im Juli 2001 folgte die „Deutsche Stellungnahme zum Memorandum der EU-Kommission über lebenslanges Lernen“ (vgl. ebd.) durch das BMBF. Grundsätzlich sieht das BMBF Lebenslanges Lernen ebenfalls als „prioritäres Ziel“ (ebd., S. 2) für

Deutschland. Insbesondere in Bezug auf die Weiterbildungslandschaft in Deutschland wird dabei jedoch auch auf die heterogenen Strukturen, die Anbieterpluralität und die Wettbewerbssituation verwiesen. Das BMBF sieht den Staat hier vor allem in der Rolle „[...] die wichtige Aufgabe, den Rahmen zu setzen und Benachteiligungen abzubauen, sowie auf erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen den Trägern [...] hinzuwirken, ohne die Pluralität des Angebots und den freien Wettbewerb zu beschränken. Dabei soll in Kooperation mit den Verantwortlichen und Interessierten eine spürbare Verbesserung der Infrastruktur für das angestrebte lebenslange Lernen aller Menschen realisiert werden“ (ebd., S. 3). Eine Antwort auf diese Forderung war etwa das Programm „Lernende Regionen“, das 2009 mit dem Folgeprogramm „Lernen vor Ort“ weitergeführt wurde und 2014 ausläuft.

2011 gab das Bundesministerium für Bildung und Forschung gemeinsam mit der Kultusministerkonferenz ein „Positionspapier zur künftigen Generation der EU-Programme für Bildung im Rahmen der nächsten mehrjährigen Finanzplanung der EU“ (BMBF 2011) heraus. Grundsätzlich befürworteten Bundesministerium für Bildung und Forschung und Kultusministerkonferenz die Initiativen auf europäischer Ebene:

„Das Programm für Lebenslanges Lernen (PLL) trägt wesentlich zur Umsetzung des strategischen Rahmens der Bildungsminister 2020 und der im Rahmen der Bologna- und Kopenhagen-Prozesse vereinbarten Reformen bei. Hervorzuheben sind insbesondere die Förderung der Mobilität und europäische Initiativen wie der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR), die Entwicklung eines Europäischen Kreditpunktesystems in der Hochschulbildung (ECTS) und der beruflichen Bildung (ECVET) sowie eines gemeinsamen Bezugsrahmens zur Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung (EQARF). Um den Herausforderungen des globalen Wettbewerbs gerecht werden zu können, räumt Deutschland dem internationalen Austausch in Bildung und Ausbildung und der Förderung von Mobilität zu Lernzwecken hohe Priorität ein.“ (BMBF 2011, S. 1f.)

Es wird jedoch auch darauf hingewiesen, dass Bildung und Lebenslanges Lernen nicht utilitaristisch als „Annex zur Wirtschafts- und Beschäftigungspolitik gesehen

werden“ (ebd., S.1) dürfen, sondern vielmehr wesentlich für die persönliche Entwicklung sind (vgl. ebd.).

Bereits 2010 hatte das BMBF eine Fachkonferenz abgehalten, die sich mit der Zukunft des Lifelong Learning Programmes der Europäischen Kommission befasste und auf der Grundlage der Ergebnisse dieser Tagung Forderungen erarbeitet, die aus Perspektive des BMBF im künftigen Förderprogramm der Europäischen Union Berücksichtigung finden sollten (vgl. ebd., S. 3).

Viele der erarbeiteten Punkte wurden berücksichtigt, wie etwa der Wunsch das Programm für Lebenslanges Lernen auch nach 2013 fortzuführen, die Ziele des Programms zu fokussieren, die Anzahl der Einzelmaßnahmen zu Gunsten eines Synergien schaffenden Ansatzes zu reduzieren, dabei aber doch die Säulenlogik der Vorläuferprogramme – Comenius, Erasmus, Leonardo und Grundtvig – beizubehalten, oder stärker auf Qualitätsaspekte von Aus- und Weiterbildung, sowie die Übergänge zwischen den einzelnen Stufen des Bildungssystems einzugehen und den administrativen Aufwand in Verbindung mit der Programmverwaltung weiter zu reduzieren (vgl. ebd., S. 3f.).

Bei der Betrachtung der historischen Entwicklung der europäischen Bildungspolitik wird deutlich, „welch wachsenden Einfluss die Europäischen Gemeinschaften auf die nationalen Bildungspolitiken gewonnen haben“ (Berggreen-Merkel 2000, S. 78). Gleichzeitig wird das Spannungsfeld deutlich, das sich durch die Konstruktion der Aufgabenteilung, Berechtigungen und Verpflichtungen zwischen EU und Nationalstaaten ergibt. Dass dies nicht ohne Auswirkungen für die einzelnen Bildungseinrichtungen, hier vor allem die Einrichtungen der Weiterbildung, insbesondere der öffentlichen Weiterbildung bleiben kann, ist naheliegend. Dohmen verweist hier etwa auf die verstärkte Zusammenarbeit in „Weiterbildungsnetzwerken“ auf Grund der gestiegenen Notwendigkeit zur vernetzten Zusammenarbeit von Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Dohmen 1998, S. 37).

Im Vergleich zu anderen Ländern ist die Bundesrepublik Deutschland eher zurückhaltend was die Beteiligung an der Diskussion um Reformen im Rahmen des lebenslangen Lernens angeht (vgl. Gerlach 2000, S. 187). Dennoch wurde begonnen, eine Strategie für Deutschland zu entwickeln, die die Umsetzung lebenslangen Lernens fokussiert. Diese soll „sich sowohl an den Lebensphasen des Menschen von der frühen Kindheit bis ins hohe Alter als auch an wesentlichen Elementen für Lebenslanges Lernen, die damit Entwicklungsschwerpunkte darstellen“ orientieren (BMBF 2004, S. 8). Entwicklungsschwerpunkte sind dabei etwa Selbststeuerung, informelles Lernen anerkennen, Popularisierung des Lernens, Chancengleichheit, Bildungsberatung, Vernetzung und Modularisierung. Die Zugangschancen zum Bildungssystem sollen verbessert werden ebenso wie die Qualität. Neue Lernorte sollen geschaffen, das Lernen internationalisiert werden (vgl. ebd., S. 36).

Kernelement der Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik ist dabei das Projekt „Lernende Regionen“ innerhalb des Aktionsprogramms „Lebenslanges Lernen für alle“, das ein Schritt in Richtung „Lernende Gesellschaft“ sein soll. Auch hier wird großer Wert auf „Qualitätssicherung“, „Vergleichbarkeit von Abschlüssen“, „Beratung“, „Schaffung eines lernförderlichen Umfeldes“, oder auch die „internationale Zusammenarbeit“ gelegt. Unter diesen Oberkategorien werden diverse Einzelprojekte subsumiert, mit deren Hilfe die Lernende Gesellschaft geschaffen werden soll. Das Programm Lernende Regionen, in dem sich Bildungsinstitutionen, Akteure der Wirtschaft, Schulen, etc. in einem Netzwerk zusammenschließen und ihre Aktivitäten koordinieren und so versuchen, die oben genannten Kategorien praktisch zu füllen (vgl. BMBF 2001, S. 12ff).

Im Bund-Länder-Kommissions-Programm (BLK-Programm) „Lebenslanges Lernen“, das bis 2005 lief, ging es darum durch die Förderung verschiedener Projekte einen Schritt in die Richtung der Lernenden Gesellschaft zu tun: „Das Modellversuchsvorhaben ‚Lebenslanges Lernen‘ dient der Umsetzung des bildungspolitisch herausragenden Ziels der Länder und des Bundes, die Bildungslandschaft im Sinne des Konzeptes ‚Lebenslanges Lernen‘ neu zu strukturieren. Es fügt sich ein in eine Reihe bildungspolitischer Konzepte, Aktionen und Programme zum Lebenslangen Lernen, so dass es auch als ein Teil einer ‚konzertierten Aktion‘ zur Veränderung

der Organisationskulturen und Lernkulturen eingesehen werden kann“ (BLK 2005, S. 7).

Lebenslanges Lernen soll insbesondere auch benachteiligten Personengruppen Bildung ermöglichen, etwa Zuwanderern, Bildungsabbrechern, älteren Menschen oder Frauen in der Erziehungsphase etc. (vgl. BMBF 2004b, S. 87ff). Das erklärte Ziel des Programms war es, „innovative Projekte zu erproben, die einen Wandel in der Lernkultur herbeiführen können und den dafür notwendigen Prozess der Neuorientierung unseres Bildungssystems unterstützen. Es geht um die Stärkung der Eigenverantwortung und Selbststeuerung der Lernenden“ (Krug 2001, S. 27).

In Deutschland ist die Einigung auf eine einheitliche Strategie lebenslangen Lernens aufgrund der föderalistischen Struktur komplex. Im BLK-Programm heißt es dazu: „Auf der Grundlage der verfassungsrechtlichen Rahmenbedingungen ist eine Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland nicht im Sinne einer ‚nationalen kohärenten Strategie‘ darstellbar, wohl aber als gemeinsam vereinbarte Strategie für Lebenslanges Lernen, die Aspekte und Zusammenhänge aufzeigt, bei denen unberührt der jeweiligen Zuständigkeiten weitgehend Konsens innerhalb der Länder und zwischen Bund und Ländern besteht“ (BLK 2004, S. 5).

Entsprechend lässt sich festhalten, dass die von Europäischer Seite formulierten inhaltlich-konzeptionellen und ideellen Ansätze des Lebenslangen Lernens auch in die bildungspolitischen Debatten der Bundesrepublik Eingang gefunden haben und aufgegriffen wurden. Aus den obigen Ausführungen wird jedoch deutlich, dass die Bestrebungen der Europäischen Union Lebenslanges Lernen als Zielhorizont zu betrachten, in Deutschland deutlich zögerlicher aufgegriffen werden. Allein aufgrund der föderalen Zuständigkeitsstrukturen in den unterschiedlichen Bildungsbereichen und die gegenüber den übrigen drei Säulen des Bildungssystems noch deutlich stärkere Heterogenität des Weiterbildungssektors ist die Verständigung auf eine nationale Strategie des Lebenslangen Lernens in Deutschland problematisch. Hier offenbart sich das Spannungsfeld aus nationalen bildungspolitischen Vorgaben und europäischen Zielformulierungen im Bereich Lebenslangen Lernens bereits deutlich.

2.4. Strategische Meilensteine europäischer Bildungspolitik – vom Lissabon-Prozess zu „ET 2020“

Nachdem mit dem Überblick über die wichtigsten Papiere die inhaltlichen und konzeptionellen Grundlagen für die Kernziele europäischer Bildungspolitik gesetzt sind und kurz die Rezeption dieser in der deutschen Bildungspolitik aufgezeigt wurde, stellt sich die Frage nach der Umsetzung und der Formulierung konkreter Maßnahmen von Seiten der Europäischen Kommission um die gesetzten Ziele zu erreichen. Auf der Basis der in diesen Schlüsseldokumenten formulierten konzeptionell-programmatischen Ziele hat die Europäische Kommission in den letzten 15 Jahren eine Reihe von Strategiepapieren veröffentlicht, die die Grundlage für alle weiteren bildungspolitische Maßnahmen der Europäischen Union bildeten und weiter bilden. Die wichtigsten dieser strategischen Meilensteine werden nachfolgend in den Blick genommen.

Neben inhaltlich-konzeptionellen Papieren hat die Europäische Kommission in den letzten 15 Jahren auch eine Reihe von Dokumenten veröffentlicht, die die strategische und politische Umsetzung der Ziele der EU Kommission betreffen. Im Jahr 2000 etwa, verabschiedete der Europäische Rat im Nachgang an eine Tagung zum Thema Beschäftigung und Wirtschaftsreform in der Europäischen Union seine Schlussfolgerungen zu diesem Thema, die als die Lissabon-Strategie bekannt wurden (vgl. Scherb 2012, S. 1ff.).

Bereits 1993 hatte die Europäische Kommission ein Weißbuch mit dem Titel “Growth, Competitiveness and Employment” herausgegeben, das als früherer Vorläufer des Lissabon Prozesses gelten kann (vgl. DG for Internal Policies 2010, S. 31). Die Lissabon-Strategie war ein über zehn Jahre hinweg angelegtes Programm um die Europäische Union zum “wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum, in der Welt” (Rat der Europäischen Kommission 2000, S. 3) zu machen.

Um dies zu erreichen wird in den Schlussfolgerungen des Rats zur Konferenz auf verschiedene Felder von strategischer Bedeutung hingewiesen, davon bildungspolitisch unmittelbar relevant etwa die Verwirklichung einer "Informationsgesellschaft für alle" (Rat der Europäischen Kommission 2000, S. 3), die "Schaffung eines europäischen Raums der Forschung und Innovation" (ebd., S. 4), oder der Fokus auf die "Bildung und Ausbildung für das Leben und Arbeiten in der Wissensgesellschaft" Drei Aspekte werden hier als Schlüsselkomponenten genannt zur Erreichung dieses Ziels:

"Entwicklung lokaler Lernzentren, Förderung neuer Grundfertigkeiten, insbesondere im Bereich der Informationstechnologien, und größere Transparenz der Befähigungsnachweise" (ebd., S. 4).

Weiterhin wird im Zusammenhang mit dem Ziel einer verbesserten Arbeitsmarktpolitik im europäischen Binnenraum auf die hohe Bedeutung von lebenslangem Lernen verwiesen (ebd. S. 10).

2007 folgt der Aktionsplan Erwachsenenbildung „Zum Lernen ist es nie zu spät“ (Europäische Kommission 2007), der noch einmal die Bedeutung der Erwachsenenbildung für die Umsetzung des lebenslangen Lernens hervorhebt. Zusätzlich zu Demographischem Wandel und Fachkräftemangel wird Erwachsenenbildung hier auch eine Rolle bei der Bekämpfung von Armut und Ausgrenzung sowie Integration und Migration zugeschrieben (vgl. Europäische Kommission 2007, S. 3). Die Rolle der Erwachsenenbildung als wichtiger Schlüsselinstitution für den Zugang zu lebenslangem Lernen, auch und gerade für Menschen, die als bildungsbenachteiligt gelten, wird auch in späteren Dokumenten der Europäischen Kommission und des Rats der Europäischen Union immer wieder betont (vgl. Rat der Europäischen Kommission 2010).

Der Aktionsplan folgte auf die bereits 2006 veröffentlichte Mitteilung der Kommission „Man lernt nie aus“ (Europäische Kommission 2006), in der bereits fünf Kernbotschaften für die Erwachsenenbildung formuliert wurden: Beseitigung von Zugangsbarrieren, Verbesserung der Qualität, Anerkennung und Validierung voran

treiben, ausreichende Investitionen in den Erwachsenenbildungssektor sicherstellen und eine Überwachung der Erwachsenen- und Weiterbildung in Europa (vgl. Europäische Kommission 2007, S. 4). Die Mitteilung bildet auch „die strategische Grundlage für die Umsetzung des künftigen Programms ‚Grundtvig‘ [...], das Teil des Gesamtprogramms für lebenslanges Lernen 2007-2013“ war und im nachfolgenden Kapitel genauer in den Blick genommen wird (Europäische Kommission 2006, S. 3). Die Nationalstaaten werden hierin aufgefordert zu handeln:

„Hier kommt den staatlichen Stellen eine wichtige Funktion zu: Sie können Rechtsrahmen festlegen, Qualitätsstandards vorgeben (insbesondere anhand bestehender Vorbilder und Grundsätze in der beruflichen Aus- und Weiterbildung und der Hochschulbildung) und die Einhaltung dieser Standards bescheinigen.“ (ebd., S. 8)

Darüber hinaus wird neben Indikatoren und Benchmarks zur Erwachsenenbildung vor allem die Validierung von non-formal und informellem Lernen wie auch die Förderung von älteren Menschen und Migranten im Bereich Erwachsenenbildung als Ziel genannt (vgl. ebd., S. 9). Die Mitteilung „Man lernt nie aus“ zählt dadurch zu den Schlüsseldokumenten der Europäischen Kommission im Hinblick auf die strategische Ausrichtung der bildungspolitischen Aktivitäten der letzten und kommenden Jahre.

Der Aktionsplan setzt nun daran, diese Ziele zu verwirklichen und nennt Ansatzpunkte, wie etwa Qualitätssicherungsmechanismen für Anbieter der Erwachsenen- und Weiterbildung oder die Professionalisierung des Fachpersonals (vgl. Europäische Kommission 2007, S. 6). Es wird zwar konkret darauf hingewiesen bis 2009 Standards für die Fachkräfte der Erwachsenenbildung erarbeiten zu wollen, die auf erprobten best-practices beruhen sowie die Forschung und Entwicklung von Qualitätsstandards für Anbieter und deren Akkreditierung voran zu treiben (vgl. ebd., S. 9), dennoch verbleibt der Aktionsplan über das Wie dieser Aktivitäten und die Sicherung von deren nachhaltiger Wirkung eher vage.

2009 veröffentlichte die EU-Kommission das Dokument „Progress towards the Lisbon objectives in Education and Training. Indicators and benchmarks“ (Europäische Kommission 2009). Der Bericht überprüft wie sich zehn Jahre nach der Erklärung von Lissabon die Bildungslandschaft in Europa verändert hat und in wie weit die dort gesetzten Ziele bisher erreicht wurden. Die Teilnahme an Lebenslangem Lernen in Europa ist gestiegen und der Kenntnisstand von Erwachsenen in Europa hat sich seit 2000 deutlich verbessert. Dabei liegt Europa aber immer noch hinter den USA oder Japan (vgl. ebd., S. 11).

Auch wenn die Kernziele der Lissabon Strategie nicht zufriedenstellend erreicht wurden (vgl. Europäische Kommission 2010, S. 3), ist die Lissabon Strategie ein wichtiger Meilenstein europäischer Bemühungen um bildungspolitisch relevante Themen und Handlungsfelder. Mit der Lissabon Strategie wurde ein wichtiger und umfassender Prozess angestoßen, der nachhaltig Auswirkungen auf die Europäische Union hat und gewaltige Umbruchprozesse in Gang gesetzt hat.

2010 veröffentlichte die Europäische Kommission das Kommuniqué von Brügge, das sich mit der europäischen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung beschäftigt und hier u.a. auf die Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens eingeht. In Bezug auf die Validierung von nicht-formellem und informellem Lernen wird hier auch wieder auf die Erwachsenen- und Weiterbildung verwiesen, die Angebote für (berufliche) Schlüsselkompetenzen vorhalten sollen und in diesem Rahmen gefordert sind mit anderen Bildungseinrichtungen und weiteren relevanten Akteuren im und um den Bildungssektor zusammen zu arbeiten (vgl. Kommuniqué von Brügge, S. 15 ff.).

Mit dem Auslaufen der Lissabon Strategie trat der „aktualisierte strategische Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung“ in Kraft, der unter dem Titel „Education and Training 2020“ (ET2020) bekannt ist. „ET2020“ soll die langfristige Erreichung der Ziele der Lissabon Strategie aufgreifen. Mit der Betitelung „Education and Training“ wird die hohe Bedeutung von Bildung für die Erreichung dieser Ziele erneut unterstrichen.

Insofern verwundert es nicht, dass unter den fünf strategischen Benchmarks der ET 2020 Strategie einer die Teilnahme von Erwachsenen am lebenslangen Lernen fokussiert. Bis 2020 etwa sollen „durchschnittlich 15% der Erwachsenen am lebenslangen Leben teilnehmen“ (Rat der Europäischen Union 2009, S. 7). Generell soll die „Beteiligung von Erwachsenen, insbesondere jene mit niedrigem Ausbildungsstand, am lebenslangen Lernen“ (ebd., S. 7) gesteigert werden.

Wenngleich eine Bewertung oder ein Zwischenbericht zum Fortschritt in Bezug auf die Verwirklichung der Ziele von ET2020 noch aussteht, hat die Europäische Union mit der Erneuerung eines strategischen Rahmens den eingeschlagenen Weg in Bezug auf bildungspolitische Ziele noch einmal bekräftigt.

Im Dezember 2011 folgte die EntschlieÙung des Rats der Europäischen Kommission „über die erneuerte europäische Agenda für die Erwachsenenbildung“ (Rat der Europäischen Union 2011, S. 1). Der Rat der Europäischen Kommission bemerkt darin erneut, dass die europäische Wirtschaftskrise nur durch die kontinuierliche Weiterentwicklung und Qualifizierung, durch lebenslanges Lernen überkommen werden kann. Der Erwachsenenbildung wird dabei eine bedeutende Rolle eingeräumt. Gleichwohl wird angemerkt:

„Es besteht jedoch ein wachsender Konsens darüber, dass die Erwachsenenbildung gegenwärtig das schwächste Glied in der Entwicklung nationaler Systeme des lebenslangen Lernens darstellt.“ (ebd., S. 2)

Der Rat fordert zu einer stärkeren Lernergebnisorientierung auf, was mit den Bestrebungen der Europäischen Kommission zur Validierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen einhergeht (vgl. ebd.) - eine entsprechende Empfehlung seitens des Rats erfolgte nur ein Jahr später, im Dezember 2012 (vgl. Europäische Kommission 2012).

Kritisch angemerkt wird ebenfalls, dass ein Berichtssystem zur Erwachsenenbildung in Europa bisher fehlt, was die politische Steuerung erschwert. Aus diesem Grund wird der Erneuerung der Agenda für Erwachsenenbildung auch große Bedeutung zugemessen (vgl. Rat der Europäischen Union 2011, S. 2 f.). Der Rat bittet

die Mitgliedstaaten der Europäischen Union um die Unterstützung der Maßnahmen im Rahmen der Europäischen Bildungsprogramme und um die Erhebung von statistischen Daten, die die Bildung von Indikatoren und Benchmarks für den Sektor der Erwachsenenbildung zulassen (vgl. ebd., S. 4).

Für den Zeitraum 2012 bis 2014 stellt der Rat der Europäischen Kommission noch einmal explizit die Bedeutung der Verbesserung der Qualität der Erwachsenenbildung durch entsprechende Qualitätssicherungsmaßnahmen heraus (vgl. ebd., S. 5). Hier wird vor allem auf die Entwicklung von Qualitätsstandards, von Akkreditierungsregelungen, von Kompetenzprofilen für professionell handelnde Erwachsenenbildner und die Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Erwachsenenbildungseinrichtungen und anderen Akteuren des Bildungssektors, aber auch der Zivilgesellschaft rekurriert (vgl. ebd., S. 5).

Hier wird sehr klar deutlich, welchen Stellenwert in den kommenden Jahren der Aspekt Qualität und bi- bzw. multilaterale Zusammenarbeit zwischen Erwachsenenbildungseinrichtungen und weiteren Institutionen auf nationaler und europäischer Ebene haben wird. Gleichzeitig wird deutlich, dass sich das Bewusstsein für die Bedeutung der Erwachsenenbildung als Solche und im Rahmen der Realisierung des lebenslangen Lernens auf Ebene der europäischen Bildungspolitik in den letzten Jahren kontinuierlich erhöht hat.

Zur Erreichung der gesetzten Ziele, nicht nur im Bereich Erwachsenen- und Weiterbildung, nutzt die Europäische Kommission unterschiedliche Steuerungsinstrumente, vorrangig die Förderprogramme, die sich bereits in den Anfängen europäischer Bildungspolitik etabliert und seitdem immer weiter ausdifferenziert haben. Nachfolgend werden diese Förderprogramme konkreter fokussiert, sind sie doch der Schlüssel für Weiterbildungseinrichtungen zur Beteiligung an EU-Bildungsprojekten.

2.5. Europäische Governance – die Förderprogramme als Steuerungsinstrumente zur Erreichung strategischer Ziele

Zur Erreichung ihrer strategisch gesetzten Ziele nutzt die Europäische Kommission verschiedene Steuerungsinstrumente. Im Folgenden sollen diese Steuerungsinstrumente kurz vorgestellt werden. Da diese Arbeit sich vorrangig mit den Förderprogrammen im Bildungsbereich und den daraus erwachsenden Anforderungen für Weiterbildungseinrichtungen beschäftigt, wird die grundsätzliche Governancethematik² hier nicht aufgegriffen und beleuchtet. Vielmehr geht es darum, knapp die Bandbreite der Steuerungsinstrumente aufzuzeigen, die der Europäischen Kommission zur Verfügung stehen und kurz aufzuzeigen, welche Relevanz sie für den Bereich der Europäischen Bildungspolitik besitzen.

Dieser knappen grundsätzlichen Betrachtung folgt eine ausführlichere Darstellung der Förderprogramme der Europäischen Kommission im Lifelong Learning Programme sowie die Betrachtung der Genese und Entwicklung der Förderprogramme bis hin zu ihrer heutigen Ausgestaltung. Auf der Basis der vorangehenden Ausführungen der grundsätzlichen Steuerungsinstrumente können die Förderprogramme so auch als ein Instrument der Governance der Europäischen Kommission in den gesamten Kontext eingeordnet werden.

2.5.1. Grundsätzliche Anmerkungen zu Steuerungsinstrumenten in der Europäischen (Bildungs-)Politik

Die politische Steuerung von Themen und Fragestellungen auf europäischer Ebene verlangt eine Auswahl verschiedener Steuerungsinstrumente, die je nach Sachlage zur Anwendung kommen und einen unterschiedlichen Grad der Verbindlichkeit

² Die Begrifflichkeiten „Steuerung“ und „Governance“ werden in dieser Arbeit deckungsgleich gebraucht. Eine tiefere Differenzierung und Abgrenzung der beiden Begrifflichkeiten wird hier zu Gunsten einer Fokussierung auf die Kernthematik der Arbeit nicht vorgenommen

aufweisen. Als Steuerungsinstrumente in diesem Kontext werden „[...] die unterschiedlichen Mechanismen und Mittel bezeichnet, die eingesetzt werden, um (bildungs-) politische Prozesse im transnationalen Bildungsraum zu regulieren, zu koordinieren und zu steuern“ (Ioannidou 2010, S. 48).

Realiter lassen sich fünf solcher Instrumente eingrenzen, die als Steuerungsinstrumente von Seiten der Europäischen Kommission eingesetzt werden (vgl. Bechtel/Lattke/ Nuißl 2005, S. 19):

Verordnungen und Richtlinien mit rechtlicher Verbindlichkeit

Oggleich rechtliche Verordnungen den höchsten Verbindlichkeitsgrad aufweisen und somit zu den „harten“ Steuerungsinstrumenten gehören, spielen sie im Bereich der Europäischen Bildungspolitik keine Rolle (vgl. ebd.). Das Harmonisierungsverbot entzieht der Europäischen Union die Möglichkeit zu Rechtsakten, die sich auf bildungspolitische Fragestellungen beziehen. Entsprechend kommt dieses Instrument in bildungspolitischen Belangen nicht zur Anwendung, obgleich es in anderen Bereichen der europapolitischen Steuerung eine deutliche Wirkungsmacht entfaltet. Umso wichtiger werden jedoch die „weicheren“ Möglichkeiten der politischen Steuerung, die der Europäischen Kommission für den bildungspolitischen Bereich zur Verfügung stehen.

Der Diskurs mit unterschiedlichen Gremien

Eines dieser „weicheren“ Instrumente ist der Diskurs. Rechtlich nicht bindend, dennoch aus Steuerungsperspektive nicht unwichtig, ist der Diskurs mit unterschiedlichen Gremien der Europäischen Union. Zu diesem Zweck verfassen die unterschiedlichen Gremien Mitteilungen, Empfehlungen, Entschlüsse oder auch Weißbücher, wie etwa das „Weißbuch Lehren und Lernen“. In ihrer Wirkkraft im Sinne von Verbindlichkeit sind diese Instrumente deutlich begrenzt. Dennoch bilden sie einen inhaltlich-strategisch wichtigen Rahmen für die Steuerung bildungspolitischer Debatten auf Europäischer Ebene, wie sich etwa noch in der Beschreibung der Methode der offenen Koordinierung zeigen wird (vgl. ebd., S. 23).

Europäische Vergleichsstudien im Sinne eines Benchmarking

Ähnlich sind Europäische Vergleichsstudien mit dem Ziel des Benchmarking zu verorten. Eine der bekanntesten Vergleichsstudien aus dem Bildungsbereich mit dem Ziel des Benchmarking dürfte die PISA-Studie sein, wengleich diese nicht in der Verantwortung der Europäischen Kommission lag. Ziel entsprechender Vergleichsstudien ist die Möglichkeit Vergleiche zwischen unterschiedlichen Europäischen Mitgliedsstaaten zu ziehen. Nach Bechtel/Lattke/Nuissl ist der Ausgangspunkt für ein solches Benchmarking ein konkretes Ziel in Verbindung mit einem Arbeitsprogramm, das zur Zielerreichung dienen soll (vgl. ebd., S. 27). Dem folgt die Einigung auf entsprechende Benchmarks, die die Zielerreichung kennzeichnen. Die Mitgliedsstaaten stellen die notwendigen Daten zur Verfügung, die die Auswertung im Hinblick auf die Zielerreichung ermöglichen. Abschließend wird ein Bericht erstellt, in dem die Daten veröffentlicht werden (vgl. ebd., S. 28).

Wengleich entsprechenden Vergleichsstudien keine rechtliche Verbindlichkeit zu Grunde liegt und die erhobenen Daten lediglich der Fortschrittskontrolle dienen, können sie dennoch eine gewisse Wirkkraft entfalten: „Auf diese Weise erzeugt das Instrument des Benchmarking unter den Mitgliedsstaaten einen gewissen Wettbewerbsdruck, der mittelfristig zu einer größeren Konvergenz der nationalen Bildungssysteme führen soll“ (ebd., S. 28). Bechtel/Lattke/Nuissl konstatieren weiterhin, dass das Benchmarking künftig vermutlich zum Kern der Methode der offenen Koordinierung werden wird (vgl. ebd., S. 27).

Die Methode der offenen Koordinierung

Die Methode der offenen Koordinierung selbst wiederum geht deutlich über das bloße Benchmarking und den internationalen Vergleich hinaus. Sie ist vielmehr ein Ansatz, der im Rahmen der Beschränkungen durch das Harmonisierungsverbot darauf abzielt, „[...] die Zusammenarbeit der Mitgliedstaaten untereinander zu fördern und die nationalen Maßnahmen zu unterstützen und ggf. zu ergänzen“ (ebd., S. 25). Der Ansatz der offenen Koordinierung geht davon aus, dass die EU-Mitgliedstaaten gemeinsame – hier bildungspolitische – Leitlinien und Ziele vereinbaren und entsprechende Benchmarks und Vergleichswerte definieren, die die Zielerreichung kennzeichnen. Die EU-Mitgliedstaaten setzen dann entsprechende Maßnahmen ein um die festgelegten Ziele zu erreichen. Dabei sind sie Mitgliedstaaten

frei in der Wahl ihrer Maßnahmen und Umsetzungswege. Die Europäische Kommission übernimmt lediglich die kontinuierliche Fortschrittsbeobachtung und Berichterstattung (vgl. ebd. S. 25f.).

Mit diesem Ansatz der offenen Koordinierung gibt der Europäische Rat zwar einen Rahmen für die bildungspolitischen Ziele vor, lässt den Mitgliedstaaten jedoch den Raum zur eigenen Ausgestaltung. Die Methode der offenen Koordinierung zählt damit zu den weichen Steuerungsinstrumenten. Dennoch besteht die kritische Betrachtung dies bereits als zu starke Einmischung der Europäischen Union in nationalstaatliche bildungspolitische Belange zu bewerten. Kritisiert wird etwa, dass der Europäischen Union die Legitimation für derlei Steuerungsansätze ebenso wie für ein so umfassendes Monitoring und die anschließende Bewertung, wie es etwa durch die im Rahmen der offenen Koordinierung erforderlichen Vergleichsstudien geschieht, fehlt (vgl. ebd. S. 26). Ioannidou weist außerdem darauf hin, dass die Steuerungswirkung des Ansatzes der offenen Koordinierung noch nicht ausreichend empirisch erforscht ist, da es sich bei der Methodik noch um einen vergleichsweise neuen Ansatz politischer Steuerung handelt (vgl. Ioannidou 2010, S. 50).

Die Förderprogramme, hier im Lifelong Learning Programme

Während die hier dargestellte Steuerungsinstrumente „klassische“ Governanceinstrumente darstellen, die auf die Steuerungsebene der politisch legitimierten Akteursstrukturen abzielen, stellen die Förderprogramme ein Steuerungsinstrument dar, das zwar eindeutig der Governance dient, sich jedoch nicht primär und ausschließlich an die politischen Gremien und Organe wendet, sondern vielmehr die Bildungspraxis in den Blick nimmt. Aufgrund dessen sind die Förderprogramme der Europäischen Union für den Bildungsbereich für diese Arbeit von entscheidender Bedeutung, stellen sie doch ein Steuerungsinstrument dar, mit dem die Europäische Kommission direkten Einfluss auf die Bildungspraxis nehmen kann. Freilich beschränkt sich diese Einflussnahme auf diejenigen (Weiterbildungs-)Einrichtungen, die sich im Rahmen der Förderprogramme um eine Antragstellung bemühen. Eben jene jedoch, stehen im Fokus dieser Arbeit, befinden sie sich doch in

einem immensen Spannungsfeld aus politischer Steuerung und eigenem Bildungsauftrag. Die Europäische Union stellt einen transnationalen Bildungsraum dar. Durch die Beteiligung unterschiedlicher Akteure auf unterschiedlichen politischen Ebenen (lokal, regional, national, transnational) entsteht ein Spannungsfeld, das es auszutarieren gilt, eben jenes Spannungsfeld zwischen politischer Steuerung von Seiten der Europäischen Kommission und nationalen bildungspolitischen Vorgaben sowie dem jeweiligen Bildungsauftrag der unterschiedlichen Weiterbildungseinrichtungen.

Im Folgenden soll deshalb dezidiert auf die europäischen Förderprogramme im Bildungsbereich, ihre Genese, ihre Entwicklung bis heute und den jetzigen Stand eingegangen werden, um ein tieferes Verständnis für die innere Logik der Förderprogramme zu erzielen und ihre Relevanz für die Fragestellung dieser Arbeit aufzuzeigen.

2.5.2. Die Förderprogramme der Europäischen Union im Bildungsbereich

Zur Erreichung der strategischen Ziele europäischer Bildungspolitik sind die europäischen Förderprogramme für den Bildungssektor von entscheidender Bedeutung als bildungspolitische Steuerungsinstrumente. Die ersten europäischen Bildungsprogramme wurden bereits 1976 erstmals in der Form eines Aktionsprogramms (vgl. Europäische Kommission 1976) etabliert.

1986 gingen daraus die Aktionsprogramme COMETT, ERASMUS, PETRA, LINGUA und UROTECNET hervor, die ab 1989 durch die Programme TEMPUS und FORCE ergänzt wurden (vgl. Walkenhorst 2000, S. 320f.). 1994 wurden zwei neue europäische Bildungsprogramme ins Leben gerufen, die die bestehenden Programme integrierten. SOKRATES deckte dabei den allgemeinbildenden Bereich ab und LEONARDO DA VINCI den berufsbildenden Bereich. SOKRATES umfasste somit die Teilprogramme ERASMUS für den hochschulischen Bereich und COMENIUS für die Schulbildung sowie Teile des LINGUA-Programms, die Datenbank EURYDICE und transversale Maßnahmen im Bereich Erwachsenenbildung. LEONARDO widmete sich ausschließlich dem Bereich der beruflichen Bildung, war jedoch aufgrund seiner Überschneidungen mit SOKRATES nur bedingt umzusetzen (vgl. Berggreen-Merkel 2000, S. 65).

Beide Programme liefen bis 1999 und wurden ab 2000 von LEONARDO DA VINCI II und SOCRATES II abgelöst. Schwerpunkt waren bei LEONARDO DA VINCI II die Aspekte Mobilität, Pilotprojekte, Sprachkompetenz, Transnationale Netzwerk und vergleichende Daten zu Berufsbildungssystemen (vgl. DIHT 2000, S. 42ff.). SOCRATES II fokussiert die europäische Dimension im Bildungswesen, die Verbesserung der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen und die Förderung innovativer Entwicklungen im Bildungssektor (vgl. DIHT 2000, S. 45).

Ende 2006, mit Auslaufen der Programme LEONARDO DA VINCI II und SOCRATES II wurde das „Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens“ beschlossen.³ Ziele des Programms waren die „Unterstützung der Verwirklichung eines europäischen Raums des lebenslangen Lernens“ (ebd., S. L 327/48), etwa durch die Förderung des sozialen Zusammenhalts, der Kreativität, der Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit und der aktiven Bürgerschaft (vgl. ebd.) durch die Weiterführung der einzelnen Bildungsprogramme. Dabei wurden die Vorläuferprogramme angepasst und umstrukturiert. Abbildung 1 gibt einen grafischen Überblick über die Entwicklung der Förderschienen und ihre Zusammenhänge, beginnend 1976 bis heute.

Grundsätzlich wurde die erprobte Struktur mit bildungsbereichsspezifischen Programmen auch 2006 beibehalten. Erstmals wurde dabei ein spezielles Programm mit Fokus auf Erwachsenenbildung ins Leben gerufen. GRUNDTVIG sollte „die Lehr- und Lernbedürfnisse aller Beteiligten der Erwachsenenbildung jeglicher Art sowie [...] die Einrichtungen und Organisationen, die entsprechende Bildungsgänge anbieten oder fördern“ (ebd., S. L 327/50) in den Blick nehmen und durch Maßnahmen wie Mobilität für Einzelne, Lernpartnerschaften, multilaterale Projekte und thematische Netzwerke umsetzen (vgl. ebd., S. L 327/60).

³ EU Beschluss Nr. 1720/2006/EG des Europäischen Parlaments und des Rats vom 15. November 2006 über ein Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens

1976	1. AKTIONSPROGRAMM	
1986	ERWEITERTE AKTIONSPROGRAMME: COMETT ERASMUS PETRA LINGUA UROTECNET	
1989	+ TEMPUS FORCE	
1994	SOKRATES: ERASMUS COMENIUS LINGUA EURYDICE TRANSVERSALE MAßNAHMEN	LEONARDO DA VINCI
2000	SOKRATES II	LEONARDO DA VINCI II
2007	LIFELONG LEARNING PROGRAMME: COMENIUS ERASMUS LEONARDO GRUNDTVIG JEAN MONNET	
2014	ERASMUS+	

Abb. 1.: Überblick über die Europäischen Förderprogramme im Bildungsbereich (eigene Darstellung)

Spezielle Ziele des Grundtvig-Programms waren die Bewältigung des Demographischen Wandels und die Schaffung von Möglichkeiten und Zugängen zu Bildungsangeboten für Erwachsene. Auch die Qualität von Angeboten der Erwachsenenbildung sollte europaweit gesteigert werden. Ein wichtiger Punkt dabei war die Verbesserung der Zusammenarbeit von Erwachsenenbildungseinrichtungen in Europa (vgl. ebd., S. I. 327/59).

Die EU-Kommission definiert Erwachsenenbildung in diesem Kontext als „alle Formen des Lernens durch Erwachsene nach Abschluss der allgemeinen und/oder beruflichen Bildung, unabhängig von dem in diesem Prozess erreichten Niveau“ (Europäische Kommission 2006, S. 2). Damit wird ein breites Verständnis von Erwachsenenbildung deutlich, das auch aber nicht notwendigerweise auf eine berufliche Qualifikation abzielt. Die Kommission nähert sich dem Begriff von einer systemischen Perspektive aus und macht damit deutlich, dass die Lernergebnisse im Vordergrund stehen und nicht der Weg auf dem diese erreicht wurden. Damit

schließt die Kommission an die Ideen der UNESCO-Berichte und des Memorandums an.

Mit Schaffung eines eigenen Programms zur Förderung der Erwachsenenbildung hat die EU eine klare Würdigung dieser ‚vierten Säule‘ des Bildungssystems vorgenommen und den Stellenwert der Erwachsenenbildung innerhalb des Bildungssystems und insbesondere im Rahmen der Strategie für lebenslanges Lernen verdeutlicht. Im Rahmen der Gesamtstrategie der Kommission wird die Hoffnung verfolgt, dass die Erwachsenenbildung dabei unterstützen kann die großen Herausforderungen, die die EU-Kommission für die Umsetzung des Lissabon-Prozess identifiziert und mit den Zielen zu ET 2020 erneuert hat, zu meistern. Dazu zählt die Wettbewerbsfähigkeit der EU, die Bewältigung des Demographischen Wandels ebenso wie die Bekämpfung sozialer Ausgrenzung (vgl. ebd. S. 3 ff.). Die EU Kommission sieht in der Förderung der Erwachsenenbildung eine Möglichkeit dies zu erreichen. Dabei gilt, dass die Programme durchaus auch kritisch gesehen werden, wie es etwa bei Zeuner der Fall ist (vgl. Zeuner, 2010, S.587).

Auch das Programm LEONARDO DA VINCI, das für den Bereich der beruflichen Bildung fortgeführt wurde, hat Bezug zur Aus- und Weiterbildung und zu Bildung in Verbindung mit arbeitsmarktrelevanten Fragestellungen und ist somit auch für Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung relevant. Eines der spezifischen Ziele von LEONARDO DA VINCI lautet etwa die „Unterstützung von qualitativen Verbesserungen und von Innovationen in Bezug auf die Systeme, Einrichtungen und Verfahren der beruflichen Aus- und Weiterbildung“ (ebd., S. L 327/58). Damit rückt erstmals explizit die Erwachsenen- und Weiterbildung in den Fokus bildungspolitischer Bemühungen der Europäischen Union und wird mit einem eigenständigen Programm zur Förderung gewürdigt.

Mit Auslaufen des Programms für Lebenslanges Lernen Ende 2013, tritt das neue Programm Erasmus+ in Kraft, das wie sein Vorgänger eine Laufzeit von sieben Jahren hat und 2020 auslaufen wird. Erasmus+ zielt ebenfalls wie sein Vorgänger auf die Erreichung der Ziele der Lissabon Strategie, bezieht nun aber vor allem auch die Ziele der ET2020 mit ein (vgl. Europäische Kommission 2014, S. 9).

Standen bisher unterschiedliche Förderprogramme mit spezifischer Ausrichtung – entweder einzeln oder im Rahmen des Programms für lebenslanges Lernen – zur Verfügung, so vereint Erasmus+ nun bestehende Förderprogramme und integriert das Programm für Lebenslanges Lernen, das Programm Youth in Action, Erasmus Mundus, Tempus, Alfa, Edulink und alle Programme zur Zusammenarbeit industrialisierter Staaten im Bereich Hochschulbildung (vgl. ebd., S. 10).

Ziel ist die Ermöglichung von Synergien über künstliche Grenzen zwischen den einzelnen Bildungsbereichen hinweg (vgl. ebd.). Wie auch in den Vorläuferprogrammen stehen verschiedene Schlüsselmaßnahmen zur Verfügung, wurden bei Erasmus+ jedoch auf drei Bereiche begrenzt: Mobilität für Einzelpersonen, Kooperation zur Förderung von Innovation und dem Austausch von good-practices, sowie Unterstützung für politische Reformen (vgl. ebd. 2014, S. 15).

Die Förderprogramme der EU Kommission bilden die Schnittstelle zwischen den strategischen Zielen der europäischen Bildungspolitik und den Weiterbildungseinrichtungen auf nationalstaatlicher Ebene, die innerhalb der Förderlinien die jeweils spezifischen Projekte realisieren. Damit sind die Zielsetzungen und die konkrete Ausgestaltung der Förderschienen von entscheidender Bedeutung, bilden sie doch die Fläche, auf deren Grundlage Weiterbildungseinrichtungen agieren, wenn sie sich um die Umsetzung von konkreten Projektvorhaben bemühen. Es gilt eigene Projektziele ebenso wie übergeordnete Ziele der Einrichtung mit den konkreten Zielvorgaben der europäischen Kommission überein zu bringen. Das hier entstehende Spannungsfeld macht die Schnittstelle zwischen EU-Projekten und Weiterbildungsorganisation zu einem interessanten Forschungsfeld für die (europäische) Erwachsenenbildungsforschung.

2.6. Zusammenfassung

Die vorangegangenen Ausführungen haben die Entwicklung europäischer Bildungspolitik umrissen. Vom Beginn der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft über den Vertrag von Maastricht bis hin zum Lissabon-Prozess und nun der Strategie „Education & Training 2020“ hat die europäische Bildungspolitik verschiedene Entwicklungsphasen durchlaufen.

Bildung wurde dabei zunächst aus arbeitsmarktpolitischer Warte betrachtet, später um den Gedanken politischer Partizipation (Europa der Bürger) erweitert und wird spätestens seit der Jahrtausendwende ganzheitlicher im Sinne des lebenslangen Lernens gesehen, wenngleich der Fokus auch hier noch immer auf beruflichen Aspekten liegt.

Das Konzept des lebenslangen Lernens hat immer eine Schlüsselrolle gespielt und kann als ideelles Kernstück europäischer Bildungspolitik bezeichnet werden. Mit den Bildungsprogrammen hat die Europäische Kommission ein umfangreiches strategisches Steuerinstrumentarium geschaffen, das über die Jahre immer weiter ausdifferenziert wurde.

Eben jene Förderprogramme dienen der Europäischen Kommission dazu ihre strategischen Ziele umzusetzen, indem Einrichtungen und Organisationen in den EU-Mitgliedsstaaten Projekte im Rahmen der Förderschienen beantragen. Hier entfaltet sich das Spannungsfeld, dem sich etwa Weiterbildungseinrichtungen gegenüber sehen, die sich um entsprechende Projekte bewerben.

In der Projektumsetzung müssen sie zwischen eigenem Bildungsauftrag, nationaler Bildungspolitik und Vorgaben aus der europäischen Förderlogik ausbalancieren. Nachfolgend wird deshalb der Blick von der Makroebene der EU-Bildungspolitik auf die Mikroebene der Organisation gelenkt und der Organisationsbegriff sowie das Feld der Organisationstheorien näher in den Blick genommen.

3. Organisation und Weiterbildung

Jäger/Schimank bezeichneten 2005 unsere Gesellschaft als Organisationsgesellschaft (vgl. Jäger/Schimank 2005). Unser Leben ist geprägt durch Organisationen. Gesellschaft ist ohne organisationale Strukturen nicht denkbar. Dem Organisationsbegriff kommt in dieser Arbeit dementsprechend eine hohe Bedeutung zu. Das Augenmerk soll deshalb zunächst auf die Begriffsklärung gelenkt werden, um anschließend die Relevanz organisationstheoretischer Überlegungen für die Weiterbildung in den Vordergrund zu stellen.

Schäffters Ansatz der erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie dient hier als theoretische Grundlage für die weitere Arbeit und als Ausgangspunkt für die Betrachtung der Weiterbildungsorganisation als Solcher.

Daran anschließend wird die Organisationskultur als Teilkonzept organisationstheoretische Überlegungen in den Fokus gerückt, hier insbesondere anhand des Kultur-Ebenen-Modells nach Edgar Schein, das die Grundlage für die spätere Analyseperspektive und Interpretation der erhobenen Daten bildet.

Abschließend erfolgt ein konkretes in Bezug setzen der beiden theoretischen Säulen der Arbeit zur Weiterbildungsorganisation und dem Organisationshandeln von und in Weiterbildungseinrichtungen unter besonderer Berücksichtigung organisationskultureller Aspekte.

3.1. Der Organisationsbegriff

Die Auseinandersetzung mit dem Organisationsbegriff ist Gegenstand vieler theoretischer Überlegungen geworden, wie etwa bei Kieser/Kubicek (Kieser/Kubicek 1993) oder Schreyögg (Schreyögg 2006). Die inhaltliche Ausrichtung reicht dabei von grundlegenden Darstellungen organisationstheoretischer Strömungen wie bei Miebach (Miebach 2007) bis hin zu spezifischen Diskursen, die sich in der konkreten Ausgestaltung des Organisationsbegriffs, etwa in Form der „Lernenden Organisation“ niederschlagen wie etwa bei Argyris/Schön (Argyris/Schön 2006) oder Senge (Senge 2003).

Organisationen sind die ausführenden Instanzen für gesellschaftliche Funktionen. LUHMANN weist in diesem Zusammenhang auf die besondere Position von Organisationen im gesellschaftlichen Funktionssystem hin. Organisationen ermöglichen eine strukturelle Kopplung zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Funktionssystemen und innerhalb dieser Systeme (vgl. Luhmann 1997, S. 607).

Eine Organisation besteht nach Zech immer aus Regeln, Relationen und Elementen. Regeln bezeichnen dabei das Regelsystem, das das Funktionieren der Organisation ermöglicht und sicherstellt. Relationen sind die Beziehungen, die sich aus der Kommunikation der Organisation ergeben. Elemente sind die Entscheidungen, die in einer Organisation getroffen und kommuniziert werden. In Bezug auf das Innen-Außen-Verhältnis einer Organisation ist eine Grenze zur organisationalen Umwelt existentiell. Diese Grenze legt fest, wer und was zur Organisation gehört und was nicht (Zech 2010, S. 12).

Organisationen stellen also soziale Systeme dar, die auf Dauer angelegt sind und gesellschaftliche Funktionen erfüllen. In Anlehnung an diese Sichtweise konstatieren Reichwald/Möslein: „Organisation ist immer dann notwendig, wenn Aufgaben zu bewältigen sind, die nicht von einer Person in einem Schritt erledigt werden können“ (Reichwald/Möslein 1999, S. 29). Hier zeigt sich eine funktionalistisch geprägte Sichtweise auf Organisation, die sich noch deutlicher in dem Verweis niederschlägt, dass in diesem Spannungsfeld von Arbeitsteilung und Koordination der

Arbeitsprozesse das grundlegende Organisationsproblem deutlich wird: „Organisationsstrukturen dienen somit der Koordination arbeitsteiliger Aufgabenerfüllung. Organisation – als Wechselspiel von *Aufgabenteilung* und *Koordination*“ (ebd.).

Es wird schnell deutlich, dass hier zwei unterschiedlich geprägte Auffassungen von Organisation zu Grunde liegen:

- » Der *instrumentelle Organisationsbegriff*, der den Fokus auf die strukturell-funktionale Komponente von Organisation legt. Im Zentrum der Betrachtung stehen hier Abläufe, das Funktionieren von Prozessen, die Bildung von Strukturen, die benötigt werden um die Organisation in die Lage zu versetzen ihre gesellschaftliche Funktion zu erfüllen.
- » Der *institutionelle Organisationsbegriff*, der die Organisation als Ganzes in den Mittelpunkt rückt und organisationale Phänomene fokussiert, einen ganzheitlichen Blick auf Organisationen und ihre spezifischen Verhaltensweisen und die dadurch erzeugten Muster betrachtet und analysiert (ebd., S. 30).

Weick entwickelte 1995 ein Modell zum Sensemaking in Organisationen, in dem er sechs Merkmale unterscheidet (vgl. Weick 1995, S. 75):

- » Organisationen agieren in multiplen Realitäten und müssen ihre Handlungen entsprechend koordinieren
- » Organisationen produzieren aus intersubjektivem Verständnis soziale Formeln, die personenunabhängig weiter genutzt werden können
- » die Transformation in soziale Formeln hat einen Verlust des Detailverstehens zur Folge
- » ein Abgleich zwischen der intersubjektiven Ebene und der subjektiv-generischen Ebene findet laufend statt und wird
- » erreicht durch Handlungsmuster und Handlungsrouinen, die in der Organisation etabliert wurden

-
- » jede Organisation entwickelt somit über die Zeit ihre eigene soziale Form, die durch Aktivitäten zur Konsolidierung kontinuierlicher kommunikativer Handlungen gekennzeichnet ist, welche weiter entwickelt und verfestigt werden

Hieran wird deutlich, dass Organisationen vielfältige gesellschaftliche Funktionen erfüllen. Der Organisationsbegriff ist dementsprechend ein Konzept, das es erlaubt je nach Begriffsverständnis verschiedene Aspekte von Organisation unterschiedlich stark zu betonen. Diese Offenheit und Anschlussfähigkeit mag der Grund dafür sein, dass organisationstheoretische Ansätze sich im wissenschaftlichen Diskurs großer Beliebtheit erfreuen.

Darüber hinaus gilt es aber auch den Organisationsbegriff zu verwandten Konzepten wie dem der Institution abzugrenzen. Schäffter definiert Institutionen als

„Ergebnis funktionaler Differenzierung [...], in der spezifische *Funktionssysteme* zur Programmierung ihrer Aufgaben besondere Organisationen als ‚Institutionalformen‘ herausbilden. Soziale Organisationen bieten in diesem Verständnis das pragmatische Instrumentarium zur Konkretisierung und zur Realisierung gesellschaftlicher Erwartungsstrukturen, die hierdurch als ausdifferenzierte Funktion auf Dauer gestellt werden können.“ (Schäffter 2001, S. 45)

Eine Organisation ist demnach die ausführende Instanz entsprechender institutioneller Funktionen. Obwohl sich eine Fülle wissenschaftlicher Literatur mit dem Organisationsbegriff beschäftigt, existiert kein einheitliches theoretisches Verständnis. Unterschiedlichste Konzepte wie (Neo)Institutionalistische Ansätze (z.B. Walgenbach 2006, Walgenbach/Meyer 2007) oder Evolutionstheoretische Konzepte (z.B. Kieser/Woywode 2006) existieren nebeneinander. Dazu bemerkt Schreyögg:

„Die Organisationstheorie ist bis zum heutigen Tage *keine homogene Disziplin* geworden. Sie verfügt über kein allseits akzeptiertes Paradigma, das Forschung und praktische Gestaltung einheitlich leiten würde. Im Gegenteil, mehr denn je konkurrieren unterschiedliche Perspektiven und Theoriegebäude [...].“ (Schreyögg 1999, S. 29)

Nichts destotrotz erfreut sich der organisationstheoretische Blick auch in der Weiterbildungsforschung einiger Beliebtheit. Kuper bemerkt dazu auch: „Organisationstheoretische Zugänge haben in der jüngeren Weiterbildungsforschung eine Wirkmächtigkeit erreicht, die noch vor wenigen Jahren allenfalls zu erahnen gewesen wäre“ (Kuper 2010 , S. 5).

3.2. Zur Vielfalt organisationstheoretischer Ansätze

Ein Blick zurück auf die historische Genese der Organisationstheorien macht die unterschiedlichen Ansätze und Strömungen deutlich. Sehr schnell wird klar, dass Organisation aus unterschiedlichsten Perspektiven erforscht wurde und wird.

Scott (vgl. Scott 1961, S. 7 ff.) fasst die historische Entwicklung der Organisationstheorien in einem 3-Phasen-Modell zusammen und unterscheidet:

» ***Klassische Organisationstheorien***

Hierzu zählt etwa der Bürokratie-Ansatz, der Administrative Ansatz oder der Arbeitswissenschaftliche Ansatz.

» ***Neoklassische Organisationstheorien***

Der Human-Relations-Ansatz oder die Anreiz-Beitrags-Theorie werden als neoklassische Organisationstheorien markiert.

» ***Moderne Organisationstheorien***

Hierunter fällt eine Vielzahl von Ansätzen, von denen exemplarisch der Human-Ressource-Ansatz, der strukturalistische Ansatz, der Kognitiv-Symbolische Ansatz und der Systemtheoretische Ansatz erwähnt werden sollen.

Beginnend mit dem Bürokratie-Ansatz von Max Weber (vgl. Weber 1976) der sich mit den Macht- und Herrschaftsverhältnissen in Organisationen auseinander

setzte, wurde zunächst eine soziologische Perspektive auf Organisation eingenommen. Der Ökonom Taylor (vgl. Taylor 1913) fokussierte in seinen organisations-theoretischen Überlegungen den Arbeitsprozess mit seinen unterschiedlichen Teilschritten und führte erstmals eine umfangreiche Arbeits- und Aufgabenteilung ein.

Mit den berühmten Hawthorne-Experimenten von Roethlisberger/Dickson (vgl. Roethlisberger/Dickson 1975) wurde erstmalig die sozial-psychologische Komponente von Organisationen in den Mittelpunkt gerückt und die Diskussion um „Human-Relations“ im Organisationskontext wurde angestoßen. Eine Weiterentwicklung dieses Ansatzes stellt der Human-Ressource-Ansatz dar, der die persönliche Entwicklung des Menschen im Organisationskontext in den Blick nimmt. Argyris (vgl. Argyris 1975) betont hier den Wunsch des Menschen sich persönlich weiter zu entwickeln und zu reifen. Eine starre Organisationsgestaltung wirkt diesem Wunsch entgegen und wirkt demotivierend. Aufgabe ist es also Strukturen zu schaffen, die Entfaltungsmöglichkeiten für die Mitarbeiter bieten und sie als wertvolle Ressource betrachten.

Zu den moderneren Ansätzen zählt auch der systemtheoretisch geprägte Blick auf Organisation. Dabei ist die Systemtheorie keine originäre Organisationstheorie und hat auch keinen eigenen organisationstheoretischen Ansatz. Vielmehr bietet sie eine paradigmatische Grundhaltung zur Betrachtung organisationaler Phänomene. Schreyögg konstatiert diesbezüglich:

„Der Einfluß der Systemtheorie war häufig mehr indirekter Natur insofern, als sie zu bestimmten Perspektiven und Denkweisen angeregt hat [...], ohne jedoch selbst Organisationstheorie im engeren Sinne zu werden.“ (Schreyögg 1999, S. 90).

In der „sehr bedeutsamen *Theorie offener Systeme* wird das System nicht mehr länger nur als Anpasser konzeptualisiert, sondern man geht vielmehr davon aus, dass das System/Umweltverhältnis *interaktionaler* Natur ist, d.h. eine Unternehmung bzw. ein System steht unter starkem Umwelteinfluß, hat aber auch selbst die Möglichkeit, gestaltend auf die Umwelt einzuwirken“ (Schreyögg 2006, S. 94). Eine Strömung

systemtheoretisch geprägter Ansätze zur Organisation ist die Theorie interorganisatorischer Beziehungen. Dieser Ansatz fokussiert die Organisation-Umwelt Beziehung und die Bedeutung organisierter Umwelt und externer Beziehungen für die Organisation unter der Fragestellung, welche Strategien der Organisation zur Verfügung stehen um mit Beziehungen zur Umwelt umzugehen.

Im Hinblick auf das Forschungsinteresse dieser Arbeit bietet dieser Ansatz eine interessante Perspektive für die Betrachtung von Organisationshandeln. Da der Fokus der Analyse auf (kooperativen) Beziehungen innerhalb einer Organisation und zu anderen Organisationen (Organisations-Umwelt) im Hinblick auf die Veränderungen, die mit dieser Fokussierung externer Beziehungen einhergeht (strukturelle Kopplung), liegt, ist eine systemtheoretisch geprägte Sichtweise auf Organisation sinnvoll.

Um dem Spezifischen von Weiterbildungsorganisationen gerecht zu werden, ist es jedoch notwendig das Spezifische der Bildung als „Kernprodukt“ der Weiterbildungsorganisation zu bedenken. Im nachfolgenden Kapitel soll deshalb auf die Besonderheiten pädagogischer Organisationen eingegangen werden.

3.3. Die pädagogische Organisation

Nachdem nun der Organisationsbegriff aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet wurde, soll im kommenden Kapitel das Augenmerk auf das Besondere von pädagogischen Organisationen gelegt werden. Dabei soll zunächst geklärt werden, was das Spezifische pädagogischer Organisationen ist. Im Anschluss daran soll die Besonderheit von Weiterbildungsorganisationen als pädagogische Organisationen herausgearbeitet werden.

3.3.1. Das Besondere der pädagogischen Organisation

Kuper konstatiert, dass der Organisationsbegriff zunächst nur zurückhaltend in den pädagogischen Diskurs Eingang gefunden hat und führt dies auf die Dominanz bürokratiethoretischer Ansätze zurück, die für pädagogische Einrichtungen nicht anschlussfähig sind (vgl. Kuper 2001 S. 84). Der pädagogische Organisationsbegriff lässt sich von unterschiedlichen Seiten her beleuchten. Aus handlungstheoretischer Perspektive steht das Organisieren von Lernprozessen im Vordergrund (vgl. Schöffter 2005, S. 188). Hier wird ein Spannungsfeld deutlich, das pädagogischen Organisationen inhärent ist: Neben dem Anspruch des Organisierens auch der, dem pädagogischen Anspruch gerecht zu werden.

Schöffter unterscheidet fünf Dimensionen pädagogischer Organisationen. Die Abbildung 2 verdeutlicht seinen Ansatz. Neben der handlungstheoretischen Dimension, die das „pädagogische Organisieren als soziale Praktik“ (Schöffter 2005, S. 188) in den Blick nimmt, differenziert er weiter in die Sozio-technische Dimension, die Weiterbildungsorganisationen als „didaktische Formalstruktur auf verschiedenen pädagogischen Entscheidungs- und Gestaltungsebenen“ (ebd., S. 189) fasst. Als dritte Dimension macht er Weiterbildungsorganisationen als „organisiertes soziales System“ (ebd., S. 191) aus.



Abb. 2.: Dimensionen pädagogischer Organisationen nach Schöffter (eigene Darstellung)

Die kulturelle Dimension bezeichnet er als „produktive Integration von Diversität getrennter ‚communities of practice‘“ (Schöffter 2005, S. 193). Dies ist entscheidend im Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit. Bei Schöffter wird – wie auch in Abbildung 2 deutlich wird – die Organisationskultur als diejenige Dimension gewertet, die bei der organisationalen Reaktion auf Veränderungen und veränderte Ansprüche greift. Die jeweilige Organisationskultur bedingt die Art und Weise wie neue Ansprüche und Anforderungen, wie es im Fall der Beteiligung an EU-Bildungsprojekten gegeben ist, in das Alltagsgeschäft integriert werden. Damit bietet die Betrachtung aus organisationskultureller Perspektive einen interessanten Ansatzpunkt für die Betrachtung von Organisationshandeln von Weiterbildungseinrichtungen.

Als fünfte und letzte Dimension pädagogischer Organisation fasst er die institutionelle Dimension, die er in der „Orientierung spezifischer Organisationskulturen an ausgewählten gesellschaftlichen Funktionssystemen als ‚Leitinstitutionen‘“ (ebd., S. 196) begreift.

3.3.2. Das Spezifische der Weiterbildungsorganisation

„Das Besondere von Weiterbildungsorganisationen ist ihr spezifisches ‚Produkt‘, ihr ‚Gegenstand‘, ihre ‚Leistung‘ – eben Bildung“ bringen Ehses/Zech (Ehses/Zech 2004, S. 76) die Spezifik von Weiterbildungsorganisationen auf den Punkt. Dabei gehen sie noch ein Stück weiter und thematisieren die Rolle der Weiterbildung als Motor des gesellschaftlichen Wandels: „Bildung zu ‚produzieren‘ bedeutet Zukunftsfähigkeit für eine Gesellschaft zu produzieren [...]. So betrachtet sind Bildungsorganisationen Zukunftswerkstätten der Wissensgesellschaft“ (ebd.).

Vogel schreibt der Erwachsenenbildung eine besondere gesellschaftliche Rolle zu, indem er sie als Mittlersystem zwischen Individuum und Gesellschaft begreift (vgl. Vogel 1995, S. 162). Schäffter bemerkt dazu auch:

„Die Rekonstruktion von Wandel als diskontinuierliche Entwicklung bietet sich besonders bei Organisationen an, die in ihrem Aufgabenverständnis selbst auf gesellschaftliche Wandlungsprozesse zu antworten haben. Dies gilt für alle Institutionen der Sinnstiftung und hierbei besonders für Bildungsinstitutionen.“ (Schäffter 1998, S. 36)

Zu Recht verweist Schäffter hier auch auf die Problematik, der sich Weiterbildungsorganisationen aufgrund dieses Dilemmas gegenüber sehen: „So müssen sich Weiterbildungseinrichtungen fragen lassen, ob sie manchmal nicht eher einem gesellschaftlichen Krisensymptom zum Ausdruck verhelfen, als die Verwirklichung des Aufklärungspostulats voranzutreiben“ (Schäffter 1998, S. 37). Diese Aussage erfährt eine besondere Zuspitzung, wenn man sie vor dem Hintergrund der Rolle von Weiterbildungsorganisationen als Mittler in ihrer Beteiligung an europäischen Bildungsprojekten betrachtet.

Aus einer systemtheoretischen Logik heraus sind „Organisationen ein eigener Typus sozialer Systeme, dessen Bedeutung für die moderne Gesellschaft eng mit funktionaler Differenzierung verbunden ist“ (Kuper/Kaufmann 2010 S. 163). Für die Weiterbildung lässt sich eine zunehmende Systematisierung im Sinne eines Systems

von Organisationen, die miteinander in Zusammenhang stehen, erkennen (vgl. Schrader 2001, S. 233).

In seinem Artikel „Weiterbildungsnetzwerke aus Sicht des soziologischen Neo-Institutionalismus“ greift Schemmann die Vernetzungsthematik auf und eröffnet damit eine interessante Sichtweise auf Organisationsnetzwerke in der Weiterbildung, indem er ursprünglich soziologische Ansätze auf die Spezifik der Weiterbildungseinrichtungen anwendet. Dieser ausgesprochen interessante Ansatz verbleibt zunächst jedoch nur auf der nationalen Ebene und bezieht europäische oder internationale Aspekte nicht mit ein (vgl. Schemmann 2006, S. 9 ff).

Auch wenn in den letzten Jahren erfreulicherweise empirische Untersuchungen zur organisationstheoretischen Betrachtung von Weiterbildungseinrichtungen erschienen sind, kann von einem systematischen und kontinuierlichen Diskurs nicht die Rede sein. Feld konstatiert hier etwa:

„Es gibt gegenwärtig eine durchaus erkennbare erwachsenenbildungsbezogene fachöffentliche Auseinandersetzung mit der oft als dramatisch eingeschätzten Situation öffentlicher wie auch privater Erwachsenenbildungseinrichtungen. Diese Thematisierung verharnt allerdings, ebenso wie die (noch) eher spärlich anzufindenden wissenschaftlichen Untersuchungen zur Organisationsforschung in der Weiterbildung, häufig auf der Ebene der reinen Situationsbeschreibung.“
(Feld 2007, S. 311)

Verwiesen sei hier etwa auf eine Studie von Reinhard Wittenberg (Wittenberg 1980), der die Volkshochschule Essen einer Organisationsanalyse unterzieht und dabei die Ziele und das Organisationsprogramm der VHS in den Blick nimmt, die Personal- und Autoritätsstruktur analysiert und auf Grundlage seiner Analyse Probleme im Hinblick auf die Zielrealisierung der VHS identifiziert. Hierbei handelt es sich also um eine Einzelfallanalyse einer Weiterbildungseinrichtung, die die Problematik zwischen Programmatik und Zielrealisierung in den Blick nimmt.

Monika Kil legt in ihrer Untersuchung „Organisationsveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen“ (vgl. Kil 2003) den Fokus auf die spezifischen Veränderungen in Weiterbildungsorganisationen und konzentriert sich dabei auf Veränderungsprozesse in Volkshochschulen. Dabei nimmt sie sowohl strukturelle Merkmale („Hardware“) als auch Mitarbeitergruppen („Software“) und externe Experteneinschätzungen in den Blick. Sie konzentriert sich dabei auf grundlegende Veränderungs- und Lernanlässe, vorrangig in Volkshochschulen, und stellt somit die Komplexität von Weiterbildungsorganisationen dar.

Als zentrales Ergebnis ihrer Analysen identifiziert Kil „zentrale Bereiche der Veränderung in Weiterbildungsorganisationen“ (Kil 2003, S. 93). Hier macht sie das Führungsverhalten, Beanspruchungsphänomene und die Verwaltung als wichtige Punkte aus. Anschließend geht sie in die Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund einer organisationstheoretischen Fundierung. Im Hinblick auf den theoretischen Diskurs kommt ihr das Verdienst zu, den Blick für die Weiterbildungsorganisation und ihre spezifischen Probleme geschärft zu haben. Für dieses Forschungsvorhaben liefert sie interessante Grundlagendaten zur Volkshochschule als Weiterbildungsorganisation.

Besonderer Augenmerk sei auf die Untersuchung von Timm C. Feld zur „Volkshochschule als ‚lernende Organisation‘“ (Feld 2007) gelegt. Feld entwickelt auf Grundlage von Experteninterviews ein Anforderungsprofil für Volkshochschulen im Hinblick auf die Entwicklung zur lernenden Organisation. Dabei berücksichtigt er neben der innerorganisationalen Perspektive auch noch eine außerorganisationale Perspektive, indem er Interviews mit Volkshochschulleitungen durchführt und durch qualitative Interviews Einschätzungen von Experten aus Wissenschaft und Beratung einholt.

Aus der Gegenüberstellung der Ergebnisse entwickelt er ein Anforderungsprofil für Volkshochschulen, das die Volkshochschule als ganzheitliche Organisation begreift und unterschiedliche Ebenen der Organisation (Führung, Strategie, Struktur, Kultur etc.) mit einschließt und als Determinanten zur Entwicklung zur lernenden Or-

ganisation begreift. Die Gegenüberstellung der Perspektiven unterschiedlicher Expertengruppen stellt hier einen innovativen und äußerst fruchtbaren Ansatz dar, der es ermöglicht das Phänomen „Weiterbildungsorganisation“ aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu erfassen und zu analysieren. Die Untersuchung bewegt sich damit im Diskurs um den „Organisationsveränderungen von Weiterbildungseinrichtungen“ (Feld 2007, S. 316) und Feld kommt zu dem Schluss, dass

„[n]ur Volkshochschulen, die als lernende Organisation agieren und es schaffen kontinuierlich eigene organisationale Lernprozesse zu durchlaufen, sind in der Lage, ihre Funktion im Kontext des lebenslangen Lernens durch das Organisieren, Anleiten und Unterstützen nachhaltiger Lernprozesse für ihre Teilnehmenden sowie in fachlicher, sozialer und persönlicher Hinsicht wahrzunehmen.“ (ebd., S. 312)

Bei Feld liegt der Fokus dabei aber deutlich auf dem Konzept der Lernenden Organisation und der Lernkultur der Einrichtungen, weniger auf dem Ansatz der Organisationskultur.

Insbesondere im Hinblick auf die umfassenden Wandlungsprozesse, die sich in den letzten Jahren im gesamten Bildungsbereich aufgrund europäischer Bemühungen um bildungspolitische Themen ergeben haben, zeigt sich die Bedeutung und Rolle von Weiterbildungsorganisationen als Mittler zur Bewältigung dieser gesellschaftlichen Wandlungsprozesse:

„Organisation wird zunehmend als wirkungsvoller Einflussbereich gesellschaftlicher Gestaltung erkannt und genutzt [...]. Eingebettet sind die Veränderungsbemühungen jedoch in einen weit grundsätzlicheren Transformationsprozeß, nämlich in einen Wandel von öffentlich verantworteter Weiterbildung und von bildungspolitischen Steuerungsstrukturen.“ (Schäffter 1998, S. 35)

Umso wichtiger ist eine Verschränkung der Überlegungen zu pädagogischen Organisationen und der Analyse konkreter Handlungsstrategien, die Weiterbildungsorganisationen entwickeln um den veränderten Anforderungen gerecht zu werden. Die Strategien, die in den einzelnen Weiterbildungsorganisationen entwickelt werden, und die Art und Weise, wie die einzelne Weiterbildungseinrichtung auf Veränderungen reagiert, hängt eng mit der Kultur der jeweiligen Organisation zusammen.

Das Konzept der Organisationskultur erscheint hier deshalb als besonders fruchtbar um zu einem tieferen Verständnis interner Mechanismen von Organisationshandlung in Weiterbildungseinrichtungen zu gelangen und bietet eine Fläche für möglichen Erklärungsansätze. Kuper erklärt die „Konjunktur des Kulturbegriffs“ in der pädagogischen Debatte um Organisationen mit seiner Anschlussfähigkeit:

„Der Kulturbegriff leistet in der Reflexion pädagogischer Organisation zweierlei: Er stellt den Anschluss eines Traditionsterminus pädagogischen Denkens an organisationstheoretische Fragestellungen her und er bietet ein Interpretationsmuster, das die fehlenden Möglichkeiten bisheriger Organisationstheorien, das Handeln in pädagogischen Organisationen von der operativen Ebene her zu thematisieren, kompensiert.“ (Kuper 2001, S. 96)

Kuper fasst das Pädagogische einer Organisation dabei als ihr inhärentes Element, anders als vielfach das Pädagogische von den Elementen der Organisation als getrennt betrachtet wird. Aus dieser Perspektive kann und muss pädagogische Organisation als Einheit begriffen werden, da eine Auftrennung in Elemente nicht zielführend ist. Die Organisationskulturperspektive ist hier anschlussfähig und bietet die Möglichkeit pädagogische Organisation ganzheitlich zu fassen (vgl. ebd., S. 97). Im Folgenden soll deshalb näher auf das Konzept der Organisationskultur und eingegangen werden.

3.4. Das Konzept der Organisationskultur

Seit den 1980er Jahren hat innerhalb organisationstheoretischer Betrachtungen der Organisationskulturansatz zunehmend an Bedeutung gewonnen. *Organisationskultur* ist dabei als eine Verallgemeinerung des Begriffs Unternehmenskultur zu verstehen, der 1982 durch Peters/Waterman geprägt wurde, die das 7S-Modell der Organisationskultur entwickelten (vgl. Miebach 2007, S. 50). Nur wenig später veröffentlichten Deal/Kennedy ihr Buch ‚Corporate Cultures. The Rites and Rituals of Corporate Life‘, in dem sie Organisationskultur als ein Konstrukt aus „Werten, Helden, Riten, Ritualen sowie [...] einem kommunikativen Netzwerk der Mitarbeiter“ betrachten (ebd.).

Mit der Hinwendung des theoretischen Diskurses zum Organisationskulturbegriff erfolgte eine verstärkte Konzentration auf die nicht unmittelbar sichtbaren Anteile einer Organisation, die dennoch Einfluss auf die Organisationsmitglieder und somit auf das Organisationshandeln haben (vgl. Sievers 1992, S. 449 f.). Godet bezeichnet die Organisationskultur als einen „Stützpfiler der Unternehmensidentität“ (Godet 1987, S. 166).

Das Konzept Organisationskultur hat insbesondere im Rahmen der Betrachtung und Steuerung von organisationalen Veränderungsprozessen einen hohen Stellenwert erlangt. Organisationskulturelle Phänomene bedingen organisationale Lernprozesse, wie sie durch Veränderungen der Organisationsumwelten notwendig werden.

Der Begriff Kultur ist dabei in vielfältiger Weise und in verschiedensten Kontexten gebraucht worden. Um Organisationskultur greifen zu können muss zunächst das Verständnis von Kultur expliziert werden. Zu diesem Zweck wird zunächst kurz der Kulturbegriff beleuchtet um im Anschluss daran den Begriff der Organisationskultur näher zu betrachten und die Problematik und Vielschichtigkeit des Konzepts in den Mittelpunkt zu stellen.

3.4.1. Zum Kulturbegriff im Kontext der Organisation

Der Kulturbegriff ist ein Vielseitiger und Mannigfaltiger, der sich aus vielen unterschiedlichen Perspektiven beleuchten lässt und in seinen Facetten je nach Kontext seine eigene Bedeutungslogik trägt. Marré bemerkte bereits 1997, dass ein systematischer und umfassender Überblick über die theoretischen Perspektiven auf den Kulturbegriff aufgrund seiner starken Ausdifferenzierung kaum mehr möglich sei (vgl. Marré 1997). Ziel dieses Kapitels kann also keinesfalls eine erschöpfende Diskussion des Kulturbegriffs sein. Vielmehr sollen einige unterschiedliche theoretische Ansätze aufgezeigt werden um sich so dem Begriff und seiner Relevanz für die Organisation zu nähern.

Weick/Ashford beschäftigen sich in ihrem Handbuch zur Organisationskommunikation mit einer Definition von Kultur, die für Organisationen anschlussfähig wird. Sie fassen Kultur dabei als Kommunikationsprozess (vgl. Weick/Ashford 2001, S. 713). Miebach, der sich auf Weick/Ashford bezieht, konstatiert, dass „Organisationskultur [nur gelebt wird] durch die Sinnvorstellungen, Interaktionen und das Rollenhandeln von Individuen“ (Miebach 2008, S. 106).

Kroeber/Kluckhohn (Kroeber/Kluckhohn 1952) werteten 1952 in einer Meta-Analyse 164 verschiedene Definitionen zum Kulturbegriff aus. In ihrem Schema unterscheiden sie sechs verschiedene Definitionsansätze: Deskriptiv, historisch, normativ, psychologisch, strukturell und genetisch. Auf Grundlage ihrer Analyse definieren Kroeber/Kluckhohn den Kulturbegriff dann wie folgt:

„Kultur besteht aus expliziten und impliziten Mustern von und für Verhaltensweisen, die durch Symbole erworben und vermittelt werden; sie stellen eine unverwechselbare Leistung von menschlichen Gruppen dar, einschließlich ihrer Verkörperung in Schöpfungen von Menschenhand; der wesentliche Kern von Kultur besteht aus traditionellen (d.h. historischen abgeleiteten und ausgewählten) Ideen und insbesondere aus den zugeordneten Werten; ein Kultursystem kann einerseits als Er-

gebnis von Handlungen, andererseits als bedingende Elemente von zukünftigen Handlungen aufgefasst werden.“ (Kroeber/Kluckhohn 1952, S. 357)

Luhmann betont in seinen Äußerungen zum Kulturbegriff die Rolle des Beobachters von Kultur. Sein Kulturbegriff nimmt deutlich Bezug zur modernen Gesellschaft, in der arbeitsteilig hoch spezialisierte Tätigkeiten verrichtet werden (vgl. Luhmann 1985, S. 31ff.). Der Bezug zum System und damit zur Organisation wird hier sehr deutlich.

Organisationskultur ist demnach eine spezifische Art der Ausprägung von Kultur. Der Organisationskulturbegriff und seine eigene spezifische Problematik sind Gegenstand des folgenden Teilkapitels.

3.4.2. Zum Organisationskulturbegriff

Der allgemeinere Kulturbegriff erfährt im Konzept der Organisationskultur eine spezifische Ausgestaltung. Geertz definiert Organisationskultur über Sprache, Normen, Werte und Symbole. Dabei fasst er das kulturelle System unabhängig vom sozialen System (Geertz 1987). Daneben existieren jedoch auch Ansätze, die das kulturelle System als Teil des sozialen Systems fassen. Merkmals hat unter dieser Prämisse ein Modell entwickelt, das Kultur in ein Spannungsfeld aus Strategie, Struktur und Handeln stellt (Merkmals 2006, S.212).

Hofstede definiert Organisationskultur als „*The collective programming of the mind which distinguishes the members of one organization from another*“ (Hofstede 1990, S. 2). Dabei betont er sowohl den kollektiven Anteil von Organisationskultur als auch die Stärke der Prägung („programming“). Bloor/Dawson legen in ihrer Definition das Augenmerk stärker auf das *wie* statt auf das *was* von Organisationskultur: „a patterned system of perceptions, meanings, and beliefs about the organization which facilitates sensemaking among a group of people sharing common experiences and guides individual behaviour at work“ (Bloor/Dawson 1994, S.276).

Luhmann bezeichnet Organisationskultur auch als Strukturschutz (vgl. Luhmann 1984), während Mahler auf die Entlastungsfunktion von Organisationskultur hinweist. Organisationskultur unterstützt Organisationen demnach in ihrem rationalen Handeln indem eine Einheitlichkeit der Werte gesichert wird um Doppeldeutigkeiten zu verhindern (vgl. Mahler 1997).

Schein, der den theoretischen Diskurs zur Organisationskultur maßgeblich mitgeprägt hat, billigt dem Individuum im Organisationskontext etwas mehr Handlungsfreiheit zu. Er betont, dass Kultur als etwas Erlerntes zu verstehen ist, das alle Aspekte menschlichen Verhaltens betrifft und sich in einem ständigen Wandel der Veränderung und Anpassung befindet. Grundlage hierfür sind internalisierte Grundannahmen, auf deren Grundlage der Mensch seine Umwelt bewertet und in ihr agiert (Schein 1984, S. 14ff.)

Dieser eher allgemeine Kulturbegriff wird von Schein später ergänzt und zu einer umfassenden Definition von Organisationskultur gebracht:

„I am defining culture as the set of shared, taken-for-granted implicit assumptions that a group holds and that determines how it perceives, thinks about and reacts to its various environments. Norms become a fairly visible manifestation of these assumptions but it is important to remember that behind the norms lays this deeper taken-for granted set of assumptions that most members of a culture never question to examine” (Schein 1996, S. 236).

Trice und Beyer haben ebenfalls Charakteristika für Organisationskulturen erarbeitet und halten fest: Organisationskultur ist kollektiv in dem sie für alle Organisationsmitglieder gilt und verbindlich ist. Sie ist historisch, da es sich um eine gewachsene Struktur handelt. Sie ist emotional. Sie ist symbolisch, da sie durch Symbolsysteme weiter getragen und erhalten wird. Sie ist dynamisch, da sie an veränderte Situationen angepasst werden muss. Sie ist unscharf, da sich eine Definition einer bestimmten Organisationskultur nicht ohne weiteres vollständig und präzise durchführen lässt (vgl. Trice/Beyer 1993, S. 5).

Organisationskultur hat für Organisationen eine wertvolle Funktion. Organisationskultur stellt sicher, dass ausreichend notwendige Ressourcen vorhanden sind. Organisationskultur beeinflusst das Setzen und Realisieren von Organisationszielen. Organisationskultur setzt Parameter bei der Koordination der organisationalen Prozesse und nicht zuletzt stellt Organisationskultur das dauerhafte Schaffen, Bewahren und Übertragen von organisationalen, typischen Handlungsweisen im Zeitverlauf sicher.

Smircich (vgl. Smircich 1983, S. 347ff.) beschäftigt sich weniger mit der Definition von Organisationskultur. Vielmehr ordnet sie die unterschiedlichen theoretischen Konzepte nach den verschiedenen Perspektiven ihrer Ausrichtung zu. Sie unterscheidet:

-
- » Die **Interkulturelle Perspektive**, bei der insbesondere organisationale Variablen im Ländervergleich im Vordergrund stehen
 - » Die **Unternehmenskultur**, bei der die Kultur einer Organisation näher beleuchtet wird
 - » Die **Kognitive Perspektive**, die Kultur als ein System von geteilten Kognitionen auffasst
 - » Die **symbolische Perspektive**, bei der Symbole und ihre jeweilige spezifische Bedeutung in der zwischenmenschlichen Interaktion interessieren
 - » Und die **Strukturalistische und psychodynamische Perspektive**, bei der vorrangig psychologische Prozesse im Unterbewusstsein fokussiert werden

In Anlehnung an diese Systematik lassen sich zwei unterschiedliche Perspektiven auf Organisationskultur ausmachen (vgl. Neubauer 2003, S. 19 f.):

- » Organisation *ist* Kultur (*Metaphernansatz*)
- » Organisation *hat* Kultur (*Variablenansatz*)

Letzteres versteht Organisation als „soziokulturelles System, bei dem Organisationskultur als eine relevante Variable neben anderen Variablen [...] aufgefasst wird.“ (ebd., S. 19)

3.4.3. Organisationskultur, Klimabegriff und Lernkultur

Neben dem Begriff der Organisationskultur erweist sich der Klimabegriff als anschlussfähig für die theoretische Auseinandersetzung mit Organisation. Dabei lassen sowohl der Klimabegriff als auch das Konzept der Organisationskultur eine inhaltliche Nähe, wenn nicht sogar Überschneidung erkennen. McMurray bemerkt dazu:

„There are many similarities between organizational climate and culture although a number of researchers have considered and rejected the proposition that they are synonymous. Yet, because two variables share a number of overlapping attributes the distance between culture and climate is perhaps not so great as first thought.” (McMurray 2003, S. 2)

Es wird deutlich: trotz einer gewissen Nähe der beiden Begriffe zueinander, beschreiben sie doch unterschiedliche Dinge und müssen für eine theoretische Auseinandersetzung voneinander abgegrenzt betrachtet werden.

Trice/ Beyer definieren Organisationsklima als „referred to *psychological environments* [...] It focused on measuring the perceptions of individuals about their organizations, rather than beliefs, values or norms shared by groups or people“ (Trice/ Beyer 1993, S. 19). Hier zeigt sich bereits der Rückbezug auf die Organisationskultur in Form einer Abgrenzung.

Dementsprechend bemerkt auch Glick, dass das Organisationsklima die Wahrnehmung organisationaler Realität ausschließlich aus subjektiver Perspektive betrachtet (vgl. Glick 1985, S. 613). Hier wird die individuelle Bewertung einer Situation betont und damit die Abgrenzung zum Organisationskulturbegriff vollzogen, der sich durch gemeinsam geteilte Werte und Handlungsweisen auszeichnet, die situationsübergreifend für alle Mitglieder der Organisation gelten und als geteilte Werte bezeichnet werden können, ob bewusst oder unbewusst. Für die Analyse organisationaler Handlungsmuster ist der Klimabegriff damit weit weniger anschlussfähig als das Konzept der Organisationskultur.

Der Organisationskulturbegriff lässt sich leicht gegen den Lernkulturbegriff abgrenzen. Dies hier zu tun erscheint sinnvoll um zu untermauern, warum hier der Zugang über den Organisationskulturbegriff gewählt wurde. Während das Konzept der Organisationskultur die gesamte kulturelle Wirklichkeit einer Organisation fokussiert, beschränkt sich der Lernkulturbegriff auf die Betrachtung lernkultureller Gegebenheiten einer Organisation. Lernkultur meint dabei die gelebte Einstellung der Organisationsführung und der Organisationsmitglieder zum Lernen innerhalb der Organisation. Organisationskultur jedoch meint die „Gesamtheit der Wertvorstellungen, Normen, Denkweisen und Handlungsmuster der Menschen“ (Dehnbostel 1998, S. 211).

Sonntag betont die Rolle der Lernkultur als „eine wesentliche Instanz [...] zur Weiterentwicklung der Unternehmenskultur“ (Sonntag 1996, S. 41). Die Lernkultur einer Organisation ist also ein Teil ihrer Organisationskultur. Insbesondere in Zeiten des organisationalen Wandels ist die Lernkultur einer Organisation von entscheidender Bedeutung für die Überlebensfähigkeit einer Organisation. Die Lernkultur ist somit ein wichtiger Aspekt für die Fähigkeit einer Organisation zu lernen, damit jedoch nur ein Teil der gesamten Organisationskultur.

3.4.4. Der Diskurs zur Organisationskultur – Vom 7-S-Modell zu Scheins Modell der Kultur-Ebenen

Der Organisationskulturansatz erlaubt es, Organisationshandeln über die Grenzen rationalen Handelns hinaus zu erklären (vgl. Merckens 2009, S. 545). Er wird damit besonders fruchtbar für die Behandlung von Fragestellungen, die sich rein rational orientierten Betrachtungsweisen entziehen. Das Verdienst des Organisationskulturansatzes ist die Fokussierung der weichen Faktoren einer Organisation. Damit wird es möglich implizite Prozesse, Regeln und Verhaltensweisen als bedeutungstragend für das Organisationshandeln zu begreifen und entsprechend in den Blick zu nehmen. Dennoch existieren verschiedene Sichtweisen auf Organisationskultur und

entsprechende Modelle parallel nebeneinander. Dabei wird unterschieden zwischen funktionalistisch geprägten Ansätzen, wie dem von Peters/Waterman und ein interpretativen Modellen, wie dem von Schein, das dieser Arbeit zu Grunde gelegt wurde.

3.4.4.1. Funktionalistischer Organisationskulturansatz: 7-S-Modell nach Peters/Waterman

Ende der 1970er Jahre galt in der Organisationstheorie ein eher strukturorientiertes Paradigma. Der Fokus der Betrachtungen richtete sich auf strukturelle Gegebenheiten der Prozessorganisation und Strategien. Peters/Waterman beschäftigten sich vorrangig mit dem Faktor Mensch in Organisationen und der Fähigkeit des Menschen rationale Entscheidungen zu treffen. Sie kamen zu dem Schluss, dass zur Lösung von Organisationsproblemen mindestens sieben Variablen berücksichtigt werden müssen: Struktur, Strategie, Systeme, Selbstverständnis, Spezialkenntnisse, Stammpersonal und Stil.

Abbildung 3 zeigt das von ihnen entwickelte 7-S-Modell der Organisationskultur. Diese sieben Variablen werden dabei in harte und weiche Faktoren aufgeteilt. Zu den harten Faktoren werden in der Regel Struktur und Strategie gezählt, als formale, gesetzte Faktoren, die auch als organisatorische Hardware bezeichnet werden. Als die Software einer Organisation gelten dementsprechend Systeme, Selbstverständnis, Spezialkenntnisse, Stammpersonal und Stil. Diese weichen Faktoren lassen sich von den harten Faktoren abgrenzen, da sie nicht quantifizierbar und direkt erfassbar sind.

Das Verdienst von Peters/Waterman ist weniger die Darstellung des Modells als vielmehr die Schlussfolgerungen, die sie daraus ableiteten. Erstmals wurde klar, dass für das Überleben einer Organisation und zur Führung derselben „viel mehr gehört

als in Grundsatzserklärungen, neuen Strategien, Plänen, Budgets und Organigrammen dargestellt werden kann“ (Peters/Waterman 1984, S. 25).

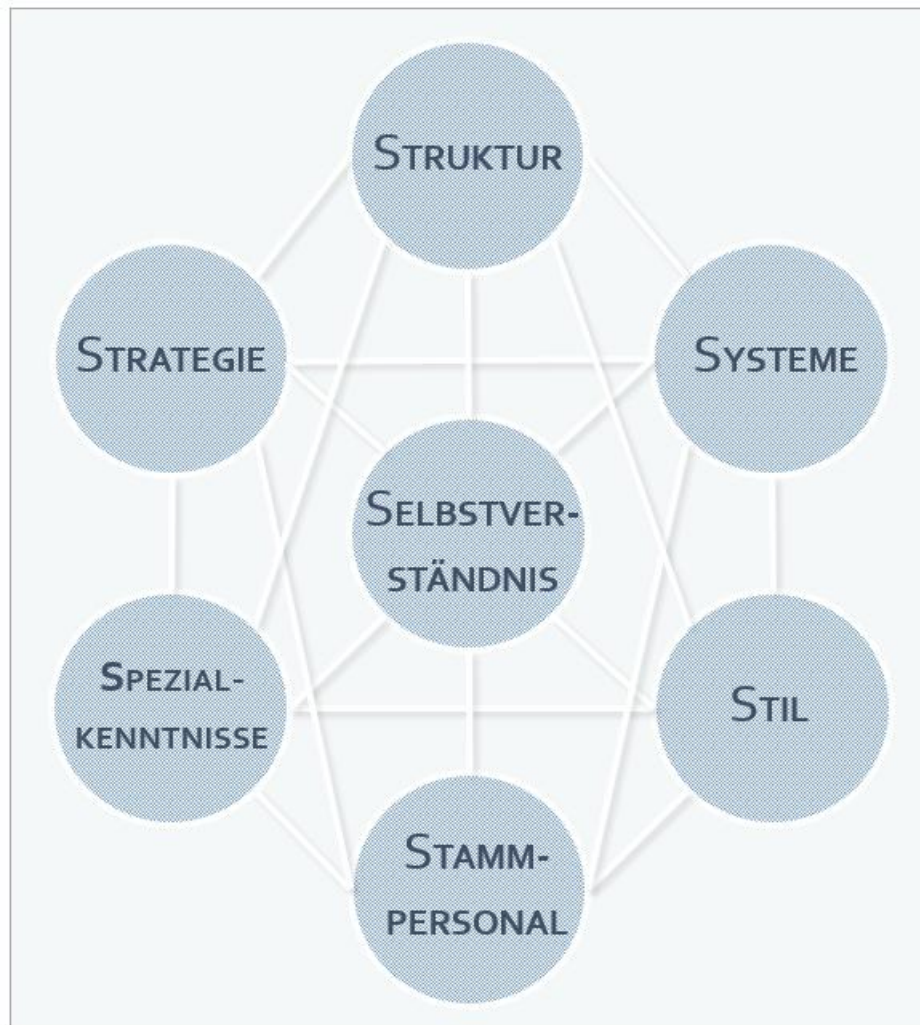


Abb. 3.: 7-S-Modell der Organisationskultur nach Peters und Waterman (eig. Darstellung in Anlehnung an Peters/Waterman 1984, S. 32)

Peters/Waterman leiteten aus ihren Untersuchungen die Erkenntnis ab, dass die weichen Faktoren ebenso wichtig für den Erfolg einer Organisation sind wie die harten Faktoren Strategie und Struktur und dass nicht nur die harten, sondern auch die weichen Faktoren durch Führungsmaßnahmen beeinflusst und gesteuert werden können (Neubauer 2003, S. 52).

Peters/ Waterman schließen daraus auf die besondere Rolle der Organisationskultur, der in strukturell weniger starr organisierten Unternehmen eine zentrale Rolle als Mittlerin für das Überleben und Funktionieren der Organisation zukommt (vgl. Peters/Waterman 1984). Kritik erfahren Peters/Waterman vor allem auf forschungsmethodologischer Ebene. Auch die Engführung auf Unternehmen und die Ableitung von Handlungsmaximen im Sinne eines erfolgreichen unternehmerischen Handelns ist immer wieder Gegenstand von Kritik gewesen.

3.4.4.2. Interpretativer Organisationskulturansatz: Scheins Modell der Kultur-Ebenen

Schein verfolgt einen interpretativen Organisationskulturansatz. Organisationen sind dabei als eine eigene Realität in den Kognitionen der Organisationsmitglieder zu verstehen. Sie sind symbolisch-ideelle Phänomene, die für die Organisationsmitglieder jedoch genauso real sind wie alle übrigen Umwelten, in denen sie sich bewegen. Dabei konstatiert Schein, dass es nicht die eine richtige Organisationskultur gibt. Vielmehr geht es darum die Besonderheiten und Unterschiede verschiedener Organisationskulturen in einem Modell beschreiben zu können. Ziel ist die Entschlüsselung von Symbolstrukturen in Organisationen. Kognitive Schemata als organisationale Realitäten entstehen dabei durch die Interaktion der Organisationsmitglieder untereinander. Kultur definiert Schein in diesem Fall als selektive Ansichten zur Wirklichkeit, die die Mehrheit der Organisationsmitglieder teilt (vgl. Schein 1984).

Er weist dabei auf das Phänomen der organisationalen Subkulturen hin. Auf unterschiedlichen Organisationsebenen herrschen jeweils eigene Handlungslogiken und Bezugsnormen. So können in einer Organisation gleichzeitig und parallel unterschiedliche organisationale Subkulturen entstehen, etwa auf der Führungsebene, in den unterschiedlichen Funktionsbereichen, auf den gleichen Hierarchieebenen, in bestimmten Abteilungen oder auch in informellen Zusammenschlüssen (vgl. ebd.).

In der Beobachtung von Subkulturen in Organisationen und ihren Beziehungsmustern zueinander lassen sich laut Schein drei Positionen stilisieren: Integrationsperspektive, Differenzierungsperspektive und Fragmentierungsperspektive.

Um dieser Differenziertheit und Heterogenität von Organisationskulturen in der Beschreibung gerecht werden zu können entwickelte Schein 1985 sein Kultur-Ebenen-Modell. Er unterscheidet dabei drei Ebenen, die in ihrer Gesamtheit die Organisationskultur konstituieren.

» **Werte**

Werte bezeichnen die grundlegenden Einstellungen einer Organisation und ihrer Mitglieder. Werte legen fest, wie die Organisation und ihre Mitglieder Umwelt wahrnehmen, interpretieren und konstruieren. Unter Werten werden auch die Annahmen gefasst, die über Menschen gemacht werden sowie das Menschenbild, das in der Organisation Geltung hat.

Hier hat auch der Faktor Zeit eine bedeutende Rolle. Die Zeitorientierung einer Organisation gibt an wie tiefgreifend die Bedeutung eines Werts ist, also wie dauerhaft Werte in der Organisation sind. Dabei wird unterschieden zwischen einer monochronen und einer polychronen Zeitorientierung. Es handelt sich dabei um grundlegende Annahmen und Werthaltungen zu Menschen, menschlichem Handeln, sozialen Beziehungen in der Organisation und zur organisationalen Umwelt, Haltungen, die in die organisationalen Umwelten getragen werden etc.

Die Werte der Organisation sind meist implizit und unsichtbar. Eine Orientierung an diesen Werten durch die Organisation und ihre Mitglieder erfolgt unbewusst. Werte müssen sich über einen längeren Zeitraum entwickeln. BEHRENDTS verweist darauf, dass es eine Diskrepanz zwischen bekundeten und tatsächlich gelebten Werten geben kann. Ein linearer Rückschluss auf organisationskulturelle Gegebenheiten ist also nicht zulässig (vgl. Behrends 2001, S.36).

» **Normen**

Normen bezeichnen die willentlich bekundeten Handlungsmaximen einer Organisation. Normen gelten dabei als Gut, Maßstab oder Ziel, das es zu erreichen gilt. Das beinhaltet Strategien und Ziele ebenso wie Organisationsphilosophien oder Leitbilder. Normen sind teils expliziert, etwa in Form eines bekundeten Organisationskodexes, teils implizit.

» **Artefakte**

Artefakte sind in der Regel sichtbare und explizite Verhaltensmuster, die im Organisationsalltag von den Mitgliedern zu respektieren sind. Obwohl sie explizit sind, sind sie SCHEIN zu Folge dennoch interpretationsbedürftig. Zu organisationalen Artefakten zählen bestimmte Rituale, Umgangsformen oder angemessene Sprache und Kleidung. Die Symbolvermittlung ist dabei ein zentrales Ziel von Organisation um Organisationskultur an neue Organisationsmitglieder weiter zu geben. Schein unterscheidet dabei zwischen sprachlichen Medien (Leitsätze, Anekdoten), interaktionalen Medien (Rituale, Feiern), objektiven Medien (Statussymbole, Broschüren) und sozial konstruierter Zeit (Deadlines, Stechuhren).

Werte, Normen und Artefakte werden in der Organisation in Einstellungen, Verhalten und Symbolen deutlich. Alle drei Ebenen haben dabei einen ständigen Rückbezug aufeinander, wie in Abbildung 4 deutlich wird.

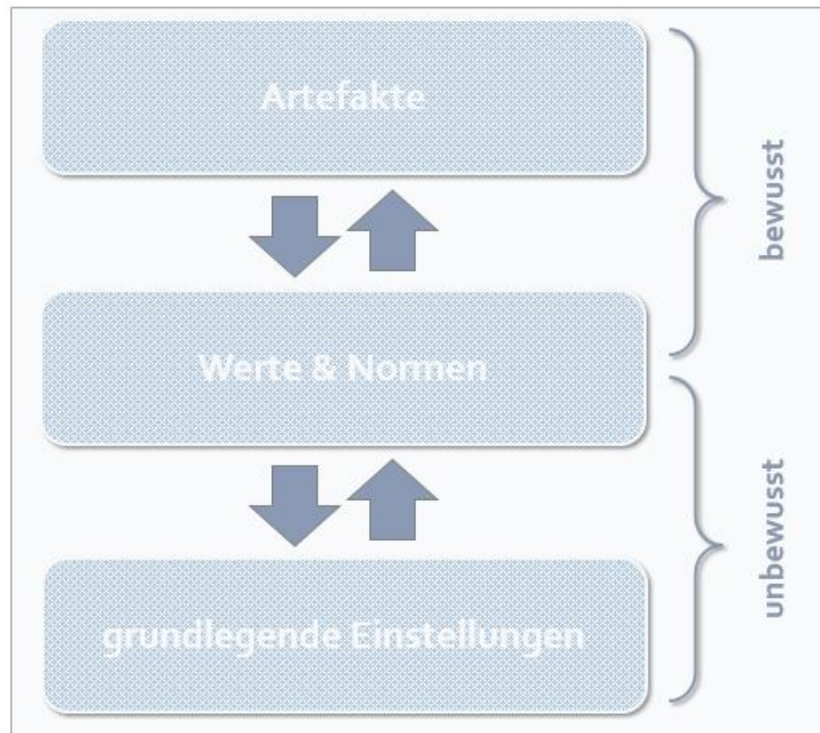


Abb. 4.: Kultur-Ebenen-Modell nach Schein (eig. Darstellung in Anlehnung an Schein 1995, S. 30)

Eine Organisationskulturanalyse durch diese interpretative Sichtweise erfolgt demnach auf Grundlage des oben dargestellten Kultur-Ebenen-Modells, das auch als „Eisbergmodell“ bekannt ist: die Artefakte als weitgehend bewusster Teil der Organisationskultur bilden die sichtbare Spitze des Eisbergs, während ein Großteil der Werte und Normen und die grundlegenden Einstellungen als unbewusste Teile der Organisationskultur den großen Teil des Eisbergs bilden, der unter Wasser liegt.

Zu den Artefakten zählen dabei Dinge wie Zeremonien, Gebäude, Räume, Logos oder Statussymbole. Zu Normen und Werten zählen unausgesprochene Basisannahmen, Grundüberzeugungen, Gefühle, Ängste, Sinn, Spiele, Beziehungen, Kommunikationsmuster, Entscheidungsverhalten, Konfliktregelungen, Kooperation und Konkurrenz.

Das Verdienst, das Scheins Modell zugerechnet werden kann, ist „eine theoretisch fundierte Konzeption von Organisationskultur“ (Behrends 2001, S. 39) geschaffen

zu haben. Dennoch greift das Modell in seiner theoretischen Rückbindung nur unzureichend auf kulturanthropologische Ansätze zurück und verharret somit in einer individualisierten Sichtweise auf Kultur, ohne jedoch das überindividuelle des Begriffs tatsächlich in seine Überlegungen mit einzubeziehen. Auf diese Art wird Organisationskultur lediglich als „Landkarte“ zum Verständnis der Organisation durch ihre Mitglieder betrachtet, nicht jedoch als Komponente, die das gesamte Gefüge der Organisation nachhaltig beeinflusst und durchdringt (vgl. ebd., S. 40 f.). Nichts desto trotz bietet Scheins Modell einen viablen Ansatz zur theoriegeleiteten Auseinandersetzung mit Organisationskultur, was nicht zuletzt die große Verbreitung seines Modells erklären dürfte.

3.5. Zusammenfassung

Gegenstand dieses Kapitels war die Auseinandersetzung mit dem Organisationsbegriff und mit der Breite organisationstheoretischer Ansätze. Bei der Betrachtung des akademischen Diskurses wird deutlich, dass sich Arbeiten mit Fokus auf die Organisation auch in der Weiterbildungsforschung einiger Beliebtheit erfreuen und es in den letzten Jahren einige Arbeiten gegeben hat, die einen Beitrag zur empiriegeleiteten Debatte um Weiterbildung und Organisation geleistet haben. Organisationskulturelle Aspekte werden dabei meist jedoch nur gestreift.

Im Mittelpunkt dieses Kapitels stand Schäffters Ansatz der Erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie, der das theoretische Rückgrat dieser Arbeit bildet und einen bedeutenden Beitrag für die theoretische Debatte um Weiterbildungsorganisationen darstellt. Schäffter arbeitet mit seinen fünf Dimensionen pädagogischen Organisierens die Spezifik pädagogischer Organisationen heraus und macht so deutlich, warum es zu kurz greift Bildungsorganisationen als klassische Organisationen zu betrachten.

Organisationskultur wird bei Schäffter als eine Dimension pädagogischer Organisationen begriffen, die die Art und Weise der Integration diverser Anforderungen in den Arbeitsalltag bedingt. Damit wird die Organisationskultur zu einer Schlüsselgröße in der organisationalen Bewältigung von Anforderungen und Veränderungen. Im Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit ergibt sich daraus die zentrale Rolle des Organisationskulturansatzes für die Interpretationsperspektive. Scheins viel beachtetes interpretatives Modell der Kultur-Ebenen dient als Ausgangspunkt um Organisationskultur zu fassen.

4. Aufbau der Untersuchung

Die Ausführungen zur europäischen Bildungspolitik im Kapitel zwei haben das thematisch inhaltliche Feld der Arbeit abgesteckt. Nachdem mit den Ausführungen des Kapitels drei nun auch der theoretische Rahmen dieser Arbeit mit Schäffters Erwachsenenpädagogischer Organisationstheorie und Scheins Kultur-Ebenen-Modell der Organisationskultur definiert ist, stehen nachfolgend das methodische Vorgehen und der Aufbau der Untersuchung im Vordergrund.

Zu diesem Zweck erfolgt zunächst eine kurze Auseinandersetzung mit der bisherigen empirischen und theoretischen Rezeption europäischer Bildungspolitik in vorangegangenen Forschungsarbeiten in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Im Anschluss wird der Blick auf den grundsätzlichen Ansatz der Arbeit als qualitative Untersuchung in Form von leitfadengestützten Interviews gelenkt, sowie die Verknüpfung des Forschungsdesigns mit dem theoretischen Konstrukt der Arbeit in Verbindung gebracht.

Darauf folgend wird die Auswahl der besuchten Weiterbildungseinrichtungen in den Fokus gerückt und hier besonders die Eingrenzung auf Volkshochschulen thematisiert. Darauf aufbauend wird die Auswahl der Gesprächspartner dargelegt.

Abschließend wird das Vorgehen bei der Analyse der Daten vorgestellt und die Auswertung der Daten mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring sowie der empirisch basierte Typenbildung nach Kelle/Kluge thematisiert und reflektiert.

4.1. Empirische und theoretische Rezeption Europäischer Bildungspolitik in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung

Ausgehend vom erstarkenden politischen Interesse an Weiterbildung im internationalen Kontext findet sich in der Literatur eine Reihe von Studien, die die Entwicklung der Weiterbildung im europäischen oder internationalen Kontext in den Blick nehmen. In der Regel handelt es sich dabei um empirische Studien, die versuchen einen Überblick über die Situation in der Europäischen Union zu geben. Eine tiefer gehende wissenschaftlich-theoretische Auseinandersetzung mit der europäischen Bildungspolitik an sich findet sich deutlich seltener.

Bereits 2000 gab Faulstich eine Publikation mit dem Titel „Internationalität in der Erwachsenenbildung. Analysen, Erfahrungen und Perspektiven“ (Faulstich et. al. 1999) heraus. Dabei handelt es sich um die Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung von 1999. In der Dokumentation wird Weiterbildung und Internationalität aus unterschiedlichen Perspektiven aufgegriffen und diskutiert, wie etwa durch die Brille der beruflichen Weiterbildung innerhalb Europas und die dadurch entstehenden Veränderungen in Bezug auf Lernen und Arbeit.

Erfreulich ist auch die theoretische Auseinandersetzung mit Internationalität als Bezugsrahmen für Erwachsenen- und Weiterbildung. Von besonderem Interesse ist hier die Auseinandersetzung mit internationaler, bzw. europäischer Kooperation in der Weiterbildung. Die durchaus wünschenswerte und sehr sinnvolle Debatte verbleibt hier jedoch nur im Forschungskontext und thematisiert Kooperation in der Weiterbildungsforschung, nicht jedoch wird die Kooperation auf europäischer Ebene zwischen Weiterbildungsanbietern reflektiert und als eigenes Forschungsthema formuliert.

2006 veröffentlichte das National Institute of Adult Continuing Education (NIACE) im Auftrag der Europäischen Kommission eine Studie, die Weiterbildungsanbieter in Europa in den Blick nahm (NIACE 2006). Insgesamt wurden Eckdaten für 31 europäische Staaten ermittelt. Dabei standen klassische Kennzahlen im Blick,

wie die Anzahl der Weiterbildungsanbieter im Land, der Umsatz oder die Zahl der in der Weiterbildung Beschäftigten, ebenso wie die Zahl der Unterrichtsstunden und die Zahl der Teilnehmer.

Die Studie liefert damit einen quantitativen Überblick über wichtige Kennzahlen zur Analyse des derzeitigen Status der Weiterbildung in den unterschiedlichen europäischen Ländern und ermöglicht damit einen vergleichenden Blick in Bezug auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten, darüber hinaus aber vor allem eine erstmalige europaweite Bestandsaufnahme der Weiterbildungsanbieter.

Als ein weiteres Verdienst gibt die Studie einen Hinweis auf Veränderungen und Entwicklungen in der Weiterbildung in den einzelnen Staaten seit 1993 (vgl. ebd. S. 36). Auch wenn es sich um sehr generelle Aussagen handelt, die nur einen sehr kleinen Teil der Studie ausmachen und sich ausschließlich auf systemische, bzw. politische Aspekte beziehen, wird hier zumindest der Blick auf die Veränderungen, die durch europapolitische Interventionen im Bildungsbereich entstanden sein können eingenommen. Die Perspektive auf einzelne Weiterbildungseinrichtungen freilich bleibt aus und ist auch aufgrund der Anlage der Studie keinesfalls die Zielsetzung.

Ebenfalls im Auftrag der Europäischen Kommission veröffentlichte die European Association for the Education of Adults (EAEA) eine Studie zu „Adult education trends and issues in Europe“ (EAEA 2006). Während die NIACE-Studie Kennzahlen liefert, untersucht die EAEA-Studie politische und strukturelle Entwicklungen und inhaltliche Strömungen, die sich abzeichnen. Dazu zählt etwa die Validierung non-formalen und informellen Lernens, die Entwicklung“ von Learning Centres“ (vgl. ebd., S. 46) oder ein Trend hin zum Thema Active Citizenship. Neben dieser eher breiten Analyse wird in der Studie im Rahmen der Analyse zu Learning Centres auch darauf hingewiesen, dass:

„Little information is available on the success of different approaches, but the biggest problem is that the partnerships end after the projects finish, and the results get lost. [...] partnerships are yet to be built into a coherent Lifelong Learning policy. Despite the numerous partnership and network initiatives of

recent years, they remain occasional, interest-driven and short-lived” (ebd. S. 47).

Auch wenn auch hier keinesfalls die beteiligte Weiterbildungsorganisation als Solche in den Blick genommen wird, wird dennoch auf eine Problematik hingewiesen, die in direktem Zusammenhang mit den beteiligten Weiterbildungseinrichtungen steht, aus der sich auch Probleme für die Einrichtungen ableiten lassen, die an solchen Projekten beteiligt sind und diese händeln wollen.

Die UNESCO hat 2009 den „Global Report on Adult Learning and Education“ (vgl. UNESCO 2009) veröffentlicht. Der Bericht greift Entwicklungen in der Bildungspolitik auf und schaut auf Trends in Bezug auf Ausstattung und Vorhandensein von Weiterbildungseinrichtungen, ebenso wie auf Partizipation und politische Entwicklungen. Da es sich allerdings um einen global orientierten Bericht vor dem Hintergrund des Nord-Süd-Gefälles, werden spezifische europäische Themen zur Weiterbildung nicht thematisiert. Vielmehr handelt es sich um einen Report aus entwicklungspolitischer Perspektive.

Besondere Beachtung verdient der ebenfalls 2009 erschienene Bericht „European Adult Education outside the EU“ (Gartenschlaeger 2009), der vom Deutschen Volkshochschulverband und EAEA herausgegeben wurde. Der Bericht nimmt bewusst die Situation der Weiterbildung in den europäischen Staaten in den Blick, die 2009 (noch) nicht Mitgliedsstaaten der EU waren. Dabei wird entlang der bekannten Begriffe und Eckdaten wie Finanzierungssituation, rechtliche Rahmenbedingungen, Anbieter- und Teilnehmerstrukturen, Personal, Forschung, internationale Kooperation etc. ein Überblick über die Weiterbildungslandschaften in Albanien, Bosnien Herzegowina, Kosovo, Mazedonien, Montenegro, Serbien, Kroatien, der Türkei, der Russischen Föderation, Belarus, Moldawien, der Ukraine, Armenien, Aserbaidschan, Georgien und Israel gegeben. Für jedes Land werden die zentralen Herausforderungen, die es in den nächsten Jahren zu bewältigen gilt identifiziert. Dabei geht der Bericht darauf ein, dass eine Öffnung der EU-Bildungsprogramme auch für Nicht-Mitgliedsstaaten wichtig ist um Entwicklungen in Gang zu bringen (vgl. Gartenschlaeger 2006, S. 10). Die Europäische Bildungspolitik wird hier im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung der fokussierten Staaten in Verbindung

gebracht. Die Weiterbildung wird als Motor für wirtschaftliche Entwicklung und Wachstum gesehen, was mit den Forderungen der ET2020 einhergeht, und wird mit bildungspolitischen Maßnahmen verbunden. Eine konkrete Mikro-Sicht auf die Weiterbildungseinrichtung und die Herausforderungen, die sich auf dieser Ebene stellen leistet der Bericht nicht.

2010 hat das Public Policy and Management Institute (PPMI) im Auftrag der EU Kommission eine Studie zum „[...] impact of ongoing reforms in education and training on adult learning“ (PPMI 2010) herausgegeben. Dabei werden politische Reformen auf EU-Ebene im Weiterbildungssektor daraufhin untersucht, in wie fern sie wirken und auf welche Weise. Die Analyse beschränkt sich dabei auf die Perspektive, inwiefern durch die europäischen Maßnahmen zur Weiterbildungspolitik mehr Menschen an Weiterbildung teilnehmen (vgl. ebd., S. 172 ff.). Der Blick auf die einzelne Weiterbildungsorganisation wird ausgeklammert.

Der Vollständigkeit halber sei auf die BMBF Studie „Deutsche Weiterbildungsanbieter auf internationalen Märkten. Daten – Fallstudien – Perspektiven“ (BMBF 2003) verwiesen. Im Rahmen der Untersuchung stand das internationale Engagement von deutschen Anbietern von beruflicher Weiterbildung im Vordergrund. Explizit ging es dabei nicht um die Teilnahme an EU-Projekten, sondern um das eigenverantwortlich organisierte und international ausgerichtete Angebot von deutschen Weiterbildungsanbietern. Als solche werden hier Angebote für Ausländer in Deutschland, Angebote für Deutsche in Deutschland, die sich auf eine Tätigkeit im Ausland vorbereiten, sowie Angebote für Deutsche und Ausländer im Ausland verstanden (vgl. Kuwan 2003, S. 28). Als Fazit lässt sich hier feststellen, dass deutsche Weiterbildungsanbieter grundsätzlich noch wenig auf international ausgerichtete Angebote setzen.

Severing identifiziert drei zentrale Punkte, die das internationale Engagement von deutschen Weiterbildungsanbietern erschweren: die regionale Ausrichtung der meisten Weiterbildungsanbieter in Deutschland, die finanzielle Ausstattung und das Festhalten an starren, auf Zertifikatserwerb ausgerichteten und am formalen deutschen Bildungssystem orientierten Lehrgängen (vgl. Severing 2003, S. 7f.). In Bezug

auf die Teilnahme an EU-Bildungsprojekten mögen sich diese Punkte in ihrer Bedeutung und Vehemenz evtl. abschwächen, nichts desto trotz handelt es sich hier um strukturelle Gegebenheiten, die sicher auch Auswirkungen auf die Teilnahme an EU-Projekten haben.

Bei näherer Betrachtung der vorliegenden Studien wird schnell deutlich, dass inhaltlich der Fokus ausschließlich auf die Teilnahme an Weiterbildung, einen quantitativen Überblick über Strukturmerkmale oder die Frage nach der Wirksamkeit von politischen Interventionen auf EU-Ebene liegt. Vor dem Hintergrund der ET2020 erscheint es durchaus sinnvoll und logisch. Dennoch irritiert, dass die Weiterbildungseinrichtungen als maßgebliche Verbindung zwischen politischer Vorgabe und konkreter Umsetzung als durchaus relevanter Akteur in einer mikroperpektivischen Betrachtung nahezu vollständig ausgeklammert werden.

Ebenfalls deutlich ist, dass ein Großteil der Arbeiten im Auftrag der Europäischen Kommission erstellt wurde. Das verwundert nicht und trägt natürlich zu einer soliden Datenlage im Zusammenhang mit der europäischen Dimension in der Weiterbildungsforschung bei. Die empiriebasierte Auseinandersetzung mit dem Thema Europäische Weiterbildungspolitik findet jedoch noch immer weniger auf theoretisch-wissenschaftlicher Basis statt. Insbesondere im Hinblick auf die Auseinandersetzung der besonderen Anforderungen, der sich Weiterbildungseinrichtungen durch ihre Hybridfunktion gegenüber sehen, wäre eine Stärkung der theoriegeleiteten empirischen Analyse auch innerhalb der universitären Weiterbildungsforschung wünschenswert.

4.2. Theoretische Verankerung des Forschungsansatzes

Diese Arbeit stellt die Frage nach den Motivationen und Handlungsstrategien bei der Herangehensweise an EU-Projekte in Weiterbildungseinrichtungen in den Vordergrund und deren Erklärung und Interpretation vor dem Hintergrund organisationskultureller Gegebenheiten innerhalb der jeweiligen Weiterbildungseinrichtung. Die Kultur einer Organisation zu untersuchen ist ein kompliziertes und komplexes Vorhaben, das aufgrund seiner Vielschichtigkeit nicht Ziel und Ansatz dieser Untersuchung war. Konstruktivistisch betrachtet könnte jeder Versuch in diese Richtung ohnehin immer nur eine Annäherung sein. Vielmehr erfolgte die Interpretation der Ergebnisse aus einer organisationskulturellen Perspektive heraus. Dies beruht auf der im Kapitel drei thematisierten und theoretisch begründeten Annahme, dass die Organisationskultur einer Einrichtung insbesondere bei der Bewältigung von neuen Anforderungen, die in die eigenen Praxis integriert werden müssen, eine entscheidende Rolle spielt.

Daraus ergibt sich ein Zwiebelmodell theoretischer Vorüberlegungen und Grundannahmen, die dieser Arbeit zu Grunde liegen. Wie Abbildung 5 zeigt bildet die Erwachsenenpädagogische Organisationstheorie nach Schäffter mit ihren fünf Dimensionen pädagogischer Organisationen die Grundlage, das Verständnis von Weiterbildungsorganisation als Solcher. Organisationskultur als eine seiner fünf Dimensionen und die entscheidende in Bezug auf Prägung von Motivation und Handlungsstrategien in Weiterbildungseinrichtungen, bildet die zweite theoretische Ebene des gewählten Ansatzes und wird anhand Scheins Kultur-Ebenen-Modell konkreter betrachtet und ausdifferenziert.

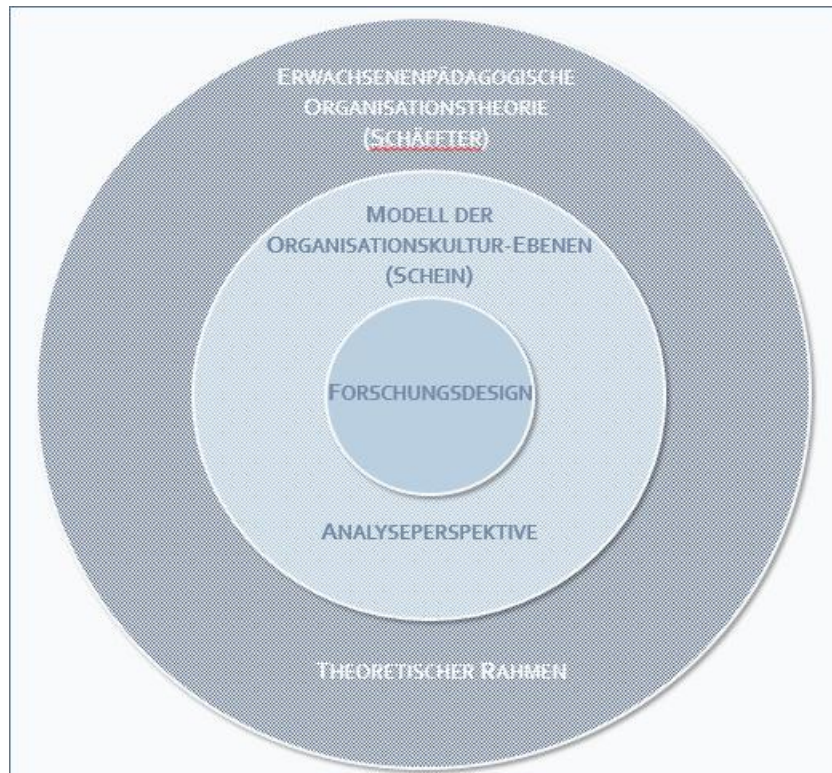


Abb. 5.: Theoretische Verankerung des Forschungsansatzes – „Zwiebelmodell“ (eigene Darstellung)

Der Ansatz der Organisationskultur bildet gleichsam die Linse, durch die die Betrachtung der Daten erfolgt, die Analyseperspektive, ohne selbst Ziel der Analyse zu sein.

Im Kern des Modells steht schließlich der Aufbau der Untersuchung mit seinen Vorüberlegungen, methodischen Entscheidungen und Eingrenzungen und den daraus resultierenden Ergebnissen. Das genaue Forschungsdesign mit Explizierung des konkreten Forschungsansatzes, der Auswahl der Einrichtungen und der Analyseschritte wird nachfolgend detailliert besprochen.

4.3. Qualitatives Forschungsdesign

Qualitative Untersuchungen bieten sich insbesondere dort an, „wo es um die Erschließung eines bislang wenig erforschten Wirklichkeitsbereichs“ (Flick 2007, S. 25) geht, wie es im Falle der Forschungsfrage dieser Arbeit gegeben ist. Die Stärke qualitativer Forschung ist gerade ihre Offenheit. Diese Offenheit bezieht sich sowohl auf die Datenerhebung als auch auf das Ergebnis der Erhebung (vgl. Lamnek 1988, S. 22). Im Gegensatz zu quantitativen Ansätzen ist sie weniger determiniert und bietet so die Möglichkeit auch Inhalte zu erfragen, die im Untersuchungsdesign zunächst noch nicht mitgedacht werden konnten, sich jedoch im Verlauf der Untersuchung als für den Forschungsgegenstand relevant erwiesen haben:

„Gerade im qualitativen Interview hat der Befragte die Möglichkeit, *seine Wirklichkeitsdefinitionen* dem Forscher mitzuteilen, während in der quantitativen Befragung, also bei weitestgehender Standardisierung, der Forscher mit seinem theoretischen Konzept, das er selbst und quasi unabhängig vom zu untersuchenden Objektbereich entwickelt hat, also mit seiner operationalisierten Wirklichkeitsdefinition, zum Befragten kommt und dieser dann in das Schema des Forschers hineingezwängt wird.“ (Lamnek 1989, S.61)

Mayring bemerkt dazu: „Man muß hier die Subjekte selbst zur Sprache kommen lassen; sie selbst sind zunächst die Experten für ihre eigenen Bedeutungsgehalte“ (Mayring 1990, S. 45).

Dem folgend wurde in dieser Untersuchung mit qualitativen Interviews in Form von Experteninterviews gearbeitet. Das Experteninterview eignet sich an dieser Stelle besonders, da die Befragung mit dem Ziel erfolgte, etwas über die inneren Wirklichkeiten der Weiterbildungsorganisationen in ihrer Beteiligung an EU-Projekten zu erfragen. Als Experten werden nach Meuser/Nagel Personen bezeichnet, die „für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung“ verantwortlich sind oder die über „Zugang zu Informationen über Personen-

gruppen oder Entscheidungsprozesse verfügen“ (Meuser/Nagel 1991, S. 443). Experte ist damit ein relativer Status in Bezug auf die vom Forscher gesetzte Fragestellung.

Bevor auf dieser Grundlage die Auswahl der Gesprächspartner näher thematisiert wird, soll zunächst jedoch auf die Auswahl der Einrichtungen eingegangen werden.

4.4. Auswahl der besuchten Weiterbildungseinrichtungen

Die Weiterbildungslandschaft in Deutschland ist ausgesprochen heterogen strukturiert. Je nachdem, welche Merkmale zu Grunde gelegt werden, lässt sich zwischen öffentlich- und privat finanzierter, allgemeiner und beruflicher, politischer, kultureller oder auch gesundheitlicher Weiterbildung differenzieren. Dabei sind weitere individuelle organisatorische und strukturelle Aspekte, wie Rechtsform, Organisationsform oder Anzahl der Mitarbeiter noch gar nicht berücksichtigt.

Das in Deutschland vorherrschende, vielfältige Netz aus unterschiedlichen Weiterbildungsanbietern ist historisch gewachsen und lässt sich aufgrund dessen nur schwer in eine einheitliche Struktur einordnen. Umso schwieriger gestaltet sich die empirische Organisationsforschung im Hinblick auf vergleichende Ansätze im Weiterbildungssektor.

Um der Abgrenzungs- und Vergleichsproblematik Rechnung zu tragen, wurden ausschließlich Volkshochschulen, die sich in EU-Projekten engagieren für die Untersuchung berücksichtigt. Die Volkshochschulen können als „die“ klassische deutsche Weiterbildungsorganisation klassifiziert werden. Durch ihre gesetzte Strukturierung in Fachbereiche und ihrer Grundfinanzierung durch die öffentliche Hand bieten sie ein gewisses grundsätzliches organisationales Gerüst. Gleichzeitig sind die Volkshochschulen aufgrund ihres kommunalen und regionalen Bezugs und der unterschiedlichen Trägerschaftskonstrukte flexibel genug um sich individuell an die

Gegebenheiten anzupassen, unter denen sie agieren und bieten damit genug Differenzierungsmerkmale um eine große Bandbreite organisationaler Handlungslogiken abzubilden.

„Qualitative Forschung zielt auf das Besondere“ (Helffferich 2004, S. 153). Es geht um Einzelmeinungen, um die Erschließung des Allgemeinen aus dem Speziellen heraus. Repräsentativität ist damit kein sinnvolles Auswahlkriterium für die Gesprächspartner in qualitativen Forschungsvorhaben, sondern die Auswahl muss nach wohlüberlegten Regeln erfolgen.

Die Auswahl der Volkshochschulen für die Interviews zu dieser Untersuchung erfolgte deshalb mehrschrittig zunächst auf Grundlage der Daten der EU Kommission⁴ zur Vergabe von EU-Mitteln im Rahmen der Förderschienen des 7. Forschungsrahmenprogramms, hier der Programme GRUNDTVIG und LEONARDO. Die Eingrenzung erfolgte bei der Identifikation möglicher Einrichtungen bewusst auf die beiden Förderschienen GRUNDTVIG und LEONARDO, die durch ihre inhaltlich-thematische Ausrichtung klar im Bereich Erwachsenen- und Weiterbildung zu verorten sind.

⁴ Quelle: NA BiBB; http://www.lebenslanges-lernen.eu/geofoerderte_projekte_9.html [Stand: 10.01.2014]

EXKURS: DIE VOLKSHOCHSCHULEN IN DEUTSCHLAND

Die Volkshochschulen stellen als älteste deutsche Weiterbildungseinrichtungen und aufgrund ihrer hohen Strukturiertheit, ihres flächendeckenden Vorkommens bei trotzdem gegebener individueller Ausrichtung der einzelnen Volkshochschulen hier einen für die Forschung interessanten Sonder- und Glücksfall dar. Wittenberg bezeichnet die Volkshochschulen als die „wohl bedeutsamste Institution des quartären Bildungsbereiches“ (Wittenberg 1980, S. 308). Ihre Ursprünge reichen dabei historisch weit zurück:

„Die ideengeschichtlichen Wurzeln [...] liegen in der Aufklärung, die sozialgeschichtlichen in der Industrialisierung.“ (vgl. Hinzen 2000, S.138)

Siebert datiert die Gründung der Volkshochschulen auf die Zeit um 1918 (vgl. Siebert 1990, S. 86). Eine genaue zeitliche Bestimmung ist jedoch nicht mehr möglich, da die Entstehung der Institution Volkshochschule als Solche Resultat gewaltiger gesellschaftlicher Umbruchprozesse war.

Als zentrale Triebfeder für die Entwicklungen, die die Entstehung der Volkshochschulen angestoßen haben kann die Aufklärung gelten. Die zentrale Forderung der Aufklärung ist die Autonomie des Einzelnen gegenüber den überlieferten Autoritäten. Damit sind sowohl ein individueller wie auch ein gesellschaftlicher Emanzipationsprozess angestoßen. In der Pädagogik bedeutete dies, dass das Leben des Einzelnen und seine Erziehung von der Vernunft her zu gestalten seien und jeder Mensch ohne Unterscheidung des sozialen Standes, der Rasse oder der religiösen Überzeugung Zugang zu Bildung haben sollte (vgl. Tenorth/Tippelt 2007, S. 41ff). Eine in diesem Sinne erfolgreiche Erziehung zielt auf ein Leben in Vernunft und Glück ab, unter der Ausbildung und Entfaltung aller Verstandeskkräfte. Im Gegensatz zu früheren Erziehungsidealen ist die Pädagogik der Aufklärung auf ein Leben im Diesseits gerichtet und die Nützlichkeit des Lebens steht

im Vordergrund. Die Selbstbestimmung des Einzelnen wird betont. Wissenschaft und Bildung sollten in allen gesellschaftlichen Schichten gefördert werden.

Das Zusammentreffen dieser beiden Faktoren, ein verstärktes Bildungsbewusstsein bei verbesserten Möglichkeiten diese einer breiten Schicht zugänglich zu machen in Kombination mit einem gesteigerten Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften, hervorgerufen durch die gesellschaftlichen Umbrüche der Industrialisierung, sind das Fundament aller Volksbildungsbestrebungen.

2012 (vgl. Huntemann/ Reichart 2013) existierten in der Bundesrepublik Deutschland 924 Volkshochschulen zuzüglich ca. 3.100 Außenstellen. Zusammengekommen bedeutet dies ein flächendeckendes Netz von gut 4.000 Volkshochschulen in ganz Deutschland. Die Volkshochschulen zählen damit zu den größten Weiterbildungsanbietern Deutschlands. Etwa 990 Mio. € standen den Volkshochschulen 2012 zur Verfügung, Tendenz sinkend. Dabei stammen rund 40% der Finanzmittel aus der öffentlichen Hand, knapp 40% aus Teilnahmegebühren und ca. 20% aus anderen Quellen, zu denen auch EU-Mittel zählen.

Gut 75% aller Volkshochschulen werden mittlerweile hauptberuflich geleitet. Insgesamt Ca. 3.780 Personen arbeiten hauptberuflich in der Verwaltung der Volkshochschulen. Weitere 3.247 Personen sind hauptberuflich pädagogisch tätig. Dazu kommen die zahlreichen nebenberuflichen Mitarbeiter der Volkshochschulen, wie etwa die Kursleiter, die mit einer Zahl von knapp 190.000 Personen mehr als beachtlich sind. Volkshochschulen stellen also einen erheblichen Wirtschaftsfaktor dar.

Die Volkshochschulen unterteilen sich üblicherweise in die sechs Fachbereiche: Sprachen, Gesundheit, Arbeit/Beruf, Kultur/Gestalten, Grundbildung/Schulabschlüsse und Politik/Gesellschaft/Umwelt. Die meisten Kursstunden entfallen auf den Sprachbereich (40%), gefolgt von Angeboten im Gesundheitsbereich (20%), dem Bereich Arbeit und Beruf (12,5%), Angeboten im Bereich Kultur und Gestalten (12,5%) sowie Grundbildung mit (9,6%) und Angeboten im Bereich Politik, Gesellschaft und Umwelt (4,5%).

Die Volkshochschulen unterhalten zahlreiche Kooperationen im Weiterbildungssektor, mit Unternehmen, Rundfunk, Fernsehen oder der Arbeitsagentur. Sie bieten viele Kurse für so genannte gesellschaftlich benachteiligte Gruppen wie Migranten, Analphabeten und Behinderte an, aber auch Kurse, die sich speziell an Frauen oder ältere Menschen wenden.

Wesentlich für die Volkshochschule ist dabei die Offenheit: „Aus der gesellschaftlichen Pluralität ergab sich für die Volkshochschule die Aufgabe, die Anforderungen aller Bevölkerungsgruppen, ohne Unterschied, zu erfüllen“ (Nandzik 2001, S. 162). Aus dieser Offenheit folgt die demokratische Grundorientierung der Volkshochschulen. Gleichzeitig ergibt sich daraus eine Integrationsfunktion, die dazu dient, alle „gesellschaftlichen Strömungen“ bedienen zu können. Die Volkshochschule ist aus diesem Grund überparteilich und konfessionslos, dabei jedoch nicht wertfrei, sondern vielmehr den Menschen- und Grundrechten verpflichtet. Der Mensch soll freiheitlich über sich selbst bestimmen können. Freiheit kommt damit innerhalb der Volkshochschule ein hoher Wert zu. Die Volkshochschule „dient dem Menschen um des Menschen Willen, nicht aus anders gelagerten Interessen. Dieser Wesenszug unterstreicht die institutionelle Notwendigkeit der Freiheit und Ungebundenheit der Volkshochschule“ (ebd., S. 163).

Die Volkshochschule ist sowohl Resultat als auch Mitträger einer Reihe von nachhaltigen gesellschaftlichen Entwicklungen. Ihrer großen Fähigkeit sich anzupassen verdankt sie die Tatsache, dass sie sich über die Jahrzehnte hinweg und auch in widrigen Umständen erhalten hat, ohne dabei so sehr transformiert zu werden, dass sie mit den Ursprüngen nichts mehr gemein hat.

Auch heute noch sind die Volkshochschulen wichtige Institutionen der Weiterbildungslandschaft. Sie stehen für ein einmaliges Netz aus Einrichtungen und zählen zu den größten Weiterbildungseinrichtungen Deutschlands. Dabei sind die Volkshochschulen die einzige Einrichtung der Weiterbildung, die offen für

alle Zielgruppen ein breites Angebot vorhält und sich ausschließlich dem Bildungsgedanken verpflichtet sieht.

Geißler bemerkt hier etwa einen steigenden Druck auf die Volkshochschulen als Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft. Volkshochschulen stehen unter finanziellem Druck. Kürzungen und die wachsende Konkurrenz aus dem privatwirtschaftlichen Sektor zwingen die Volkshochschulen zum Handeln, um auf die gravierenden Veränderungen reagieren zu können (vgl. Geißler 1995, S. 369). Opelt konstituiert die Volkshochschule in Anlehnung an Gieseke sogar als „Transformationsinstitution der Moderne“ (Opelt 2007, S. 464).

So wurde sichergestellt, dass eine genügend große Auswahl an Volkshochschulen für das weitere Sampling zur Verfügung stand. Dabei wurden die Statistiken ab 2006 zu Rate gezogen. Als erstes Auswahlkriterium wurde zu Grunde gelegt, dass die Volkshochschulen mindestens einmal in einer der ausgewählten Förderschiene ein Projekt erfolgreich beantragt haben mussten, d.h. die Volkshochschulen mussten zumindest einmal als Hauptantragsteller aufgetreten sein.

Die so herausgearbeitete Liste von Volkshochschulen wurde anschließend nach weiteren Kriterien sortiert. Zu den weiteren Selektionskriterien gehörte, wie in Abbildung 6 verdeutlicht, die räumliche Lage der Volkshochschule, ihre Größe und Umfang des Engagements in EU-Projekten sowie der Erfahrungshorizont, bewertet durch die Anzahl bereits erfolgreich beantragter Projekte, die Anzahl der Projektbeteiligungen, die Größe der Projekte und den Erfahrungshorizont in Jahren. Ziel war es dabei, die größtmögliche Heterogenität zwischen den ausgewählten Volkshochschulen zu gewährleisten um eine möglichst große Bandbreite möglicher Motivationen und Handlungsstrategien abbilden zu können. Auf diese Weise entstand eine finalisierte Auswahl von fünf Volkshochschulen, die über das gesamte Bundesgebiet verteilt waren.

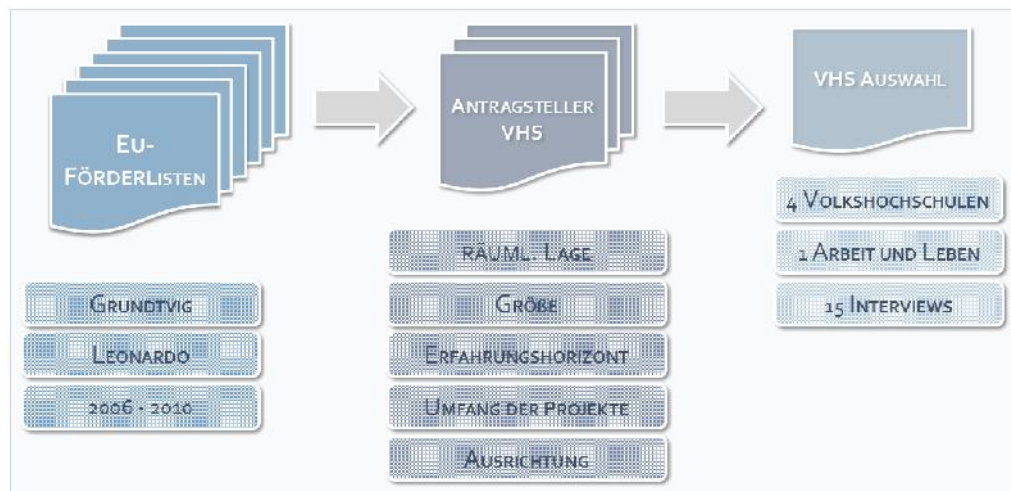


Abb. 6.: Auswahl der besuchten Einrichtungen – Prozessschema (eigene Darstellung)

Eine der fünf Volkshochschulen stellt einen Sonderfall dar, da es sich um eine Einrichtung von „Arbeit und Leben“ handelt. Diese wurde ausgewählt um neben den „klassischen“ Volkshochschulen auch eine volkshochschulnahe Einrichtung mit einer thematischen Fokussierung und einer paritätischen Trägerschaft zwischen Volkshochschulen und Deutschem Gewerkschaftsbund im Sample zu haben. Es bietet sich so aber die Möglichkeit ein weiteres Differenzierungsmerkmal bei der Auswahl der Einrichtungen festzulegen, was im Sinne der Schaffung einer größtmöglichen Heterogenität zwischen den ausgewählten Organisationen zu befürworten ist.

4.5. Auswahl der Gesprächspartner

Für die Durchführung der Interviews wurden im Vorfeld in jeder Volkshochschule drei Gesprächspartner identifiziert:

- die Leitung der Volkshochschule
- ein(e) hauptamtlich pädagogische(r) MitarbeiterIn
- ein(e) MitarbeiterIn aus dem Verwaltungsbereich

Dabei war die Leitung der Volkshochschule die einzige absolut gesetzte Person. Sowohl die Gesprächspartner aus dem hauptamtlich pädagogischen Bereich als auch aus dem Verwaltungsbereich wurden durch eine kriteriengeleitete Recherche im Vorfeld identifiziert. Auswahlkriterium war die explizite Beteiligung an den EU-Projekten der Volkshochschule. Diese Einschränkung war nötig um sicherzustellen, dass die Gesprächspartner in den Interviews auch auskunftsfähig zu den Fragen sein würden. Im pädagogischen Bereich war dies jeweils durch eine Recherche auf den Internetseiten der Volkshochschulen möglich. Für die Verwaltungsmitarbeiter musste teilweise eine Nachfrage bei Terminvereinbarung erfolgen, um den geeigneten Ansprechpartner zu identifizieren. In allen Fällen standen die vorher ausgewählten Kandidaten für Interviews zur Verfügung.

Da die Organisationskultur wie in Kapitel drei ausführlich thematisiert ein gemeinsames, in vielen Aspekten implizites Gut einer Organisation ist, jedoch von jedem Mitglied anders erlebt und geprägt wird, war es wichtig, in jeder Einrichtung mit mehreren Personen zu sprechen um unterschiedliche Facetten, aber auch Ähnlichkeiten über Hierarchieebenen hinweg erfragen zu können.

Für die Beantwortung dieser Frage war es von entscheidender Bedeutung, unterschiedliche Blickwinkel auf das Vorgehen in der jeweiligen Volkshochschule in Bezug auf EU-Projekte einzufangen und zu beleuchten. Aus diesem Grund wurden in jeder Einrichtung Personen mit unterschiedlichem hierarchischem Hintergrund befragt. Insgesamt wurden 15 Interviews geführt, davon 14 vor Ort in den jeweiligen Volkshochschulen und eines telefonisch. Die Termine wurden so vereinbart, dass alle Gespräche in einer Volkshochschule direkt nacheinander am selben Tag geführt wurden, mit Ausnahme des Telefoninterviews, das aus terminlichen Gründen vor dem Besuch der Volkshochschule durchgeführt werden musste. Die Interviews wurden in der Zeit zwischen Mai und Juli 2011 durchgeführt, mit Einverständnis der Interviewpartner auf Band aufgenommen und im Anschluss transkribiert. Dabei war die Dauer der Interviews sehr unterschiedlich und lag zwischen ca. 30 Minuten für das kürzeste Gespräch und knapp zwei Stunden für das längste Gespräch.

4.6. Leitfaden zur Durchführung der Interviews

Experteninterviews zielen – im Gegensatz zu anderen Interviewformen wie etwa dem narrativen Interview – auf die Genese spezifischen Wissens ab, das im Hinblick auf seinen Status als „Insiderwissen“ bzgl. verschiedener vorab und ggf. im Erhebungsverlauf erweiterter Kriterien ausgewertet werden soll. Um diese inhaltliche Vergleichbarkeit zu sichern ist es notwendig ein Instrument zu schaffen, das sicherstellt, dass die forschungsrelevanten Aspekte im Verlauf der Erhebung angesprochen werden. Ein Interviewleitfaden erfüllt diese Funktion:

„Leitfaden-Interviews [...] eignen sich, wenn einerseits subjektive Theorien und Formen des Alltagswissens zu rekonstruieren sind und so maximale Offenheit gewährleistet sein soll, und wenn andererseits von den Interviewenden Themen eingeführt werden sollen und so in den offenen Erzählraum strukturierend eingegriffen werden soll. Diese Eingriffe sind durch das Forschungsinteresse zu legitimieren. Sie sind immer dann sinnvoll, wenn das Forschungsinteresse sich auf bestimmte Bereiche richtet und Texte zu bestimmten Themen als Material für die Interpretation braucht [...].“ (Helfferich 2004, S. 159)

Tendenziell erscheint die Verwendung eines Leitfadens bei gleichzeitiger Forderung nach größtmöglicher Offenheit innerhalb der qualitativen Forschung eine Gratwanderung. Ein Leitfaden schränkt die Offenheit jedoch nur insofern ein, als dass er ein Forschungsvorhaben auf ein bestimmtes Thema vorstrukturiert und die Vergleichbarkeit der Einzelerhebungen gewährleistet, kommt es doch bei Leitfadenterviews i.d.R. auf die rein inhaltliche Ebene des Interviews an.

Der Leitfaden darf dabei jedoch nicht als starres Strukturierungsinstrument verstanden werden. Vielmehr ist der Leitfaden flexibel zu handhaben und ggf. an die Interviewsituation sowohl inhaltlich als auch im Wortlaut der Fragen anzupassen. Passt das nicht entsteht schnell die von Hopf kritisierte „Leitfadenbürokratie“ (vgl. Flick 2007, S. 358), bei der die Fragen des Leitfadens ungeachtet der Interviewrealität nacheinander abgefragt werden, was dazu führen kann, dass eigentlich relevante Aspekte nicht genannt werden, da ihnen kein Raum gegeben wird. Was insbesondere deshalb wichtig ist, weil auch ein zuvor erstellter Leitfaden nicht sicherstellt, wirklich alle relevanten Aspekte zu erfassen.

Der Leitfaden für die Interviews bestand aus sechs verschiedenen thematischen Komplexen mit jeweils einer bis fünf offen formulierten Fragen und ihren Unterkategorien. Das Agieren mit Fragekomplexen erlaubte es, je nach Gesprächsverlauf flexibel einzelne Themen vorzuziehen oder hinten anzustellen, sowie wo notwendig und sinnvoll im Gespräch ad hoc um weitere Fragen zu ergänzen. Der Leitfaden wurde am Beispiel einer Volkshochschule getestet und im Nachgang an diese Gespräche noch einmal geringfügig angepasst. Diese drei Testinterviews wurden nicht

in die Auswertung mit aufgenommen, so dass von den 15 geführten Interviews in fünf Einrichtungen 12 Interviews aus vier Einrichtungen, davon drei Volkshochschulen und eine Einrichtung von Arbeit und Leben für die Datenauswertung und -interpretation zu Grunde gelegt wurden.

4.7. Datenauswertung mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring

Die Interviews wurden zunächst mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. „Das Ziel der Inhaltsanalyse ist die systematische Bearbeitung von Kommunikationsmaterial [...]“ (ebd., S. 468). Der qualitativen Inhaltsanalyse wird vorgeworfen ein „atomistisch-reduktives“ Verfahren zu sein, das das zu untersuchende Material paraphrasiert anstatt mit den Originaltexten zu arbeiten, sie zerlegt und so die Analyse verfälscht. Dennoch bietet die qualitative Inhaltsanalyse einige Vorteile. Bei der qualitativen Inhaltsanalyse handelt es sich gerade aufgrund der vergleichsweise großen Regelgeleitetheit um ein gut strukturiertes Verfahren, das aufgrund seines klaren Vorgehens die spätere Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses und seines Auswertungsergebnisses erleichtert. Die qualitative Inhaltsanalyse zeichnet sich dabei durch folgende Standards aus:

„Die ‚qualitative Inhaltsanalyse‘ nach Mayring soll theoriegeleitet sein, sie soll systematisch bzw. in hohem Maß regelgeleitet vorgehen, das heißt, sie soll das Datenmaterial in kleine Einheiten zerlegen und Codierregeln folgen. Nicht zuletzt soll sie die Gütekriterien der sozialwissenschaftlichen Forschung erfüllen, insbesondere soll sie intersubjektiv überprüfbar und replizierbar sein.“ (Christmann 2006, S. 278)

Das Datenmaterial wurde zunächst mit Hilfe eines Kategoriensystems codiert. Die Codierung der Interviews erfolgte mit Hilfe des Computerprogramms MAXQDA und erfolgte in einem deduktiv-induktiven Mischverfahren, bei dem zunächst mit einigen wenigen deduktiv generierten Kategorien, die sich aus zentralen Konzepten

des Leitfadens ergaben, gearbeitet wurde. Bei der Durchsicht des Materials wurde das Kategoriensystem induktiv um weitere Kategorien ergänzt und ausdifferenziert.

Zusätzlich zu den Interviewtranskripten wurden die Leitbilder der besuchten Einrichtungen berücksichtigt und mit kodiert. Das jeweilige Leitbild drückt nach Scheins Kultur-Ebenen-Modell einen Teil der Werte und Normen einer Organisation aus und sollte in der Datenanalyse deshalb mit berücksichtigt werden. Der Prozess des Kodierens wurde so lange wiederholt, bis das Kategoriensystem nicht weiter ausdifferenziert werden musste und das gesamte Material mit dem finalen Kategoriensystem codiert war.

Das so strukturierte Datenmaterial wurde danach einer thematischen Analyse unterzogen, die zunächst für jedes einzelne Interview und jedes Leitbild erfolgte. Zunächst erfolgte eine Auswertung nach inhaltlichen Schwerpunkten. Hier wurden sowohl die hierarchische Position des Interviewpartners als auch die Einrichtungszugehörigkeit außer Acht gelassen um eine rein thematische Analyse des Materials vornehmen zu können. Ziel dieser Analyse war es, inhaltliche Strömungen und Haltungen zu identifizieren, die sich in den einzelnen Interviews entweder häufig ähnelten oder aber sich diametral gegenüberstanden.

Im Anschluss wurden die Ergebnisse für jede Organisation in Beziehung gesetzt und interpretiert. Hierzu wurde für einzelne Kategorien zusätzlich eine strukturierende Analyse vorgenommen, um Unterschiede und Ähnlichkeiten hinsichtlich der Bewertung von Themen und Inhalten zwischen den Gesprächspartnern aus einer Volkshochschule herauszuarbeiten.

Die Einrichtungsbezogene Auswertung der Daten hatte zum Ziel, einen Eindruck von der Organisationsrealität und den internen Logiken der besuchten Einrichtung zu gewinnen. Es ging in erster Linie darum, ein ganzheitliches Bild der Einrichtung zu zeichnen in Bezug auf EU-Projekte und ihre interne Genese und Abwicklung. Es ging dabei darum ein tieferes Verständnis für die internen Handlungsabläufe und häufig impliziten Regeln und Mechanismen zu gewinnen um auf diese Weise

auch eine erste Abgrenzung zwischen den besuchten Volkshochschulen vorzunehmen. Dies bildete auch die Grundlage für die anschließend erfolgte Typenbildung.

4.8. Typenbildung

Typologien haben eine lange Tradition in der qualitativen Sozialforschung (z.B. Bohnsack 2001, Kelle/Kluge 2010, Wagner/Seisreiner/Surrey 2001). Schmidt-Hertha/ Tippelt bescheinigen Ansätzen der Typenbildung auch eine entsprechende „Konjunktur“ in der Erwachsenenbildungsforschung (Schmidt-Hertha/ Tippelt 2011, S. 23). Ihnen zu Folge „haben Typologien zunächst den Anspruch, soziale Strukturen aufzudecken und die uneingeschränkte Individualität der Entwicklung als utopisches Ideal zu enttarnen“ (ebd.).

Kelle/ Kluge bezeichnen eine Typologie als „Ergebnis eines Gruppierungsprozesses“ (Kelle/ Kluge 2010, S. 85). Bei diesem Prozess werden charakteristische Eigenschaften und Merkmalsausprägungen von Fällen und Daten systematisch zu Typen zusammengefasst und eingruppiert in dem Versuch durch die wechselseitige Abgrenzung und Zuordnung von Daten eine übergeordnete Sinnhaftigkeit im analysierten Material zu finden, die empirisch begründet verallgemeinerte Aussagen über einen Sachverhalt zulässt. Ein Typus kann dabei aus Personengruppen, einzelnen Fällen oder auch einzelnen Organisationen bestehen, wie es in dieser Untersuchung der Fall ist. Die einem Typen zugeordneten Elemente, sind sich dabei möglichst ähnlich (interne Homogenität), während die Unterschiede zwischen den Typen möglichst groß sind (externe Heterogenität) (vgl. Kluge 2008, S. 2).

Schütz weist bereits 1971 darauf hin, dass die Typenbildung nicht allein eine wissenschaftliche Methode darstellt, sondern die Bildung von Typen sich auch auf alltägliche Gegebenheiten anwenden lässt und somit als ein Teil des subjektiven Alltagshandelns zu verstehen ist (Schütz 1971). Während Schütz sich auf eine rein

theoretisch begründete Typenkonstruktion stützt, geht Weber von einer Differenzierung zwischen Idealtypen und Realtypen aus (vgl. Weber 1922, S. 191). Während Idealtypen aus einer theoretischen Überlegung heraus konstruiert werden, werden Realtypen aus dem vorhandenen Material heraus gearbeitet. Weber weist hier darauf hin, dass die Bildung von Realtypen besonders dann erkenntnisgenerierend ist, wenn die untersuchten Daten bzgl. der untersuchten Merkmale nur geringfügig variieren, da sonst kaum eine sinnvolle und systematische Anordnung der Daten zu Typen möglich ist (vgl. Weber 1976). Schmidt-Hertha/Tippelt weisen zusätzlich darauf hin, dass in der Realität der Forschungspraxis „die Trennlinie zwischen Real- und Idealtypen häufig [verschwimmt], da beide Typusformen deutliche Parallelen aufweisen“ (Schmidt-Hertha/Tippelt 2011, S. 26).

In der vorliegenden Arbeit wurde eine Typenbildung auf der Grundlage des Ansatzes von Realtypen vorgenommen. Aufgrund der Fragestellung der Arbeit und der gesamten Anlage der Fragestellung war eine Orientierung auf die Bildung von Realtypen nahe liegend, da der Versuch unternommen wurde, eine erste basale typologische Einordnung vorzunehmen. Die hier entwickelte Typologie hat also keinesfalls einen Anspruch auf Vollständigkeit und dient weniger dem Versuch einer theoretischen Einordnung organisationalen Handelns, sondern vielmehr dem Versuch einer Abbildung vorhandener Strategien und Motivationen, die als Grundlage einer ersten, basalen Typologie dienen, die dann einer weiteren empirischen Überprüfung und theoretischen Reflektion unterzogen werden müssen. Die Arbeit greift damit die im Forschungsstand skizzierte Forschungslücke auf und bietet einen ersten Ansatz, sich dem Themenfeld zu nähern.

Ein weiterer Punkt, der für den Ansatz der Realtypen im Zusammenhang mit qualitativen Daten spricht ist der, dass eine Stärke qualitativer Forschung in der Möglichkeit liegt, subjektive und individuelle Sichtweisen im Detail deutlich zu machen und so Erkenntnisse zu generieren, die zwar nicht verallgemeinerbar sein mögen, jedoch einen tiefen Einblick in die jeweiligen Systemlogiken und Realitätskonstruktionen zulassen. Auf den ersten Blick mag der bloße Ansatz einer Typenbildung auf dieser Basis irreführend sein, ja sogar kontraproduktiv erscheinen, stellt doch die Typenbildung eine erneute Abstraktion mit dem Ziel der verallgemeinerbaren Vergleichbarkeit dar. Hier jedoch wird der Vorteil deutlich, der sich durch die Bildung

von Realtypen ergibt: die Typologie destilliert sich faktisch aus dem Material heraus und wird durch ein abduktives Vorgehen eine Typologie, die sich ausschließlich am Material orientiert und so die Basis für eine weitere empirische Überprüfung bilden kann, die dann auch mit dem Anspruch einer verallgemeinerbaren Theoriebildung einhergehen kann.

Die Typenbildung erfolgte auf der Grundlage der Überlegungen zur Typenbildung von Kelle/ Kluge und deren „Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung“ (vgl. Kluge 2010, S. 5ff.). Im Gegensatz zu anderen Ansätzen wie der „Relationalen Typenbildung“ (Nohl 2013), die auf der dokumentarischen Methode aufbaut, bieten Kelle/ Kluge mit ihrem Konzept einen relativ flexibel einsetzbaren Ansatz, der sich an unterschiedliche Auswertungsmethoden anschließen lässt und dabei trotzdem ein konkretes und sauberes Vorgehen bei der Analyse der Daten ermöglicht (vgl. Kluge 2008, S. 6).

Kelle/ Kluge unterscheiden in ihrem Stufenmodell vier Schritte (vgl. ebd.):

1. die Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen
meint die Erarbeitung und Definition von Merkmalen, die die Grundlage zur Unterscheidung der Typen bilden
2. die Gruppierung der Fälle und deren Analyse auf empirische Regelmäßigkeiten
meint die anschließende Analyse der Fälle und ihre Zuordnung auf der Grundlage der definierten Vergleichsdimensionen. Wichtig ist hier der Vergleich der Fälle auf interne Homogenität und externe Heterogenität bzgl. der Vergleichsdimensionen, denen sie zugeordnet werden
3. die Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge und Typenbildung
bedeutet die weitergehende Analyse des Materials über eine reine Beschreibung hinaus durch die Analyse von Sinnzusammenhängen zum „Verstehen“, was in der Regel mit einer Reduktion des Merkmalsraums einher geht und zu einer Verdichtung der gebildeten Typen führt

4. die Charakterisierung der erarbeiteten Typen

meint die abschließende Beschreibung und Charakterisierung der gebildeten Typen anhand ihrer Merkmalskombinationen und auf der Grundlage ihrer inhaltlichen Sinnzusammenhänge

Dieses Vorgehen ist besonders anschlussfähig an den gewählten Ansatz der Realtypen.

In einem ersten Schritt wurden die Vergleichsdimensionen erarbeitet, die zur Beantwortung der Fragestellung relevant waren. Dies erfolgte auf der Grundlage des erarbeiteten Kategoriensystems. Die Vergleichsdimensionen wurden in einem mehrstufigen Vorgehen aus dem Material heraus destilliert, zu Sinnzusammenhängen zusammengefasst und zugeordnet. Nach Kelle/ Kluge müssen mit Hilfe dieser Merkmale, die den Vergleichsdimensionen zugrunde liegen „[...] die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Untersuchungselementen (Personen, Gruppen, Verhaltensweisen, Normen, Städte, Organisationen, etc.) angemessen erfaßt und die ermittelten Gruppen und Typen schließlich charakterisiert werden können“ (Kelle/ Kluge 2010, S. 4).

Aus diesem Grund mussten die für die Typenbildung relevanten Kategorien in mehreren Schritten zunächst identifiziert und anschließend entsprechend verdichtet werden. Im Ergebnis ergaben sich daraus drei Vergleichsdimensionen, die auf der Zuordnung der entsprechenden Kategorien und ihrer Subkategorien aus dem Kategoriensystem basieren und in der Typenbildung Berücksichtigung fanden:

- » Kategorien zur Motivation und zum Stellenwert der Projekte für die Organisation
- » Kategorien zur internen Kommunikation und Organisation in den Projekten
- » Kategorien zur eigenen persönlichen Haltung der Gesprächspartner zu den Projekten

Daraus ergeben sich fünf Vergleichsdimensionen: Motivation, Stellenwert, Kommunikation, Organisation und Haltung. Die genaue Zuordnung der Kategorien zu den Vergleichsdimensionen schlüsselt die Abbildung 7 auf. Diese Vergleichsdimensionen bilden schließlich die Merkmalsräume für die Zuordnung des kodierten Materials und eröffnen so die Möglichkeit zur Typenbildung.

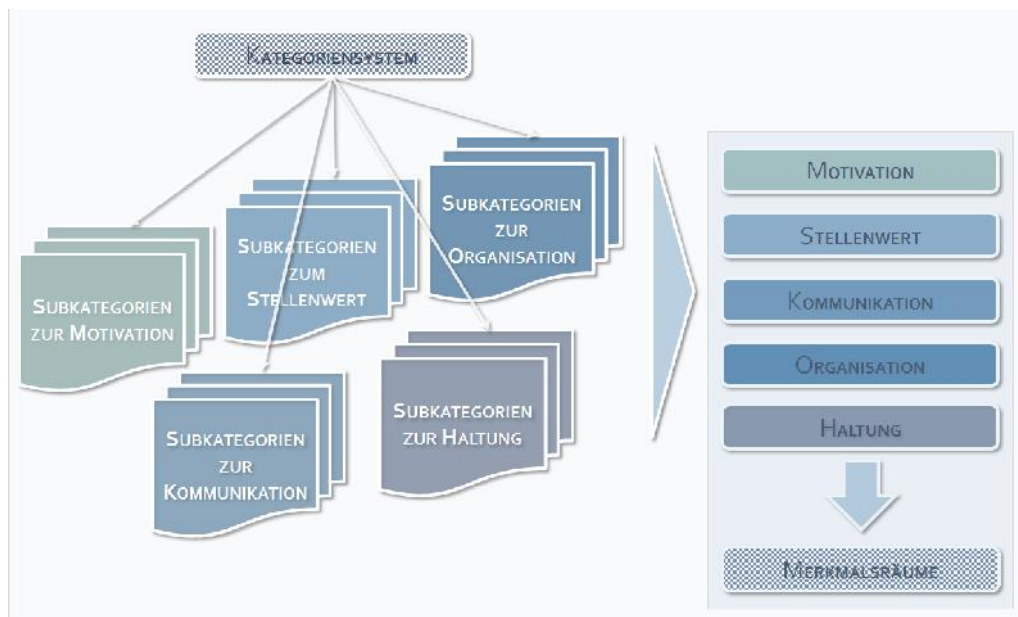


Abb. 7.: Schema: Zuordnung der Kategorien zu Vergleichsdimensionen (eigene Darstellung)

Als Fälle, die die Basis für die Typenbildung bilden, dienen die Volkshochschulen als Organisationseinheiten. Eine Typenbildung auf der Grundlage der einzelnen Personen erscheint grundsätzlich lohnenswert um mögliche Unterschiede und Ähnlichkeiten etwa in Bezug auf Positionen und/ oder Rollen innerhalb der Organisation zu beleuchten. Dies wurde jedoch zu Gunsten der Fragestellung dieser Arbeit, die sich mit Organisationshandeln beschäftigt, zurückgestellt.

Die Zuordnung der Fälle zu den Vergleichsdimensionen erfolgte anhand qualitativer Merkmale. So standen jeweils die inhaltliche Aussage und ihre Qualität im Vordergrund. Die reine Quantität einer wiederkehrenden Aussage beeinflusste die qualitative Zuordnung nicht. Die Zuordnung erfolgte Interviewweise. Aus der Zuordnung der jeweiligen drei Interviews aus einer Volkshochschule zu den Vergleichsdimensionen erfolgten dann die Analyse der inneren Sinnzusammenhänge und die Typenbildung. Ziel war es, das jeweils spezifische Profil jeder Volkshochschule in Bezug auf die Vergleichsdimensionen und die forschungsleitende Fragestellung zu identifizieren, unter besonderer Berücksichtigung der möglicherweise auftretenden inneren Spannungen, die als besonders relevant betrachtet wurden um mögliche Motivationen und Handlungsstrategien erklären zu können.

Nachfolgend werden die Ergebnisse der inhaltlichen Analyse und Interpretation des Datenmaterials und die Ergebnisse der Typenbildung dargestellt. Dabei wird Organisationsweise vorgegangen, so dass ein Gesamtbild jeder besuchten Einrichtung entstehen kann. Zunächst werden jeweils die Ergebnisse der Leitbildanalyse thematisiert, anschließend werden die Ergebnisse der Analyse der Interviews aller drei Gesprächspartner einer Einrichtung vorgestellt, wobei hier thematisch vorgegangen wurde ohne dabei zu verfälschen, von welcher Person eine Aussage stammt. Auf diese Weise wird auf bestehende Diskrepanzen, Lücken aber auch bemerkenswerte Übereinstimmungen zwischen den einzelnen Personen innerhalb einer Organisation hingewiesen.

Im Anschluss an die inhaltlich-thematische Auswertung der Interviews aus jeder Einrichtung erfolgt zur besseren Nachvollziehbarkeit jeweils die Darstellung des Ergebnisses der Typenbildung. Eine übergreifende Interpretation und Diskussion der Ergebnisse aus allen Interviews und aus der gesamten Typenbildung erfolgt dann im Kapitel 6.

5. Analyse und Interpretation der Ergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse der inhaltlichen Analyse und Interpretation der Daten und die Ergebnisse der Typenbildung organisationsbezogen dargestellt. Der Präsentation der Ergebnisse ist jeweils eine kurze Skizzierung der jeweiligen Volkshochschule voran gestellt um einen Eindruck von den Rahmenbedingungen zu vermitteln.

Die Daten wurden nach der Auswertung anonymisiert. Um die Anonymität der Interviewpartner und der besuchten Volkshochschulen zu gewährleisten sind die jeweiligen einrichtungsbezogenen Angaben so abgeändert, dass Rückschlüsse auf die reale Einrichtung und die befragten Mitarbeiter nicht mehr möglich sind. Zu diesem Zweck wurden alternative Namen und Orte kreiert um die realen Angaben zu ersetzen. Diese Ersetzungen lehnen sich an die realen Gegebenheiten vor Ort an und sollen der Lesbarkeit dienen.

5.1. Ländliche VHS südliches Mittelgebirge

Die ländliche VHS südliches Mittelgebirge ist eine kleine Volkshochschule im ländlichen Raum, wo ihr Einzugsgebiet insbesondere den südlichen Teil einer Mittelgebirgslandschaft umfasst. Der Kreis zeichnet sich neben seiner ländlichen Lage durch seine große Fläche und den hohen Altersdurchschnitt der Bevölkerung aus.

Die Volkshochschule, die sich die Räumlichkeiten mit der örtlichen Kunstschule teilt, ist personell mit nur zwei hauptamtlich pädagogischen Mitarbeitern eher gering ausgestattet. Als Zweckverband steht die ländliche VHS südliches Mittelgebirge in ständigem Austausch mit den umliegenden Volkshochschulen und diskutiert Möglichkeiten der Kooperation, grenzt aber auch das eigene Angebot systematisch gegen das Angebot der benachbarten Volkshochschulen ab um ein Alleinstellungsmerkmal zu erreichen und die eigene Legitimation sicherzustellen.

Der Zweckverband bietet die Möglichkeit, Ressourcen zu bündeln, was einen Vorteil darstellt. Gleichzeitig restringiert der Zweckverband natürlich auch Möglichkeiten: ohne die Abstimmung mit den anderen beteiligten Einrichtungen sind Grundsatzentscheidungen, die alle betreffen, nicht möglich, was wiederum Auswirkungen auf die Entwicklungsmöglichkeiten der Einzelvolkshochschule haben kann.

Die ländliche VHS südliches Mittelgebirge hat ein kleines, junges, rein weibliches Kernteam, das in der VHS-Hauptstelle arbeitet. Dazu kommen weitere Kolleginnen in den zahlreichen VHS-Außenstellen. Den personellen Generationenwechsel hat die ländliche VHS südliches Mittelgebirge also bereits begonnen, jedoch noch nicht abgeschlossen. So kam vor einiger Zeit etwa noch eine neue Kollegin als neue Fachbereichsleitung ins Kernteam der VHS.

5.1.1. Das Leitbild der ländlichen VHS südliches Mittelgebirge

In der ländlichen VHS südliches Mittelgebirge kommt dem Regionalbezug und der Vernetzung eine hohe Bedeutung zu. Im Leitbild wird allein achtmal in unterschiedlicher Weise darauf hingewiesen. So wird mehrfach auf die Mitgliedschaft der VHS in regionalen Arbeitsgemeinschaften verwiesen und auf die Vernetzung „mit den Volkshochschulen der angrenzenden Regionen“⁵. Betont wird dabei auch die „Zusammenarbeit mit anderen Bildungsträgern“ und die „Kooperation mit Universitäten“ sowie weiteren Bildungseinrichtungen. Die Volkshochschule begreift sich dabei als regionales Bildungszentrum, das für die eigen Weiterentwicklung auf die Rückmeldungen aus der Bevölkerung angewiesen ist und diese auch wertschätzt. Der aktive Austausch über die eigenen Grenzen hinweg wird also als hoher Wert begriffen.

Betont wird auch die Professionalität und Qualität des Angebots und des Personals. Verwiesen wird hier etwa auf „fachlich qualifizierte und kompetente Kursleiterinnen und Kursleiter“ oder auf „ein qualitativ hochwertiges Angebot für die Menschen unserer Region“. Hier wird erneut der starke regionale Bezug sichtbar. Grundsätzlich begreift sich die ländliche Volkshochschule südliches Mittelgebirge in Bezug auf ihre Zielgruppe als „offen für alle“. Es wird der Fokus auf Erwachsene betont, wobei „der Mensch mit seinen unterschiedlichen lebensweltlichen Bezügen“ im Mittelpunkt stehen soll.

Ihr Selbstverständnis als Organisation betreffend ist die ländliche VHS südliches Mittelgebirge facettenreich. Die Einrichtung wird als „bürgernah, innovativ und offen für Neues“ beschrieben und begreift sich als „politisch unabhängig und sozial verpflichtet“. In Bezug auf die eigene Organisation wird – ebenfalls erneut mit regionalem Bezug – eine „effektiv arbeitende Geschäftsstelle [mit] motivierte[n] Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter[n]“ proklamiert.

⁵ Die Zitationen beziehen sich auf die Interviewtranskripte; die Transkripte sind auf Anfrage einsehbar

In Bezug auf ihr Leistungsspektrum greift die ländliche VHS südliches Mittelgebirge auf die fünf Fachbereiche zurück, die allen Volkshochschulen zu Grunde liegen und verweist lediglich auf diese Themenfelder. Interessant ist hier jedoch, dass die VHS sich gleichzeitig als „Dienstleistungsunternehmen für Weiterbildung und Kultur“ begreift. Die Differenzierung in Weiterbildung und Kultur ist nicht nur irritierend, sondern steht auch im Gegensatz zur eigenen Binnendifferenzierung nach entsprechenden Fachbereichen, von denen auch einer den Namen „Kultur und Gestalten“ trägt. Bemerkenswert ist hier auch die Betonung kultureller Bildung in Abgrenzung zum übrigen Angebot der VHS.

Ein Bezug zu internationalen oder gar europäischen Themen findet sich im Leitbild nicht explizit, jedoch kann aufgrund der starken Betonung von Vernetzung und Kooperation angenommen werden, dass die gemeinsame Arbeit mit anderen an einem Thema einen hohen Stellenwert für die ländliche VHS südliches Mittelgebirge hat. Es erscheint also naheliegend einen kooperativen Arbeitsstil anzunehmen, wenngleich – zumindest im Leitbild – zunächst nur auf regionale Ebene begrenzt.

5.1.2. Hintergrund der Gesprächspartner und ihre Haltung zu EU-Projekten

Die Leitung der ländlichen Volkshochschule südliches Mittelgebirge, Frau DEUS, ist bereits seit 13 Jahren Mitarbeiterin der Volkshochschule. Zunächst kam sie als stellvertretende Leitung in die Einrichtung. Seit acht Jahren ist sie nun Leitung der VHS. Die ersten Berührungspunkte mit der Volkshochschule an sich hatte Frau Deus durch eigene Kursbesuche und später durch Kursleitertätigkeiten an unterschiedlichen Volkshochschulen, wodurch sie sich ihr Studium finanzierte.

Frau DEUS' Einstellung zu EU-Projekten ist sehr positiv: „Ich finde das also unglaublich gut, dass es solche Projekte gibt, muss ich wirklich sagen, und daran teilzunehmen finde ich also auch ganz wichtige Aufgabe für jede Einrichtung“. Sie betont dabei auch, dass auch die Kolleginnen ihr positive Rückmeldungen zu den Projekten geben: „[...] die Rückmeldungen der Kolleginnen, sie sind so positiv, dass ich sage, also das ist wirklich gut, also Geld, was wirklich sehr, sehr gut investiert ist“. Aufgrund eigener Auslandserfahrungen war das persönliche Interesse international tätig zu werden bei Frau Deus bereits im Vorfeld vorhanden.

Frau CLAUS hat ursprünglich Lehramt für romanische Sprachen studiert und anschließend promoviert. Während des Studiums war sie selbst immer wieder im Ausland und hat gerne im Ausland gelebt. Sprachen zu beherrschen begreift sie dabei als Weltenöffner und als Schlüssel dafür, dass sie sich heute für EU-Projekte engagiert, die sie in der ländlichen VHS südliches Mittelgebirge auch initiiert hat. Sie selbst sieht das als wichtigen Hintergrund für ihr späteres Interesse an Europa und an EU-Projekten und betrachtet sich als Verfechterin derselben. Als jemand, der im Ausland gelebt hat möchte sie diese Erfahrungen auch anderen Menschen mitgeben und sieht die EU-Projekte als Möglichkeit dazu. Das Gespräch mit der Hauptamtlichen Pädagogischen Mitarbeiterin (HPM) Frau Claus wurde nicht aufgezeichnet. Die folgenden Ausführungen beziehen sich also auf die Angaben im Protokoll, das während des Gesprächs angefertigt wurde.

Schon während der Promotion hatte Frau Claus eine Stelle bei einer VHS inne und war dort als Kursleiterin tätig. Das Unterrichten hat ihr viel Freude bereitet, da sie den Eindruck hatte, dass die Kursteilnehmer gerne lernen wollten. Nach einigen Jahren als HPM an einer anderen VHS kam Frau Claus dann zur ländlichen Volkshochschule südliches Mittelgebirge. Frau Claus hat ein positives Verhältnis zur Volkshochschule an sich. Sie bezeichnet die VHS als besser als ihr Image, da sie vielfältig ist und für die Mitarbeiter der VHS lebenslanges Lernen eine Lebenseinstellung ist. Die ländliche Volkshochschule südliches Mittelgebirge betrachtet sie als sehr dynamisch mit einem kleinen, jungen Team, das sich untereinander auch hilft und flexibel einspringt, wenn es nötig wird.

Die Verwaltungskraft Frau HAHN ist seit 2003 bei der ländlichen VHS südliches Mittelgebirge. Sie ist über die Teilnahme an einem Kurs zur VHS gekommen und war dort zunächst für die Verwaltung eines Ost-West-Integrationsprojekt zuständig. Heute ist Frau Hahn stellvertretende Geschäftsführerin und in diesem Rahmen auch für Personalfragen, die Abwicklung aller Verträge und das VHS-Engagement im offenen Ganztage zuständig. Zusätzlich engagiert sich Frau Hahn immer wieder auch inhaltlich in den Projekten der VHS.

Als Verwaltungskraft kümmert Frau Hahn sich um die administrative Abwicklung der EU-Projekte, wie z.B. die Abwicklung von Rechnungen mit den internationalen Partnern. Auf der inhaltlichen Ebene kann Frau Hahn sich auf unterschiedlichen Ebenen ebenfalls einbringen. So war sie z.B. im Rahmen eines EU-Projekts als Vertreterin der VHS in Spanien. Darüber hinaus kümmerte sie sich vor Ort in der VHS um den reibungslosen Ablauf der Kurse, die im Rahmen des Projekts stattfanden.

Das Engagement der VHS im EU-Bereich befürwortet auch Frau Hahn: „Ich finde die sehr wichtig, weil wir leben heute nicht mehr, ja, in so einem kleinen abgeschlossenen Bereich [...] die Grenzen sind offen und so weiter und dann fände ich es doch gut, wenn wir alle eher europäisch zusammenrücken. Daher finde ich die super“. Die EU-Projekte bewertet Frau Hahn als „spannender“ als die klassischen Projekte und schätzte die frischen Ideen und die Herausforderungen, die mit den EU-Projekten einhergehen und das Tagesgeschäft auflockern. In diesem Interesse am Neuen begründet sich auch das Interesse von Frau Hahn, sich inhaltlich in die EU-Projekte einzubringen. Als Begründung nennt sie hier Interesse an Sprachen und am Austausch mit anderen Menschen.

5.1.3. Entwicklung des EU-Engagements bei der ländlichen VHS südliches Mittelgebirge im Rückblick

Die Entscheidung, sich in EU-Projekten zu engagieren bezeichnet Frau DEUS als „ein[en] Prozess, [das] war nicht ein Zeitpunkt zu dem wir entschieden haben, sondern es war ein Prozess“. Als initiiertes Moment sieht Frau DeUS auch das Engagement einer Nachbarvolkshochschule, was die Kolleginnen auf die Idee brachte, sich auch selbst dafür zu interessieren und zu engagieren, jedoch nicht ohne vorher gründlich die Konsequenzen, wie etwa den Arbeitsaufwand, abzuwägen.

2007 hat Frau CLAUS das erste EU-Projekt an der ländlichen VHS südliches Mittelgebirge initiiert. Durch den Besuch eines Kontaktseminars hat Frau Claus Projektpartner kennen gelernt, mit denen sie gemeinsam den ersten Projektantrag geschrieben hat, der im zweiten Anlauf auch akzeptiert wurde. Zuvor hatte Frau Claus sich bereits bei der Nationalen Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung (NA BiBB) beraten lassen. Eine ihrer Sorgen war insbesondere der hohe administrative Aufwand, von dem sie im Zusammenhang mit EU-Projekten gehört hatte.

Das erste EU-Projekt der ländlichen VHS südliches Mittelgebirge beschäftigte sich mit dem Thema Jung und Alt und mit generationenübergreifendem Lernen, obwohl Frau Claus das nicht als originäres VHS-Thema betrachtet.

Im Team war das Projekt während der Teamsitzung vorgestellt worden um zu erfahren, wer Interesse hat, sich daran zu beteiligen. Die Aufgaben wurden danach vergeben, wer etwas gut kann. Zwei Kolleginnen aus dem Verwaltungsbereich, die selbst gerne reisen, haben sich sofort als Freiwillige gemeldet. Im Verlauf des Projekts konnten auch sechs Kursteilnehmer und ein Dozent der VHS an Mobilitäten des Projekts teilnehmen. Aus dem Ausland waren ebenfalls Gäste im Rahmen einer Mobilität bei der ländlichen VHS südliches Mittelgebirge zu Gast. Frau Claus war selbst auch an den Mobilitäten beteiligt.

Auch ein folgendes EU-Projekt kam über ein Kontaktseminar und über einen Kontakt aus dem ersten Projekt zu Stande. Frau Claus betont, dass die Leiterin der VHS,

Frau Deus, sie die ganze Zeit in ihren Bemühungen unterstützt hat. Ohne die Unterstützung, wäre ein EU-Engagement nicht möglich.

Bemerkenswert ist hier, dass die Mitarbeit an den EU-Projekten über alle Hierarchiegrenzen ermöglicht wurde, was sich daran zeigt, dass bereits im ersten Projekt auch selbstverständlich die Verwaltungsmitarbeiterinnen mitwirken konnten. Die Beteiligung erfolgte nach Fähigkeiten, nicht nach Status. Ebenfalls bemerkenswert ist auch der Hinweis auf die Wichtigkeit der Unterstützung des Vorhabens durch die Hausleitung.

5.1.4. Motivation zur Teilnahme an EU-Projekten in der ländlichen VHS südliches Mittelgebirge

Die Entscheidung, sich an EU-Projekten zu beteiligen, war eine im Team gemeinsam gefällte Entscheidung, so Frau DEUS: „[...] ist eine Entscheidung, die wir im Haus getroffen haben, natürlich immer unter dem finanziellen Aspekt auch, es muss irgendwo sich passen, aber das sind so strategische Entscheidungen, die hier im Haus dann gefällt werden [...]“.

Hier verweist Frau DEUS auch auf den Marketing-Aspekt, den sie sich von den EU-Projekten erhofft: „es begleitet uns eigentlich die ganze Zeit auch in den Gremien, also immer wieder die Darstellung wir sind europäisch dabei, es wird berichtet über das europäische Projekt., weil ich auch finde, dass, ich finde es ist auch wichtig, das auch zu transportieren und nicht einfach vor sich hin zu machen und sagen, ist ja nett für uns, sondern eben genau dieses auch zu streuen und zu sagen: wir arbeiten da dran. Also ich denke das ist auch so ein Imagegewinn, den wir mit dem europäischen Projekt durch aus bekommen können“.

Positiv hebt Frau Deus auch den Aspekt des Neuen hervor: „[...] weil es wirklich ein Highlight auch hier im Haus ist, also es ist mal etwas anderes als das was wir

bisher kannten, also raus aus der Routine einfach, ne?“ Dabei wird der Wunsch deutlich, sich abzuheben und im Angebot attraktiv zu bleiben, sowohl durch hohe Qualität, als auch durch Offenheit Neuem gegenüber: „Ein Leitbild ist sicherlich unsere Qualität, also wir haben hier im Haus einen hohen Anspruch an unsere Arbeit einmal inhaltlich, dass wir eben auch Neue, viel neues ausprobieren wollen, dass wir im Trend liegen, dass wir nicht nur auf altbewährtes setzten, sondern immer uns wieder ausprobieren, also Stichwort Innovation“.

Frau HAHN betont auch, wie spannend sie den Kontakt zu europäischen Kollegen fand: „[...] ich habe natürlich auch Europäer kennen gelernt, was ich sehr wichtig fand, und gesehen, wie die solche Sachen bearbeitet und ja, da waren na nun Spanier, Türken und Engländer, also ganz unterschiedliche Charaktere, was das Ganze natürlich auch sehr interessant gemacht hat“.

Darüber hinaus beteiligte sich Frau Hahn an der Produktion eines kleinen projektbezogenen Films beteiligt, was für sie eine Auflockerung ihres normalen Alltags darstellte: „[...] Film machen macht man normal im Büro halt nicht oder auch Fotos oder Dokumentationen oder schon allein das Ganze auf Englisch zu machen ist auch nicht unbedingt für mein normale Arbeit gängig“.

Interessant ist hier, dass sie auf mögliche mangelnde Motivation zur Teilnahme bei anderen KollegInnen anspricht und ihren Wunsch, hier künftig mehr Interesse zu generieren, aber auch mehr Möglichkeiten zur Teilnahme zu bieten: „[...] ja das Interesse auch da noch mehr wird und vielleicht machen dann auch noch, können, weiß ich ja nicht, wie viele mitmachen können, da auch noch mehr mitmachen können, dass wir das vielleicht auch ausweiten können oder eben nicht mehr“. Neben der Information, dass es offensichtlich weniger motivierte KollegInnen und äußere Umstände gibt, die die Beteiligung weiterer Personen erschweren, geht Frau Hahn aber offensichtlich von einer Zukunft der EU-Projekte in der VHS aus und befürwortet diese auch.

Das Beteiligungsproblem bei einigen Kolleginnen führt Frau Hahn auf mangelnde Sprachkenntnisse und Arbeitsauslastung der KollegInnen zurück: „[...] da war ein

Sprachproblem teilweise, die eine Kollegin ist über 60 und sagte, ich weiß nicht ob ich mir das noch zutraue [...], auch eine Jüngere hatte Angst wegen der Sprache und zwei weitere waren schon in anderen Projekten so eng eingestrickt, dass die gesagt haben, das schaffen wir nicht noch zusätzlich, würden wir gerne aber schaffen wir nicht“. Die Bereitschaft, sich in EU-Kontexten zu engagieren ist im Kollegium also grundsätzlich hoch und scheitert in einzelnen Fällen eher an den Umständen.

Besonders deutlich hervorzuheben ist hier neben der sehr demokratischen Herangehensweise an die Abstimmung und Organisation rund um die EU-Projekte der motivationale Aspekt. Entgegen häufiger Annahmen stehen weniger finanzielle Aspekte als Motivatoren zur Teilnahme im Vordergrund, sondern vielmehr der Wunsch etwas Neues und Herausforderndes zu gestalten, sowie die Möglichkeit durch die Projekte auch Prestige für die Volkshochschule zu gewinnen.

5.1.5. Stellenwert der EU-Projekte für die ländliche VHS südliches Mittelgebirge

Die Bedeutung der EU-Projekte für die ländliche Volkshochschule südliches Mittelgebirge schätzt Frau CLAUS ideell als hoch ein. Sie selbst hat viele Erfahrungen sammeln können, die für Folgeprojekte relevant sein können. Für die Kursteilnehmer schätzt sie die Projekte ebenfalls, da neue Themen, neue Motivationen und neue Möglichkeiten mitzumachen geboten wurden. Auch für die KollegInnen war das EU-Projekt aus ihrer Sicht wichtig, um neue Motivation für die Arbeit zu gewinnen. Finanziell hingegen schätzt sie das Projekt als nachrangig ein. Zwar waren mit dem EU-Projekt keine finanziellen Verluste verbunden, ein Gewinn wurde jedoch ebenfalls nicht erzielt.

In Bezug auf ihre Bedeutung für die ländliche VHS südliches Mittelgebirge sieht Frau Claus die EU-Projekte als sehr wichtig an. Sie bemerkt, dass man selbst, aber auch die VHS sehr viel dazu lernt. So haben die beteiligten Kolleginnen etwa einen

Englischkurs belegt um ihre Sprachkenntnisse aufzubessern. Es wurden neue Formate mit neuen Medien ausprobiert, deren Handhabung die Kolleginnen erst lernen mussten. Da ein direkter Anwendungsbezug gegeben war, war die Motivation am Projekt mitzuarbeiten sehr hoch und nicht zuletzt konnten Klischees abgebaut und neue Eindrücke aus anderen Systemen gesammelt werden.

Finanziell betrachtet haben die EU-Projekte der VHS keinen großen Stellenwert. So sagt Frau DEUS, dass es schön wäre, wenn künftige Projekte auch einen entsprechenden finanziellen Vorteil mit sich brächten, wobei sie ebenso betont, dass das nicht prioritär ist, die Projekte also aus Überzeugung gemacht werden. Darüber hinaus sieht sie das EU-Engagement auch auf größerer Ebene als zukunftsweisend: „[...] [wird sich] grundsätzlich so entwickeln und so hin zu einem europäischen Bildungssystem und davon wird dann irgendwann auch die Weiterbildung betroffen sein“.

Hier hebt Frau Deus auch den großen Konsens im Team als vorbildlich hervor. Zusätzlich sieht Frau Deus in der Teilnahme an EU-Projekten die Möglichkeit sich für künftige Entwicklungen zu profilieren: „Das sind zwei Ebenen. Es ist einmal diese Öffnung der Einrichtung auf europäischer Ebene, weil ich denke darin liegt auch die Zukunft der Bildungsarbeit, also wirklich auf europäischer Ebene, sich auch zu vergleichen und eben auch von anderen zu lernen, also ich habe viele Anregungen mitgenommen“.

Auf der Ebene der eigenen Organisation reflektiert Frau Deus, dass die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen auch hilfreich für die Arbeit vor Ort ist. Durch die EU-Projekte sieht sie die Möglichkeit die interkulturelle Kompetenz der Mitarbeiterinnen zu stärken, was ihnen wiederum in Sprach- und Integrationskursen zu Gute kommt.

5.1.6. Interne Organisation der EU-Projektarbeit

Die Kollegin CLAUS, die auch stellvertretende Leitung ist, war laut Frau Deus maßgeblich daran beteiligt, das erste EU-Projekt zu beantragen, was Frau Deus sehr positiv sieht. Sie schildert den Besuch eines Kontaktseminars durch Frau Claus, um einen Eindruck von den Möglichkeiten und Prozessen zu bekommen und abzuklären, ob ein Engagement der Volkshochschule möglich ist.

Dabei schildert Frau DEUS Frau Claus also noch enthusiastischer als sich selbst. Sie selbst habe immer auch die Grenzen der Machbarkeit im Hinterkopf: „[...] das ist immer meine Befürchtung, dass wir uns auch mit Dingen übernehmen, gerade EU-Projekte, also man hört immer mal wieder ganz schreckliches, wobei wir es nicht bestätigen können“. Hier wird trotz allem Enthusiasmus auch eine gewisse Zurückhaltung deutlich, ebenso wie das große Vertrauen in die Kollegin und die hohe Autonomie, die Frau Deus ihrer Mitarbeiterin hier zugesteht.

Es wird ebenso deutlich, dass ein weiteres Engagement im EU-Bereich angestrebt wird. Eine Projektleitung traut Frau Deus sich im Moment zwar noch nicht zu, schließt das jedoch für die Zukunft auch nicht aus.

Intern lag die Abwicklung des Projekts bei Frau Claus. Frau Deus respektiert das auch, das wird deutlich, in dem sie immer wieder darauf hinweist, dass Frau Claus inhaltlich deutlich besser in dem Projekt drin ist, als sie selbst. Grundsätzlich gibt es Vertretungsregelungen im Projekt, so dass im Falle eines Ausfalls, das Projekt nicht gefährdet ist. Ein verlässlicher Partner zu sein ist Frau Deus sehr wichtig.

In Bezug auf die Aufgabenteilung bezieht sich Frau Deus vorrangig auf die Aufgabenteilung zwischen ihr und Frau Claus und betont hier, dass sie Frau Claus viel Freiraum gelassen hat, auch Reisen allein durchzuführen. Lediglich beim Kick-off und der Abschlussveranstaltung hat auch Frau Deus teilgenommen, weil sie der Ansicht ist, aus repräsentativen Gründen sollte die Einrichtungsleitung dabei gewesen sein.

Grundsätzlich sieht sie, dass sich viele Mitarbeiterinnen im Haus an dem Projekt beteiligt haben und auch gerne beteiligt waren: „[...]das haben sie aber sehr gerne gemacht, also es war wirklich aber insgesamt so, dass ich dachte, das war wirklich ein Highlight auch für alle [...]“.

In Bezug auf die grundsätzliche Aufgabenverteilung im Haus gibt Frau Deus an, dass jede Kollegin einen eigenen Entscheidungsbereich hat, in dem sie in ihrem Handlungsspielraum auch eigenständig ist. Bei Problemen steht Frau Deus aber als Ansprechpartnerin zur Verfügung, ebenso wie die Verwaltungsleitung, je nachdem um welche Art von Problem es sich handelt.

Als Volkshochschule mit einem flächenmäßig recht großen Einzugsgebiet unterhält die ländliche VHS südliches Mittelgebirge mehrere Außenstellen, in denen je eine Kollegin in Teilzeit beschäftigt ist. Die jeweilige Kollegin wohnt auch immer in dem Ort um Entwicklungen vor Ort mitzubekommen und gut zu verstehen, da die Einbindung in die örtlichen Gegebenheiten sehr wichtig ist.

Innerhalb des VHS-Teams beschränkt sich die Beteiligung am laufenden Projekt auf Frau Hahn, die Leitung Frau Deus und die hauptamtlich pädagogische Mitarbeiterin Frau Claus sowie die Kollegin aus der Verwaltung Frau Deterding. Laut Frau HAHN bekommen die übrigen KollegInnen über die Teambesprechungen jedoch auch einen Einblick in die Projektarbeit. Den produzierten Film sieht sie als Möglichkeit, den nicht involvierten KollegInnen einen tieferen Einblick in das Projekt zu geben.

Derzeit läuft ein neuer Antrag für ein Projekt. Für weitere oder größere Projekte waren keine Kapazitäten vorhanden, deshalb wurde nur ein kleines Folgeprojekt beantragt, um sicher zu sein, dass die Aufgaben bewältigt werden können. Größere Projekte würde Frau Claus gerne anstoßen, allerdings nur, wenn der Verwaltungsaufwand vorher klar ist und Vor- und Nachteile deutlich sind.

Im Haus ist die Zusage für das Folgeprojekt und damit das weitere EU-Engagement jedenfalls erwünscht. Die KollegInnen und die Leitung stehen hinter dem Antrag für das Folgeprojekt. Sollte der abgelehnt werden, da ist sich Frau Claus sicher, wird einfach noch einmal ein neues Projekt beantragt.

Laut Frau HAHN wurden die bisherigen EU-Projekte durch die hauptamtlich pädagogische Mitarbeiterin Frau Claus initiiert. Wie Frau Claus genau auf die Idee kam EU-Projekte anzugehen ist Frau Hahn nicht bekannt. Inhaltlich rangieren die Projekte im Bereich Lernen in der Natur und generationenübergreifendes Lernen, von denen Frau Hahn mit Begeisterung berichtet: „[...] fanden die Kinder ganz klasse, so was kannten die heutzutage nicht, währenddessen die Alten unheimlich erstaunt waren, was die Kleinen für ein Fachwissen haben schon, in dem Alter [...], das war schon erstaunlich“.

Grundsätzlich erfolgten die Beteiligung und die Aufgabenverteilung innerhalb des EU-Projekts nach Interesse. Frau Hahn erklärt den Ablauf wie folgt: „[...] haben wir auf einer Teambesprechung hat die Frau Claus und die Frau Deus gefragt, wer Interesse hätte sich an solchen Projekten zu beteiligen und die Frau Deterding und ich haben uns gemeldet“.

Laut Frau Hahn lag der Großteil der Projektarbeit bei der Initiatorin, Frau Claus. Frau Hahn und ihre Kollegin Frau Deterding haben unterstützt indem sie Flyer entworfen haben, Umfragen in den Kursen durchführten, an Meetings in Deutschland teilgenommen und ein Projekttreffen in Deutschland organisiert. Hier spricht Frau Hahn auf das gegenseitige kulturelle Lernen durch EU-Projekte an, das ihr wichtig ist, „weil es ja auch ein Punkt [ist], dass die Teilnehmer die Kultur in Deutschland kennen lernen und auch hier die spezielle Region“.

Grundsätzlich hofft Frau Hahn, dass die EU-Projekte weitergehen werden, weil sie die Projekte als sinnvolle Erweiterung des Angebots sieht und als Möglichkeit überkommene Vorstellungen von Volkshochschule – Stichwort Makramee-Kurs – abzubauen. Frau Hahn ist überzeugt, dass das EU-Engagement der Volkshochschule weitergehen sollte: „das ist ja auch schlüssig ist, dass man da weiter macht. Es wäre

jetzt schade, wenn man jetzt aufhört. Man weiß es ja nicht ob man den Zuschlag bekommt [...]. Aber ich denke, wir sollten diesen Schritt weiter gehen“.

Interessant ist hier ihre Äußerung in Bezug auf die Zuständigkeit, weitere Projekte zu beantragen. Die sieht sie, obwohl sie sich sofort wieder selbst in einem Projekt einbringen würde, deutlich bei ihrer Kollegin Frau Claus, der HPM: „Ich hoffe ganz stark, dass Frau Claus ein Anschlussprojekt machen wird und wenn dann die nächste Teambesprechung ist werde ich meinen Finger heben“.

5.1.7. Interne Kommunikation in der ländlichen VHS südliches Mittelgebirge

Die generelle Kommunikation im Gesamtteam läuft über eine wöchentliche Teamsitzung, in der Themen abgearbeitet werden, die für alle Kolleginnen wichtig sind. Dementsprechend sind auch alle Kolleginnen anwesend. Der persönliche Austausch ist insbesondere für die Kolleginnen in den Außenstellen wichtig: „So diese Anbindung, aber auch der persönliche Austausch ist sehr wichtig, das heißt, die Kolleginnen sind mindestens einmal in der Woche hier im Haus“.

Zusätzlich zum persönlichen Austausch nutzen die Kolleginnen laut Frau DEUS auch viele technische Möglichkeiten der Kommunikation: „Ja, also erst mal auf der technischen Basis, das heißt die Kolleginnen sind technisch hier angebunden, die können, die haben jederzeit Zugriff in Echtzeit auch die ganzen Daten, das heißt, wenn hier auch einer jetzt eine Anmeldung annimmt, dann kann jemand in Nachbardorf oder in Umlandsort wenn er rein geht gleich sehen 'aha, das sind jetzt nur noch ein oder zwei Plätze frei' und kann Auskunft geben, also auch das gehört mit zu Qualität unsererseits“. Zusätzlich wird viel über Email, Telefon oder Instant-Messenger kommuniziert.

Die Themen für die wöchentliche Teamsitzung werden im Vorfeld von den Kolleginnen eingebracht. Frau Deus moderiert den Prozess nur. Entscheidungen werden häufig im Team gemeinsam gefällt. Teamkonsens ist Frau Deus hier sehr wichtig: „Die Kollegin, viele Kolleginnen machen auch einen Vorschlag und sagen ich würde gerne so oder so damit umgehen und dann besprechen wir das und dann ist das oft auch in Ordnung, dass ich sage 'Ja, so machen wir das', manchmal ist es so, dass ich einfach aufgrund meines Eingebunden seins in andere Prozess, auch mal Bedenken äußere oder eben auch ganz klar sage 'So können wir es nicht machen, weil...' und wir dann aber im Endeffekt auch so eine Lösung finden, aber ich, für mich ist es immer wichtig, dass die Kolleginnen das Gefühl haben und auch zu den Entscheidungen selbst stehen können, weil die sind nachher vorne am Telefon, die müssen das dann auch transportieren“.

Jeden Mittwoch findet eine Teamsitzung statt, zu der auch die Kolleginnen aus den Außenstellen in die Hauptgeschäftsstelle kommen. Einmal im Monat gibt es darüber hinaus einen Besprechungstermin mit allen Mitarbeiterinnen der VHS.

Grundsätzlich hat die Kommunikation im Team in der ländlichen VHS südliches Mittelgebirge Frau HAHN zu Folge einen hohen Stellenwert. Sie erwähnt das monatliche Teamtreffen mit allen MitarbeiterInnen der VHS und die wöchentlichen Teamsitzungen mit dem Kernteam. Hier werden aktuelle Themen und Wünsche besprochen, die im Vorfeld der Leitung gemeldet werden. Welche Art von Themen auf der Agenda stehen ist abhängig vom Bedarf der KollegInnen: „Das sind ganz unterschiedliche Themen, also nicht immer was passiert in den einzelnen Stellen. Wenn in der einzelnen Stelle was wichtiges ist, was von dem allgemeinen Betrieb abweicht [...], dann sagt zum Beispiel derjenige [...], ich habe hier ein wichtiges Thema, das betrifft mich, das ist nicht nur, das der normale Ablauf, das muss ich allen mitteilen und dann kommt das eben bei Frau Deus auf die Besprechungspunkte, also das ist schon sehr gut“. Eine Agenda geht vor der Sitzung an alle TeilnehmerInnen, so dass jeder vorbereitet sein kann. Frau Hahn schätzt dieses Vorgehen: „[...] das ist eigentlich super sinnvoll, weil wir dann mit einem mal auf dem Stand sind. Es macht ja auch nicht jeder jeden Arbeitsbereich, damit man zumindest schon mal was davon gehört hat“.

Viel Austausch findet über Email statt, aber auch synchron über Messenger. So können z.B. aktuelle Informationen zu Kursen jederzeit von jedem Mitarbeiter eingesehen und an KursteilnehmerInnen kommuniziert werden: „Es ist eben unser Ziel, dass jeder Mitarbeiter hier was zu den Volkshochschulkursen sagen kann. Natürlich, der, der sie speziell betreut ist der Fachmann, da kann man da auch dann Rücksprache halten, aber vom Groben soll jeder über alles Bescheid wissen“.

5.1.8. Erfahrungen mit EU-Projekten in der ländlichen VHS südliches Mittelgebirge

Frau DEUS hat vor allem gute Erfahrungen gemacht. Die bisherigen Kontakte schildert sie als positiv und auf Sympathie aufbauend. Einen guten Kontakt zu (potenziellen) Partnern zu haben ist Frau Deus sehr wichtig, auch im Hinblick auf die Wahrnehmung der VHS bei anderen Einrichtungen als potentiellem Projektpartner: „ich denke wir haben uns als verlässlichen Partner auch dargestellt, ich denke, dass auch also zumindest hatte ich so den Eindruck [...] also ich denke mal wir haben jetzt einen Fuß in der Tür, so sah ich das. Wir sind noch am Anfang, aber wir haben einen Fuß in der Tür“.

Die Erfahrungen mit den Projektpartnern waren laut Frau Deus zwar auch unterschiedlich, sie betont aber auch, dass sie einige Informationen nur aus zweiter Hand von den direkt involvierten Kolleginnen hat.

Die Betreuung durch die Nationale Agentur hat Frau Deus als gut erlebt. Insbesondere in Bezug auf die Notwendigkeit, den ersten Antrag im Grundtvig-Bereich nachbessern zu müssen, hat sie sich gut beraten gefühlt.

Die inhaltliche und organisatorische Zusammenarbeit mit den Projektpartnern beschreibt sie als sehr gut. Dennoch gab es auch einige negative Erfahrungen, wie

etwa die mangelnde Vorbereitung von Projektpartnern oder die Nutzung des Projekts als „Touristenprogramm“. Teambuilding von Beginn an sieht sie hier als wichtigen Punkt, um als Projektgruppe arbeitsfähig zu werden: “[...] das war schon wichtig so dieses erste Treffen, um auch überhaupt diese zwei Jahre, die ja vor uns lagen, auch inhaltlich zu planen, inhaltlich und terminlich zu planen und zu strukturieren [...]“.

Auch Sprachprobleme schildert sie: „es war dann teilweise auch ein Problem der Verständigung, auch das muss ich dann ganz ehrlich sagen, wenn ich in einem Projekt teilnehme, wo Englisch die Sprache ist zum Austausch, dann muss ich einfach ein gewisses Level, dann muss ich auch gucken, welche Personen haben einen bestimmtes Level, damit die sich auch austauschen können, sonst funktioniert es nicht“.

Die Antragstellung im Vorfeld hat Frau Deus als „schwierigen Prozess“ erlebt, bei dem nachgebessert werden musste, damit der Antrag akzeptiert wurde. Auch die Abrechnung schildert Frau Deus als kompliziert und der Aufwand „steht in keinem Verhältnis“. Das bezieht sie jedoch nicht grundsätzlich auf alle EU-Projekte, sondern sie sieht hier insbesondere ESF-Projekte als schwierig an, so dass aufgrund dessen in absehbarer Zeit keine ESF-Mittel mehr von der ländlichen VHS südliches Mittelgebirge beantragt werden. Hier wirkte der Abrechnungsprozess also demotivierend, was jedoch keine komplette Abwendung von der Beteiligung an EU-Projekten zur Folge hatte.

Die zusätzliche Arbeitsbelastung durch die EU-Projekte sieht Frau Deus, sie sieht diese aber auch als punktuelle Belastung an: „Es gibt immer diese Spitzenzeiten, also jetzt gerade beispielsweise, März/ April ich sag mal, ja ich sag einmal April und Mai, diese Vorbereitung für jetzt die Konferenz, die war schon sehr arbeitsintensiv: Präsentationen gestalten, Fotos zu machen, es wurde ein Film fertig gestellt, Filmsequenzen, Filmsequenzen zu arbeiten, geht Gott-sei-Dank alles über Internet mit hochladen, runterladen und solche Dinge, aber es muss getan werden, Projekt[?]“

gestalten, Sachen fertig machen, Plakate fertig machen, die wir mitgenommen haben, zur Präsentation unserer, unserer Ergebnisse, da war es schon sehr intensiv, ansonsten ist das etwas, was einfach mitläuft“.

Die Erfahrungen, die Frau CLAUS mit dem ersten EU-Projekt gemacht hat, sind vielfältig. Aus ihrer Sicht ist es wichtig, verschiedene Projekte zu machen. Da die Antragstellung aufwändig ist, ist es sinnvoll, mit einem kleinen Projekt zu starten.

Insbesondere durch die Abrechnung entsteht eine erhöhte Arbeitsbelastung. Hier spricht sie insbesondere ihre Erfahrungen mit ESF-Mitteln an, die sie sehr abgeschreckt haben. Sie verweist darauf, dass der administrative Aufwand im Verhältnis zur inhaltlichen Arbeit stehen sollte, und dass sie in Zukunft Erkundigungen dazu einziehen wird und notfalls ein Projekt dann auch nicht realisiert, wenn der Verwaltungsaufwand ein sinnvolles und händelbares Maß übersteigt.

Ihre Erfahrungen mit den Projektpartnern sind grundsätzlich positiv. Frau Claus hat bei allen Partnern viel Engagement und Interesse kennen gelernt. Problematisch waren hier eher häufige Personalwechsel bei Partnereinrichtungen, die es schwierig machen einen Kontakt und eine Vertrauensbasis aufrecht zu erhalten. Als problematisch hat sie mangelnde Sprachkenntnisse bei Projektpartnern erlebt, die auch die größte Motivation nicht ausgleichen können.

Auf die Frage nach ihren persönlichen Erfahrungen mit EU-Projekten in Bezug auf den Arbeitsaufwand, bewertet Frau HAHN diese als wenig aufwändiger als andere Projekte, wenngleich ein etwas höherer Arbeitsaufwand damit einhergeht. Die betont aber, dass der „jetzt nicht übermäßig [ist], würde ich sagen, also angemessen, ich glaube angemessen ist das richtige Wort. Übermäßig wäre falsch“.

Als positive Erfahrung hebt sie hervor, dass Klischees sich nicht bestätigt haben: „[...] ich hatte immer gedacht die Südländer, die haben das mit der Zeit nicht so [...], die waren super pünktlich, insgesamt, auf die Minute [...], kann ich absolut nicht bestätigen das Klischee, das es da gibt und ja, vollends weltoffen, das hat mich überrascht“.

Frau Hahn wünscht sich hier auch noch mehr internationale Vernetzung. Damit geht bei ihr die Hoffnung einher, dass EU-Projekte auf allen Seiten helfen können Klischees abzubauen, was sie sehr wichtig findet.

5.1.9. Interne Veränderungen bei der ländlichen VHS südliches Mittelgebirge durch die Beteiligung an EU-Projekten

Die ländliche VHS südliches Mittelgebirge beteiligt auch ihre Kurse an den EU-Projekten. So hatten etwa TeilnehmerInnen von Sprachkursen die Möglichkeit mit technischen Hilfsmitteln wie Internet-Video Telefonie live mit Muttersprachlern zu reden. Auf weiteren Ebenen sieht Frau DEUS jedoch keine Veränderung für die Organisation, die sich durch die EU-Projekte ergeben hat. Sie sieht jedoch die persönliche Entwicklung ihrer Mitarbeiterinnen durch die Beteiligung am Projekt und wertet dies als Bereicherung.

Frau CLAUS merkt an, dass die interne Kommunikation unter den beteiligten KollegInnen besser geworden ist. Das führt sie auf gemeinsame Reisen innerhalb des Projekts und das gemeinsame Engagement für eine Sache zurück. Man lernt die Kollegen besser kennen. Grundsätzlich findet sie, dass das Klima im Kollegium nach dem Projekt besser ist als vorher.

Die Hälfte aller VolkshochschulmitarbeiterInnen konnte ihre Sprach- und Medienkompetenz verbessern, was auch der VHS grundsätzlich zu Gute kommt. Auch neue Kursleiter konnten über das Projekt gewonnen werden. Ihrer Ansicht nach hat das Projekt viele Entwicklungen angestoßen. Hier bemerkt auch Frau HAHN einen positiven Effekt, die die VHS-Beteiligung an EU-Projekten mit sich gebracht hat. So wurden durch das Projekt zum generationenübergreifenden Lernen etwa Kontakte zwischen jungen und alten Menschen hergestellt, die auch nach Abschluss der Kurse noch Bestand haben.

Auf die Frage, ob sich weitere Veränderungen durch die Teilnahme am EU-Projekt ergeben haben, die die VHS betreffen bemerkt Frau Hahn, dass zumindest einige Kurse neu ins Programm aufgenommen wurden, die erstmals im Rahmen des EU-Projekts durchgeführt wurden und wegen des hohen Interesses nun wiederholt werden. Durch das Projekt wurden außerdem interne Überlegungen ausgelöst, Angebote zum Abbau von Sprachbarrieren bei Älteren zu machen und auch hier einen generationenübergreifenden Ansatz zu fahren, um junge und alte Menschen zusammen zu bringen und insbesondere älteren Menschen eine Perspektive zu geben nicht zu vereinsamen. Aus Sicht von Frau Hahn hat das EU-Projekt also dazu geführt, dass das Kursprogramm erweitert wurde und neben der Einführung eines neuen Kurses möglicherweise weitere neue Themenerweiterungen nach sich ziehen wird. Darüber hinaus kristallisiert sich ein neues Feld als möglicher weiterer Schwerpunkt heraus: intergenerationales Lernen.

5.1.10. Künftige Entwicklung für die EU-Projekte in der ländlichen VHS südliches Mittelgebirge

Auf die Frage, wie Frau DEUS die künftige Entwicklung der EU-Projekte generell einschätzt, antwortet sie, dass sie die Projekte als ein Zukunftsfeld sieht, auch in Verbindung mit der Neuauflage der europäischen Bildungsprogramme 2012. Das sieht sie als eine positive Entwicklung mit Veränderungen für die Bildungspolitik: „[...]einfach dadurch dass die Welt so zusammenwächst und kleiner wird denke ich wird es auch zu einer europäischen Bildungspolitik kommen und ja, ich denke das ist auch eine gute Entwicklung“. Hier merkt sie etwa auch die Möglichkeiten für KursteilnehmerInnen, sich europaweit über Weiterbildungsmöglichkeiten zu informieren und daran teilzunehmen und über die EU Zuschüsse zu bekommen, positiv an.

Einen Veränderungswunsch hat Frau Deus für die Zukunft ebenfalls. Sie wünscht sich weniger Bürokratie in Zusammenhang mit den EU-Projekten und weniger

Verwaltungsaufwand, insbesondere bei kleinen Projekten und für kleine Einrichtungen, damit die Projekte auch finanziell attraktiver sind: „[...]Es muss nicht viel sehr sein, aber gerade für eine kleinere Einrichtung wäre es halt schön, aber wie gesagt, eher würde ich dann sagen die Bürokratie, das also da noch ein bisschen das nach unten geschraubt wird [...]“.

5.1.11. Typenprofil Ländliche Volkshochschule südliches Mittelgebirge: EU-Projekte als Teambuilding-Maßnahme

In der thematischen Analyse der einzelnen Interviews in der ländlichen VHS südliches Mittelgebirge zeigt sich bereits die große Übereinstimmung in Bezug auf Ansichten, Haltungen und Erfahrungen im Kontext von EU-Projekten bei den drei Mitarbeiterinnen. Entsprechend zeigt sich im Ergebnis der Typenbildung ein vergleichsweise homogenes Bild.

Die Mitarbeiterinnen der ländlichen Volkshochschule südliches Mittelgebirge zeichnen sich durch ihr hohes Interesse für das EU-Projekt aus, an dem sich die Volkshochschule erstmalig beteiligt hat. Auch wenn auch monetäre Aspekte von der Leiterin Frau Deus als Motivation zur Teilnahme benannt werden, steht doch das inhaltliche Interesse am Projekt bei allen Beteiligten deutlich im Vordergrund. Durch die geringe Größe des Gesamtteams Volkshochschule sind fast alle Mitarbeiter in das Projekt involviert. Das Projekt dient als Abwechslung zum Alltagsgeschäft und wird deshalb, obwohl es erhöhten Arbeitsaufwand bedeutet, gerne von allen mit getragen.

Deutlich ist auch, dass das Interesse sich vor allem auf die Möglichkeit bezieht gleichermaßen einmal ein Projekt zu machen, das jenseits des normalen Arbeitsalltags angesiedelt ist, also eine Abwechslung bietet, als auch international zu arbeiten und das gesamte Volkshochschulteam daran beteiligen zu können. Der europäische

Gedanke zeigt sich hier also auch als Motivator, tritt jedoch zu Gunsten des Teamgedankens etwas in den Hintergrund.

Entsprechend hoch wird der Stellenwert des Projekts für die gesamte Volkshochschule eingeschätzt. Das EU-Projekt wird mit viel Begeisterung von allen getragen und dient als Probierfeld ebenso wie als persönliches Erfolgserlebnis für die einzelnen Beteiligten und das ganze Team. Hier wird mit viel Engagement eine Aufgabe bewältigt, gemeinsam als Team. Das Endprodukt als Teamergebnis steht als positive Erfahrung im Vordergrund. Deutlich wird die hohe intrinsische Motivation des Gesamtteams auch daran, dass außer Frage steht, ob neue Projekte beantragt werden. Die Teilnahme an EU-Projekten wird auch weiterhin verfolgt werden. Entsprechend wird das nächste Projekt bereits gemeinsam erdacht und soll beantragt werden.

Die Kommunikation innerhalb der ländlichen Volkshochschule südliches Mittelgebirge zeichnet sich grundsätzlich durch institutionalisierte Kommunikationsformen und -ereignisse aus, bei denen aber regelmäßig alle Kolleginnen involviert sind und wichtige Entscheidungen basisdemokratisch gemeinsam in der Gruppe gefällt werden. Auch bei der Entscheidung für das EU-Projekt und wer beteiligt wird, wurde so vorgegangen, so dass jede interessierte Kollegin auch einbezogen wurde.

Entsprechend erfolgte die Aufgabenverteilung innerhalb des Projekts auch nach zeitlicher Kapazität und nach Können, bzw. Interesse. Sich auszuprobieren in neuen und spannenden Feldern war innerhalb des Projekts möglich und diese Möglichkeit wurde jeder Kollegin gewährt. Damit zeichnet sich die ländliche Volkshochschule südliches Mittelgebirge durch eine sehr transparente, teamorientierte Kommunikation aus. Bei der Aufgabenverteilung wurden persönliche Wünsche und Vorlieben berücksichtigt und höher bewertet als fachliche und hierarchische Aspekte oder bereits bestehende Erfahrung mit EU-Projekten. Ebenso wurde Freiwilligkeit bei der Beteiligung am EU-Projekt zu einer wichtigen Maxime, die die hohe Motivation des Gesamtteams erklären dürfte.

Auch sind bereits Transfers aus dem EU-Projekt erkennbar: auf inhaltlicher Ebene wurde deutlich, dass neue Kursteilnehmer und Dozenten auch für Regelangebote gefunden wurden, dass neue Themenfelder identifiziert wurden, die für das reguläre Kursangebot interessant sind. Es hat also ein direkter Transfer des EU-Engagements in das Regelangebot stattgefunden.

Auch auf Seiten der Mitarbeiterinnen hat ein Transfer stattgefunden, sind sich doch alle einig, dass die eigenen Kompetenzen ausgebaut werden konnten, etwa im Bereich Sprachkompetenz, aber auch in anderen Feldern, wenn es etwa darum ging die eigene Medienkompetenz zu beweisen, oder durch Besuche interkulturelle Kompetenz aufzubauen. Das EU-Projekt hat in der ländlichen Volkshochschule südliches Mittelgebirge also auch die Entwicklung eigener Fertigkeiten und Kompetenzen auf Seiten der Mitarbeiterinnen gefördert, die über die reine Projektabwicklung hinausgehen.

Bemerkenswert ist hier tatsächlich, dass sich alle Mitarbeiterinnen einig sind, dass das EU-Projekt das Team gestärkt hat, dass man die Kolleginnen nun besser kennt, dass die interne Kommunikation mit allen besser funktioniert und das Kollegium durch das gemeinsame Projekt zu einem Team zusammen gewachsen ist.

Die interne Kommunikation in der verhältnismäßig kleinen Volkshochschule ist basis-demokratisch angelegt und strebt nach Transparenz bei gleichzeitiger Beteiligung aller Kolleginnen jenseits fachlicher oder hierarchischer Aspekte, was sich auch deutlich in der Organisation der Arbeit am EU-Projekt widerspiegelt, an der alle interessierten Kolleginnen beteiligt werden und auch die Chance erhalten eigene Kompetenzen auszubauen und neues zu lernen, was allgemein sehr positiv hervorgehoben wird.

Auf diese Weise erhält das EU-Projekt einen Stellenwert der weit über das Inhaltliche hinaus reicht. Die Arbeit am Projekt wird in der ländlichen Volkshochschule südliches Mittelgebirge zu einem Teambuilding-Projekt. Positiv wird von allen Kolleginnen hervorgehoben, dass das Verhältnis der Mitarbeiter untereinander sich verbessert habe, man sich nun besser kennen würde. Auch die eigenen Fähigkeiten

konnten ausgebaut werden, neues, vielleicht auch bisher undenkbares konnte gelernt und ausprobiert werden und fand Eingang in die tägliche Arbeit.

Die Abbildung 8 gibt einen Überblick über die Ergebnisse der Zuordnung der Interviewaussagen zu den fünf Vergleichsdimensionen als Grundlage der Typenbildung. Entsprechend ist die Motivation zur Teilnahme vorrangig interessengeleitet, der Stellenwert des EU-Engagements für das Team der VHS als Solches hoch. Die Kommunikation bezieht das gesamte VHS-Team mit ein und die Organisation erfolgt basisdemokratisch. Die Haltung der Mitarbeiterinnen zu EU-Projekten ist sehr positiv.

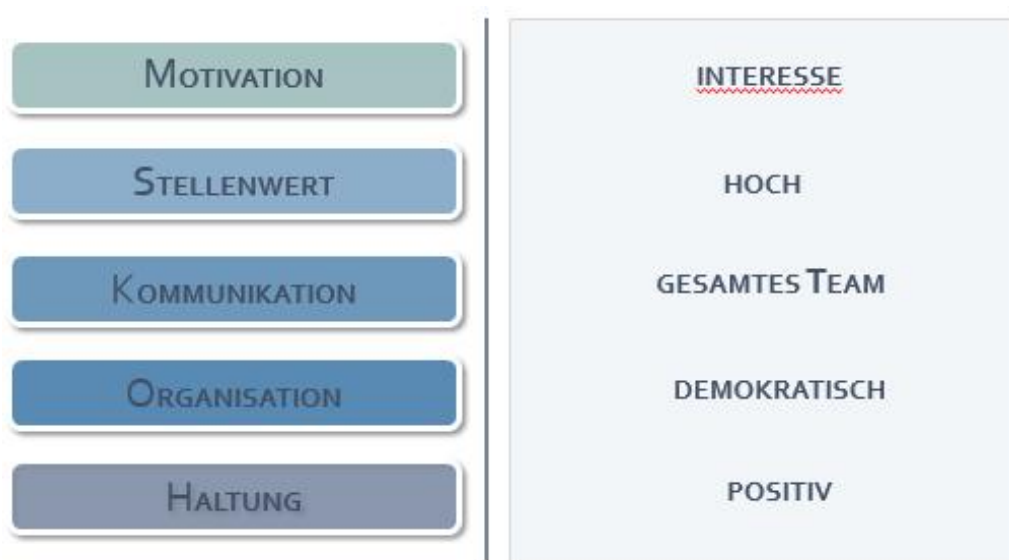


Abb. 8.: Typenprofil der ländlichen Volkshochschule südliches Mittelgebirge (eigene Darstellung)

Daraus ergibt sich ein Realtypus, der von einem großen Interesse an der gemeinsamen Aktivität im Team geprägt ist: das neue, herausfordernde, das im gesamten Team angegangen und bewältigt wird steht im Vordergrund. Aus organisationskultureller Perspektive zeigt sich deutlich der hohe Stellenwert kooperativer und vernetzter Arbeitsweise, wie sie etwa auch im Leitbild mehrfach betont wird und wie sich u.a. durch die vielfältigen Kommunikationskanäle im Gesamtteam zeigt.

Aus den Aussagen wird deutlich, dass Kooperation und Transparenz, sowie Teamgeist Werte für das Team der ländliche VHS südliches Mittelgebirge darstellen, die hoch geschätzt werden. Mit der entsprechenden Haltung und Motivation gehen die Mitarbeiterinnen auch an die Bearbeitung der EU-Projekte der Volkshochschule heran. Die ländliche VHS südliches Mittelgebirge nutzt ihr EU-Engagement also dazu, den Teamgeist zu stärken, was den Aussagen der Mitarbeiterinnen zu Folge auch gut gelungen ist.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die ländliche Volkshochschule südliches Mittelgebirge sich durch eine hohe inhaltliche Motivation in Bezug auf die Teilnahme an EU-Projekten auszeichnet und erstmalig an einem EU-Projekt beteiligt war. Der Stellenwert des laufenden Projekts wird als hoch eingeschätzt. Die weitere Beteiligung an EU-Projekten ist vom gesamten Kollegium gewünscht und wird angestrebt, die Haltung gegenüber EU-Projekten ist offen und positiv. Die Projektbeteiligung wird als gemeinsame Herausforderung gesehen, die das Team stärkt und neue Impulse für die VHS liefert: EU-Engagement als Teambuildingmaßnahme. Dabei erfolgt die Arbeit am Projekt im Team und ist durch dieselbe Art der Kooperation, demokratisches Vorgehen und Offenheit gekennzeichnet, wie auch die Arbeit am Alltagsgeschäft der VHS.

5.2. Metropol-Volkshochschule

Die Metropol-Volkshochschule ist eine großstädtisch gelegene Volkshochschule in einem Gebiet, das als wirtschaftlich stark bezeichnet werden kann und dessen Umland von vielen kleineren Ballungsräumen geprägt ist. Sie ist als städtische Volkshochschule eng mit den kommunalen Strukturen verbandelt, hat dadurch aber auch als Bildungseinrichtung ein bedeutendes Gewicht innerhalb der Stadt.

Als großstädtische Volkshochschule ist die Metropol-Volkshochschule personell vergleichsweise gut ausgestattet. Sie hat ein großes Kollegium bestehend aus den StammmitarbeiterInnen und einem sehr großen Kreis von freien DozentInnen. Der Generationenwechsel in der Metropol-Volkshochschule hat bereits vor einiger Zeit mit dem Ausscheiden der langjährigen Leitung begonnen.

Aufgrund mehrerer Wechsel in der Führung und interner Maßnahmen zur Umstrukturierung sowie einer räumlichen Problematik befindet sich die Metropol-Volkshochschule jedoch derzeit in einem Entwicklungsprozess. Dieser Prozess hat dauert nun bereits einige Jahre an und wird voraussichtlich auch noch einige weitere Jahre beanspruchen.

5.2.1. Leitbild der Metropol-Volkshochschule

Die Metropol-Volkshochschule versteht sich als „moderne, öffentliche Weiterbildungseinrichtung.“ Das Leistungsspektrum reicht von der allgemeinen über die politische bis hin zur politischen und integrativen Bildung. Im EDV-Bereich begreift sich die Metropol-Volkshochschule sogar als führender Anbieter der Region. Darüber hinaus wird die Gemeinnützigkeit der Arbeit betont, ebenso wie die Unterstützung der Volkshochschule bei der Erreichung „wirtschaftspolitischer Ziele der Stadt“ um die regionale Entwicklung voran zu treiben.

Die Metropol-Volkshochschule bietet „projektbezogene Qualifizierungs- und Auftragsmaßnahmen“ an und unterstützt ihre Teilnehmer durch Beratungsangebote bei der Orientierung. Teilnehmer können an der Volkshochschule anerkannte Bildungsabschlüsse sowie weitere Zertifikate und internationale Diplome (Sprachsektor) erwerben. Als Zielgruppe werden neben allen Bürgern der Metropole insbesondere auch sozial benachteiligte Menschen genannt, ebenso wie Kunden aus anderen Institutionen und Unternehmen.

Die Metropol-Volkshochschule hat sich zum Ziel gesetzt ihr Angebot im Bereich sozialintegrativer und arbeitsmarktfördernder Bildung auszubauen, verstärkt Angebote im Bereich soziale und ökologische Entwicklung zu machen und mit den eigenen Angeboten den „Abbau geschlechtsspezifischer Benachteiligung und die Integration von Migrantinnen und Migranten in unserer Gesellschaft [zu] verstärken“. Die Angebote der Metropol-Volkshochschule sollen dazu dienen die gesellschaftliche Beteiligung der Teilnehmenden und ihre Emanzipation sowie soziale Gerechtigkeit zu fördern. Insbesondere die nachhaltige Ressourcennutzung und der Umweltschutz als Leitmaximen werden dabei betont. Als Bildungsverständnis legt die Volkshochschule dementsprechend auch eine humanistisch orientierte Haltung zu Grunde und setzt sich für „Menschenwürde, für Offenheit, Dialog und Chancengleichheit“ ein.

Dezidiert wird im Leitbild auf das eigene Lernverständnis und hier insbesondere auf den Aspekt des gelungenen Lernens eingegangen. Hier wird etwa auf Freude am Lernen, auf die Bewältigung beruflicher oder privater Herausforderungen, das Erreichen vorher gesetzter Lernziele sowie die Möglichkeit Abschlüsse zu erzielen rekurriert. Erfolgreiches Lernen wird als „innerer Prozess“ begriffen, individuell gelungenes Lernen als Maßstab des eigenen Erfolgs betrachtet.

Im Sinne einer nachhaltigen Erfolgskontrolle hat die Metropol-Volkshochschule ein differenziertes Evaluationssystem eingeführt. Die Volkshochschule bezeichnet sich selbst als „effektiv arbeitend [...] mit motivierten und engagierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern“, „qualifizierte[n] und engagierte[n] Kursleiterinnen und Kursleiter[n]“ und einem qualitativ hochwertigen und für jeden finanzierbaren Kursangebot.

Die Volkshochschule begreift sich als Lernende Organisation und macht dies u.a. daran fest, dass kontinuierlich Wert auf Qualitätsmanagement gelegt wird, Lernen und Fortbildung auch für die eigenen Mitarbeiter selbstverständlich ist, sowie die Organisationsstruktur klar und transparent aufgebaut ist und Unterstützungsstrukturen wie Ideen- und Beschwerdemanagement weiter ausgebaut werden. Gleichsam werden im Leitbild aber auch „angemessene finanzielle Mittel“ und eine stärkere Eigenverantwortung der Volkshochschule innerhalb der Stadtverwaltung gefordert.

Betont wird die Notwendigkeit angemessener Räumlichkeiten und einer angemessenen Ausstattung. Hier muten die Äußerungen des Leitbilds in Bezug auf die weitere finanzielle Unterstützung der Volkshochschule beinahe wie ein Appell an die Stadtverwaltung an. In Bezug auf vernetztes Arbeiten wird im Leitbild auf eine Reihe von Kooperationen sowie ein stadtteilbezogenes Angebot verwiesen. Betont wird hier ein Ansatz, nicht sich selbst mit anderen Einrichtungen zu vernetzen, sondern als Vernetzungsplattform für bereits aktive Menschen, Gruppen und Einrichtungen zu fungieren. In Bezug auf internationale Kooperation wird betont, dass der Wunsch auch die europäischen und internationalen Bestrebungen auszuweiten vorhanden ist.

Insgesamt lässt sich inhaltlich ein Schwerpunkt auf dem Aspekt der lernenden Organisation und dem Verständnis von erfolgreichem Lernen ausmachen. Auch die schwierige Situation als Organisation, die sich im Umbruch befindet, wird durch die vielfachen Hinweise auf die Verknüpfung zwischen Stadtverwaltung und Volkshochschule sowie dem Hinweis auf die Bedeutung eigener innerer Lernprozesse immer wieder deutlich. Kooperation und insbesondere internationale Ansätze werden hier kaum thematisiert, lediglich zu Beginn des Leitbilds stehen sie als mit zu erreichendes Ziel mit angeführt.

5.2.2. Hintergrund der Gesprächspartner bei der Metropol-Volkshochschule

Herr WERNING ist bereits seit vielen Jahren pädagogischer Mitarbeiter der Metropol-VHS. Seit etwa einem Jahr hat er die Leitung der Volkshochschule inne. Dem ist jedoch ein langer Prozess der Umstrukturierung und häufiger Personalwechsel mit verschiedenen Interimslösungen voraus gegangen. Herr Werning beschreibt mehrere Führungswechsel innerhalb der letzten zehn Jahre, die er unter anderem auf eine problematische Konstellation in Bezug auf Zuständigkeiten innerhalb der VHS aber auch zur kommunalen Verwaltung zurückführt. Herr Werning beschreibt die Situation als verworren und problematisch und macht deutlich, dass er die Leitung der VHS eigentlich nur ungern übernommen hat.

Zusätzlich zu der Zuständigkeitsproblematik beschreibt Herr Werning zwei strukturelle Probleme: eine pluralistische und stark binnendifferenzierte Organisationsstruktur, die die Steuerung der VHS erschwert, den hohen Altersdurchschnitt der Kollegen, der zu einem Umbruch im Kollegenkreis führt und zusätzlich auch inhaltlich Probleme aufwirft. So beschreibt er etwa die Situation wie folgt: „Ich bin Programmbereichsleiter für die kulturelle Bildung und ich mache ganz tolle kultu-

relle Bildung, da arbeite ich mit meinen Kursleitungen zusammen und das sind anspruchsvolle Angebote, Philosophie und Kunst und so weiter und so und es passiert nie nach draußen, das ist einfach nur die eigene Suppe, die eigene eingeschränkte Perspektive“.

Herr CASCO VALORES ist seit 1987 bei der Metropol-Volkshochschule und leitete dort zunächst als Freiberufler Sprachkurse. Kurz zuvor war er selbst aus dem Ausland nach Deutschland eingewandert. Im Rahmen eines Projekts erhielt er dann eine Stelle als hauptamtlicher pädagogischer Mitarbeiter im Sprachbereich.

Die Verwaltungskraft Frau CHRIST ist bereits seit 1991 bei der Metropol-Volkshochschule. Nach dem Besuch einer Umschulung bei der Volkshochschule ist sie dort geblieben. Auf die Frage nach den Eckdaten zur Metropol-Volkshochschule verweist Frau Christ auf das Leitbild und das Programmheft. Inhaltlich geht sie auf die Frage jedoch nicht näher ein.

Auch zur Zielgruppe der VHS kann sie nur vage Auskunft geben: „Oh, das kann ich Ihnen gar nicht sagen, das ist bunt gemischt“. Das Leistungsspektrum der VHS ist ihr inhaltlich besser bekannt. Hier verweist sie auf die Angebote im Bereich Sprachen und EDV. Für weitere Themen muss sie im Programmheft nachsehen und kann dann auch auf die Bereiche „Mensch und Gesellschaft, Kurse für Ältere, für Frauen, Recht und Finanzen“ hinweisen und ergänzt ihre Angaben mit dem Hinweis „also ziemlich umfangreich unser Angebot“.

Ihre Aufgaben liegen in der Kontrolle des Volkshochschulhaushalts, insbesondere in der internen Mittelvergabe. Die Abrechnung der EU-Projekte fällt prinzipiell auch in den Arbeitsbereich von Frau Christ, hier hat sie bisher jedoch noch nicht so viel Erfahrung: „Das kann ich gar nicht so viel zu sagen, weil, das hab ich noch gar nicht so oft gemacht“.

Zunächst fällt es Frau Christ schwer, konkret zu erklären, welche Aufgaben sie bei der Abrechnung der EU-Projekte übernimmt: „Ja [lacht], ist immer alles so selbstverständlich, ja mach ich halt, gar nicht so genau zu erklären, das ist ich überwache

und überprüfe alles, was mit den Zahlen zu tun hat, mit den Anmeldungen, ich kann das ganz schlecht erklären“.

5.2.3. Einstellung der Gesprächspartner bei der Metropol-Volkshochschule zu EU-Bildungsprojekten

Grundsätzlich steht Herr WERNING den EU-Projekten offen gegenüber, nicht zuletzt weil sie finanzielle Ressourcen bringen: „Und Europa-Projekte mit den entsprechenden Erfahrungen, die wir eingebracht haben und auch mit den entsprechenden finanziellen Ressourcen die wir eingeholt haben sind dann natürlich ein Metier wo man sich drauf stürzen kann und sagen kann, da kann ich mein Budget ein bisschen aufbessern und so, ne?“.

So betont Herr Werning etwa – trotz gelegentlicher kultureller Differenzen, die es zu klären gilt – den Wert der Projekte und die Möglichkeit von anderen Kulturen und Einrichtungen zu lernen: „Wir in Metropolstadt, oder in Deutschland muss man ja sagen, stehen davor und wundern uns, weil dies gibt es bei uns in dieser Bewegung auch, in dieser genossenschaftlichen Tradition ja gar nicht und das war schon eine sehr schöne Erfahrung“. Grundsätzlich schätzt er die Möglichkeiten, die sich durch den internationalen Austausch ergeben und den Blick über den Tellerand ermöglichen.

Im Haus gibt es aber geteilte Meinungen zum EU-Engagement der VHS, wie er ebenfalls anmerkt: „Ja, die die es mitmachen sind ganz begeistert und die, die selber davon nicht betroffen sind, ja, ach, was die da wieder machen, ja weiß man ja auch nicht so genau, die sind wieder in Krakau da eine ganze Woche, wahrscheinlich feiern die da wieder nur und so“.

Als ein schwieriges internes Problem nennt Herr Werning auch Intransparenz in Bezug auf die bestehenden EU-Aktivitäten: „[...] wie können wir uns auch vernetzen mit unseren europäischen Projekten, dass wir nicht nebeneinander her arbeiten, sondern auch klar ist wer wie was macht [...] also dass dieses Know-how auch gebündelt wird und allen zur Verfügung steht“.

Herr CASCO VALORES begreift die EU-Projekte als Bereicherung für die Metropol-VHS und für sich selbst: „Ich bin viel am Lernen“. Grundsätzlich sind seine Erfahrungen mit den Projekten positiv. Die Arbeit macht ihm Spaß und er berichtet mit Begeisterung von den Reisen und den persönlichen Begegnungen: „[...] mit richtigen Italienern [...] auch in anderem Niveau kennen lernen, das war super, nicht nur als Tourist, sondern auch wirklich Kontakt, Begegnung und das war wirklich super“.

Auch wenn es zu kulturellen Differenzen kommt sieht Herr Casco Valores das positiv: „auch wenn es da ein bisschen knirscht ist das eine gute Erfahrung, ist das eine Lernerfahrung für mich und für meine Lernenden und für meine Dozenten auch, weil unser Selbstverständnis hier, unsere Kultur hier [...], wie wir Dinge machen, das gilt nicht in der Türkei, das gilt nicht in Italien“.

5.2.4. Motivation zum EU-Engagement bei der Metropol-Volkshochschule im Rückblick

Aus diesen Aussagen wird die schwierige interne Situation der Metropol-Volkshochschule deutlich. Um hier Abhilfe zu schaffen hat Herr WERNING einen umfassenden Umstrukturierungsprozess angestoßen, der u.a. eine vollständige Neuordnung der Organisationsstrukturen und die Formulierung künftiger Schwerpunktthemen beinhaltet hat. Eines dieser Schwerpunktthemen ist das Thema EU-Projekte.

Zusätzlich zu den bereits skizzierten internen organisatorischen Problemen bestehen massive Raumprobleme. Die Metropol-Volkshochschule benötigt dringend neue Räumlichkeiten, um dem Anspruch an eine moderne Volkshochschule Rechnung tragen zu können. In diesem Rahmen verweist Herr Werning auch auf die grundsätzliche Problematik der Volkshochschulen, die sich auf die Alterung der Zielgruppe und die fehlende Erschließung neuer Zielgruppen bezieht. Aus dieser Situation heraus ist laut Herrn Werning auch die Idee zur internationalen Öffnung entstanden: „Und da ist dann entstanden die interkulturelle Öffnung dieses Ladens, also wie gehen wir auf Migranten zu, wie können wir die 25% dieser Bevölkerung erreichen, die bei uns relativ wenig vertreten sind“.

Die eigentliche Idee EU-Projekte zu machen entstand durch die Initiative eines Fachbereichsleiters, den Herr Werning als „glühenden Europäer“ beschreibt. Über eine entsprechende Internetplattform erfolgte die Suche nach Projektpartnern und anschließend ein gemeinsames Projekt. Dieses erste Engagement liegt nun etwa sieben Jahre zurück und einige der damals geknüpften Netzwerke sind noch immer existent. Jedes weitere Engagement gründet auf diesem ersten Projekt: „Aus diesem Projekt sind dann alle Folgeprojekte entstanden, mehr oder weniger“. Das erste Projekt war dann auch inhaltlich im Bereich Integration angesiedelt. Das Folgeprojekt war ein Leonardo-Projekt zur beruflichen Bildung.

Über die Teilnahme an einem Kontaktseminar in Berlin 2008 kam das erste EU-Projekt in Form einer Lernpartnerschaft zu Stande. Die Initiative dafür und die inhaltliche Ausrichtung des Projekts gingen von Herrn CASCO VALORES aus, wobei er betont, dass das nicht notwendigerweise so sein muss: „Den ja, also, pädagogisch-inhaltlichen Input hab ich dieses Mal bestimmt, das muss aber nicht sein“.

Der erste Antrag auf ein EU-Projekt war dabei zunächst aus formalen Gründen abgelehnt worden. Der zweite Antrag wurde jedoch bewilligt, so dass ein Projekt zu Stande kam. Bei der Initiierung des Projekts sprach Herr Casco Valores sich mit dem Leiter der Metropol-Volkshochschule im Prozessverlauf ab: „Ich habe einen Entwurf und schicke ihn dem Direktor, Thomas Werning, und der sagt scheiße oder toll, mach, schreib, entwickel [...]“.

5.2.5. Stellenwert und interne Organisation der EU-Projekte bei der Metropol-Volkshochschule

Das EU-Projektengagement der Metropol-Volkshochschule ist bemerkenswert und umfasst mehr als zehn laufende Projekte. Derzeit sind einige Kollegen der Metropol-Volkshochschule im EU-Bereich sehr engagiert, sogar einige Kursleitungen beteiligen sich mit Spaß an den Projekten. Grundsätzlich geschieht in diesem Bereich nichts ohne eine Prüfung durch Herrn WERNING.

Aus diesem Grund hat Herr Werning eine Arbeitsgruppe EU-Projekte ins Leben gerufen, die für mehr Transparenz und Stringenz im Bereich EU-Engagement der Volkshochschule sorgen soll: „Im Moment haben wir erstmal so eine Bestandsaufnahme gemacht, was gibt es überhaupt, welche Projektlinien haben wir überhaupt, wo bewegen wir uns, wo haben wir überall einen Antrag gestellt [...]. So und das möchten wir mal sortieren jetzt und der nächste Schritt wird dann sein in welche Richtung wollen wir uns denn bewegen, welche Projektlinien wollen wir denn verstärkt verfolgen.“

Die gesamte Abwicklung eines Antrags inklusive Ideenentwicklung, Partnerfindung, Kommunikation mit den Partnern liegt bei denjenigen Hauptamtlichen Pädagogischen MitarbeiterInnen, die ein Projekt durchführen möchten, wie im Gespräch mit Herrn CASCO VALORES deutlich wird. Einige Wochen vor dem Abgabetermin gibt es noch eine Rücksprache mit dem Kollegen Herrn Zeuner, der im Bereich Europaprojekte sehr erfahren ist. Eine Diskussion des Antrags im Vorfeld im Gesamtteam der VHS gibt es nicht. Herr Casco Valores sieht dafür auch wenig Bedarf: „Bisher hab ich keinen großen Diskussionsbedarf bisher, ich hab eher immer meine, die Ideen vorgelegt.“ Hier verweist Herr Casco Valores auf seine Vorgesetzte im Sprachbereich, die neben der Gesamtleitung der VHS ebenfalls den Antrag im Vorfeld vorgelegt bekommt.

Die Unterstützung im Team des Fachbereichs Sprachen scheint es aber dennoch zu geben, auch wenn eine Projektentwicklung und die Antragstellung bei Herrn Casco Valores liegen. So weist Herr Casco Valores etwa auf die Unterstützung des

Fachbereichs im Rahmen eines Projektbesuchs hin: „[...] als die mit der erste Partnerschaft kamen, so 56 Besucher hier hin und dann haben die alle sich ins Zeug gelegt und mich so was von toll unterstützt, das war extrem, also es ist Teil unserer Sprachenfamilie hier, das war ganz nett.“

Frau CHRIST benennt ihre Aufgaben in Bezug auf die Abrechnung der EU-Projekte folgendermaßen: „[...] mach ich eine Abrechnung für, da erstell ich mir Excel-Dateien, erfasse die ganzen Daten, dann werden die Belege [...] in einem extra Ordner abgelegt, überprüfen.“ Sie gibt an, dass alle Abrechnungen zunächst auf ihrem Schreibtisch eingehen, jedoch auch von Kollegen mitbearbeitet werden: „Das wird von den Sachbearbeitern zum Teil gemacht, von der jeweiligen Leitung.“

Was die Kollegen da genau machen und wer genau beteiligt ist scheint sie nicht zu wissen „Ich weiß nicht, wie das jetzt also bei Herrn Werning so ist, das weiß ich grad nicht.“ In die inhaltliche Planung im Haus wird Frau Christ nicht mit einbezogen. Auch gibt sie an, dass sie nicht mit einbezogen wird, wenn es darum geht zu entscheiden, wer in Zukunft mit was betraut wird. Inhaltlich bekommt sie von nicht nur von den EU-Projekten im Haus nichts mit: „Also ich bekomme die Unterlagen, aber so großartig was da passiert bekomme ich nicht mit, nein.“

Im späteren Interviewverlauf gibt sie jedoch interessanterweise auf die Frage, ob sie auch Wünsche und Ideen äußern kann an, dass das möglich ist und ihre Wünsche im Allgemeinen auch berücksichtigt werden, obwohl sie die Frage zuvor verneint hatte. Die fehlende inhaltliche Beteiligung erlebt Frau Christ jedoch nicht als negativ: „Ist in Ordnung, es reicht, wenn ich die Zahlen bekomme und die Mittel beantragen kann, also ist nicht schlimm.“

5.2.6. Stellenwert der EU-Bildungsprojekte für die Metropol-Volkshochschule

Die künftige Bedeutung der EU-Projekte für die Volkshochschule schätzt Herr WERNING als strategisch bedeutsam ein: „Also ich denke, es ist der richtige Weg, diese europäische Union beschritten zu haben, das ist sicherlich kein neuer Prozess aber man muss ihn weiter betreiben.“

Als Vision für die eigene Einrichtung wünscht er sich, dass jeder Kollege und jede Kollegin einmal die Möglichkeit haben Erfahrungen im Ausland zu sammeln, etwa indem sie in einer Erwachsenenbildungseinrichtung im Ausland hospitieren und mehr über die Prozesse und die Organisation dort zu erfahren.

Er denkt sogar darüber hinaus und bedenkt die Personalplanung der nächsten zehn Jahre strategisch, in dem er frei werdende Stellen mit MitarbeiterInnen besetzen möchte, die die notwendigen Kompetenzen mitbringen um in EU-Projekten arbeiten zu können: „Das heißt, ich muss gleichzeitig jetzt für die nächsten zehn Jahre eine intensive Personalplanung vornehmen, frei werdende Stellen neu zu besetzen mit jungen Kolleginnen, Kollegen, die auch bereit sind diesen europäischen Schritt zu gehen, das heißt die auch eine Mehrsprachigkeit mitbringen und eine Bereitschaft auch sich durch Reise auch entsprechend zu vernetzen im europäischen Ausland.“

Welchen Stellenwert die EU-Projekte für die Metropol-Volkshochschule haben kann Frau CHRIST nicht beurteilen: „Keine Ahnung.“ Über mögliche Entwicklungstendenzen im Hinblick auf die Beteiligung der Metropol-Volkshochschule an EU-Projekten hat sie sich bisher noch keine Gedanken gemacht. Auch die Frage nach Änderungswünschen diesbezüglich für ihre eigene Tätigkeit hat sie sich so noch nicht gestellt und begreift die damit anfallenden Tätigkeiten eher als etwas, das eben erledigt werden muss: „Ich denke mir immer eigentlich meistens, wenn es so ist, ist es so, ich bin da nicht so, dass ich sage, das ist mir jetzt aber zu aufwändig.“

5.2.7. Erfahrungen mit EU-Projekten bei der Metropol-Volkshochschule

Die Erfahrungen mit den EU-Projekten bei der Metropol-Volkshochschule sind vielfältig. Die Abrechnung der Projekte befindet etwa Herr WERNING als kompliziert, was auch bedeutet, dass nicht alle Verwaltungsaufgaben tatsächlich in der Verwaltung erledigt werden können: „Ja, also die Abrechnung, diese Excel-Datei, die da alle halbe Jahr ausgefüllt werden muss ist entsprechend kompliziert und lang, ich glaub es sind 60 Seiten oder was auch immer. Man muss alles sehr genau belegen und [...] bei diesen europäischen Projekten ist der Verwaltungsaufwand sehr, sehr, sehr, sehr groß und das kann ich auch meinen Verwaltungsmitarbeitern hier gar nicht zumuten, weil sie müssen natürlich entsprechend Englisch können, das können die meisten nicht, die bei uns hier angestellt sind.“

Hier wird deutlich, dass es auch ein Sprachproblem gibt, das die Beteiligung von einigen Kollegen an EU-Projekten verhindert, selbst wenn grundsätzlich die Bereitschaft da wäre. Probleme gibt es auch bei unterschiedlichen Erwartungen auf Seiten der Projektpartner. Hier spricht Herr CASCO VALORES auf Projektpartner an, die inhaltlich wenig Interesse am Projekt haben und aus anderen Gründen daran teilnehmen wollen. Auch bei großen Unterschieden zwischen den Projektpartnern gibt es Schwierigkeiten: „Dann haben wir ziemlich schnell gemerkt, wie unterschiedlich wir waren, also Antragstechnisch war es toll, sechs Partner zu haben, aber wie wir arbeiten, was uns interessiert, was für Englisch-Niveau unsere Teilnehmenden haben das war so furchtbar unterschiedlich, dass die [...] Lernpartnerschaft muss ich sagen nicht stattgefunden hat.“ Insgesamt hätte Herr Casco Valores sich mehr ernsthaften und tiefen inhaltlichen Dialog zwischen den Projektpartnern gewünscht.

Die Arbeitsbelastung sieht Herr Casco Valores vorrangig in der Administration der Projekte und den vielen unterschiedlichen Regelungen als hoch an. Viele Regelungen findet er „verwirrend“. Finanziell betrachtet, sind die Projekte aus seiner Perspektive für die VHS nicht attraktiv: „Finanziell bringt das der Volkshochschule so gut wie gar nichts. die Förderung ist bescheiden und deckt die Kosten von den Mobilitäten und anderer Veranstaltungen, aber meine Stunde, nee, also gar nicht.“

Die Arbeitsbelastung betreffend erlebt auch Frau CHRIST die EU-Projekte als aufwändiger – „so 20%“ der Gesamtbelastung schätzt sie – und nennt hier auch konkrete Beispiele: „sind wesentlich aufwändiger, weil man muss alles doppelt kopieren, die Originale müssen da gesammelt werden [...], dann müssen wieder Belege hin geschickt werden, also auf jeden Fall aufwändiger als so normale Arbeitsmattersachen.“ Konkret spricht sie die Arbeitsbelastung bei ESF-Projekten an: „Da zum Beispiel ändert sich immer vieles ganz schnell. In diesem Jahr wurde das genehmigt und im nächsten Jahr ist schon wieder eine neue Vorschrift und alles muss wieder umgestellt werden.“ Sie reflektiert für sich aber auch, dass ihr ihre Arbeitserfahrung im Verwaltungsbereich zu Gute kommt: „Wenn man vorher schon andere Projekte abgerechnet hat fällt einem das leichter.“

Auf einer übergeordneten Ebene wünscht Herr WERNING sich künftig mehr Vernetzung der Einrichtungen der Erwachsenenbildung für einen verstärkten Austausch und gemeinsame Projekte im EU-Bereich. Um das zu ermöglichen wünscht er sich außerdem erleichterte Verfahrensweisen, insbesondere bei der Antragstellung: „Also, wenn ich jeden Antrag bei Grundtvig in BiBB da in Bonn stelle ein halbes Jahr auf das Ergebnis warten muss ob ich denn irgendwo hinfahren darf oder nicht [...] dann denke ich ist das in sehr unglückliches Verfahren, also man sollte schon da schlanke Verfahren finden, dass es einfach schneller geht.“

5.2.8. Interne Kommunikation in der Metropol-Volkshochschule

Laut Herrn CASCO VALORES gibt es im Haus keine Transparenz über die bestehenden Projekte. Er ist sich sicher, dass die KollegInnen im Haus von seinen Projekten wenig mitbekommen. Das führt er aber auch auf die Ausrichtung der Projekte zurück: „Ich glaube meine Aktivitäten sind die einzigen, die direkt mit Teilnehmenden, direkt Teilnehmende involvieren sind. Von daher was ich mache, was sie machen ist füreinander nicht so richtig relevant.“

Im Gegenzug hat Herr Casco Valores auch keinen Überblick über die EU-Aktivitäten der übrigen VHS-KollegInnen. Auf die Frage danach muss er zunächst auf einer Liste im Computer suchen, welche Projekte es gibt und wer dort verantwortlich ist.

Die Liste ist das Resultat einer internen Arbeitsgruppe zu den EU-Projekten der Metropol-VHS, die vor Kurzem gegründet wurde: „Es gibt seit Kurzem eine AG Europaprojekte, wir hatten uns einmal getroffen und wir haben erstmal eine Auflistung von laufenden und beantragten und beendeten Projekten und Partnerschaften erstellt und ich glaube es sind zwei gelaufen und 14 oder 15 Anträge im Haus [...].“

Bei dieser ersten Sitzung der AG wurde laut Herrn Casco Valores auch deutlich, dass bisher keine systematische (Kapazitäts-)Planung der EU-Aktivitäten erfolgt ist: „[...] ich glaube es sind zwei gelaufen und 14 oder 15 Anträge im Haus und bei diesem einzigen Treffen hab ich gesagt, wenn die genehmigt werden haben wir ein riesen Problem [...]“. Herr Casco Valores selbst möchte dabei gerne bei seinen kleineren Projekten bleiben. Größere Aktivitäten traut er sich ohnehin nicht zu.

Die Kommunikation innerhalb der Metropol-VHS gestaltete sich in der Vergangenheit laut Herrn Casco Valores oft schwierig. Die Programmplanung etwa war ineffizient: „Und dann haben wir, damals haben wir eigentlich untereinander [...] haben wir uns zusammengesetzt und gesagt was machen wir schönes, das war überhaupt nicht strukturiert, Dann kam ein Direktor Werning und sagt das ist nicht überschaubar, das ist ineffizient, das entspricht nicht einer überlebensfähigen Organisation.“

Nach einem aufwändigen Entwicklungsprozess, dessen Resultat auch die AG Europaprojekte ist, wurden viele Kommunikationsprozesse verändert. Dennoch ist die interne Kommunikation schwierig. So gibt es etwa viele freie Mitarbeiter, die nicht immer erreicht werden. Zweimal im Jahr gibt es eine Gesamt-Dienstbesprechung mit allen MitarbeiterInnen. Trotzdem besteht wenig Bedarf, sich über die unterschiedlichen Aktivitäten über den eigenen Fachbereich hinaus auszutauschen:

„dieser Kollege hat kein Bedürfnis mit mir über sein EU-Projekt zu besprechen, es sei denn die Institution darf nur eine gewisse Zahl von Anträgen in diesem Bereich stellen, dann müssen wir absprechen oder wenn ich im Grundtvig-Lernpartnerschaft bin darf [...] die Hauptkoordinatorin nicht sein [...]. Und daher müssen wir jetzt uns da ein bisschen absprechen. Aber inhaltlich ist das nicht dazu gekommen, weil also ehrlich gesagt, das ist mein Laden, sein Laden, ja?“

Im Vorfeld der Projektstarts findet ein Austausch mit den pädagogischen Kollegen in Bezug auf administrative Fragen statt, so Frau CHRIST. „Wenn die Projekt haben oder sonstiges bekomme ich von denen die Unterlagen und muss die Mittel dann bei der Kämmerei beantragen. Das muss vorher passieren, bevor dieses Projekt überhaupt startet. Ja und dann kriegen die von mir die Rückmeldung ist genehmigt, ist nicht genehmigt“. Darüber hinaus gibt es keinen inhaltlichen Austausch, sofern alle Prozesse reibungslos laufen. Lediglich in außergewöhnlichen Fällen, die sie betreffen, wird Frau Christ benachrichtigt: „Wenn irgendwas in dem Fall sein sollte, dass mal irgendwas Außergewöhnliches kommt, klar, dann bekomme ich eine Nachricht von den Kollegen“.

Darüber hinaus ist die interne Kommunikation durch eine Teamsitzung geregelt, die in zweiwöchigem Rhythmus stattfindet. Hier treffen sich alle Mitarbeiter der Volkshochschule und besprechen akute Punkte, die alle betreffen. Um einen losen Austausch darüber hinaus und auf Basis des Eigeninteresses bemüht Frau Christ sich nicht, zumindest nicht mit den pädagogischen Mitarbeitern: „Ich kann wenig damit anfangen, frage ich halt meinen Projektleiter und die können einem das erzählen“.

5.2.9. Interne Veränderungen bei der Metropol-Volkshochschule durch das EU-Engagement

Auf die Frage, was sich im Haus durch die EU-Projekte verändert hat, kann Herr WERNING eine ganze Reihe von Punkten nennen. So ist aus den EU-Projekten heraus etwa die Beschäftigung mit der Anerkennung informeller Kompetenzen entstanden, was wiederum zur Einrichtung einer Beratungsstelle geführt hat, die nun an der VHS verankert ist und Bildungsberatung, u.a. für spezielle Zielgruppen anbietet. Das Angebot wird laut Herrn Werning dabei sehr gut angenommen: „Die Nachfrage ist immens.“

Darüber hinaus schätzt Herr Werning die Chance durch EU-Projekte neue Impulse zu bekommen: „Denn wenn man in diesem eigenen Saft immer nur vor sich hinschmort und jedes Semester nur wieder seine Kurse plant, die man sowieso schon immer seit 30 Jahren plant, dann ist man irgendwann einfach platt und bekommt auch nicht mehr große Ideen.“

Nachhaltigkeit der Projektarbeit ist für ihn ebenfalls ein großes Thema. So hat sich aus den Projekten etwa ein E-Learning-Angebot etabliert, wurden Kursmaterialien entworfen und weiter verwendet und wird ein eigenes Selbstlernzentrum eingerichtet.

Herr CASCO VALORES schätzt die Nachhaltigkeit der Projekte an der Metropol-VHS als hoch ein. So arbeitet etwa eine Gruppe, die aus einer Lernpartnerschaft entstanden ist, freiwillig an dem Thema weiter. Aus einer Lernpartnerschaft entsteht in Kürze ein Buch und einen besonderen Wert sieht er in der Möglichkeit, unterschiedlichste Leute zusammen zu bringen: „was ich sehr schätz ist, dass in diesen Lernergruppen wir an einer Seite Lernende aus verschiedenen etablierten Gruppen zusammen gebracht haben, die wiederum in ihre wirkliche Gruppe zurück gehen und sagt [klatscht] guck mal was wir, hört mal was wir gerade machen oder was ich da in Italien oder erlebt habe.“ In diesem Sinn fungieren die TeilnehmerInnen also auch als Multiplikatoren.

Aus den EU-Projekten sind laut Herrn Casco Valores auch zahlreiche positive Veränderungen für die Metropol-Volkshochschule entstanden. In erster Linie sieht er die durch die Beteiligung der Kurse an den Lernpartnerschaften. Auf diese Weise entstehen Multiplikatorenwirkungen und es werden Menschen angesprochen, die nicht unbedingt die Volkshochschule besuchen würden: Zweitens haben wir Leute in diesen Lerngruppen und diesen Workshopgruppen, die bis nie bisher bei uns in der VHS waren.“

Darüber hinaus haben sich Kooperationen mit anderen Bildungshäusern ergeben, die vorher nicht in dem Maße bestanden und auch in Bezug auf das Kursangebot sieht Herr Casco Valores Vorteile: „das vernetzt unser Normalangebot.“ Diese Einschätzungen beziehen sich allerdings auf die von ihm angestoßenen und begleiteten EU-Projekte. Grundsätzlich sieht Herr Casco Valores noch keine Veränderungen durch die EU-Projekte, die auf die Volkshochschule als Solche zurück wirken: „Auf die Volkshochschule als Ganzes noch nicht.“

Dementsprechend fällt es Herrn Casco Valores auch schwer, die Gesamtbedeutung der EU-Projekte für die Volkshochschule einzuschätzen: „Ich kann nicht sagen. Ich sitze in meinem Kabuff sozusagen, ich weiß nicht was die große Politik der VHS ist.“ Für die weitere Entwicklung der EU-Projekte in der Metropol-Volkshochschule wünscht er sich jedoch mehr Transparenz über die Arbeiten im Haus in Bezug auf EU-Projekte und eine zentrale Anlaufstelle für Informationen über die internen Aktivitäten.

5.2.10. Typenprofil Metropol-Volkshochschule: EU-Projekte als Ansatz zur organisationalen Neuausrichtung

In der thematischen Analyse der Interviews mit den Gesprächspartnern der Metropol-Volkshochschule spiegelt sich deutlich die interne Problematik des organisationalen Umbruchs wider. Das zeigt sich etwa in dem in unterschiedlichsten Zusammenhängen immer wieder von allen drei Gesprächspartnern eingebrachten Aspekt mangelnder Transparenz im Hinblick auf die interne Kommunikation, nicht nur aber auch in Bezug auf die EU-Projekte.

Es zeigt sich auch in den skizzierten internen Umbrüchen durch die Führungswechsel und in dem fehlenden Überblick und der nicht stattfindenden Planung im Hinblick auf das EU-Engagement der Metropol-Volkshochschule – was bemerkenswert ist, finden doch eine Fülle von EU-Aktivitäten in der gesamten Volkshochschule statt.

Die Metropol-VHS zeichnet sich durch vielfältige Umbruchprozesse aus, denen sie sich schon seit geraumer Zeit gegenüber sieht. Das hat dazu geführt, dass diese große Volkshochschule als Konstrukt und als einheitliche Organisation auseinander zu brechen zu droht: die gesamten Aktivitäten der Volkshochschule laufen partikularisiert ab, entspringen teils divergierenden Interessen und den Vorgaben unterschiedlicher Vorgesetzter.

Der interne Umgang miteinander ist von Einzelkämpfertum geprägt, die Kollegen sind nicht informiert über das, was in anderen Bereichen der VHS oder im Nachbarbüro passiert. Die Stimmung ist angespannt. Das zeigt sich in den Äußerungen aller Gesprächspartner. Die Metropol-VHS befindet sich in einem bereits längere Zeit andauernden Veränderungsprozess mit den entsprechenden Reibungsverlusten, z.B. gekennzeichnet durch mehrere kurzfristige Führungswechsel.

Die Teilnahme an EU-Projekten hat dabei im Haus schon eine längere Tradition. Tatsächlich gibt es viele einzelne Initiativen in unterschiedlichen Fachbereichen über die gesamte VHS-Struktur hinweg. Sämtliche EU-Projekte sind auf Einzelinitiative der Kollegen entstanden, die später auch für die Projekte verantwortlich zeichnen. Rücksprache gibt es zwar im Vorfeld mit dem Leiter Herrn Werning, jedoch nicht mit den übrigen Kollegen, auch wenn diese im selben Fachbereich beschäftigt sind. Bis vor kurzem gab es auch keinerlei übergreifende Planung oder Koordination zu den EU-Projekten.

Die Motivation zur Teilnahme ist auf Seiten der beteiligten Kollegen inhaltlich motiviert. Über die Leitung, Herrn Werning, kommt auch der Aspekt finanzieller Mittel zum Tragen, die in der Metropol-VHS vor allem zur Sicherung von Stellenanteilen genutzt werden. Auffällig ist dabei, dass das Interesse auch bei von der EU-Idee überzeugten Kollegen lediglich auf das eigene Projekt beschränkt bleibt. Der Kontakt und Austausch zu den übrigen Kollegen, die in EU-Projekten involviert sind, wird auch auf informeller Ebene nicht gesucht. Die gesamte Organisation und Kommunikation ist stark hierarchisch geprägt und linear. Das Potential einer vernetzteren Arbeitsweise wird bisher nicht genutzt.

Die Bedeutung der Projekte für die Gesamthochschule ist in der Binnenwahrnehmung der einzelnen Gesprächspartner gering. In der Wahrnehmung der Gesprächspartner sind sie sich sicher, dass die inhaltliche Arbeit in den Projekten für die Kollegen nicht von Bedeutung ist. Ebenfalls werden keine Veränderungen wahrgenommen, die die EU-Projekte auf der Ebene der Gesamthochschule gehabt hätten, vielmehr herrscht der Eindruck vor, als Einzelkämpfer auf wenig Interesse und Wahrnehmung unter den Kollegen zu stoßen. Diese Abwehrhaltung scheint es auf allen Seiten zu geben, so dass ein Aufbrechen dieser Strukturen schwierig erscheint.

Umso interessanter, dass bei dieser grundlegenden eher wenig offenen Haltung die Zahl der EU-Projekte im Haus enorm ist, ebenso wie die Strukturen und Angebote, die die Projekte hervorgebracht haben und für die die Metropol-VHS in der Außenwahrnehmung geschätzt wird. Hier seien z.B. internationale Kursangebote

ebenso wie Beratungsangebote erwähnt. Die Gesprächspartner sind sich auch einig in Bezug auf die Wertschätzung, die Ihnen in Bezug auf diese Angebote entgegen gebracht wird. Dies führt jedoch nicht zu einer Einordnung dieser Angebote in den Gesamtkontext der Volkshochschule. Vielmehr wird die eigene Leistung als nicht gewürdigt von den Kollegen begriffen.

Umso interessanter auch, dass das verbindende Element zwischen den vielen Aktivitäten der Metropol-VHS sich gerade in den EU-Projekten konstituiert. Die durch die Initiative des Leiters entstandene volkshochschulweite AG zu den im Haus existierenden EU-Projekten kann als verbindendes Element einer Organisationsarchitektur gesehen werden, die sich im Umbruch befindet. Die AG dient dabei auf einer organisationskulturellen Ebene nicht nur der Information über das bestehende EU-Engagement, sondern auch dem Austausch und der besseren Planung der Projekte. Die Leitung thematisiert dezidiert den Punkt, dass die laufenden Anträge nicht koordiniert stattgefunden haben und die Stemmbarkeit im Falle der Bewilligung aller Projekte nicht gewährleistet ist. Die Gründung der AG sorgt also für einen matrixartigen Austausch nicht nur über das EU-Engagement der Kollegen und zur besseren Koordinierung, die langfristig in einer VHS-weiten Strategie münden soll, sondern auch für den koordinierten Austausch der Kollegen untereinander über die Aktivitäten der VHS, die ggf. berücksichtigt werden müssen.

Aus der Wahrnehmung der Kollegen heraus besteht keine Verknüpfung der Projekte untereinander und haben die Projekte auch keinerlei Auswirkungen auf den Arbeitsalltag oder sogar zu Veränderungen innerhalb der gesamten Volkshochschule geführt. Dennoch dienen gerade die EU-Projekte zur Einführung einer neuen Arbeitsgruppe, die dazu dient künftig das EU-Engagement der Volkshochschule besser zu koordinieren. Da es in allen Fachbereichen EU-Projekte gibt dient diese Arbeitsgruppe faktisch nicht nur dem Austausch über die EU-Projekte, sondern auch dazu intern wieder Transparenz und Kommunikation herzustellen. Auch wenn die vielen Einzelinitiativen diese in ihrer Motivation sicher nicht beabsichtigt haben, wird das deutliche EU-Engagement der Metropol-Volkshochschule hier

also zu dem verbindenden Element, auf dessen Grundlage die organisationale Identität neu ausgehandelt und die gesamte Volkshochschule neu ausgerichtet werden kann.

Abbildung 9 zeigt die Ergebnisse der Zuordnung der Aussagen aus den Interviews in der Metropol-Volkshochschule zu den Vergleichsdimensionen als Grundlage der Typenbildung. Als Motivation zur Teilnahme lässt sich inhaltliches Interesse und die Möglichkeit Geldmittel zu akquirieren ausmachen. Der Stellenwert wird von den Gesprächspartnern als eher gering beurteilt, die nähere Analyse der Aussagen hat jedoch gezeigt, dass der reale Stellenwert deutlich höher liegt für die Metropol-Volkshochschule als Organisation als der wahrgenommene Stellenwert. Kommunikation und Organisation sind hochgradig individualisiert und die Haltung zu EU-Projekten variiert im Kollegium.



Abb. 9.: Typenprofil der Metropol-Volkshochschule (eigene Darstellung)

Daraus ergibt sich ein Realtyp, für den das durchaus erkleckliche EU-Engagement sich also als Dreh- und Angelpunkt für eine VHS-weite interne Neuausrichtung der Arbeit entwickelt hat. Das EU-Projektengagement wird als verbindendes Drittes genutzt um ein internes Auseinanderbrechen zu verhindern und wieder zu einer stringenteren Organisationslogik zu gelangen, was in einer transparenteren und

stringenteren Bündelung der Aktivitäten im EU-Bereich in einer Gesamtstrategie resultiert.

Bemerkenswert ist dabei, dass auch im Leitbild nur ausgesprochen vage auf die Bedeutung internationaler und speziell EU-Projektaktivitäten eingegangen wird. Das internationale Engagement als Solches stellt also zum Zeitpunkt der Gespräche keinen Wert an sich für die Metropol-Volkshochschule dar.

Da es hier vergleichsweise große Differenzen zwischen der wahrgenommenen Bedeutung der EU-Projekte und dem tatsächlichen Stellenwert der Projekte für die Metropol-Volkshochschule gibt, gleichzeitig die Aussagen der Gesprächspartner aber diesbezüglich recht homogen sind, stützt dies die These, dass aus organisationskultureller Perspektive die Metropol-Volkshochschule sich in einem inneren Suchprozess befindet, der die Neudefinition der organisationalen Werte, Normen und Grundsätze beinhaltet. Wenngleich dies nur bedingt bewusst zu geschehen scheint, so haben sich doch die EU-Aktivitäten als Türöffner etabliert um in den internen Diskussionsprozess zu gehen.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die Metropol-Volkshochschule mit massiven strukturellen Problemen zu kämpfen hat. Die Größe des Kollegiums und die häufigen Führungswechsel machen es schwierig den Überblick über bestehendes zu behalten, so dass die Metropol-Volkshochschule derzeit mit dem Problem konfrontiert ist, eine für alle gültige organisationale Identität und eine eigene Strategie erst wieder aufzubauen. Die EU-Projekte der Metropol-Volkshochschule dienen hier als verbindendes Element um die Diskussion anstoßen zu können, stellen die Projekte doch aufgrund ihrer breiten Existenz in allen Fachbereichen der Volkshochschule ein gemeinsames Element dar, das organisationale Zusammengehörigkeit symbolisieren und eine Brücke zwischen zersplitterten Lagern und Aktivitäten schlagen kann.

5.3. Arbeit und Leben Mittelstadt

Als Institution der politischen Bildung unterscheidet sich Arbeit und Leben zwar in seiner inhaltlichen Ausrichtung von den Volkshochschulen, nicht jedoch in seiner Organisation in Fachbereichsstrukturen und in seinen historischen Wurzeln, handelt es sich bei Arbeit und Leben doch um eine volkshochschulnahe Einrichtung, die in gemeinsamer Trägerschaft des Deutschen Volkshochschul Verbands und des Deutschen Gewerkschaftsbunds liegt. Aufgrund der thematischen Ausrichtung auf politische Bildungsarbeit stellt die Einbeziehung von Arbeit und Leben in das Sample einen interessanten Fall dar, der die Heterogenität des Samples erhöht ohne die Logik der Auswahl der Einrichtungen zu berühren.

Arbeit und Leben Mittelstadt existiert bereits seit ca. 60 Jahren. Damit stellt es eine feste Größe innerhalb der Weiterbildungslandschaft von Mittelstadt dar. Ähnlich wie bei vielen Volkshochschulen ist ein Großteil der Mitarbeiter schon seit vielen Jahren Teil des Stammkollegiums. Ein Generationenwechsel deutet sich an. Einige Monate vor dem Interviewtermin war bereits die langjährige Geschäftsführung des Hauses – mehr als 25 Jahre – in Rente gegangen. Bevor die jetzige Leitung die Führung des Hauses übernahm hatte es einige Monate eine Interimslösung gegeben, was mit einigen internen Störungen einhergegangen war.

Das Engagement in internationalen Austauschprogrammen und Kooperationen hat bei Arbeit und Leben Mittelstadt eine lange Tradition. Seit gut zehn Jahren ist Arbeit und Leben Mittelstadt auch regelmäßig in EU-Projekten beteiligt.

5.3.1. Leitbild von Arbeit und Leben Mittelstadt

Im Leitbild von Arbeit und Leben Mittelstadt heißt es, dass „Bildung für die Arbeit – Bildung für das Leben“ das handlungsleitende Credo ist, das auch das Bildungsverständnis der Organisation widerspiegelt. Gesellschaftliche und politische Teilhabe werden als hoher Wert, als Ziel und als Handlungsmaxime verstanden. Diese Haltung zieht sich durch das gesamte Leitbild, wie es sich etwa in der Aussage „Wir stärken die Menschen durch emanzipatorische Bildung zur Wahrnehmung ihrer politischen, sozialen und kulturellen Rechte und gegen gesellschaftliche Diskriminierung“ zeigt.

Darüber hinaus wird auf die „gleichberechtigte Teilhabe von Frauen und Männern sowie Menschen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund“ Wert gelegt. Auf Organisationsebene betont Arbeit und Leben Mittelstadt, dass die Einrichtung sich durch die eigene „kontinuierliche Weiterentwicklung unserer Ansprüche, Ziele und [die eigene] Bildungspraxis“ immer weiter verbessert. Betont wird auch das Einstehen für eine nachhaltige Ressourcennutzung.

Insbesondere wie die beiden letztgenannten Punkte umgesetzt werden bleibt im Leitbild jedoch offen. Bemerkenswert ist hier, dass das Leitbild keinerlei Aussagen zum Leistungsspektrum, zur Zielgruppe, zum Lernverständnis oder der eigenen Struktur, Administration und Organisation macht. Das Leitbild dient hier eher dazu inhaltliche Werte zu definieren, auf deren Grundlage die Arbeit von Arbeit und Leben Mittelstadt aufbaut. Das Engagement in internationalen, bzw. europäischen Kontexten findet sich im Leitbild nicht als explizierter eigener Punkt.

5.3.2. Hintergrund der Gesprächspartner bei Arbeit und Leben Mittelstadt und ihre Haltung zu EU-Projekten

Die Geschäftsführerin Frau REINHARDT kam vor über zehn Jahren als pädagogische Mitarbeiterin zu Arbeit und Leben Mittelstadt. Zunächst war sie in einem Projekt zum Thema Zivilcourage tätig. Im Anschluss daran hat sie ein aus ESF-Mitteln finanziertes Projekt geleitet, das somit einen europäischen Bezug hatte. Die damalige Entscheidung für Arbeit und Leben Mittelstadt tätig zu werden begründet sie thematisch-inhaltlich durch Interesse an den Projekten. Darüber hinaus führt sie pragmatische Gründe an: „im Grunde so ich will jetzt mal was anderes machen, eine andere Einrichtung, aber es hat einfach genau da an meinen Kompetenzen angedockt“.

Zu Beginn ihrer Tätigkeit bei Arbeit und Leben Mittelstadt war Frau Reinhardt bedingt durch ihre Position in dem ESF-Projekt auch im Anschluss noch in ESF-finanzierten Folgeprojekten engagiert: „Insofern bin ich da einfach dadurch, dass ich über Xenos rein gekommen bin absolut ESF-Spezialistin“. Frau Reinhardt steht der Beteiligung an und dem Engagement für EU-Projekte grundsätzlich, aber auch für Arbeit und Leben Mittelstadt also positiv gegenüber, was sicher nicht zuletzt ihrer eigenen Erfahrung mit EU-geförderten Projekten geschuldet ist.

Seit einigen Monaten ist Frau Reinhardt die neue Geschäftsführerin von Arbeit und Leben Mittelstadt. Die vorherige Leitung hatte durch ihre langjährige Tätigkeit das Haus und seine Kultur stark geprägt. Durch die interne Neubesetzung der Stelle mit Frau Reinhardt wurde das aufgebrochen. Frau Reinhardt orientiert sich erneut verstärkt auf (EU-)Projekte, wie es bei ihrem eigenen Einstieg bei Arbeit und Leben Mittelstadt der Fall gewesen war.

Herr KREUTZ ist ebenfalls bereits seit vielen Jahren hauptamtlich pädagogischer Mitarbeiter bei Arbeit und Leben Mittelstadt. Bereits während seines Pädagogik-Studiums arbeitete er als Honorarkraft im Bereich Schüler und Betriebsräte für Arbeit und Leben und hatte noch vor Abschluss des Studiums eine ABM-Stelle bei Arbeit und Leben Mittelstadt inne.

Herr Kreutz beschreibt sich selbst als jemanden, der schon immer gesellschaftlich „interessiert und engagiert“ war und dementsprechend aus Überzeugung in der politischen Bildung tätig ist. Nach einer etwa zehnjährigen Tätigkeit im Bereich Berufsvorbereitungslehrgänge ist Herr Kreutz nun seit gut zehn Jahren wieder hauptamtlich pädagogischer Mitarbeiter bei Arbeit und Leben Mittelstadt. Der Schwerpunkt seiner Arbeit liegt nun seit 2006 bei den EU-Projekten von Arbeit und Leben Mittelstadt.

Die Verwaltungsmitarbeiterin Frau LINNENFELDER kam vor gut zehn Jahren durch eine Zeitungsannonce zu Arbeit und Leben Mittelstadt. Dabei reizte sie die Verzahnung von Verwaltung und Bildung: „Das fand ich hier irgendwie ne interessante Kombination so von meiner persönlichen Seite her, einfach Verwaltung ja Bildung auch irgendwie so – ja das hörte sich offener an, nicht nur so auf’s Büro bezogen“.

Dementsprechend hat Frau Linnenfelder auch eine positive Einstellung zu EU-Projekten, insbesondere zum kulturellen Austausch: „Eigentlich positiv, weil weil das einfach mehr Offenheit untereinander bringt, so die politische Entwicklung auch, also Leute, die sich kennen bekriegen sich nicht so schnelle, denke ich auch“.

Erste Berührungspunkte mit EU-Projekten hatte Frau Linnenfelder durch die Jugendaustausche, die Arbeit und Leben Mittelstadt mit einer Partnerstadt im Ausland durchführte. Hier war Frau Linnenfelder für die Abrechnung, aber auch für die organisatorische Abwicklung zuständig, was ihr viel Freude bereitet hat.

Bisher war Frau Linnenfelder allein für die Abrechnung der EU-Projekte zuständig. Im Rahmen hausinterner Umstrukturierungen wird in Kürze jedoch eine neue Kollegin zur Unterstützung eingestellt. Das begrüßt Frau Linnenfelder grundsätzlich zwar, macht aber auch auf mögliche Schwierigkeiten aufmerksam: „[...] dann mache ich das ja öffentlich, dann ist da ein ganz anderer Austausch und dann, gut ... dann zwei Leute absprechen, das gibt dann auch mehr Auseinandersetzungen drüber“.

5.3.3. Entwicklung des EU-Engagements bei Arbeit und Leben Mittelstadt im Rückblick

Im Rückblick stellt die Genese der EU-Projekte bei Arbeit und Leben Mittelstadt eine langfristige Entwicklung dar. Traditionell lagen die Schwerpunkte der Angebote eher im Bereich Gewerkschaftsarbeit und Betriebsrätebildung. Erst vor ca. zehn Jahren gab es eine Öffnung der Einrichtung hin zu mehr Projekten auch in anderen Themenbereichen, die eine größere Anschlussfähigkeit an EU-Themen ermöglichte.

Seitdem hat es im Bereich EU-Projekte bei Arbeit und Leben Mittelstadt Höhen und Tiefen gegeben. Nach einer Expansion im Projektbereich für einige Jahre verkleinerte sich das EU-Engagement mit dem Ausscheiden eines Kollegen, der im Projektbereich sehr engagiert gewesen war, wieder. Durch den Weggang des erfahrenen Kollegen und die Einstellung neuer Kollegen, die weniger Erfahrung mit EU-Projekten hatten, verkleinerte sich der EU-Projektbereich zusehends.

Zuvor hatte es laut Frau REINHARDT einen recht großen Anteil an EU-Projekten gegeben, sogar mit einer eigenen hausinternen Projektberatung. Nach Auslaufen einer entsprechenden Förderschiene ging dies jedoch zurück: „Vorher gab’s ja sogar schon mal eine Projektberatung hier, also eine große Projektabteilung, aber die ist irgendwie komplett dann auch abgeschmiert, weil nach 15 Jahren dort diese Förderung auslief“.

Im Moment hängen die EU-Projekte vor allem vom Engagement des Kollegen Kreuz ab. Es gibt einige Kollegen und Fachbereiche im Haus, die hier gar nicht involviert sind. Dennoch gibt es wieder vermehrt EU-Projekte bei Arbeit und Leben Mittelstadt: „Also wir machen so relativ viel durch, ich glaub im Moment Leonardo, also so vergleichende Geschichten [...] eine europäische Betriebsvereinbarung für einen europäischen Betrieb gemacht, dann machen wir viel solche Vergleiche [...]“. Genaueres kann Frau Reinhardt dazu jedoch nicht sagen. Sie begrüßt aber die EU-Projekte im Haus: „[...] passt glaub ich ganz gut so in unser Leitbild und so“.

Nach Ansicht von Herrn KREUTZ hat sich das Engagement in EU-Projekten deutlich entwickelt. So gibt es etwa seit 2000/2001 insbesondere EU-Projekte mit gewerkschaftlicher Ausrichtung. Erst seit 2006 gibt es nun auch Projekte im Bereich Sozialdialog, ebenfalls mit gewerkschaftlicher Ausrichtung, jedoch breiter aufgestellt.

Grundsätzlich sieht Herr Kreutz zwei Phasen der EU-Projekte bei Arbeit und Leben Mittelstadt: „Das hat bei uns den Hintergrund natürlich auch, wir haben die Projekte nicht gemacht, weil wir jetzt plötzlich was in Europa machen wollten, sondern das hängt natürlich zusammen mit den Inhalten dieser Branchenarbeit“. Mitte der 1980er Jahre durch die Beteiligung an der ersten Auflage von ESF-Projekten und später, Mitte der 1990er Jahre ein Bruch im EU-Engagement, durch eine verstärkte Ausrichtung auf das Feld Berufsschule, da hier bereits einige Projekte stattfanden, aber auch durch Veränderungen in der Förderpolitik: „Und der Cut ist gekommen eigentlich [...], Brüssel hat im Prinzip die Ganze Programmatik umgesteuert [...] das heißt Brüssel war dann für uns an der Stelle mit unseren Schwerpunkten und Profilen gekappt oder abgebrochen und dann war Partner plötzlich [das] Land [...], das haben wir auch Projekte mitgemacht, ne?! Nur es wurde nicht mehr so ersichtlich“.

Ab etwa 2000 gab es dann wieder verstärkt den EU-weiten Austausch im Bereich Sozialdialog. Durch die Beteiligung an den EU-Projekten ist erstmals die Möglichkeit entstanden auf europaweiter Ebene in einen kontinuierlichen gewerkschaftlichen Dialog zu treten, etwas das Herr Kreutz als wichtig einschätzt: „Es läuft sehr wenig in den Betrieben europaweit, auch hier bei uns, ne?! Es gibt große Sperrn in den Betrieben und auch bei den Betriebsräten da initiativ zu werden, und das haben wir dann in diesem europäischen Verbund dann bearbeitet mit einer Weiterbildungspolitischen Erklärung“. Im Rahmen einer Konferenz, eines Netzwerks und eines kontinuierlichen Austauschs wurde dies diskutiert und nun seit 2007 kontinuierlich in einem europäischen Zusammenschluss im Bereich Holz und Möbel weiter entwickelt.

Auch laut Frau LINNENFELDER hat die Beteiligung an EU-Projekten im Haus eine lange Tradition, wenngleich aus ihrer Perspektive den Projekten kein zentraler Stellenwert zukommt. So stellt sie etwa fest, dass es über die Jahre eine Zeit lang viele EU-Projekte gab, mit dem Weggang der hauptsächlich beteiligten Kollegen die Projekte jedoch weitestgehend wegfielen. Dennoch hat es immer das Eine oder andere internationale Projekt gegeben: „[...] von daher war das eigentlich hier im Haus immer so ein, schon immer ein Bereich für Weiterbildung“.

5.3.4. Motivation zur Teilnahme an EU-Projekten bei Arbeit und Leben Mittelstadt

Die Hauptmotivation, sich im Bereich EU-Projekte zu engagieren sieht Herr KREUTZ in drei unterschiedlichen Bereichen. Zum einen lassen sich durch die EU-Projekte neue Gelder akquirieren. Selbstverständlich hängt das aber auch mit Interesse zusammen: „Das ist also im Prinzip gespeist worden aus der Praxis, die vorher stattgefunden hat und die auch anders gelagert war, aber sowohl die Deutschen wie auch die Engländer hatten dann Interesse sozusagen die europäischen Möglichkeiten zu nutzen, um mehr zu machen“.

Nicht zuletzt haben bestehende Kontakte zu möglichen Partnereinrichtungen im Ausland gemeinsame EU-Projekte ermöglicht. Und Herr Kreutz betont, dass die EU-Projekte Spaß machen: „Persönlich ist es schön, man kommt durch die, man reist durch Europa, kann auch schon verbreiten, sind nette Erfahrungen, nein politisch ist es interessant unter dem Aspekt der europäischen Identität, weil ich glaube [...] da mehr Kontinuität oder Verbindlichkeit rein zu bringen ist glaub ich schon wichtig“.

Derzeit gibt es vor allem Projekte im Bereich sozialer Dialog, wobei Herr Kreutz sich bemüht, auch in anderen Förderschienen Projekte ein zu werben. Er betont jedoch auch, dass die EU-Projekte kein Selbstzweck sind: „wir machen ja nicht EU,

wir gehen ja nicht, wir sind ja nicht sozusagen in der Breite jetzt was EU anbetrifft, sondern wir begrenzen unsere Aktivitäten auf dieses kleine Feld sozialer Dialog, das ist so ein ganz kleiner Ausschnitt“. Die EU-Projekte begreift er also als ein Mittel zum Zweck.

Laut Frau REINHARDT kommt den EU-Projekten derzeit finanziell betrachtet ein hoher Stellenwert zu: „weil wir so viel grade haben“. Aber auch inhaltlich bewertet Frau Reinhardt die Projekte als sehr hoch und als Möglichkeit sich zu vernetzen, international aber auch national: „Man meint ja immer man kennt sich ja sowieso, aber das ist ja gar nicht so, das sind ja alles autonome, eigenständige Einrichtungen und allein das schon finde ich super“. Auch international hat Arbeit und Leben Mittelstadt durch die EU-Projekte viele Kontakte sammeln können, von denen und von deren Erfahrungen die Einrichtung nun profitieren kann.

5.3.5. Inhaltliche Schwerpunkte der EU-Projekte bei Arbeit und Leben Mittelstadt

Inhaltlich rangieren die derzeitigen Projekte in unterschiedlichsten Bereichen. So gibt es etwa Projekte zum Jugendbereich, der sich laut Frau REINHARDT „total weiter entwickelt [hat] über diese ganzen ESF und Xenosprojekte“, wie auch in der Betriebsrätebildung. Die Projekte bewegen sich in einem weiten Spektrum und fokussieren etwa den Umbruch in der Metallindustrie, eine europaweite Expertentagung mit Konzernbeteiligung oder auch die Einrichtung einer bundesweiten Koordinierungsstelle.

Auf die Frage, wie die thematischen Zuschneidungen zu Stande kommen antwortet Herr KREUTZ: „Wir diskutieren also nicht hier im Haus aus so einer, ich sag mal strategischen oder konzeptionellen oder förderphilosophischen Brille [...]. Wir haben einen Schwerpunkt in der Bearbeitung der gewerkschaftlichen Branchenarbeit, wie auch immer jetzt [...], das sind die Strukturmauern und Projekte, selbst wenn

sie eine gemeinsame Förderquelle haben, EU, Ordnen sich in diesen Bereichen zu und es wird nicht untereinander quer geschnitten und quer kommuniziert“.

5.3.6. Interne Organisation des EU-Engagements bei Arbeit und Leben Mittelstadt

Die Aufgabenverteilung in den EU-Projekten wird Frau REINHARDT zu Folge z.B. nach Kapazitäten, aber auch nach Kontakten geregelt, wenn dies sinnvoll ist: „[...] weil der das dann irgendwie das inhaltlich auch interessant fand und auch gerne mit den Betriebsräten arbeitet [...] aber die Entscheidung, also dass er das macht war schon klar, weil er der ist, der die besten Kontakte hat da“.

Die Kollegen, die operativ an den Projekten beteiligt sind, nehmen auch an den Reisen und Treffen teil. Im Umfeld von Herrn KREUTZ betrifft das drei Kollegen, so dass alle vier Kollegen, die im Branchenbereich tätig sind, auch an den dort angesiedelten EU-Projekten beteiligt sind, wobei Herr Kreutz sich darüber hinaus um die Abwicklung im Hintergrund kümmert. Das bedeutet zum Beispiel auch, dass Herr Kreutz in den EU-Projekten, in denen er arbeitet immer mit zu Treffen reist, meist begleitet von einem weiteren Kollegen, manchmal auch von zwei weiteren Kollegen.

Auch in anderen Fachbereichen des Hauses gibt es EU-Projekte, dazu kann Herr Kreutz jedoch nichts sagen. Er weist vielmehr darauf hin: „Ich sag mal nicht die EU ist die Klammer oder das Gemeinsame, sondern es teilt sich auf in die sozusagen in die Basiszuständigkeiten, oder die Basisarbeitsbereiche, was wir hier machen ist gewerkschaftliche Branchenbildung im weitesten Sinne jetzt [...], da sind die Projekte direkt verankert, sowohl inhaltlich wie jetzt aber auch was die personelle Betreuung anbetrifft und Zuständigkeiten anbetrifft und damit hat das, ist das sozusagen ein geschlossener Bereich für uns hier im Haus“. Dementsprechend ist Herr

Kreutz nicht informiert, was die anderen Kollegen im EU-Bereich tun und vice versa.

Darüber hinaus sieht Frau LINNENFELDER eine inhaltlich und organisational bedingte Trennung der unterschiedlichen Bereiche. So macht sie eine Trennung zwischen Bildungs- und Betriebsrätebereich aus, ebenso wie eine Trennung zwischen Pädagogen und Verwaltungsmitarbeitern: „Ich bin in der, also es ist ja auch nicht so mein Arbeitsbereich, also dafür gibt’s zu sehr die Teilung einfach in das Wissenschaftliche oder auch pädagogische Mitarbeiter und in dem Verwaltungsbereich“.

Frau Linnenfelder nennt interessanterweise die räumliche Aufteilung und Verteilung der Einzelbereiche über mehrere Etagen im Haus hinweg als den Grund für diese Trennung. So gibt sie etwa an, dass sie selbst sich im oberen Teil des Gebäudes nur zum Kopieren aufhält und dementsprechend wenig von den Geschehnissen mitbekommt, die sich dort abspielen.

Wer vom Personal sich an den Projekten beteiligt ist ihr zu Folge nicht klar geregelt: „das ergibt sich“. Dementsprechend schätzt Frau Linnenfelder den Stellenwert der EU-Projekte im Haus auch nur als gering ein: „Das sieht jeder Pädagoge auch etwas anders, ich denke auch jeder Verwaltungsmitarbeiter. Nee, ich glaube, die EU-Projekte sind immer noch so, kommt mir so vor wie Stiefkinder“.

5.3.7. Interne Kommunikation bei Arbeit und Leben Mittelstadt

Grundsätzlich wird Frau REINHARDT regelmäßig über den Verlauf der Projekte Bericht erstattet. Projektanträge werden in den Abteilungen besprochen und gehen dann über Geschäftsführung und Vorstand in die Bewilligung. Lediglich der Kollege Kreutz ist in seiner Arbeit etwas selbständiger. Üblicherweise sind die Projektleitungen und -mitarbeiter und die Verwaltungskollegin sowie Frau Reinhardt über

den Projektstand informiert. Über den Arbeitsstand wird auch das gesamte pädagogische Team auf der pädagogischen Dienstbesprechung informiert, die alle zwei Wochen stattfindet.

Zusätzlich gibt es halbjährig eine Klausurtagung, an der auch die VerwaltungsmitarbeiterInnen teilnehmen. Zusätzlich gibt es alle fünf bis sechs Wochen ein Verwaltungsgespräch mit den KollegInnen aus der Verwaltung und Frau Reinhardt.

Auf den jährlichen Klausurtagungen gibt es laut Herrn KREUTZ zwar einen internen Austausch, jedoch nicht im Sinne einer Diskussion oder Beratung: „es wird formell ausgetauscht, aber de facto ist akzeptiert in der Diskussion auch in der Praxis es sind unterschiedlich geschnittene Bereiche, die letztendlich für ihre, auch dann EU, Projektpraxis verantwortlich sind“.

Im Rahmen ihrer Tätigkeit als Geschäftsführung hat Frau REINHARDT bereits angeregt, dass sich die einzelnen Fachbereiche auch außerhalb der pädagogischen Dienstbesprechung treffen und besprechen. Ausschlaggebend hierfür war der Wunsch, eine Kultur der Transparenz und Offenheit zu schaffen: „Für eine Zeit lang war es auch so alle erzählen all das, was unheimlich erfolgreich war und wo es Schwierigkeiten nicht so natürlich oder wenn man dann mal Schwierigkeiten berichtet ist auch wenig Resonanz natürlich auch da weil die Leute, ja was soll man dazu sagen, wenn man halt nicht so viel Ahnung davon hat“.

Entsprechend hat Frau Reinhardt Arbeitsgruppen, so genannte Tandems, eingerichtet, in denen sich regelmäßig KollegInnen austauschen, die bisher nichts oder wenig miteinander zu tun hatten: „Ich sage mal alles was ich mache und alles was gut läuft und was schlecht läuft und der oder die Andere hat die Aufgabe sich das anzuhören, auch noch mal nachzufragen also wirklich mit dem Ziel zu gucken was macht Sinn, was ist vielleicht einfach auch komplett überflüssig und muss man vielleicht eigentlich gar nicht mehr bedienen oder so und in welche Richtung soll es denn weiter gehen“.

Herr KREUTZ erwähnt in diesem Zusammenhang ebenfalls die Einführung von Tandems, bei denen sich jeweils zwei Kollegen, die wenig miteinander zu tun haben, in regelmäßigen Abständen austauschen. Das begrüßt er grundsätzlich, stellt jedoch auch fest: „[...] das heißt ja nicht unbedingt, dass jeder den anderen Bereich mit denkt. Von daher versuche ich immer wieder, aber es [ist] schon schwierig dann auch, aus der Diskussion heraus Unterstützung für die Bereiche zu organisieren“. In den einzelnen Bereichen selbst werden die Projekte natürlich diskutiert. Im größeren Kontext jedoch nur selten.

Im Gespräch äußert sich immer wieder ein Defizit in Bezug auf die interne Kommunikation zu EU-Projekten. So kann Frau LINNENFELDER sich etwa nicht entsinnen, dazu schon inhaltliche Informationen zu haben, noch kann sie sicher die Mitarbeiter im Haus nennen, die sich mit EU-Projekten beschäftigen. Darüber wundert sie sich auch selbst.

Auch sie spricht auf die hausinterne jährliche Klausurtagung und das Treffen der pädagogischen Mitarbeiter alle zwei Wochen. Die Verwaltungskräfte treffen sich in sechswöchigem Rhythmus: „[...] der Verwaltungsbereich trifft sich eben in einem sechswöchigen Rhythmus und das ist aber jetzt auch erst neuer oder eigentlich seit diesem Jahr so, dass da auch eine andere Struktur eingerichtet wird“.

Diese Verbesserung der internen Kommunikation führt Frau Linnenfelder klar auf den letzten Wechsel der Geschäftsführung zurück. Dennoch hat Frau Linnenfelder wenig Einblick in die Geschehnisse in den EU-Projekten. Lediglich den Namen eines damit hauptsächlich beschäftigten Kollegen kann sie nennen, nicht jedoch, was in den Projekten geschieht. Ihre eigene Erfahrung in diesem Bereich beschränkt sich demnach auf die Informationen, die sie aus dem Kontakt mit der Geschäftsführung diesbezüglich erhält.

5.3.8. Erfahrungen mit EU-Projekten bei Arbeit und Leben Mittelstadt

Ihre eigenen Erfahrungen mit EU-Projekten betrachtet Frau REINHARDT als unterschiedlich. So kommt sie etwa auf das Thema Nachhaltigkeit zu sprechen. Die entstandenen Netzwerke und Kontakte betrachtet sie als nachhaltig. Auch sind aus den Projekten Ideen und Aktionen entstanden, die im Nachhinein weiter geführt werden, so etwa eine Fortbildung im Jugendbereich, die nun gemeinsam mit einer lokalen Hochschule angeboten und durchgeführt wird.

Dieses Projekt hat tatsächlich auch zu einer inhaltlichen Veränderung bei Arbeit und Leben Mittelstadt geführt: diese Fortbildungsreihe hat sich mittlerweile als fester Bestandteil des Angebots etabliert und zu einer festen Kooperation geführt, die nun schon über mehrere Jahre hinweg durchgeführt wird.

Allerdings ist nach Auslaufen der Projektförderung immer nach einer geeigneten Weiterfinanzierung zu suchen, was bei Arbeit und Leben Mittelstadt dann z.B. über Umfinanzierungen erfolgt. In diesem Rahmen bemängelt Frau Reinhardt auch die Laufzeit der Projektverträge im Hinblick auf die Mitarbeitergewinnung und die Möglichkeit gute Leute zu halten: „[...] das ist natürlich auch für Leute, die wirklich kompetent und fit sind und Biss haben und so weiter nicht so ganz lange attraktiv“.

Ein Problem sieht sie auch in den Finanzierungsmodalitäten: „Wir haben zum 1. April angefangen mit der Bewilligung das und wir finanzieren das alles vor [...]. Wir laufen dann auch natürlich irgendwie auf halber Kraft oder beziehungsweise, wir können da nicht irgendwie riesige Maßnahmen vorfinanzieren, also wir machen dann natürlich, aber es ist natürlich ein unheimliches Risiko für uns und ja also mit einem ziemlichen Druck dahinter und dann verträdeln die das immer wieder und ich meine jetzt ist Ende Juni, also das sind drei Monate, die wir das schon komplett vorfinanzieren [...]“.

Hier kommt Frau Reinhardt auch auf die unterschiedlichen Logiken zu sprechen, die die bewilligenden Instanzen und die Einrichtungen führen. Sie spricht darauf an, dass ungleiche Bewilligungspraktiken bestehen: „[...] also ist noch pro Bundesland kommen nur noch drei Projekte bewilligt, unabhängig wie groß das Bundesland ist, also Bremen kriegt drei und NRW kriegt drei“.

Zusätzlich hat sie den Eindruck, dass es ein starkes Misstrauen der bewilligenden Instanzen gegenüber den Projektträgern gibt, insbesondere in Bezug auf finanzielle Aspekte: „Ich fühl mich gerade zur Zeit so damit konfrontiert mit diesem unheimlichen Misstrauen, dass Projektträger sowieso irgendwie immer den Geldgeber ausaugen wollen und das ist so...wie kommen die da drauf? [...] und dann immer zu denken, es machen doch alle nur wegen der Kohle und das ist nicht viel Geld, also es ist ja nichts, was da irgendwie überbleibt, man muss echt schmal rechnen“.

In Bezug auf die Arbeitsbelastung spricht Frau Reinhardt das schwierige und umfangreiche System zur Abrechnung und Verwaltung an. auch die Antragstellung an sich ist in ihren Augen ausgesprochen umfangreich und sorgt für eine erhöhte Arbeitsbelastung. Hier wünscht sie sich eine stärkere Fokussierung auf inhaltliche Aspekte: „Ich könnte aber viel mehr ausgestalten, wenn ich weniger mit diesen ganzen Nachforschungen, Nachfragen und Prüfungen und so zu tun hätte“. Tatsächlich hat dieser umfangreiche Prozess dazu geführt, dass Frau Reinhardt ernsthaft darüber nachdenkt anlässlich einer aktuellen Ausschreibung auf einen Antrag zu verzichten.

Analog dazu wünscht sich Frau Reinhardt künftig weniger Bürokratie rund um die EU-Projekte, um auch inhaltlich neue Ideen entwickeln zu können. Das ist ihr ein dringendes Anliegen. Eine Einschätzung der grundlegenden Entwicklungstendenzen für EU-Projekte wagt sie angesichts des Ende 2013 auslaufenden 7. Forschungsrahmenprogramms derzeit jedoch nicht: „Ja, da müssen wir erstmal, 2014 zu Ende, und dann wissen wir ja auch noch nicht was dann da kommt, neu aufgelegt wird und wie das weiter geht, also... ich weiß es nicht“.

Die Erfahrungen, die Herr KREUTZ mit den Projekten gemacht hat, sind ebenfalls mannigfaltig. Insbesondere die Unterschiede in den Logiken der verschiedenen Beteiligten betont er immer wieder. So weist er etwa darauf hin, dass die Förderlogik der Europäischen Union nicht den Bedürfnissen entspricht, indem etwa nur bestimmte Projektlaufzeiten gefördert werden, ebenso wie Projekte bestimmter Ausrichtung: „[...] man will keine längerfristigen Projekte, die Dauern alle nur 12 Monate, man will eigentlich was anstoßen, ein Forum bieten oder unterstützen, man will aber nicht direkte Praxis“.

Er bemängelt hier die fehlende Verstetigung der Projekte. Kooperationen und Vorhaben, die auf Dauer angelegt sind, seien „arbeitsaufwändiger“ und daher nicht „auf so was angelegt“. Auch gebe es viel Kritik an diesen kurzfristigen Förderlinien. Die Nachhaltigkeit der Projekte ist es, die Herrn Kreutz hier fehlt: „Wenn also die Projekte wirklich nur so abgewickelt werden und wenn man sich als Träger versucht selbst noch versucht sich zum nächsten inhaltlichen Anspruch dann auch umzusetzen und Ergebnisse zu erzielen, aber das Manko ist, es fehlt eigentlich das Forum für eine kontinuierliche Zusammenarbeit“.

Der Wunsch nach mehr Kontinuität ist denn auch die Antwort auf die Frage, welche Entwicklungswünsche Herr Kreutz in Bezug auf die EU-Projekte hat: „[...] mehr Kontinuität und damit auch in der Lage ist sozusagen inhaltlich relevant stärker zu arbeiten“.

Dazu gehört auch der kontinuierliche Aufbau von Kooperationen: „[...] dem Gedanken der Gewerkschaftskooperation auf europäischer Ebene, wenn man längerfristig zusammen arbeitet und es nützt vor Ort und die Bedingungen in Rumänien, Bulgarien sind anders als hier für so einen längerfristigen Prozess zwei oder drei Jahre, das ist eigentlich schade. An der Stelle wünsche ich mir eigentlich, dass man da mehr die Möglichkeiten bekommt und dass dann auch durchzuführen“.

In Bezug auf die Zusammenarbeit mit Projektpartnern stellt Herr Kreutz fest, dass die Erwartungen der unterschiedlichen Partner sich deutlich unterscheiden: „[In der] Regel so ist meine Erfahrung aus den Projekten, die Westeuropäer tun sich

sehr leicht [...] im Sinne von verschrifteten von Dingen und Kontinuität, [...] während die Osteuropäer sehr engagiert sind, wobei die Osteuropäer auch eine andere Erwartung an die EU haben oder an solche europäischen Kooperationen, die sind sehr hoch zum Teil sogar unrealistisch und immer ein Stück weit gespeist so aus der Sichtweise wir können lernen, also ich finde diese Lernerwartung nach jetzt nach zehn Jahren oder nach acht Jahren ein Stück weit zu hoch“.

Auf der inhaltlichen Ebene hebt er hervor, dass in der gewerkschaftlichen Arbeit immer auch stark eine „nationale Brille“ vorherrscht, die die Zusammenarbeit auf internationaler Ebene bisweilen erschwert. Auch Herr Kreutz verweist darüber hinaus auf Sprachbarrieren unter den Projektpartnern, die die gemeinsame Arbeit erschweren, wie auch auf die erhöhte Arbeitsbelastung, die durch administrative Dinge entsteht: „Das sind ja im Prinzip bestehende Weisheiten, der Kooperationsaufwand ist hoch, der Kommunikationsaufwand ist hoch [...]“.

In Bezug auf ihre eigenen Aufgaben im Bereich EU-Projekte kann Frau LINNENFELDER ihre Erfahrungen differenziert reflektieren. Hier nennt sie etwa mangelnde Sprachkenntnisse beim Verwaltungspersonal als Grund, sich nur bedingt inhaltlich in die Projekte einzubringen: „Nee, ich glaube für die Verwaltungsmitarbeiter wäre das hier etwas dann, oder di hätten auch wirklich mehr davon, wenn sie eine andere Sprache sprechen würden, ne?“

Die Abrechnungsformalitäten nennt sie als durchaus herausfordernder als die üblichen Verwaltungstätigkeiten: „[...] wie dann auch die Belege erwartet werden oder wie die Belegführung ist oder ob sich eine Belegprüfung dann anmeldet“.

Zuständigkeitswechsel bei den zuständigen Behörden bedeuten ebenfalls eine erhöhte Arbeitsbelastung. Hier äußert sich Frau Linnenfelder auch dazu, dass sie alleine für die Abrechnungen zuständig ist: „[...] im Moment macht es mir etwas, macht es mir Stress oder hat es eben durch diese letzte Prüfung Stress gemacht [...]. Es ist auch mein Wunsch, nicht alleine dafür zuständig zu sein, sondern mit jemand zusammen und darüber mich dann auch austauschen zu können und so“.

Auf einer inhaltlichen Ebene reflektiert Frau Linnenfelder, dass die EU-Projekte die Möglichkeit bieten, kulturellen Austausch zu erfahren und auf diese Weise auch Verständnis für unterschiedliche Kulturen zu erlangen.

Frau Linnenfelder ist überzeugt, dass das EU-Engagement von Arbeit und Leben Mittelstadt fortgeführt wird. Das hält sie auch für klug: „[...] da würden wir uns das Wasser abgraben [...] weil ich denke, das ist eine Entwicklung innerhalb der EU und das hier [...] ich denke da muss man einfach EU... das wäre dumm“.

Dementsprechend wünscht sich Frau Linnenfelder für die künftige Entwicklung ein stärkeres Wir-Gefühl im Gesamtteam von Arbeit und Leben Mittelstadt: „Ich denke auch, ich find das schon gut, wenn wir als Verwaltungsmitarbeiterinnen uns als Team fühlen würden oder das leben würden. [...] das wäre schon, ja das fände ich gut und ja, das ist auch meine Perspektive einfach. Und dann wenn wir das haben, dann denk ich ja, dann kann man ja gemeinsam überlegen wie sich das entwickelt, wie das weiter geht“.

5.3.9. Interne Veränderungen durch die Beteiligung an EU-Projekten bei Arbeit und Leben Mittelstadt

Auf die Frage, was sich durch die Beteiligung an EU-Projekten intern verändert hat, geht Herr KREUTZ mit dem Hinweis auf eine spezifischer ausdifferenzierte Organisationsstruktur ein. So befürchtet er etwa, dass die einzelnen Bereiche des Hauses durch das zunehmende internationale Engagement auseinanderdriften könnten.

Er bemerkt, dass es „spezieller geworden [ist], wenn man so will, ne? Ist mehr so in Bereichen organisiert, die sich auch selbst organisieren müssen, ist auch schwieriger dann so was wie einen Gesamtmantel darüber zu werfen, eine Einheitlichkeit zu schaffen, also es ist spezieller geworden, spezieller im Sinne von spezialisierter [...]“.

Die Herausforderung sieht er darin, auch künftig die unterschiedlichen Bereiche des Hauses gemeinsam unter einen Hut zu bekommen. Positiv bemerkt er hierzu, dass durch das vielfältige Engagement bei den Mitarbeitern neue Kompetenzen hinzugekommen sind, Qualifikationen wie etwa Projekt- und Netzwerkmanagement: „Das waren Dinge, die ich vor zehn Jahren noch nicht die Rolle gespielt haben nicht so thematisiert worden sind“.

Durch die EU-Projekte sind auch neue Themen in der Arbeit aufgetaucht, wie z.B. europäische Betriebsräteseminare oder Vernetzung mit anderen Einrichtungen als Kooperationspartnern, nicht nur im europäischen Raum, sondern auch national deutlich stärker zu Gunsten eines kooperativen Arbeitsstils.

Die Frage auf mögliche Veränderungen im Haus durch EU-Projekte kann Frau LINNENFELDER nur bedingt beantworten. Sie selbst hat sich durch die Projekte aber motiviert gefühlt, ihre Englisch-Kenntnisse aufzubessern.

5.3.10. Typenprofil Arbeit und Leben Mittelstadt: EU-Projekte als traditionelles Engagement von Einzelpersonen

In der thematisch-inhaltlichen Analyse der Einzelinterviews bei Arbeit und Leben Mittelstadt zeigt sich die lange Geschichte, die das Engagement in EU-Projekten bei Arbeit und Leben Mittelstadt hat. EU-Projekte gehören seit vielen Jahren traditionell zum Portfolio der Angebote und Initiativen bei Arbeit und Leben Mittelstadt.

Es zeigt sich aber auch, dass das EU-Engagement bei Arbeit und Leben Mittelstadt an Einzelpersonen geknüpft ist. Im historischen Rückblick zeigt sich: Scheidet jemand aus, der sich in den Projekten engagiert hat bricht auch das EU-Projektengagement bei Arbeit und Leben Mittelstadt ein. Hier wird die Zuständigkeit für die EU-Projekte also vorrangig bei einer Person gebündelt, in diesem Fall dem HPM Herrn Kreutz.

Auffällig ist auch die Trennung zwischen Verwaltung HPMs in Bezug auf die EU-Projektbeteiligung. Die Zuständigkeit ist klar getrennt. Während administrative Aspekte und Zuarbeiten von den Verwaltungskräften übernommen werden. Liegen inhaltlich-konzeptionelle Aufgaben, der „kreative“ Teil der Projektarbeit eindeutig bei den HPMs. Hier entscheidet also eindeutig die hierarchische Zugehörigkeit über das Ausmaß der Beteiligung bei zusätzlicher Bündelung der wissensintensiven Projektarbeit in einer Schlüsselperson, die traditionell intrinsisch motiviert ist und im Haus einen „Expertenstatus“ in Bezug auf EU-Projekte inne hat.

Die Motivation zur Teilnahme ist dementsprechend stark inhaltlich geprägt, insbesondere bei Herrn Kreutz, aber auch bei den beteiligten Personen, die aus Überzeugung an den Projekten mitarbeiten, wenngleich hier auch der monetäre Aspekt erwähnt wird – anders als bei den anderen besuchten Einrichtungen erfolgte dies immer von den Leitungen, während die Mitarbeiterinnen intrinsisch motiviert waren, hier kommt der Hinweis von Herrn Kreutz, dem hauptamtlich pädagogischen Mitarbeiter.

Die Kommunikation zu den Projekten ebenso wie die eigentliche Projektarbeit laufen individualisiert ab: Insbesondere Herr Kreutz hat vollkommen freie Hand, was auch für die übrigen Kollegen im Haus, die sich für EU-Projekte engagieren zutrifft. Absprachen wurden bis vor kurzem ausschließlich mit Frau Reinhardt getroffen. Entsprechende bilaterale Absprachen gibt es weiterhin.

Einen institutionalisierten Austausch allein über das EU-Engagement des Hauses vergleichbar mit dem Modell der Metropol-Volkshochschule gibt es nicht. Entsprechend ist die Kommunikation zu den Projekten bisher deutlich institutionalisiert mit ausgesuchten Personen geführt worden. Ebenfalls wurden nur ausgewählte Personen an den EU-Projekten generell beteiligt: diejenigen, die aus ihrer Initiative heraus sich um die Beantragung eines Projekts bemüht haben und anschließend auch die Abwicklung übernommen haben.

Generell herrscht bei Arbeit und Leben Mittelstadt eine prinzipielle Offenheit gegenüber den EU-Projekten, die von den Gesprächspartnern durchweg als positiv und als Bereicherung eingeschätzt werden. Der Stellenwert der Projekte ist rein numerisch entsprechend hoch für die Einrichtung, was sich dadurch ergibt, dass eine entsprechend große Anzahl von EU-Projekten im Haus laufen, ebenso wie durch die Initiative von Herrn Kreutz, der durch sein persönlich sehr starkes Engagement den EU-Projekten einen internen hohen Stellenwert verleiht. Die Bedeutung der Projekte wird von den Projektbeteiligten als hoch eingeschätzt, jedoch mit dem Hinweis, dass dies nicht von allen Kollegen geteilt wird. Entsprechend wurden durch die EU-Projekte bisher auch keine organisationsweiten Veränderungen sichtbar.

Abbildung 10 zeigt das Typenprofil von Arbeit und Leben Mittelstadt, das sich aus der Zuordnung der Ergebnisse der Interviews zu den Vergleichsdimensionen als Grundlage der Typenbildung ergibt. Als Motivation sind dabei hauptsächlich Interesse im Falle der beteiligten HPMS und vorrangig Geldmittel aber auch Interesse im Fall der Leitung zu nennen. Die Wahrnehmung des Stellenwerts der EU-Projekte ist individuell verschieden. Für die Leitung und den HPM haben die EU-Projekte einen hohen Stellenwert für Arbeit und Leben Mittelstadt. Die Verwaltungskraft sieht dies weniger. Ebenso ist aus den Interviews herauszulesen, dass es diesbezüglich auch bei den übrigen KollegInnen im Haus unterschiedliche Einschätzungen gibt. Kommunikation und Organisation der EU-Projekte sind individualisiert. Individuelle Vorgehensweisen und Absprachen zwischen beteiligtem HPM und Leitung sind die Regel. Die Haltung der Gesprächspartner zu den EU-Projekten ist positiv. Und obwohl der Stellenwert der Projekte von den KollegInnen im Haus unterschiedlich eingeschätzt wird, scheint es doch eine grundsätzlich breite offene und befürwortende Haltung den EU-Projekten auch bei den nicht beteiligten MitarbeiterInnen bei Arbeit und Leben Mittelstadt zu geben.

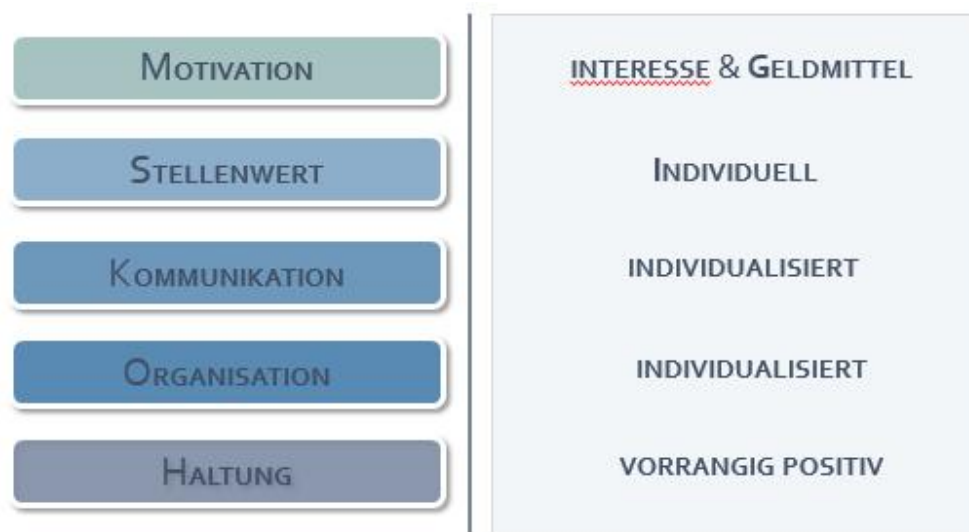


Abb. 10.: Typenprofil von Arbeit und Leben Mittelstadt (eigene Darstellung)

Daraus ergibt sich ein Realtyp, der auf dem hohen, intrinsisch motivierten Engagement von Einzelnen basiert, die das Engagement von Arbeit und Leben Mittelstadt in EU-Projekten aus Überzeugung. Diese Personen werden so zu entsprechenden Projektexperten und damit zu Schlüsselfiguren in Bezug auf die EU-Projekte im Haus. Diese Strategie stellt im historischen Rückblick eine gewachsene Norm dar, zeigt sich doch, dass dieses Vorgehen traditionell gewählt wurde, mit allen Vor- und Nachteilen, wie etwa dem Einbrechen des EU-Projekt Engagements durch den Weggang der Schlüsselpersonen. Ebenso wurde die EU-Projektarbeit revitalisiert, durch das Einzelengagement eines überzeugten Kollegen. Daraus erklärt sich auch, warum bisher nur wenige Veränderungen auf organisationaler Ebene durch die EU-Projekte bei Arbeit und Leben Mittelstadt stattgefunden haben.

Auffällig ist hier im historischen Rückblick, dass Arbeit und Leben Mittelstadt das Engagement in EU-Projekten traditionell genutzt hat um Umbruchsituationen zu meistern. Mit dem Führungswechsel deutet sich auch ein veränderter Umgang mit der internen Kommunikation und dem Umgang mit EU-Projekten ab: Tandems wurden bereits eingeführt und sind der Ausdruck eines gesteigerten Bedürfnisses nach Transparenz in Bezug auf die hausinternen Aktivitäten, nicht nur aber auch im Bereich der EU-Projekte. Das Angebot wird von den Mitarbeitern angenommen.

Die Strategie sieht auch für die Zukunft zum Zeitpunkt der Interviews kein gebündeltes Verfahren zur Beantragung von EU-Projekten vor, vielmehr wird die Autonomie der einzelnen Mitarbeiter hier hoch geschätzt, deren Entscheidungen sich in EU-Projekten zu engagieren in ihrer Expertise und Verantwortung liegt und lediglich im Sinne einer Legitimierung durch die Leitung formal befürwortet werden. Auch bei erfolgreicher Beantragung liegt die Verantwortung für Durchführung und Abwicklung bei den Mitarbeitern, die die Projekte initiiert haben. Entsprechendes zeichnet sich auch für die Verwaltungskraft ab, die die Verwaltungsarbeit allein erledigt. Generell zeichnet sich die Arbeitsweise durch ein Inseldasein der Mitarbeiter aus, die lose gekoppelt sind durch institutionalisierte Kommunikationsevents, die dem Austausch dienen, dann jedoch wieder alleine arbeiten.

Mit dem Wechsel der Leitung zeichnet sich hier ein Wechsel ab, der sich in einem Wunsch nach verändertem Kommunikationsverhalten äußert und als eine der ersten Maßnahmen auch auf die EU-Projekte abzielt. Besonders deutlich wird der Stellenwert der Kommunikation hier in Bezug auf räumliche Gegebenheiten, die von der Verwaltungskraft angesprochen werden. Durch die Aufteilung in zwei Geschosse gibt es nicht nur ein räumliches oben und unten, sondern auch ein hierarchisches, in dem die Leitungskräfte im oberen Teil des Gebäudes angesiedelt sind und die Verwaltungskräfte sowie neuere Mitarbeiter, Teilzeitkräfte etc. im unteren Raum. Es scheint also zumindest die Wahrnehmung einer starken hierarchischen Prägung der Arbeit und Arbeitsleistung zu geben. Auch in Bezug auf die inhaltliche Beteiligung an den EU-Projekten erfolgt hier eine Trennung. Während die hauptamtlich pädagogischen Mitarbeiter an der inhaltlichen Arbeit beteiligt sind, werden die übrigen Kollegen, insbesondere die Verwaltungskräfte, nicht an der inhaltlichen Arbeit in den Projekten beteiligt. Dies ist ein Punkt, der auch von der Leitungskraft angesprochen wird, die begonnen hat, ggf. aufgrund ihres eigenen „Aufstiegs“, diese starre Trennung zu durchbrechen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Arbeit und Leben Mittelstadt auf eine vergleichbar lange Tradition der EU-Projektarbeit zurück blicken kann, die jedoch traditionell auch immer am Engagement einzelner Personen festgemacht wurden. Sobald diese Personen nicht mehr zur Verfügung standen gab es auch keine EU-

Projekte mehr. Entsprechend ist auch die interne Kommunikation bisher individualisiert auf bilateraler Ebene zwischen Leitung und beteiligtem Mitarbeiter geregelt. Auffällig ist die deutliche Hierarchisierung der Arbeit, die sich etwa darin ausdrückt, dass Aufgabenfelder inhaltlich streng voneinander getrennt sind und diese Hierarchie sich auch räumlich ausdrückt.

5.4. Volkshochschule Seebad

Die Volkshochschule Seebad befindet sich in einer Kleinstadt im nördlichen Ostdeutschland mit mehreren Außenstellen in weiteren Kleinstädten und ländlichen Regionen des Einzugsgebiets, das flächenmäßig groß bei geringer Siedlungsdichte ist. Die Volkshochschule Seebad betreibt neben den Außenstellen noch mehrere eigenständige Tagungshäuser und Einrichtungen im Umkreis.

In der Volkshochschule Seebad arbeitet ein Kernteam, das im Vergleich relativ viele Teilzeitkräfte beinhaltet: von acht pädagogischen Mitarbeitern sind fünf Mitarbeiter Teilzeitkräfte. Dazu kommen mehrere Verwaltungskräfte und zwei Nebenstellenleitungen. Zusätzlich gibt es Fachbereiche, die ehrenamtlich geführt werden. Insgesamt hat die Volkshochschule Seebad 12 Außenstellen, die im Landkreis verteilt liegen. Organisatorisch stellt sich für die Volkshochschule Seebad dadurch die Herausforderung, dieses Netzwerk aus Einrichtungen und die dazugehörigen Mitarbeiter zusammenzuhalten.

Vor kurzem wurde die VHS umstrukturiert und die Trennung zwischen pädagogischer Arbeit und Verwaltung aufgegeben. Einige Jahre zuvor hatte es bereits strukturelle Veränderungen gegeben indem eine scharfe Trennung zwischen pädagogischer Arbeit und Verwaltung eingeführt worden war. Nachdem die Erfahrungen damit weniger positiv waren, ist die Volkshochschule Seebad nun in thematischen Teams organisiert, die aus Hauptamtlich Pädagogischen MitarbeiterInnen und Verwaltungskräften bestehen.

5.4.1. Leitbild der Volkshochschule Seebad

In ihrem Leitbild bezeichnet sich die Volkshochschule Seebad als „*die* kommunale Erwachsenenbildungseinrichtung“, als „aufgabenorientiert und engagiert“ und als „dem Gemeinwohl verpflichtet“. Auch auf Gendermainstreaming und den „Dialog der Generationen“ als Handlungsmaximen wird verwiesen. Weiter heißt es. „Wir erkennen die Vielfalt von Lebenswelten an, fördern interkulturelles Lernen und tragen dazu bei, gesellschaftliche Inklusion zu ermöglichen“. Die Volkshochschule Seebad betont in ihrem Leitbild die Wichtigkeit von Austausch und Vernetzung. So begreift sie sich als Partner für „Politik, Wirtschaft, Verwaltung, andere Organisationen [...] und Einzelpersonen“. So wird etwa explizit auf das Ziel vernetzt zu arbeiten und zu kooperieren hingewiesen. Auch die regionale Verankerung ihrer Arbeit – im direkten Umkreis begreift sie ihre Angebote sogar als „flächendeckend“ – und die Wichtigkeit der Einbindung in kommunale Strukturen wird betont. In diesem Rahmen wird auch angemerkt, dass die Volkshochschule Seebad an verschiedenen Orten des Landkreises Außenstellen betreibt sowie ein eigenes Tagungshaus.

Die Volkshochschule Seebad hat sich hohe Ziele gesetzt, so heißt es explizit „wir mindern Bildungsbenachteiligung“, „fördern Gemeinwohl und Demokratie“ und „ermöglichen durch Bildung [...] eine bessere Teilhabe am gesellschaftlichen, kulturellen und beruflichen Leben“. Wie genau dieses Ziel erreicht wird bleibt das Leitbild zunächst schuldig, jedoch zeigt ein Blick auf das Leistungsspektrum implizit den Weg, der hier eingeschlagen wird. Neben der Möglichkeit Veranstaltungen und Lernergebnisse zu überprüfen und intern sowie extern durch Testierungen zu zertifizieren finden regelmäßig Qualitätsprüfungen der gesamten Einrichtung, die sich auch als lernende Organisation begreift, statt. Angebote werden „zielgruppenspezifisch“ in den üblichen Fachbereichen der Volkshochschulen in unterschiedlichen Veranstaltungsformen durchgeführt. Ein entsprechendes Beratungsangebot steht zur Verfügung. Die „freie Entfaltung der Persönlichkeit“ sowie ein Bildungsverständnis in der „Tradition der europäischen Aufklärung“ werden ebenfalls konstatiert. Die Volkshochschule Seebad geht in diesem Zusammenhang in ihrem Leitbild auch auf ihr Lernverständnis ein.

Sehr ausdifferenziert wird auf verschiedene Aspekte für gelungenes Lernen eingegangen. Hier sei zunächst das richtige Umfeld genannt. Die Volkshochschule betrachtet Lernen als gelungen, „wenn das Erlernte nachhaltig die Persönlichkeit der Teilnehmenden stärkt“. Persönliches Lernen wird hier also als wichtig betrachtet. Ebenso wird aber auch berufliche Weiterbildung oder der Wunsch sich z.B. „über aktuelle politische Fragen“ zu informieren betont. Auch der Aspekt des „Lernen wollen“ wird betont, ebenso wie die Überzeugung, dass „Lernen [...] gelernt werden“ kann und die Wichtigkeit sozialer Kontakte.

In Bezug auf die eigene internationale Ausrichtung der Volkshochschule Seebad verweist das Leitbild darauf, dass die VHS es als ihre Aufgabe begreift „Begegnungen mit anderen Kulturen“ sowohl im Inland als auch im Ausland zu organisieren.

Insgesamt bietet das Leitbild neben einem Überblick über das eigene Selbstverständnis auch einen groben Überblick über die Organisationsstruktur, inhaltliche Ausrichtung und im Gegensatz zu den anderen besuchten Volkshochschulen dezidierte Hinweise zum Lernverständnis. Aspekte im Sinne einer Handlungsmaxime zur Erreichung der hier genannten Ziele bleibt es jedoch schuldig.

5.4.2. Hintergrund der Gesprächspartner bei der Volkshochschule Seebad und ihre Haltung zu EU-Projekten

Herr ORTLIEB kam 1979 durch eine Bewerbung auf eine Stelle an die Volkshochschule Seebad und ist seit dem dort. Dabei hatte er sich zum Zeitpunkt seiner Bewerbung noch nicht sonderlich mit der Volkshochschule auseinandergesetzt: „[...]dann habe ich mich beworben und dann war ich merkwürdigerweise oder überraschenderweise, ich wusste früher nicht, Volkshochschule mehr oder minder, also ich hatte mich nicht viel mit auseinandergesetzt.“ Seit 1998 ist Herr Ortlieb Leiter der Volkshochschule Seebad.

Die Teilnahme an EU-Projekten sieht Herr ORTLIEB persönlich als „prioritär, als wichtig“ und als Teil des Bildungsauftrags der Volkshochschule. Er schätzt die EU-Projekte aufgrund der kulturellen Bereicherung, die sie darstellen und der Möglichkeit andere Kulturen kennen zu lernen. Auch wenn er Sprachbarrieren hier als Problem sieht.

Herr LEIBNIZ-SCHÄFER ist hauptamtlicher pädagogischer Mitarbeiter bei der VHS Seebad. Dort leitet er in Teilzeit das Europazentrum der VHS. Darüber hinaus ist er freiberuflich tätig und arbeitet als Berater für Einrichtungen, die EU-Mittel für Bildungsprojekte beantragen möchten.

Herr Leibniz-Schäfer bezeichnet sich selbst als „überzeugte[n] Europäer“. Bereits seit den 1980er Jahren beschäftigt er sich mit dem Thema Europa. Über seine damalige Arbeitsstelle kam Herr Leibniz-Schäfer erstmals mit EU-Projekten in Kontakt. Seitdem hat er sein Interesse an EU-Projekten mehr und mehr zum Beruf gemacht und sich entsprechende Expertise angeeignet.

Die Beteiligung an EU-Projekten sieht Herr LEIBNIZ-SCHÄFER als eine besondere Möglichkeit für Volkshochschulen, sich zu profilieren und sich hervorzutun: „Die Volkshochschulen, die sehe ich eigentlich darin, wenn sie s denn tun würden, sehe

ich da eigentlich ein, ein, in mit vorne, an mit vorderer Stelle, was die Bildung anbelangt“. Er bemerkt aber auch, dass sich nach seiner Einschätzung bisher nur wenige Volkshochschulen in diesem Bereich bewegen.

Eine gewisse Nähe zur Volkshochschule bestand schon durch frühere Tätigkeiten. Aufgrund einer Ausschreibung beantragte Herr Leibniz-Schäfer dann das Europa-Zentrum für die Volkshochschule Seebad. Mit seiner Erfahrung und seinem Wissen bekleidet Herr Leibniz-Schäfer in der Volkshochschule Seebad eine besondere Position in Bezug auf EU-Projekte: „Und ich bin der Einzige, der in diesem Bereich hier dann tätig sein kann“.

Hier kommt Herr Leibniz-Schäfer auch auf seine spezielle Rolle innerhalb der VHS zu sprechen: „[...] weil die Kollegen aus der Volkshochschule daran kein Interesse bzw. auch nicht auch nicht dafür freigestellt werden konnten. Und deshalb hat man mich dann hier mit einer halben Stelle angestellt, weil ich sonst auch nicht abrechnungsfähig bin. Weil man muss ja Mitarbeiter an dem, der Einrichtung sein, die Trägereinrichtung sein um dann auch das Geld zu bekommen für“.

Das macht die besondere Position von Herrn Leibniz-Schäfer in der VHS Seebad deutlich. Laut seiner Aussage bündelt er sämtliche Expertise zu EU-Projekten in seiner Person. Das Interesse sich in dem Feld zu engagieren sieht er bei den hauptamtlichen KollegInnen der VHS Seebad als eher nicht vorhanden an. Allerdings hat er dafür auch Verständnis und verweist hier etwa auf die Arbeitsbelastung der Kollegen oder auf die Reisetätigkeit, die mit EU-Projekten verbunden ist und die viele Kollegen nicht wünschen.

Herrn RIEDLICH verbindet eine lange Tradition mit der Volkshochschule. Als Dozent kam er erstmals direkt mit der Volkshochschule in Berührung. Seine gesamte Familie hat allerdings immer schon eine starke Affinität zur Volkshochschule gehabt. Mit dem Unterrichten hat Herr Riedlich sich sein Studium finanziert. Mit seinem betriebswissenschaftlichen Hintergrund ist er bereits seit 12 Jahren bei der Volkshochschule Seebad.

Als Verwaltungsleiter bildet er den Gegenpart zu Herrn Ortlieb und verantwortet die Finanzen der Volkshochschule. Er kam im Rahmen umfassender Umstrukturierungsmaßnahmen 1999 als Verwaltungsleiter zur Volkshochschule Seebad: „Die Volkshochschule, also wir haben in den Jahren ja [...] in Organisationsstrukturprojekt durchgeführt, wo wir festgestellt haben, dass die alte Struktur wie wir arbeiten, das heißt auf der einen Seite die pädagogischen Mitarbeiter, auf der anderen Seite die Verwaltungsmitarbeiter, dass das so nicht funktioniert“. Im Rahmen dieser Umstrukturierung wurden Volkshochschulinterne Teams geschaffen, in denen hauptamtliche pädagogische Mitarbeiter direkt mit den entsprechenden Verwaltungsmitarbeitern zusammen arbeiten: „Also innerhalb eines Teams gibt es Verwaltungsmitarbeiter, die sind sich zugeordnet, das heißt also ein pädagogischer Mitarbeiter arbeitet mit einem Verwaltungsmitarbeiter“.

Für Herrn Riedlich sind die EU-Projekte Teil des Bildungsverständnisses der VHS aber auch ein Alleinstellungsmerkmal und prestigeträchtig für die VHS Seebad: „Warum engagiert sich die Volkshochschule, zum einen ist es ja unser Bildungsauftrag, zum anderen denke ich persönlich, dass es ein Aushängeschild auch für die Volkshochschule ist. Das bedeutet zwar viel Arbeit aber auf der anderen Seite denke ich müssen wir auch einen gewissen Prestige und auch einen Namen nach außen hin erhalten[...]“.

5.4.3. Entwicklung des Engagements in EU-Projekten bei der Volkshochschule Seebad im Rückblick

Im Fall der Volkshochschule Seebad gibt es auch historisch europäische Verflechtungen, wie etwa das frühe Engagement der Kommune in der europäischen Verständigung, z.B. durch Städtepartnerschaften und entsprechende Studienreisen und Austausche. Dadurch besteht schon seit dem Ende des zweiten Weltkriegs eine internationale Ausrichtung der Volkshochschule. Entsprechend war der Versuch kulturellen Austausch herzustellen immer Teil der Arbeit der Volkshochschule Seebad.

Die EU-Projekte haben laut Herrn RIEDLICH mit einer Tagesmutterqualifizierung gestartet, die inzwischen zwar nicht mehr durch die EU finanziert, aber dennoch mit Mitteln des Landes weitergeführt wird, da das Projekt so gut angenommen worden ist.

Darüber hinaus besteht aber laut Herrn ORTLIEB auch ein grundsätzliches Interesse am Neuen: „Und das fanden wir schon interessant uns überregional zu beteiligen, wie das woanders geschieht und n Austausch zu kriegen, auch um Kontakte zu kriegen, ne. Von daher haben wir das mit Grundtvig gemacht“.

Dabei bemerkt Herr Ortlieb, dass die finanziellen Rahmenbedingungen nicht gut sind: „Die Förderprogramme der EU halten sich in Grenzen. Wir machen immer ein Schwerpunkt in. Da gibt es ne kleine Förderung für. [...]Haben dann gedacht, wir bewerben uns auch um so n Zentrum also n Europazentrum, bei der Kommission, das haben wir gemacht. Wir haben in Seebad auch so ne Infostelle, [...], aber das sind alles Sachen, ja, wo man Geld dazu kriegt. Also die sich in der Tat bei der Finanzierung sich nicht selbst tragen. Also da muss schon irgendwo, jetzt zum Beispiel bei uns als VHS, wir haben als Eigenbetrieb n Budget, da müssen wir schon innerhalb des Budgets gucken, für was wir unser Geld einsetzen dann müssen wir schon bewusst auch dafür Gelder freischaufeln, ne“.

Nicht zuletzt sieht Herr RIEDLICH die EU-Projekte als eine Möglichkeit konkurrenzfähig zu bleiben im Vergleich zu privaten Bildungsanbietern. Auch auf den Aspekt der Freude an den Projekten kommt Herr Riedlich zu sprechen: „Ich denke, wenn man keinen Sinn drin sehen würde, würde man es auch nicht machen. Also irgendwo muss man ja auch ein bisschen Spaß daran haben an der Arbeit die man so macht“.

Persönlich findet er es interessant, die internationalen Projektpartner kennenzulernen: „Wie ist das denn beispielsweise in Schweden, wie sehen die denn solche Sachverhalte, die wir haben, also Bildung und überhaupt so ein Austausch, das finde ich ganz wichtig und das ist das Interessante, wo man dann wirklich Erfahrungen sammeln kann, die haben einen anderen Ansatz“.

Die Motivation weiter an EU-Projekte teilzunehmen, sieht Herr Riedlich z.B. im Erfolg begonnener Projekte begründet: „[...] dann natürlich auch mit Tagesmüttern und dass das dann so ein Erfolg geworden ist, das spornt natürlich an das weiter zu machen“.

Darüber hinaus steht für Herrn Riedlich der internationale Austausch mit den Projektpartnern im Vordergrund, den er sehr wichtig findet: „[...] weil für mich ist es immer ganz wichtig die Menschen miteinander zu verbinden, nur so bekomme ich Kommunikation hin, also das ist für mich ganz wichtig“.

5.4.4. Stellenwert der EU-Projekte für die Volkshochschule Seebad

In Bezug auf die Bedeutung der EU-Projekte für die VHS Seebad sieht Herr RIEDLICH die weitere Entwicklung stark an Einzelpersonen geknüpft: „[...] also es gibt wenige und das befürchte ich auch, dass es hier sein wird, wenn ich nicht mehr bin und in ein paar Jahren hör ich ja auf, dass das dann hier auch nicht, also nicht von der Volkshochschule oder von den Mitarbeitern so weiter geführt wird hier“.

Dabei betont Herr LEIBNIZ-SCHÄFER auch die Rolle der VHS-Leitung in diesem Rahmen. Ohne die Unterstützung der VHS-Leitung ist die Durchführung von EU-Projekten an der VHS nicht möglich. Die Unterstützung ist an der VHS Seebad durch Herrn Ortlieb in seinen Augen gegeben. Allerdings bemerkt er hier auch kritisch den hohen Aufwand, der mit EU-Projekten einhergeht, den er auch als maßgebliches Hemmnis sieht. Die Beteiligung an entsprechenden Projekten „ist auch eine hohe Belastung dann in der Organisation, solcher Sachen, so dass wenn man jetzt in die EU-Projekte einsteigt, noch zusätzlich oben drauf kommt [...], diese Sprache der EU-Förderung [da] Projektanträge stellen ist ziemlich aufwändig und die Abwicklung ist ziemlich aufwändig, man muss dann immer wieder weg, dann muss man Leute finden, die dann da so mitmachen, ich denke das ist so ein kleines bisschen so ein Handicap, dass keine Kapazität eigentlich dafür da ist“.

In diesem Rahmen weist er auch auf die finanzielle Problematik von EU-Projekten hin, die eine erhöhte Arbeitsbelastung mit sich bringen, jedoch keinen finanziellen Überhang bringen, da die Projekte knapp kalkuliert sind. Die Projektförderung schafft keine Kontinuität, so dass hier keine Planungssicherheit besteht und mit der Beantragung muss die VHS zunächst in Vorleistung gehen, was die EU-Projekte finanziell nur bedingt attraktiv macht.

In den EU-Projekten sieht Herr RIEDLICH einen Schwerpunkt der Volkshochschule Seebad unter vielen, obwohl er das Europazentrum herausstellt: „Also ich würde sagen, dass es nicht unser Hauptschwerpunkt ist, es ist ein Schwerpunkt unter einigen anderen. [...] dadurch, dass wir das Europazentrum haben, haben wir

natürlich auch schon einen Schwerpunkt gesetzt und zwar einen ganz gravierenden“.

Für die Volkshochschule an sich sieht er aber durch den Schwerpunkt in den EU-Projekten eine „klarere Ausrichtung“. Für sich selbst bemerkt er, dass er durch die Angebote zum Thema Europa inhaltlich ein stärkeres Interesse an dem Thema entwickelt hat: „Also für mich persönlich ist es so, dass ich mich immer mehr für Europa interessiere, das heißt die Geschehnisse und was das für Auswirkungen hat, so beispielsweise, das hab mich früher nicht so stark für Politik interessiert oder für Politiker“.

Hier sieht er auch eine zentrale Position der Volkshochschulen und eine klare Rolle in Bezug auf die EU-Projekte für die Zukunft: „[...] die Volkshochschulen müssen versuchen auch ein bisschen Aufklärung zu betreiben, das ist ja auch eine Aufklärungssache, ... worum es geht, was hinter Europa steckt [...]“.

5.4.5. Interne Organisation der EU-Projekte bei der Volkshochschule Seebad

Die Entscheidung über inhaltliche Schwerpunkte der VHS Seebad fällt die pädagogische Konferenz der VHS, so Herr ORTLIEB. Hier wurde etwa die halbe Stelle bewilligt, die mit dem Europazentrum einherging. Die eigentliche Antragstellung erfolgte dann durch den Kollegen Leibniz-Schäfer, „weil der sich da spezialisiert hat“.

In Bezug auf die interne Anbindung und Organisation der Projekte sagt Herr Ortlieb, dass alle Mitarbeiter der Volkshochschule an den Projekten beteiligt sind. Herr Ortlieb bemerkt aber auch: „Da allerdings jeder so viel zu tun hat, kriege ich meistens die Antwort, ich schaffe das nicht neben meinem normalen Programm. Also die Idee eigentlich mit dem (...) den wir haben in dem Europazentrum, ne, das ja auch quasi in die einzelnen Fachbereiche so rein geht, Dienstleistungen anbietet.“

Hat aber immer zur Konsequenz, auch wenn er Dienstleistungen anbietet, dass die Betroffenen in den Fachbereichen doch damit so konfrontiert sind, dass es für Sie noch zusätzliche Arbeit bedeutet“.

Es gibt aber Bestrebungen, die EU-Projekte und Aktivitäten in das bestehende Programm zu integrieren. So wird etwa bei der Programmentwicklung diskutiert, welche Aktivitäten und Projekte sich inhaltlich zu welchen Fachbereichen zuordnen lassen.

Die Fachbereiche und insbesondere die Nebenstellen sind an der VHS Seebad relativ autonom. So findet etwa die Programmplanung für die Nebenstellen auch dort statt: „So ist [das] quasi der Versuch nen Igel vor Ort zu haben und der Hase, der immer hinterher hechelt. [...] Die örtlichen Leitungen geben quasi ihre Programm-vorschläge, oder ihre Teilnehmerlisten, oder andere Sachen zentral hier ab. [...] Von der Planung her sieht das dann so aus, dass die Arbeitsstellenleitungen vor Ort n Programmangebot machen, für das neue Semester, das geht dann hier ein“.

Zusätzlich leben die EU-Projekte laut Herrn Ortlieb stark vom Engagement Einzelner: „Und das ist dann, ja ist dann in einerseits interessant, andererseits lebt und steibt, stirbt es immer auch mit den Beteiligten, ne. Also wir haben gerade hier die Diskussion mit den deutsch-französischen Förderverein. Dann gibt es die Leute nicht mehr, die das mal gegründet haben dann gibt’s kein Nachwuchs, dann gibt’s nen Umbruch, ne. Wenn das dann halt Ehrenamtlich nur geführt wird. Dann schläft das wieder mal ein. Da gibt’s auch dann mal wieder jemand, der das belebt, ne. Das ist so“.

In der VHS Seebad hat Herr LEIBNIZ-SCHÄFER vor allem zum Leiter Herrn Ortlieb Kontakt, den er sehr schätzt: „[...]eher eine sehr positive Unterstützung habe und wir so auf der gleichen Wellenlänge so sind“. Interessant ist hier auch die unterschwellige Distanziertheit zur VHS, bzw. seine pragmatische Sichtweise auf die VHS in Bezug auf seine Position.

Auf die Frage, inwieweit er sich der Volkshochschule Seebad zugehörig fühlt antwortet er: „Joa, durchaus. Also der Bewegung, sagen wir mal so“. Ein Zugehörigkeitsgefühl zur Volkshochschule Seebad scheint er in dem Sinne also nicht zu empfinden. So erklärt er auch, dass er „in der jetzigen Tätigkeit [...] mit dem normalen Volkshochschulprogramm eigentlich nix zu tun [hat]“. Seine Tätigkeit beschränkt sich ausschließlich auf die Leitung des Europazentrums. Darüber hinaus gibt er Seminare oder Vorträge zum Thema Europa, die er in Kooperation mit der VHS durchführt, mehr jedoch nicht.

Herrn Leibniz-Schäfers Aufgaben im Rahmen der Leitung des Europazentrums sind vielfältig. Dazu gehört die Planung und Durchführung von Veranstaltungen, das Erstellen und verteilen von Informationsmaterial über die Arbeit des Europazentrums sowie die Beratung vor Ort.

Das Engagement der Volkshochschule Seebad im EU-Bereich sieht Herr RIEDLICH insbesondere durch Herrn Ortlieb getragen, der durch sein hohes persönliches Engagement für die Idee der Europäischen Union maßgeblich dazu beigetragen hat, dass die EU-Projekte an der Volkshochschule Seebad existieren: „Ich denke, dass das, dass die Volkshochschule ihm das zu verdanken hat, dass das an die Volkshochschule gekommen ist, dieser ganze Bereich EU, Europa überhaupt, ansonsten wäre es doch sehr schwierig geworden.“

Eine zweite Schlüsselperson ist hier in seinen Augen Herr Leibniz-Schäfer, der als Mitarbeiter im Europazentrum fest verankert ist. Durch das Europazentrum sieht Herr Riedlich außerdem eine gewisse Kontinuität und Verfestigung des EU-Engagement der Volkshochschule Seebad gegeben, die auch dazu geführt hat, dass das Europazentrum „zu einem kleinen Aushängeschild geworden ist“.

Auf die Frage, wer Projekte initiiert antwortet Herr Riedlich, dass Herr Leibniz-Schäfer viele Informationen übermittelt: „Herr Leibniz-Schäfer, der uns dann immer mitteilt, da gibt es wieder was Neues, wollen wir da einen Antrag stellen [...]“.

Er verweist hier auch darauf, dass die EU-Projekte, die er positiv betrachtet, vorrangig durch das Engagement einzelner Personen in die Volkshochschule Seebad getragen wurden.

Inhaltlich sind die Verwaltungsmitarbeiter in den EU-Projekten nicht involviert, jedoch sind in der gesamten Volkshochschule viele Kollegen an den Projekten beteiligt, je nach Kapazität: „[...] also man muss sehen, dass einige Leute sich Zeit freischaufeln um dann Konzepte zu entwickeln, also man kann sagen, dass mehr als die Hälfte unserer pädagogischen Mitarbeiter darin involviert ist“. Interessant ist, dass er hier lediglich auf die pädagogischen Mitarbeiter rekurriert, seinen eigenen Anteil an den Projekten durch die administrative Abwicklung jedoch nicht thematisiert.

Neben dem Europazentrum als besonderer Schwerpunkt der EU-Projektarbeit der Volkshochschule Seebad, sind die Projekte thematisch breit gefächert und liegen sowohl im Bereich berufliche Bildung, also auch politische Bildung, zweiter Bildungsweg oder Grundbildung.

Die Förderschienen betreffend kann Herr Riedlich wenig Auskunft geben. Außer dem Hinweis, dass im Programm Grundtvig Projekte gefördert wurden, kann Herr Riedlich keine genauen Angaben machen. Er verweist hier auf Herrn Leibniz-Schäfer, der besser Auskunft geben könne und merkt an, dass er vor allem bei der Frage, inwieweit die EU-Projekte wirtschaftlich vertretbar sind.

5.4.6. Interne Kommunikation bei der Volkshochschule Seebad

Ein regelmäßiges Treffen aller MitarbeiterInnen der Volkshochschule gibt es nicht. Stattdessen gibt es eine jährliche Klausurtagung und zwei- bis dreimal im Jahr ein Leitungstreffen. Neben den informellen direkten Austauschen, die nach Herrn ORTLIEB auch stattfinden, ist die jährliche Klausurtagung die größte Möglichkeit zur Gesamtkommunikation im Team: „Wir haben ne sogenannte Klausurtagung dann, da sitzen wir zwei Tage mit allen Pädagogen zusammen. Gucken uns reih um die Sachen an, besprechen das auch kurz. Haben dann zwei Tage später so ne Regionalkonferenz einmal Südkreis einmal Nordkreis, wat ich eben sagte, in der Teilung. Und gehen dann in die Rückmeldung nach Fachlichkeit an die örtlichen Leitungen ran, an die Arbeitsstellen(.). Sie sind auch alle Pädagogen und die jeweils betroffenen Arbeitsstellenleitungen und dann gehen wir quasi faktoriell eins, zwei, drei, im Tausch, ne. (..) so nach dem Motto; hast du noch Zeit? Wo bist du grade dran? So versucht sich der Kontakt herzustellen“.

Zusätzlich fährt das Kollegium einmal im Jahr auf einen gemeinsamen Bildungsurlaub. Darüber hinaus gibt es die monatliche pädagogische Planungskonferenz. Ein spezielles Treffen, in dem es um Absprachen bzgl. der EU-Projekte geht gibt es nicht. Insofern bekommt Herr Ortlieb von den inhaltlichen Aktivitäten in den EU-Projekten nur bedingt etwas mit: „Ich selbst habe da nicht ganz so viel mitgekriegt, außer ner Begrüßung [...]. Weil das n Kollege macht, den wir auch angestellt haben, bei dem EIZ in Diepholz“.

Dementsprechend ist Herr LEIBNIZ-SCHÄFER auch nur bedingt in die Kommunikationsprozesse der VHS Seebad als solche eingebunden. Es besteht ein loser, informeller Austausch mit Kollegen, die Herr Leibniz-Schäfer schon länger kennt. An den Teamtreffen der VHS-MitarbeiterInnen nimmt Herr Leibniz-Schäfer nicht teil und möchte das auch nicht: „Also volkshochschulintern, da bin ich nicht dran beteiligt. Das will ich auch gar nicht, weil mich diese Themen, die die volkshochschulspezifischen Arbeiten so eigentlich nicht berühren“.

Entsprechend bezeichnet Herr Leibniz-Schäfer sich auch als „Externer“. Lediglich bei der Gestaltung des Programmhefts bringt Herr Leibniz-Schäfer sich ein, um die Veranstaltungen des Europazentrums für das Heft aufzunehmen. Hauptansprechpartner und Schnittstelle zur VHS Seebad ist für Herrn Leibniz-Schäfer Herr Ortlieb, der sein Hauptkontakt an der VHS ist.

Grundsätzlich gibt es in der Volkshochschule einen gewissen organisierten kommunikativen Austausch unter den Mitarbeitern, so Herr RIEDLICH. Die pädagogischen Mitarbeiter haben einmal im Monat eine Planungskonferenz, äquivalent gibt es eine Planungskonferenz für die Verwaltungsmitarbeiter. Der Austausch zwischen Verwaltung und pädagogischen Mitarbeitern erfolgt in den Kleinteams. Insbesondere den übergreifenden Austausch schätzt Herr Riedlich sehr: „Sie haben lernen müssen, sag ich mal so in Anführungsstrichen zu kommunizieren miteinander [...] und das hat natürlich auch dazu geführt, diese Teamstruktur, dass der eine den anderen besser versteht was der denn zu tun hat, also seine Aufgabe als solche“. Einmal im Jahr gibt es zusätzlich ein Teamaudit mit einem externen Moderator, um ggf. Probleme zu erörtern, zu sehen was gut funktioniert und was möglicherweise geändert werden muss.

Probleme werden außerdem in den regelmäßigen Teamsitzungen angesprochen, die die Teams selbständig organisieren. Themen und Rahmenbedingungen werden dabei auch von den Teams selbst bestimmt und nicht von Herrn Riedlich oder Herrn Ortlieb vorgegeben.

Ein Punkt der Herr Riedlich gemeinsam mit Herrn Ortlieb seiner Aussage nach sehr wichtig ist und den er als gut funktionierend erlebt ist der Umgang mit Problemen: „ Und es hat sich gezeigt, auch wenn mal Probleme auftauchen innerhalb des Teams, was man ja mitbekommt, war meistens nach den Teamsitzungen immer erledigt“.

5.4.7. Interne Veränderungen durch EU-Projekte bei der Volkshochschule Seebad

Auf die Frage danach, ob sich durch die Teilnahme an EU-Projekten Veränderungen im Haus ergeben haben antwortet Herr ORTLIEB: „[...] das weiß ich auch nicht“. Daran schließt sich auch der Stellenwert der Projekte im Haus an: „Das wir uns die quasi auch immer nur dann leisten oder uns drum kümmern, wenn wir meinen da haben wir irgend noch ne Kapazität für. Also sie können nie so im vollen Programm oder, ja die haben einfach so nicht den festen Status“.

So antwortet Herr LEIBNIZ-SCHÄFER auch die Frage, ob sich durch die EU-Projekte in der Volkshochschule Seebad etwas verändert hat, negativ. In diesem Zusammenhang erwähnt er auch noch einmal das mangelnde Interesse der Kollegen, sich hier zu engagieren: „Nein, gar nicht, es hat sich nichts verändert, meine Kollegen, wenn ich die anspreche, wollen wir mal dieses oder jenes Projekt machen, dann machen sie so, also die schlagen die Hände über dem Kopf zusammen und sagen ich hab keine Zeit“. Lediglich in Bezug auf den Leiter, Herrn Ortlieb hat Herr Leibniz-Schäfer eine andere Meinung: „wie gesagt, der Kollege Ortlieb, das ist er, derjenige natürlich dann alles mitmacht und mit unterstützt und so, aber ansonsten muss ich ehrlich sagen kümmert sich keiner. Ich kann machen was ich will, eigentlich“.

Auf die Frage nach Veränderungen in der Volkshochschule durch die EU-Projekte kann Herr RIEDLICH zunächst keine Antwort geben: „Ob es meine Arbeit verändert hat, das ist eine gute Frage, die hab ich mir eigentlich selber auch noch nicht gestellt. Ich denke, meine Arbeit an sich verändert hat es nicht“.

5.4.8. Erfahrungen mit EU-Projekten bei der Volkshochschule Seebad

Herr ORTLIEB erlebt die Antragstellung als sehr aufwändig und als zusätzliche Arbeitsbelastung. Insbesondere in Kombination mit dem angespannten öffentlichen Haushalt sind solche Projekte mit zusätzlicher Arbeitsbelastung aus seiner Sicht nur schwer zu realisieren. Finanziell sind die Projekte nicht attraktiv: „Die Sachen sind im Prinzip nicht, nicht kostendeckend. Also man legt bei den ganzen Projekten immer drauf“.

Grundsätzlich stellt Herr Ortlieb fest, dass bei den Bürgern das Wissen zum Thema EU ausbaufähig ist, ebenso wie das Interesse an solchen Themen: „Es ist sehr schwer. Also das Thema EU ist ein ganz, ganz schwieriges Thema. Ich sag mal nicht über den Kontroversen, die da drinne stecken, aber um Leute zu Diskussions- oder inhaltlichen Veranstaltungen zu kriegen“.

Nachhaltigkeit ist laut Herrn Ortlieb ebenfalls ein problematisches Thema, wenn es um EU-Projekte geht: „Also Projekte können immer nur anstoßen, also sie müssen immer in Möglichkeiten der kontinu-, der kontinuierlichen Gestaltung umgesetzt werden, ne“.

Seine Erfahrungen mit EU-Projekten bezeichnet Herr LEIBNIZ-SCHÄFER als „ganz breit“ und „so vielfältig wie es Partner und Länder gibt“. Er betont dabei den kulturellen Aspekt der europäischen Zusammenarbeit als etwas, das er als besonders positiv schätzt: „[...] also ich persönlich muss man sagen, und ich würde es jedem Menschen anraten auch zu tun, es als eine enorme Bereicherung empfunden mit anderen Kollegen oder Kolleginnen in anderen Ländern mich auszutauschen, Erfahrung zu sammeln, Kulturen kennen zu lernen, Mentalitäten kennen zu lernen und was weiß ich nicht alles“.

Kulturelle Aspekte und die Beschäftigung mit diesen Aspekten begreift er als einen Schlüssel zum tieferen Verständnis von Europa: „[...] auf welche unterschiedliche Kulturdinge man auch stößt in andren Ländern und wie sie trotzdem europäisch

sind, also das da hinter wirklich auch was europäisches steckt, auch wenn sich viele Kulturen so ein bisschen eigenständig und ihre Eigenheiten haben“.

In Bezug auf die Erfahrungen mit Projektpartnern hat Herr Leibniz-Schäfer sowohl positive als auch negative Erfahrungen gemacht: „Das ist sehr vielfältig, wo auch immer man hinkommt. Mit welchen Ländern man es zu tun hat, es gibt Projekte, da geht’s dem einen oder anderen Partner eher darum das Geld mitzunehmen, als die Inhalte zu bearbeiten“.

Hier merkt Herr Leibniz-Schäfer an, dass es immer wieder Projektpartner gibt, die sich vor allem wegen des Geldes am Projekt beteiligen, inhaltlich jedoch wenig Interesse zeigen und so nur mangelnd engagiert sind. Mehrheitlich hat er jedoch gute Erfahrungen mit den Projektpartnern gemacht und sieht die Meisten als verlässliche und interessierte Partner, die sich ihrer Verantwortung bewusst sind.

Für Herrn RIEDLICH bedeuten die EU-Projekte vor allem einen erhöhten administrativen Aufwand und damit eine höhere Arbeitsbelastung: „[...] wir sind zu zweit in der Buchhaltung, ein Kollege, der das mittlerweile auch schon beherrscht, aber es ist doch sehr aufwändig und wir müssen doch immer noch quer lesen ob wir auch nichts vergessen haben [...]“. Hier verweist er außerdem auf die besonders aufwändigen Modalitäten zur Nachweisführung hin: „Ja, also wenn Sie so eine Abrechnung sehen und schon mal gemacht haben, dann wissen Sie, dass dort einige Dinge sind, wo ich mich dann frage, was hat das letztendlich mit dieser Abrechnung jetzt zu tun? Ich bin ja bereit alles nachzuweisen, aber dann zusätzlich noch andere Sachen beantworten oder nachzuweisen, die eigentlich mit dem Projekt nicht viel zu tun haben, ja gut das muss nicht sein, also ich seh das als Bürokratisierung an“.

Zusätzlich merkt er an, dass gewissen Projekte nur gerade eben kostendeckend laufen, was er auch auf die erhöhte Arbeitsbelastung durch verstärkte Administration zurückführt: „[...] das ist ja irgendwie bezeichnend, diese Abrechnungen mal, die sich überhaupt mit dem Projekt beschäftigen und wenn Sie das dann noch zusätz-

lich rechnen, dann rechnet sich so ein Projekt absolut nicht mehr [...]“. Dementsprechend ist sein zentraler Wunsch für die künftige Entwicklung der EU-Projekte ein Abbau der Bürokratie in Bezug auf die administrative Abwicklung.

Neben seiner eigenen Arbeitsbelastung verweist Herr Riedlich darauf, dass es ebenfalls arbeitsintensiv ist, die Aktivitäten der Projekte und das Europazentrum zu bewerben: [...] es ist mit sehr viel Arbeit verbunden die Menschen zu animieren zu kommen, zu schauen, also einfach zu sehen hier ist das Europäische Informationszentrum, wir haben Informationen für Europa [...]“.

Seine persönliche Einstellung zu EU-Projekten scheint im Licht dieser Äußerungen durchaus positiv zu sein, wenn gleich er auf diese Frage verallgemeinernd antwortet: „[...] wenn wir die Möglichkeit haben das ausbauen zu können, dann tun wir das auch, also grad in dem Bereich, auch die Mitarbeiter hier im Allgemeinen sind nicht negativ dem gegenüber eingestellt, im Gegenteil [...]“.

5.4.9. Zukunftswünsche in Bezug auf EU-Projekte bei der Volkshochschule Seebad

Herr ORTLIEB wünscht sich für die Zukunft bei den Projekten mehr Möglichkeit zur kontinuierlichen Zusammenarbeit: „ich sag mal es wäre schön, wenn es diese Partnerschaften auf der Erwachsenenbildungsebene dienen würde, das man jetzt, das wir als Volkshochschule zum Beispiel ne Partnereinrichtung in, ich sag mal Schottland, Irland oder Lettland oder sonst was hätten, wo sich das entwickelt, wo die Kontinuität auch mit Partnerschaften oder so was“.

Auch weniger bürokratischer Aufwand bei der Abwicklung von EU-Projekten ist eine Antwort auf die Frage, welche Wünsche Herr Ortlieb für die künftige Entwicklung der EU-Projekte hat. Dazu gehört auch eine veränderte Zuständigkeit in

der Förderungspolitik: „Also das denke ich müsste nach nem einfacheren, gerechteren, wie auch immer Verfahren laufen. Diverse EU-Mittel gehen auch, wie ich meine in die falschen Hände, also wenn man quasi die Förderung ländliche Regionen ansieht, in Niedersachsen werden die über das Landwirtschaftsministerium verteilt, obwohl es Kultur, um Kultur am Lande geht, ne. Das halte ich für falsch, ne, dann müsste es Kulturwissenschaftsbildungsministerium, statt dem Landwirtschaftsministerium, da wird immer (.) mit dem ein oder anderen auf der nationalen und bei uns auch auf dieser so genannten Fördererebene noch Schindluder getrieben. Also da müsste und könnte es eigentlich zu gerechteren, einfacheren Verfahren kommen[...]“.

Herr LEIBNIZ-SCHÄFER wünscht sich für die künftige Entwicklung der EU-Projekte, dass „die Idee Europa weiter geht“. Er betrachtet die Idee eines gemeinsamen Europas in erster Linie als ein gemeinsames Wertesystem, das z.B. Frieden in Europa und den Wohlstand für alle als Ziele mit einschließt. Er geht weiterhin davon aus, dass die EU das im Jahr 2013 auslaufende Förderprogramm Lebenslanges Lernen verlängern wird, so dass auch weiterhin EU-Projekte im Bereich Bildung stattfinden können.

Speziell für die Volkshochschule Seebad wünscht Herr Leibniz-Schäfer sich, sich mehr gemeinsam mit Kollegen auch in anderen Themenbereichen im Feld Bildung zusammenschließen zu können um gemeinsame Ideen in Projekten umzusetzen. Hierfür fehlt es seiner Ansicht nach vor allem an Engagement und Bereitschaft auf Kollegenseite, die er sich dringend wünscht um die Idee Europa zu verwirklichen, „bis man auf dem Level ist, wo sich das selber trägt“.

5.4.10. Volkshochschule Seebad: EU-Projekte als „Unique Selling Proposition“

In der thematischen Analyse der Einzelinterviews in der Volkshochschule Seebad zeigt sich, dass die Volkshochschule Seebad historisch betrachtet eine starke Verwurzelung mit internationalen Themen und europäischer Ausrichtung ihrer Arbeit hat. Der historische Stellenwert des Themas „Europa“ für die Volkshochschule Seebad spiegelt sich weniger explizit im Leitbild wider, als vielmehr in den Aussagen der Gesprächspartner. Wobei hier auch bei den einzelnen Gesprächspartnern differenziert werden muss, zwischen dem Grad der eigenen Überzeugung im Hinblick auf die Relevanz politischer Bildung mit Bezug auf europäische Themen.

Abbildung 11 zeigt das Typenprofil der Volkshochschule Seebad, das sich aus der Zuordnung der Ergebnisse der Interviews zu den Vergleichsdimensionen ergibt. Als Hauptmotivation zum EU-Engagement kann demnach Prestige gelten, das aufgrund der langen historischen Verwurzelung der Volkshochschule Seebad in der europäischen Bildungsarbeit das heute Engagement in EU-Projekten als ein „Erbe“ erscheinen lässt. Der Stellenwert der EU-Projekte für die Gesamtvolkshochschule ist dennoch eher durchschnittlich, was sich durch die gewählte Kommunikations- und Organisationsstrategie des Outsourcing ergibt. Die Haltung der Gesprächspartner zu EU-Projekten ist positiv, wenngleich die Einstellungen bei den übrigen KollegInnen im Haus variieren.

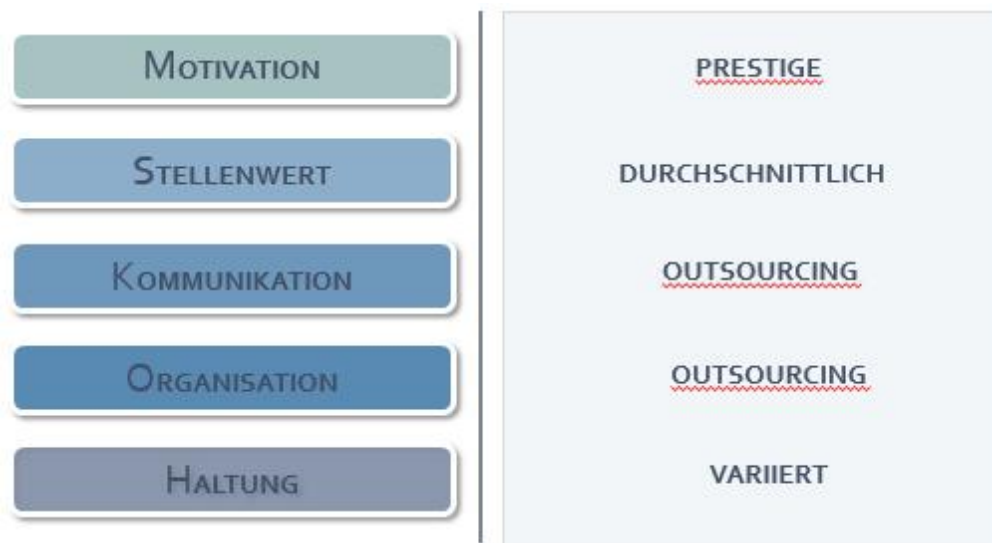


Abb. 11.: Typenprofil der Volkshochschule Seebad (eigene Darstellung)

Daraus ergibt sich ein Realtyp, der durch zwei Extreme bestimmt ist: einerseits besteht eine historisch gewachsene Verpflichtung, sich mit europäischer Bildungspolitik zu befassen. Das Interesse, sich mit diesen Themen auseinanderzusetzen besteht auch, wie etwa beim Leiter der Volkshochschule Seebad, der deutlich intrinsisch motiviert ist. EU-Projekte gibt es entsprechend auch, sogar in bedeutendem Ausmaß, aber – und hier zeigt sich das zweite Extrem – die gesamte Abwicklung und Organisation wird des EU-Engagements wird ausgelagert, Expertise zur Durchführung wird eingekauft, eine Rückkopplung an das Alltagsgeschäft der Volkshochschule Seebad besteht nur marginal. Dennoch wird das EU-Engagement der Volkshochschule Seebad offensiv genutzt um sich über das Thema „Europa“ ein Alleinstellungsmerkmal, eine „Unique Selling Proposition“ aufzubauen.

Der Stellenwert der EU-Projekte für die Volkshochschule Seebad ist deshalb durchaus hoch, ist die Volkshochschule doch auch überregional durch das Europazentrum bekannt. Für die alltägliche Arbeit der Volkshochschule jedoch hat das Europazentrum kaum Bedeutung. Entsprechend gibt es keine Rückkopplung des EU-Engagements an andere Aktivitäten der Volkshochschule. Deshalb muss hier differenziert werden zwischen der Einschätzung der an EU-Projekten beteiligten Personen, die das Thema als wichtig und dessen Stellenwert als hoch bewerten, was

jedoch nicht für die nicht beteiligten Kollegen gilt. Entsprechend kann der Gesamtstellenwert des EU-Engagements für die Volkshochschule Seebad nur als durchschnittlich gelten.

Eine solche Diskrepanz zeigt sich auch in der Haltung der Mitarbeiter zum EU-Engagement. Während der Leiter Herr Ortlieb das EU-Engagement und das Thema besonders befürwortet, ebenso wie Herr Leibniz-Schäfer, schwächt sich dies bei Herrn Riedlich bereits ab und ist nach Aussage der Gesprächspartner bei den übrigen Kollegen im Haus durchaus unterschiedlich, so dass die Haltung gegenüber EU-Projekten im Haus insgesamt eher variiert.

Zwar ist das Europazentrum für den Leiter Herrn Ortlieb durchaus integraler Bestandteil der Volkshochschule Seebad, jedoch gibt es in der Gesamtvolkshochschule kein Bewusstsein dafür. Die Arbeit von Europazentrum und das Alltagsgeschäft der Volkshochschule bleiben getrennt voneinander und rekurren nicht auf den jeweils anderen.

Der hier gewählte Weg ist gekennzeichnet durch die Auslagerung des Engagements, sowohl inhaltlich-organisatorisch als auch strukturell. Eine Rückkoppelung der EU-Projektarbeit in den Alltag der VHS erfolgt so gut wie gar nicht, vielmehr besteht die inhaltliche Verbindung in Diskussionen zwischen der VHS-Leitung und der Leitung des Zentrums. Letztere ist in ihren Entscheidungen vollkommen autark und darf frei agieren, da ihr genügend Expertise zugebilligt wird. Da die Verbindung zwischen Zentrum und Hauptstelle in jeder Hinsicht nur locker ist, ist die Motivation der VHS-Mitarbeiter ebenso wie des Zentrumsleiters gering, sich untereinander auszutauschen. Es entsteht also keine Koppelung zwischen der Arbeit der VHS und der Arbeit des Zentrums.

Die Kommunikation und Organisation des EU-Engagements erfolgt hier dementsprechend auch vorrangig zwischen Herrn Ortlieb und Herrn Leibniz-Schäfer, die sich über Entscheidungen austauschen, das aber wenig institutionalisiert nach Bedarf. Herr Leibniz-Schäfer nimmt hin und wieder an Austauschtreffen der Volkshochschule teil, jedoch nicht regelmäßig und begreift sich entsprechend auch nicht

als Teil der Volkshochschule. Sein Selbstverständnis als Mitarbeiter bezieht er zwar auch aus seiner prinzipiell befürwortenden Haltung der Volkshochschulbewegung gegenüber, begreift sich aber vor allem als „Europamann“.

Angesichts der räumlichen Struktur der VHS verwundert diese Haltung nicht. Hier wurde eine Lösung geschaffen, die einen Mehrwert für beide Seiten schafft: für die Volkshochschule Seebad, die sich profilieren kann und historischen Erwartungen nachkommt ohne sich selbst mit dem EU-Engagement inhaltlich organisatorisch und auch organisational zu sehr auseinandersetzen zu müssen. Für Herrn Leibniz-Schäfer bleibt so die Möglichkeit relativ unabhängig arbeiten zu können ohne sich zu sehr in die Arbeit der Volkshochschule Seebad integrieren zu müssen.

Nichts desto trotz wird das EU-Engagement der VHS als positiv begrüßt und in seiner Bedeutung für die gesamte Volkshochschule als hoch eingeschätzt, wird das Thema EU doch als zukunftsweisend begriffen, auch wenn keinerlei strukturelle, organisatorische, personelle oder inhaltliche Rückkoppelung an das Tagesgeschäft besteht.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die Volkshochschule Seebad zwar mit Abstand das am stärksten institutionalisierteste EU-Engagement betreibt, was sicherlich auch den historischen Verpflichtungen und der Überzeugung von Herrn Ortlieb geschuldet ist. Gleichzeitig aber findet hier das EU-Engagement die geringste Beteiligung im Kollegium selbst. Die gesamte Organisation wird ausgelagert. Die Expertise für die Arbeit wurde entsprechend eingekauft. Die Kommunikation findet bilateral zwischen Herrn Ortlieb und Herrn Leibniz-Schäfer statt. Der Stellenwert des EU-Engagements ist damit in der Außenwirkung hoch, in der Binnenwirkung jedoch gering und hat nach Einschätzung der Gesprächspartner bisher keinerlei Auswirkungen im Sinne veränderter Arbeitsprozesse oder Lernergebnisse des Kollegiums der Volkshochschule Seebad gehabt.

5.5. Die Realtypen im Vergleich – Interpretation und Implikationen

Die thematische Einzelanalyse der Interviews hat die Bandbreite unterschiedlicher Motivationen und Handlungsstrategien in den vier verschiedenen Einrichtungen, die Gegenstand dieser Untersuchung waren, aufgezeigt. Die Typenbildung auf der Grundlage von Realtypen hat diese Bandbreite in das für jede Einrichtung spezifische Bild heruntergebrochen und zugespitzt. Bei der Betrachtung der Realtypen wird deutlich, wie unterschiedlich Motivlagen und Handlungsstrategien in jeder einzelnen der vier Einrichtungen sind.

Die Typenbildung ist Kernstück für die Beantwortung der Forschungsfrage und soll eine erste Einordnung von Motivationslagen und Handlungsstrategien von Weiterbildungsorganisationen in Bezug auf ihr Engagement in EU-Projekten ermöglichen. Im Forschungsmethodologischen Teil dieser Arbeit wurde bereits die methodische Vorgehensweise bei der Typenbildung behandelt. Ziel war die Bildung von Realtypen auf der Grundlage des Interviewmaterials und der Leitbilder der Weiterbildungsorganisationen.

Die ländliche Volkshochschule südliches Mittelgebirge zeichnet sich durch die hohe intrinsische Motivation ihrer MitarbeiterInnen in Bezug auf die EU-Projekte und die in allen Maßen kooperative und basisdemokratische Abwicklung der Projektarbeit aus. Das Miteinander im Team steht im Vordergrund. Der Stellenwert der Projekte ist entsprechend hoch. Entsprechend hoch ist auch die Nachhaltigkeit der Projekte im Hinblick auf den Transfer der Projektergebnisse in den Arbeitsalltag und das Alltagsgeschäft.

Dem steht das Modell der Volkshochschule Seebad gegenüber. Historische Verpflichtungen und der Ansatz mit dem EU-Engagement Prestige für die Volkshochschule zu gewinnen stehen im Zentrum. Das hohe EU-Engagement dient als Alleinstellungsmerkmal („Unique Selling Proposition“) für die Volkshochschule. Gleichzeitig wird die eigentliche Arbeit am Projekt ausgelagert, die notwendige Expertise durch einen erfahrenen externen Mitarbeiter „eingekauft“. Entsprechend

gering sind die Schnittstellen zwischen Alltagsgeschäft und EU-Projekten, besteht kein nachhaltiger Transfer aus dem Projektengagement ins Tagesgeschäft.

Dazwischen liegen die Metropol-Volkshochschule und Arbeit und Leben Mittelstadt. In beiden Einrichtungen besteht die Motivation zur Teilnahme an EU-Projekten durch inhaltliches und finanzielles Interesse. Organisation und Kommunikation bzgl. der EU-Projekte sind individualisiert. Die Haltung zu EU-Projekten innerhalb der Einrichtung variiert, bzw. ist positiv. Ebenso wird der Stellenwert als gering wahrgenommen oder er variiert in der Wahrnehmung der einzelnen MitarbeiterInnen.

Der entscheidende Unterschied zwischen diesen beiden Einrichtungen liegt jedoch in der Ausgestaltung der individuellen Organisation und Kommunikation. Während die Metropol-Volkshochschule die zahlreichen EU-Projekte nutzt um organisationsübergreifende Strukturen zu schaffen, die das Engagement der Einzelnen in ein gemeinsames System überführt, gibt es bei Arbeit und Leben Mittelstadt keine Bestrebungen dieser Art. Auffällig ist hier die lange Tradition des EU-Projektengagements, das ebenso traditionell immer an eine Schlüsselperson geknüpft wurde und weiterhin geknüpft wird, die so intern Expertenstatus erlangt.

Im direkten Vergleich der Typenprofile wird klar, dass deutliche Unterschiede in Bezug auf Motivation und Handlungsstrategien zwischen den vier Einrichtungen bestehen. Trotz ähnlicher struktureller Voraussetzungen aller vier Einrichtungen zeigt sich im Licht der jeweiligen organisationskulturellen Gegebenheiten die unterschiedliche Herangehensweise in Bezug auf die EU-Projekte.

Allen beforschten Organisationen ist zu eigen, dass sie in den letzten Jahren durch interne organisationale Umbruchprozesse gegangen sind, bzw. sich noch in Umbruchprozessen befinden. Diese Umbruchprozesse beziehen sich sowohl auf den Generationenwechsel, der jede der Einrichtungen in unterschiedlichem Maße schon betroffen hat und vorwiegend weiterhin betrifft, als auch auf strukturelle Umbrüche, wie es etwa im Fall der Metropol-Volkshochschule sehr deutlich wurde, die zeitgleich sowohl strukturelle als auch personale Umbrüche bewältigen muss.

Dies ist bemerkenswert, da keine der Volkshochschulen nach diesem Kriterium ausgewählt wurde. Vor diesem Hintergrund ist es umso interessanter, dass in den hier untersuchten Einrichtungen die EU-Projekte einen bemerkenswerten Stellenwert in Bezug auf die Bewältigung organisationaler Umbruchprozesse einnehmen, mit welcher Motivation die einzelnen Einrichtungen in den EU-Projekten aktiv sind und insbesondere, welche Handlungsstrategien sie im Rahmen der Projektarbeit entwickeln. Es entsteht der Eindruck, je massiver die Umbrüche, denen die Organisation ausgesetzt war und ist, desto eher wird die Beteiligung an EU-Projekten zu einem identifikatorischen Element der gesamten Organisation. Quasi leiht die Einrichtung sich hier Regeln und Reglementierungen, die sie aus sich selbst heraus nicht mehr oder derzeit nicht zuverlässig entwickeln kann. Die Beteiligung an den Projekten stiftet so einen strukturell inhaltlichen Rahmen, der implizit auch auf die weitere Arbeit innerhalb der Organisation wirkt.

In wie weit hier ein Zusammenhang besteht lässt sich im Rahmen dieser Untersuchung nicht abschließend klären. Hier kann es aber aufschlussreich sein, in weiteren Untersuchungen anzusetzen. Nachfolgend sollen deshalb noch einmal die Ergebnisse der Arbeit im Gesamtbild betrachtet und diskutiert werden. Dazu erfolgt auch ein Ausblick auf mögliche Ansatzpunkt für weitere Forschungsvorhaben. Eine Einordnung der Ergebnisse in den größeren Forschungszusammenhang rundet die Arbeit ab.

6. Motivation und Handlungsstrategien von Weiterbildungseinrichtungen im Kontext europäischer Bildungsprojekte: ein Fazit

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Frage nach der Motivation von Weiterbildungseinrichtungen, hier am Beispiel der deutschen Volkshochschulen, sich in EU-Projekten zu engagieren. Sie beschäftigt sich auch mit der Frage nach den Handlungsstrategien, die Weiterbildungsorganisationen entwickeln um mit den Anforderungen der EU-Projekte umzugehen.

Ausgangspunkt für das qualitativ angelegte Forschungsvorhaben war eine organisationstheoretische Perspektive auf der Grundlage der Arbeiten von Ortfried Schöffter zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie und Edgar H. Scheins Ausführungen zur Organisationskultur.

Im Gegensatz zu etwa Wirtschaftsorganisationen stehen Weiterbildungsorganisationen in einem Spannungsfeld, das sich aus dem immateriellen Gut Bildung und dem damit verbundenen Bildungsauftrag ergibt, dem Weiterbildungseinrichtungen mit ihrer Arbeit verpflichtet sind. Diese Spezifik gilt es bei der Betrachtung von Organisationshandeln in Weiterbildungseinrichtungen zu berücksichtigen.

Im Hinblick auf die Fragestellung wurde die Ausgangsthese vertreten, dass Weiterbildungseinrichtungen unterschiedliche Motive mit der Beteiligung an EU-Projekten verfolgen und verschiedene Handlungsstrategien zur Bewältigung der Anforderungen entwickeln. Dies geschieht jeweils auf Grundlage der spezifischen Organisationskultur der Weiterbildungseinrichtung, die das Selbstverständnis der Einrichtung und der in ihr Handelnden prägt und Werte und Normen der Organisation bestimmt.

Die Analyse der in der qualitativen Untersuchung erhobenen Daten erfolgte entsprechend vor dem Hintergrund der Spezifik von Bildungsorganisationen aus einer organisationskulturellen Perspektive, ohne dabei jedoch den Anspruch zu haben, die Organisationskultur der Einrichtungen abzubilden.

Das hier skizzierte „Zwiebelmodell“ des Ansatzes dient vielmehr als theoretischer Rahmen und soll einen Erklärungsansatz für die unterschiedlichen Motive und Handlungsstrategien bieten, die Weiterbildungseinrichtungen in Bezug auf ihr Engagement in EU-Projekten entwickeln.

Die in Kapitel 5 beschriebenen Ergebnisse der deskriptiven Analyse der Interviews und die weitere Interpretation der Ergebnisse in Form einer grundlegenden Typenbildung anhand von Realtypen hat gezeigt, dass das Engagement in EU-Projekten für Weiterbildungseinrichtungen mit vielschichtigen Überlegungen und differenzierten Entscheidungen einhergeht und sich nicht auf eine – wie vielfach vermutet – rein ressourcenorientierte Maxime reduzieren lässt.

Nachfolgend sollen die Kernergebnisse der Untersuchung noch einmal zusammengefasst und diskutiert und in den größeren Forschungszusammenhang eingeordnet werden.

6.1. Differenzierte Motivationslagen zum Engagement in EU-Projekten

Entgegen der naheliegenden Vermutung, dass viele Weiterbildungseinrichtungen sich aus rein finanziellen Überlegungen an EU-Projekten beteiligen zeigen die Ergebnisse dieser Untersuchung ein differenziertes Bild. Finanzielle Ressourcen werden als Motiv zur Teilnahme in allen vier Einrichtungen genannt, jedoch in unterschiedlichen Ausprägungen. Bei der ländlichen Volkshochschule südliches Mittelgebirge etwa spielen die finanziellen Ressourcen eine deutlich untergeordnete Rolle. In allen Einrichtungen wird in verschiedenen Interviews immer wieder auch darauf hingewiesen, dass die EU-Projekte kein Weg sind um finanzielle Engpässe dauerhaft auszugleichen, wie sich etwa durch die hohe Unsicherheit und den hohen Arbeitsaufwand bei der Antragstellung begründen lässt.

Hinsichtlich der Motivation zur Teilnahme an EU-Projekten ist bei den hier beforschten Weiterbildungsorganisationen inhaltliches Interesse der vorrangig entscheidende Faktor für die Teilnahme. Dazu kommen weitere Aspekte wie etwa in der Volkshochschule Seebad historische Verpflichtungen oder – hier besonders deutlich aber auch bei anderen Einrichtungen vertreten – das erhoffte Prestige für die eigene Einrichtung, das mit dem Engagement in EU-Projekten verbunden wird.

Diese drei Aspekte, finanzielle Mittel, inhaltliches Interesse und Prestige als Motivationslagen für die Teilnahme an EU-Projekten, finden sich in unterschiedlicher Ausprägung in jeder der vier beforschten Einrichtungen. Wenngleich es Unterschiede zwischen den Gesprächspartnern derselben Einrichtung gibt zeigt die Analyse im Hinblick auf die einzelnen Volkshochschulen jedoch auch deutlich, dass es innerhalb jeder Einrichtung zumindest einen Grundkonsens gibt, was die Motivatoren zur Teilnahme an den EU-Projekten betrifft.

Einrichtungsübergreifend werden in allen Gesprächen verschiedene Aspekte hinsichtlich gemachter Erfahrungen mit EU-Projekten angesprochen. Dazu gehört die Erfahrung, dass die Projekte eine oft nicht unerhebliche Steigerung des Arbeitsauf-

wands bedeuten, insbesondere in Bezug auf administrative Aufgaben und die Antragsstellung. Dieser Punkt findet sich in allen Gesprächen und wird sowohl von den Volkshochschulleitungen, als auch von den Hauptamtlich Pädagogischen MitarbeiterInnen und den Verwaltungskräften angemerkt.

Auch im Hinblick auf Erfahrungen mit Projektpartnern im Rahmen des EU-Projektengagements bei den Volkshochschulen zeigen sich Parallelen. So berichten alle Gesprächspartner von sowohl negativen Erfahrungen mit Projektpartnern ebenso wie von überraschend positiven Erfahrungen und der persönlichen Bereicherung, die die Projekte für sie bedeuten. Diese persönliche Erfahrung erklärt möglicherweise den hohen Stellenwert des inhaltlichen Interesses als ausschlaggebendem Motivator für das wiederkehrende EU-Engagement, trotz erhöhtem Arbeitsaufwand.

Dabei differenzieren alle Gesprächspartner zwischen dem erhöhten administrativen Aufwand, der als negativ und oft unnötig erlebt wird und den positiven Erfahrungen durch den interkulturellen Austausch auf persönlicher Ebene, sowie die Bereicherung des Angebots der eigenen Einrichtung durch die EU-Projekte. Besonders deutlich wird das in der ländlichen Volkshochschule südliches Mittelgebirge, bei der die EU-Projekte zu vielfältigen Neuerungen und Impulsen im Tagesgeschäft geführt haben, aber auch im Fall der HPMs aus der Metropol-Volkshochschule und von Arbeit und Leben Mittelstadt, die die vielfältige Bereicherung ihres Tagesgeschäfts durch die EU-Projekte schildern, sowie die direkten positiven Effekte auf Kurs vor Ort und deren Teilnehmer.

Hier zeigt sich m.E. besonders das Spannungsfeld der Bildungseinrichtung, das Schäffter in seiner erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie beschreibt. Der hohe Arbeitsaufwand bei ökonomisch geringer Bedeutung wird bewusst in Kauf genommen und eingegangen um im Sinne des eigenen Bildungsverständnisses und -auftrags der Weiterbildungseinrichtung einen Mehrwert bieten zu können.

6.2. Breites Spektrum individueller Handlungsstrategien im Umgang mit EU-Projekten

Die Ergebnisse der Typenbildung haben gezeigt, dass es eine große Spannbreite von Herangehensweisen an das EU-Engagement in den verschiedenen Einrichtungen gibt. Vor dem Hintergrund der organisationskulturellen Analyseperspektive sind insbesondere diese großen Unterschiede trotz sehr ähnlicher struktureller Merkmale bemerkenswert. Jede Einrichtung hat auf der Grundlage der ihr eigenen Haltungen, Normen und Werte innerhalb der Parameter des eigenen Handlungsspielraums ihre ganz eigenen Handlungsstrategien entwickelt: von kooperativ-integrierend über individuell verantwortlich bis hin zur Auslagerung zeigt sich ein breites, ausdifferenziertes Bild.

Unterschiede bestehen bei den vier Einrichtungen dementsprechend auch im Hinblick auf die organisationale Offenheit in Bezug auf interne Veränderungen durch die EU-Projekte jenseits der reinen Projektarbeit und den realen und wahrgenommenen Stellenwert der Projekte. Dies hängt eng zusammen mit den Handlungsstrategien, die in den jeweiligen Einrichtungen entwickelt werden um mit den EU-Projekten umzugehen.

Tendentuell scheint es bei den vier beforschten Einrichtungen einen Zusammenhang zu geben: Je mehr die Arbeit an den EU-Projekten in die gesamte Einrichtung integriert wird, desto höher der Stellenwert der Projekte für die gesamte Weiterbildungseinrichtung und desto eher werden Ergebnisse und Effekte aus den Projekten in das eigene Alltagsgeschäft integriert. Vor dem Hintergrund der Ausgangshypothese, dass insbesondere Handlungsstrategien im Umgang mit EU-Projekten bei den Einrichtungen durch deren Organisationskultur geprägt sind, erscheint dies plausibel.

Deutlich wird, dass es sowohl auf personaler als auch auf organisationaler Ebene deutliche Unterschiede im Umgang mit den Projekten gibt. Ein gemeinsamer Standard, ein gemeinsames Verständnis besteht nicht. Hier besteht m.E. Nachholbedarf. Die Bedeutung von EU-Projekten für Weiterbildungseinrichtungen wird in Zukunft weniger abnehmen, sondern eher noch zunehmen. Weiterbildungseinrichtungen werden vermehrt nicht mehr vor die Frage gestellt werden, ob sie sich an EU-Projekten beteiligen, sondern wie sie die Projekte in ihren Arbeitsalltag integrieren. Vor dem Hintergrund, dass Weiterbildungseinrichtungen hier eine entscheidende gesellschaftliche Mittlerfunktion zukünftig zukommt erscheint es notwendig, dass die Professionalisierung des Personals und die Vorbereitung der Einrichtungen mehr Aufmerksamkeit erfährt. Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen aber auch, dass eine gewisse Professionalisierung im Prozess der Beteiligung an EU-Projekten stattfindet. Mit wiederkehrender Beteiligung treten gewisse Routinen ein, Prozesse werden verstetigt und institutionalisiert. Wie dies jedoch geschieht und in welchem Umfang ist deutlich divergierend.

6.3. Methodische und Inhaltliche Anknüpfungspunkte

Die Ergebnisse dieser Arbeit geben einen ersten Einblick in Motivationslagen und Handlungsstrategien von Weiterbildungseinrichtungen in EU-Projekten. Entsprechend dem hier gewählten qualitativen Forschungsdesign und des Ansatzes der Realtypen bieten die Ergebnisse eine verstehend-erklärende Einsicht in die Thematik, die der Notwendigkeit der Exploration des Felds Rechnung trägt. Der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse auf einer abstrakten Ebene sind dadurch Grenzen gesetzt. Ziel dieser Arbeit war es, einen Aufschlag für eine differenzierte Betrachtung des Themas zu liefern. Eine weitere Erforschung der Thematik wäre jedoch wünschenswert und benötigt weitere Ansätze und Untersuchungen.

So wären ergänzend qualitative Untersuchungen wünschenswert, die über das hier skizzierte Forschungsdesign hinausgehen und über die Volkshochschulen hinaus weitere Weiterbildungseinrichtungen in den Blick nehmen, um zu einem tieferen Verständnis in Bezug auf die Fragestellung zu gelangen und zu erforschen in wie weit die hier skizzierten Ergebnisse sich auch in anderen Einrichtungen wiederfinden.

Auch quantitativ angelegte Vorhaben wären sinnvoll, um die Ergebnisse auf eine mögliche Verallgemeinerbarkeit hin zu untersuchen. Ebenso können – insbesondere vor dem Hintergrund der internationalen Komponente der Fragestellung – international vergleichende Ansätze einen fruchtbaren Ansatzpunkt darstellen.

Vor dem Hintergrund, dass die hier entwickelte Typologie auf Realtypen basiert und entsprechend einen Aufschlag darstellt, wären weitere Arbeiten im Sinne einer Überprüfung und Konsolidierung der Typologie ein interessanter und bedenkenswerter Ansatz. Künftige Untersuchungen sollten breit angelegt sein und die Typologie ausdifferenzieren.

Grundsätzlich erscheint es vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Arbeit und der wachsenden Bedeutung europäischer Bildungspolitik erstrebenswert, die Debatte um eine europäische Erwachsenenbildungsforschung zu stärken. In diesem

Sinne böten auch weitere theoretische und empirisch angelegte Arbeiten einen deutlichen Mehrwert.

Jenseits methodischer Überlegungen bieten die Ergebnisse dieser Arbeit auch inhaltlich einige Ansatzpunkte für weitere Fragestellungen. Interessant wäre es, in anschließenden Studien zu überprüfen, ob es tatsächlich einen direkten Zusammenhang zwischen organisational-strukturellen Umbrüchen und dem Engagement in EU-Projekten gibt, bei Volkshochschulen aber auch bei anderen Weiterbildungseinrichtungen. Aufgrund des Generationenwechsels, der in vielen Volkshochschulen bereits stattfindet, war es im Rahmen dieser Untersuchung nicht abschließend zu klären, ob es sich bei den hier geschilderten Beobachtungen um Einzelfälle handelt, oder ob ein breiter Zusammenhang besteht.

Über die empirischen Daten hinaus, die die Ergebnisse zu Herausforderungen und Problemen, denen Weiterbildungseinrichtungen sich bei der Beteiligung an EU-Projekten gegenüber sehen betreffen, liefert diese Studie Hinweise, die die Professionalisierung von WeiterbildungnerInnen in Bezug auf den Umgang mit EU-Projekten betrifft. Der Aspekt der Professionalisierung wurde in dieser Arbeit nicht vorrangig bearbeitet, da zunächst die grundlegenden Motivationslagen und Handlungsstrategien im Vordergrund stehen sollten. In weitere Arbeit erscheint ein Blick auf die Thematik unter Gesichtspunkten der Professionalisierung jedoch sinnvoll und wünschenswert, insbesondere im Hinblick auf die zu Beginn der Arbeit skizzierte wachsende Bedeutung der europäischen Förderprojekte für den Weiterbildungssektor.

6.4. Auf dem Weg zu einer Europäischen Erwachsenenbildungsforschung – ein Ausblick

Diese Arbeit hat Antworten auf die Frage geliefert, mit welcher Motivation Weiterbildungseinrichtungen sich in EU-Bildungsprojekten engagieren und welche Handlungsstrategien sie dabei im Umgang mit den Anforderungen der Projekte und ihres Tagesgeschäfts entwickeln. Die Ergebnisse haben ein differenziertes Bild gezeichnet, das die Breite unterschiedlicher Motivlagen und Handlungsstrategien aufzeigt und vor dem Hintergrund der jeweils eigenen organisationskulturellen Realität betrachtet. Dabei wird deutlich, dass die Beschäftigung mit „europäischen“ Themen eine eigene Dynamik in den Weiterbildungseinrichtungen entfacht.

Diese Arbeit hat eingangs die wachsende Bedeutung europäischer Bildungspolitik angemerkt, die sich in konkreten Herausforderungen und Veränderungen auch auf Einrichtungsebene zeigt und künftig noch deutlicher zeigen wird. Die wissenschaftliche Debatte um europäische Aspekte in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung wird in den kommenden Jahren entsprechend einen tendentiell größeren Raum einnehmen.

Vor dem Hintergrund steigender Mobilität und wachsender gesellschaftlicher Probleme nicht nur in Deutschland – Stichwort Fachkräftemangel und demographischer Wandel – erscheint dies durchaus sinnvoll und notwendig. Um mit Nuissl et.al. zu schließen:

„Für die Erwachsenenbildung in Europa besteht eine doppelte Aufgabe: Es gilt zum einen, die Auseinandersetzung mit Europa zu führen, die Auswirkungen der Europäischen Integration auf die eigene Arbeit zu reflektieren und nutzbar zu machen, zum anderen, die Auseinandersetzung mit Europa als Ziel auch in der eigenen pädagogischen Arbeit mit dem erwachsenen Lernenden zu verankern“ (Nuissl et.al. 2010, S. 109).

Die Erwachsenen- und Weiterbildungslandschaft in Europa ist heterogen, reichhaltig und vielfältig. Umso wichtiger dies zu würdigen und den gemeinsamen Diskurs und die Reflektion über europäische Themen in der Erwachsenenbildungsforschung zu stärken. Diese Arbeit ist der Versuch einen Teil dazu beizutragen.

Literaturverzeichnis

- Alheit, P./Dausien, B. (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen. S. 565-585.
- Aparicio, M. (2003): Die Internationalisierung der Volkshochschule. Ein Blick von draußen. Stuttgart. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Jg. 53, Heft 4, S. 368-372.
- Arabin, L./Borbein, V. (1993): Europa-Kolleg-Kassel und Volkshochschule. Internationalität und Interkulturelle Ziele. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Jg. 43, Heft 1, S. 73-76.
- Argyris, C. (1975): Das Individuum und die Organisation. In: Türk, K. (Hrsg.): Organisationstheorie. Hamburg. S. 215-233.
- Argyris, C./Schön, D. (1975): Theory in practice: Increasing personal effectiveness. San Francisco.
- Argyris, C./Schön, D. (2006): Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart.
- Bechtel, M./ Lattke, S./ Nuissl, E. (2005): Portrait Weiterbildung Europäische Union. Bielefeld.
- Behrends, T. (2001): Organisationskultur und Innovativität: eine kulturtheoretische Analyse des Zusammenhangs zwischen sozialer Handlungsgrammatik und innovativem Organisationsverhalten. München.

-
- Berggreen-Merkel, I. (2000): Bildungspolitische Zusammenarbeit in der Europäischen Union. In: Schleicher, K./ Weber, P. J. (Hrsg.): Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970-2000. Band 1: Europäische Bildungsdynamik und Trends. Münster/ New York/ München/ Berlin. S. 45-82.
- Bienzle, H./Gelabert, E./Jütte, W./Kolyva, K./Meyer, N./Tilkin, G. (2007): The Art of Networking: European Networks in Education. Wien.
- BLK (Hrsg.) (2000): Lebenslanges Lernen. Programmbeschreibung und Darstellung der Länderprojekte. Bonn [online]. Verfügbar unter: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft88.pdf> [Stand: 10.01.2014].
- BLK (Hrsg.) (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland [online]. Verfügbar unter: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft115.pdf> [Stand: 10.01.2014].
- BLK (Hrsg.) (2005): Abschlussbericht des BLK-Programm Lebenslanges Lernen der Bund-Länder-Kommission [online]. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/lll/LIT/Schlussberichte/Abschlussbericht%20LLL.pdf> [Stand: 10.01.2014].
- Bloor, G./ Dawson, P. (1994): Understanding Professional Culture in Organizational Context. In: Organizational Studies Jg. 15, Heft 2, S. 275-295.
- BMBF (Hrsg.) (2001a): Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“ [online]. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/aktionsprogramm_lebensbegleitendes_lernen_fuer_alle.pdf [Stand: 10.01.2014].
- BMBF (Hrsg.) (2001b): Deutsche Stellungnahme zum Memorandum der EU-Kommission über lebenslanges Lernen [online]. Verfügbar unter: http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Deutsche_Stellungnahme%281%29.pdf [Stand: 10.01.2014].

-
- BMBF (Hrsg.) (2003): Weiterbildung worldwide – Deutsche Weiterbildungsanbieter auf internationalen Märkten. Daten – Fallstudien – Perspektiven. Bonn.
- BMBF (Hrsg.) (2004): Die Strategie für das lebenslange Lernen verwirklichen [online]. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/strategie_ill_verwirklichen.pdf [Stand: 10.01.2014].
- BMBF (Hrsg.) (2004b): Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission Finanzierung lebenslangen Lernens: Der Weg in die Zukunft. Bonn [online]. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/schlussbericht_kommission_ill.pdf [Stand: 10.01.2014].
- BMBF (Hrsg.) (2010): EU-Bildungspolitik [online]. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/eu_bildungspolitik.pdf [Stand: 10.01.2014].
- BMBF/KMK (Hrsg.) (2011): Positionspapier zur künftigen Generation der EU-Programme für Bildung im Rahmen der nächsten mehrjährigen Finanzplanung der EU [online]. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_00_00-EU-Programme-fuer-Bildung.pdf [Stand: 10.01.2014].
- Boger, H. (1993): Europäische Bildungsarbeit an der Wiesbadener Volkshochschule. In: Hessische Blätter für Volksbildung Jg. 43, Heft 1, S.58-60.
- Bohnsack, R. (2001): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./ Nentwig-Gesemann, I./ Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen.

-
- Chisholm, L. (2000): Bildungspolitische Ausrichtung auf eine europäische Wissensgesellschaft. In: Schleicher, K./ Weber, P. J. (Hrsg.): Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970-2000. Band 1: Europäische Bildungsdynamik und Trends. Münster/ New York/ München/ Berlin. S. 83-114.
- Christmann, G. (2006): Inhaltsanalyse. In: Ayaß, R./ Bergmann, J. (Hrsg.): Qualitative Methoden der Medienforschung. Hamburg.
- Coombs, P. H. (1969): Die Weltbildungskrise. Stuttgart.
- Daxner, M. (2000): Europäische Bildungsforschung. In: Schleicher, K./ Weber, P. J. (Hrsg.): Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970-2000. Band 1: Europäische Bildungsdynamik und Trends. Münster/ New York/ München/ Berlin. S. 117-138.
- Dehnbostel, P. (1998): Lernorte, Lernprozesse und Lernkonzepte im lernenden Unternehmen aus berufspädagogischer Sicht. In: Dehnbostel, P./ Erbe, H.-H./ Novak, H. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung. S. 175-242.
- Dewe, B./ Weber, P. J. (2007): Wissensgesellschaft und Lebenslanges Lernen. Eine Einführung in bildungspolitische Konzeptionen der EU. Bad Heilbrunn.
- DG For Internal Policies (Hrsg.) (2010): The Lisbon Strategy 2000 – 2010. An analysis and evaluation of the methods used and the results achieved [online]. Verfügbar unter: <http://www.europarl.europa.eu/document/activities/cont/201107/20110718ATT24270/20110718ATT24270EN.pdf> [Stand: 10.01.2014].
- DIHT-Gesellschaft für berufliche Bildung (Hrsg.) (2000): EU-Handbuch zur Bildungspolitik. Themen und Fakten. Bonn.

-
- Dohmen, G. (1998): Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa Lebenslanges Lernen für alle in veränderten Lernumwelten. Bonn.
- Dollhausen, K./ Feld, T.C./ Seitter, W. (Hrsg.) (2010): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden.
- EAEA (Ed.) (2006): Adult education trends and issues in Europe. Brüssel.
- Ehses, C./Zech, R. (2004): Gute Organisation - ein Beitrag zum Selbstverständnis der Weiterbildungsperson. In: Report Jg. 27, Heft 2, S. 75-83.
- Europäische Gemeinschaften (Hrsg.) (1997): Vertrag von Amsterdam zur Änderung des Vertrags über die Europäische Union, der Verträge zur Gründung der Europäischen Gemeinschaften sowie einiger damit zusammenhängender Rechtsakte [online]. Verfügbar unter: <http://www.europarl.europa.eu/topics/treaty/pdf/amst-de.pdf> [Stand: 10.01.2014].
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen [online]. Verfügbar unter: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf> [Stand: 10.01.2014].
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen [online]. Verfügbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF> [Stand: 10.01.2014].
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2004): Mitteilung der Kommission. Die neue Generation von Programmen im Bereich allgemeine und berufliche Bildung nach 2006 [online]. Verfügbar unter: http://eur-lex.europa.eu/LexUriSrv/site/de/com/2004/com2004_0156de01.pdf [Stand: 10.01.2014].

Europäische Kommission (Hrsg.) (2006): Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus [online]. Verfügbar unter: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/com/2006/com2006_0614de01.pdf. [Stand: 10.01.2014].

Europäische Kommission (Hrsg.) (2007): Aktionsplan Erwachsenenbildung. Zum Lernen ist es nie zu spät [online]. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558_de.pdf [Stand: 10.01.2014].

Europäische Kommission (Hrsg.) (2010): Bewertung der Lissabon-Strategie. SEK(2010) 114 endgültig [online]. Verfügbar unter: <http://www.uni-mannheim.de/edz/pdf/sek/2010/sek-2010-0114-de.pdf> [Stand: 10.01.2014].

Europäische Kommission (Hrsg.) (2012): Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning [online]. Verfügbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN:PDF>. [Stand: 10.01.2014].

Europäische Kommission (Hrsg.) (2014): Erasmus+ Programme Guide. Brussels. [online]. URL: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/documents/erasmus-plus-programme-guide_en.pdf [Stand: 10.01.2014].

Europäischer Rat (Hrsg.) (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Europäischer Rat (Lissabon) 23. und 24. März [online]. Verfügbar unter: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/BeschluesseDe.pdf> [Stand: 10.01.2014].

Beschluss Nr. 1720/2006 EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15. November 2006 über ein Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens [online]. Verfügbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/lex/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:DE:PDF> [Stand: 10.01.2014].

-
- Faulstich, P./ Wiesner G./Wittpoth, J. (2000) (Hrsg.): Internationalität der Erwachsenenbildung. Analysen, Erfahrungen und Perspektiven. Dokumentation der Jahrestagung 1999 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bielefeld.
- Faure, E. et. al. (Hrsg.) (1973): Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Hamburg.
- Feld, T. C. (2007): Volkshochschulen als „lernende Organisation“. Entwicklung eines Anforderungsprofils unter Berücksichtigung theoretischer Ansätze organisationalen Lernens sowie einer innerorganisationalen und einer außerorganisationalen Perspektive. Marburg.
- Flick, U. (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg.
- Friedenthal-Haase, M. (2000): Volkshochschule in Beziehung zu Internationalität, Interkulturalität und Globalität. In: DVVmagazin Volkshochschule. Heft 3/2000. S. 29-31.
- Gartenschlaeger, U. (Hrsg.) (2009): European Adult Education outside the EU. Bonn.
- Geertz, C. (1987): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt.
- Geißler, H. (1995): Volkshochschulen und Organisationslernen. In: Hessische Blätter für Volkskunde Jg. 45, Heft 4, S. 369-375.
- Gerlach, C. (2000): Lebenslanges Lernen: Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997. Köln.

-
- Glick, W. H. (1985): Conceptualizing and Measuring Organizational and Psychological Climate: Pitfalls in Multilevel Research. In: *Academy of Management Review*. New York Jg. 10, Heft 3, S. 601-616.
- Godet, M. (1987): *Scenarios and strategic management*. London.
- Helfferrich C. (2004): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden.
- Hepp, G. F. (2011): *Bildungspolitik in Deutschland. Eine Einführung*. Wiesbaden.
- Hinzen, H. (2000): *Ungarische und deutsche Erwachsenenbildung. Europäische Partnerschaft und internationale Zusammenarbeit*. Bonn.
- Hofstede, G. (1990): Measuring organizational cultures: a qualitative and quantitative study across twenty cases. In: *Administrative science quarterly*, Jg. 35, Heft 2. S. 286 - 316.
- Huntemann, H./Reichart, E. (2013): *Volkshochschul-Statistik: 51. Folge, Arbeitsjahr 2012*. Bonn [online]. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/2013-volkshochschule-statistik-01.pdf> [Stand: 10.01.2014].
- Ioannidou, A. (2010): *Steuerung im transnationalen Bildungsraum. Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen*. Bielefeld.
- Jäger, W./ Schimank, U. (Hrsg.) (2005): *Organisationsgesellschaft: Facetten und Perspektiven*. Wiesbaden.
- Kelle, U./ Kluge, S. (2010): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden.
- Kieser, A./ Kubicek, H. (1993): *Organisation*. Berlin/ New York.

-
- Kieser, S./Woywode, M. (2006): Evolutionstheoretische Ansätze. In: Kieser, A./Ebers, M. (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart.
- Kil, M. (2003): Organisationsveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen. Empirische Analysen und Ansatzpunkte für Entwicklung und Forschung. Bielefeld.
- Kluge, S. (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung Jg. 1, Heft 1, S. 1-11 [online]. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/1124/2498> [Stand: 10.01.2014].
- Knoll, J. (1996): Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Konzepte, Institutionen, Methoden. Darmstadt.
- Knoll, J. (1997): „Lebenslanges Lernen“ im Kontext internationaler Bildungspolitik und Bildungsreform. In: DIE (Hrsg.): Report 39/1997, S. 27-40.
- Knoll, J. H./Künzel, K. (Hrsg.) (1981): Internationale Erwachsenenbildung in Geschichte und Gegenwart. Braunschweig.
- Kommuniqué von Brügge zu einer verstärkten europäischen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung für den Zeitraum 2011-2020 [online]. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_de.pdf [Stand: 10.01.2014]
- Kraus, K, (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bielefeld.
- Kroeber, A. L./Kluckhohn, C. (1952): Culture – A Critical Review of Concepts and Definitions. New York.
- Kuckartz, U. (2010): Typenbildung. In: Mey, G./Mruck K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden. S. 553-568.

-
- Kuper, H. (2001): Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Jg. 4, Heft 1, S. 83-106.
- Kuper, H./Kaufmann, K. (2010): Systemtheoretische Analysen der Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden. S. 153-167.
- Kuwan, H. (2003): Daten zum internationalen Engagement deutscher Weiterbildungsanbieter. In: BMBF (Hrsg.): Deutsche Weiterbildungsanbieter auf internationalen Märkten. Daten – Fallstudien – Perspektiven. Bonn. S. 25-57.
- Lamnek, S. (1988): Qualitative Sozialforschung. Bd. 1 Methodologie. München.
- Lamnek, S. (1989): Qualitative Sozialforschung. Bd. 2 Methoden und Techniken. München.
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Frankfurt.
- Luhmann, N. (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M.
- Mahler, J. (1997): Influences of Organizational Culture on Learning in Public Agencies. In: Journal of Public Administration, Research and Theory, Jg. 7, Heft 4, S. 519-540.
- Marré, R. (1997): Die Bedeutung der Unternehmenskultur für die Personalentwicklung. Frankfurt a.M.
- Mayring, P. (1990): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. München.

-
- Mayring, P. (2007): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim.
- McMurray, A. (2003): *The Relationship Between Organizational Climate and Organizational Culture*. In: *Journal of American Academy of Business*, Jg. 3, Heft 1&2, S. 1-7.
- Merkens, H. (2006): *Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation*. Wiesbaden.
- Merkens, H. (2009): *Organisationskultur und Professionalisierung*. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (Hrsg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim/Basel. S. 543-554.
- Meuser, M./Nagel, U. (1991): *ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig beachtet*. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen. S. 441-471.
- Miebach, B. (2007): *Organisationstheorie. Problemstellung – Modelle – Entwicklung*. Wiesbaden.
- Moutsios, S. (2007): *The European Union and its Education Policy*. In: Kotthoff, H.-G./Moutsios, S. (Hrsg.): *Education Policies in Europe. Economy, Citizenship, Diversity*. Münster/New York/München/Berlin. S. 15-25.
- Nandzik, T. (2001): *Die Entwicklung des Verständnisses von Aufgabe und Stellung der Volkshochschule nach dem II. Weltkrieg* [online]. Verfügbar unter: <http://137.193.200.7:8081/doc/85343/85343.pdf> [Stand: 10.01.2014].
- Neubauer, W. (2003): *Organisationskultur*. Stuttgart.
- NIACE (2006): *Final report for Study on Adult Education Providers*. Leicester.

-
- Luhman, N. (1985): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Frankfurt am Main. Band 4.
- Nohl, A.-M. (2013): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden.
- Nuissl, E. (2004): Europäisierung und Regionalisierung als Innovationsimpuls für die Weiterbildung. In: Brödel, R. (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Bielefeld. S. 179-190.
- Nuissl, E. (2008): Trends in Adult and Continuing Education. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Jg. 31, Heft 2, S. 61-66.
- Nuissl, E. /Pehl, K. (2000): Portrait Weiterbildung Deutschland. Bielefeld.
- Nuissl, E./Lattke, S./Pätzold, H. (2010): Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- OECD (Hrsg.) (1973): Recurrent Education. A strategy for Lifelong Learning. Paris.
- OECD (Hrsg.) (1996): Lifelong Learning for all. Paris.
- Opelt, K. (2007): Volkshochschule – Transformationsinstitution der Moderne. In: Heuer, U./ Siebers, R. (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster. S. 464-475.
- Peters, T.J./Waterman, R.H. (1984): Auf der Suche nach Spitzenleistungen. Was man von den bestgeführten US-Unternehmen lernen kann. Landsberg am Lech.
- Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Freiburg im Breisgau.

PPMI (Hrsg.) (2010): Assessment of the impact of ongoing reforms in education and training on adult learning. Vilnius.

Rat der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (1976): Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für Bildungswesen vom 9. Februar 1976 mit einem Aktionsprogramm im Bildungsbereich [online]. Verfügbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41976X0219:DE:HTML> [Stand: 10.01.2014].

Rat der Europäischen Union (Hrsg.) (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Europäischer Rat (Lissabon) 23. Und 24. März 2000 [online]. Verfügbar unter: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/BeschluesseDe.pdf> [Stand: 10.01.2014].

Rat der Europäischen Union (Hrsg.) (2002a): Entschließung des Rates vom 27. Juni 2002 zum lebensbegleitenden Lernen (2002/C 163/01) [online]. Verfügbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:163:0001:0003:DE:PDF> [Stand: 10.01.2014].

Rat der Europäischen Union (Hrsg.) (2002b): Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa (2002/C 142/01) [online]. Verfügbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:142:0001:0022:DE:PDF> [Stand: 10.01.2014].

Rat der Europäischen Union (Hrsg.) (2009): 20 vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“) [online]. Verfügbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:de:PDF> [Stand: 10.01.2014].

-
- Rat der Europäischen Union (Hrsg.) (2010): Schlussfolgerungen des Rates vom 11. Mai 2010 zur sozialen Dimension der allgemeinen und beruflichen Bildung [online]. Verfügbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:DE:PDF> [Stand: 10.01.2014].
- Rat der Europäischen Union (Hrsg.) (2011): Entschließung des Rates über eine erneuerte europäische Agenda für die Erwachsenenbildung [online]. Verfügbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:DE:PDF> [Stand: 10.01.2014].
- Reding, V. (2002): Lebenslanges Lernen in Europa: eine Herausforderung für die Volkshochschule. In: DVVmagazin Volkshochschule, Heft 1/2002. S. 10-16.
- Reichwald, R./Möslein, K. (1999): Organisation: Strukturen und Gestaltung. In: Hoyos/Frey (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Weinheim. S. 29-49.
- Roethlisberger, F.J./Dickson, W. J. (1975): Management and the worker: an account of a research program conducted by the Western electric Company, Hawthorne Works, Chicago. Cambridge.
- Schäffer, O. (2008): Lebenslanges Lernen im Prozess der Institutionalisierung. Umriss einer erwachsenenpädagogischen Theorie des Lernens in kulturtheoretischer Perspektive. In: Herzberg, H. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M. S. 67-89.
- Schäffter, O. (1998): Struktureller Wandel der Weiterbildung als Institutionsgeschichte. In: Vogel, N. (Hrsg.): Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn. S. 35-53.

-
- Schäffter, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Hohengehren.
- Schäffter, O. (2005): Organisationskultur in Weiterbildungseinrichtungen als Lernkultur? In: Wiesner, G./Wolter, A. (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim. S. 181-198.
- Schein, E. H. (1984): Coming to a new awareness of organizational culture. In: Sloan Management Review Jg. 25, Heft 2, S. 3-16.
- Schein, E. H. (1995): Unternehmenskultur: ein Handbuch für Führungskräfte. Frankfurt.
- Schein, E.H. (1996): Culture, the Missing Concept in Organizational Studies. In: Administrative Science Quarterly, Jg. 41, Heft 2, S. 229-240.
- Schemmann, M. (2006): Weiterbildungsnetzwerke aus Sicht des soziologischen Neo-Institutionalismus. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung Jg. 29, Heft 4, S.9-16.
- Scherb, J. (2012): Lissabon-Strategie (Lissabon-Prozess). In: Bergmann, J. (Hrsg.): Handlexikon der Europäischen Union. Baden-Baden.
- Schmidt-Hertha, B./Tippelt, R. (2011): Typologien. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung Jg. 34, Heft 1, S. 23-35.
- Schrader, J. (2001): Auf dem Weg zum System? Institutioneller Wandel in der Weiterbildung seit der Bildungsreform. In: Faulstich, P./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Bielefeld. S. 225-238.
- Schreyögg, G. (1999): Unternehmenskultur. Wiesbaden.

-
- Schreyögg, G. (2006): Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Wiesbaden.
- Schütz, A. (1971): Gesammelte Aufsätze I. Den Haag.
- Scott, W. R. (1961): Organization theory: An overview and an appraisal. In: Academy of Management Journal, Jg. 4, Heft 1, S. 7-26.
- Senge, P. (2003): Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart.
- Severing, E. (2003): Ein Weltmarkt für Bildung – Herausforderung für Bildungsanbieter. In: BMBF (Hrsg.): Deutsche Weiterbildungsanbieter auf internationalen Märkten. Daten – Fallstudien – Perspektiven. Bonn. S. 5-11.
- Siebert, H. (1990): Die Volkshochschule der DDR vor der Wende. In: Strunk, G.: Wiederbegegnung. Herausforderungen an die Politische Bildung. Frankfurt a. M. S. 85-101.
- Sievers, B. (1992): Das Unbehagen in der Organisationskultur. In: WzM 44, S. 449-462.
- Smircich, L. (1983): Concepts of culture and organizational analysis. In: Administrative science quarterly, Jg. 28, Heft. 3., Ithaca. S. 339-358.
- Sonntag, K. (1996): Lernen im Unternehmen: effiziente Organisation durch Lernkultur. München.
- Taylor, F. W. (1913): Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung. München.
- Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hrsg.) (2007): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim.

-
- Trice, H. M./Beyer, J. M. (1993): The cultures of work organizations. Englewood Cliffs.
- UNESCO (Hrsg.) (1997): Lernfähigkeit. Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied.
- UNESCO (Hrsg.) (2009): Global Report on Adult Learning and Education. Hamburg.
- Vogel, N. (1995): Bildung und erwachsenenpädagogische Professionalität. Ein Beitrag zur Theorie pädagogischen Handelns. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1994 der Kommission Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1994 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Frankfurt. S. 160-168.
- Wagner, D./Seisreiner, A./Surrey, H. (2001): Typologie von Lernkulturen in Unternehmen. Berlin.
- Walgenbach, P. (2006): Institutionalistische Ansätze der Organisationstheorie. In: Kieser, A./Ebers, M. (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart. S. 319-353.
- Walgenbach, P./Meyer, R. (2007): Neoinstitutionalistische Organisationstheorie. Stuttgart.
- Walkenhorst, H. (2000): Europäisierung und Regionalisierung im Bildungssektor. In: Schleicher, K./Weber, P. J. (Hrsg.): Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970-2000. Band 1: Europäische Bildungsdynamik und Trends. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann. S. 313-342.
- Weber, M. (1922): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen.

-
- Weber, M. (1976): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*. Tübingen.
- Weick, K. E. (1995): *Sensemaking in Organizations*. London.
- Weick, K. E./Ashford, S. J. (2001): *Learning in Organizations*. In: Jablin, F.J./Putnam, L. L. (Hrsg.): *The New Handbook of Organizational Communication. Advances in Theory, Research and Methods*. Thousand Oaks. S. 704-731.
- Wittenberg, R. (1980): *Organisationsanalyse einer Volkshochschule*. In: Weymann, A. (Hrsg.): *Handbuch fuer die Soziologie der Weiterbildung*. Darmstadt. S. 308-322.
- Zech, R. (2010): *Organisationen in der Weiterbildung: Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen*. Wiesbaden.
- Zeuner, C. (2010): *Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung*. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden. S. 583-598.