

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 35-36, 2019

Lern- und Bildungsräume

Thema

Unterhalb der Netzwerke –
Anbieterorganisationen von
Erwachsenenbildung als
ProduzentInnen von Region

Christian Bernhard-Skala



Unterhalb der Netzwerke – Anbieterorganisationen von Erwachsenenbildung als ProduzentInnen von Region

Christian Bernhard-Skala

Bernhard-Skala, Christian (2019): Unterhalb der Netzwerke – Anbieterorganisationen von Erwachsenenbildung als ProduzentInnen von Region.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 35/36, 2019. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/19-35u36/meb19-35u36.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Region, regionale Bildungsräume, Bildungsanbieter, Lernende Region, ländlicher Raum, Grenzregion, Netzwerke, Steuerungsebene, Sozialraum

Kurzzusammenfassung

Regionale Bezüge sind in der Erwachsenenbildung nicht neu. Ausgeblendet werden jedoch oft die physischen und symbolischen Aspekte von Region sowie die Sicht von Einzelorganisationen auf regionale Bildungsräume „unterhalb“ der Netzwerkebene. Der vorliegende Beitrag entwickelt entlang der handlungszentrierten Geographie einen soziale, physische und symbolische Aspekte umfassenden Regionsbegriff und wendet diesen auf Anbieterorganisationen von Erwachsenenbildung an. Vorgestellt wird eine Forschungsarbeit, die zehn Organisationen in den Euroregionen „Großregion SaarLorLux“ und „Euregio Neiße-Nysa-Nisa“ im Zeitraum 2012 bis 2014 qualitativ untersuchte. Zentral war dabei die Frage, wie und wo sich die eigene Region aus Sicht einer Weiterbildungsorganisation konstituiert. Fazit: Organisationen (re-)produzieren ihre Regionen administrativ-territorial als Zuständigkeit, physisch als Markt oder Einzugsgebiet und inhaltlich-interpretativ als Deutung physischer Gegebenheiten. (Red.)

Unterhalb der Netzwerke – Anbieterorganisationen von Erwachsenenbildung als ProduzentInnen von Region

Christian Bernhard-Skala

Organisationen (re-)produzieren ihre Regionen in dreifacher Hinsicht: administrativ-territorial als Zuständigkeit, physisch als Markt oder Einzugsgebiet und inhaltlich-interpretativ als Deutung physischer Gegebenheiten. Diese drei Formen der (Re-)Produktion äußern sich in ihren Thematisierungsformen. Bei Fragen des Marktes werden eher andere pädagogische Organisationen und deren Angebote in Überlegungen und Planungen als Referenz (stillschweigend oder in Absprache) einbezogen. Bei Fragen der Zuständigkeit werden eher politische AnsprechpartnerInnen sowie rechtliche Bedingungen bedacht. Inhaltliche Deutungen von Regionen finden sich teilweise sehr explizit, dann werden sie meist als Ressource gedeutet und auch aktiv ins Bildungsprogramm aufgenommen und inszeniert.

Die Etablierung von Region als Lern- und Bildungsraum

Die Diskussion um Lern- und Bildungsräume bezieht sich traditionell auf Phänomene des Lehrens und Lernens – insbesondere die Diskussion um Lernorte (siehe Kraus 2016) oder Gebäude (siehe Stang 2010). Eine neue Perspektive, die Lern- und Bildungsräume als Schnittstelle zwischen Organisation und Politik fokussiert, spiegelt der Begriff „Region“. So beschreiben die Begriffe „regionales Bildungsmonitoring und -management“ oder „Lernende Regionen“ nicht Lehren, Lernen oder Aneignung (siehe Kraus 2016), die klassischerweise in pädagogischen Raumdiskursen im Vordergrund stehen, sondern stellen Tätigkeiten des Planens, Koordinierens und Steuerns von Bildungsmöglichkeiten auf der

Ebene oberhalb einzelner Organisationen in den Vordergrund.

Hintergrund dieser Aufmerksamkeit für Regionen ist das politische Anliegen, das zersplitterte Angebot stärker zu koordinieren. Eine dezentrale und damit regionalisierte Vernetzung aller Angebote dient dabei als Mittel der Koordinierung vor Ort. Diese Strategie ist zweischneidig: Während einerseits die Weiterbildung größere Gestaltungsmöglichkeiten erhält und die Hoffnung auf gesteigerte Durchschlagskraft in gegenseitiger Abstimmung steigt (siehe Szameitat/Strobel-Dümer/Tippelt 2018), verschleiert die Selbstregulation der Netzwerke (siehe Höhne 2010) andererseits Interessenkonflikte, Durchsetzungsstrategien und Machtkonstellationen der sich koordinierenden AkteurInnen untereinander (siehe Schwarz/Weber 2010; Reutlinger 2012).

Vor diesem Hintergrund entfaltet der vorliegende Beitrag eine Perspektive von Einzelorganisationen auf regionale Bildungsräume unterhalb der Netzwerkebene. Damit macht er wenig thematisierte physische, soziale wie auch politische und kulturelle Aspekte sichtbar. Zentral beantwortet er die Frage, wie und wo sich die eigene Region aus der Sicht einer Weiterbildungsorganisation konstituiert.

Zwischen Grundversorgung, Steuerung, Netzwerken und inhaltlichem Monitoring

Wenn auch die Betonung von Region ungefähr seit der Jahrtausendwende stark zugenommen hat, so sind regionale Bezüge in der Erwachsenenbildung nicht neu. Es lassen sich unterschiedliche Diskussionsstränge aufzeigen.

Die politische Steuerung des Weiterbildungssystems orientiert sich unter anderem am Ideal einer flächendeckenden Grundversorgung mit Weiterbildung. Entsprechend prägend für die Diskussionen in Deutschland und Österreich, aber auch Kanada oder Schottland ist das Motiv ländlicher Raum oder periphere Region. Leitidee ist die gleichberechtigte Möglichkeit aller zur Teilhabe an und durch Weiterbildung unabhängig vom Wohnort (siehe Egger/Fernandez 2014; Martin et al. 2015). Ausschlaggebendes Kriterium für einschlägige Studien ist die Weiterbildungsbeteiligung oder die Angebotsdichte einer Region im Vergleich zu anderen Regionen mit dem Ergebnis, dass die gleichberechtigte Teilhabe, zumindest in Deutschland, trotz vieler Regulierungsversuche in weiter Ferne liegt (siehe Egger/Fernandez 2014; Martin et al. 2015; Böhm-Kasper/Bienefeld/Gausling 2018).

Anders als in dieser eher formalen Perspektive auf regionale Weiterbildungsaspekte nähern sich sogenannte „Regionalanalysen“ in der Programmforschung der Region (siehe Gieseke 2005) thematisch-inhaltlich. Sie nehmen als Form des Monitorings von Angebotsentwicklung eine Vogelperspektive ein (siehe Körber et al. 1995) oder fokussieren ausgewählte Themenbereiche (siehe z.B. Petter/Robak 2014). Dabei bleibt der zugrunde gelegte Regionsbegriff adaptibel. So vergleicht z.B. Wiltrud Gieseke Berlin und die Uckermark (2005). Klaus Körber et al. (1995) oder Isabell Petter und

Steffi Robak (2014) wählen als räumliche Analyseeinheit ein ganzes Bundesland.

Beiden Zugängen ist gemeinsam, dass sie zwar Weiterbildung unterschiedlich untersuchen, der Regionsbegriff aber eine territoriale Verwaltungseinheit unterstellt. Mit der Förderung Lernender Regionen (siehe BMLFUW 2011; BMBF 2000) vollzog der Regionsbegriff eine Wendung weg vom Territorium hin zum Netzwerk. Lernende Regionen betonen die Gestaltungsmöglichkeiten der AkteurInnen in Regionen. Die Gestaltung von Lern- und Bildungsräumen in Netzwerken zeigt sich dabei als empirisch effektiv (siehe Egger/Fernandez 2014; Martin et al. 2015) und ist daher weiter ein wichtiger Teil politischer und wissenschaftlicher Agenden (siehe Dollhausen/Feld/Seitter 2013). Setzt man aber der politischen Agenda die Sicht von einzelnen Weiterbildungsorganisationen entgegen, wird ein solcher Regionsbegriff über Netzwerke voraussetzungsvoll. So ist nicht davon auszugehen, dass leitendes Personal von Weiterbildungsorganisationen über die entsprechenden Kompetenzen des Netzwerkmanagements verfügt (siehe Schwarz/Weber 2010). Ebenso impliziert die Koordinierung von regionalen Bildungsräumen in Netzwerken auch Durchsetzungsstrategien und Machtgefälle zwischen den AkteurInnen. Wenn auch u.a. Timm C. Feld (2011) wichtige Perspektiven auf Netzwerke seitens der Organisationen eröffnet, so setzt er die Beteiligung an institutionalisierten Netzwerken voraus. Damit geraten privilegierte Organisationen in den Blick, die die Region mitgestalten dürfen. Andere Bildungsorganisationen, die über geringe Netzwerkressourcen verfügen oder in Nischen agieren, geraten aus dem Blick (siehe Reutlinger 2012). Dies bietet Anlass für die Frage, wie denn einzelne Weiterbildungsanbieter ihre Region unterhalb der Netzwerke konstituieren. Einen Zugang dazu bietet eine raumtheoretische Perspektive, die über die physischen Aspekte hinausgeht. Der Begriff „Sozialraum“ öffnet diese Perspektive und stellt gesellschaftliche Konstitutionsprozesse von Raum in den Vordergrund.

Zweistufiger Sozialraum: Politik und Lebenswelt der AdressatInnen

Einen Zugang zur regionalen Logik von Weiterbildungsorganisationen kann in einem zweistufigen Raumbegriff, wie ihn Werner Schönig (2008) für die

Soziale Arbeit entwickelt, auf das Mehrebenensystem der Weiterbildung (vgl. Schrader 2011, S. 103) übertragen werden.

Am Anfang (in der Planung) und am Ende (in der Evaluation) Sozialer Arbeit als sozialpolitische Intervention steht ein territorial-administrativer Raumbegriff, der sich aus politischen Zielen speist. In Abgrenzung dazu basiert *„praktische Sozialarbeit mit den Bewohnern eines Sozialraums [...] darauf, dass für die einzelnen Zielgruppen durch ihr Handeln und ihre Sinnzuschreibungen unterschiedliche Sozialraumdefinitionen relevant sind. Diese Sozialraumdefinitionen beschreiben Aktionsräume einzelner Personen und Gruppen und weichen in der Regel von den administrativen Sozialraumgrenzen ab. Sie bestimmen die sozialraumorientierte Arbeit in der Praxis“* (Schönig 2008, S. 16).

Damit führt Schönig eine pädagogisch relevante Unterscheidung ein, die genutzt werden kann, um die unterschiedlichen Handlungslogiken von AkteurInnen der Weiterbildung in Bezug auf Region zu entfalten. Dabei scheint es in einer didaktischen Lern- und Bildungsperspektive besonders interessant, sich nicht nur anzuschauen, wie die Bedingungen für regionale Bezüge sich darstellen, sondern auch, wie regionale Bezüge wirken. Diesen Produktionsaspekt von Region stellt insbesondere die handlungszentrierte Geographie (siehe Werlen 2013) in den Mittelpunkt.

Gesellschaftliche Subjekte machen Geographie

Entsprechend der Programmatik einer handlungszentrierten Geographie beginnt Benno Werlen (2013) mit der Definition von Handlung. Handlungen zerfallen in drei Dimensionen: 1. subjektive Welt (Deutungsmuster, Wissen), 2. sozialkulturelle Gegebenheiten (vor Ort gültige Regeln, „the way, we do things over here“), 3. physisch-materieller Kontext (Raum).

Mit dieser Definition von Raum als ein Attribut von Handlung statt als Bedingung rückt Handlung in den Mittelpunkt der Analyse; Raum wird nachgelagert. Raum wird zur Räumlichkeit von Handlung, die Region zur Regionalität. Grundlegende Annahme ist

dabei, dass in Handlungen physische Gegebenheiten nicht an sich einfach vorhanden sind, sondern ihnen in Handlungen Sinn auferlegt wird. Durch die Institutionalisierung und gegebenenfalls machtvolle Durchsetzung dieser Sinnstruktur (re-)produzieren handelnde Subjekte Geographie für sich selbst und gegebenenfalls als Strukturierung für andere. Entsprechend gilt es in der handlungszentrierten Geographie, Region anhand der Sinnstrukturen handelnder Subjekte (und gegebenenfalls AkteurInnen) zu rekonstruieren und dabei die Deutung physischer Gegebenheiten als Dimension zu eruieren.

Grenzregionen als mehrdeutige Lern- und Bildungsräume

Für eine Anwendung dieses Ansatzes in der Weiterbildung in Bezug auf Lern- und Bildungsräume eignen sich Grenzregionen, denn hier werden unterschiedliche regionale Sinnzuschreibungen der Bevölkerung, Administration und Wirtschaft sichtbar: In Grenzregionen bestehen unweigerlich nationale Grenzen, die die Zuständigkeiten von nationaler bzw. föderaler Bildungspolitik markieren und damit eine administrative und alltäglich relevante Region produzieren. Gleichzeitig lösen sich diese Grenzen auf angesichts von Konsumpendlertum und wirtschaftlicher Verflechtung über die Grenze hinweg oder der Initiierung sogenannter „Euroregionen“. Teilweise formulieren letztere auch Anforderungen an die (Weiter-)Bildungspolitik und produzieren damit die Euroregion bildungspolitisch. Dadurch entstehen unterschiedliche Anforderungen an die Regionalität von Weiterbildung und damit die Frage, wie sich Weiterbildungsorganisationen darin verorten. Solche unterschiedlichen Anforderungen an die Regionalität von Weiterbildung entstehen zwar auch außerhalb von Grenzregionen, jedoch werden sie dort weniger sichtbar.

Mit dem Ziel, die alltäglichen Regionalisierungen von Weiterbildungsorganisationen zu untersuchen, wurden im Zeitraum 2012-2014 zehn Organisationen in den Euroregionen „Großregion SaarLorLux“ und „Euregio Neiß-Nisa-Nisa“ untersucht (siehe Bernhard 2017) und deren LeiterInnen in leitfadengestützten ExpertInneninterviews 2012 und 2014 befragt. Im Sample befanden sich Organisationen, die Weiterbildung im öffentlichen Interesse (vgl.

Schrader 2011, S. 119) anbieten. Die Auswertung erfolgte in Anlehnung an die Grounded Theory (siehe Corbin/Strauss 2008).

Region zwischen Zuständigkeit, Einzugsgebiet, Deutung

Offensichtlich wurden in den Interviews die Konstrukte: regionale Zuständigkeit, Einzugsgebiet sowie inhaltliche Deutung von Region (siehe Bernhard 2016 u. 2017).

Insbesondere die Zuständigkeit reproduzieren die Organisationen sehr stark, indem sie Außenstellen innerhalb des Kreises oder der Arbeitsmarktregion „nah am Kunden“ platzieren. Diese primären KundInnen definieren sich dabei als die im gesetzlichen und institutionellen Auftrag verankerte/n, im Territorium ansässige/n Bevölkerung / Abnehmerorganisationen. WeiterbildungsanbieterInnen nehmen mit Außenstellen über den Ort ihres Angebots symbolische Platzierungen vor, haben teilweise Personal vor Ort. Dadurch markieren sie ihr Territorium durch physische Präsenz. Das gesetzliche Territorium wirkt auch bei – laut institutionellem Auftrag – grenzüberschreitend ausgerichteten Weiterbildungsorganisationen stark strukturierend. So sind zum Beispiel Fördergelder nationaler Geldgeber oftmals an eine Mindestquote von Teilnehmenden aus dem Land der fördernden Institution oder auch an einen Standort im Land des Fördergebers geknüpft.

Das Einzugsgebiet gestalten die Organisationen in größerem Maße selbst u.a. durch Werbung. Klassisch werben sie in ihrem Territorium und bei den angestammten Teilnehmenden innerhalb des eigenen Territoriums. Darüber hinaus platzieren sie Werbung in Medien, die außerhalb des eigenen Territoriums erscheinen. Sie orientieren sich an der physischen Entfernung und antizipieren Marktstrukturen, wie die räumliche Nähe zu konkurrierenden AnbieterInnen oder Marktnischen. „Das ist [dort; CBS] nicht vorhanden“, daher sind die Leute auch „bereit, ein bisschen weiter zu fahren“ (Interview 1, Absatz 6). Zur Gestaltung des Einzugsgebiets nutzen die Organisationen auch Netzwerke, um zum Beispiel Flyer bei anderen Organisationen auszulegen und somit das Einzugsgebiet zu erweitern (siehe Interview 4). In den Grenzregionen werden vereinzelt

Veranstaltungen mit KooperationspartnerInnen zum Beispiel in Frankreich durchgeführt (siehe Interviews 4 u. 2). Dabei führen PartnerInnen Teilnehmende zu. Durch diese Art der Kooperation werden Einzugsbereiche gezielt gestaltet und damit Region produziert. Wird Region als Einzugsgebiet verstanden, werden auch selbstregulative Koordinationsmechanismen zwischen den Organisationen deutlich. Sie zeigen sich als Abgrenzung („Das machen andere, wir machen das nicht“; Interview 2, siehe auch Interviews 3, 4, 7) oder durch konsequente Nicht-Thematisierung anderer AnbieterInnen vor Ort (siehe Interview 1). Über diese Abgrenzungen werden die symbolischen Verortungen als eigenes bzw. fremdes Anbietersegment und damit Einschluss- und Ausschlusslogiken lesbar. Wer gehört dazu, wer nicht? Was machen wir? Was machen andere?

Es wäre dabei zu kurz gegriffen, die Kategorien Zuständigkeit und Einzugsgebiet als formal zu betrachten. Entsprechend der Werlen'schen Handlungsdimensionen enthalten diese inhaltliche Deutungen, die allerdings durch territoriale Aspekte (Zuständigkeit) und physische Aspekte (Markt) überformt werden (siehe Bernhard 2016).

Inhaltliche Deutungen von Grenzregionen und deren Inszenierung

Die inhaltliche Deutung regionaler Gegebenheiten lässt sich an mehreren Beispielen aus der Weiterbildung zeigen.

In einigen Interviews wurden regionale Begebenheiten als intervenierende Variable der eigenen Arbeit beschrieben. So betonte die Leitung einer Organisation, die vor allem in der beruflichen Rehabilitation aktiv ist, die Heimatverbundenheit der Teilnehmenden, die sich „schwer verpflanzen“ (Interview 7, Absatz 38) lassen, „da können Sie sich vorstellen, wie schwierig das ist, mit denen zu arbeiten“ (ebd.). Die symbolische Deutung der regionalen Gegebenheiten zeigt sich in einer als liebevoll einzuordnenden Beschreibung, die sich genauso in anderen positiven Beschreibungen wie etwa: die backen „kleine Brötchen“ (ebd., Absatz 47) ausdrückt. Trotzdem hält die interviewte Person diese Gegebenheit eher für ein Hindernis. Die regionale Gegebenheit selbst hat hier keine Auswirkungen

auf die angebotenen Inhalte, da letztere mit den entsprechenden Geldgebern besprochen werden. Trotzdem wird eine regionale Deutung deutlich, die zwischen positiv konnotierter Ressource und Defizit mündert.

Andere Organisationen nutzen Ressourcen der Region systematisch für eine pädagogische Inszenierung. So beschreibt eine französische Leitung einen „symbolischen Ausflug“ (Interview 4, Absatz 104), den sie mit einem Kooperationspartner in Deutschland durchgeführt hat. Die Veranstaltung behandelte einen Fluchtweg der Hugenotten, die im 18. Jahrhundert aus Lothringen ins preußische Saarland flohen. Darüber hinaus führte die Veranstaltung deutsche und französische TeilnehmerInnen einer deutschen und einer französischen Weiterbildungsorganisation in einer Begegnung zusammen. „Symbolischer Ausflug“ lässt sich hier als eine Inszenierung und ein Arrangement von Gegebenheiten und Zielgruppen mit dem Ziel deuten, eine bestimmte regionale Deutung zu vermitteln und damit Region zu produzieren und schlichtweg Gemeinsamkeiten aufzuzeigen.

Ähnliches war in der Euregio Neiße-Nysa-Nisa zu finden, in der das friedliche grenzüberschreitende Zusammenleben als zentrale Ressource der Region inszeniert wird. Um diese Ressource herum werden verschiedene Angebote gebaut. Zentral ist die Vermittlung von Sprache, die mit einem euroregionalen Zertifikatssystem untermauert wird. *„Wenn man auch mal europäische Entwicklung, den Blick nach Osten sieht: Eine wunderbare Ausgangssituation. Auch für junge Menschen hier eine slawische Sprache zu lernen: Geht nirgendwo besser als in dieser Grenzregion, weil man es hier im Alltag leben kann“* (Interview 9, Absatz 60).

Damit wird Region als Lernfeld (siehe Franz 2016) um eine regionale Gegebenheit herum, die dabei positiv als Ressource genutzt wird, inszeniert. Interessant sind dabei zwei Dinge: Zum einen ist der Schluss, dass eine Grenzregion zwar ermöglichen könnte, Sprachen zu lernen, möglich, die Umsetzung bedarf aber der Wahrnehmung als Lernmöglichkeit. Zum anderen bedarf es der Wahrnehmung der regionalen Lage als Ressource(!). Sowohl das Saarland als auch die Neißeregion galten lange Zeit in Deutschland als Peripherie und somit als defizitär. Mit der Betonung

als Mitte wird die Randlage positiv umgedeutet. In Grenzregionen ist dies verbreitet: Grenzen sind trennendes und verbindendes Element zwischen Staaten. Das Verbindende betont u.a. die Benennung der Euregio Neiße-Nysa-Nisa. Die in Deutschland als Grenze institutionalisierte Deutung des Flusses Neiße erhält eine Umdeutung als verbindendes Element der drei an der Euregio beteiligten Länder wie auch an der Euregio Salzach-Inn in der deutsch-österreichischen Grenzregion.

Als Ergebnis der ExpertInneninterviews lässt sich festhalten, dass Organisationen ihre Regionen in dreifacher Hinsicht (re-)produzieren: administrativ-territorial als Zuständigkeit, physisch als Markt oder Einzugsgebiet und inhaltlich-interpretativ als Deutung physischer Gegebenheiten. Dies äußert sich in den Thematisierungsformen. Bei Fragen des Marktes werden eher andere pädagogische Organisationen und deren Angebote in Überlegungen und Planungen als Referenz (stillschweigend oder in Absprache) einbezogen. Bei Fragen der Zuständigkeit werden eher politische AnsprechpartnerInnen sowie rechtliche Bedingungen bedacht. Inhaltliche Deutungen von Regionen finden sich teilweise sehr explizit, dann werden sie meist als Ressource gedeutet und auch aktiv ins Bildungsprogramm aufgenommen und inszeniert.

Ausblick: Region auch inhaltlich denken

Es wäre künftig gewinnbringend, vermehrt zu fragen, um welche regionalen Gegebenheiten herum sich Erwachsenenbildungsanbieter gruppieren und vernetzen und wie diese als Ressourcen der Region begründet werden. Ebenso wäre zu fragen, welche Inhalte nicht behandelt werden, und wie dies begründet wird. Christian Reutlinger schlägt zudem einen Aushandlungsprozess zwischen pädagogisch Handelnden, Politik und Bevölkerung vor, der mit sozialraumorientierten Methoden zu untermauern sei, um Raumdeutungen der (marginalisierten) Bevölkerung in die Diskussion zu bringen. Es könnte also darum gehen, räumliche Bezüge des Alltags von Lernenden zu erkunden, Ressourcen zu entdecken und auszuhandeln. Ein Zugang dazu wurde hier am Beispiel zweier Grenzregionen erörtert, ließe sich aber auch auf ländliche oder andere Räume übertragen. Dabei gilt es, sich konkret zu

fragen, was denn das Leben in der eigenen Region vor Ort ausmacht; schließlich gibt es weder DEN ländlichen Raum, noch DIE Grenzregion, sondern

die beschriebenen Attribute finden vor Ort unterschiedliche Deutungen für konkrete regionale Bildungsarbeit.

Literatur

- Bernhard, Christian (2016):** Regionalität von Erwachsenenbildung. Eine qualitative Untersuchung aus Organisationsicht in den Euroregionen Großregion SaarLorLux und Neiße-Nysa-Nisa. In: Döner, Olaf/Iller, Carola/Pätzold, Henning (Hrsg.): *Differente Lernkulturen – regional, national, transnational*. Leverkusen: Budrich, S. 269-280.
- Bernhard, Christian (2017):** *Erwachsenenbildung und Region. Eine empirische Analyse in Grenzräumen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Böhm-Kasper, Oliver/Bienefeld, Marc-Alexander/Gausling, Pia (2018):** Weiterbildung in regionaler Differenzierung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* Wiesbaden: Springer Reference Sozialwissenschaften, S. 1173-1188.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2000):** Bekanntmachung von Föderrichtlinien für das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Online im Internet: www.lernende-regionen.info/dlr/2_7_10.php [Stand: 2012-02-27].
- BMLFUW – Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft (2011):** *Handbuch Lernende Regionen. Grundlagen*. Online im Internet: http://www.oieb.at/lernende-regionen/upload/473_handbuch_teil_1_grundlagen-2.aufgabe.pdf. [Stand: 2018-05-31].
- Corbin, Juliet M./Strauss, Anselm L. (2008):** *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. 3. Aufl. Los Angeles, Calif: Sage Publications.
- Dollhausen, Karin/Feld, Timm C./Seitter, Wolfgang (Hrsg.) (2013):** *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Egger, Rudolf/Fernandez, Karina (2014):** *Grundversorgung Bildung. Über die Gefährdung sozialer Kohäsion durch die Ausdünnung der Weiterbildungsstruktur*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feld, Timm C. (2011):** *Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Franz, Julia (2016):** Regionale Lehr- und Lernkulturen ländlicher Erwachsenenbildung. Ergebnisse einer explorativ-rekonstruktiven Forschungsarbeit. In: Dörner, Olaf/Iller, Carola/Pätzold, Henning (Hrsg.): *Differente Lernkulturen – regional, national, transnational*. Leverkusen: Budrich, S. 53-64.
- Gieseke, Wiltrud (2005):** *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg*. Münster: Waxmann.
- Höhne, Thomas (2010):** Bildungsregionen. Zur bildungspolitischen Konstruktion neuer Bildungsräume. In: *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* 1, 2010, S. 179-199.
- Körper, Klaus/Kuhlenkamp, Detlef/Peters, D./Schrader, Josef/Wilckhaus, F. (1995):** *Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region*. Bremen.
- Kraus, Katrin (2016):** Lokalität des Lernens. Zur Vielfalt der Lernorte und ihrer Strukturierung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 1, 2016, S. 53-60.
- Martin, Andreas/Schömann, Klaus/Schrader, Josef/Kuper, Harm (Hrsg.) (2015):** *Deutscher Weiterbildungsatlas*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Petter, Isabell/Robak, Steffi (2014):** *Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Reutlinger, Christian (2012):** Bildungslandschaften raumtheoretisch betrachtet. Ermöglichende Perspektiven im Zusammenspiel von schulischen und außerschulischen Räumen der Bildung und Erziehung. sozialraum.de.
Online im Internet <http://www.sozialraum.de/bildungslandschaften-raumtheoretisch-betrachtet.php> [Stand: 2018-05-31].
- Schönig, Werner (2008):** Sozialraumorientierung. Grundlagen und Handlungsansätze. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Schrader, Josef (2011):** Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schwarz, Jörg/Weber, Susanne (2010):** Erwachsenenbildungswissenschaftliche Netzwerkforschung. In: Dollhausen, Karin/Feld, Timm C./Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65-90.
- Stang, Richard (2010):** Lernzentren als Experimentierfeld: Kooperationsstrukturen für neue Lernarchitekturen. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung (1), S. 37-41.
- Szameitat, Andrea/Strobel-Dümer, Claudia/Tippelt, Rudolf (2018):** Vernetzung in der Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Reference Sozialwissenschaften, S. 587-604.
- Werlen, Benno (2013):** Gesellschaft und Raum: Gesellschaftliche Raumverhältnisse. Grundlagen und Perspektiven einer sozialwissenschaftlichen Geographie. In: Erträgen – Wissen – Ethik 1, 2013, S. 3-16.



Foto: Michaela Herke

**Dr. Christian Bernhard-Skala
(geb. Bernhard)**

bernhard-skala@die-bonn.de
<https://www.die-bonn.de>
+49 (0) 228 - 3294-347

Christian Bernhard-Skala ist seit 2018 wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung Organisation und Management im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Nach dem Abschluss des Pädagogik-Studiums an der Universität Bamberg, lehrte und forschte er an der dortigen Professur für Fort- und Weiterbildung. 2017 schloss er seine Promotion ab zum Thema „Erwachsenenbildung und Region. Eine empirische Analyse in Grenzräumen“. 2012 initiierte er gemeinsam mit KollegInnen die Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung und Raum.

Below the Network Level

– Adult Education Providers as Regional Producers

Abstract

Regional connections are nothing new in adult education. However, the physical and symbolic aspects of the region are often ignored, as is the perspective of individual organisations on regional educational spaces “below” the network level. This article develops a concept of the region that encompasses social, physical and symbolic aspects alongside action-oriented geography and applies this concept to organisations that provide adult education. It presents a research project in which a qualitative investigation was conducted of ten organisations in the SaarLorLux and Neisse-Nysa-Nisa Euroregions from 2012 to 2015. The central question was how and where a region is constituted from the perspective of a continuing education organisation. The author’s conclusion: organisations (re)produce their regions as a jurisdiction at the administrative and territorial level, as a market or sphere of influence at the physical level and as an interpretation of physical conditions at the content level. (Ed.)

Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
Gefördert aus Mitteln des BMBWF
erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck
Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783748172420

Projektträger



CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft und Forschung
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

Herausgeber der Ausgabe 35-36, 2019

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesmin. für Bildung, Wissenschaft und Forschung)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Fachbeirat

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Mag.^a Julia Schindler (Verein Frauen aus allen Ländern)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Online-Redaktion

Mag.^a Christine Bärnthaler (Verein CONEDU)
Mag. Wilfried Frei (Verein CONEDU)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Mag.^a Sabine Schnepfleitner (Verein CONEDU)
DIⁱⁿ (FH) Martina Süssmayer (Verein CONEDU)

Design

Karin Klier, Bureau Cooper

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

„Magazin erwachsenenbildung.at - Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von AutorInnen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik u. Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von AutorInnen eingesendeten Beiträge werden einem offenen Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten solcher Quellen.

Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter www.erwachsenenbildung.at/magazin kostenlos verfügbar. Das Online-Magazin erscheint parallel auch in Druck (Print-on-Demand) sowie als E-Book.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheint die Online-Version des „Magazin erwachsenenbildung.at“ ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).



BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetarisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L, A-8020 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at