

**Matejcek, Karina** (2002): Warum Sie für Ihr E-Mail-Marketing Erlaubnis brauchen. Internetdokument: <http://online-marketing-praxis.de/tipps/artikel/erlaubnis.php3>

**Ohler, P.; Nieding, G.** (1997): Kognitive Modellierung der Textverarbeitung und der Informationsuche im World-Wide-Web. In: B. Batinic (Hrsg.): Internet für Psychologen. Internetdokument: <http://www.kommdesign.de/fakten/seite2.htm#Frames>

**Roselieb, Frank** (2000): Krisen-PR im Internet. Online-Interview mit Dr. Ansgar Zerfuß. In: PR-Guide – Der Online-Service von GPRA, DPRG und PR-Forum. 4. Jg. Ausgabe 6 (Juni 2000). Internetdokument: <http://www.pr-guide.de/onlineb/p200603.htm>

**Schwabe, Gerhard; Filk, Christian; Valerius, Marianne** (2000): Warum Kooperation neu erfinden? Zum Beitrag der CSCW-Forschung für das kollaborative E-Learning. Institut für Wirtschafts- und Verwaltungsinformatik. Universität Koblenz-Landau. Internetdokument:

<http://dominosrv.uni-koblenz.de/twi3/>

[Literaturverwaltung.nsf/909998f5fa43206dc1256a6500613af2/d291f28496941af3c1256a68005b4064/\\$FILE/EndfassungCSCWCSCCL.pdf](http://literaturverwaltung.nsf/909998f5fa43206dc1256a6500613af2/d291f28496941af3c1256a68005b4064/$FILE/EndfassungCSCWCSCCL.pdf)

## Bericht der wissenschaftlichen Evaluation

Ortfried Schäffer und Christel Weber

### 1. Ziele und theoretischer Ansatz der Evaluation

Das bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Erkenntnisinteresse be gründet sich aus dem innovativen Charakter des Projektvorhabens. Unter dem Blickwinkel einer Theorie der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen hat das Projekt „Treffpunkt Lernen: Orientierungshilfe in allen Lernlagen“ eine wichtige Bedeutung für die konkretisierende Übersetzung ordnungspolitischer Leitbilder des lebensbegleitenden Erwachsenenlernens auf die organisationspolitische Ebene konfessioneller Weiterbildungseinrichtungen und in deren Verhältnis zu lebensweltlichen Lernanlässen und alltäglichen Lernzusammenhängen.

#### 1.1 Bildungs- und institutionspolitische Untersuchungsperspektive

Die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) stellt in exemplarischer Weise eine etablierte Anbieterinstitution der konfessionellen Erwachsenenbildung dar. Sie öffnet sich in diesem Vorhaben für lebensweltliche Strukturierungen von Erwachsenenlernen im intermediären Bereich zwischen Alltagswelt und didaktisierten Lernkontexten.



Treffpunkt Lernen: Wissenschaft und Praxis im Dialog (v.l. n. re.) Prof. Dr. O. Schäffer, Dr. H. Prömper (TPL Frankfurt), A. Koesling/ I. Wächter (TPL Denklingen), C. Weber

- 1 Prof. Dr. Ortfried Schäffer lehrt an der Humboldt-Universität zu Berlin. Christel Weber, M.A., ist seine wissenschaftliche Mitarbeiterin.

Bildungs- und institutionenpolitisch bekommen wir es daher mit Fragen der kontextspezifischen Ausgestaltung von gesellschaftlichen Entwicklungszielen zu tun wie z.B. der Förderung selbstgesteuerten Lernens im Lebenslauf im Rahmen einer Strukturentwicklung in und von Weiterbildungseinrichtungen. Wissenschaftliche Evaluation hat dabei besonders auf den Ausgangspunkt der beachteten Innovationen zu achten und sich daran im Sinne einer formativen Evaluation gestaltend mitzubeteiligen. Im Gegensatz zu Ansätzen der Selbststeuerung von Erwachsenenlernen, die als Strukturierungshilfen in diffusen und zieloffenen Lernkontexten gedacht sind (Selbsthilfe und Beratung in wenig strukturierten Lebenslagen) wird hier eine hochstrukturierte Weiterbildungspraxis zum Ausgangspunkt gewählt, bei der es primär um Fragen der Öffnung, Flexibilität und Ausdifferenzierung eines sich hierdurch verbreiternden Angebotspektrums geht. Der Vorteil struktureller Vorgaben soll dabei nicht verloren gehen, es ist daher keine „Entgrenzung“ hin zu unverbundlicher Beliebigkeit beabsichtigt, sondern ein Produktivwerden der strukturellen Differenz zwischen alltagsgebundenen Lernprozessen und institutionalisierten „Orientierungshilfen“. Dies setzt aber auch neue Formen institutionalisierter Lernkontexte und Innovationen in der Programmorganisation voraus. In ihnen soll sich ein neues Serviceverständnis widerspiegeln, demzufolge die Bildungsangebote von der Nutzer- und Aneignungsperspektive her konzipiert und durchgeführt werden.

## 1.2 Theorie der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen

Aus einem wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse gesehen, kommen in dem Projekt Transformationsprozesse zum Zuge, die sich in Bezug auf das institutionelle Leitbild, die Organisationskultur und konkrete Restrukturierungen gegenüber in nahezu allen gesellschaftlichen Funktionssystemen beobachten lassen und die auch von Seiten der Wissenschaft fachliche Reflexionshilfen beanspruchen dürfen. Dies lässt sich als „lebensweltliche Fundierung von Funktionssystemen“ bezeichnen.

Beispiel wären im Gesundheitswesen das Verhältnis institutionalisierter Pflege zur häuslichen Pflege, im politischen System zwischen Parteien und freien Wählervereinigungen oder „außerparlamentarischer Opposition“, im Rechtswesen zwischen Gerichten und lebensweltlichen Schiedskommissionen, in der Wissenschaft zwischen Forschungsinstitutionen und Laienforschung, im Religionssystem zwischen Klerus und Laien bzw. zwischen Amtskirche und Gemeinde.

An bestimmten Schnittstellen zur Lebenswelt ihrer Mitarbeiter, Klienten, Patienten, Kunden oder Bildungsadressaten bildet jedes der gesellschaftlichen Funktionssysteme Grenzflächen im Sinne intermedialer Schwellenbereiche aus, in denen entweder von vornherein wechselseitige Anschlussfähigkeit möglich ist

oder wo diese durch gegenseitige Anpassung hergestellt wird. Diese „lebensweltliche Fundierung“ wird gegenwärtig von nahezu allen gesellschaftlichen Institutionen als Problem erfahren, dem man sich bewusst und gezielter stellen muss. Hier sind die Gründe für Forderungen nach einem bewussteren und kompetenteren „Service-Bewusstsein“ zu suchen.

In der Weiterbildung wird das Herausbilden alltagsweltlicher Kontexte und Lernmilieus als institutionelle Vorstruktur beschreibbar, über die institutionalisierte Angebote überhaupt erst für lebensbegleitendes Lernen anschlussfähig werden, d.h. mit der die Einrichtungen der Weiterbildung erst ein „Publikum“ zur Verfügung haben, an das sie ihre Angebote richten können. Pointiert ausgedrückt: ohne lebensweltliche Fundierung hebt jede der gesellschaftlichen Institutionen, sei es Kirche, Universität, Krankenhaus oder Bildungseinrichtung von der sie tragenden sozialen Realität ab, verliert an Produktivität, Leistungsvermögen und Legitimation.

Dies gilt umso mehr, wenn es sich – wie im vorliegenden Fall der KBE – um eine konfessionell getragene Erwachsenenbildungspraxis handelt, bei der der Wandel des institutionellen Selbstverständnisses und der konkreten Institutionenformen gleichzeitig in unterschiedlichen Problem- und Erfahrungsbereichen wie Gemeinde, Amtskirche oder im Aufgabenverständnis katholischer Erwachsenenbildung zum Ausdruck gelangt und sich wechselseitig beeinflusst.

Die erwachsenenpädagogische Evaluation richtet sich daher auf Bemühungen etablierter Institutionenformen um eine verstärkte „lebensweltliche Fundierung“ und damit auf die Überwindung spezifischer „Grenzen institutionalisierten Lernens“ in der Weiterbildung. Es gilt zu klären, inwieweit neuere Bemühungen geeignet sind, über eine Bereitstellung curriculärer Standardangebote im Sinne einer gesicherten „Normalform“ hinaus ein sensibleres und lernförderlicheres Verhältnis zu alltäglichen Lernvorhaben, beläufigen Lernarrangements und ihren Aneignungsmustern und Adressatenbereichen zu erhalten. Das Projekt erschließt der Weiterbildungspraxis somit Dimensionen lebensbegleitenden Lernens, die bisher nicht nur unerforscht sind, sondern für die man erst in Begriff ist, geeignete theoretische Grundlagen und Forschungskonzepte zu entwickeln. Es bietet daher Theorie und Praxis der Weiterbildung den Rahmen für einen empirischen Zugang zu einem „intermediären Bereich“ zwischen Bildungsanbietern und Bildungsnutzern. Eine genauere und zwar an exemplarischen Fällen konkretisierbare Kenntnis davon, wie Lerner zwischen alltagsweltlichen Lerngelegenheiten und didaktisierten Lernkontexten zu wechseln vermögen, bietet erst die Grundlage für eine wirksame pädagogische Unterstützung und systematische Förderung lebensbegleitenden Lernens. Es geht um die Ergänzung einer eher traditionellen Sicht aus der Anbieterperspektive durch Sichtweisen und Aktivitäten aus der Aneignungs- und Nutzerperspektive.

### 1.3 Entwicklung eines Instrumentariums pädagogischer Institutionsanalyse

Die Evaluation des KBE-Projekts sollte daher nicht mit herkömmlichen Standardinstrumenten erfolgen, sondern sie bietet einen geeigneten Anlass zur Entwicklung und Erprobung eines Instrumentariums erwachsenpädagogischer Institutionsanalyse, das auf gegenwärtige Herausforderungen des Strukturwandels der Weiterbildung „maßgeschneidert“ einzugehen vermag. Zurückgegriffen werden kann hierbei auf eine Theorie der Institutionalisierung, die in der nun ausgearbeiteten Fassung Ergebnis eines vom Bundesministerium für Bildung und Forschung angeforderten Gutachtens ist. Hierdurch kommt zudem ein Synergieeffekt zum Tragen: die ministerielle Förderpraxis schafft Voraussetzungen, an die sie im Rahmen späterer Entwicklungsvorhaben anknüpfen und sie auf höherem Erfahrungs- und Reflexionsniveau weiterführen kann. Dies ist im vorliegenden Projekt gegeben.<sup>2</sup>

Aus den in der Grundlagenstudie entwickelten Kategorien und Fragestellungen lassen sich erwachsenpädagogische Gesichtspunkte zur systemischen Strukturanalyse, zur Selbstevaluation der am Projekt Beteiligten und zur Qualitätssicherung gewinnen. Im folgenden Abschnitt werden sie auf zwei Dimensionen der Projektevaluation bezogen: auf Produktevaluation und Prozessevaluation. Eine ursprünglich beabsichtigte zusätzliche Systemevaluation wurde als Plan fallengelassen, weil sie den Rahmen des TPL-Projekts gesprengt hätte, vor allem aber weil eine institutionelle Strukturentwicklung auf der regionalen Ebene der katholischen Weiterbildung und in Bezug auf das komplexe Verhältnis zwischen gemeindenahen Bildungswerken, der Diözesen sowie der intermediären Struktur der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung innerhalb der regionalen Entwicklungsvorhaben als strukturelle Öffnung weder in tendiert noch möglich schien.

## 2. Dimensionen der Projektevaluation

Das Projektvorhaben bietet in seiner Struktur unterschiedliche Handlungsebenen, bei denen die nächst höheren Ebenen für die jeweils unteren Möglichkeiten der fachlichen Reflexion, der Entscheidung und damit einer pädagogisch reflektierten Projektsteuerung verfügbar machen.

<sup>2</sup> Vgl. O. Schaffter (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler

Folgende Reflexions- und Steuerungsebenen lassen sich im Projekt unterscheiden und für das Evaluationskonzept nutzen:

(Das Schema ist von unten nach oben zu lesen!)

6	Bildungspolitische Legitimation und programmatische Entwicklungsziele
5	Wissenschaftliche Evaluation des Projekts
4	Institutioneller Rahmen des Projekts: KBE als Bestandteil kath. Erwachsenenbildung
3	Projektleitung
2	Arbeit der Entwicklungsteams an fünf Standorten (regionale AGs)
1	Weiterbildungspraxis der Bildungseinrichtung

Die Evaluation findet im programmatischen Kontext der Ebene (6) statt und bezieht hieraus ihre Legitimation, ihre wissenschaftlichen Ziele und den konkreten Mitgestaltungsauftrag. Sie bietet selber eine Reflexionsebene (5), auf der sowohl einzelne Entscheidungs- und Handlungsebenen des Projekts als Wirkungsdimensionen beobachtbar werden, darüber hinaus aber auch Interdependenzen zwischen den Entscheidungs- und Handlungsebenen untersucht werden können. Der Evaluationsbericht bezieht sich dabei im Schwerpunkt „Prozessevaluation“ auf die Ebene (2) und im Schwerpunkt „Produktevaluation“ auf Ergebnisse auf den Ebenen (1) und (2).

### 2.1 Prozessevaluation (Bericht Teil A, S. 301ff.):

Organisationsbezogenes Lernen auf der Ebene der Entwicklungsteams

Erkenntnisinteresse:

Erfahrungen mit unterschiedlichen Varianten von Lernen im Zuge von Transformationsprozessen in der Arbeitsgruppe der Entwicklungsteams

Evaluationsverfahren:

Prozessanalyse in Bezug auf Wirkungsdimensionen wie

– explizite und implizite Fortbildungsstruktur

– Verhältnis zwischen alltagsgebundenem und funktional didaktisiertem Lernen

- Deutungen von Lernerfahrungen, Lernstörungen, Blockaden und Konflikten
- Bedarf an pädagogischer Unterstützung oder kollegialen Supportstrukturen
- Ansätze selbstgesteuerten Lernens bei der Begleitung von Entwicklungsvorhaben

#### Evaluationsinstrumente:

- Gruppendiskussionsverfahren im Rahmen der Entwicklungsmodule
- Interview der Standortentwickler und Auswertung ihrer Berichte während der Entwicklungsmodule
- Auswertung der Strukturanalyse der regionalen Entwicklungsteams
- ausgewählte qualitative Interviews

## 2.2 Produktevaluation (Bericht Teil B, S. 324ff.):

Strukturwandel auf der Angebotsebene der Weiterbildungseinrichtung als angestrebtes Projektergebnis (Ebene 1 u.2)

#### Erkenntnisinteresse:

Erzielte Wirkungen in unterschiedlichen erwachsenenpädagogischen Dimensionen der Angebotsgestaltung.

#### Evaluationsverfahren:

Auswertung der schriftlichen Materialien, dokumentierten Standortberichte, Gruppendiskussionen in den Entwicklungsmodulen und Fachtagungen.

#### Red. Hinweis:

Teil C, S. 348f., schließt den Bericht mit abschließenden Einschätzungen und Empfehlungen.

## Teil A

### Prozessevaluation: Themen und Verlaufsbeschreibung anhand der Module und der Fachtagungen

#### 1. Die Projektanlage

Das Projekt „Treffpunkt Lernen“ war angelegt als ein Qualifizierungs- und Entwicklungsprojekt zur Unterstützung von strukturellen Veränderungsprozessen in Organisationen der institutionalisierten Weiterbildung in kirchlicher Trägerschaft mit einem Schwerpunkt auf Öffnung von Weiterbildungseinrichtungen für lebensweitbezogene Lernanlässe. Das Projektkonzept sah vor, „exemplarisch bestehende EB-Einrichtungen unterschiedlicher Struktur anzuregen, sich in jeweils einem Teilbereich zu einem thematisch gebundenen ‚Treffpunkt Lernen‘ weiterzuentwickeln – und sie bei diesem Prozess der Profilierung, Öffnung und Vernetzung auf vielfältige Weise prozessorientiert zu unterstützen und zu begleiten.“ Dazu wurden katholische Weiterbildungseinrichtungen aufgefordert, sich mit einem thematischen Schwerpunkt zur Teilnahme auf die Projektausschreibung zu bewerben. Es wurden fünf Projektstandorte mit unterschiedlichen Entwicklungsvorhaben ausgewählt. Die Projektanlage konzentrierte sich damit auf zwei Schwerpunkte:

- die „Fortbildung“ der Standortteams in den Basismodulen und über die Fachtagungen
- die Unterstützung bei der Konkretisierung der geplanten Entwicklungsvorhaben der katholischen Bildungseinrichtungen

Es wurden Impulse in Form externer Inputs und durch die Präsentation von Praxisbeispielen gesetzt, die der reflexiven Klärung der beteiligten Standorte in den Modulen und auf den Tagungen dienten. Sie erfolgten aus den Schwerpunktbereichen:

- Gesellschaftliche Entwicklung und Anforderungen an Weiterbildung als Unterstützungssystem (Leitbild Treffpunkt Lernen, Pädagogische Resonanzen)
- Organisationswandel und Öffnung von Weiterbildungseinrichtungen (Vernetzung, Bildungsserver)
- Lernkulturwandel und didaktische Konkretisierungen (Neue Lernkulturen, Lernberatung, Selbstorganisiertes Lernen)

Leitend für die Auswahl der Impulse war die Frage, „welche zentralen Aufgaben und Probleme sich (den Projektbeteiligten, d. Verf.) auf dem Weg ‚Von der regionalen Projektidee zur ‚planung‘ stellen werden.“ (s. Projektausschreibung)

Irrführend erscheint der Begriff „Fortbildung“, der in der Beschreibung sowohl der Basismodule als auch der Fachtagungen Verwendung findet. Diese Bezeichnung verstellt den Anregungs- und Impulscharakter des zur Verfügung gestellten Rahmens und legt die Assoziation eines Qualifizierungsmodells nahe (vgl. Schäffer, Transformationsmodelle 1 und 2).

Die umfangreichen Impulse hatten unterschiedliches Gewicht innerhalb des Projektverlaufs. Dies ist einerseits dem unterschiedlichen Maß an theoretischen Inputs und praktischen Beispielen bezogen auf die genannten Schwerpunktbe- reiche geschuldet. Andererseits besteht eine erkennbare Differenz zwischen den Impulsen, die auf den Fachtagungen gegeben wurden und die sich über das Ent- wicklungsprojekt hinaus an eine breite Öffentlichkeit wandten, und denjenigen, die in den Arbeitstreffen mit den Standortvertretern stattfanden. Grundsätzlich bestand von der Anlage des Projektes her die Notwendigkeit, Verknüpfungen zwischen den Klärungsbedürfnissen und den Umsetzungsbedingungen der be- teiligten Standorte bezogen auf ihre Entwicklungsvorhaben und den geleisteten „externen“ Inputs herzustellen. In besonderer Weise trifft dies auf die Rückbin- dung der Fachtagungen in den Entwicklungsprozess der Gruppe zu, da die Pla- nung und Gestaltung der Tagungen konzeptionell weitgehend auf der Ebene der „Leitungsgruppe“ erfolgte und überdies eine *prozessbezogene* zeitliche und inhaltliche Verknüpfung mit der Projektgruppe fehlte.

Die Projektkonzeption sah eine Mischung aus gestaltungsöffnen und im Pro- zess zu konkretisierenden Bereichen und strukturierenden Vorgaben bzw. möglichen Strukturierungshilfen vor. Ein prozessorientiertes Vorgehen wurde ermöglicht im Anschluss an das erste Basismodul bei der gemeinsamen inhaltli- chen Festlegung der nächsten beiden Module und im Anschluss an die Basismo- dule. Die Standortvertreter planten in Absprache mit der Projektleiterin den wei- teren Verlauf und die Gestaltung der Aufbaumodule. Zur Unterstützung des in- haltlich offenen zweiten Teiles wurde gemeinsam mit der Projektleiterin ein strukturierender Rahmen entworfen, der Arbeitsphasen, mögliche inhaltliche Schwerpunktsetzungen sowie feste curriculare Bestandteile benannte. (vgl. „Tagungsdesign“ in dem Beitrag von A. Mörchen)

Aus Sicht der beteiligten Standorte stellten die geplanten Entwicklungsvorhaben der katholischen Bildungseinrichtungen den Kern des Projektes dar. Das zentra- le Anliegen der Standortvertreter lag auf der Umsetzung der Projekte vor Ort und dem Gewinn an Unterstützung zu deren Realisierung. Die Projektkonzepti- on sah vor, den aktuellen erwachsenenpädagogischen Diskurs an die konkreten Erfahrungen in der Weiterbildungspraxis der Bildungsinstitutionen anzubinden und diese regional, organisational und teilnehmerbezogen auszudeuten und diese Einsichten in den eigenen Gestaltungsprojekten zu konkretisieren.

Die Fragen der Umsetzung stellten sich folglich nur vermittelt über den gemein- samen Klärungsprozess. Hierin ist ein bedeutsamer Unterschied in der Perspekti- ve auf das Projekt aus der Sicht des Trägers KBE und den Standortbeteiligten zu sehen. Es waren unterschiedlich akzentuierte Verlaufslogiken, denen der ge- meinsame Prozess folgte.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass mehrere Entwicklungsstränge und Inter- essenlagen in der Projektdurchführung parallel bedient wurden, die in unter- schiedlichem Ausmaß implizit oder explizit thematisiert werden konnten und sich im Gesamtverlauf aufeinander beziehen und miteinander verschränken lie- ßen. Charakteristisch und erwartbar für den Prozessverlauf waren daher Aus- handlungsprozesse auf allen Ebenen der Projektdurchführung sowohl was die Rollen der Beteiligten als auch was die konkrete Durchführung betraf, insbeson- dere jedoch an der Schnittstelle zwischen Projektleitung und Standortteams.

Die folgenden Teile rekonstruieren die Prozessgestaltung und -steuerung an- hand der gesetzten inhaltlichen Impulse und des zur Verfügung gestellten refle- xiven Rahmens. Sie beschreiben die Anschlussfähigkeit an die Weiterbildungs- praxis in den Bildungseinrichtungen und zeichnen die Konkretisierung der Pro- jektentwürfe im Verlauf des Prozesses nach.

## 2. Gestaltung und Phasen des Projektverlaufs

Die Konzeption des Modellprojektes sah insgesamt vier Basismodule mit thema- tischen Impulsen vor und daran anknüpfend vier offen zu gestaltende Aufbau- module. Für die Basismodule gab es von Seiten der Projektleitung inhaltliche Strukturierungsvorschläge und Hinweise auf potentielle, zur Verfügung stehen- de FachreferentInnen.

Beim ersten einführenden Arbeitstreffen mit den Standortvertretern der katholi- schen Bildungsinstitutionen, der Projektleiterin und der wissenschaftlichen Be- gleitung wurden die regionalen Bedingungen und die Gestaltungsbereiche so- wie leitmotivisch die möglichen Bedeutungskontexte der zu konkretisierenden regionalen „Treffpunkte Lernen“ umrissen. Der einführende Vortrag von Prof. Eckstein zeichnete Eckpunkte des gesellschaftlichen Wandels und der Konse- quenzen für zu entwickelnde Treffpunkte Lernen nach. In Abstimmung mit der Projektgruppe schlossen sich zwei weitere thematische „Fortbildungsmodule“ an, die sich den inhaltlichen Schwerpunkten „Netzwerk und Vernetzung“ und „Offene Lernarrangements und Selbstorganisation“ widmeten. Bei allen drei Basismodulen gab es jeweils zwei inhaltliche Impulse durch externe Fachrefe- rentInnen. Diese wurden ergänzt durch kurze einführende Vorträge von Prof. Schäffer beim ersten und zweiten Modul.

Die gewählte inhaltliche Annäherung an ein „konzeptionelles Prinzip“ von Treffpunkt Lernen (vgl. Schöffler: „Bedeutungskontexte und Wirkungsrichtungen eigeninstitutionellen Öffnung“, dokumentiert in Bd. 2 I) leistete eine dichte thematische Unterfütterung als Einstieg in eine Diskussion über die Entwicklungsmöglichkeiten der Standortprojekte. Dadurch kamen sehr unterschiedliche Dimensionen eines „Treffpunkt Lernen“ in den Blick. Treffpunkt Lernen wurde diskutiert als ein(e)

- zu gestaltender lernförderlicher Kontext im produktiven Spannungsverhältnis zwischen einer Anbieter- und einer Nutzerstruktur
- gesellschaftliche Erwartung an Lernunterstützung
- reflektierter Organisationsentwicklungsprozess
- neue Institutionalform und als organisierendes Prinzip von Erwachsenenlernen
- Gestaltungsbereich zwischen fremd- und selbstorganisierten Angeboten.

In den drei Basismodulen fand eine Annäherung an den Diskurs zu den neuen Anforderungen an die Erwachsenenbildung statt, die die spezifischen strukturellen Bedingungen einer Weiterbildung in kirchlicher Trägerschaft berücksichtigte. Dies geschah vor dem Hintergrund der Diskussion der thematischen Inputs und ihrer Implikationen (gesellschaftlicher Strukturwandel, Lernkulturwandel und neue Angebotsformen, Vernetzung, selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen).

Das dritte Modul mit dem Themenschwerpunkt „offene/ selbstorganisierte Lernformen, Lernberatung“ war im ersten Teil bestimmt von einer gesellschaftspolitischen Diskussion in bezug auf die Anforderungen selbstorganisierten Lernens. Der zweite Teil stellte erfahrungsorientierte Formen in der Anwendung des Konzeptes der „Lernberatung“ in den Vordergrund. Die Übertragung auf die Erfahrung der Mitarbeiter in der Alltagspraxis mit Weiterbildungsteilnehmenden vor Ort und mögliche Konsequenzen aus den vorgestellten Konzepten war nur begrenzt möglich. In der Folge wurde bei der Auswertung des dritten Arbeitstreffens der Wunsch nach einem Perspektivwechsel formuliert, bei dem stärker die Voraussetzungen und die konzeptionelle Konkretisierung der regionalen TPL in den Vordergrund gestellt werden sollten. Die Standortvertreter plädierten dafür, bis auf weiteres auf externe Impulse zu verzichten und den Rahmen der Arbeitsgruppe verstärkt zum kollegialen Austausch zu nutzen und sich auf die Situation der Einrichtungen vor Ort und ihren Entwicklungsstand zu beziehen.

Bei den drei folgenden Arbeitstreffen stand eine Strukturanalyse der Weiterbildungseinrichtungen im Vordergrund. Neben diesen wurden Arbeitsschritte für den Aufbau des Bildungsservers durch typoneut vorgeschlagen und Gestalt-

tungsvarianten diskutiert. Die beiden letzten Module dienten der inhaltlichen Vertiefung durch Besichtigung von Praxisprojekten (Bibliothek 21/Treffpunkt Rote-Bühl-Platz in Stuttgart). Darüber hinaus gab es Inputs zu Zielgruppen und Teilnehmermilieus und zu Sponsoring/Fundraising. In der Vorbereitung der Ergebnispäsentation bei der Abschlussstagung wurden die Entwicklungsvorhaben konzeptionell verdichtet und dort zur Diskussion gestellt.

Als ergänzende inhaltliche Impulse wurden jeweils im ersten und im zweiten Jahr eine Fachtagung zu den Themen „Neue Lernwelten...“ und „Vernetzung auf allen Ebenen...“ durchgeführt.

Mit Blick auf den dargestellten Projektverlauf lassen sich drei Phasen im Arbeitsprozess mit den Standorten unterscheiden:

- Thematisch orientierte Einstiegsphase („Fortbildungsmodule“)
- Standortbezogene Falldiskussion
- Konzeptionelle Verortung und Reflexion.

Die Phasen beschreiben den Entwicklungsprozess von der durch externe Impulse angeregten gemeinsamen Diskussion über die Klärung standortbezogener Voraussetzungen hin zu einer konzeptionellen Konkretisierung der geplanten TPL Konzepte. Festzustellen ist, dass die inhaltlichen Impulse die Anfangsmodule dominierten und wenig Raum für einen reflexiven Rückbezug auf die eigenen Erfahrungen und Bedingungen offen ließen. In der zweiten Phase nahm die standortbezogene Falldiskussion den überwiegenden zeitlichen Anteil der Arbeitstreffen ein. Die konzeptionelle Reflexion und Verortung der eigenen Projekte verlief prozessbegleitend. Die Vorbereitung der Abschlussstagung und die dortige Darstellung der Projekte und sowie die gemeinsame Projektevaluation im letzten Modul gaben weitere Impulse zur Konkretisierung der Standortkonzepte.

### 3. Der Gruppenprozess

Zielgenierende, entwicklungsbegleitende Projektkonzeptionen wie im Falle des Modellprojektes „Treffpunkt Lernen: Orientierungshilfe in allen Lernlagen“ schließen es aus, dass sich einzelne Schritte des Prozesses im Detail oder der konkrete Gesamtverlauf vorwegnehmen lassen.

Die Umsetzung des Projektes geschieht in der gemeinsamen Ausdeutung und Konkretisierung der gesetzten Rahmenvorgaben, wie sie in der Projektanlage beschrieben sind. Das bedeutet, dass sich das Projekt während seines Verlaufs konstituiert und sich die Konkretisierung in den nachträglich beschreibbaren Phasen des gemeinsamen Prozesses auf unterschiedliche Weise realisiert (vgl. Phasen im Prozessverlauf).

Die Projektkonzeption von „Treffpunkt Lernen“ stellt die Prinzipien von Selbstorganisation und Selbststeuerung der Beteiligten in den Vordergrund – ausgehend von dem Selbstanspruch, die Anforderungen an eine Weiterbildungspraxis vor Ort exemplarisch in der Umsetzung des Projektes zu erproben: „Es ist uns wichtig, das Prinzip des selbstorganisierten Lernens, das in den Treffpunkten Lernen vermutlich eine bedeutsame Rolle spielen wird, soweit wie möglich auch in unserer Fortbildung zu realisieren.“ (Projektdesign: vgl. den Beitrag von A. Mörchen) In der Konsequenz folgte die inhaltliche Ausgestaltung des Projektverlaufs der internen Entwicklungslogik des Prozesses. In der gemeinsamen Prozesssteuerung sind nicht nur die Inhalte, sondern auch die Rollen und Aufgabenverteilungen aushandlungsbedürftig und veränderbar. Über die Beschreibung der drei Phasen des Verlaufes hinaus sollen nun die Gestaltung des Verlaufes unter den Aspekten

- Strukturierung und Offenheit,
  - Transparenz und Vertrauenskultur sowie
  - Partizipation und Prozesssteuerung
- beschrieben werden.

### 3.1 Strukturierungshilfen und Offenheit

Offene, zielgenerierende Prozesse verlangen nach Struktur und Orientierung gebenden Faktoren und Bedingungen zur Unterstützung des Prozessverlaufs. Welche Strukturen wirkten sich unterstützend bei der Durchführung des Modellprojektes aus und wie konnte sich Vertrauen in den gemeinsamen Entwicklungsprozess aufbauen?

Die dominanten strukturierenden Vorgaben waren der Umfang und der Zeitrahmen für die Basis- und Aufbaumodule sowie die angebotenen inhaltlichen Reflexionsimpulse mit ihren thematischen Schwerpunkten. Die Fachtagungen (ausgenommen die Abschlussstagung) wurden von den Standortvertretern nicht als markierende Zäsuren im Prozessverlauf wahrgenommen, da sie weitgehend abgekoppelt vom Gruppenprozess geplant und organisiert wurden. Offene Gestaltungsbereiche waren die Entwicklung gemeinsamer Reflexionsräume und der Transfer der Impulse auf die Projekte sowie die Möglichkeit weitere externe Referenten in den Aufbaumodulen hinzuzuziehen. Im Verhältnis zwischen selbst- und fremdorganisierten Anteilen überwiegen die offenen, selbstzugestaltenden Bereiche. Die Einflussnahme auf Prozesssteuerung bzw. -gestaltung in den einzelnen Modulen war jedoch sehr unterschiedlich. Die Anfangsmodule waren stärker fremdorganisiert mit Möglichkeiten der Selbststeuerung durch die Gruppe. Im zweiten Teil dominierten die selbstorganisierten Anteile, wobei dort

von der Projektleitung stärker steuernd auf den Verlauf Einfluss genommen wurde.

### 3.2 Transparenz und Vertrauenskultur

Irritation und Verunsicherung löste die insgesamt offene und nur in ihren Eckpunkten formulierte Zielstellung des Projektes aus sowie die Diskussion bezogen auf Rollenerwartungen und Zuschreibungen (Rolle der Projektleiterin, der Projektleitungsgruppe, der wissenschaftlichen Begleitung und der Arbeitsgruppe Standortvertreter). Diese Verunsicherung ließ sich dann konstruktiv wenden, wenn Klärungs- und Vergewisserungsmöglichkeiten im Verlauf gegeben wurden und die Gruppe auf den Prozess steuernd Einfluss nahm und wenn die Beteiligten sich selbst gestaltend an der Umsetzung des Projektes beteiligten. Beispiele waren die Entscheidung im dritten Modul, zunächst auf weitere Inputs zu verzichten, die gemeinsame Vorbereitung des Moduls in Stuttgart sowie des Abschlussmoduls.

Vertrauen und Selbstsicherheit konnte vor allem dort entstehen, wo ein reflexiver Rückbezug auf die Bedingungen vor Ort und eine Anbindung an die Erfahrungen der Standortvertreter möglich war. Besonders intensive Arbeitsphasen entstanden bei

- der Netzwerkanalyse der Standorte

– der Erprobung des Konzeptes der Lernberatung als biografische Selbstreflexion

- den standortbezogenen Strukturdiskussionen.

Verunsichernd wirkte sich die Intransparenz bezogen auf die Projektleitungsstruktur und die strukturelle Verknüpfung von Gesamtprojekt und Standortprojekten aus. Eine größere Verzahnung der Teilbereiche war nur in Ansätzen möglich, dort wo Standortvertreter gleichzeitig Mitglieder der Projektleitungsgruppe waren.

### 3.3 Partizipation und Prozesssteuerung

Die Frage der Leitung und der Steuerung des Prozesses stand zwar dort im Vordergrund, wo es um die offen zu gestaltenden Teile des Verlaufes ging. Insgesamt konnte jedoch im gesamten Verlauf keine befriedigende Balance zwischen selbst- und fremdgesteuerten Anteilen erreicht werden. Trotz des explorativen Charakters und der offen angelegten Projektkonzeption bestand in Teilen eine Erwartungshaltung der Standorte in bezug auf vorgefertigte Supportleistungen durch das Projekt. Insbesondere bezogen auf die Entwicklung des Servers gab es eine geringe Bereitschaft, sich auf einen gemeinsamen Entwicklungs- und Klärungsprozess einzulassen.

Die Frage der Prozesssteuerung wurde vor allem beim Übergang aus fremdorganisierten und -gesteuerten in selbstorganisierte und -gesteuerte Phasen virulent. Die Gestaltung dieser Klärungsprozesse sollte perspektivisch stärker konzeptionell verankert werden.

Insgesamt legen die Erfahrungen in dem gemeinsamen Prozess nahe, folgende Bedingungen für die Gestaltung offener Prozessverläufe zu formulieren:

- größtmögliche Transparenz über strukturelle Rahmenbedingungen
- deutliche Markierung von Grenzen und Handlungsspielräumen bezogen auf die Möglichkeiten partizipativer Teilnahme
- Überbrückungshilfen zwischen fremd- und selbstgesteuerten Prozessphasen.

#### 4. Fokus gesellschaftlicher Wandel: Öffnung als historische Anforderung

Der thematische Schwerpunkt „Dimensionen des gesellschaftlichen Wandels“ als Ausgangsbasis veränderter Anforderungen an die Erwachsenenbildung war ein Leitthema, das sich durch alle Veranstaltungen des Modellprojektes hindurchzog. Es fand seinen Niederschlag insbesondere in den Diskussionen der Standorte als auch bei den Fachtagungen, wenn es um die Frage der Notwendigkeit einer neuen Lernkultur vor dem Hintergrund erfahrbare Veränderungen und Anforderungen in der eigenen Weiterbildungspraxis ging. Im ersten Basismodul wurde in diese Thematik in einem Impulsreferat von Prof. Eckstein (vgl. „Leitbild ‚Treffpunkt Lernen‘“). In: diesem Band) eingeführt und es wurden Eckpunkte und Facetten der aktuellen Entwicklung und Diskussion benannt:

- die Veränderung von Lebens- und Berufsbiografien und die daraus entstehende Anforderung, sich (in einem größeren Ausmaß als bisher) mit beständig neu zu gestaltenden Lebenssituationen auseinanderzusetzen
- die Lebensbedingungen in einer postmodernen Gesellschaft, in der Wissen zu einer zentralen Ressource wird
- die gesellschaftliche Ausdifferenzierung hin zu mehr Gestaltungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten, die einhergeht mit dem Zwang zu Entscheidung und dem selbstverantwortlichen Handeln von Individuen
- die Krise gesellschaftlicher Institutionen und der daraus resultierende Reform- und Organisationsentwicklungsbedarf.

Daraus werden in der Konsequenz die Bedeutung von Weiterbildung für die Unterstützung lebenslangen Lernens hervorgehoben und neue Anforderungen für die Weiterbildung und ihre Organisationen postuliert. Das sind u.a.:

- der Perspektivwechsel von einer Anbieter- zu einer Nachfragersicht

- die Entwicklung nutzernaher Konzepte, die Selbststeuerung und Selbstorganisation ermöglichen
- die Unterstützung und Förderung von Selbststeuerungs- und selbstreflexiven Kompetenzen

- Konzepte für entwicklungsbegleitende Angebote zur Unterstützung lebenswelt- und alltagsnaher Veränderungsprozesse
- ein Funktionswandel von der „Wissensvermittlung“ zur „Lernbegleitung“
- die Entwicklung vernetzter Lerninfrastrukturen.

In diesem Impuls wird Weiterbildung angefragt in ihrer Rolle als gesellschaftlicher Dienstleister und in ihrer Unterstützungsfunktion für gesellschaftlichen Wandel beschrieben. Daraus folgt die Aufforderung, sich verstärkt für die Lebenswelten von Nutzern zu öffnen und diese bei offenen alltagsnahen Veränderungsprozessen zu begleiten.

Die daran anschließende Diskussion der Standortvertreter im Verlauf des ersten Moduls ging weniger auf die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ein, sondern stellte organisationsstrategische Erwägungen aus der Sicht etablierter Bildungsanbieter in den Vordergrund. Es wurden mögliche Richtungen der Öffnung bzw. der Erweiterung des bisherigen Angebotes katholischer Bildungseinrichtungen in Betracht gezogen:

- Profilschärfung und Profilerweiterung aus der Anbieterperspektive eines kirchlichen Bildungsträgers (verstärkte Rückbindung an kirchliche Traditionen oder Öffnung für neue Milieus und Abgrenzung von Kirche)
- Ausdifferenzierung des eigenen Profils und Spezifizierung von Angeboten für ausgewählte Lebenslagen (Männer, Familie, Beruf)
- Einbindung von Teilnehmern in die Angebotsplanung zur Ausweitung einer regionalen Versorgung mit Weiterbildung
- Öffnung vor dem Hintergrund rückläufiger Teilnehmerzahlen in ein noch unspezifiziertes regionales Umfeld hinein.

Weitere Impulse setzte die erste Fachtagung, die das Thema „Neue Lernwelten“ ins Zentrum rückte. Hier wurden auf der Grundlage von Forschungsergebnissen Erwartungen von Weiterbildungsteilnehmenden an veränderte Formen der Lernunterstützung hervorgehoben und Veränderungen bei der Gestaltung einer neuen Lernkultur vorgestellt. Dazu zählen: neue Lernorte, veränderte Zeitfenster, Erlebnischarakter von Weiterbildung, neue Medien, veränderte Lernstile und Mentalitäten der Teilnehmenden. Damit rückte die Fachtagung die Frage des Bedarfs und der erfahrbaren Veränderungsanforderungen in den Vordergrund. Gleichzeitig setzte sie durch die Präsentation von Praxisprojekten („Lernende Region Bodensee“, „Internet-Café Anschluss“, „Lernzentren“ u.a., vgl.



die Selbstarstellungen auf der diesem Band beigefügten CD-ROM) einen Schwerpunkt auf Fragen der Umsetzung und bereits erkennbarer Resonanzen von Weiterbildung auf solche Anforderungen. Betont wurde, dass Öffnung nur möglich wird vor dem Hintergrund gesicherter Grenzen.

Im weiteren Projektverlauf wurde die Frage nach den wahrgenommenen Veränderungsanforderungen insbesondere im fünften Modul aus Sicht der Standortprojekte und im Rahmen der Abschlussstagung „Up to date ...“ aufgegriffen. Vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen sehen die Standortprojekte einen Bedarf,

- zukünftig mehr Räume für offenen Austausch und Kommunikation von Menschen zur Verfügung zu stellen, da der individuelle Orientierungs- und Klärungsbedarf wächst. Solche Kommunikationsräume können nur in Form offener Settings gestaltet werden, die ein prozessorientiertes, situationsangemessenes Vorgehen ermöglichen.
- ein Verständnis von Weiterbildung zu entwickeln als einem Ort, an dem der Nutzer mitgestalten kann. Dabei entsteht die Frage, wie Nutzer unterstützt werden können, selbstbewusster mit Erwartungen an Weiterbildung umzugehen.

Daraus wurde abgeleitet, dass Öffnung bedeutet, sich für die Interessen der Teilnehmenden zu öffnen, dass es jedoch nicht sinnvoll sein kann, sich für alles und jeden zu öffnen. Es sollten Partner für bestimmte Themen gewonnen werden, da nicht jede Einrichtung allein in der Lage ist, ein breites Spektrum an Interessen abzudecken. Gefragt wurde nach den organisatorischen Konsequenzen eines offenen, nicht mehr langfristig planbaren Angebotes und nach der Notwendigkeit eines abgedruckten Programmes oder eines festen Veranstaltungsortes/ einer Bildungsstätte. Wird es zukünftig so sein, dass sich die Weiterbildung jeweils vor Ort zu ihren Teilnehmern begibt? Es wurde die These formuliert, dass Öffnung sich leichter realisieren ließe, sofern die Einrichtung konzeptionell noch wenig festgelegt ist.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass „Öffnung als historische Anforderung“ bereits von den Einrichtungen wahrgenommen wird. Die Sensibilität für solche Anforderungen kann besonders dann entstehen, je näher sich die Einrichtungen in ihre Teilnehmersmilieus hinein begeben. Einrichtungen sind vor allem offen für Irritationen, d.h. veränderungsfähig, wenn sie zunehmend bereit sind, sich auf die Nutzerperspektive einzulassen. Öffnung heißt nicht, für alles offen zu sein, sondern entlang von Nutzerinteressen und vor dem Hintergrund eines erkennbaren Profils neue Angebote gemeinsam mit den Teilnehmenden zu entwickeln.

Trotz der an einigen Stellen sehr konkreten Diskussion bleibt der überwiegende Eindruck bestehen, dass die Auseinandersetzung mit Fragen des gesellschaftlichen Wandels und den Konsequenzen für Weiterbildungsrichtungen nach wie vor sehr abstrakt und theoretisch geführt wird. Auch in den Arbeitsgruppen im Rahmen der Abschlussstagung konnten sehr viel deutlicher die Grenzen bisheriger Weiterbildungspraxis benannt werden als die konkreten Veränderungsanforderungen und die notwendigen Gestaltungsperspektiven. Damit verbunden kann bisher nur in einem sehr begrenzten Ausmaß von einem erweiterten Funktionsverständnis von Weiterbildung als gesellschaftlichem Unterstützungssystem für Lern- und Veränderungsprozesse gesprochen werden.

## 5. Fokus Vernetzung: Öffnung als Organisationsvariante

Das Netzwerk als multiplexe Organisationsform (vgl. den Beitrag von W. Jütte in Bd. 2 der Dokumentation) und als Handlungsstrategie in der Erwachsenenbildung gehörte zu den zentralen Themen, die im Modellprojekt diskutiert und bearbeitet wurden. Das zweite Basismodul stand unter der Überschrift „Netzwerke/Vernetzung, Networking“. Ebenso wurde auf der zweiten Fachtagung dieser thematische Schwerpunkt gewählt: „Vernetzung auf allen Ebenen – eine neue Perspektive für Bildungseinrichtungen?“

Netzwerke sind, wenn man so will, „Strukturen in Aktion“. „Ein Netzwerk muss dynamisch bleiben“, zitierte S. Jungk aus ihren Forschungen über Netzwerkpraxis. (vgl. den Beitrag von S. Jungk in Bd. 2 der Dokumentation) Sie sind prinzipiell offen und haben keine klar umreißen Grenzen<sup>3</sup>. Aufgrund ihrer Beweglichkeit und Flexibilität gelten sie als komplementäre Formen zu stärker formalisierten Organisationsstrukturen („Gegenform der Form“, Harney 1994<sup>4</sup>). Es bieten sich zwei Beschreibungsperspektiven an:

- die Qualität von Netzwerkstrukturen als spezifische Institutionalfom
- Bedingungen und Vorgehensweisen einer Praxis des „Networking“.

3 vgl. die Beschreibung der „fuzzy ends“ von Netzwerken: Hagedorn, F. (1994): Bildung und Kultur als öffentliche Aufgabe. Voraussetzungen für ein neues Aufgabenverständnis. In: F. Hagedorn u.a. (Hrsg.): Anders arbeiten in Bildung und Kultur. Kooperation und Vernetzung als soziales Kapital. S. 129-144.

4 Harney, K. 1994: Form und Gegenform. Zur Funktion sozialer Netzwerke. In: F. Hagedorn, a.a.O., S. 31-44.

Beide Perspektiven waren, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, im Projektverlauf vertreten. In der Durchführung von Netzwerkanalysen wurde das Konzept über die Impulse hinaus in einer reflexiven Selbstthematisierung auf die Standorte und ihre Netzwerkstrukturen angewendet.

Welche Impulse wurden im Verlauf des Modellprojektes in den Fortbildungsmodulen und auf der Fachtagung zur Netzwerkthematik gegeben? Wie konnten diese von den Einrichtungsvertretern aufgegriffen und genutzt werden?

Im zweiten Basismodul gab es drei Inputs zum Thema „Netzwerk“. Sie bezogen sich auf

- die theoretische Klärung des Begriffs und des Gegenstandsbereichs
- den Netzwerkcharakter moderner Kommunikationsstrukturen und den Einfluss der neuen Medien auf die Lebenswelt
- charakteristische Merkmale von und Erfahrungen aus der Arbeit in Netzwerken.

Vor dem Hintergrund eines netzwerktheoretischen Rahmens wurden unterschiedliche Verwendungsbereiche des Netzwerkbegriffes benannt und die Bedeutung von Netzwerken im Zusammenhang der basisdemokratisch geprägten sozialen Bewegungen in den 80-er Jahren hervorgehoben. „Netzwerke“ wurden begrifflich abgegrenzt von „Kooperationen“ und anderen Formen der Zusammenarbeit. Der zweite Impuls betonte die Veränderungen von Kommunikation und die Bedeutung des öffentlichen Raumes im Umgang mit den neuen Medien (im „Netz aller Netze“). Es wurde das Verhältnis von Rückzug und Öffnen, zwischen Privatem und Öffentlichem zur Diskussion gestellt. Im dritten Punkt ging es vor allem um Erfahrungen aus der Praxis des Networking, den Gewinn vernetzter Strukturen und die Probleme, die sich aus der Zusammenarbeit unterschiedlicher Partner ergeben können. Herausgestellt wurde die Bedeutung von Netzwerken bei der innovativen Bearbeitung komplexer Probleme.

In der sich anschließenden Diskussion der Projektgruppe wurden besonders die Hinweise auf konkrete Umsetzungsbedingungen aufgegriffen. Es ging vor allem um die Klärung, wie sich Netzwerkstrukturen fördern lassen und wie viel Voraussetzung an stabilen organisationalen Strukturen Netzwerkstrukturen brauchen. Zentral war die Frage nach dem Verhältnis von Netzwerk und eigener Identität. Darin kam die Sorge vor Identitätsverlust und um Einflussnahmemöglichkeiten katholischer Einrichtungen in einer vernetzten Anbieterstruktur zum Ausdruck. Öffnung löst Phantasien aus, die sich einerseits auf die Möglichkeit größerer Gestaltungs- und Freiräume beziehen. Öffnung bedeutet andererseits, sich vor Bekanntem und Sicherheit bietenden Rahmenbedingungen zu lösen und sich in unbekanntem Bereiche hineinzuwagen. Diese Diskussion knüpfte an die Öffnungsthematik im ersten Modul an, wo bereits das Spannungsverhältnis

zwischen der Möglichkeit von Öffnung erstarrter Strukturen und der Verunsicherung bei einer Neupositionierung etablierter Strukturen erkennbar wurde.

Die daran anschließende Analyse der Netzwerkstrukturen der Standorte in Form eines Soziogramms und die Beschreibung der Netzwerkpartner vor Ort ergaben folgendes Bild:

- Dominierend sind Beziehungsstrukturen innerhalb des katholischen Milieus.
- Die Weiterbildungseinrichtungen betrachten ihre Netzwerkbeziehungen aus einer steuernden, ihrer eigenen Organisationslogik folgenden Perspektive.
- Netzwerkbeziehungen werden instrumentell gedeutet („wer ist für das Erreichen meiner eigenen Ziele wichtig?“).
- Die eigene Position ist dominant gegenüber anderen Positionen.
- Die Bildungseinrichtungen verstehen sich nicht als Teil eines übergeordneten regionalen Beziehungsgeflechtes, welches sich wechselseitig bedingt und fördert.

Netzwerkanalysen erlauben eine doppelte Perspektivübernahme; sie relativieren den eigenen Standort: „Ich definiere mich als Ressource für andere, andere werden zur Ressource meiner Interessen und Ziele.“ Es scheint, dass gerade vor dem Hintergrund der geführten Auseinandersetzung um das eigene Selbstverständnis und die notwendige Neuverortung katholischer Bildungsinstitutionen eine einrichtungsbezogene leiterzentrierte Perspektive als Sicherheit bietende, aber auch nach außen abgeschlossene Position in einer Netzwerkstruktur bevorzugt wird. Eine relationale Standortbestimmung, damit verbunden die Möglichkeit wechselseitiger Perspektivverschränkung zwischen den eigenen und den Interessen anderer regionaler Akteure, kann daher nicht gelingen. Eine missverständliche Deutung von Netzwerkbeziehungen scheint u.E. auch darin zu liegen, dass organisationale Gesamtziele mit den jeweils in den Netzwerken zu aktualisierenden Teilinteressen aller sich beteiligenden Akteure gleichgesetzt werden.

Die Bildungswerke verstehen sich nicht als Baustein in einer vernetzten Lerninfrastruktur von unterschiedlichen Anbietern und Teilnehmermilieus. Andere Anbieter werden folglich als Konkurrenten und nicht als Partner unter einem übergeordneten gemeinsamen Interesse gedeutet. Einrichtungübergreifende Vernetzung wird als potentieller Verlust und Abgabe von Einfluss wahrgenommen. Endogene Ressourcen, die in Anbieter-, Teilnehmer- oder Kurleiteternetzwerken liegen, können so nur begrenzt für die Weiterbildungsorganisation nutzbar gemacht werden.

In der Fachtagung „Vernetzung auf allen Ebenen“ wurden die bereits gesetzten Impulse des zweiten Basismoduls verstärkt und erweitert (vgl. die ausführliche Dokumentation der Tagungsbeiträge in Bd. 2 der Dokumentation und auf der

CD-ROM). In den Beiträgen wurden folgende Schwerpunkte ins Zentrum gerückt:

#### **Bedeutung und spezifische Qualität von Netzwerken**

- Begriffliche Klärung (dauerhaftes Beziehungsgeflecht, Netzwerk und Kooperation, Differenz als Voraussetzung, Organisation und Netzwerk, Macht und Konkurrenz)
- Bedeutungskontexte (Informationsnetzwerke, Versorgungsnetzwerke, Netzwerkanalyse, Vernetztes Denken, Networking)
- Kriterien zur Bestimmung von Netzwerken
- Voraussetzungen für den Aufbau von Netzwerken
- Gründe und Motive für Vernetzung

#### **Analyse vernetzter Strukturen**

- Netzwerke als spezifische Beziehungsstruktur
- Leistungsspektrum von Netzwerken
- Organisationsgrade von Netzwerken
- Empirische Netzwerkanalyse als diagnostisches Instrument

#### **Netzwerkpraxis**

- Bedingungen zur Entstehung von Netzwerken
- Differenz von Akteuren
- Professionelle Anforderungen an Praktiker.

Alle Einblicke in unterschiedliche Praxisbereiche vernetzter Arbeit, wie beispielsweise ein kommunales Netzwerk zum interkulturellen Lernen, ein personales Netzwerk im IT-Bereich oder ein Kundennetzwerk in der Immobilienbranche belegen die Tatsache, dass jeweils der wechselseitige Nutzen aller Beteiligten tragende Voraussetzung für das Funktionieren der Netzwerke darstellt (vgl. die Selbstdarstellung der Netzwerke im Rahmen der Tagungsdokumentation auf der beigefügten CD-ROM). In allen Fällen geht es um die Wahrnehmung eines gemeinsamen übergreifenden Interesses. Im Falle des regionalen Netzwerkes von Weiterbildnern im Bereich Fremdsprachen wird darüber hinaus ein übergreifendes Funktionsverständnis der beteiligten Einrichtungen deutlich: sie legitimieren sich als Dienstleister zur Förderung einer regionalen grenzüberschreitenden Entwicklung.

Die im Verlauf des Projektes gesetzten Impulse können als konkrete Unterstützung für eine veränderte Praxis von Weiterbildung und für ein neues Funktions-

verständnis als regionale Lerninfrastruktur gesehen werden. Sowohl die begriffliche Einordnung als auch die Darstellung von Bedingungen und Erfahrungen aus einer vernetzten Praxis gaben Anstöße zur Reflexion notwendiger Voraussetzungen und von Kosten- und Nutzenfaktoren bei der Gestaltung von Netzwerken. Die durchgeführten Netzwerkanalysen mit den Standortvertretern im zweiten Modul konzentrierten sich auf die Förderung der Wahrnehmung vorhandener Beziehungsgeflechte mit dem Ziel, über eine institutionelle Öffnung organisationale Spiel- und Handlungsräume auszuloten. Sie dienten der Selbstvergewisserung bezogen auf die eigenen Stärken und Interessen und der potentiellen Anschlussfähigkeit an andere Akteure. Die einseitige Perspektive der Praktiker auf Netzwerke unter eigenen Nutzinteressen (Teilnehmergewinnung, Vergrößerung des eigenen Einflusses) verschenkte das Potential, das in einer relationalen Positionsbestimmung liegt, und damit letztlich das „Surplus“, das vernetzte Strukturen ausmacht.

Insgesamt waren die Impulse zur Netzwerkthematik sehr umfangreich und inhaltlich breit gestreut und sprachen sehr unterschiedliche Aspekte von Netzwerken und Networking an. Ein Teil der Beiträge lag auf einem theoretisch sehr anspruchsvollen Niveau, der aus einer Praktikerperspektive als Überforderung erlebt wurde. Eine stärkere Bündelung von Teilaspekten und eine zielgenauere Passung mit Blick auf die intendierten Veränderungsimpulse für die bestehende Praxis sollten zukünftig konzeptionell eine größere Berücksichtigung finden.

## **6. Fokus Lernberatung und Selbststeuerung: Öffnung als didaktisches Prinzip**

Das Konzept der Lernberatung und des selbstgesteuerten Lernens geht von der Prämisse aus, dass jede Lerngruppe gekennzeichnet ist durch unterschiedliche und individuell zu klärende Lernmotive und Interessenlagen, so dass es immer weniger möglich ist, mit einer antizipierenden curricularen Planung eine Weiterbildungsveranstaltung durchzuführen. Nimmt man diese Annahme ernst, so wird es notwendig, in organisierten Lernkontexten geeignete Freiräume zur Verfügung zu stellen, die individuelle und gruppenbezogene Klärungs- und Entscheidungsprozesse im Verlauf möglich machen. Gleichzeitig stellt eine solche Herangehensweise hohe Anforderungen an die Teilnahmekompetenzen der Beteiligten, so dass in der Konsequenz auch ein Unterstützungsrahmen zur Aneignung dieser individuellen „Lernprozesskompetenz“ zur Verfügung gestellt werden muss.

Der Impuls im dritten Fortbildungsmodul zum Thema „Lernberatung“ setzte bei den Grundannahmen und den Leitprinzipien des didaktischen Konzeptes an, um dann unterschiedliche Gestaltungselemente (Lernkonferenz, Lerntagebuch,

Feedback, Lernquellenpool u.a.) im Einzelnen vorzustellen. Das Konzept stellt die Lernvoraussetzungen und die individuellen Motivationslagen der Teilnehmenden in den Mittelpunkt und leitet daraus biografiebezogene und am individuellen Lernprozess orientierte pädagogische Konzepte und Arbeitsformen ab. Erst daran schließen sich Überlegungen zu den institutionellen Voraussetzungen an: es besteht ein Bedarf an Differenzierung und Modularisierung von Angeboten sowie an Transparenz über mögliche Lernangebote der jeweiligen Einrichtung. (vgl. die Dokumentation des Beitrags von Klein/ Reutter in Bd. 2)

An diese Einführung schloss sich eine praktische Erprobung der vorgestellten Gestaltungselemente an, indem die Beteiligten aufgefordert wurden, sich selbstreflexiv mit der eigenen Lerngeschichte auseinanderzusetzen. Das Konzept „Lernberatung“ bezieht bewusst den Rückblick auf die eigene Lernbiografie in die Arbeit mit ein, um Teilnehmenden zu ermöglichen, ihren individuellen Reaktions- und Handlungsweisen auf bzw. an Lernanforderungen auf die Spur zu kommen und wahrnehmungsfähig für den Einfluss früherer Erfahrungen auf heutige Lernsituationen zu werden. In einem unterstützten Prozess zur persönlichen Selbstverwässerung bezogen auf das eigene Lernhandeln werden Kompetenzen entwickelt, um aus diesen Erfahrungen abgeleitet stärker selbststeuernd auf die Gestaltung eigener Lernprozesse Einfluss nehmen zu können.

Der Input zum Konzept „Lernberatung“ vermittelte einen Eindruck von den didaktischen Prinzipien und dem eingesetzten methodischen Repertoire zur Gestaltung von offenen, Selbststeuerung ermöglichenden Lernsettings. Die konkrete Erfahrung, die bei der Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiografie aus einer Teilnehmerperspektive gemacht werden konnte, konfrontierte die Arbeitsgruppe unmittelbar mit den Wirkungen und den Möglichkeiten von offenen, partizipativ angelegten Lernarrangements. Die anschließende Diskussion stellte demgegenüber zunächst Fragen nach den organisationsstrukturellen Voraussetzungen und den organisationspolitischen Konsequenzen in den Mittelpunkt.

Die Anwendbarkeit des Konzeptes wurde in Frage gestellt, da unter den gegebenen organisatorischen Voraussetzungen eine solche Vorgehensweise sich praktisch nicht realisieren ließe. Es wurde die Vermutung geäußert, dass

- sich Lernberatung nicht als didaktisches Prinzip, sondern sich nur innerhalb eines abgrenzbaren, zeitlich befristeten Projektrahmens verwirklichen ließe.
- eine institutionelle Öffnung für neue Milieus und Lernanlässe in Einrichtungen in kirchlicher Trägerschaft nicht beliebig möglich ist.

In der folgenden Diskussion um die Qualität unterschiedlicher Lernorte (Krankenhäuser, Züge, Pfarrheime) wurde bestätigt, dass sich im direkten Kontakt mit bestimmten Teilnehmergruppen (Kranke, reisende Manager etc.) spezifische,

individuell zugeschnittene Angebote für Menschen in ausgewählten Lebens- und Berufssituationen entwickeln lassen. Der Kontextwechsel aus der Bildungseinrichtung hinein in die Lebens- und Arbeitswelt von Teilnehmern ermöglicht es, dass individuelle Lernanlässe konkreter beschreibbar werden und sich Bedarfe diskursiv klären lassen.

Weitere Anknüpfungspunkte für katholische Bildungseinrichtungen wurden in dem biografischen Ansatz gesehen. Einerseits wurde erkennbar, dass berufliche Weiterbildung zunehmend mehr mit Fragen der biografischen Orientierung zu tun bekommt und dies einen originärer Themenbereich konfessioneller Erwachsenenbildung darstellt. Ebenso ließen sich Bezüge zur eigenen Bildungsarbeit herstellen mit Blick auf die Förderung selbstreflexiver, identitätsbildender und selbststeuernder Kompetenzen.

Wie bereits in den vorangehenden Modulen entstand am Ende der Diskussion ein Vergewisserungsbedürfnis der Projektvertreter bezogen auf die Zielrichtung von Öffnung (Wo sollten wir uns öffnen? Wo müssen wir stabil bleiben?) und die konkreten Erwartungen an Lernunterstützung jenseits bekannter institutionalisierter Lernstrukturen. Auch hier war die Gesamtdiskussion von einer ambivalenten Haltung geprägt sowohl was Öffnung auf einer institutionellen als auch auf der verfahrensdidaktischen Ebene betrifft. Die festen vertrauten Strukturen werden als stabilisierend wahrgenommen und gleichzeitig als begrenzend erlebt; Veränderungsschritte erscheinen attraktiv und notwendig. Die Bedarflagen bleiben jedoch abstrakt und noch wenig fassbar, so dass vor der Bereitstellung adäquater pädagogischer Settings die potentiellen Pilotfelder erst noch sehr viel genauer in den Blick genommen werden müssten und sich so die Anbieterperspektive durch Sichtweisen aus der Aneignungsperspektive ergänzen ließe.

## 7. Die standortbezogenen Falldiskussionen

Die standortbezogenen Falldiskussionen folgten auf die von externen Impulsen geprägten ersten drei Module. Sie entstanden aus dem Bedürfnis, die Gruppe als kollegialen Rahmen wechselseitiger Beratung zu nutzen und den Blick verstärkt nach innen auf die eigenen Einrichtungen zu richten. Bei der Vorstellung der Standorte wurden die unterschiedlichen organisationsstrukturellen und politischen Rahmenbedingungen der Einrichtungen erkennbar und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung eines neuen Verständnisses von Weiterbildung. Sie brachten aber auch konzeptionelle Klärungsbedarfe bezogen auf die Gestaltung der „Treffpunkte Lernen“ genauer auf den Punkt.

Folgende Themen wurden angesprochen:

### 7.1 Die Entwicklung des TPL-Vorhabens vor dem Hintergrund der Entwicklungsgeschichte der eigenen Einrichtung

Beispiele bei der Darstellung waren:

In Germershausen ist die Situation der Bildungsstätten historisch geprägt vom schwach strukturierten ländlichen Raum, insbesondere durch die Lage an der ehemaligen innerdeutschen Grenze. Ein zweiter starker Einfluss kommt der Leitung durch den Augustinerorden zu, der sich intensiv für den Fortbestand der Bildungsstätte und für ein Angebot einsetzt, das den regionalen Bedürfnissen der Menschen auch jenseits Glaubens- und kirchenbezogener Themen entspricht.

Bei der Darstellung des Frankfurter Bildungswerkes spielten einerseits die großstädtisch geprägte vernetzte Struktur und die jeweils unterschiedlichen Mitarbeiternetzwerke eine bedeutende Rolle für die Angebotsentwicklung und bei der Klärung, was Öffnung des Bildungswerkes bedeuten kann. Andererseits ist die Situation in der Einrichtung deutlich bestimmt von der Gestaltung der Leitungsstruktur in den vergangenen Jahren (kommissarische Leitung durch pädagogische Mitarbeiter über eine längere Zeit und Neubeginn des jetzigen Leiters).

Kennzeichnend für die Standorte Reutlingen und Tuttlingen sind die historisch liberalen Strukturbedingungen (e.V.-Trägerstruktur) der Bildungswerke mit ihren basisdemokratisch geprägten Kommunikationsstrukturen sowie die gewachsenen ehrenamtlich geführten Arbeitsgemeinschaften Erwachsenenbildung in den Gemeinden, die Partizipation bei Angebotsentwicklung und Durchführung auch von nicht kirchennahen Personen und Institutionen ermöglichen.

Bei der Beschreibung des Standortes Dresden wurde die gesellschaftliche Randposition der katholischen Kirche und die Bedeutung der Diaspora-Situation für den Aufbau kirchlicher Weiterbildung herausgestellt. Die pädagogische Arbeit, die z.T. durch Vertreter aus den alten Bundesländern initiiert wurde, kann erst langsam auf stabile Füße gestellt werden. Kirchliche Erwachsenenbildung übernimmt eine Moderationsfunktion zwischen Alteingesessenen und den neu zugezogenen (westlich sozialisierten) Menschen.

### 7.2 Entwicklungsstrategische Einschätzungen im allgemeinen und mit Blick auf den Aufbau von TPL

In der Diskussion der Standorte kamen allgemeine entwicklungsstrategische Einschätzungen zur Sprache, sowohl bezogen auf innerorganisatorische als auch auf regionale und einrichtungsübergreifende Entwicklungsoptionen der Bildungsinsti-

tutionen. Hervorgehoben wurde der Bedarf, sich verstärkt Kooperationspartner auch außerhalb kirchlicher Zusammenhänge zu suchen und sich für außerkirchliche Gruppen zuständig zu fühlen. Es wurde prognostiziert, dass sich die Gestaltungsfunktion der Bildungseinrichtungen über Dezentralisierung und regionale Beteiligung ausweiten lässt und dass dies nicht einseitig von entsprechenden ökonomischen Rahmenbedingungen abhängt.

Das Thema „Netzwerke und Vernetzung“ spielte bei allen standortbezogenen Darstellungen eine wichtige Rolle. Vordergründig blieb die Befürchtung bestehen, in Netzwerken nicht erkennbar zu sein. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, durch zusätzliche Öffentlichkeitsarbeit zur eigenen Profilschärfung nach innen und nach außen beizutragen, um so sichtbar und unterscheidbar von anderen Anbietern zu sein.

Innerorganisatorisch ging es um die Rückbindung innovativer Impulse einzelner Mitarbeiter in die Gesamteinrichtung und um Einflussnahmemöglichkeiten durch die Einrichtungsleitung auf gesamtorganisatorische Veränderungsprozesse. Diese Verknüpfungsleistung gilt es nicht nur bezogen auf die Mitarbeiterschaft sondern auch für die Verkopplung alter und neuer Angebote und Angebotsformen zu erbringen.

### 7.3 Kirchenpolitische Einflüsse auf die Arbeit in den Einrichtungen

Wie bereits in den Diskussionen während der ersten drei Module kamen auch bei den Standort bezogenen Darstellungen kirchenpolitische Einflüsse auf die Arbeit der Bildungswerke zur Sprache. Es lassen sich gegenläufige Bewegungen beschreiben zwischen einer durch den gesellschaftlichen Wandel beeinflussten sich verändernden Erwachsenenbildung und einer feststellbaren kirchenpolitischen konservativen Wende. Innerhalb dieses Spannungsfeldes entwickeln sich neue Formen des Katholizismus in der Kirche, aber auch traditionell von Kirche gestaltete Bereiche werden durch kirchennahe Institutionen neu akzentuiert (kulturelle Gestaltung des Sonntags oder von Begräbnisfeiern). Trotz der diagnostizierten Abkopplung kirchlicher von gesellschaftlicher Entwicklung wird Kirche auch positiv als geschützter Raum, als Schonraum gedeutet. Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft wurde als ein Rahmen beschrieben, in dem die Frage nach Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit außen vor bleiben kann.

### 7.4 Konzeptionelle Überlegungen zur Entwicklung von TPL

Konzeptionelle Überlegungen zu den Entwicklungsvorhaben bezogen sich ganz überwiegend auf organisationsstrukturelle Implikationen und Konsequenzen der

Öffnung der Bildungsinstitutionen. Verfahrensdidaktische Gesichtspunkte spielten nur am Rande eine Rolle.

Deutlich erkennbar war der Einfluss regionaler Bedingungen (Stadt/Land, Teilnehmermilieus) sowie einrichtungsstruktureller Voraussetzungen (Größe der Einrichtung, Mitarbeiterstruktur, Organisationskultur) auf die Einschätzung von Veränderungsanforderungen und -möglichkeiten.

Festgestellt wurde, dass sich vernetzte Arbeitsformen stabilisierend auf die Erwachsenenbildungsarbeit auswirken; daher sollen vernetzte Strukturen durch die TPL gefördert und unterstützt werden. Die hohe Identifikation von Teilnehmern mit der Einrichtung stellt eine personale und finanzielle Ressource für die Entwicklung des TPL dar. Für eine konzeptionelle Klärung neu zu entwickelnder Angebote sind diese strukturell allerdings nicht ausreichend eingebunden.

Die Bedingungen des Einsatzes von IuK-Technologien zur Unterstützung regional vernetzter Strukturen wurden am Beispiel des TPL Gernershausen diskutiert. Die Gruppe kam zu folgenden Einschätzungen:

- Ein konkreter Anlass ist die Voraussetzung, damit Teilnehmer motiviert sind, sich mit den neuen Medien auseinander zu setzen.
- Der Einsatz von IuK-Technologien als Instrument zur Förderung regionaler Entwicklung erfordert veränderte strukturelle Rahmenbedingungen in Weiterbildungseinrichtungen, die die ganze Organisation betreffen.
- Die Zugangswege zu Foren im Internet müssen möglichst niedrigschwellig gestaltet werden.
- Es braucht flankierende Maßnahmen, um an einen Umgang mit diesen Medien heranzuführen.
- Sinnvoll erscheint eine ausgewogene Mischung aus Präsenz- und virtuellen Phasen.

Bei allen Standortdiskussionen überwiegen organisationsstrukturelle und -politische Fragestellungen. Insbesondere die Verknüpfung unterschiedlicher Entwicklungslogiken und -dynamiken vor allem in den größeren Einrichtungen stellt eine Herausforderung für die Bildungswerke dar.

Vor dem Hintergrund der überwiegend aus einer Leiterposition vertretenen Innovationsprojekte (damit die nachvollziehbare Präsenz organisationsstrategischer Gesichtspunkte) wird der Bedarf an institutionalisierten organisationsbezogenen „Lernräumen“ in den Bildungseinrichtungen erkennbar. Weitere organisationale Teilperspektiven (HPM / Dozenten und Teilnehmer) könnten sich so in einen langfristigen gemeinsamen Entwicklungsprozess integrieren lassen.

## 8. Reflexive Standortbestimmung und konzeptionelle Konkretisierungen im Verlauf

Ausgangspunkt aller beteiligten Standorte waren Skizzen, die unterschiedliche Entwicklungsvorhaben umrissen. Alle Einrichtungen identifizierten Ausgangslagen, vor deren Hintergrund sich innovative Veränderungsschritte in Richtung Öffnung der Weiterbildungseinrichtungen begründen ließen:

- Erschließen von zusätzlichen Ressourcen für regionale Entwicklung
  - Konzeptionelle Weiterentwicklung von Angeboten durch die stärkere Vernetzung von Anbieter- und Nutzerseite
  - Angebotsentwicklung für ausgewählte Teilnehmergruppen und ihre Lebenslagen
  - Förderung und Unterstützung regional vernetzter Strukturen
  - Vernetzung mit anderen Anbietern, um das eigene Angebot weiterzuentwickeln
  - Inhaltliche, gestalterische und didaktische Neuentwicklung und Modernisierung von Angeboten
  - Unterstützung selbstorganisierter Formen von Weiterbildung in regional vernetzten Zusammenhängen
  - Unterstützung bei der Klärung und Begleitung organisationaler und regionaler Veränderungsprozesse von Gruppen und Initiativen.
- Zu Beginn des Modellprojektes stellten alle Beteiligten ihre konzeptionellen Ideenskizzen vor und präsentierte ihre jeweiligen regionalen und organisationsstrukturellen Rahmenbedingungen. Folgende Situationen im Prozessverlauf markierten Punkte einer reflexiven Standortbestimmung und Schritte auf dem Weg zur konzeptionellen Konkretisierung der eingangs vorgestellten Skizzen.

1. Die Durchführung der Netzwerkanalyse im zweiten Modul hatte Selbstverwässerungscharakter bezogen auf die Wahrnehmung relevanter regionaler Beziehungsstrukturen.
2. Eine ähnliche selbstreflexive Funktion, jedoch bezogen auf den eigenen Entwicklungsprozess, übernahmen die regelmäßig zu Beginn der Arbeitstreffens durchgeführten „Up-dates“ der Standorte, bei denen die zwischenzeitlichen Entwicklungen vorgestellt wurden.
3. Die Diskussion um die Entwicklung des Bildungsportals stellte einen Rahmen zur Verfügung, indem die potentiellen Adressaten als Nutzer der Internetplattform genauer in den Blick genommen werden mussten. Darü-

ber fand eine Auseinandersetzung mit den alten und neuen Angebotsformen und den Teilnehmersituationen katholischer Erwachsenenbildung statt.

4. Im Anschluss an die standortbezogenen Falldiskussionen gab es kollegiales Feedback zu den Projekten und der Vor-Ort-Situation in den Einrichtungen. Dies machte auf mögliche Entwicklungshemmnisse und Besonderheiten der Vorhaben aufmerksam.
5. Ein wichtiger Schritt zur Konkretisierung war die Zusammenfassung des geleisteten Entwicklungsarbeit und die Ergebnispräsentation auf der Abschlussstagung „Up to date ...“ sowie die Diskussion mit den dort vertretenen Bildungsexperten.

Die konzeptionellen Entwicklungsschritte waren verschränkt mit konkreten Umsetzungsschritten und Auseinandersetzungen in den Einrichtungen vor Ort. Für die Klärung und Entwicklung der Vorhaben erwiesen sich folgende Bedingungen und Einzelmaßnahmen als hilfreich:

- Präsentation und Diskussion der Vorhaben in den Bildungswerken und Rückbindung der Entwicklungskonzepte in eine organisationsstrategische Gesamtentwicklung
- parallel initiierte Lern- und Entwicklungsprozesse in den Einrichtungen
- formale Absicherung innerhalb der Trägerstruktur
- Einbindung eines breiten Unterstützerkreises vor Ort
- klare Abgrenzung von TPL als einem konkreten und zugleich explorativen Innovationsprojekt
- Rekurs auf bestehende tragfähige regionale Beziehungsstrukturen bei der Umsetzung erster Schritte.

Der Prozess in den Einrichtungen stellte die reflexiv geprägten Phasen in den Modulen und die teilweise abstrakte Auseinandersetzung „vom Kopf auf die Füße“. In diesem Prozess wurde die notwendige Verschränkung der konzeptionellen Konkretisierungsschritte mit organisationsstrukturellen Veränderungen besonders deutlich. Die lernförderliche Gestaltung der dazu notwendigen Klärungsräume stellte die Voraussetzung dar, um das dynamische Wechselverhältnis zwischen reflexiver Selbstevaluation und Umsetzung produktiv werden zu lassen.

## 9. Gesamteinschätzung des Verlaufs

Die Rekonstruktion des Projektverlaufes zeigt auf, wie in der Mischung aus externen Impulsen und kollegialer Beratung und Diskussion die Voraussetzungen und Bedingungen von Öffnung katholischer Weiterbildung geklärt werden konnten

und sich die konzeptionellen Erstentwürfe konkretisieren ließen. Die externen Impulse bewegten sich auf den Ebenen von gesellschaftspolitischen Anforderungen, organisationsstrukturellen und verfahrensdidaktischen Entwürfen für eine Öffnung von Weiterbildungseinrichtungen.

Diese Impulse waren sehr dicht in der Anfangsphase des Projektes gesetzt. Sie deckten ein breites Spektrum unterschiedlicher Facetten vor allem organisationsstruktureller Öffnungsdimensionen ab. Die gewählte Dichte wurde zum Teil als Überforderung erlebt und ließ nicht ausreichend Spielraum für den Rückbezug auf die eigenen Entwicklungsprozesse in den Einrichtungen. Die quer zu den Entwicklungsverläufen liegende Diskussion des Servers nahm überdies zusätzlich Raum ein und brachte einen dritten Klärungsstrang in den Prozess hinein.

Die mit dem Projekt an die Standorte heran getragene politische Programmatik wurde als „externer“ Veränderungsanspruch überbewertet; erfahrungsgesättigte Einschätzungen aus der eigenen Praxis blieben demgegenüber unberücksichtigt. Perspektivisch bleibt zu klären, wie eine notwendige Scharnier- und Übersetzungsfunktion von Weiterbildungsorganisation zwischen den Veränderungen in den jeweiligen Teilnehmersituationen und ordnungspolitischen Gestaltungsbereichen im Rahmen von Modellprojekten und darüber hinaus thematisiert, unterstützt und gefördert werden könnte.

Die gesetzten Impulse in den Modulen boten vor allem einen Rahmen zur diskursiven Klärung allgemeiner Einschätzungen bezogen auf gesellschaftspolitische, organisationale und didaktische Dimensionen von Öffnung. Sie konnten nur begrenzt für die konzeptionelle Konkretisierung der TPL produktiv genutzt werden. Ein stärkerer reflexiver Einbezug der Inputs und der Praxisbeispiele aus den Fachtagungen hätte hier einen Ausgleich schaffen können. Der Schwerpunkt der Diskussion in den Arbeitstreffen lag auf organisationsstrategischen und -strukturellen Gesichtspunkten. Die Klärung konzeptioneller Fragen für die Entwicklung der konkreten Einzelvorhaben blieb dieser Auseinandersetzung nachgeordnet. Sie lassen sich möglicherweise erst bei der Auswertung erster Erfahrungen in der Umsetzung der geplanten Konzepte genauer in den Blick nehmen.

Die Begleitung und Unterstützung von Organisationsentwicklungsprozessen in Weiterbildungseinrichtungen sollte perspektivisch die sich wechselseitig bedingenden Entwicklungsprozesse auf einer strukturellen und einer konzeptionellen Ebene stärker berücksichtigen. Es bleibt für die Zukunft zu erproben, wie sich strukturell offene Suchbewegungsprozesse mit zielgeleiteten Entwicklungsvorhaben optimal verschränken lassen.

## Teil B

### Produktevaluation: Projekt „Treffpunkt Lernen“

Bei der Evaluation des KBE-Projekts „Treffpunkt Lernen: Orientierungshilfe in allen Lernlagen“ sind im Hinblick auf seine konkreten produktförmigen Ergebnisse zwei sich ergänzende Zieldimensionen zu unterscheiden:

- (1) das Konzept TPL als universelles Entwicklungsmodell institutionellen Lernens und damit als Rahmen für Prozesse pädagogischer Organisationsentwicklung im Zuge einer organisationspolitischen Öffnung der Weiterbildungseinrichtung hin zu ihrem regionalen Umfeld und zur Lebenswelt ihrer Bildungsadressaten.
- (2) die Beschreibung und strukturelle Analyse der konzeptionellen Varianten institutioneller Öffnung an den beteiligten Projektstandorten in Bezug auf ihre kontextspezifischen Profile und lokalen Realisierungsformen, wie sie als inhaltliche Ergebnisse zielgenauer Suchbewegungen vor Ort nachzuweisen sind.

Beide Dimensionen von Produktevaluation wurden prozessbegleitend von der wissenschaftlichen Begleitung und bei der Mitwirkung an den Entwicklungsmodulen verfolgt und finden sich in den Ergebnisberichten der Standortprojekte (vgl. Kap. 5) dokumentiert. Der folgende Bericht ist daher als zusammenfassende strukturtheoretische Ausdeutung zentraler Aspekte der Standortprojekte verstehen. Er bietet damit einen generalisierenden Interpretationsrahmen, durch den der Modellcharakter der Einzelvorhaben in einen institutionstheoretischen Zusammenhang gestellt wird, durch den sie an ausgewählten Kriterien vergleichbar werden.

### I. Das TPL-Konzept als Entwicklungsmodell für zielgenerierende Suchbewegungen

Bildungspolitische Programmatik formuliert Entwicklungsziele auf der Ebene allgemeiner „Richtziele“ und daher als noch ausdeutungsbedürftige Leitbilder von eher metaphorischer Gestalt. Es wäre daher ein Missverständnis, von politischer Programmatik bereits umsetzungsfähige Vorgaben auf der Ebene operationalisierter Zielfestlegungen zu erwarten. Dies kann erst im Zusammenhang konkreter Projektentwicklung in konkret bestimmbar institutionellen Handlungskontexten geschehen. Folgt man dieser Argumentation und geht man von einer Unbestimmtheit politischer Vorgaben im Sinne eines politischen Deutungsangebots für eine zu fördernde gesellschaftliche Entwicklung aus, so wird erkennbar, dass die

jeweils formulierte bildungspolitische Programmatik nur ein erster Schritt im Rahmen eines gesamtgesellschaftlichen Prozesses der Zielgenerierung sein kann, der im weiteren Verlauf noch einer praxisfeldbezogenen Bestimmung bedarf und der erst zuletzt im Zuge eines wechselseitigen Aussteuerungsprozesses zu einer sich zunehmend präzisierenden (und daher tentativ angelegten) Zielformulierung im ordnungspolitischen Handlungsfeld führen wird. Dieser Aussteuerungsprozess im Verlauf politischer Zielgenerierung wird im hier besprochenen Kontext eines bildungspolitisch motivierten Entwicklungsprogramms als „institutionelle Suchbewegung“ rekonstruiert. Der Modellcharakter des TPL-Projekts besteht daher in erster Linie nicht in der linearen Umsetzung eines Programms institutioneller Öffnung, sondern in der Erarbeitung eines Modells, wie eine solche Öffnung als Entwicklungsprozess gestaltbar und partizipatorisch durch die Mitakteure in der Bildungspraxis mitgesteuert werden kann.

Das TPL-Projekt bietet in diesem Zusammenhang die Erprobung eines Entwicklungsmodells institutioneller Suchbewegung.

Treffpunkt Lernen beruht daher auf einem konzeptionellen Prinzip, wonach das Ziel einer institutionellen Öffnung von Weiterbildungseinrichtungen als strukturelle Suchbewegung organisierbar wird und hierbei praxisrelevante Orientierungen in einem zunächst ergebnisoffenen und später zunehmend zielpräzisierenden Veränderungsprozess bieten kann. Ausgangspunkt sind Impulse zur Selbstklärung der strukturellen Voraussetzungen, Identifizierung von Anschlussstellen für neue Entwicklungsmöglichkeiten und Gestaltungsspielräume und die schrittweise Konkretisierung von Entwicklungszielen in Bezug auf die zunehmend deutlicher werdenden Vorstellungen, was im gegebenen Fall „institutionelle Öffnung“ bedeuten kann. Das Konzept TPL ist als pädagogische Intervention zu verstehen (vgl. den Bericht von H. Pröpper: TPL Frankfurt).

**Zielgenerierung als strukturierende Suchbewegung** lässt sich somit in der von TPL realisierten Form als eine Variante pädagogischer Organisationsentwicklung verstehen, bei der das Projekt in seiner Arbeitsstruktur (z.B. in den Entwicklungsmodulen und Fachtagungen), vor allem aber durch kollegialen Austausch quer zu den Standortprojekten eine wichtige Support- und Beratungsfunktion übernimmt.

Nur so kann es gelingen, dass im Laufe der Projektkonstitution und der nachfolgend schrittweisen Projektentwicklung die zunächst noch unbestimmte Programmatik (vgl. „Ziele des TPL-Projektes“) in einem institutionellen Handlungskontext – katholische Erwachsenenbildung – als konkretes Entwicklungsvorhaben spezifiziert wird und die Entwicklungsziele im Prozess alltagsgebundenen Tätigkeits formuliert und weiterverfolgt werden. Der entscheidende Aspekt dieser Vorgehensweise, der den Modellcharakter zielgenerierender, gestaltungsoffener Transformation ausmacht, liegt daher in seiner tätigkeitsgebundenen Entscheidungslage.



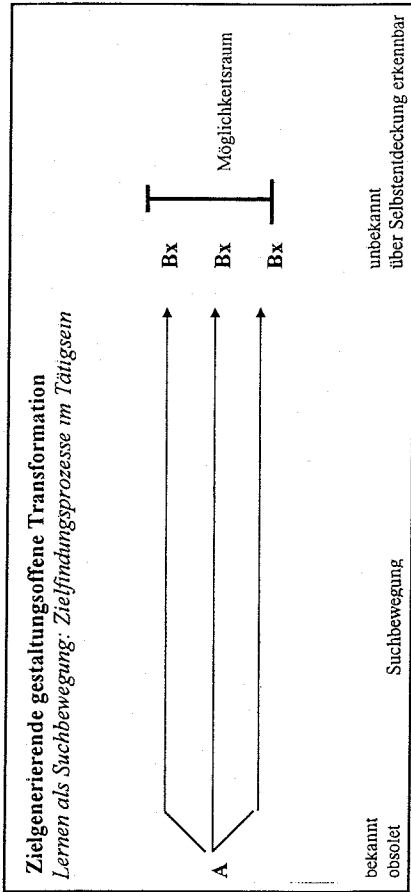


Abb. 1

Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer zielgenerierenden Transformation ist charakterisiert als offener Übergang von einem Zustand A, der sich als nicht tragfähig erwiesen hat, hin zu einem Zustand Bx, der als „diffuse Zielgerichtetheit“ (Kade 1985), also als noch unbestimmt aber prinzipiell bestimmbar erfahrbar wird. (vgl. Abb. 1) Erlebt werden zielfoffene Transformationen von den Betroffenen meist als Aufbruch, Ausbruch oder als verwirrende Umbruchsituationen hinein in einen verunsichernden Schwebezustand, bei dem zwar klar ist, welche Ordnung man verlassen oder verloren hat, nicht aber wie die zukünftige aussehen wird. Eine Gefahr besteht in diesem Zusammenhang, dass Bildungspolitiker die Unbestimmtheit des „Zustands B“ als mangelndes Wissen der Bildungspraktiker deuten und aus ihrer Rolle als politische Entscheider heraus den Soll-Zustand *vertretend* für die Bildungspraxis definieren. So meint man zum z.B., den „Soll-Zustand B“ auf der Grundlage einer externen Gesellschaftsdiagnose in Form eines normativ formulierten Weiterbildungsbedarfs erschließen zu können. Hierbei übersieht man jedoch die *tätigkeitsgebundene Entscheidungsabhängigkeit* offener Zielfindungsprozesse. Der erwünschte „Zustand Bx“ ist zwar extern nicht eindeutig bestimmbar, andererseits aber auch nicht völlig kontingent: er lässt sich vielmehr als programmatisch umgrenzten Möglichkeitsraum konzipieren, zu dem über das Modellvorhaben tentative Zugangswege erschlossen werden können. Typische Folgeprobleme externer Zielvorgaben gehen in der Regel nicht darauf zurück, dass der „Soll-Zustand B“ unzureichend bestimmt wurde. Meist liegt vielmehr eine Fehleinschätzung in Bezug auf die Struktur der Veränderung vor. Grundsätzlich ist hierbei entscheidend, dass der „Zustand Bx“ im Transformationsmodell „Suchbewegungen“ zwar nicht prinzipiell unerkennbar, aber einer externen, allgemeingültigen Bestimmung unzugänglich ist. Er ist nur im Rahmen eines tätigkeitsgebundenen Klärungs- und Entscheidungsprozesses durch praktische Ei-

genbewegung der Betroffenen innerhalb eines positionsabhängigen Möglichkeitsraums zu erschließen. Projektorganisation bietet hierfür Unterstützung im Umgang mit Neuartigem und übernimmt hierdurch eine pädagogische Beratungsfunktion im Sinne von Entwicklungsbegleitung.

## 1. Pädagogische Anforderungen an ein Entwicklungsmodell zielgenerierender Suchbewegungen

Fasst man die Projekterfahrungen in bezug auf TPL als generalisierbares Entwicklungsmodell zusammen, so lassen sich folgende verallgemeinerbare Erkenntnisse formulieren, die sich vorwiegend auf seine strukturellen Voraussetzungen und förderlichen Realisierungsbedingungen beziehen:

### 1.1 Zielgenerierende Entwicklungsprojekte

Der Charakter eines zielgenerierenden Entwicklungsprojekts darf nicht nur implizit in der Projektbeschreibung zum Ausdruck gelangen, sondern bedarf einer expliziten Benennung auf der Ebene der allgemeinen Projektintentionen des Trägers, der einzelnen Projektziele und der gesamten Projektarchitektur.

– Bei den *Projektintentionen* des Trägers sollte der Gestaltungsspielraum bzw. die Bestimmungsbedürftigkeit der leitbildförmig umrissenen Programmatik benannt und das Interesse an einer kontextgebundenen gestaltenden Zielpräzisierung als Anlass zur Durchführung des Projekts im Sinne eines Gestaltungs- und Entwicklungsangebots ausformuliert werden.

– Bei den *Projektzielen* sollte die Weite des Möglichkeitsraums, in dem sich das Spektrum von Realisierungsformen zu bewegen hat, an programmatischen Eckpunkten eingegrenzt und zu Projektbeginn mit den Beteiligten im Rahmen eines Projektvorlaufs geklärt werden.

– In der *Projektarchitektur* sollten kommunikative Formen der Abstimmung und des Feedbacks zwischen Projektträger (ordnungspolitischer Entwicklungsrahmen) und Teilprojekten (organisationspolitischer Gestaltungsrahmen) vorgesehen werden, um einen gemeinsamen Verlauf der Zielgenerierung zu gewährleisten.

### 1.2 Ausgangslagen für Vernetzung

Weiterbildungseinrichtungen, die sich in der frühen Phase einer expansiven, ihren Platz im konkurrierenden Umfeld noch erwerbenden Entwicklung befinden, können ihre aktuellen Interessen nur schwer in einer Programmatik der Vernet-

zung und der sensiblen Öffnung zu eigenständigen Kooperationspartnern realisieren. Diese konstitutive Ausgangslage unterscheidet sich von der Situation etablierter Einrichtungen, erklärt Probleme und das Ausschneiden des Standorts Dresden aus dem Entwicklungsprozess.

### 1.3 Institutionspolitische Rahmenbedingungen

Von hoher Bedeutung für endogen gesteuerte Suchbewegungen und an sie anschließende Organisationsentwicklung ist ein reflektierter Umgang mit den institutionspolitischen Rahmenbedingungen der sich öffnenden Weiterbildungseinrichtungen. Hierbei geht es um das Auffinden real vorhandener Entwicklungsspielräume im gefestigten oder in Turbulenz geratenen institutionellen Gefüge und in den Machtbeziehungen der Trägerorganisation. Als vorteilhaft hat sich herausgestellt, wenn aufgrund eines strukturellen Wandels der übergeordneten institutionellen Rahmenbedingungen sowohl eine institutionspolitische Reflexion wie auch ein Aufgreifen von Veränderungsbedarf in dem Entwicklungsprozess der TPL-Suchbewegung möglich bzw. aus Gründen einer Neuorientierung erforderlich war. Ein Hineinragen von Veränderungsanforderungen in ein sich erst festigendes oder ein strukturell rigides Umfeld erscheint aus bisherigen Erfahrungen eher entwicklungshinderlich und kann daher als schlechte Ausgangsbedingung gelten. Dies ist u.a. ein Grund für das frühe Ausschneiden des Standorts München zu Beginn des Projekts.

### 1.4 Kommunikative Verfahren der Projektauswahl

Die Gewinnung und Auswahl von Standortprojekten sollte in der Konstitutionsphase eines Gesamtprojekts als gemeinsamer reflektierter Entwicklungsprozess angelegt werden, in der wichtige Voraussetzungen und Beteiligungsbedingungen als kommunikativ angelegte Klärung organisierbar wird. Dabei handelt es sich u.a. um folgende Mitwirkungsvoraussetzungen:

- Mitwirkung in tentativ angelegten Entwicklungsprojekten setzt bei den beteiligten Standortprojekten einen Entwicklungsstand voraus, der einen endogen entstandenen Bedarf an Aufbruch und Ausbruch aus gefestigten aber obsolet gewordenen Routinen erfahrbar macht.
- Schwierigkeiten ließen sich beim TPL-Projekt bei der Mitwirkung von Teilprojekten feststellen, in denen sich noch keine gefestigte „Normalform“ und professionelle Routinen herausgebildet hatten. Dies erklärt Probleme und das späte Ausschneiden des Standorts Dachau. Veränderung erfordert strukturelle Sicherheit und ein Mindestmaß an gefestigter Professionalität.

### 1.5 Aufbau eines Supportsystems der Organisationsentwicklung an den Standorten

Konzeptionell lässt sich TPL als ein Entwicklungsmodell beschreiben, das Prozesse einer zielgenaueren Organisationsentwicklung im Rahmen einer bildungspolitisch motivierten Programmatik praktisch umzusetzen vermag. Das Projekt erfüllt hierdurch eine Orientierungs- und Strukturierungsfunktion, die sich als entwicklungsbegleitende Beratung beschreiben ließe. Methodisch ist diese Beratungsleistung allerdings noch nicht ausreichend elaboriert und bedarf daher noch genauerer Ausarbeitung.

Zu klären wäre in nachfolgenden Realisierungsformen, welcher der beteiligten Akteure und Instanzen welche Teilfunktion von Beratungsleistung zu übernehmen hätte.

- Die praktischen Erfolge im abgelaufenen Projekt verweisen darauf, dass kollegiale Beratung zwischen den Akteuren der Standortprojekte zwar außerordentlich wirksam war, allerdings noch zusätzliche Rahmenbedingungen benötigt hätte, um sich zu einem tragfähigen Support-System entwickeln zu können.
- Ähnliches gilt für die Rolle der Projektleiterin, der KBE als Trägerinstitution sowie der Mitglieder in der Projektleitungsgruppe (Diözesan-Vetreter) in Bezug auf ihre beratende Funktion.
- Die wissenschaftliche Begleitung hingegen sollte man von Erwartungen an beratende Supportfunktionen für die Standortentwicklung entlasten, da sie bei der inhaltlichen Begleitung von Entwicklungs- und Gestaltungsprojekten schon hinreichend Rollenprobleme bei der Balancierung von Distanz und Nähe zu bewältigen hat.

## II. Kontexte institutioneller Öffnung katholischer Erwachsenenbildung:

### Profile der Realisierung des Projekts TPL

#### 1. Eckpunkte einer Standort-Analyse

Im Folgenden werden im Rahmen einer „Produktevaluation“ die verschiedenen Realisierungsvarianten von TPL im Sinne der konkreten Ausformung einer Öffnung und Weiterentwicklung bestehender Bildungseinrichtungen in multifunktionelle „Treffpunkte Lernen“ einer erwachsenenpädagogischen Strukturanalyse unterzogen.

Hierbei geht es um folgende Analysegesichtspunkte:

- Bedeutungskontext
- Kontexte der institutionellen Öffnung in Bezug auf die ihnen zugrunde liegende Wirkungsrichtung. (vgl. O. Schöffel: Treffpunkt Lernen – Bedeutungskontexte und Wirkungsrichtungen einer institutionellen Öffnung. In: Bd. 2 der Dokumentation)
- Zuordnung zum Analyseschema der didaktischen Handlungsebenen
- Zuordnung zu Varianten einer mehrstufigen Netzwerkarbeit

## 1.1 Bedeutungskontexte und Wirkungsrichtungen der institutionellen Öffnung an den Projektstandorten

### 1.1.1 Definition

*Erwachsenepädagogische Kontexte sind wahrnehmungs- und handlungsbegleitende Sinnszusammenhänge, die es ermöglichen, dass unterschiedliche Akteure mit hoch differentem biographischem und sozialem Erfahrungshintergrund weitgehend Übereinstimmendes mit dem Lernarrangement verbinden, ohne dass sie zuvor eine gemeinsame institutionelle Sozialisation (wie z. B. Schüler, Auszubildende oder Studenten) durchlaufen mussten. Der erwachsenepädagogische Kontext bietet über deutliche Kontextmarkierungen eine implizite, oft auch explizite Verständigung darüber, was in dem gegebenen Zusammenhang in Bezug auf welches Verständnis von Lernen zu erwarten ist.*

Die verschiedenen Varianten des TPL signalisieren daher differente Möglichkeiten des Lernens im Erwachsenenalter und dies ggf. im Kontrast oder in Ausweitung der bisherigen „Normalform“ der katholischen Bildungseinrichtung.

### 1.1.2 Treffpunkt Lernen als lernförderlicher Kontext der Orientierung

Jeder **Treffpunkt Lernen** lässt sich folglich als ein pädagogisches Arrangement auf einer übergeordneten Ebene der Orientierung über Lernmöglichkeiten auffassen, ganz wie dies programmatisch auch in der Zielbeschreibung des Projekts anklängt: „Treffpunkt Lernen: Orientierungshilfe in allen Lernlagen. Weiterentwicklung und Ausbau bestehender Bildungseinrichtungen in multifunktionale 'Treffpunkte Lernen'“. Es geht somit nicht nur um eine innovative Weiterentwicklung offener Einzelangebote und ihre kommunale und regionale Vernetzung, sondern auch um eine thematische, räumliche und zeitliche Verdichtung (Treff-„Punkt“!), mit der Zugänglichkeit der sich öffnenden Weiterbildungsrichtungen intensiviert werden soll. Durch diesen institutionellen Strukturierungsprozess befindet sich der

Treffpunkt zu seinem sozialen Umfeld in einem produktiven Spannungszustand. Löst sich dieser auf (z.B. durch zu geringe Attraktivität oder aufgrund zeitlicher Befristung), so bedeutet dies auch das Ende des sozialen Systems **Treffpunkt Lernen**, selbst wenn es in formalorganisatorischem Sinne noch weiterhin aufrechterhalten mag. Es ist daher von hoher Relevanz für seine Wirksamkeitschancen, wie der Aufbau eines attraktiven Spannungsfalles zwischen einem TPL und dem normalen Lebensalltag seiner Besucher und Nutzer zustande kommt. Betrachtet man lernförderliche Kontexte institutionalisierter Erwachsenenbildung als sich spontan herausbildende („emergente“) soziale Systeme, so verdankt sich ihre unmittelbare praktische Bedeutung für mögliche Nutzergruppen nur zu sehr geringem Teil administrativer Organisationskunst. Zumindest reicht diese nicht aus, um sie in ihrer Wirksamkeit als pädagogische Organisation in den Blick zu bekommen. Hinzukommen muss noch die zutreffende Erwartung, dass Lernen hier leichter und erfolgreicher verläuft als in alltagsweltlichen Zusammenhängen mit Bekannten, am Arbeitsplatz oder allein.

Analog gilt dies für den „Orientierungskontext TPL“. Das Spannungsfälle zum Alltag seiner Nutzer entsteht dadurch, dass hier bislang unbekannte, unerwartete oder in anderen Lebensbereichen nur schwer realisierbare Lernmöglichkeiten erschlossen werden können. Jeder Treffpunkt muss daher ein „Kräftefeld“ zu seinem sozialen Umfeld herausbilden, das seine Spannung aus einer lernförderlichen Kontrastierung zum Alltag möglicher Nutzerinnen und damit aus einem pädagogischen Verhältnis zu anderen Lebenssituationen bezieht.

### 1.1.3 Vier Wirkungsrichtungen

In diesem Verhältnis lassen sich vier Wirkungsrichtungen von Konzeptionen des Treffpunkt Lernen zum Alltag der Lernenden unterscheiden, die ein weitgehend anderes Grundverständnis von „Orientierungshilfe in allen Lernlagen“ nach sich ziehen:

#### (I) Einwirkung

Treffpunkt Lernen als orientierende Einflussnahme  
Das pädagogische Arrangement eines TPL ist so auszugestalten, dass mögliche Interessenten und Nutzer für anregende, informierende oder trainierende Einwirkungen auch tatsächlich erreichbar und empfänglich sind. Die konzeptionelle Sicherung dieser niederschweligen Erreichbarkeit stellt letztlich das Gütekriterium für TPL-Konzeptionen im Spannungsfälle „Einwirkung“ dar.

#### (II) Binnenwirkung

TPL als geschützter Kontext zur Förderung interner Entwicklungsprozesse durch Selbstthematisierung, Konzentration auf einen integrativen Schwerpunkt und Begleitung zielgenerierender Suchbewegungen.

### (III) Außenwirkung

TPL als Unterstützung bei der Bewältigung von Alltagsproblemen und externen Entwicklungsvorhaben durch Qualifizierung für besondere Lebens- und Berufssituationen, durch kritisches Distanzieren von problematischen Anforderungen oder als Anleitung für produktives Handeln.

### (IV) Gesamtwirkung

TPL als Orientierungshilfe zwischen divergenten Deutungsangeboten durch Funktionsbezug, Sinndeutung und Kontextwechsel.

## 1.2 Zuordnung von TPL-Varianten zum Analyseschema didaktischer Handlungsebenen

### Ebene 1: TPL als methodisches „Setting“

Die institutionelle Öffnung wird auf der situativen Gestaltungsebene der Einzelveranstaltung im Sinne einer methodischen Öffnung umgesetzt.

### Ebene 2: TPL als Veranstaltung-„design“

Die institutionelle Öffnung bewegt sich auf der Ebene der Angebotsentwicklung und damit in offenen Veranstaltungsformen.

### Ebene 3: TPL als Prinzip der Programmgestaltung („programming“)

Die institutionelle Öffnung bewegt sich auf der Ebene der Programmstruktur.

### Ebene 4: TPL als intermediäres Prinzip offener Institutionalstrukturen

Die Weiterbildungseinrichtung wird zum Bestandteil eines übergreifenden institutionellen Netzwerks. Vernetzung ist hier organisationspolitische Strategie.

## 1.3 Klärung der Position des TPL in einer mehrstufigen „Netzwerk-Architektur“

**Ebene 1:** Ressourcenbezogene Netzwerke betriebliche, fachliche, kommunale oder regionale Adressatennetzwerke sowie Kursleiternetzwerke

**Ebene 2:** Veranstaltungsdidaktik

Dienstleistungsbezogene Netzwerke: Vernetzung der Angebotsstruktur

**Ebene 3:** Aufgabenbereichsdidaktik

Aufgabenbereichsbezogene Querschnittsnetzwerke

**Ebene 4:** Programmgestaltung

Bereichsübergreifendes Netzwerk

Vernetztes Denken im Programmplanungshandeln

### Ebene 5: Institutionsdidaktik

Einrichtungsinterne Vernetzung als integratives Organisationsprinzip

**Ebene 6: Einrichtungsübergreifende Netzwerke,**  
regionale und fachliche Vernetzung.

## 2. Die TPL-Profile der Standortprojekte

Die Produktevaluation des Projekts bezieht sich neben der Charakterisierung des zugrunde liegenden Entwicklungsmodells auch auf den spezifischen Ertrag der Einzelvorhaben.

Aber auch bei der Produktevaluation auf der Ebene der Einzelvorhaben lässt sich zwischen einem „übergeordneten“ Produkt des Gesamtprojekts „Treffpunkt Lernen“ – dem Bildungsportal [www.treffpunktlernen.de](http://www.treffpunktlernen.de) als zentraler Entwicklung – und den dezentralen Entwicklungen in den regionalen Standortprojekten unterscheiden. Wir finden somit im TPL-Projekt Produktentwicklung in mehrfacher Hinsicht vor.

Die medientheoretische Beschreibung und systematische Analyse des Produkts „TPL als zentraler Bildungsserver“, das ebenfalls Erfahrungen einer institutionellen Öffnung nach innen und außen geboten hat, wurde entsprechend der einschlägigen Fachkompetenz arbeitsteilig durch M. Brockhaus (typo-nett) übernommen und findet sich in seiner Auswertung dargestellt (M. Brockhaus: Das Bildungsportal – Tor zu neuen Lern-/ Lehrwelten? ... In: dem vorliegenden Band der Dokumentation).

Im Folgenden werden daher ausschließlich die in den Standortberichten formulierten Einschätzungen und Erfahrungen unter strukturtheoretischen Überlegungen systematisiert und es wird versucht, die kontextspezifischen Erfahrungen vor dem Hintergrund der oben skizzierten Analyseraster einem Strukturvergleich zu unterziehen.

### 2.1 Das Profil des Standortprojekts Frankfurt: „TPL als ‚Attraktor‘“

#### 2.1.1 Die „Normalform“ des Katholischen Bildungswerks als Ausgangslage

Entscheidend für die Ausgangslage des Entwicklungsprozesses war die komplexe und historisch voraussetzungsreiche Situation eines katholischen „Bildungswerks in der Großstadt“ (H. Pröpper). Zu der doppelten Funktion, sowohl erwachsenenpädagogischen Support für gemeindenahere Erwachsenenbildungs-

aktivitäten zu bieten als auch zunehmend zentrale Angebote zu entwickeln, durchzuführen und dabei hauptberuflich moderierte Entwicklungen zu verfolgen, hat zu einer mehrschichtigen hochkomplexen Struktur geführt, die einrichtungsintern, wie auch in einem weitgehend ausdifferenzierten Umfeld zum Ausdruck gelangt.

Der langfristige historische Vorlauf einer weitgefächerten Ausdifferenzierung der katholischen Bildungsarbeit hat insgesamt auch zu einer dichten Vernetzung mit anderen Bildungsträgern, bereits übergreifenden Kooperationsstrukturen und einer Vielzahl von Adressatenbereichen und Teilnehmernetzwerken geführt.

### 2.1.2 Veränderungsbedarf als Wirksamkeitsgrenzen einer routinisierten „Normalform“

Für die Problemanalyse des Standorts Frankfurt war insgesamt kennzeichnend, dass die Notwendigkeit einer Neuorientierung eher „chronisch“ als „akut“ zum Ausdruck kam. Die Situation insgesamt schien strukturell in Bewegung, was eine Neupositionierung des Bildungswerks in einem zunehmend „turbulenten Umfeld“ erforderlich zu machen schien.

In dieser Situation wuchs dem Konzept TPL so etwas wie eine strukturierende Funktion zur neuorientierenden Standortbestimmung zu. H. Prömper formuliert dies in seinem Bericht sehr treffend:

*„In einem turbulenten Feld gewinnt ‚Treffpunkt Lernen‘ die Qualität eines Attraktors mit der Funktion, wiederkehrender Zielpunkt komplexer, affektiv-kognitiver Prozesse zu werden.“ (H. Prömper, TPL Frankfurt) <sup>5</sup>*

Auf eine Situation, die intern durch hochkomplexe Ausdifferenzierung und Diffrusität gekennzeichnet ist und die von außen durch die Strukturveränderungen in Frage gestellt wird, muss pädagogisch „resonant“ geantwortet werden. (vgl. O. Schäffler: Strukturelle Öffnung von Weiterbildungseinrichtungen als Programmentwicklung ... In: Bd. 2 / Teil III der TPL-Dokumentation) Das TPL-Projekt übernimmt lt. H. Prömper in dieser Situation eine entwicklungsfördernde Supportfunktion:

*„Aus Frankfurter Sicht waren die Fortbildungsmodule für uns notwendige Selbstklärungsimpulse für unseren Organisationsalltag. Die Auseinandersetzungen mit Organi-*

5 Red. Hinweis: Wie hier, so finden sich in den folgenden Ausführungen eine Reihe von Originalzitataten aus den jeweiligen Selbstarstellungen der TPL-Standortprojekte. Sie sind zur besseren Kenntlichmachung zusätzlich kursiv gesetzt.

grammen, Leitungsstrukturen, Selbstverständnis oder auch gegenläufigen Erwartungen und Impulsen war manchmal mühsam und lähmend. Diese Inspektion führte aber in Konfrontation mit anderen Beispielen... zu einer Re-Vision, einer Neuformulierung von Perspektiven auf die Realität und die Aufgaben der Stadtkirche Frankfurt. So sehr ich heute viel klarer und entschiedener eine Reihe von Notwendigkeiten: Zusammenführen, Vernetzen und Zusammenwirken von bislang getrennten Kompetenzbereichen; Konzentration auf die Aufgaben... statt auf die zu erhaltenden Strukturen; weitere Öffnung der gewachsenen kirchlichen Bildungsarbeit auf die gemeindededizierten Kirchengemeinschaften; Verstärkung der Kooperationen über den Binnenraum der Kirche hinaus.“ (ebda.)

### 2.1.3 Entwicklungsthema: „alte Kunden neu entdeckt“

Das Entwicklungsthema des Standorts, an dem sich das Profil der TPL-Konzeption abarbeitet und aus dem es seine Energie bezieht, lässt sich somit auf eine Neuausrichtung des Gewohnten und Vertrauten mit Hilfe eines gesellschaftlichen Megathemas zurückführen: „Digitale Spaltung der Gesellschaft in ‚online‘ und ‚offline‘“. Unter dem Aspekt „Nutzung des Internets für ehrenamtliche Arbeit“ werden „alte Kunden neu entdeckt“ und damit alte Arbeitsstrukturen unter neuen Gesichtspunkten als soziale Netze revitalisiert und aktualisiert.

Strukturell betrachtet geht es bei der Einführung der neuen Angebotsformen rund um das Internet nicht um die Begründung eines zusätzlichen Aufgabenbereichs, sondern um eine integrative, quer zu den bestehenden Arbeitsfeldern verlaufende Akzentuierung und ein mediengebundenes Re-framing der bisherigen etwas aus der Façon geratenen Arbeitsbereiche:

*„Dieser TPL lag zum einen in der Interessenschnittmenge der beiden Mitarbeiter, zum anderen knüpfte er an vorhandene Strukturen an. Vorhandene Zielgruppen im Bereich ehrenamtlicher Mitarbeit... sollten auf eine neue Weise angesprochen werden. Zudem sollten neue Zielgruppen angesprochen und Netzwerke verstärkt bzw. geschaffen werden.“ (ebda.)*

### 2.1.4 Die Wirkungsrichtung der durch das TPL-Konzept verfolgten strukturellen Öffnung

Vor dem Raster der oben beschriebenen vier Wirkungsrichtungen institutioneller Öffnung, aus denen ein TPL-Konzept seine strukturellen Orientierungsmöglichkeiten und soziale Energie bezieht, lässt sich das Frankfurter Profil als gutes Beispiel für den Bedeutungskontext „Einwirkung“ beschreiben.

Unter Nutzung des Mediums Internet und der IuK-Technologien werden alte Zugänge und Arbeitszusammenhänge neu gerahmt (Re-framing) und durch

diese „Einflussnahme auf lebensweltliche Deutungen durch Impuls, Animation, Informationsvermittlung und Freisetzung“, auch neue Zugangsmöglichkeiten erschlossen. Die Impulswirkung, die das TPL-Konzept erfüllt, kommt nicht zuletzt in dem Akzent auf „soziale Intervention“ von Lernarrangements in die Alltagswelt der Adressaten zum Ausdruck. H. Prömper spricht von einer „*aufsuchenden Bring-Struktur der fliegenden Internet-Schule*“, die als strukturelle Alternative zur herkömmlichen „Anbieterstruktur“ verstanden wird. („*Die Schule kommt zu den Lernenden*“, ebda.)

Strukturelle Öffnung im TPL-Projekt bezieht sich somit nicht nur auf Organisationswandel innerhalb der Weiterbildungseinrichtung, sondern auch auf Veränderungen bei den Bildungsadressaten. Die Nutzerkompetenz bei ausgewählten Adressatengruppen und Teilnehmernetzwerken wird als Bestandteil von pädagogischer Organisationsentwicklung verstanden:

„*Wir arbeiten an Lernvoraussetzungen und gehen die ersten Schritte wie öffentliche Zugänglichkeit, Räumlichkeiten, individuelle Beratung und Begleitung, Einbettung des Lernens in eine dafür offene Organisationskultur, Coaching und Gestaltung differenzierter Lernarrangements.*“

## 2.1.5 Profil des TPL

Das Wirkungsprofil des Frankfurter TPL-Konzepts lässt sich daher als eine auf Einwirkung bezogene Wirkungsrichtung beschreiben. Ihre wichtigste und somit grundlegende Strukturierungsleistung besteht in einem Impulsangebot, das auf der Zugangsmöglichkeit zur Internetnutzung für soziale Gruppen besteht, die zuvor keine oder geringe Zugangschancen hatten. Pädagogische Durchführungsqualität gewinnt das Konzept durch daran anschließende Informationsmöglichkeiten und Trainingssettings.

Seinen Stellenwert als Bildungsangebot innerhalb eines konfessionellen Bildungsträgers erhält das TPL-Konzept durch seine Orientierung an sozialrelevanten Zielgruppen, bei denen hierdurch die soziale Exklusion von wichtigen Entwicklungen abgemildert oder verhindert wird. Hierdurch entsteht eine Kombination mit dem Bedeutungskontext „Gesamtwirkung“ (Sinndeutung).

Strukturell sind die „*Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit*“ für die Wirkungsrichtung „Einwirkung“ von grundlegender Bedeutung, wodurch die institutionellen Ressourcen des Katholischen Bildungswerks durch Vernetzung eine wesentliche Voraussetzung für das praktische Gelingen darstellen.

## 2.1.6 Didaktische Handlungsebenen im TPL-Ansatz und Formen der Netzwerkbildung

Ordnet man das Frankfurter TPL-Konzept dem Schema didaktischer Handlungsebenen zu, so wird eine eigentümliche Kombination erkennbar: den innovativen Ausgangspunkt bildet TPL als methodisches „Setting“ (zielgruppen-gemäße Kleingruppenarbeit), das sich in dem spezifischen „Design“ der „fliegenden Internet-Schule“ als offene Veranstaltungsform auf der Ebene der Angebotsentwicklung ausgestaltet und schließlich als Bestandteil eines einrichtungsübergreifenden institutionellen Netzwerks zum intermediären Prinzip offener Instanzstrukturen wird. Institutionelle Öffnung wird im Frankfurter TPL-Konzept somit gleichzeitig „auf allen Ebenen“ betrieben

Als Restrukturierungsansatz beruht das Frankfurter TPL-Konzept auf der Grundlage einer langfristig verfolgten Vernetzungsarbeit: Die Entwicklung zentraler Angebote stand schon immer in einer Verbindung mit dem Support gemeindenaheher Bildungsaktivitäten und seinen institutionellen und personengebundenen Netzwerken.

Zu dem neu entwickelten TPL-Konzept, wie es von H. Prömper beschrieben wird, kann daher auf eine Vielzahl sozialer Netze zurückgegriffen werden:

- *ressourcenbezogene Netzwerke* sind die Voraussetzung für die Gewährleistung der Angebote
- *dienstleistungsbezogene Netzwerke* ermöglichen als gesicherte Adressatennetzwerke den Zugang zu „alten Kunden“, d. h. zu lebensweltlichen Verwendungssituationen von Adressatengruppen, die von anderen Trägern und Einrichtungen nicht erreicht werden können.

Das Konzept „Internetbezogene Erschließung neuer Lernformen und neuer Zielgruppen in der allgemeinen Erwachsenenbildung“ bietet zudem den Aufbau einer einrichtungsinternen Vernetzung quer zu den herkömmlichen Trennungshandeln“ strukturell erforderlich wird, sowie die Einbettung des Katholischen Bildungswerks in ein einrichtungsübergreifendes Netzwerk.

Institutionelle Expansionsgelüste oder pädagogische Hoffnungen auf Vollständigkeit werden in diesem TPL-Konzept nicht ausschließlich auf der Ebene der Einzelinrichtung beantwortet, sondern auf einer strukturell höherliegenden Ebene der Kooperation zwischen einer Pluralität von Einzelinrichtungen, die dann jeweils ohne weiteres klein und in ihrem Einzelpunkt unbedeutend sein können, aber innerhalb ihres regionalen oder kommunalen Netzwerkes dennoch eine wichtige Verknüpfungsposition einnehmen können. Ihre soziale Bedeutung entsteht innerhalb dieses Kontextes nicht durch Expansion, sondern

durch Kontaktmöglichkeit. Kontaktmöglichkeit jedoch entsteht durch Unterscheidbarkeit. Das ist mit dem Gedanken gemeint, dass es in diesem Bedeutungskontext nicht um Anpassung an Außenanforderungen geht, sondern um sinnstiftende Profilierung. „Profil“, wie das Wort sagt, heißt „Schnittkante“; Schnittkante zu anderen setzt voraus, dass deutliche Unterschiede zwischen mir und dem anderen gegeben sind und dass durch diese Unterschiedlichkeit auch das Eigene besser bestimmbar wird.

## 2.2. Das Profil des Standortprojekts Reutlingen: Dienstleistungs- und Vernetzungsangebote für Gruppen

### 2.2.1 Die „Normalform“ des Katholischen Bildungswerks und der erfahrbare Veränderungsbedarf

P. Schlegl beschreibt in seinem Bericht, wie für das Katholische Bildungswerk Reutlingen neben seiner charakteristischen Doppelfunktion, einerseits erwachsenenpädagogische Unterstützung für gemeindenahen Bildungsarbeit zu geben und andererseits ein eigenes Programm aufzubauen und durchzuführen, Grenzen einer angebotsorientierten Bildungsorganisation erfahrbar werden, die Zweifel an der Entwicklungsfähigkeit und pädagogische Vorbehalte wegen der strukturellen Passivität der Teilnehmerrolle und der Tendenz zu konsumorientiertem Verhalten aufkommen lassen.

### 2.2.2 Das Entwicklungsthema des Standorts

Konzepte „selbstorganisierten Lernens“ in Gruppen haben hohe Affinität zur liberalen Kulturtradition im Südwesten Deutschlands. Sie stehen als Alternative zu angebotsförmigen Lernarrangements zur Verfügung und werden gerade im Zuge eines wachsenden bürgerlichen Engagements als gesellschaftliches Entwicklungsthema virulent.

*„Gruppenlernen und -handeln ist ein sozial-politischer Faktor im Gemeinwesen, weil Gruppen Verantwortung übernehmen und sich fürs Gemeinwohl engagieren. Solche Initiativen und Projekte tragen zum Austausch, zur Vernetzung und zur Weiterveränderung im öffentlichen Leben bei.“ (P. Schlegl, TPL Reutlingen)*

Der einsetzende Entwicklungsprozess wird daher als ein sich ergänzendes Zusammenspiel zwischen einer Unzufriedenheit mit leerlaufender Routine in der Normalform von Weiterbildungspraxis einerseits und den sich verändernden Erwartungen des sozialen Umfeldes an das Katholische Bildungswerk andererseits beschrieben:

*„In den letzten Jahren setzte eine Entwicklung ein, die über die traditionellen Kirchengrenzen hinausging: Immer mehr Gruppen aus vielerlei gesellschaftlichen Beziehungen frag(t)en die KBW-Dienstleistungen an und nutzten sie gerne. Diese Tendenz forderte dazu heraus, sich über Öffnung und Vernetzung zu verständigen, Gruppenprofile zu definieren und auch die Dienstleistungen genau zu umschreiben. Das TPL-Bundesprojekt bildet den Reflexions- und Klärungsort für diese Aufgaben.“ (ebda.)*

Das Entwicklungsthema des Standorts, alltagsnahe, pädagogische Dienstleistungen für Gruppen bürgerschaftlichen Engagements in ihrem Einzugsbereich zu entwickeln und anzubieten, schließt daher zunächst an eine Teilaufgabe ihrer „Normalform“ als Katholisches Bildungswerk an, baut diesen Aspekt jedoch als eine institutionelle bereichsüberschreitende und damit strukturell öffnende Servicefunktion aus.

### 2.2.3 Wirkungsrichtung der strukturellen Veränderungen

Orientiert man sich an dem Analyseraster der Bedeutungskontexte und Wirkungsrichtungen einer institutionellen Öffnung, so folgt das TPL-Konzept Reutlingen einem Kontextverständnis von „Außenwirkung“:

*„TPL als Unterstützung bei der Bewältigung von Alltagsproblemen und Entwicklungsaufgaben durch Qualifizierung für besondere Lebens- und Berufssituationen, durch kritisches Distanzieren von problematischen Anforderungen oder als Anleitung für produktives Handeln.“ (ebda.)*

Durch seine Konzentration auf Gruppen im Rahmen von bürgerschaftlichen Engagement, d.h. durch das vom KBW-Vorstand formulierte „Gemeinwohl-Kriterium“ (ebda.) folgt das TPL-Konzept nicht jeder marktförmigen Dienstleistungsnachfrage, sondern verfolgt mit seiner Qualifizierungs- und Vernetzungssarbeit explizit Entwicklungsziele im Bereich „Gesamtwirkung“, nämlich durch pädagogische Unterstützung bei sinnvoller Orientierung im offenen (persönlichen oder gesellschaftlichen) Entwicklungsprozess. Hierdurch unterscheidet sich das TPL-Konzept von möglichen kommerziellen Dienstleistern, die ohne den Wertbezug auskommen können.

### 2.2.4 Didaktische Handlungsebenen des Ansatzes und die Bedeutung von Vernetzung

Die Wirkungsrichtung „Dienstleistung als Außenwirkung“ enthält eine starke Akzentuierung und Strukturierung auf der Ebene methodisch-konzeptioneller Gestaltung von Interaktionssituationen in Gruppen und von Methoden-Konzeptionen der Praxisberatung. TPL wird zunächst innovativ als „methodisches Setting“. Eingebettet ist dieser Schwerpunkt der pädagogischen Wirksamkeitsrichtung jedoch in ein Geflecht von Netzwerken auf verschiedenen Ebenen:

Die „modularen Kursangebote“ im Reutlinger TPL sind neben ihrer Qualifizierung für die Gestaltung relevanter Tätigkeiten in Gruppen gleichzeitig als Vernetzung der Teilnehmer und ihrer Gruppen in Richtung auf Adressatennetzwerke hin angelegt.

Eine wichtige Dienstleistung besteht in „Foren zur Vernetzung und für Erfahrungsaustausch“ (ebda.) im regionalen Umfeld aber auch im innerkirchlichen Bereich, in dem das Bildungswerk selbst Bestandteil eines institutionellen Netzwerks ist. Insofern lässt sich in dem Reutlinger TPL-Konzept eine reich ausdifferenzierte Netzwerkarchitektur auf allen didaktischen Handlungsebenen nachweisen: Einrichtungsinterne Vernetzung als integratives Organisationsprinzip wird in einen engen Bezug gesetzt zu bereichs- und einrichtungsübergreifenden Netzwerken der Verbindung von Regionalentwicklung und bürgerschaftlichem Engagement.

## 2.3 Das Profil des Standortprojekts Germershausen: Interne Vernetzung durch ein Modell internetgestützter Bildung

### 2.3.1 Die „Normalform“ der katholischen Bildungseinrichtung als Ausgangslage

Hier beteiligen sich zwei Partner an dem TPL-Projekt: nämlich die Geschäftsstelle der KEB in der Diözese Hildesheim, Region Südwest, die seit 15 Jahren in den Räumen der Katholischen Bildungsstätte St. Martin in Germershausen untergebracht ist und im TPL-Projekt in ihr einen Partner findet.

*„Trotz dieser räumlichen Nähe gab es so gut wie keine Kooperation zwischen beiden Einrichtungen.“ (H. Losert / H. Schlosser, TPL Germershausen)*

Über den Beschluss einer gemeinsamen Beteiligung am TPL-Projekt und im Zuge der gemeinsamen Entwicklung entstand eine „intensive und für beide Teile interessante Zusammenarbeit, die inzwischen weit über den Bereich des Projekts hinausgeht.“ (ebda.)

Die Normalform der Bildungsarbeit ist angebotsförmig und stößt auf die bekannten Wirksamkeitsgrenzen, die durch geringe Infrastruktur im ländlichen Raum und durch fehlende institutionelle Vernetzung zwischen den katholischen Bildungseinrichtungen verstärkt werden.

### 2.3.2 Der erfahrbare Veränderungsbedarf

*„Veränderungsanforderungen werden in einer solchen Situation selten konkret von der Basis formuliert und bleiben diffus. Man stellt bei den Veranstaltungen einen schleichenden Teilnehmerschwund fest. Man sucht Themen und Referenten, welche die potentiellen Teilnehmer doch interessieren müssten, hat aber keine funktionierenden Kommunikationsstrukturen, um sich untereinander auszutauschen. Man plant mit hohem Aufwand Veranstaltungen, bei denen sich im Nachhinein zeigt, dass es keine Interessenten für diese Themen oder Art von Veranstaltung gibt. Dies alles erzeugt eine Unzufriedenheit mit der Situation... Aufgrund des fehlenden Austauschs zeigen sich kaum Lösungsmöglichkeiten.“ (ebda.)*

### 2.3.3 Das Entwicklungsthema des Standorts

Das Entwicklungsthema läuft somit auf eine strukturelle Verbesserung der internen Kommunikation und Kooperation hinaus und dies nicht nur auf einer institutionellen Ebene der hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter, sondern auch zwischen Mitarbeitern, Kursleitern und Teilnehmern (Bildungsadressaten). Verstärkt wird diese Entwicklungsperspektive zudem durch institutionenpolitische Veränderung in der Art des Bildungsauftrags, der eine deutlichere Öffnung in Richtung auf kircheninterne „haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiter, Gremien, Institutionen und auch eher informellen Gruppen im Bereich der fünf Dekanate“ (vgl. ebda.) erforderlich macht.

Mit der Beteiligung an TPL verbinden die Einrichtungen die Hoffnung „mit Hilfe einer zu entwickelnden Internetplattform weitaus größere Möglichkeiten der Befähigung und Mitgestaltung schaffen zu können.“ (vgl. ebda.)

### 2.3.4 Wirkungsrichtung der strukturellen Veränderung

Das in diesem Verständnisszusammenhang entwickelte TPL-Konzept folgt weitgehend dem Bedarf nach institutionsinterner Vernetzung und Kommunikation und bemüht sich, mit der Einrichtung eines „virtuellen Treffpunkt Lernen“ innovative Kommunikationsansätze und -wege und damit zugleich eine neue Beziehungsstruktur zwischen Lehrenden und Lernenden zu entwickeln. Vor dem Hintergrund des Analyseasters der Bedeutungskontexte und Wirkungsrichtungen folgt das Konzept Germershausen dem Kontext „Binnenwirkung“. Es geht um eine strukturelle Öffnung „nach innen“. TPL wird hier verstanden als Konzept zur Förderung interner Kommunikation und Wachstumsprozesse durch Selbstthematisierung, selektive Fokussierung relevanter Themen und durch Begleitung zielgenießer interner Suchbewegungen im institutionellen Arbeitsfeld.



Metaphorisch kommt diese entschieden innergeleitete Wirkungsrichtung in dem Konzeptentwurf eines virtuellen TPL zum Ausdruck, der eine institutionelle Selbsterschließung in Form eines Hauses strukturiert. Man erschließt sich den Zugang über 1. „Eingangshalle“, 2. „Informationsräume“, 3. „Seminarräume“, 4. „Themenräume“, 5. „Programmforen“ und 6. den „Realraum“. Die interne Öffnung verfolgt pädagogisch zwei Ziele:

1. Ein „Instrument zu bekommen, welches die Kommunikation zwischen den mit uns in Verbindung stehenden Gruppen verbessert, diese bei ihrer konkreten Bildungsarbeit unterstützen und ihnen die Möglichkeit bieten sollte, sich mit ihrer Arbeit zu präzisieren.“
2. „....Bildungsarbeit in Richtung auf die Teilnehmer zu öffnen und sie als gleichberechtigte Partner in Planung, Konzipierung und Durchführung von Bildungsarbeit einzubinden. Nicht 'Lernen allein im Internet' war das Ziel, sondern ein Modell internetgestützter Bildung zu entwickeln.“ (ebda.)

Von einer solchen Öffnung über den Aufbau und praxisnaher Weiterentwicklung des Bildungsportals [www.treffpunktlernen.de](http://www.treffpunktlernen.de) erhofft man sich eine konsistente Individualisierung der Angebotsentwicklung „von Idee über Konzeption und Durchführung bis hin zur Nachbereitung und Bearbeitung von Transferproblemen in der back-home-Situation.“ Strukturell verspricht man sich eine Verknüpfung der Rollen des Planers, des Organisations, des Lehrenden und des Lernenden. „Das Dreieck HPM-Dozent-Teilnehmer rotiert durch die Rollenpositionen und wird damit auch zu einem Lernprozess im Lernprozess.“ (ebda.)

### 2.3.5 Didaktische Handlungsebenen und Netzwerkarchitektur

Das kommunikationstheoretisch begründete TPL-Konzept Germershausen bemüht sich über eine pädagogische Gestaltung des Bildungsportals virtuelle Kommunikationswege quer zu den didaktischen Handlungsebenen im Prozess der Angebotsentwicklung, -durchführung und -auswertung zu erschließen und bezieht die dafür erforderliche Dynamik aus der Faszination des neuen Mediums in Verbindung mit persönlichen Kontakten im Verlauf der Bildungsarbeit vor Ort. Hierbei fällt zunächst auf, dass internetgestützte Kommunikation in geringem Maße auf bislang gesicherten sozialen Netzwerken beruht oder diese zu aktivieren und zu nutzen vermag. Vielmehr wird internetgestützte Kommunikation als Hilfe für Kommunikationsprobleme herangezogen, die bisher für die Bildungsarbeit in einem strukturschwachen ländlichen Raum zu beobachten waren.

Ähnlich wie dies im TPL-Konzept Frankfurt geschildert wird, hat man sich auch in Germershausen zunächst der schrittweisen Entwicklung von internetbezoge-

nen Teilnahmekompetenzen zu widmen, d.h. einer Form von „Grasswurzelarbeit“ (H. Pröpper, TPL Frankfurt), mit der erst die alltäglichen Bedingungen für partizipatorische Mitwirkung geschaffen werden müssen. Erst in diesen Zusammenhängen werden ggf. so etwas wie bildungsinterne milieugebundene virtuelle Netzwerke entstehen, die am Medium Internet orientiert quer zu den didaktischen Handlungsebenen verlaufen und damit quer zu den pädagogischen Rollen neue Kommunikationswege erschließen. Insofern wird hier in mehrfacher Hinsicht Pionierarbeit geleistet:

- durch Mitwirkung bei der praxisnahen Konzipierung eines Bildungsservers, der didaktische Strukturen von Weiterbildungsorganisation im virtuellen Medium spiegelt,
- durch die einrichtungsinterne Vernetzung mit Hilfe der luk-Technologien (Baustein „Visitenkarten-Modul“),
- durch die Initiierung und virtuelle Vernetzung von Kursleiternetzwerken mit Adressaten-Netzwerken (Baustein „Lernbörse“).

## 2.4 Das Profil des Standortprojekts Tuttlingen: Treffpunkt Lernen als sozialer Bildungsraum

### 2.4.1 Die Normalform des Bildungswerks als Ausgangslage

Das katholische Bildungswerk Kreis Tuttlingen ist neben der bekannten Doppelfunktion als Support für gemeindenahere Erwachsenenbildungsaktivitäten einerseits und Veranstalter eigener („zentraler“) Bildungsangebote andererseits auch mit der konzeptionellen Betreuung der kommunalen „Arbeitsgemeinschaft Erwachsenenbildung Denklingen“ betraut.

Die Arbeitsgemeinschaft Erwachsenenbildung Denklingen wurde vor achtzehn Jahren auf Initiative des katholischen Bildungswerks und des Denkinger Bürgermeisters gegründet und ist daher Mitglied im katholischen Bildungswerk. Strukturell ist sie ein Zusammenschluss sehr unterschiedlicher Partner auf kommunaler Ebene und beruht daher auf einem weitgefächerten sozialen Netzwerk von Institutionen, Gruppen und Personen im dörflich strukturierten Umfeld: Die Arbeitsgemeinschaft umfasst die Gemeinde Denklingen, katholische und evangelische Kirche, Kindergärten, Katholische Bücherei, Grundschule, Ortsgruppe des DRK, Denkinger Vereine, die Rentnergemeinschaft sowie engagierte Einzelpersonen.

In diesem kommunalen Kooperationsverbund werden mit konzeptioneller Unterstützung des katholischen Bildungswerks angebotsförmige Bildungsveranstaltungen konzipiert und durchgeführt und hierdurch so etwas wie eine be-

darfsbezogene Infrastruktur zur flächendeckenden Versorgung mit Standardangeboten entwickelt.

### 2.4.2 Der erfahrbare Veränderungsbedarf als Wirksamkeitsgrenze

*„Mitte der neunziger Jahre wurde den hauptamtlichen und ehrenamtlichen Verantwortlichen im katholischen Bildungswerk klar, dass eine kirchliche Bildungsarbeit nach dem bewährten Muster Programmplanung, -erstellung und -durchführung nur noch wenig Erfolg versprach.“ (F. Ruf/ M. Wollek, TPL Denkingen)*

Man konstatierte einen Rückgang in der Bereitschaft zur ehrenamtlichen Bildungsarbeit aber auch der aktiven Teilnahme. Die kritische Selbsteinschätzung stellte fest: *„In der Außenperspektive wurde das Bildungswerk als bieder und zu kirchlich orientiert beschrieben.“ (ebda.)*

Hierauf setzte, von den ehrenamtlich Verantwortlichen betrieben, ein Prozess der Modernisierung und Neuorientierung ein, der zunächst mit einer Imagekorrektur begann („Corporate Design“) und das TPL-Projekt als unterstützenden Rahmen für die Strukturierung des Organisationsentwicklungsprozesses nutzte.

### 2.4.3 Das Entwicklungsthema des Standorts Denkingen

Die Unzufriedenheit mit der Ausgangslage („Stagnation“ der angebotsorientierten Bildung) führte zu Vorstellungen von alltagsorientierten und lebensweltnahen Aktivitäten, in denen die Interessen und Fähigkeiten der Mitbürger aktiviert und in gemeinsame Vorhaben einbezogen werden können. Das Experimentieren mit neuen Arrangements, in denen kommunikative und gesellige „Events“ mit klassischen Bildungsveranstaltungen (Konzept des „Bildungsbüffet“) verknüpft wurden und die Idee, ein kommunales Begegnungszentrum in einem Bauernhaus in der Ortsmitte zu gründen („Bürgerhaus“), löste eine Entwicklung aus, an der sich wichtige Gruppierungen der Gemeinde beteiligten.

Es entstand die Idee eines kommunalen Lernraums, in dem die *„traditionelle, angebotsorientierte Form der Erwachsenenbildung zu einer vernetzten, selbstorganisierten und lebensbegleitenden Form für Weiterbildung für alle (Kinder, Jugendliche, Familien, Erwachsene und Senioren) weiterentwickelt wurde.“ (ebda.)* Hier waren der Bezug zum TPL-Konzept und die Entscheidung, sich zu beteiligen, gegeben.

### 2.4.4 Wirkungsrichtung der strukturellen Veränderungen

Das entscheidende Merkmal für die Strukturentwicklung in Denkingen besteht darin, dass die Veränderungen nicht von einer intervenierenden Außenperspektive angestoßen werden, sondern dass die „Arbeitsgemeinschaft Erwachsenenbildung Denkingen“, in der ihr eigenen Verfasstheit bereits eine plurale soziale Netzwerkstruktur aufwies. Was andernorts erst erarbeitet werden muss, wurde in Denkingen bereits als strukturelle Voraussetzung eingebracht. Das „neue Profil“ durch das Projekt Treffpunkt Lernen bestand somit primär darin, die bisherigen latenten sozialen Netzwerke zu aktivieren und dabei den Entwicklungsfokus auf bisher unbeachtete „endogene Ressourcen“ des kleinstädtischen Lebensraums zu richten.

Die Wirkungsrichtung der Strukturentwicklung im Denkinger Konzept des TPL orientiert sich daher entschieden an dem Bedeutungskontext „Binnenwirkung“: TPL wird verstanden als Kontext zur Förderung kommunaler Entwicklung durch Selbstthematisierung, selektive Fokussierung ausgewählter Themen von kommunaler Bedeutung und durch unterstützende Begleitung zielgenießer Suchbewegungen der Dorfentwicklung im Rahmen bürgerschaftlichen Engagements.

Selbstthematisierung erfolgt durch verstärkte Wahrnehmung eigener Themen und Kompetenzen im kommunalen bzw. dörflichen Raum:

*„Das ‚innere‘ Potential der Dorfbewohner wird durch dieses Konzept genutzt und ausgeschöpft, die vielfältigen Talente und Fähigkeiten, die in der Gemeinde über alle Generationen hinweg vorhanden sind, werden ‚herausgekitzelt‘, was sich sowohl nachhaltig auf das Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl einzelner Personen auswirkt als auch die Kommunikation in der Dorfförmlichkeit deutlich fördert.“ (ebda.)*

„Binnenwirkung als Strategie“ erhält durch Vernetzung differenter Lernorte eine „sozialökologische“ Dimension:

*„Gelernt wird nicht mehr nur in klassischen Räumen, sondern die Räume erweitern sich: Lebens- und Lernorte rücken aufeinander zu und verschmelzen zu neuen Kommunikationsorten. Organisiertes und spontanes, informelles Lernen ergänzen sich und gehen eine Verbindung von Bildung und Begegnung ein.“ (ebda.)*

Selective Fokussierung erfolgt einerseits räumlich durch die Entwicklung und den Ausbau eines Bürgerhauses als integrativen Ort der Begegnung im Geflecht des kommunalen Netzwerks differenter Gruppen und thematisch durch das Konzept der Themennetze:

*„Selbstorganisation bzw. selbstgesteuertes Lernen verwirklicht sich somit nicht nur innerhalb der Möglichkeiten und Angebote des ‚Treffpunkt Lernen Denkingen‘, sondern*

*auch in der vernetzten Ausgestaltung und Arbeitsweise des 'Treffpunkt Lernen' selbst. Bildung passiert bzw. resultiert in diesem Kontext in Bildungsräumen, die gleichzeitig auch die Lebensräume der Menschen darstellen." (ebda.)*

### 2.4.5 Didaktische Handlungsebenen des Ansatzes

Das Denker-Konzept des TPL als kommunale Integration aller Bildungsaktivitäten in ein komplexes, sich selbst entwickelndes soziales Netzwerk bürgerschaftlicher Aktivitäten verweist auf eine ungewöhnliche Verschränkung (kommunal-)politischer Entscheidungsprozesse, institutioneller Vernetzung auf der institutionsdidaktischen Ebene der Bildungseinrichtungen, vernetzter Programmplanung und Angebotsentwicklung sowie integrativer Innovation auf der Ebene situativer Gestaltung selbstorganisierter Lernarrangements. Man findet an diesem Beispiel die Realisierung einer mehrstufigen Netzwerkarchitektur auf allen Handlungsebenen vor, die ein hohes Maß an „vertikaler“ Wechselwirkung aufweist: Ressourcenbezogene Netzwerke, vernetzte Angebotsstruktur, bereichsübergreifende Netzwerke, vernetztes Denken im Programmplanungs-handeln, einrichtungsübergreifende, regionale bzw. kommunale Netzwerke von bürgerschaftlichen Initiativgruppen. Diese komplex vernetzte Struktur erklärt sich aus dem historischen Vorlauf einer langfristigen Entwicklung im kommunalpolitischen Milieu im Südwesten Deutschlands, in dem bürgerschaftliche Vernetzungsideen ihren geistesgeschichtlichen Ursprung haben und im Zuge der heutigen gesellschaftlichen Entwicklung neue Wertschätzung und bewußte politische Förderung erhalten. Ihre Übertragbarkeit auf soziale Kontexte mit anderer Tradition sollte jedoch versucht und erprobt werden.

### 2.5 Strukturvergleich

Ein Vergleich der Standortprofile zeigt, dass eine zwischen zwei Standorten übereinstimmende Wirkungsrichtung struktureller Öffnung („Binnenwirkung“ in Germershausen wie in Denklingen) aufgrund der basalen Unterschiede in ihren konstitutiven Voraussetzungen jeweils eine weitgehend andere pädagogische Bedeutung erhält:

Während „strukturelle Öffnung nach innen“ in Germershausen eine Intensivierung der pädagogischen Beziehungsstruktur mit Hilfe der neuen Kommunikationsmedien bewirken soll, stellt „Öffnung nach innen“ im kommunalen Raum Denklingens den Versuch einer sozialen Integration in der ausdifferenzierten Pluralität unterschiedlicher Gruppierungen und alltäglicher Lebensbereiche dar, deren Vernetzung durch lebensbegleitendes Lernen der Förderung eines lebendigen Gemeinwesens dient.

Auffällig für das Praxisfeld einer konfessionell getragenen Bildungsarbeit erscheint in dem Strukturvergleich, dass in keinem der Vorhaben eine Öffnung der Richtung „Gesamtwirkung“ mit den möglichen Akzentuierungen auf „orientierender Sinnstiftung“ oder „grenzüberschreitendem Lernen“ als klassisch „kirchliches“ Dienstleistungsprofil gewählt wurde, sondern nur (z.B. in Reutlingen) als ergänzendes Leitbild bei der Auswahl der Adressatengruppen herangezogen wurde.

An diesem Punkt werden noch unausgeschöpfte Entwicklungsmöglichkeiten für TPL in der katholischen Erwachsenenbildung erkennbar, was sich insgesamt für die Bildungsarbeit der christlichen Kirchen im Bedeutungskontext „Gesamtwirkung“ konstatieren lässt.

Es handelt sich hierbei möglicherweise um Entwicklungsvorhaben, wie sie aufgrund unzureichender Rahmenbedingungen im abgeschlossenen TPL-Projekt nicht realisierbar waren. In Dachau arbeitete man an einem Entwicklungsprojekt im Bedeutungskontext „Gesamtwirkung“ im Rahmen politischer Gedenkstättenarbeit, ähnliches galt für den Standort Dresden für die bereichsübergreifende Vernetzung medizinischer Diskurse zwischen naturwissenschaftlichem und religiösem Denken und Handeln. Ein Strukturvergleich in Bezug auf die gewählten Varianten institutioneller Öffnung zeigt, dass hier eine Lücke im Spektrum eines möglichen Gesamtertrags des Projekts verzeichnet werden muss.

## Teil C

### Abschließende Einschätzungen und Empfehlungen

Der konzeptionell angestrebte Suchprozess verlief an vier Standorten erfolgreich, an zwei Standorten wurde er vorzeitig abgebrochen. Die Erklärung für den Abbruch ist primär in strukturellen und personellen Engpässen an den betroffenen Standorten zu suchen, sekundär aber auch mit Abstimmungsproblemen mit den Gesamtzielen und der bildungspolitischen Programmatik des TPL-Projekts erklärbar.

Empfohlen wird daher für zukünftige Vorhaben, einen schrittweise gestuften Projektvorlauf zu organisieren, in dem die gemeinsamen Entwicklungsziele, vor allem aber die spezifischen Voraussetzungen der Standorte über den Aspekt der Projektziele geklärt werden können.

Insgesamt legen die Erfahrungen in dem gemeinsamen Prozess nahe, folgende Bedingungen für die Gestaltung offener Prozessverläufe zu formulieren:

- größtmögliche Transparenz über strukturelle Rahmenbedingungen
- deutliche Markierung von Grenzen und Handlungsspielräumen bezogen auf die Möglichkeiten partizipativer Teilnahme
- Überbrückungshilfen zwischen fremd- und selbstgesteuerten Prozessphasen.

Die wichtigste bildungspolitische Dienstleistung des TPL-Konzepts besteht in ihrer zielgenerierenden Funktion auf der Ebene einer praktisch folgenreichen Ausgestaltung programmatischer Leitbilder und allgemeiner Entwicklungsziele. Diese zielgenerierende Funktion setzt zunächst strukturelle Gestaltungsspielräume im Sinne objektiver Rahmenbedingungen im institutionenpolitischen Umfeld voraus. Letztere gilt es – wie im abgelaufenen Projekt erfolgreich geschehen – in den ersten Arbeitsschritten systematisch in Form von Status-Analysen auszuloten und aus der Binnenperspektive der beteiligten Akteure zu deuten.

Es wird empfohlen, bei dieser Statusanalyse („Normalform“) zukünftig noch stärker die Trägervertreter einzubeziehen und damit in einen möglichen Entwicklungsverlauf einzubinden, um sie so als Unterstützerguppen zu gewinnen. Hierdurch ließe sich einem Herausfallen von Entwicklungsprojekten vorbeugen.

Die Ebene der kollegialen Beratung zwischen den beteiligten Einrichtungen hat sich als Ansatz bewährt, könnte aber konsequenter in der Konzeption Berücksichtigung finden.

Im Sinne eines entwicklungsbegleitenden Support-Systems bedarf das Konzept jedoch noch weiterer Beratungsgleistungen vor Ort, durch die KBE als Projektträ-

ger bzw. durch Trägervertreter in der Projektleitung. Auch an externe Praxisberater ließe sich denken.

Schließlich ist eine stärkere Integration der Fachtagungen in einen partizipativ angelegten Entwicklungsverlauf und damit eine Betonung ihrer Unterstützungsfunktion für die Standortvertreter zu bedenken.

Der Stellenwert des Qualifizierungsanteils am Prozessverlauf bzw. das Verhältnis zwischen Fortbildung und Entwicklungsförderung hat strukturelle Schwierigkeiten im Prozessverlauf aufgeworfen. In Zukunft sollten die Fortbildungsanteile als Deutungsangebote auf die Klärung der programmatischen Entwicklungsziele konzentriert werden und damit größeres Gewicht auf den Aspekt „Entwicklungsberatung durch Fachexpertise“ legen.

Die wichtigsten Ergebnisse des TPL-Projekts sind auf drei Ebenen anzusiedeln:

1. Auf einer konzeptionellen Ebene wurde ein Rahmen institutioneller Entwicklungsbegleitung als alltagsgebundener Lernprozess exemplarisch realisiert.
2. Auf der Ebene der Infrastruktur wurde ein IT-gestützter Bildungsserver als Beispiel institutioneller Öffnung nach innen und außen entwickelt und zur weiteren Nutzung zur Verfügung gestellt.
3. Auf der Ebene der Einzeleinrichtungen wurden kontextspezifische Varianten institutioneller Öffnung realisiert und einer breiteren Fachöffentlichkeit zur Diskussion gestellt.

**EB**  
BUCH

Ralph Bergold, Annette Mörchen, Ortfried Schäffer (Hrsg.)



# Treffpunkt Lernen –

**Ansätze und Perspektiven für eine  
Öffnung und Weiterentwicklung von  
Erwachsenenbildungsinstitutionen**

**Band I: Treffpunkt Lernen –  
ein lernendes Entwicklungsprojekt**

*Gesamtbereich  
Dokumentation  
Evaluation*

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



**Treffpunkt Lernen – Band I**  
Bergold, Mörchen, Schäffer (Hrsg.)

III  
59 + 60  
E1

## EB BUCH 23

### Herausgeben von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE), Bonn

Die KBE veröffentlicht unter dem Signet **EB BUCH** Symposien, Expertentagen, Werkstattgespräche; auch werden Ergebnisberichte von Projekten mit bundesweitem Interesse, wissenschaftliche Abhandlungen etc. berücksichtigt. Hiermit will die KBE einen Beitrag für einen offenen Dialog über Fragen der Erwachsenenbildung heute leisten.

Diese Veröffentlichung wurde im Rahmen des KBE-Projektes „Orientierungshilfe in allen Lernlagen“ unter dem Förderkennzeichen W1131.00 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Publikation liegt bei den Autoren.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen. Treffpunkt Lernen – ein lernendes Entwicklungsprojekt. Gesamtbericht – Dokumentation – Evaluation

Ralph Bergold, ... (Hrsg.) - Recklinghausen: Bitter, 2002  
(EB-Buch 23)

ISBN 3-933480-16-7

Als Band 2 der Dokumentation des Projekts erscheint gleichzeitig:

Ralph Bergold u.a. (Hrsg.): Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen. Variationen institutioneller Öffnung in der Erwachsenenbildung. Orientierungshilfen für institutionelle Suchbewegung: Ausgewählte Beiträge aus projektinterner Fortbildung und drei bundesweiten Fachtagungen. Recklinghausen (Bitter) 2002 (EB-Buch 24)

### IMPRESSUM

Herausgeben von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für

Erwachsenenbildung (KBE), Bonn

**Redaktion:** Annette Mörchen

**Layout und Satz:** Harald Ott, Bonn

**Copyright:** KBE, Dezember 2002

**Druck und Verlag:** Bitter GmbH & Co., Recklinghausen

ISBN 3-933480-16-7

## Inhalt

Kapitel 1	
Grußwort des BMBF	5
Kapitel 2	
Vorwort	7
Kapitel 3	
Leitbild „Treffpunkt Lernen“ – Konturen eines Entwicklungsmodells für Bildungseinrichtungen	11
Josef Eckstein	
Kapitel 4	
Zauberformel „Treffpunkt Lernen“?	
Von der Idee zur Realisierung eines institutionellen Öffnungskonzepts. Bericht über ein lernendes Entwicklungsprojekt	47
Annette Mörchen	
Kapitel 5	
Treffpunkte Lernen: Eine Idee nimmt Gestalt an.	
Vier Ansätze eines institutionellen Öffnungsprozesses:	121
– EMI – Engagement meets Internet: TPL Frankfurt	
Hans Prömper	123
– Dienstleistungs- und Vernetzungsangebote für Gruppen – der gemeinwesenorientierte Öffnungskurs des KBW Landkreis Reutlingen: TPL Reutlingen	
Paul Schlegl	161
– Möglichkeiten und Ansätze einer internetgestützten Öffnung institutioneller Bildungsarbeit: TPL Gernershausen	
Harry Losert / Helmut Schlosser	185
– Bildung und Begegnung: TPL Denkingen	
Frido Ruf / Michael Wollek	207

Kapitel 6	
Das Bildungsportal – Tor zu neuen Lern-/ Lehrwelten? Konzeption und Nutzungspotentiale des Bildungsservers <a href="http://www.treffpunktlernen.de">www.treffpunktlernen.de</a>	227
Michael Brockhaus	
Kapitel 7	
Bericht der wissenschaftlichen Evaluation	
Ortolfried Schäffler/ Christel Weber	295
Kapitel 8	
Treffpunkte des Lernens schaffen. „Flugertahrungen“ eines Projekts	
Ralph Bergold	351
Kapitel 9	
Institutionelle Suchbewegung als kollektiver Lernprozess	
Ortolfried Schäffler	357

## Grüßwort des Bundesministerium für Bildung und Forschung



Mit der Förderung des Projekts „**Treffpunkt Lernen: Orientierungshilfe in allen Lernlagen**“ (TPL) hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung das Ziel verfolgt, praktische Anregungen für die weitere Gestaltung des Lernens Erwachsener in Weiterbildungsinstitutionen erarbeiten und vermitteln zu können und zur Öffnung der Weiterbildungseinrichtungen für neue Lehr- und Lernformen beizutragen.

Die Projektergebnisse, die in diesem Buch dargestellt sind, zielen auf die Rolle der Weiterbildungsinstitutionen und damit auch auf die sich verändernde Rolle der Lehrenden. Für das lebenslange, selbständige Lernen der Menschen innerhalb und außerhalb von Bildungseinrichtungen, für die „Lern- und Wissensgesellschaft“ sind professionelle Unterstützungsstrukturen unerlässlich. Zur Einbeziehung möglichst vieler Menschen in „lebenslanges Lernen“ und zur Entwicklung einer neuen Lehr- und Lernkultur müssen bewährte Wege weiterentwickelt und neue Wege eröffnet werden. Ein praktisch-konkreter Ansatz, mit dem das in den bildungspolitischen Debatten Gewünschte beispielhaft in der praktischen Bildungsarbeit umgesetzt werden kann, wurde mit dem TPL – Projekt von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) erprobt.

Mit dem Projekt wurden Teilbereiche ausgewählter Einrichtungen der katholischen Erwachsenenbildung modellhaft zu multifunktionalen „Treffpunkten Lernen“ ausgebaut. Dabei ging es an jedem der Projektstandorte um das Finden eines spezifischen Weges zur Öffnung für das regionale Umfeld und zur Anknüpfung an die Lebenswelt der Bildungsadressaten. Mit den Mitarbeitern und Lehrenden der Einrichtungen wurden neue Supportleistungen für Lernende ermöglicht und dadurch Veränderungen im Sinne einer neuen „Infrastruktur für lebenslanges Lernen“ bewirkt. So wurden die Treffpunkte zu neuen „Bildungsräumen“ gestaltet, gleichzeitig wurden sie zu „Dienstleistern“ hinsichtlich Beratung, Fortbildung und Vernetzungshilfen, und sie wurden zu „Werkstätten“ für das Lernen mit dem Medium Internet.

Parallel zu dem institutionellen Such- und Entwicklungsprozess – und diesen begleitend – wurde für die „Treffpunkte Lernen“ ein eigenes Bildungsportal konzipiert und auf- /ausgebaut. Als eine Art virtueller Lernumgebung stellte es eine differenzierte nutzerorientierte Supportstruktur für Kommunikation, Dokumentation, Information, Vernetzung und Zusammenarbeit von Lernenden und Lehrenden dar. In der Dokumentation finden sich erste Erfahrungen und eine Reihe