

Treffpunkt Lernen: Bedeutungskontexte und Wirkungsrichtungen einer institutionellen Öffnung¹

Ortfried Schöffter²

0. Einführung

Lebensbegleitendes Lernen bedeutet für immer mehr Menschen immer Unterschiedlicheres. Dennoch wird man in der angebotsorientierten Weiterbildung nicht müde, nach eindeutigen Spezifika zu suchen und empfindet die gegenwärtige Uneinheitlichkeit aufgrund ihrer Intransparenz als „Wildwuchs“, Entgrenzung oder Strukturlosigkeit. Andererseits wirkt sich ein zu starres Festhalten an überkommenen Institutionalisierungen und konventionalisierten Arbeitsroutinen als ein schwerwiegendes Hindernis für eine produktive Entwicklung attraktiver Angebotsformen aus. Hier wird erkennbar, dass der Wunsch eines neuen Typs von Teilnehmern nach Lernen in offeneren und anregenderen Lernarrangements nicht allein durch mikro-didaktische Innovationen auf der Ebene des einzelnen Bildungsangebots aufgenommen werden kann, sondern dass dies auch Veränderungen im Leitbild, im Planungsverständnis und bei administrativen Verfahrensweisen in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung verlangt. Institutionelle Öffnung bedeutet daher, sich von Einheitsvorstellungen zu lösen und die dabei erkennbare Pluralität nicht als Auflösungsprozess misszuverstehen. Schließlich beruht das Charakteristikum von Lernen im Erwachsenenalter gerade auf der Heterogenität von Zielen, Inhalten und Konzeptionen, sowie in einer bunten Vielfalt subkulturell verfasster pädagogischer Praxisfelder. Auf diese Vielfalt antwortet das Konzept des *Treffpunkt Lernen*, und es wird dabei sicherlich nicht auf nur eine Antwort allein, sondern auf recht unterschiedliche Antworten hinauslaufen. *Treffpunkt Lernen* erweist sich hierbei als ein konzeptionelles Prinzip, mit dem das Ziel einer institutionellen Öffnung von Weiterbildungseinrichtungen als strukturelle Suchbewegung organisiert wird und hierbei Orientierung in einem ergebnisoffenen Veränderungsprozess bieten kann.

Anstatt eine eindeutige Standortbestimmung des *Treffpunkt Lernen* zu versuchen, soll im folgenden Beitrag eine komplexe Landkarte skizziert werden, auf der sich die eigenen Vorstellungen auch in Abgrenzung zu zwar gegensätzlichen, aber ebenfalls legitimen Positionen verorten lassen. Erst über eine konsequente Differenzbetonung lassen sich divergente Auffassungen von Erwachsenenlernen kontrastiv aufeinander beziehen und dadurch wiederum zu einem komplexen Gesamtbild sich gegenseitig profilierender Deutungen verknüpfen. Statt eine illusionäre (oder gewaltsame) *Einheit* von Erwachsenenbildung durchzusetzen, wird versucht, eine produktive *Vollständigkeit* möglicher Varianten lebensbegleitenden Lernens zu erreichen. Qualitätssicherung institutionalisierter Weiterbildung verlangt in diesem Verständnis statt formaler Standardisierung die Gewährleistung von nutzerbezogener Diversifikation.

Als Ausgangspunkt stellt sich daher die grundlegende Frage, was lernförderliche Unterstützung durch institutionalisierte Weiterbildung meint und auf welche Weise sie praktiziert wird. Damit sich Weiterbildungseinrichtungen für ein breiteres Spektrum pädagogischen Handelns öffnen und konzeptionell als *Treffpunkt Lernen* umsetzen können, wird es zunächst einmal notwendig, sich genauer über das Verhältnis zwischen Lehrtätigkeit und lernender Aneignung als Zusammenspiel kontextgebundener Aktivitäten zu verständigen.

1. Lernkontexte

Organisiertes Lernen von Erwachsenen meint keineswegs immer schon „veranstaltetes Lernen“ und findet auch außerhalb formalisierter Lernarrangements in alltäglichen Zusammenhängen statt. Ein großer

¹ Überarbeitete/ erweiterte Fassung des Tagungsbeitrags "Neue Lernwelten: Bedeutungen - Profile - Verknüpfungen"

² Prof. Dr. Ortfried Schöffter lehrt an der Humboldt-Universität zu Berlin. Im Rahmen des KBE-Projekts *Treffpunkt Lernen* ist er verantwortlich für die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation.

Anteil an individuellen aber auch an gruppengebundenen Prozessen lernender Aneignung und Bedeutungsbildung wird im Laufe des Lebens notgedrungen nebenher in das Alltagsleben verschränkt und daher „en passant“ bewerkstelligt. Es verläuft dabei zwar „informell“, aber keineswegs ziellos oder unorganisiert. Weiterbildungsanbieter mit ihren spezifischen („didaktisierten“) Lernarrangements kommen immer erst dann ins Spiel, wenn es für die erwachsenen Lernenden zeitökonomisch, fachlich oder sozial zu aufwendig, riskant oder im Ergebnis zu unbefriedigend wird, sich das Gewünschte nebenher anzueignen oder im sozialen und beruflichen Umfeld von Freunden und Kollegen beibringen zu lassen. Besonders gilt dies für fremdartige Lerngegenstände, von deren Bedeutung der Lernende noch gar nichts wissen kann. Aus der Einsicht, dass erwachsenenpädagogische Lernarrangements einen letztlich sekundären Charakter haben und daher eine ergänzende Dienstleistungsfunktion für alltägliche Lernbedürfnisse übernehmen sollten, erklären sich Unsicherheiten, die seit geraumer Zeit in der Erwachsenenbildungspraxis gegenüber dem Begriff des „Lehrens“ aufgekommen sind. Zu nah liegt der Bedeutungshof des Begriffs an "Beschulung", "Instruktion", "Unterweisung" oder "Belehrung" im Rahmen einer unterrichtlich gefaßten Struktur.

In einem umfassenden Verständnis von lebensbegleitendem Lernen wird daher eine deutliche Forschungslücke in Hinblick auf eine komplexe „Theorie des Lehrens“ schmerzlich erkennbar. Sie ist sicherlich auch eine Ursache für gegenwärtige Entwicklungshindernisse in der Weiterbildungspraxis. Notwendig wird ein Verständnis von „Lehren“, das nicht auf Problembeschreibungen der Vermittlung verkürzt ist, sondern als eine „Theorie lernförderlicher Kontexte“ zu konzipieren wäre. Pädagogisches Handeln beschränkt sich demzufolge nicht allein auf die personengebundene Lehrtätigkeit der Pädagogen. Es umfasst daneben auch alle lernförderlichen Aktivitäten der Lernenden im Sinne von Selbstlernkompetenz. Vor allem ist es aber das organisatorische Arrangement, das eine wichtige strukturierende Wirkung ausübt und damit eine lernunterstützende Funktion übernimmt. Lehrtätigkeit und lernende Aneignung müssen daher entschiedener als bisher als Bestandteil eines situativen Sinnkontextes verstanden werden, in dem sie jeweils eine spezifische (situationsabhängige) Bedeutung erhalten. Diese Pluralität von Bedeutungen, wie sie bereits empirisch in der Weiterbildungspraxis gegeben ist, wird zunächst noch als Unübersichtlichkeit erlebt. Sie bildet den Ausgangspunkt, von dem aus nach charakteristischen Merkmalen erwachsenenpädagogischer Handlungskontexte zu fragen ist und zwar unabhängig von den je gegebenen institutionellen, bereichsspezifischen, inhaltlichen oder zielgruppenbezogenen Realisierungsformen.

Was ist in diesem Zusammenhang unter „Bedeutungskontext“ zu verstehen? Gemeint ist mit dem Begriff eine Rahmung, ein sowohl Bildungsanbieter und wie auch Nutzer umgreifender Sinnzusammenhang, ähnlich wie der sprachliche „Kon-Text“ seinen differenten Textabschnitten eine besondere Bedeutung und seine Wirksamkeit auf den verstehenden Leser verleiht. Teilaktivitäten wie ein personenspezifisches Lehrverhalten, eine bestimmte Teilnehmerreaktion oder ein didaktisches Arrangement tragen daher ihre Bedeutung oder ihre Qualität nicht bereits in sich, sondern beziehen ihre Wirksamkeitschancen erst aus dem übergreifenden Zusammenhang einer je besonderen pädagogischen Rahmung. Erst in der kontextuellen Rahmung klärt sich das Verhältnis zwischen Lehrangebot und lernender Aneignung. Es geht dabei um die soziale Konstitution eines grundlegenden, meist als Selbstverständlichkeit unterstellten Verständnisses. Umgangssprachlich ließe sich formulieren: „Sind wir überhaupt im selben Film?“ In sicheren Kontexten wird die Ausgangslage geboten, dass ein pädagogisches Arrangement überhaupt als lernförderlich wahrgenommen und Interessen der Nutzer an die von den Pädagogen intendierten Lernprozesse angeschlossen werden können. Deutlich erkennbare Lernkontexte bieten somit die Chance zu einer strukturellen Kopplung zwischen pädagogischer Situation und alltäglichen Lernanlässen. Sie machen deutlich, um „welchen Film“ es gerade geht, in dem wir gemeinsam sind.

Zwischenbilanz: ein Definitionsvorschlag:

Erwachsenenpädagogische Kontexte sind wahrnehmungs- und handlungsleitende Sinnzusammenhänge, die es ermöglichen, dass unterschiedliche Akteure mit hoch differentem biographischen und sozialen Erfahrungshintergrund weitgehend Gleiches unter Lehren und Lernen verstehen, ohne dass sie zuvor eine entsprechend institutionalisierte Lernsozialisation (wie z.B. als Schüler, Auszubildende oder Studenten)

durchlaufen mussten. Der Kontext bietet eine implizite, z.T. aber auch explizite Verständigung darüber, welches besondere Verständnis von Lernen im Erwachsenenalter hier jeweils gültig und wirksam ist.

Mit dieser Charakterisierung ist nun auch der Punkt erreicht, an dem sich Konzeptionen des *Treffpunkt Lernen* als pädagogische Kontexte verorten lassen. *Treffpunkt Lernen (TPL)* wirkt auf einer Meta-Ebene lernförderlich: durch ihn wird erfahrbar und in ihm kann gelernt werden, was es zu lernen gibt und welche der Optionen sich in der jeweiligen Lebenssituation als Lernmöglichkeiten nutzen lassen. Es ist daher wichtig, *Treffpunkt Lernen* nicht mit „Angeboten auf der Primärebene“ zu verwechseln, zu denen sie Zugangsmöglichkeiten erleichtern sollen. Die Attraktivität von *TPL* besteht in einem niederschweligen Zugang und in seinem Anregungs- und Erschließungscharakter für mögliche Nutzer. *Treffpunkt Lernen* bietet Weiterbildungseinrichtungen in der Weise pädagogische Möglichkeiten zu einer strukturellen Öffnung hinein in ihr regionales oder kommunales Umfeld, dass in ihm die Vielfalt von bislang noch unbekanntem oder ungewohnten Lernmöglichkeiten erkennbar und damit zur Auswahl verfügbar wird. *Treffpunkt Lernen* trägt dazu bei, zwischen differenten Lernkontexten unterscheiden zu lernen und erschließt damit ungewohnte und unbekannte Kontexte.

TPL ist ein Ort, wo man lernen kann, was es zu lernen gibt und auf welche Weise sich dies praktisch realisieren läßt.

TPL ist damit ein Leitbild für die Konzeptionierung von programmatischen Vorstellungen, wie sie in der gegenwärtigen Fachdiskussion mit Begriffen wie „Lernagentur“, „Kompetenzzentrum“, „Lernzentrum“ o.ä. diskutiert werden.

Auch ein auf der Meta-Ebene organisiertes Arrangement des „Lernen, was sich zu lernen lohnt“ bedarf lernförderlicher Strukturierung im Sinne einer unterstützenden Begleitung von Suchbewegungen, zumal wenn ergebnisoffene Zielfindung in bezug auf den möglichen Lerngegenstand zunächst noch unbestimmt bleiben muss und daher Orientierungsprobleme nach sich zieht. In diesem Sinne verlangt auch die Konzeptionalisierung eines Treffpunkts eine pädagogische Strukturierung. Es ist dabei zu klären, wie eine soziale, zeitliche, räumliche oder thematische Öffnung von Angeboten lernförderlich wirkt und wie sie in attraktive Arrangements praktisch umgesetzt werden kann.

2. Treffpunkt Lernen als lernförderlicher Kontext der Orientierung

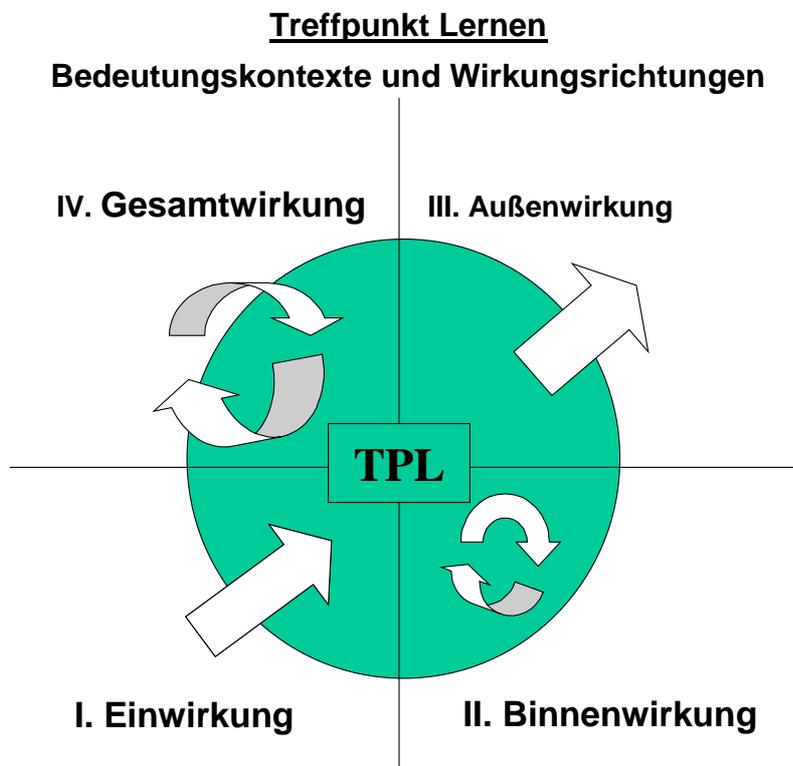
Jeder *Treffpunkt Lernen* läßt sich folglich als ein pädagogisches Arrangement auf einer übergeordneten Ebene der Orientierung über Lernmöglichkeiten auffassen, ganz wie dies programmatisch auch in der Zielbeschreibung des Projekts anklingt: „Treffpunkt Lernen: Orientierungshilfe in allen Lernlagen. 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 thematisch, räumliche und zeitliche Verdichtung (Treff-"Punkt") mit der die Zugänglichkeit der sich öffnenden Weiterbildungseinrichtungen 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 formalorganisatorischen Sinne noch weiterhin aufrechterhalten mag. Es ist daher von hoher Relevanz für seine Wirksamkeitschancen, wie der Aufbau eines attraktiven Spannungsgefälles 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 verdanken sie ihr „Zustandekommen“, d.h. 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 Spannungsgefälle zum Alltag seiner Nutzer entsteht nur 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.

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:

- "Einwirkung":
Treffpunkt Lernen als orientierende Einflussnahme auf die Nutzer
- "Binnenwirkung":
Treffpunkt Lernen als Förderung von Prozessen der Selbstklärung und selbstgesteuerter Entwicklungsprozesse
- "Außenwirkung":
Treffpunkt Lernen als Hilfe zu Veränderungen in der Lebenspraxis
- Gesamtwirkung:
Treffpunkt Lernen als Zugang zu übergeordneten Sinn- und Bedeutungszusammenhängen



Im Folgenden werden die vier Wirkungsrichtungen als "Zielspannungslagen" erläutert und an spezifischen Realisierungsformen des *Treffpunkt Lernen* verdeutlicht.

I. Spannungsgefälle: "Einwirkung"

TPL als Einflußnahme auf lebensweltliche Deutungen durch Impuls und Animation, Informationsvermittlung und Training.

Der als erstes anzusprechende Deutungskontext von *TPL* bezieht sich auf eine elementare Voraussetzung lebensbegleitenden Lernens: nämlich auf die Tatsache, dass produktive Aneignung nicht ohne aktive Wahrnehmungsfähigkeit und rezeptionsbereite Aufnahme von Neuem gedacht werden kann. Andererseits bekommt man es mit der paradoxen Situation zu tun, dass ein Interesse an Fremdem und die Bereitschaft, sich neuen und damit „befremdenen“ Informationen zu öffnen, nur gegeben ist, wenn der Einzelne damit bereits in irgend einer Weise in Berührung gekommen ist. Das Spannungsgefälle „Einwirkung“ entsteht daher aus der Betonung einer Diskrepanz, die lernförderlichen Anreiz bietet zur Auseinandersetzung mit extern bereits vorhandenen, aber noch nicht zugänglichen Wissensbeständen. Der Begriff „Wissen“ ist hierbei „wissenssoziologisch“ zu verstehen und bezeichnet alle Bestände gesellschaftlich verfügbaren Wissens und umfasst sehr unterschiedliche „Wissensformen“. Es geht somit um eine Dimension, die im Diskurs zur „Wissensgesellschaft“ in den Vordergrund gerückt wird.

In diesem Spannungsverhältnis zu alltäglichen Lernmöglichkeiten verbindet sich mit dem *TPL* die Erwartung, dass hier die Zugänglichkeit erleichtert wird zu fremdartigen Fragestellungen, Themenbereichen, Informationen, Sichtweisen oder spezifischen Handlungskompetenzen, die bislang außerhalb des lebensweltlichen Erfahrungshorizonts der Nutzer gelegen haben. Diesem Interesse ist das expansive Motiv von Erwachsenenlernen zuzuordnen, wenn man von Lernen als „Horizontenerweiterung“ spricht. Das Arrangement des *TPL* trägt diesen Erwartungen immer dann Rechnung, wenn sie Begegnung mit Lernmöglichkeiten inszeniert, die gewissermaßen „von außen“ an lebensweltliche Zusammenhänge, soziale Milieus oder spezifische Nutzergruppen herangetragen werden. Dies kann als animierende Anregung, aber auch als provokante Zumutung erlebt werden. Strukturell entscheidend ist, dass ein *TPL* hier eine intermediäre Vermittlerfunktion im Sinne von gesellschaftlichem „Wissensmanagement“ zu übernehmen hat:

- *Einerseits* sind extern vorgegebene Wissensbestände und lebensweltlich relevante Spezialkompetenzen aufzubereiten und so zu vermitteln, dass ihr sachliches Eigenrecht nicht verloren geht. Wenn die Informationen, Deutungen und Fertigkeiten in ihrer „Neuartigkeit“ attraktiv sein sollen, müssen sie sich von gewohntem und bekanntem Alltagswissen erkennbar unterscheiden.
- *Andererseits* ist das pädagogische Arrangement eines *TPL* so auszugestalten, dass die Interessenten und „Nutzer“ für animierende, informierende und trainierende Einwirkungen auch tatsächlich erreichbar und empfänglich sind. Die Sicherung dieser Erreichbarkeit stellt letztlich das Gütekriterium für *TPL* im Spannungsgefälle "Einwirkung" dar.

Lernförderliche Arrangements können hierbei folgende Akzentuierungen aufweisen:

- *TPL* im Sinne von Impulswirkung und als pädagogische Animation inszenieren „Anstöße“, Befremdlichkeiten, Provokationen oder faszinierend Neuartiges, mit denen primär „Resonanz“ bei den Nutzergruppen erzeugt werden soll, auf deren Basis sie sich mit den Impulsen auf je eigene Art lernend auseinandersetzen können.
- *TPL* als Informationsvermittlung bietet Zugangsmöglichkeiten zu lernförderlich aufbereiteten Wissensbeständen und Sinnzusammenhängen. Ihre Attraktivität beruht daher auf der Erleichterung, an die gewünschten Informationen überhaupt heranzukommen bzw. in der lernförderlichen Dosierung überfordernder Informationsmengen. Hier zeigt sich eine Funktion von *TPL*, wie sie in Zukunft gerade mit weltweiten Informationsnetzwerken (www) von wachsender Bedeutung sein wird.
- *TPL* als Kontext für Training von alltagsrelevanten Spezialkompetenzen entspricht in besonderer Weise dem offenen Dienstleistungscharakter von lebensbegleitender Weiterbildung. Ähnlich wie bei

der Informationsvermittlung geht es hier um die Aufbereitung und ein Zugänglichmachen von Kompetenzbereichen, die im Alltag der Nutzer hilfreich sein könnten, zu denen sie in ihren lebensweltlichen Zusammenhängen jedoch keinen unmittelbaren Zugriff finden. *TPL* dient der intermediären Vermittlung zwischen Expertenwissen und dem Alltag der Nutzer und erhöht durch offenes Bereitstellen von Trainingsmöglichkeiten die Verfügbarkeit derartiger Spezialkompetenzen, ohne dabei die konkreten Auswirkungen in der Lebenswelt pädagogisch steuern zu wollen (und zu können).

Im folgenden werden zu jeder Spannungsrichtung einige beispielhafte Hinweise gegeben, welche Gestalt offene Lernarrangements erhalten können. Leider ist hier aber nicht der Raum, dies noch genauer auszufüllen:

Beispiele für TPL im Spannungsgefälle "Einwirkung"

Lernfest
Lernbörsen
Straßentheater
Impulsvorträge
Infomobil
late night learning
Offenes Selbstlernzentrum
Stadt-Ralley

II. Spannungsgefälle: "Binnenwirkung"

TPL als Kontext zur Förderung interner Wachstumsprozesse durch Selbstthematization, selektive Fokussierung und Begleitung zielgenerierender Suchbewegungen

In diesem Bedeutungskontext wirken die Arrangements des *TPL* nicht als externe Einflussnahme auf lebensweltliche Lernanlässe, sondern sollen interne Wachstumsprozesse von Individuen, in sozialen Gruppen oder in lebensweltlichen Milieus fördern. Damit kommt dem pädagogischen Arrangement die Funktion eines Schutz- und Schonraumes zu. Der *TPL* bietet eine institutionelle Öffnung im Sinne eines von externer Einflußnahme entlasteten „Freiraums“, der sich gerade dadurch lernförderlich von der Alltagssituation der Nutzergruppen unterscheidet. Das produktive Spannungsgefälle zu lebensweltlichen Lernkontexten baut sich daher aus der besonderen Binnenstruktur im *Treffpunkt Lernen* auf, die dadurch lernförderlich wirkt, dass sie eine spezifische „Lernkultur“ der Selbstthematization, der Konzentration auf einen ausgewählten Fokus oder der Begleitung zielhervorbringender und zielklärender Suchbewegungen bereitstellt. Dies kann durch folgende Varianten des pädagogischen Arrangements geschehen:

- *Selbstthematization* bietet ein Lernarrangement dadurch, dass eine Thematik oder ein Problem nicht von externen Experten herangetragen und distanziert abgehandelt wird, sondern dass der Lerngegenstand innerhalb der Gruppe als Erfahrungswissen aufgefunden und reflexiv bearbeitet wird. Das Arrangement des *TPL* dient daher der Entdeckung und Wiedergewinnung endogener Kompetenzen innerhalb der Nutzergruppen, folgt damit sog. Empowerment-Strategien und wird von Konzeptionen biographieorientierter Lernberatung getragen.
- *Zentrierung* auf einen ausgewählten Fokus von persönlichem Interesse bietet das Arrangement eines *TPL*, wenn ein Freiraum für eine Thematik von hoher gemeinsamer Bedeutsamkeit geschaffen wird, ohne dass hierbei eine externe Legitimation zur Begründung dieses Lerninteresses gesucht werden muss. Andererseits schützt es das Lerninteresse vor banalisierenden Abwertungen wie „Hobby“, „Freizeitbeschäftigung“ u.ä. Das Typische dieses pädagogischen Spannungsfeldes besteht darin, dass es einen gemeinsamen Rahmen für „passionierte“ Aktivitäten bietet, die im Alltag gering geschätzt und dort in der Regel zu kurz kommen. Im geschützten Rahmen ermöglicht kontemplative Muße Entwicklungszeiten und Phasen des Persönlichkeitswachstums, die sich langfristig außerordentlich produktiv auswirken können. Die Attraktivität des Arrangements beruht auf Reizabschirmung; es ermöglicht Chancen der Sinnstiftung, die von einem thematischen „Mittelpunkt“

ausgeht, zu dem man gemeinsam gefunden hat und der notwendigerweise dazu führt, dass externe Anforderungen in den Hintergrund geraten. Reizvoll ist dies vor allem für Personengruppen, die in ihrem Alltagsleben primär für andere da zu sein oder übergeordnete Funktionen zu erfüllen haben. Für sie bietet der *TPL* einen Rahmen, endlich einmal etwas „für sich“ tun und ausschließlich eigenen (bislang zu kurz gekommenen) Bedürfnissen folgen zu können.

- *Zielgenerierende* und *zielklärende Suchbewegungen* bietet eine strukturelle Innenbetonung im Arrangement eines *TPL* für die Nutzergruppen, die sich mit persönlichen oder gesellschaftlichen Veränderungsprozessen auseinandersetzen, deren möglicher Verlauf aber noch unbestimmt erscheint. Die Funktion von Arrangements im Spannungsgefälle "Binnenwirkung", nämlich der Schutz vor lernhinderlichen Zumutungen von außen, bezieht sich hier auf das Freihalten von Praxisdruck, von Ansprüchen nach unmittelbarer Verwertbarkeit des zu Lernenden und einer strukturierenden Stabilisierung offener Prozesse und Suchbewegungen. Das Arrangement des *TPL* bietet daher entscheidungsunterstützende Prozessbegleitung im Sinne pädagogischer Praxisberatung.

Beispiele für TPL im Spannungsgefälle Binnenwirkung

- Schreibwerkstatt
- Erzähl-Café

III. Spannungsgefälle: "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

In diesem Bedeutungskontext verfolgt der *TPL* in seinem pädagogischen Arrangement eine Wirkungsrichtung, die sich unmittelbar an Herausforderungen des täglichen Lebens orientiert und sich vom Lernanlass und Lernprozess her deutlich „nach außen“ wendet. Die Wirksamkeit misst sich daher weniger an möglichen Lernerfolgen wie Wissenserwerb, Einsicht oder Kompetenzzuwachs, sondern an der Frage, ob extern vorgefundene Herausforderungen über das pädagogische Arrangement befriedigend bearbeitet und damit erfolgreich bewältigt werden konnten. Die Außenorientierung eines *TPL* kann unter verschiedener Akzentuierung seines pädagogischen Arrangements erfolgen:

- Durch *Orientierung an konkreten Alltagssituationen* im Sinne persönlich bedeutsamer Problemfälle entsteht ein gemeinsames Interesse, schwierige Situationen (critical incidents) besser einschätzen und durchschauen zu lernen. Dies allerdings nicht aus einem generell analytischen Interesse, sondern unter dem Anspruch, dass hierdurch die Chance erhöht wird, mit bislang unbegriffenen Situationen kompetenter umgehen zu können. Die Außenwirkung des pädagogischen Arrangements zeigt sich u.a. auch daran, dass es nicht so sehr darum geht, extern gestellten Anforderungen besser zu genügen (Anpassungsaspekt). Ziel ist vielmehr die realistische Beschreibung einer Problemlage, die es zu durchschauen gilt und auf die man daraufhin wirksam Einfluss gewinnen kann (Wirkungsaspekt). Der *TPL* bietet in diesem Kontext einen Rahmen zur Klärung und kritischen Bearbeitung von Alltagssituationen aus der Sicht der Nutzer. Dies unterscheidet das Arrangement von Trainingsverfahren im Kontext "Einwirkung", die sich an extern vorgebenden Problembeschreibungen und entsprechenden Lösungsmustern orientieren.
- Außenwirkungen lassen sich aber auch durch *kritisches Distanzieren* von lebensweltlichen Beschreibungen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen erzielen. Dieses außengerichtete Arrangement bietet eine Lernhaltung, vielleicht sogar „Lernkultur“, die auf das Problematisieren fragwürdiger Tatbestände, ideologischer Fehldeutungen und alltagsweltlicher Betriebsblindheit spezialisiert ist. Die (politische) Aufklärungsfunktion institutionalisierter Erwachsenenbildung kommt hier als eigenständige Distanzierungsleistung zum Ausdruck, im Sinne von kritischer Reflexion, von Verlernen und Umlernen. Gerade in der Problematisierung vorgegebener Anforderungen und Lernzumutungen und ihrer eigenständigen Reformulierung in reflektierte Lernanlässe liegt die entscheidende Wirkung hinein in lebensweltliche Zusammenhänge.

- Außenwirkungen kann ein *TPL* aber auch durch *umweltbezogenes Produzieren* erreichen. Eine sehr handgreifliche Form, mit der das Interesse von Nutzern in einem *TPL* aufgegriffen und in ein pädagogisches Arrangement umgesetzt werden kann, besteht darin, dass mit dem Lernen praktische Vorhaben verknüpft werden, deren Ergebnisse oder „Produkte“ auch außerhalb des *TPL* wertgeschätzt werden. Das Interesse an der Mitarbeit im *TPL* erschöpft sich daher nicht (wie im Kontext "Binnenwirkung") auf eine selbstgenügsame Freude an Entwicklungsprozessen innerhalb der Gruppe. Entscheidend für die Attraktivität der Zielspannungslage ist hier, dass etwas außerhalb des *TPL* erreicht werden soll. Das Arrangement greift daher externe Wünsche auf und hilft den Nutzern, sie für das kommunale oder regionale Umfeld als produktbezogene pädagogische Dienstleistung zu realisieren.

Beispiele für TPL im Spannungsgefälle Außenwirkung

Mediation für Konfliktsituationen

Projektmethode

Gemeinwesenarbeit, Dorfentwicklung

IV. Spannungsgefälle: "Gesamtwirkung"

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

Bei den bisher beschriebenen Bedeutungskontexten des *TPL* und den entsprechenden lernförderlichen Arrangements ging es vor allem um die Frage, was *auf welche Weise* gelernt werden kann, und nicht so sehr um die explizite Klärung dessen, weshalb überhaupt und *wofür eigentlich gelernt werden sollte*. Die Frage: „Was macht ein Lebensereignis für mich überhaupt zu einem Lernanlass?“ und die damit verbundene Entscheidung über selbstbestimmtes Lernen bzw. die Entscheidung gegen fremde Lernzumutungen ist nun die Ausgangslage beim Aufbau des Spannungsgefälles „Gesamtwirkung“. Wichtig für die Wirksamkeit eines *TPL* wird hier ein Anknüpfen an alltägliche Rahmenbedingungen in den Lebenswelten der Nutzer und ihrer sinnstiftenden übergeordneten Sinnzusammenhänge. Sie bieten den Deutungszusammenhang, weshalb ein Problem oder eine Entwicklungsaufgabe zum Lernanlass erklärt wird. Das pädagogische Arrangement eines *TPL* bezieht sich hier nicht mehr nur auf einzelne Praxissituationen, die es lernend zu klären und zu bewältigen gilt, sondern Lernen wird als Bestandteil einer übergeordneten Aufgabe begriffen, aus der seine motivierende Energie für den Lernprozess gespeist wird. Lernen ist hier in bezug auf einen übergreifenden Sinnzusammenhang hin motiviert. Dies meint, dass ein *Treffpunkt Lernen* ohne diesen übergeordneten Bezugspunkt für seine Nutzer keine Relevanz und Anziehungskraft besitzt. Auftretende Schwierigkeiten sind in diesen Fällen daher weniger in einem fehlenden „Praxisbezug“ zu sehen, sondern in einer fehlenden Bezugnahme auf einen orientierenden Begründungszusammenhang, den man im *TPL* zu finden hofft. Das Spannungsgefälle wird in folgenden Akzentuierungen realisiert:

- Das Arrangement des *TPL* inszeniert sich aus einem deutlichen *Funktionsbezug*, von dem Lernmöglichkeiten her erschlossen werden. Dieser übergreifende Zusammenhang kann dabei ein institutioneller oder organisatorischer Rahmen sein, aus dem heraus sich Lernanlässe formulieren und aus dem auch langfristige und komplexe Lernprozesse ihre Orientierung beziehen können. *TPL* bietet hier z.B. eine Verschränkung von Organisationsentwicklung und Personalentwicklung im Zuge institutioneller Wandlungsprozesse.
- In einem umfassenden Verständnis bietet das Arrangement von *TPL* pädagogische Unterstützung bei *sinndeutender Orientierung* in offenen (persönlichen und gesellschaftlichen) Entwicklungsprozessen. *TPL* bietet hier Hilfen zur Klärung gemeinsamer oder kontroverser Sinndeutungen, Werte, Erklärungszusammenhänge und „Weltbilder“. Durch das explizite Benennen von historischen, kulturellen, sozialen oder politischen Ordnungen lässt sich lernförderlich thematisieren, wie wir die Welt in ihren Erscheinungen wahrnehmen und für unsere Lebensführung relevant deuten. Erst über diesen reflexiven Rückbezug auf einen bislang latent zugrundeliegenden Sinnhorizont unserer individuellen und sozialen Existenz wird der kennzeichnende Zugang möglich, der die Spannungsrichtung dieses

Bedeutungskontextes von *TPL* hervorruft: der kommunikative Rückbezug auf die eigenen weltanschaulichen Voraussetzungen.

- Aber auch dieser Standort ist reflexionsbedürftig, wenn Menschen im Verlauf ihrer Lerngeschichte an Sinn Grenzen stoßen, die nur durch Kontextwechsel produktiv verarbeitet werden können. *TPL* erhalten hier eine hohe Attraktivität durch ein Arrangement für grenzüberschreitendes Erfahrungslernen, mit dem ein Wechsel zwischen biographisch oder kulturell erworbenen Sinnkontexten und bislang noch unbekanntem Lebenswelten unterstützt wird. Bei dieser letzten Variante geht es um das Erleben und Wahrnehmen bisher fremdartiger Wirklichkeiten, die erst über entdeckendes und aufsuchendes Lernen zugänglich werden. Der *TPL* erhält seine Faszination aus der Erwartung, durch unmittelbare Begegnung und durch praktische Übungen den bisherigen Verständnishorizont überschreiten und damit Zugang zu prinzipiell neuartigen Erlebnis- und Erfahrungsweisen gewinnen zu können. Der *Treffpunkt Lernen* bietet in diesem Verständnisszusammenhang methodische Möglichkeiten zur Konfrontation mit Fremdheit und damit zum Kontextwechsel. Entscheidend für "Gesamtwirkung" ist nun, dass der neue Erfahrungszusammenhang nicht nach den gewohnten Erklärungsmustern angeeignet und über konventionalisierte Wahrnehmungsmuster normalisiert wird, sondern dass der Kontrast zwischen alter und neuer Wahrnehmung und Deutung für Umlernen genutzt werden kann. Erst so wird die kollektive Struktur der bisherigen Wirklichkeitskonstruktion in der herkömmlichen Sichtweise (Deutungsmuster) erkennbar und Lernen im Sinne von "Gesamtwirkung" möglich: Kollektive Deutungen werden kontingent und die bisherige gesellschaftliche Normalität wird reflexiv.

Beispiele für TPL im Spannungsgefälle Gesamtwirkung

Bürgerschaftliches Engagement: politische Entwicklung als handlungsleitender Kontext
Zukunftswerkstatt
Intergenerative Arbeit
Interkulturelle Arbeit
Lokale Agenda
Gender Diskurse
Forschendes Lernen

4. Kontextmarkierungen

Die Deutungskontexte und ihre Wirkungsrichtungen bieten der Konzipierung von Lernagenturen wie dem *Treffpunkt Lernen* Unterscheidungen, mit denen ihr pädagogisches Leitbild geklärt und ihre Funktionen in konkrete Arrangements umgesetzt werden können. Es versteht sich, dass es sich bei den Deutungskontexten um idealtypische Konstrukte handelt und es daher nicht sinnvoll ist, jedem von ihnen empirisch vorfindliche Beispiele eindeutig zuzuordnen. Unter „idealtypischer“ Beschreibung versteht man nach Max Weber eine kennzeichnende Hervorhebung spezifischer Merkmale und das Ausblenden von Mischformen, wie sie in „realtypischer“ Beschreibung empirisch anzutreffen sind. Dies bedeutet jedoch nicht, dass es sich um eine ausschließlich theoretische Klassifikation ohne praktische Relevanz handelt. Auch die Wahrnehmung und Handlungsorientierung der alltäglichen Lebenspraxis folgt idealtypischer Mustererkennung. Insofern bietet die Unterscheidung zwischen pädagogischen Deutungskontexten wichtige Anhaltspunkte für pädagogische Planung und didaktische Gestaltung von *TPL*. Die Kontexte "Einwirkung", "Binnenwirkung", "Außenwirkung" und "Gesamtwirkung" lassen sich zwar nicht in „Reinform“, aber doch im Sinne einer dominanten Funktion in pädagogischen Arrangements nachweisen. Auch wenn hier noch genauere empirische Überprüfungen ausstehen, lässt sich aus reflektierter Feldkenntnis heraus bereits die Hypothese belegen, dass die herausgearbeiteten Kontextunterschiede in der Weiterbildungspraxis durch sog. „Kontextmarkierungen“ belegt sind, für Insider durchaus wahrnehmbar, und auf der Verhaltensebene latent kommuniziert werden.

Kontextmarkierungen in der Erwachsenenbildung finden sich z.B. in den räumlichen Arrangements, in den Zeitformen (Kurs, Tagung, Wochenendseminar), in den Bezeichnungen des Veranstaltungstyps und in den semantischen Signalen des Veranstaltungstitels und des Themenangebots. Sie sind enthalten in den Honorarsätzen und den Teilnahmegebühren, den Anmeldeprozeduren, besonders aber in den Rollen-

bezeichnungen der Lehrenden und der Lernenden, was organisationskulturell schließlich zu dem je vorherrschenden subkulturellen Milieu und dem in ihm vorherrschenden „Habitus“ von Lehrenden und Lernenden profilartig zum Ausdruck gelangt.

5. Zuordnung empirisch vorfindlicher TPL zu den Deutungskontexten

Bei der Planung und Konzipierung eines *Treffpunkt Lernen*, mit dem die Öffnung der bislang verfestigten und sich noch gegen andere Lernfelder abschließenden Weiterbildungseinrichtungen erreicht werden soll, wird es darauf ankommen, zunächst einmal die Ausgangslage einer konkreten Einrichtung zu untersuchen. Erst wenn geklärt ist, welche der Wirkungsrichtungen in der bisherigen Normalform der Einrichtung funktionales Primat erhält, wird es möglich sein, daran die Konzeption eines *TPL* anzuschließen, so dass sie nicht gegen die bisherige Wirkungsrichtung arbeitet, sondern bereits gebahnte Wege verstärkt, den bereits engagierten „change agents“ Unterstützung bietet und die Vernetzung mit den Nutzergruppen und anderen Bildungsanbietern durch „Orientierung in allen Lernlagen“ intensiviert. Entscheidend für die Konzipierung des *TPL* ist es, auf welcher *didaktischen Handlungsebene* die institutionelle Öffnung angesiedelt werden soll:

- Ebene 1: *TPL als methodisches „setting“*

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

Beispiele für methodische Öffnung von Bildungsangeboten:

- Selbstgesteuerte Projektarbeit
- Begleitung bei Projektentwicklung
- Prozeßmoderation
- Erfahrungsbezogene Lernformen wie "casework", "coaching"
- Beratungsorientierte Konzeptionen

- Ebene 2: *TPL als Veranstaltungs-„design“*

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

Beispiele für *TPL* als Angebotsentwicklung:

- Projekte
- Schreibwerkstatt
- Modularisierung von Lernarrangements

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

Die institutionelle Öffnung bewegt sich auf der Ebene der *Programmstruktur*.

Beispiele für *TPL* als einrichtungübergreifende Programmentwicklung:

- Problembezogenes Netzwerk (Ökologie, Friedensarbeit, Frauenbildung)
- Gemeinwesenarbeit - Lokale Agendagruppen
- Kommunale Vernetzung unter einem gemeinsamen Bildungsziel
- Regionalisierung von Weiterbildungsstrukturen

- Ebene 4: *TPL als intermediäres Prinzip offener Institutionalstrukturen*

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

Beispiele für *TPL* als intermediäre Funktion von Weiterbildung:

- Orientierung an übergeordneten Zielen der Regionalentwicklung („Lernende Region“)
- Bildungsbereichübergreifende Projekte lebenslangen Lernens

An der Unterscheidung zwischen den vier didaktischen Gestaltungsebenen wird erkennbar, dass *TPL* einerseits die Bedeutung einer ergänzenden Erweiterung des bisherigen Angebotspektrums, andererseits aber auch die einer vielschichtigen strukturellen Veränderungsstrategie erhalten kann.

Erst am empirisch gegebenen Einzelfall lässt sich genauer bestimmen, auf welcher der Handlungsebenen die institutionelle Öffnung in welcher der Wirkungsrichtungen betrieben wird. Betrachtet man die Bemühungen um institutionelle Öffnung von Weiterbildung mit Hilfe eines Mehrebenenmodells, so lassen sich fraglos auch *Kombinationen von Wirkungsrichtungen* beschreiben. Auf der Hand liegt dabei, dass versucht wird, das Spannungsgefälle "Einwirkung" zum Ausgangspunkt der strukturellen Öffnung zum sozialen Umfeld zu machen, daran aber auf einer anderen didaktischen Handlungsebene eine weitere Wirkungsrichtung anzuschließen. Kennzeichnend für die Konzipierung eines *TPL* ist dabei, auf welcher Ebene die „Einwirkung“ didaktisiert wird und auf welche Weise der *TPL* die Anschlussfähigkeit zu anderen Wirkungsrichtungen herstellt oder intensiviert. Hierdurch kommen im gegebenen Fall möglicherweise auch gegenläufige Öffnungsbemühungen in den Blick.

Beispiel:

- Situativ: als Beratungssetting
- Veranstaltungsdesign: als öffentlichkeitswirksames Angebot
- auf der Programmebene: TPL wird als Präsentationsform der medialen Öffentlichkeitsarbeit konzipiert
- auf der Institutionalebene: Aktivierung von sozialen Netzwerken im sozialen (kommunalen, regionalen, milieugebundenen) Umfeld

Überlegenswert scheint in diesem Zusammenhang die Frage, inwieweit eine institutionelle Öffnung auf allen Ebenen sinnvoll ist, oder ob die Öffnung nur auf einzelnen didaktischen Handlungsebenen betrieben werden sollte. Auch diese Unterscheidung bietet ein brauchbares Kriterium für eine empirische Institutionsanalyse von konkreten Vorhaben.

6. Kartographie möglicher Bedeutungskontexte des TPL

Kombiniert man in Form einer Kreuztabellierung die Wirkungsrichtungen der institutionellen Öffnung mit den pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsebenen, auf denen sie praktisch realisiert werden sollen, so erhält man ein Zuordnungsraster, an dem sich empirische Fälle klären und Orientierungsprobleme institutioneller Suchbewegungen verorten lassen:

| | Einwirkung | Binnenwirkung | Außenwirkung | Gesamtwirkung |
|---|------------|---------------|--------------|---------------|
| Situative Öffnung <i>Methodisches setting</i> | 1 | 5 | 9 | 13 |
| Veranstaltungsplanung: <i>Offenes design</i> | 2 | 6 | 10 | 14 |
| Programmgestaltung: <i>Vernetzungsstrategie</i> | 3 | 7 | 11 | 15 |
| Bildungsbereichsübergreifend: <i>Intermediäre Struktur</i> | 4 | 8 | 12 | 16 |

Die Positionen 1 bis 4 beschreiben Ansätze des *TPL* im Spannungsgefälle "Einwirkung" auf den vier didaktischen Handlungsebenen,

die Positionen 5 bis 8 *TPL*-Ansätze im Spannungsgefälle "Binnenwirkung",

die Positionen 9 bis 12 im Spannungsgefälle "Außenwirkung" und

die Positionen 13 bis 16 im Spannungsgefälle "Gesamtwirkung".

Im Rahmen einer erwachsenenpädagogischen Institutionsanalyse lässt sich dieses Schema zur Standortbestimmung von *TPL* und zur Zielklärung ihrer strukturellen Öffnung verwenden:

1. Es ist zu untersuchen, welche der 16 Positionen in einem Vorhaben jeweils Dominanz erhält bzw. welche der Positionen sekundäre (flankierende) Bedeutung haben.
2. Es sind Ansätze zu unterscheiden, die eine eindeutige Strategie verfolgen, von Fällen, bei denen es um die Kombination von sich ergänzenden Öffnungsstrategien geht.
3. Schließlich lassen sich anhand des Zuordnungsrasters Zielkonflikte zwischen divergierenden Strategien institutioneller Öffnung beschreiben.

7. Exemplarische Verdeutlichung

Abschließend wird das Zuordnungsraster an einer Auswahl von Projekten verdeutlicht, die auf der KBE-Fachtagung „Neue Lernwelten“ präsentiert wurden³:

Internet-Café Anschluss: Position 1 in Kombination mit 5

Wie bereits in seinem Namen programmatisch zum Ausdruck kommt, verfolgt das *Café Anschluss* das Ziel, ältere Menschen aus ihrem lebensweltlichen Zusammenhang heraus Zugangsmöglichkeiten zu dem für diese Personengruppe nicht leicht erschließbaren Universum virtueller Kommunikation zu schaffen. Insofern setzt das Konzept eindeutig und mit dominanter Funktion am Spannungsgefälle „Einwirkung“ an. In seiner konzeptionellen Realisierung bleibt der Ansatz konkret auf zwischenmenschliche Interaktion bezogen, verzichtet auf komplexe Organisationsleistungen, lebt stattdessen von persönlichem Kontakt auf situativer Ebene. Entscheidend für Erfolg und Misserfolg ist daher eine soziale Öffnung und räumlich-situative Zugänglichkeit: das Arrangement hat daher „einladend“ und „animierend“ zu sein. Dies verlangt gleichzeitig deutliche Milieunähe zur Lebenswelt der älteren Nutzer. Die Chance der Wirkungsrichtung „Einwirkung“ auf der Gestaltungsebene eines methodischen settings ist, wie an dem Projekt nachvollziehbar, in hohem Maße personengebunden und dies im Sinne eines wechselseitigen sozialen Passungsverhältnisses.

Kennzeichnend für das Konzept ist jedoch, dass es weitergehende Entwicklungen einzuleiten versucht. Beabsichtigt ist ein Herausbilden von Nutzergruppen, die das Internet-Café als Lernraum betrachten und aus deren Kreis sich Mentoren für die Betreuung neuer Interessenten qualifizieren und ihre hier (alltagsweltlich) erworbene Internet-Kompetenzen jenseits unterrichtlicher Strukturierung weitergeben. Durch diese Intention erschließt sich das *Internet-Café Anschluss* das Spannungsgefälle „Binnenwirkung“ und zwar weiterhin auf einer situativen Ebene, die im Sinne „offener Bildungsarbeit“ auf Veranstaltungsorganisation und Programme verzichten kann.

Euro-Walz: Position 2 in Kombination mit 14

Hier geht es um ein Konzept der Mitarbeiterfortbildung und Personalentwicklung in der Weiterbildung. In konzeptionellem Rückgriff auf die zünftige Tradition mittelalterlicher Handwerkerqualifizierung bietet das Projekt Pädagogen die Chance, im sich zusammenschließenden Europa „auf die Walz zu gehen“ und hierbei berufsbezogen zu lernen. Ausgangspunkt ist das animierende Design einer Fortbildungsveranstaltung. Das Konzept bewegt sich also im Spannungsgefälle „Einwirkung“ auf der didaktischen Gestaltungsebene der Veranstaltung (Position 2). Dennoch findet das hier angeregte bzw. durch die „Wanderschaft“ erst ermöglichte Lernen seinen Sinn nicht ausschließlich aus dem sozialen Lernkontext heraus, sondern im Rahmen eines übergeordneten Funktionszusammenhangs von Mitarbeiterqualifizierung und Personalentwicklung. Entscheidend für die Qualität des Konzepts ist daher, dass es im größeren Kontext eines professionellen Leitbildes europäisch verstandener Erwachsenenbildung organisiert ist (Position 14) und hierfür in einer alltagsdidaktisch „beiläufigen“ Struktur (Wanderschaft) einen nicht planbaren Kompetenzerwerb ermöglicht.

Lernende Region Bodensee: Position 11 in Verbindung mit 15

Das Projekt *Lernende Region Bodensee* ist ein grenzübergreifender Kooperationsverbund von Bildungsträgern, die im Rahmen ihrer regionalen Vernetzung auf der Ebene ihrer Bildungsprogramme einerseits

³ Vgl. hierzu die Selbstdarstellung der Projekte im Rahmen der Tagungsdokumentation!

zu effektiveren Formen der Angebotsentwicklung in der Lage sind (Position 11), gleichzeitig dadurch aber auch die übergeordneten Rahmenbedingungen ihrer Bildungsarbeit nachhaltig verbessern (Position 15). "Öffnung" bedeutet im Rahmen institutioneller Vernetzung auf der Programmebene, dass Entwicklungsdimensionen erschlossen werden können, für die Programmplanungshandeln auf der Einrichtungsebene zu kurz greift. "Öffnung" bedeutet hier weiterhin, dass die legitimatorischen und damit die ökonomischen Grundlagen der Einrichtung erheblich verstärkt werden.

LernZeit - Online-Projekt: Position 4 in Verbindung mit 16

Das Online-Projekt *LernZeit* bietet eine aktuelle Orientierung über lernrelevante Sendungen in den deutschsprachigen Radio- und Fernsehprogrammen und dient als Sprungbrett zu verschiedenen Bildungsservern. Es erfüllt hierdurch eine Informations- und Animationsfunktion auf einer bildungsbereichsübergreifenden Ebene, auf der es eine intermediäre Dienstleistung der Vermittlung übernimmt (Position 4). Durch Kommentierungen und Verweise (Links) übernimmt das Projekt darüber hinaus eine Navigatorfunktion. Die wichtigste Nutzergruppe sind Lehrer, die *LernZeit* für ihre Unterrichtsvorbereitungen in Anspruch nehmen. Hier verbindet sich das Spannungsgefälle "Einwirkung" und ihre Informations- und Anregungsfunktion deutlich mit funktionsbezogenem Lernen des Spannungsgefälles "Gesamtwirkung" (Position 16). Für die Nutzergruppe der Pädagogen stellt *LernZeit* in der Tat „Orientierungshilfen für alle Lernlagen“ zur Verfügung.

Bibliothek 21: Position 4 in Verbindung mit 8

Das Konzept der *Bibliothek 21* ist integrativ angelegt und soll unterschiedliche Funktionen produktiv aufeinander beziehen. Durch seine sozial-ökologische Akzentuierung als offener Lernraum setzt die „Philosophie“ der Bibliothek zunächst an einer animierenden, kommunikationsfördernden und damit einladenden („gastlichen“) Form der Öffnung an. Diese Öffnung beschränkt sich nicht auf eine spezifische Dienstleistung (z.B. Buchausleihe), sondern bewegt sich auf einer bildungsbereichsübergreifenden, z.T. auch Bereiche außerhalb von Bildung einbeziehenden Ebene (Position 4).

Das animierende Arrangement steht offensichtlich im Zentrum der konzeptionellen Umsetzung, bei der auch Mut zum Experimentellen und Provokatorischen gezeigt wird, ohne dass über die Wirkungsrichtung „Einwirkung“ hinaus unmittelbare „Ergebnisse“ angestrebt werden. In ihrer intermediären Funktion erfüllt sie Dienstleistungen einer offenen und damit lernanregenden Infrastruktur. Hierbei werden Wege erschließbar, die zu einer über „events“ hinausgehende Nutzung anregen sollen: Die *Bibliothek 21* bietet sich als „Stützpunkt für lebenslanges selbstgesteuertes Lernen“ an und stellt hierfür neben dem Zugriff auf das Buch auch Begegnungen, Ausstellungen, künstlerische Darbietungen sowie mediengestützte Lernorte für Einzeller und Gruppen bereit. Mit dieser ergänzenden Funktion überführt sie das räumlich strukturierte Konzept des Spannungsgefälles „Einwirkung“ in Lernkontexte der „Binnenwirkung“. Inwieweit diese beiden Wirkungsrichtungen in bezug auf unterschiedliche Nutzergruppen im selben Haus vereinbar sind, kann zukünftig mit einigem Interesse verfolgt werden.

8. Ausblick

Die gegenwärtige Situation im KBE-Projekt „Treffpunkt Lernen: Orientierungshilfe in allen Lernlagen“ lässt sich als Prozess der Entscheidungsfindung in dem skizzierten komplexen Bedingungsgefüge beschreiben. Je nach Ausgangslage und daran anschließenden Veränderungsmotiven schält sich bereits mehr oder weniger deutlich ein Leitbild heraus. Die Entwicklungsziele lassen sich an der Frage bestimmen, welches „Spannungsgefälle“ zum Ausgangspunkt der Öffnung genommen wird und zu welcher Wirkungsrichtung im weiteren Verlauf Anschluss gefunden werden soll, um eine kontinuierlich wirksame Struktur zu gewährleisten. In diesem Zusammenhang ist von Interesse, wo das hier vorgestellte Schema für die gegenwärtigen Suchbewegungen und offenen Entscheidungsprozesse der Projekte und ihrer MitarbeiterInnen eine „Orientierungshilfe in allen Lernlagen“ bietet.