

81. Realisierungsformen im konzeptionellen Gestaltungsrahmen des Formats Lernort Gemeinde.

(zusammen mit Felicitas von Küchler)

In: Annette Mörchen, Markus Tolksdorf (Hrsg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. EB Buch 29 Bielefeld (Bertelsmann) 2009 S.337-366

Ortfried Schächter und Felicitas von Küchler

4. Strukturelle Figurationen und Profile der Projektrealisierung

4.1 Der Projektverlauf als lernförderlicher Entwicklungsprozess

Als entscheidend für ein entwicklungsorientiertes Vorgehen hat sich erwiesen, dass der Prozess der Realisierung nicht als „Umsetzung“ einer vorab geplanten Aufgabe verstanden wurde, deren Zielerreichung am Ende durch objektive Evaluationsverfahren zu überprüfen war. Stattdessen wurde erkennbar, dass innerhalb des vorgegebenen Projektrahmens ein breiter Spielraum konzeptioneller Gestaltungsmöglichkeiten erschlossen wurde, mit dem die Beteiligten lernten, produktiv umzugehen. Innerhalb der Prozesse praktischer Realisierung wurden an den sieben Standorten weitreichende konzeptionelle „Übersetzungsleistungen“ erforderlich, in denen Eckpunkte des Designs wie Leitidee, Kompetenzprofil oder das gesellschaftliche Leistungsprofil eine konkretisierende Ausdeutung erhielten. Die entwicklungsorientierte Gestaltung des gesamten Projekts beruhte somit – ähnlich wie dies auch für die pädagogische Arbeit der „Tandems“ mit den Initiatoren bürgerschaftlichen Engagements an den regionalen Standorten galt - auf der Initiierung und Moderation von zielinterpretierenden und zielgenerierenden Suchbewegungen innerhalb des konzeptionellen Gestaltungsrahmens. Aus der gemeinsamen Gestaltung bildete sich schließlich ein neuartiges pädagogisches Programmformat heraus. Im Projektverlauf konnten die sieben Tandems der Standorte bereits eigene Erfahrungen mit zentralen konzeptionellen Prinzipien machen, sie als Leitbilder für ihr pädagogisches Handeln ausdeuten und sie sich für eine Übersetzung auf die Ebene der Standortprojekte praktisch erschließen.

Im Verlauf des Projekts wurde dieser ausdeutend gestaltende Prozess praktischer Realisierung zentraler konzeptioneller Prinzipien des Designs wie „selbst organisiertes Lernen“ (SOL) und „Werte-Entwicklung“ auf einer standortübergreifenden Ebene (Lernwerkstatt, Runder Tisch, Fachtagung) lernförderlich unterstützt. Von Bedeutung für ein entwicklungsgesteuertes Vorgehen erwies sich darüber hinaus auch, dass im Verlauf des Projekts aus den aktuellen Problemlagen der regionalen Standorte heraus weitere Prinzipien wie „soziale Anerkennung“, „Sozialraumorientierung“ und „bürgerschaftliche Partizipation“ konzeptionell in den Blick genommen und in die praktische Arbeit integriert werden konnten.

Die Folge von Realisierungsschritten im Projekt setzte zunächst in der „Lernwerkstatt“¹ ein, betraf bald aber auch die Reflexion von Gestaltungsmöglichkeiten auf der Ebene der Standorte und führte schließlich zu grundsätzlichen konzeptionellen Überlegungen in Bezug auf das Verständnis von pädagogischer Professionalität auf allen Ebenen des mehrstufigen Designs². Hierdurch erschloss sich eine Dimension pädagogischer Kompetenzentwicklung, die eng mit der Klärung der eigenen lernförderlichen Unterstützungspraxis mit den Initiatorengruppen verbunden blieb und im Rahmen des Konzepts der „Lernprojektierung“ die „qualifikatorische Funktion“ des Projekts im Sinne eines „Entwicklungsarrangements für Erwachsenenbildner“³ darstellte.

Insgesamt bildete sich in dem Zusammenspiel zwischen den Eckpunkten des rahmensetzenden Designs und der entwicklungsbegleitenden Konkretisierung konzeptioneller Prinzipien an den regionalen Standorten zunehmend deutlicher ein komplexer Gestaltungsspielraum heraus, der als „Ermöglichungsraum“ zum Erschließen eines noch unbekanntes pädagogischen Handlungsfeldes verstanden werden kann. Entdeckt wurde im Rahmen des Formats ein differenziertes Feld pädagogischer Gestaltungsmöglichkeiten, wie es aus einer externen didaktischen Planungsperspektive niemals hätte antizipiert werden können. Auf derartigen Möglichkeiten beruht der innovative Leistungsvorteil von zielgenerierenden Designs der Projektentwicklung im Vergleich zu Ziel vorwegnehmenden Planungsstrategien. (vgl. Schäffter 2001a).

Erst im Zuge des Entwicklungsverlaufs und damit erst in rückblickender Reflexion ließ sich daher das in der Praxis konstituierte Feld als konzeptioneller Gestaltungsrahmen systematisch rekonstruieren. Praktische Innovation läuft somit notwendigerweise ihrer begrifflich theoretischen Beschreibung voraus. Diese Einsicht in den „Vorrang der Praxis“ (Hetzl 2008) führt gegenwärtig zu einer „Renaissance des Pragmatismus“ (Sandbothe 2000) in den europäischen Sozialwissenschaften und zu einem neuen Verständnis von wissenschaftlicher Begleitung innovativer Praxisprojekte. (vgl. Schäffter 2007) Allerdings geht damit ein hoher qualitativer Anspruch einher: Erst im Rahmen der kategorialen Rekonstruktion von bereits empirisch beobachtbaren pädagogischen Praktiken wurde für die Beteiligten und schließlich auch für Außenstehende kategorial beschreibbar, was während des Handelns zunächst nur als verwirrende Faktorenkomplexion eines neu erschlossenen pädagogischen Feldes und als überforderndes Orientierungsproblem erfahrbar war. Insofern trägt wissenschaftliche Begleitung mit ihren reflexiven Deutungsangeboten unmittelbar zum Projekterfolg bei und wird so zum konstitutiven Bestandteil der Formatentwicklung.

¹ vgl. oben 2.1.2 Beitrag Bubolz-Lutz/Mörchen

² vgl. oben 1.2 Beitrag Mörchen

³ vgl. oben 2.1.2 Beitrag Bubolz-Lutz/Mörchen

4.2 Der konzeptionelle Gestaltungsrahmen des Programmformats

Im Folgenden wird im Sinne einer systematisierenden Deutung der sich im Projektverlauf herausbildende konzeptionelle Rahmen in seinen Ergebnissen rekonstruiert, der sich als kategoriales Orientierungsschema für die erwachsenenpädagogische Bestimmung der Standortprofile nutzen lässt. Die vier Eckpunkte des Programmformats werden über Kreuztabellierung mit den fünf konzeptionellen Prinzipien aus dem Teil II in Beziehung gesetzt.

- Die vier Eckpunkte des Programmformats nehmen Bezug auf die programmatische Darstellung⁴ im Kap.1.1 dieses Bandes.
- Die konzeptionellen Prinzipien nehmen Bezug auf fünf Theoriebausteine⁵ im Kap.2. Sie wurden im Verlauf des Projekts in Form von Inputs präsentiert sowie zur theoretischen Selbstvergewisserung diskutiert.

In dem folgenden tabellarischen Überblick wird der konzeptionelle Gestaltungsrahmen in seinen 24 Teilaspekten systematisierend ausdifferenziert, um sie als Orientierung für eine kategoriale Strukturanalyse zu nutzen.

⁴ vgl. oben 1.1 Beitrag Schöffter

⁵ vgl. oben die konzeptionellen Beiträge 2.1 bis 2.5

Konzeptionelle Prinzipien Eckpunkte des Formats	1. Lernkonzept (vgl. oben 2.1)	2. Werte-Entwicklung (vgl. oben 2.2)	3. Soziale Anerkennung (vgl. oben 2.3)	4. Sozialraum-Orientierung (vgl. oben 2.4)	5. Partizipation (vgl. oben 2.5)
I. Die organisationale Dimension des Formats: Mehrebenen-Architektur im Projektdesign	Selbstanwendung: Organisationslernen als konzeptionelles Prinzip des Designs	Reflexive Selbstklärung in diskursiver Suchbewegung auf allen Ebenen des Designs	Wertschätzung von Differenz zwischen den Standortprojekten	Standortprojekt als Sozialraum aus der Akteursperspektive	Selbstbestimmte Mitwirkung als Leitprinzip des gesamten Designs
II. Leitidee des Formats: Gemeinde als Lernort einer diskursiven Werte-Entwicklung im Rahmen bürgerschaftlichen Engagements	Förderung von alltagsgebundenem Lernen als neue Dimension institutio-neller EB und als ein besonderes pädago-gisches Aufgaben-verständnis	Standortbestimmung und Klärung persönlicher Werte als Ausgangspunkt für bürgerschaftliches Engagement in der Gemeinde	Förderung von sozialer Inklusion und Überwindung von Prozessen der Missachtung, Demütigung oder sozialer Ausgrenzung	Wertschätzende Erkundung der eigenen Gemeinde als gemeinsam gestaltbarer Sozialraum Sensibilisierung für „Raumordnungen“	Bürgerbeteiligung: Primat der Akteursperspektive Betroffene sind zu Beteiligten zu machen. „Einmischen in die eigenen Angelegenheiten“
III. Spezifische pädagogische Praktiken: Lernförderliche Begleitung alltagsgebundener Kompetenzentwicklung in der Gemeinde	Kompetenz zu lernförderlichem Support. Balancieren zwischen Engagement und Distanzierung: Initiieren, Beraten, Reflektieren, Koordinieren, Moderieren, Ermutigen, Vernetzen	Wertschätzende Erkundung als praktisches Verfahren professioneller Entwicklungsbegleitung. Empowerment statt Arbeit an Defizitzuschreibungen:	Verstärkung von Selbstachtung und Abwehr von Diskriminierung Verknüpfung persönlicher Interessen und Werten mit der Integration in die Gemeinde.	Verfahren der Sozialraum-analyse aus der Perspektive der Einwohner: Thematisierung von Raumerfahrungen durch aktivierende Befragung und Förderung einer reflexiven räumlichen Haltung.	Sozialintegrative Vernetzung unterschiedlicher Akteursgruppen und sozialer Milieus. Förderung von „Demokratiekompetenz“
IV. Leistungsprofil des Formats: Kontextsteuerung Aufbau einer pädagogischen Supportstruktur für partizipative Entwicklungsprozesse in der Gemeinde	Nachhaltige Infrastruktur: Bereitstellen von lernförderlichen Ermöglichungsräumen zur Kompetenzentwicklung im Alltag einer Gemeinde	Vertrauen und Offenheit gegenüber der produktiven Dynamik zielgenauer Suchbewegungen in Verbindung mit einem geringem Kontrollbedürfnis	Respekt gegenüber der Entwicklungslogik bürgerschaftlicher Initiativgruppen und der persönlichen Autonomie ihrer Akteure als Grundlage einer kommunalen Lernkultur	Konstitution eines integrativen und entwicklungs-fähigen Sozialraums , der das Gefühl von lokaler Zugehörigkeit und von Selbstwert fördert	Einüben von zivilgesellschaftlicher Demokratiekompetenz im Rahmen bürgerschaftlichen Engagements in der Gemeinde

Schaubild 1: Der konzeptionelle Gestaltungsrahmen des Programmformats „Lernort Gemeinde“

4.3 Konzeptionelle Einsichten und Ergebnisse aus dem Projektverlauf

Fasst man aus die zentralen Einsichten und Ergebnisse zusammen, wie sie für die Entwicklungsarbeit an den regionalen Standorten von praktischer Bedeutung waren, so gelangt man zu einer konzeptionellen Präzisierung und Ausdifferenzierung des Programm-formats.

I. Die organisationale Dimension des Programmformats: Mehrebenenarchitektur

1. Lernkonzept: Organisationslernen

Im Zusammenspiel der drei Gestaltungsebenen der Projektarchitektur⁶ wurde das Gesamtprojekt in seinem Design selbst als ein pädagogischer Kontext für organisationales Lernen konzipiert: Das Leitziel des Projekts beschränkte sich nicht auf die Durchführung einer bereits bekannten Weiterbildungskonzeption, sondern bezog sich auf die Entwicklung eines neuen Formats wertebbezogener Erwachsenenbildung, das zwar in seiner Zielmenge⁷ eingegrenzt, in seinen konzeptionellen Realisierungsformen jedoch noch bestimmungsbedürftig war. Das Konzept organisationalen Lernens bezog sich darüber hinaus auch auf die Entwicklung eines neuartigen Funktions- und Planungsverständnisses von Erwachsenenbildung bei der Unterstützung von Prozessen alltagsgebundenen Lernens in der Gemeinde jenseits kursförmiger Angebotsstrukturen. Dieses besondere Funktions- und Planungsverständnis wurde bereits im Projektdesign in der Form eines entwicklungsbegleitenden Lernarrangements im Sinne einer konzeptionellen Selbstanwendung praktisch vorweg genommen, das einen lernförderlichen Ermöglichungsraum für organisationale Strukturentwicklung in und zwischen den beteiligten Einrichtungen bot.

2. Werte-Entwicklung: Reflexive Selbstklärung

Das konzeptionelle Prinzip der Werte-Entwicklung beschränkte sich nicht auf die pädagogische Arbeit mit den Initiatoren bürgerschaftlichen Engagements im Gemeindegemeinschaftszusammenhang, sondern wurde als organisierendes Prinzip auf allen Ebenen des Projektdesigns genutzt, wobei methodische Ansätze der Wertereflexion in unterschiedlicher Weise als Basis gemeinsamer Zielfindungs- und Entscheidungsprozesse Anwendung fanden. Werte-Entwicklung wurde daher nicht allein als „Produkt“ von Bildungsmaßnahmen verstanden; die pädagogischen Grundlagen des Bildungsformats beruhen selbst bereits auf Wertsetzungen, die in der Diskursivität eines gemeinsamen Entwicklungsverlaufs praktisch zum Ausdruck kommen. Das Format stellt somit keinen indifferenten Rahmen für unterschiedliche Interessengruppen und politische Richtungen dar, sondern es realisiert in seinem Profil selbst bereits pädagogische Grundwerte auf der Ebene einer neuartigen Institutionallform.

⁶ vgl. oben 1.2 Beitrag Mörchen

⁷ vgl. hierzu das Transformationsmodell der „zielgenerierenden Suchbewegung“ in Schäffter 2001b

3. Soziale Anerkennung: Wertschätzung von Differenz

Das Prinzip der Wertschätzung von Differenz zwischen unterschiedlichen Positionen und spezifischen Perspektiven erhielt eine hohe Bedeutung für die überregionale Zusammenarbeit und für die Entwicklung eines übergreifenden Verständnisses für alltagsgebundenes Lernen im Sinne einer Förderung von Kompetenzentwicklung. Die Standortprojekte standen strukturell nicht in Konkurrenz zu einander, sondern bildeten eine Netzwerkstruktur auf der Grundlage sich wechselseitig anregender und ergänzender Unterschiedlichkeit.

4. Sozialraumorientierung: Regionalität

Das Format bezieht seine Produktivität und begründet seine strukturellen Voraussetzungen zum Organisationslernen nicht zuletzt daraus, dass die Mitarbeit der jeweils beteiligten Standorte nicht administrativ auf ein formalisiertes Zusammenwirken reduziert wurde. Im Projekt galt es vielmehr, die beteiligten Bildungseinrichtungen des organisationalen Netzwerks in ihrem jeweiligen regional verankerten Selbstverständnis wahrzunehmen, damit sie aus der jeweiligen Besonderheit ihrer „endogenen Ressourcen“ verstanden und so in ihren konstitutiven Bedingungen berücksichtigt werden konnten. Aufgrund der Sozialraumorientierung in der organisationalen Dimension des Programmformats wurde man im Projekt daher wahrnehmungsfähig für die spezifischen Besonderheiten, die es im Verlauf der wechselseitigen Vernetzung genauer zu erkunden und in ihrer pädagogischen Bedeutung für eine gemeinsame Entwicklung reflexiv zu klären galt. Kompetente Sozialraumorientierung auf der Ebene der einzelnen Standortgemeinden setzte daher das Einüben von Sozialraumanalyse auf der Ebene des Organisationsnetzwerks katholischer Verbände und Einrichtungen voraus. Sie bietet nun nach Abschluss des Projekts die Chance für nachhaltige Kooperationsbeziehungen zwischen den Einrichtungen katholischer Erwachsenenbildung, was allerdings weiterhin institutionelle Unterstützung erfordern wird.

5. Partizipation: Selbstbestimmte Mitwirkung

Die Dimension politischer Partizipation in der Mehrebenenarchitektur des Gesamtprojekts richtet die Aufmerksamkeit auf das Erfordernis einer selbstbestimmten Mitwirkung aller beteiligten Projektstandorte und Akteure. Sie wurden hierdurch nicht nur als „Teilnehmende“ an einem überregionalen Projektvorhaben wahrgenommen, sondern erhalten strukturell den Status von autonom Mitwirkenden an einem institutionellen Netzwerk von Weiterbildungseinrichtungen. Unter diesem Blickwinkel wird eine neuartige Dimension pädagogischer Gestaltung auf der Ebene der KBE erkennbar, die zukünftig im Rahmen einrichtungsübergreifender Programmformate als eine neuartige pädagogische Entwicklungsaufgabe aufgegriffen werden könnte, die weit über das bisherige Verständnis von Verbandsarbeit hinausweist.

II. Die Leitidee des Programmformats: Lernort Gemeinde

In Anschluss an das institutionstheoretische Konzept einer „idée directrice“ von Maurice Hariou (Hariou 1965) sind institutionelle Leitideen nicht als vorab operationalisierbare Aufgaben, sondern als visionäre Grundüberzeugungen zu fassen.. Dies hat zur Konsequenz, dass jede Orientierung an einer Leitidee reflexive Prozesse ihrer konkretisierenden Ausdeutung geradezu verlangt⁸. Was im Einzelnen unter der Programmatik: „Gemeinde als Lernort einer diskursiven Werte-Entwicklung im Rahmen bürgerschaftlichen Engagements“ im konkreten pädagogischen Handeln verstanden werden kann und welche konkreten Auswirkungen dies in den Praxisfeldern im Einzelnen haben soll, wurde daher im Projekt erst durch ihre genauere Bestimmung anhand der konzeptionellen Prinzipien greifbar.

1. Lernkonzept: Förderung alltagsgebundenen Lernens

Der Begriff „Lernort“ kann dazu verleiten, die Gemeinde als einen räumlich situativen Bezugsrahmen für herkömmliche kursförmig organisierte Weiterbildungsangebote zu deuten oder sie zum thematischen Inhaltsbereich von Lernkonzepten zu didaktisieren, mit denen sich Probleme der Gemeindeentwicklung aufgreifen lassen. Einem derart qualifikatorischen Ansatz von „Lernort“ wurde nicht gefolgt. Stattdessen orientierte sich die Konkretisierung der programmatischen Leitidee an dem wissenssoziologisch angelegten Konzept „alltagsgebundenen Lernens“. (vgl. Schäffter 2001a). Mit ihm wurden die Verfahrensweisen diskursiver Wertentwicklung als eine „alltagsdidaktische“ Unterstützung von reflexiv mitlaufenden Lernprozessen verstanden, die untrennbar mit persönlichen Entscheidungen für bürgerschaftliches Engagement in der Gemeinde verbunden waren. Erkennbar wurde an der pädagogischen Unterstützung beiläufiger, mit alltäglichen Vorhaben verknüpfter Lernprozesse, dass Lernsituation und praktische Handlungssituation im bürgerschaftlichen Engagement nicht mehr als getrennte Bedeutungskontexte unterschieden, sondern konzeptionell miteinander verschränkt wurden. Hieraus leitet sich ein noch ungewohntes Aufgabenprofil pädagogischen Handelns⁹ ab (vgl. Kade 1997). Man wurde dabei mit der Frage konfrontiert, was eigentlich unter einer pädagogischen Unterstützung von „reflexivem Alltagslernen“ und von „Kompetenzentwicklung“ an ihrem Standortprojekt verstanden werden kann.

2. Werte-Entwicklung: Persönliche Standortbestimmung als Ausgangspunkt

⁸ Die Einsicht in den dynamischen und damit motivierenden Charakter von Leitideen liegt daher auch der Methodenkonzeption der „Zukunftswerkstatt“ zugrunde.

⁹ Vgl. oben 2.1 den Beitrag Schäffter

Statt sich an einem allgemeinen Werte-Kanon zu orientieren, den es zu klären und zu begründen galt, bot das Projekt interessierten Gemeindemitgliedern die Gelegenheit, sich gemeinsam und in Auseinandersetzung mit anderen genauer über die Frage klar zu werden: „Was ist mir etwas wert und warum ist es mir wert?“¹⁰ Eine wichtige Konkretisierung der Leitidee bestand daher zum einen in einer Abkehr von dem traditionellen Konzept der „Werte-Vermittlung“ hin zum Prinzip einer gemeinsamen „Werte-Entwicklung“. Zum anderen bot der reflexive Zugang die Grundlage für eine persönliche Standortbestimmung, von der aus gemeinsame Perspektiven auf die eigene Gemeinde und ihre wünschenswerten Entwicklungen geklärt werden konnten. Hier stellte sich die Frage nach dem jeweiligen Verständnis von Gemeinde und auch nach dem Verhältnis zwischen einem kommunalen Gemeinwesen und der konfessionellen Gemeinde. Gemeinsam war allen Auseinandersetzungen, dass die doppelte Bedeutung einer „lebenswerten“ Gemeinde vor einem gemeinsamen Wertehorizont diskutiert werden konnte. Unterschiedlich bestimmbar blieb dabei das Verhältnis zwischen christlichen und demokratietheoretischen Begründungen¹¹. Kennzeichnend war allerdings, dass der gemeinsame Ausgangspunkt für ein bürgerschaftliches Engagement in der Regel den gemeinsamen Wertehorizont darstellte.

3. Soziale Anerkennung: Fördern von Inklusion

Die Leitidee, eine Gemeinde zum Lernort für Wertentwicklung zu machen, sensibilisiert in den Formen ihrer praktischen Realisierung für Formen der Abgrenzung und sozialer Ausgrenzung. Pädagogischer Support von „alltagsgebundenem Lernen“ verstrickt sich notwendigerweise in existentielle Auseinandersetzungen, in denen es um „Leben-Lernen“ geht, was häufig genug auf ein „Überleben-Lernen“ oder „Lebensbewältigungslernen“ (vgl. Göhlich/Zirfas 2007:187ff.) im Sinne eines Erwerbs von „Lebensbefähigung hinauslaufen kann. Werte-Entwicklung in Kontexten alltagsgebundenen Lernens in der Gemeinde sollte an den Projektstandorten daher Prozesse sozialer Inklusion fördern. Sie richtete sich in ihrer konzeptionellen Konkretisierung gegen Missachtung, Demütigung und soziale Ausgrenzung von Personengruppen, die nicht aufgrund möglicher Defizite oder sozialstruktureller Zuschreibungen angesprochen wurden, sondern aufgrund ihres geäußerten Interesses an einem „lebenswerten“ Zusammenlebens in der Gemeinde. Für die hier berücksichtigte ethische Dimension sozialer Inklusion und Exklusion bleiben marktförmige Bildungsformate der Zielgruppenorientierung (Schäffter 1981) blind, weil sie über Defizitorientierung bereits selektive

¹⁰ Vgl oben 2.2 den Beitrag Thomé

¹¹ Unausgesprochen, aber unterschwellig mitlaufend wurde an einigen Standorten der Diskurs zwischen Ratzinger und Habermas über christliche Werte als konstitutive Grundlage eines säkularen Staats in der Zivilgesellschaft auf einer alltäglichen Ebene kommentierend weitergeführt. (Vgl. hierzu: Horster 2006).

Funktionen¹² erfüllen und damit oft genug selbst Formen einer „institutionellen Demütigung“¹³ darstellen.

4. Sozialraumorientierung: Sensibilisierung für „Raumordnungen“

Eine kirchliche oder kommunale Gemeinde kann auch selbst als ein komplexer Lerngegenstand für entdeckende und aktiv erkundende Aneignung genutzt werden. Das Prinzip der Sozialraumorientierung bietet hierzu eine konzeptionelle Konkretisierung, in der besondere Formen lernender Aneignung möglich werden. Einerseits bietet der Ansatz „wertschätzender Erkundung“¹⁴ Möglichkeiten der Gegensteuerung gegen Defizitorientierung, andererseits hilft er, aus eingeschliffenen Wahrnehmungsroutinen auszubrechen und bislang Vertrautes „mit neuen Augen“ zu sehen. Die Berichte aus den Standorten zeigen, dass die eigene Gemeinde schließlich als ein gestaltbares Entwicklungsprojekt erlebt wird, an deren vernetzter Struktur sich sehr unterschiedliche Initiativen beteiligen können, ohne sich dabei rivalisierend ins Gehege zu kommen.

5. Partizipation: Bürgerbeteiligung

Bei der Klärung der Leitidee des Formats zwischen den Standort-Tandems, besonders aber bei der Darstellung der Projekterfahrungen gegenüber Repräsentanten institutionalisierter Erwachsenenbildung, entzündeten sich immer wieder Kontroversen und Missverständnisse an einem grundlegenden Perspektivwechsel, der in dem neuen Format vorgenommen wurde. Dabei handelt es sich um einen paradigmatischen Übergang von der traditionellen Planungspraxis aus einer „Anbieterperspektive“ von Erwachsenenbildung hin zu einer ko-produktiven Gestaltung von Lernarrangements aus der subjektiven Bedürfnislage der in ihrer Alltagssituation Lernenden. Die Leitidee, eine kommunale oder konfessionelle Gemeinde als Lernort diskursiver Werte-Entwicklung zu gestalten, hat hierbei weitreichende Konsequenzen. Folgt man dem konzeptionellen Prinzip partizipatorischer und ko-produktiver Zusammenarbeit, so schließt dies professionelle Ansätze einer externen „Analyse von Bildungsbedarf“ und ihre an Marketingstrategien orientierten Rekrutierungs- und Werbemethoden zum Erreichen „bildungsferner Zielgruppen“ aus. Im Projekt wurde ein geradezu entgegen gesetztes Verständnis von Planung praktisch erprobt. Primat erhielt die reflexive Klärung der Bedürfnislagen aus einer subjektiven Akteursperspektive. Die Prinzipien der „Werte-Entwicklung“, „Sozialen Anerkennung“ und „Sozialraumorientierung“ verdichteten sich somit in dem demokratietheoretischen Prinzip „Partizipation“. In einer derart gefassten „idée directrice“ erscheint Gemeinde als „Lernort“ im Sinne eines umfassenden gesellschaftlichen Entwicklungsprojekts.

¹² Vgl. oben 2.3 Beitrag Schöffter

¹³ vgl. zum pädagogischen Paradox der Entwürdigung: Margalit, 1997:143ff

¹⁴ vgl. ausführlich oben 2.3 Beitrag Klingenberg/Wenzel

Diese Deutung erwies sich bei den meisten Standorten als entscheidender Energieträger für bürgerschaftliches Engagement. Die Formel „Sich gemeinsam und öffentlich in die eigenen Belange einmischen“ bedeutet letztlich auch für die Organisation von Erwachsenenbildung, dass man die objektivierende Außenposition eines Bildungsanbieters verlässt und sich stattdessen aus der Binnenperspektive der Akteursgruppen an den gemeinsamen Entwicklungsvorhaben engagiert mitbeteiligt.

III. Pädagogische Praktiken des Programmformats: Entwicklungsbegleitung

Wenn bei der Entwicklung des neuen Formats neben der organisationalen Struktur, der konkretisierenden Ausdeutung einer institutionellen Leitidee auch adäquate pädagogische Praktiken geklärt und eingeübt werden mussten, so wäre es ein Missverständnis, wenn damit nur der Erwerb persönlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten der pädagogischen Mitarbeiterinnen angesprochen würden. Vielmehr handelt es sich um einen Prozess der Institutionalisierung wechselseitig verschränkter Handlungs- und Erwartungsmuster¹⁵, an dem immer mehrere Akteursgruppen im Sinne eines mikro-sozialen „Interaktionssystems“ (vgl. Kieserling 1999) beteiligt sind.

1. Lernkonzept: Entwicklungsarrangements für Erwachsenenbildner

Das Herausbilden neuer sozialer Praktiken im Umgang miteinander setzt zwar Verhaltensänderungen auf einer individuellen Dimension voraus, gelingt jedoch nur dann, wenn dies von komplementären Veränderungsprozessen bei den anderen Mitakteuren begleitet wird. In diesem ko-evolutionären Zusammenspiel schlagen persönliche Lernprozesse um in strukturelle Veränderungen in den sozialen Handlungsfeldern einer Gemeinde: Erst wenn individuelle Lernprozesse zum Herausbilden neuer sozialer Praktiken beitragen, lässt sich von „Kompetenzentwicklung“ in einem sozialtheoretischen Sinne sprechen. Es handelt sich hierbei um eine Dimension, die bildungspolitisch mit Begriffen wie „Organisationslernen“, „lernende Gemeinde“ oder „lernende Region“ bezeichnet wird.

Im Projektverlauf standen alle Beteiligten in ihrem praktischen Handeln nicht allein vor der Herausforderung, ein umfassenderes Verständnis ihrer eigenen Lernprozessen zu erwerben, sondern auch vor der anspruchsvollen Entwicklungsaufgabe, dass sich aus dem wechselseitigen Zusammenspiel individueller Lernprozesse schließlich gemeinsame Praktiken im reflexiven Umgang miteinander herausbilden können.

In den Auswertungsgesprächen wurde hierbei immer wieder von Erfahrungen des Scheiterns berichtet, wenn man Veränderungen sozialer Interaktionsstrukturen über intentionale und in-

¹⁵ vgl. oben 2.1.1 Beitrag Schäffter

dividuelle Einflussnahme kurzschlüssig vorantreiben wollte. Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung ließ sich erkennen, dass zunächst die „Tandems“ bei ihrem Bemühen um Aktivierung an ihren Standorten, später aber auch die Initiatoren von Teilprojekten mit klassischen Paradoxien der Systemintervention konfrontiert wurden. Angesichts des Scheiterns direkter oder auch angebotsförmiger Einflussbemühungen blieb letztlich nichts anderes übrig, als auf offensichtliche Misserfolge lernbereit mit Veränderungen der bisherigen Problembeschreibung zu reagieren, also mit einem „Reframing“ im Rahmen „transformativen Lernens“ (vgl. Mezirow 1990; 1993; 1997) Der einsetzende Prozess pädagogischer Kompetenzentwicklung in Richtung auf „lernförderlichen Support“ von autonom verlaufenden sozialen Veränderungsprozessen in der Gemeinde lässt sich aus einer übergeordneten Sicht somit als ein praktisch erzwungener Paradigmenwechsel beschreiben, der typischerweise über Krisenerlebnisse im Sinne eines „erfolgreichen Scheiterns“ verlaufen muss. (vgl. Kegan 1997)

Als gemeinsame praktische Einsicht schälten sich im Projektverlauf schließlich Ansätze eines „systemischen“ Verständnisses von pädagogischem Handeln (Schäffter 1999) heraus, die je nach Praxisfeld eines Standorts eine unterschiedliche Ausprägung hatten, die aber in ihren Grundzügen übereinstimmten. Kompetenz zu lernförderlichem Support liegt demzufolge auf der Ebene von Kontextsteuerung und verlangt

- den Verzicht von unmittelbaren operativen Einflussnahmen auf Ziele und Verlauf einer Strukturentwicklung.
- die Einsicht, selbst Bestandteil eines gemeinsamen übergreifenden Veränderungsprozesses zu sein.
- die professionelle Anforderung, sich bei allem prozessualen Beteiligtsein dennoch aus situativen Verstrickungen lösen zu können, um seine lernförderliche Reflexionsfunktion verantwortungsvoll wahrnehmen zu können.
- die Fähigkeit und die objektiven Rahmenbedingungen für ein Balancieren zwischen Engagement und Distanzierung.
- Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass überhaupt Zugang zum sozialen Feld, den Akteuren und ihren situativen Bedeutungshorizonten gefunden wird. Dieser „Einfädlungsprozess beim Feldzugang erfordert hohe Initiative, strategisches Geschick und soziale Kompetenz, die professionell erlernt werden kann.
- die Fähigkeit und die Sicherung objektiver Rahmenbedingungen für einen situationsangemessenen Wechsel zwischen verschiedenen Rollen der Entwicklungsbegleitung, nämlich zwischen Initiieren, Beraten, Reflektieren, Koordinieren, Moderieren, Ermutigen und Vernetzen.

2. Werte-Entwicklung: Verfahren wertschätzender Erkundung

Konkrete pädagogische Praktiken ließen sich im Projektverlauf zunächst in der Auseinandersetzung mit dem Ansatz der „Appreciative Inquiry“¹⁶ adaptieren und als Impuls für Entwicklungsvorhaben im Rahmen der Reflexion auf eigene Werte nutzen. Im Vordergrund dieser

¹⁶ vgl.oben 2.3.2 Beitrag Klingenberg/Wenzel

Praktiken steht das pädagogische Prinzip des Empowerment. Es ist für die Konstitution von Sozialität, d.h. für den Übergang von individuellem Lernen und dem Herausbilden sozialer Praktiken von hoher Bedeutung. Es lässt sich an folgenden Merkmalen charakterisieren:

1. Ausgangspunkt des Supports besteht primär in einer wertschätzenden Erkundung der vorher unbeachteten endogenen Ressourcen und der möglichen Spielräume und nicht in der Bearbeitung von objektivierbaren Defiziten und Entwicklungshindernissen.
2. Methodisch geht es daher weniger darum, Schwächen zu mildern, als vorhandene Stärken aufzufinden, sie reflexiv zu beschreiben und systematisch zu verstärken. Hierbei können sich auch behavioristisch angelegte Lernkonzepte als angemessen erweisen.
3. Im Vordergrund steht weniger eine defensive Absicherung von Machbarkeit, sondern das Freisetzen motivierender Zukunftsperspektiven durch ein Wiederentdecken „vergessener Träume“.

3. Soziale Anerkennung: Der Abbau von institutioneller Demütigung und Missachtung

Auf der Ebene pädagogischer Praktiken konkretisiert sich das konzeptionelle Prinzip Sozialer Anerkennung nicht allein an dem universellen Ideal menschlicher Würde und gegenseitiger Wertschätzung, sondern realisiert sich durch unmittelbare Unterstützung diskriminierter Gruppen bei der Verteidigung ihrer Selbstachtung, sozialen Identität und im Schutz vor Demütigung, Entrechtung und Diskriminierung. In Übereinstimmung mit den sozialtheoretischen Begründungen bei Honneth und Margalit¹⁷ setzen anerkennungs-theoretisch fundierte Praktiken beim persönlichen Erleben der von Ausgrenzung Betroffenen und nicht in Formen einer fürsorglichen Fremddiagnose an.

4. Sozialraumorientierung: Verfahren und Instrumente der Aneignung sozialer Räume

In der gemeinwesenorientierten Bildungsarbeit mit Jugendlichen wurde in den letzten Jahren eine Vielzahl von Methoden und Instrumente (wie Stadtteilbegehung, Cliquenraster, Nagelmethode, Autofotografie, subjektive Landkarten, Zeitbudgets etc.) entwickelt, die auf Konzepte sozialraumorientierter Erwachsenenbildung übertragbar sind. Dies gilt besonders für Ansätze praktischer „Feldforschung“ aus der Perspektive von Betroffenen. In ihnen wird unter methodischer Anleitung die Möglichkeit geboten, die eigene Gemeinde auf neue Weise sehen zu lernen bzw. überraschende Aspekte und ungewohnte Nutzungsperspektiven zu erkunden. Im Projektverlauf wurden Möglichkeiten einer Übertragung auf das Format Lernort Gemeinde nach einer Einführung von Ulrich Deinet diskutiert und in unterschiedlichen Zusammenhängen auch praktisch erprobt. (vgl. Deinet 2005).

5. Partizipation: Sozialintegrative Vernetzung

Das Herausbilden pädagogischer Praktiken als Anstoß und Bestandteil integrativer Strukturentwicklung in der Gemeinde zeigte sich besonders in konzeptionellen Ansätzen der Vernet-

¹⁷ vgl. oben 2.3 Beitrag Schäffter

zung, beim Initiieren von Gesprächsforen, Runden Tischen, Straßenfesten und Freizeitaktivitäten mit Eventcharakter oder in Ansätzen der Konflikt-Mediation.. Kennzeichnend für das Projekt war hierbei, dass überall dort die Unterstützung durch soziale Vernetzung akzeptiert wurde, wo man gemeinsam die Grenzen der tradierten Teilgruppen zu überschreiten versuchte. Wesentlich war daher, dass sich das Projekt nicht in Rivalität zu den Akteursgruppen in bereits bestehenden Teilstrukturen verstricken ließ, sondern es wagte, die bisherigen Grenzl意思 unter einer sozialintegrativen Zielstellung zu überschreiten.

IV. Das Leistungsprofil des Formats: Kontextsteuerung als pädagogische Aufgabe

Für die meisten der am Projekt Beteiligten stellte es eine erhebliche Herausforderung dar, sich von der Vorstellung zu lösen, dass pädagogisches Handeln primär darin bestände, individuelle Lerner anzuleiten, bestimmten Lernzielen zu folgen um dabei Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen. Entfällt in neuartigen Praxiszusammenhängen der Bezug auf traditionelle Praktiken, die ihre Bedeutung aus einem „funktional didaktisierten Kontext“¹⁸ beziehen, so gerät man schnell in Schwierigkeiten, pädagogisches Handeln angemessen zu beschreiben und zu begründen. Angesichts des Identitätsproblems pädagogischer Professionalität¹⁹ wurde es im Projektverlauf geradezu als „Durchbruch“ erlebt, wenn die pädagogische Leistung als Aufbau von lernförderlichen „Ermöglichungsräumen“ im Alltag einer Initiativgruppe praktisch greifbar wurde.

1. Lernkonzept: Der Aufbau einer nachhaltigen Infrastruktur

Pädagogische Dienstleistung bezog sich in dem neuen Bedeutungshorizont daher auf die kompetente Gewährleistung von Lernhaltigkeit und Lernförderlichkeit der gemeinsam konstituierten „Ermöglichungsräume“ in alltäglichen Kontexten. Das besondere Leistungsprofil bewegte sich folglich auf einer übergeordneten Gestaltungsebene, nämlich der „Kontextsteuerung“.

Mit dieser Kategorie wurde es im Projekt möglich, anhand gemeinsamer Erfahrungen zu klären und zu begründen, weshalb es in vielen Situationen der Gestaltung von Prozessen selbst organisierten Lernens erforderlich war, aus pädagogischer Kompetenz heraus herkömmliche Muster von „Lehrtätigkeit“ zu unterlassen und „nicht zu handeln“²⁰, während es in anderen Fällen entscheidend war, deutlich erkennbar zu intervenieren, Kommunikationsregeln einzuführen und den Prozess in seinem Gesamtverlauf im Auge zu behalten, d.h. ein „Grenzwächteramt“ wahrzunehmen.

¹⁸ vgl. oben 2.1 Beitrag Schäffter

¹⁹ vgl. oben 2.3.1 Einleitung im Beitrag Schäffter

²⁰ vgl. hierzu die Kompetenzen des „Lassen-Könnens“ in Schäffter 2001 1.Kap.

Pädagogische Unterstützungsleistung erwies sich dabei als eine in Alltagssituationen eingebettete, flexibel mitlaufende „Infrastruktur“²¹, die nicht notwendigerweise in formeller Weise organisiert zu sein braucht. Weit entscheidender war vielmehr, dass sie in dem sozialen Feld der Gemeinde erwartbar wurde. Ein solcher Übergang lässt sich als Herausbilden sozialer Praktiken im Sinne einer „Institutionalisierung“ auf einer mikro-sozialen Ebene beschreiben.²² Kontextsteuerung von lernförderlichen Ermöglichungsräumen entwickelt sich daher immer dann zu einer nachhaltigen „Infrastruktur“, wenn sie aus dem alltäglichen Leben einer Gemeinde hervorgeht und in Formen eingeübter Praktiken sozial verankert ist. „Infrastruktur“ erhielt in diesem Zusammenhang eine doppelte Bedeutung:

- Einerseits meint sie auf einer elementaren, in den Alltag eingebetteten Ebene, eine dauerhaft verankerte lernförderliche Initiierung, Begleitung und Beratung unterschiedlicher Akteursgruppen in der Gemeinde.
- Andererseits bezieht sich Infrastruktur auf das Erfordernis, eben diese elementaren Formen lernförderlicher Begleitung dauerhaft zu vernetzen. Sie lassen sich erst dann auf Dauer stellen, wenn ihnen regelmäßig Gelegenheit zu kollegialer Supervision, Fortbildung und zur reflexiven Bearbeitung aktuell auftretender Schwierigkeiten geboten wird. Auf dieser zweiten Ebene einer Infrastruktur wurde an den Standorten eine Kooperation mit geeigneten Einrichtungen der Erwachsenenbildung begonnen.

Gegen Ende des Projekts ließen sich somit an einigen Standorten auf beiden Ebenen zukunftsweisende Ansätze einer in die Gemeinde integrierten lernförderlichen Infrastruktur beobachten. In ihren unterschiedlichen Realisierungsformen wird man dabei auf „nachhaltige soziale Infrastruktur“ aufmerksam. Man muss dabei seinen Blick lösen von den formalisierten Strukturen politischer, korporatistischer oder konfessioneller Organisationen, ohne ihnen jedoch jegliche Bedeutung abzusprechen. Erst dann wird der Blick frei für basale Strukturbildungen auf der Grundlage sozialer Netzwerke, die für das Format „Lernort Gemeinde“ die entscheidende Dimension pädagogischer Einflussnahme darstellten.

2. Werte-Entwicklung: Vertrauen

Die Konkretisierung des Leistungsprofils durch das konzeptionelle Prinzip der Werte-Entwicklung verweist auf eine systemtheoretische Einsicht. Es geht darum, dass Vertrauen neben seiner moralischen und ethischen Begründung eine überragende funktionale Bedeutung für die „lebens-werte“ Gestaltung einer immer weniger hierarchisch planbaren und kontrollierbaren gesellschaftlichen Entwicklung hat. Unter systemtheoretischer Perspektive gilt daher „Vertrauen“ als „Mechanismus der Reduktion von Komplexität“. / (Luhmann 1973) und damit als „soziales Kapital“ (Bourdieu 1979), das nur langfristig mit hohem Aufwand zu erwerben, kurzfristig aber schnell zu verlieren ist. Vertrauen bedarf daher einer ständigen Pflege. Das

²¹ Zum Bedeutungswandel von Infrastruktur im Rahmen nachhaltiger Entwicklung vgl. Loske/Schaeffer 2005

²² vgl. oben 1.1 Beitrag Schäffter

konzeptionelle Prinzip der Werte-Entwicklung konkretisiert sich im Sinne eines so verstandenen Leistungsprofils in Praktiken des Vertrauens und der Offenheit gegenüber einer produktiven weitgehend unplanbaren und wenig kontrollierbaren Dynamik zielgenerierender Suchbewegungen. Eine so gestaltete Bildungsarbeit findet damit Anschluss an sozialtheoretische Konzepte selbstorganisierter Systeme im Umgang mit Unbestimmtheit.(vgl. Schäffter 2001a) Dass kommunalpolitische aber auch kirchenpolitische Instanzen diesen Beitrag von Bildungsarbeit zum institutionellen Wandel zukünftig deutlicher zur Kenntnis nehmen wollen, wurde an einigen Standorten bereits erkennbar, bleibt aber als institutionelle Entwicklungsperspektive noch ausbaufähig.²³

3. Soziale Anerkennung: Lernkultur

„Lernförderlichkeit“ in einem netzwerktheoretischen Verständnis bezieht sich auf ein sensibles Wahrnehmen und wechselseitiges Respektieren von Differenz. Akzentuiert wird die „Interkulturalität“ zwischen den differenten und oft kommunikativ separierten subkulturellen Milieus einer Gemeinde. Ein anerkennungstheoretischer Zugang bietet Konkretisierungen, wie das „Anerkennungsverhältnis“ zwischen der administrativen Ebene einer konfessionellen oder kommunalen Gemeinde und der Entwicklung bürgerschaftlicher Initiativgruppen beschaffen bzw. in Veränderung begriffen ist. Zieht man hierbei die Kategorien²⁴ der „Anerkennungsarena“, der „Anerkennungsordnung“ und der „Anerkennungsfiguration“ heran, so wird aus einer Beobachterperspektive analytisch beschreibbar, wie sich in einer Gemeinde das jeweilige „Anerkennungsverhältnis“ im Verlauf des Projekts strukturell verändert. Hierdurch lassen sich Lernprozesse bewusster im Sinne einer „kommunalen Lernkultur“ wahrnehmen und gemeinsam mit den beteiligten Gruppen reflektieren.

4. Sozialraumorientierung: Entwicklung eines integrativen Sozialraums

Zieht man in einem solchen Reflexionsprozess noch die Perspektive der Sozialraumorientierung hinzu, so erweitert sich das Leistungsspektrum in Richtung einer integrativen und entwicklungsfähigen Gemeinde, in der differente Sichtweisen und Lebensformen nicht mehr nur als störend oder bedrohlich erlebt werden. Sozialraumorientierung in Verbindung mit wechselseitiger Wertschätzung lässt sich vor dem Hintergrund der Projekterfahrungen als Ergebnis langfristiger und z.T. mühsamer Entwicklungsprozesse beschreiben.

5. Partizipation: Demokratiekompetenz in der Zivilgesellschaft

Die Konkretisierung des Leistungsprofils einer lernförderlichen Infrastruktur durch die konzeptionellen Prinzipien der Werte-Entwicklung, Sozialen Anerkennung und Sozialraum-

²³ vgl. die Ziele und Ergebnisse des Projekts „Lernende Weiterbildungseinrichtungen im Umbruch („LEWUS)“ in: Weiss u.a. 2009

²⁴ vgl. oben 2.3.1 Beitrag Schäffter

orientierung findet in dem demokratietheoretischen Prinzip der Partizipation seine gesellschaftspolitische Begründung. Der gesamte Ansatz des Projekts bezieht seine psycho-soziale Dynamik, Motivationskraft und gesellschaftliche Legitimation aus einem Selbstverständnis, wonach über individuelle Partialinteressen hinaus vor allem gesamtgesellschaftliche Entwicklungsziele verfolgt werden. An Schlüsselentscheidungen im Verlauf des Gesamtprojekts und seiner regionalen Standorte ließ sich feststellen, dass sich die zentrale Leistungserwartung darauf richtete, zivilgesellschaftlich verankerte „Demokratiekompetenz“ (Himmelman/Lange 2005) in konkreten Handlungszusammenhängen bürgerschaftlichen Engagements in der Gemeinde²⁵ zu entwickeln und zu praktizieren.

4.3 Profile der Projektrealisierung im Netzwerk der Standorte

In den vorangegangenen Auswertungsschritten ging es darum, das Format „Lernort Gemeinde“ einer systematischen Bestandsaufnahme zu unterziehen. In ihr sollte eine Vielzahl von Realisierungsmöglichkeiten verdeutlicht werden, die in dem Programmformat prinzipiell angelegt ist. Die nun folgende abschließende Auswertung des Projekts wendet sich vor diesem systematischen Hintergrund der empirischen Frage zu, welche Varianten der Realisierung an den Projektstandorten ganz konkret zu beobachten sind. Hierzu werden die sieben Standorte unter einem Gesichtspunkt ausgewertet, der auch im Projektverlauf in der „Lernwerkstatt“²⁶ für die Klärung des pädagogischen Selbstverständnisses eine Rolle gespielt und sich für Vergleiche zwischen unterschiedlichen Entwicklungsschwierigkeiten als fruchtbar erwiesen hatte. Er betrifft die grundsätzliche Frage, wie jeweils der pädagogische „Zugang zum Feld“ möglich wurde. Hierbei hängt viel davon ab, welcher *Ausgangspunkt einer vorherrschenden Entwicklungsdynamik* aufgegriffen und zur Grundlage der unterstützenden Begleitung gemacht wurde:

- Entsteht die Entwicklungsdynamik *innerhalb* einer Gemeinde und wird sie pädagogisch aus einer mitbeteiligten Binnenposition begleitet, so sprechen wir von einer „endogenen Dynamik“.
- Werden Möglichkeitsräume einer Entwicklung *von außen* als unterstützende Dienstleistung an von Bildungseinrichtungen an ein Gemeinwesen herangetragen, so bekommen wir es mit institutionellen Beziehungsstrukturen zu tun, die auf einer „exogenen Dynamik“ beruht.

Auf diese strukturelle Differenz unterschiedlicher „Einfädelungsprozesse“, die jeweils charakteristische Stärken aber auch typische Realisierungsprobleme aufweisen, bezieht sich das folgende Analyseschema, mit dem die Standorte in ihrem charakteristischen Profil erkennbar werden:

²⁵ vgl. oben 2.5.1 Beitrag Behringer und 2.5.2 Beitrag Roß

²⁶ vgl. oben 2.1.2 Beitrag Bubolz-Lutz/Mörchen

I. endogene Beteiligungsstruktur:

- 1) Bestandteil der Entwicklungsdynamik innerhalb eines politischen Gemeinwesens
- 2) Bestandteil der Entwicklungsdynamik innerhalb der Institution Kirche

II. exogene Beteiligungsstruktur:

- 1) Bildungseinrichtung als mitbeteiligter Akteur im Rahmen eines Entwicklungszusammenhangs, den man aus der Interessenlage einer konfessionellen Bildungseinrichtung unterstützt.
- 2) Bildungseinrichtung als extern intervenierendes Supportsystem

4.3.1 Endogener Ausgangspunkt 1: *Entwicklungen innerhalb des politischen Gemeinwesens: Standortprojekt als integraler Bestandteil der Dynamik einer endogenen Gemeinde-Entwicklung:*

Holthausen-Biene

Das Standortprojekt kann als geradezu paradigmatisches Exempel für eine endogene Entwicklung gelten, die in der Gemeinde bereits vor dem Projekt ihren Ausgangspunkt hatte und dann mit dem Projektangebot der KBE eine spezifische konzeptionelle und pädagogische Struktur erhält. Zum Projektstart existiert eine Unterstützerguppe, die aus Impulsen entstanden war, gemeinsame Initiativen für die soziale Inklusion von Kindern und Eltern zu entwickeln. In diesem Kontext hatte die Gruppe eine Phase der reflexiven Wertevergewisserung vollzogen, war aber mit bestimmten projektförmig organisierten Aktivitäten nicht erfolgreich, die sie in einer klassischen Art der Zielgruppenbestimmung aus einer externen Perspektive vorgenommen, damit aber die Zielgruppe nicht „erreicht“ hatte. In gewisser Weise ist das Standortprojekt Wabe bereits also ein Ergebnis freiwilligen bürgerschaftlichen Engagements, das diese Unterstützerguppe geleistet hatte. Mit ihrer Hilfe ist es möglich, bereits von Beginn an eine konkrete sozial-räumliche Verortung und die Verankerung einer zentralen Leitvorstellung zu erreichen und gleichzeitig diese in einem Netzwerk sozialräumlicher Bezüge zu situieren: Die politische Ortsgemeinde stellt einen Raum zur Verfügung, die Weiterbildungseinrichtung fungiert als Träger, bringt pädagogisches Know-How ein, der Leiter ist als Teil des Teams nicht nur der „Mentor“ des Projekts im Hintergrund sondern übernimmt – als in dem praktischen Projektalltag nicht einbezogene Person - eine Beratungsfunktion im Hinblick auf die gemeinsam entschiedene konzeptionelle pädagogische Ausrichtung. Die beiden Lernbegleiterinnen bringen zusätzliche Netzwerke mit: einerseits das Netzwerk der katholischen Kirchen-

gemeinde andererseits Netzwerke aus freiwilligem Engagement in der Kirchen- und politischen Gemeinde.

Ein zweites Charakteristikum dieses Standortprojekts ist, dass es sofort einen „Raum“ zur Verfügung hat, der als Standort für den pädagogischen „Ermöglichungsraum“ fungiert. Nur zwei inhaltliche Assoziationen werden in der Ankündigungs- und Werbephase genannt: Familie und freiwilliges Engagement, das Projekt präsentiert sich als Anbieter von Möglichkeiten, wählt den Namen „Zukunftsbüro“ und spricht den ganzen Sozialraum an und nicht einzelne Ziel- oder Adressatengruppen an.

Das Zukunftsbüro hat bestimmte Öffnungszeiten und zeigt sich gastlich. Das schafft den Hintergrund und die Atmosphäre für die pädagogische Praktik im Gespräch die persönlichen Werte und Anliegen der Besucher zu entwickeln, bzw. sich entwickeln zu lassen, denn vielfach geht es um eine längere gemeinsame Explikation der persönlichen Werte und um die allmähliche Konkretisierung von Vorhaben. Dabei stehen im Urteil der Beteiligten²⁷ die persönlichen Möglichkeiten und Fähigkeiten, ganz im Sinne einer Empowermentstrategie, im Vordergrund, das wird von den an dem Treffen beteiligten Initiativenmitgliedern explizit betont. In der sprachlichen Darstellung der Projektinitiatoren erscheint das Ergebnis als der eigenen Anstrengung und der eigenen Aktivität zurechenbar, die Anteile der beiden Lernbegleiterinnen werden klar benannt und abgegrenzt²⁸. Diese begreifen sich lediglich als moderierende, strukturierende, ermutigende, vernetzende Unterstützerinnen. Die Entwicklung eines derartigen Kompetenzprofils ist allerdings auf zwei Unterstützungsstrukturen selber angewiesen: zum einen auf die gemeinsame Suchbewegung in der Lernwerkstatt und zum anderen auf die reflexive Unterstützung und Korrektur der intervenierenden praktischen Arbeit durch das dritte Teammitglied. Hier deutet sich schon an, dass funktionale Äquivalente für ein drittes Teammitglied denkbar sind, indem andere Strukturen zur Unterstützung und Reflexion z.B. mit Hilfe Externer entwickelt werden.

Die sozialräumliche Institutionalisierung des lernförderlichen Supports drückt sich u.a. durch die Tatsache aus, dass mit Hilfe eines Zuschusses der Gemeinde die weitere Arbeit für die nächsten Jahre sicher gestellt wird.

²⁷ Hier sind einige methodischen Anmerkungen zum Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung am Platz. Die Standortprojekte hatten alle die Wahl zwischen verschiedenen Formen einer responsiven Evaluation: während der Standortbesuche der wissenschaftlichen Begleitung. Sie konnten sich zwischen Einzelinterviews, Gruppendiskussionen oder einer rekonstruierenden Schreibwerkstatt entscheiden ebenso wie zwischen der Beteiligung der Standortinitiativen oder einem Treffen ohne sie. In Holthausen- Biene hatte das Projekt sich für eine Mischung der Verfahrensweisen ausgesprochen: Am Abend gab es ein vorbereitetes und moderiertes Treffen mit dem Unterstützerkreis – im Projektzusammenhang dann runder Tisch genannt – und einigen Initiativen, danach folgte ein auswertendes Gespräch zwischen wiss. Begleitung und Projektteam. Am nächsten Morgen fand noch ein weiteres Treffen mit anderen Initiativen statt. Im Rahmen dieser Treffen gab es die Möglichkeit, die Aussagen der Teilnehmenden zu protokollieren.

²⁸28 Wörtliche Mitschrift der wiss. Begleitung

Lindlar

Das Standortprojekt Lindlar wird von einem, im Projektkontext eher ungewöhnlichen, Team verantwortet. Das Tandem wird gebildet aus zwei hauptberuflichen Beschäftigten, dem Regionalreferenten des katholischen Bildungswerks im Oberbergischen Kreis und dem Gemeindefeferenten des Pfarrverbandes Lindlar. Es ist die einzige Teamkonstellation, die aus zwei Männern, und zwar den Repräsentanten kirchlicher Einrichtungen besteht.

Trotz dieser eindeutigen kirchengemeindlichen Verortung ist es dem Standortprojekt gelungen, die kommunale Gemeinde in hohem Maße zu aktivieren. Das hat mehrere Gründe. Zum einen werden die kirchengemeindlichen Aktivitäten durch das Bildungswerk unterstützt, daraus entstehen personale Netzwerke. Zum anderen liegt das auch in der spezifischen konzeptionellen Ausrichtung des Standortprojekts begründet. Auch an diesem Standort präsentiert sich das Projekt inhaltlich sehr offen, es stellt die Frage nach den persönlichen sinnstiftenden Werten und bietet die Möglichkeit zum Austausch und zu gemeinsamen Umsetzungsformen an, die von den Teilnehmenden selbst zu entscheiden seien. Die Werbung für das Projekt erfolgt in Pfarrbriefen, kommunalen Anzeigenblättern und regionalen Tageszeitungen. Das Projekt erreicht eine recht große Anzahl interessierter Personen, mit denen eine Informationsveranstaltung und bald darauf ein Projekttag in einem kirchlichen Haus durchgeführt werden. Die Lernbegleiter initiieren einen Diskurs über die Werte und Grundlagen des bürgerschaftlichen Zusammenlebens im „lebenswerten Lindlar“ im Rahmen der Projektwerkstatttreffen. Die Projektwerkstatt stellt das regelmäßige Forum dar, aus dem heraus sich eine Vielzahl von Teilprojekten entwickelt, die kulturelle, ökologische oder soziale Themen bearbeiten und dabei jeweils weitere Beteiligte gewinnen. Die Projektwerkstätten funktionieren nach den Prinzipien des selbstorganisierten Lernens, die Lernbegleiter üben lernförderlichen Support aus, in dem sie Prozess steuernde, moderierende, rahmensetzende Funktionen übernehmen, die inhaltlichen Impulse sind sparsam gesetzt, und beziehen sich in der Hauptsache auf die Möglichkeit, die Projektverläufe vor dem Hintergrund des eigenen Glaubens zu reflektieren. Die Verschränkung kirchlicher und politischer Gemeinde ist gelungen und hat überdies eine im Projektkontext eher seltene Form der Verbindung von reflexiver Wertethematisierung mit bürgerschaftlichem Handeln hervorgebracht. Ein weiteres konzeptionelles Element ist das Selbstverständnis von kirchlicher Institution als Lernende, die einen Rahmen für reflexives

Lernen in der Gemeinde bildet und damit kirchliche und politische Gemeinde in der jeweiligen Differenz und Eigenlogik miteinander verkoppelt.

Die aus dem Projektkontext heraus gebildeten bürgerschaftlichen Initiativen tragen nicht nur zu einem entwicklungsfähigen Sozialraum bei, sondern sind in einem Rahmen situiert, der ihnen Respekt und Vertrauen gegenüber ihrer eigenen Entwicklungslogik entgegenbringt.

Das Standortprojekt hat, auch durch seine Besetzung mit kirchlichen Repräsentanten, in seiner Verknüpfungsfunktion von politischer und kirchlicher Gemeinde denjenigen eine Plattform für reflexives und bürgerschaftliches Engagement geboten, die Teil der neuen sozialen Dynamik in Lindlar sind. Die soziale Fundierung des Projekts bilden diejenigen, die nicht mehr in Lindlar geboren sondern zugezogen sind, sich in dem traditionellen dörflichen Engagementbereich der Vereine, die durchaus auch Formen sozialer Schließung praktizieren, nicht mehr wiederfinden können, u.a. auch weil sie Repräsentanten anderer, nicht mehr traditionell-dörflicher Lebensformen sind. Die im Projektkontext gewonnene Wertebasis, die sich in einem Logo und einem Leitbild manifestiert, bietet gute Chancen für die nachhaltige Entwicklung und Etablierung eines lernförderlichen Ermöglichungsraums.

4.3.2 Endogener Ausgangspunkt 2: *Entwicklungen innerhalb von kirchlich orientierten Verbänden:*

Weeze/Aldekerk

Dieses Standortprojekt zeichnet sich aus durch eine Kombination gemeindebezogener und verbandlicher Netzwerkstrukturen. Die Verankerung in den Gemeinden, die einen endogenen Zugang eröffnet, ergibt sich durch die Lernbegleiterinnen: eine stammt aus Weeze und eine aus Aldekerk, beide sind sowohl in den jeweiligen Kirchengemeinden als auch in sonstigen freiwilligen Engagementfeldern aktiv. Das Team wird ergänzt durch die Leiterin des Bildungswerks der KAB Münster, die professionelle erwachsenenpädagogische Kompetenz mitbringt. Das Team entscheidet, Frauen zwischen 40 und 70 anzusprechen, denen man die Chance geben will, nicht nur für andere etwas zu tun, sondern sich selbst und ihre Werte zu entdecken und daraus selbstbestimmtes Engagement zu entwickeln.

In der konstitutiven Projektphase werden unterschiedliche Verfahren kombiniert, die den spezifischen Charakter des Projekts prägen. Die durch zwei Veranstaltungen und aus den persönlichen Netzwerken angesprochenen Frauen erhalten ein pädagogisches Angebot zur persönlichen Werteklä rung und Standortbestimmung mit kreativen, selbstgesteuerten und durch die

professionelle Lernbegleitung strukturierten Anteilen in einem Lernarrangement mit externer Beherbergung. Aus dieser pädagogisch gerahmten Begegnung und Auseinandersetzung entstehen unterschiedliche bürgerschaftliche und freiwillige Projektinitiativen, die durch die lokalen Lernbegleiterinnen prozessbezogen unterstützt werden.

Entscheidend für den Verlauf ist die Strategie, die wenig lerngewöhnten Frauen erst in einem gesetzten Rahmen zu ermutigen, sie mit kreativen Methoden unterschiedlicher Art zur Initiative und zu Selbst-Vertrauen zu begleiten und ihnen danach sukzessive die Verantwortung für ihr weiteres Handeln erkennbar in die Hände zu geben. Die entscheidende pädagogische Praktik ist dabei die Verschränkung von reflexiven Methoden mit kreativen Aktivitäten, die als pädagogisches Empowermentverfahren zu verstehen sind, in denen sich die Frauen als aktive Produzentinnen wahrnehmen können. In den sich daran anschließenden Phasen übernehmen die Lernbegleiterinnen den lernförderlichen Support der Prozessbegleitung, unterstützenden Strukturierung, moderierenden und vernetzenden Funktion im Kontext der gebildeten Engagementinitiativen. In beiden Orten werden nach einer Konstitutionsphase Verfahren der wertschätzenden Erkundung der eigenen und der anderen Gemeinde durchgeführt, die zu bestimmten Zielperspektiven angestrebter Bürgerbeteiligung führten. Dieses Engagement wird von Frauengruppierungen eingebracht, die bisher von öffentlicher Wahrnehmung ihrer Wertsetzungen und Wert-Umsetzungen ausgeschlossen und nur in ihrem versorgenden und fürsorglichen Engagement für andere sozial repräsentiert waren.

München – Katholische Frauengemeinschaft, Diözesanverband München und Freising

Das Projekt in München hat im Gegensatz zu anderen Standorten zunächst keine Schwierigkeiten, Adressatinnen zu definieren, verfügt doch die **kfd**-Gruppe St. Rupert, die zur Beteiligung ausgewählt wurde, über einen sehr interessierten jüngeren Vorstand, der sich auf das Projektarrangement einlassen will. Die Verbindung zwischen Pfarrgemeinde und **kfd** Gruppe wird über eine der beiden Lernbegleiterinnen hergestellt, die in beiden Gruppen zu Hause ist. Durch die Besetzung des Runden Tisches mit Menschen aus dem Bereich Lokalpolitik, aus dem bürgerschaftliches Engagement, von den beiden Kirchengemeinden erfolgt eine Vernetzung in den Sozialraum des Quartiers unter Einschluss der kirchlichen Gemeinden. Der Runde Tisch arbeitet kontinuierlich und übernimmt neben der Vernetzungs- auch eine Beratungs- und Feedback Funktion.

Charakteristisch für die Projektentwicklung auf der Ebene der Lernbegleiterinnen ist, dass sie zunehmend den Zielbereich des Projekts öffnen: War zu Beginn der Aktivitäten der Binnenraum Kirche und der Binnenraum **KfD** Ziel der Arbeit, wird nach der Anlaufphase die ganze

Gemeinde und d.h. der gesamte Sozialraum angesprochen. Konsequenterweise wird das Projekt mit seiner „Ermöglichungsstruktur“ und mit seinem Interesse an den Themen Werte und Sozialraum bei pfarrgemeindlichen und bezirklichen Festen vorgestellt. Aus allen Aktivitäten zur Bekanntmachung des Projekts ergibt sich die kontinuierliche Besetzung der Projektwerkstätten.

Die Projektwerkstatt ist das arbeitende Forum für interessierte Projektinitiatorinnen, das sich aber nicht als geschlossene Gruppe versteht, sondern neuen Initiatorinnen offensteht. Sie wird von den Lernbegleiterinnen moderiert, die dabei die Prinzipien und Prozessschritte des selbstorganisierten Lernens spiegelbildlich und zeitversetzt auf diese Gruppe übertragen und anwenden. Mit einem externen Workshop wird der Prozess intensiviert. Die Lernbegleiterinnen bieten den Rahmen durch Infrastruktur, Prozesssteuerung, und Hinweise zu Kooperations- und Vernetzungsmöglichkeiten im Sozialraum. Als „Prozessmotor“ für die Projektwerkstattbegleitung erweist sich die Frage nach den Werten und was sie wert sind, die als regelmäßiges Moderationsprinzip eingesetzt wird.

Aus der Projektwerkstatt gehen eine Reihe von Projekten und Aktivitäten hervor, die umso erfolgreicher andere Akteure anziehen, je interessanter die Themen sind. Im Hinblick auf die Nachhaltigkeit ist die Institutionalisierung der Projektwerkstatt als Ort kollegialer Begleitung und gegenseitiger Beratung von sozialraumorientierten, bürgerschaftlichen Aktivitäten, nicht nur der **KfD** Gruppenmitglieder wichtig, die sich zunehmend von den Lernbegleiterinnen unabhängig macht

Die Prinzipien des Projekts werden auf die allgemeine Bildungsarbeit der **KfD** übertragen, begonnen wird mit der Durchführung von Workshops in einer Vielzahl von Dekanaten.

4.3.3 Exogener Ausgangspunkt 1: *Bildungswerk als einflussnehmender Mitakteur: Strukturintervention in ein unterstützungsbedürftiges Umfeld über praktische Mitwirkung an einem gemeinsamen Entwicklungsvorhaben.*

Göppingen

Verantwortlich für das Standortprojekt in Göppingen ist das katholische Bildungswerk mit dem Leiter und einer im freiwilligen und bürgerschaftlichen Engagement erfahrenen Mitarbeiterin. Spezifisch für diesen Standort ist, dass er die Erfahrung des Scheiterns produktiv verarbeitet und im zweiten Anlauf eine erfolgreiche Projektfiguration entwickelt.

Der „erste Anlauf“ erfolgt in einer nicht weit von Göppingen entfernten Kommune mit dem Angebot eines Wertediskurses und dem Prinzip der wertschätzenden Orientierung/Erkundung.

Die Informationsveranstaltungen richten sich an die kommunale Öffentlichkeit einerseits und andererseits an die Gruppe derjenigen, die sich in der Kommune noch nicht engagieren, aber Interesse an einer Wertereflexion haben und auf dieser Basis ein freiwilliges Engagement entwickeln wollen. Mit vielerlei Mitteln und einem Stand beim Bürgerforum mit zahlreichen Gesprächskontakten wird für das Projekt geworben. Wie in anderen Standorten initiiert das Projekt, eine Doppelstruktur aus „Rundem Tisch“ als begleitendem, initiiierendem und vermittelndem Gremium einerseits und Projektgruppe bzw. Projektwerkstatt andererseits. Bei dem ersten „Runden Tisch“ erhält das Projektteam eine ganze Reihe notwendiger Informationen über das bestehende freiwillige Engagement am Ort, über das vom Bürgermeister in die Wege geleitete Projekt, das in die Position eines konkurrierenden Engagements gerät, und über bereits vollzogene Engagementprozesse und kommunale Strukturen der Engagementförderung. Die Interessenten aus den Informationsveranstaltungen sind schon vielfältig engagiert und haben ein zentrales Interesse an dem Wertediskurs, sind aber nicht zahlreich und stabil genug für weiteres Engagement. Das Projekt entscheidet sich für eine Neu-Orientierung und verarbeitet zentrale Erfahrungen.

Aus einer Kontaktaufnahme mit einem bereits bestehenden lokalen lockeren Verbund von Einzelpersonen und Initiativen, die eine gemeinsame Idee und deren Verwirklichung verfolgen, wird geteiltes Engagement, bei der das Team des Bildungswerks eine spezielle Funktion übernimmt, und dabei zentrale Elemente des Projekts einbringt. Es übernimmt eine gestaltende Funktion bei der Strukturierung der Initiative und engagiert sich praktisch in einem bestimmten Bereich, in dem es um Glaube, Spiritualität und Kultur geht, der Wertediskurs explizit oder implizit schon einen Bestandteil des Vorhabens darstellt. Das Tandem ist Mitakteur und nimmt Einfluss, indem es den latenten Wertediskurs strukturiert. Auch in dieser Konstellation lassen sich die Prinzipien der Projektarbeit, eine miteinander verschränkte Werte- und Gemeindeentwicklung, in einer spezifischen Form mit Leben füllen.

4.3.4 Exogener Ausgangspunkt 2: *Bildungswerk als entwicklungsförderndes Supportsystem: Gemeindepädagogische Strukturintervention in ein unterstützungsbedürftiges kommunales Umfeld in Form eines pädagogischen Supports von Initiativgruppen bürgerschaftlichen Engagements.*

Usingen

Das Standortprojekt ist angebunden an die Katholische Erwachsenenbildung – Bildungswerk Hochtaunus. Das Lernbegleitungsteam besteht zunächst aus der Leiterin des Bildungswerks

und einer freiberuflichen Pädagogin. Ein lokal verankerter, zusätzlicher Lernbegleiter wird bei der konkreten Standortwahl, dem Usinger Land, notwendig.

Die erste Veranstaltung macht das Projekt im öffentlichen Raum, der politischen Gemeinde, bekannt und die ersten Schritte eines Wertediskurses, moderiert durch das Lernbegleitungstrio, finden statt. Aus der ersten Veranstaltung ergibt sich der Kern einer Projektgruppe, die sich in regelmäßigen Abständen, eingeladen von den Lernbegleiter/innen, trifft. Aus dem in der Gruppe systematisch betriebenen und von den Lernbegleiter/innen methodisch angeleiteten Prozess der Wertereflexion, ergeben sich Wertepriorisierungen für die Entwicklung des Sozial- und Lebensraums. Daraus entwickelt sich die Idee einer Veranstaltungsreihe, der Stadtgespräche, in denen Menschen aus dem öffentlichen Leben, der Vertreterinnen von Kirchen, Vereinen, Initiativen miteinander über den Standort ins Gespräch kommen.

Für die erfolgreiche Initiierung eines auf die politische Gemeinde und den Sozialraum gerichteten wertorientierten Engagements, spielt ähnlich wie in Lindlar eine Rolle, dass sich durch die Nähe zur Stadt, verstärkt eine plurale soziale Struktur mit entsprechenden Werte- und Lebensstilunterschieden entwickelt hat. Auch hier finden die Dazu-Gezogenen Positionen und Bereiche des freiwilligen Engagements schon als besetzte und „geschlossene“ vor. Das Projekt eröffnet die Chance, selbstbestimmt Ideen zu entwickeln und umzusetzen. Die Projektgruppe lässt sich von dem Vorhandensein vielfältiger kommunaler und Engagementinitiativen nicht entmutigen. Sie entwickelt gerade aus dem Problem des „vielfach Vorhandenem“ die entscheidende Idee, den Initiativen und kommunalen und institutionellen Strukturen des Engagements eine Plattform über Öffentlichkeitsarbeit zu geben. In diesem Prozess erfolgt auch die allmähliche Übernahme der Verantwortung für die Rahmenbedingungen und Strukturierungen des Gruppenprozesses als Anwendung der Prinzipien des selbstorganisierten Lernens.

Reutlingen

In zwei unterschiedlichen Varianten realisiert das Katholische Bildungswerk in Reutlingen seine Vision der gemeindeorientierten Werteentwicklung. Das Projektteam, bestehend aus dem Leiter des Bildungswerks und einer freiberuflichen, engagementerfahrenen Projektmitarbeiterin, entschließt sich, einem spezifischen Stadtteil, zu dem persönliche Bezüge bestehen, ein Entwicklungsangebot zu machen. Stadtteilbewohner sollen zur Kommunikation über ihren Sozialraum aufgefordert werden, persönliche Werte klären und geeignete Engagementformen entwickeln. Als zweite Variante entwickelt sich das Zur-Verfügung-Stellen eines sozialräumlich bezogenen Treffpunkts in einem anderen Stadtteil, bei dem die Vorstellung der produkti-

ven Nutzung und Vernetzung multipler Lebensstile und der damit in Verbindung stehenden unterschiedlichen Wertorientierungen im Mittelpunkt steht. In den jeweiligen Projektvarianten sind auch die konzeptionellen Prinzipien unterschiedlich ausgeformt worden.

Die stadtteilorientierte Projektvariante folgt der Vorstellung eines entwicklungsfähigen Sozialraums um damit lokale Zugehörigkeit und Bürgerbeteiligung zu fördern. Zu einem Runden Tisch werden Interessierte und Vertreter von Institutionen und Initiativen eingeladen, eine umfangreiche Werbekampagne im Stadtteil wird gestartet, daraus entstehen Schnupperabende, mit denen versucht wird, eine Projektgruppe im eigentlichen Sinne zu bilden. Dies gelingt auch nach mehrmaligen Treffen, daran schließt sich ein von den Lernbegleitern moderiertes „Projektwerkstattwochenende“ an, das auch Elemente selbstorganisierten Lernens methodisch berücksichtigt. Die daraus entstehenden Projektinitiativen müssen sich in der Folgezeit mit anderen Akteuren und Institutionen im Stadtteil auseinandersetzen, erleben die daraus bedingten Konkurrenzsituationen, entwickeln aber Realisierungsschritte. Als Element des pädagogischen Supports erweist sich die Stabilisierung der Projektgruppe durch monatliche Treffen, die inhaltlich-thematische Impulse mit der kollegialen und am Empowerment orientierten Unterstützung der Praxisinitiativen verbindet.

In der zweiten Projektvariante steht die Schaffung von sozialen Zusammenhängen, verstanden als Interessen- und Wertegemeinde, im Mittelpunkt. Ein Programm wird vorbereitet und mit einer Pressekampagne und Institutionenkontakten wecken die Projektverantwortlichen Aufmerksamkeit für eine Auftaktveranstaltung mit künstlerischen Präsentationen und dem systematisch initiierten Kennenlernen und kommunikativen Austausch. Themenbezogene Angebote aber auch Aktivitäten für spezielle Zielgruppen (Frauen, Paare, Singles, Eltern, Familien, Alleinerziehende) finden statt, wobei sich auch Vernetzungen zwischen beiden Projektvarianten ergeben.

Nachhaltigkeit erreicht dieser Projektstandort in mehrfacher Hinsicht. Die stadtteilbezogene Projektgruppe wird auch ohne die Unterstützung der Lernbegleiter weiterarbeiten, mit der Möglichkeit, bei Bedarf institutionellen Support durch das Bildungswerk in Anspruch zu nehmen. Die Treffpunktvariante hat eine breite Ausstrahlung, erreicht viele Menschen, bezieht sukzessive Teilnehmende als Mitgestaltende ein und wird über die Laufzeit des Projekts fortgesetzt. Die Kommunikation der konzeptionellen Leitideen und praktischen Erfahrungen in lokale und kirchenbezogene Öffentlichkeiten und Entscheidungsgremien hat u.a. dazu geführt, dass das Reutlinger Bildungswerk dieses Format in weiteren kirchlichen und politischen Gemeinden erproben möchte und zu diesem Zweck die Arbeit der Lernbegleiterin für zwei weitere Jahre finanziert.

4.4 Zusammenfassende Gesamtbeurteilung

Abschließend sollen diejenigen Aspekte skizziert werden, die aus der Beobachtung der empirischen Realisierungsvarianten des Projektformats heraus entscheidend für einen produktiven Verlauf erscheinen: Der Umgang mit anderen sozialräumlichen Akteuren besonders aus dem Engagementbereich, das Verhältnis zwischen dem Formwandel des freiwilligen/bürgerschaftlichen Engagements und den im Projektformat eröffneten Gestaltungsräumen und das zu nutzende Handlungsrepertoire im Hinblick auf den Transfer der pädagogischen Praktiken und organisationalen Gestaltungsformen.

4.4.1. Umgang mit sozialräumlichen (Mit)Akteuren und mit konkurrierenden freiwilligen/bürgerschaftlichen Aktivitäten.

Eine zentrales Spannungsfeld, das sich in den unterschiedlichen Realisierungsformen des Projektformats empirisch beobachten ließ, war der Tatsache geschuldet, dass die Projektaktivitäten immer konfrontiert waren mit einer Anzahl von Mitakteuren oder sogar mit Institutionen, die in einem ähnlichen Aktivitätsfeld agierten. Daraus entstanden zum Teil überraschende Konkurrenzsituationen des Engagements, die nach jeweils differenzierten Bewältigungsstrategien verlangten. Es ließen sich unterschiedliche Strategien der Wahrnehmung eines „besetzten Feldes“ und der Reaktion auf diese Tatsache beobachten, die je nach organisationaler Gestaltung, der Einfädelungsvariante und der konzeptionellen Leitvision der Standortprojekte variierten. Es gab die Strategie der wohl abgewogenen Balance zwischen Anbindung an und Einbindung der wichtigen sozialräumlichen Akteuren und Institutionen aus Kirchen- und politischer Gemeinde und der Bewahrung der organisationalen und konzeptionellen Unabhängigkeit. Eine andere Variante verarbeitete die wahrgenommene Konkurrenz der anderen Akteure durch die entschärfende klare Kommunikation der angezielten „Nischen“ des Engagements. In der dritten Variante wurde die Deutung einer Konkurrenz nicht akzeptiert und stattdessen eine Dienstleistungsfunktion für bestehende Engagementakteure übernommen oder aber eine Positionierung als Mitakteur vorgenommen, der sich nicht als konkurrierender „Anbieter“ versteht.

4.4.2. Formwandel des freiwilligen /bürgerschaftlichen Engagements

Der vielfältige Formwandel des Engagements, innerhalb dessen das traditionelle ehrenamtliche Engagement immer weniger erwartbar wird, ist in zahlreichen Arbeiten²⁹ beschrieben und begründet worden. Die vom Projektformat eröffneten Gestaltungsräume befördern entweder

²⁹ Vgl. z.B. Schüll 2004; Düx/Prein/Sass/Tully 2008

den Strukturwandel hin zum selbst bestimmten, selbstorganisierten und durch Werteentscheidungen fundierten Engagement durch Lernen auch bei denjenigen Gruppierungen, denen solche Wahlentscheidungen bisher nicht möglich waren. Oder aber die Gestaltungsräume des Projektengagements stellen geradezu ein Lösungsmodell für sowohl an Institutionen gebundenes als auch selbst organisiertes Engagement in denjenigen Feldern dar, die auf veränderte Interessen- und Bedürfnislagen von Engagierten reagieren müssen.

4.4.3. Handlungsrepertoire des Projektformats als Transfer-Ressource

In den verschiedenen Projektprofilen wird erkennbar, dass Elemente der Mehrebenenarchitektur auch in den Standorten als sinnvolle und nützliche Strukturierung empfunden wurden. Runde Tische, Projektwerkstätten und Projektgruppen werden häufig als Bestandteile der Arbeit der Standortprojekte genannt. Dies signalisiert aber nicht nur die Übernahme von Terminen, sondern auch der mit ihnen verbundenen Feldstrukturierungen, Arbeits-, Lern- und Kooperationsformen. In ähnlicher Weise haben Elemente des Repertoires der pädagogischen Praktiken einen festen Platz in der lokalen Verankerung der Standortprojekte erhalten. Sie lassen sich in einem Kontinuum pädagogischer Praktiken einordnen, das auf dem einen Pol markiert wird durch pädagogische Unterstützungsleistungen im Hinblick auf das Empowerment bestimmter Adressatengruppen, also einem pädagogischen Handeln, das nahe an traditionelle Verständnisse erwachsenenpädagogischer Professionalität anschließt. An dem anderen Pol sind diejenigen Praktiken zu platzieren, die sich an kollektive Akteure richten und Formen indirekter Kontextsteuerung zuzuordnen sind. Hier liegt für die Erwachsenenbildung ein noch zu entwickelndes Potential zukünftiger sozialraumorientierter Gemeindeentwicklung.

Literatur:

- Bourdieu, Pierre: Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt/M.
- Deinet, Ulrich (Hrsg.) (2005): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden, Praxis-konzepte. 2. völlig überarbeitete Aufl. Wiesbaden
- Düx, W./ Prein, G./ Sass, E./ Tully, C.J. (2008) Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement, Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter, Wiesbaden
- Göhlich/Zirfas (2007): Göhlich, Michael/ Zirfas, Jörg: Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart
- Hariou, Maurice (1965): Die Theorie der Institution. Berlin
- Hetzl, Andreas (2008): Zum Vorrang der Praxis. Berührungspunkte zwischen Pragmatismus und kritischer Theorie. In: A. Hetzel: J. Kertscher; M. Rölli (Hrsg.): Pragmatismus. Philosophie der Zukunft? Weilerswist.
- Himmelman, Gerhard/ Lange, Dirk (Hrsg.) (2005): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden
- Horster, Detlef (2006): Jürgen Habermas und der Pabst. Glauben und Vernunft, Gerechtigkeit und Nächstenliebe im säkularen Staat. Bielefeld
- Kade, Jochen (1997): Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Enttraditio-

- nalisation der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE 1996, Beiheft zum Report, Frankfurt/M. 1997, S. 13-31
- Kegan, Robert (1986): Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. München
- Kieserling, André (1999): Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme. Frankfurt/M.
- Luhmann, Niklas (1973): Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. Stuttgart
- Loske, Reinhard/ Schaeffer, Roland (2005): Einleitung. Infrastrukturpolitik als ordnungspolitische Gestaltungsaufgabe. In: dies.: Die Zukunft der Infrastrukturen. Intelligente Netzwerke für eine nachhaltige Entwicklung. Marburg, S. 13-22
- Margalit, Avishai (1997): Politik der Würde. Über Achtung und Verachtung. Berlin
- Mezirow, J. (ed.) (1990): Fostering critical reflection in Adulthood: A guide to Transformativ and Emancipatory Learning. San Francisco.
- Mezirow, Jack (1997): Transformative Erwachsenenbildung. Schneider-Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler
- Sandbothe, Mike (Hrsg.) (2000): Die Renaissance des Pragmatismus. Aktuelle Verflechtungen zwischen analytischer und kontinentaler Philosophie. Weilerswist
- Schäffter, Ortfried (1981): Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig
- Schäffter, Ortfried (1999): Erwachsenenpädagogik - systemisch betrachtet. Zur Differenz zwischen systemtheoretischer Rekonstruktion von Weiterbildung und systemischer Bildungspraxis. In: Derichs-Kunstmann, Karin u.a. (Hrsg.): Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report, Frankfurt/M., S. 103-112
- Schäffter, Ortfried (2001a): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler
- Schäffter, Ortfried (2001b): Transformationsgesellschaft. Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld S. 39-68
- Schäffter, Ortfried (2007): Erwachsenenpädagogische Institutionenanalyse. Begründungen für eine lernförderliche Forschungspraxis. In: Heuer, U./ Siebers, R. (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster, S. 354-370.
- Schüll, P. (2004) Motive Ehrenamtlicher, Eine soziologische Studie zum freiwilligen Engagement in ausgewählten Ehrenamtsbereichen, Berlin
- Weiss, K./ Faulseit-Stüber, A. / Gernentz, J./ Kron, U. (Hrsg.)(2009): Weiterbildung und kommunales Engagement - Anregungen für die Praxis. Bielefeld