

Schäffter, Ortfried

Lernort Gemeinde – ein Format Werte entwickelnder Erwachsenenbildung

Mörchen, Annette [Hrsg.]; Tolksdorf, Markus [Hrsg.]: Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bielefeld : Bertelsmann 2009, S. 21-40. - (EB-Buch; 29)

urn:nbn:de:0111-opus-25578

Erstveröffentlichung bei:



Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Annette Mörchen, Markus Tolksdorf (Hg.)

Lernort Gemeinde

Ein neues Format der Erwachsenenbildung

29 EB Buch

KBE
Katholische
Bundesarbeitsgemeinschaft
für Erwachsenenbildung



GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Inhalt

Grußwort des Bundesministeriums für Bildung und Forschung	7
Vorwort der Herausgeber	9
Ich bin wertvoll. Überlegungen zu einer Stempel-Edition von Hermann J Kassel	15
<i>Martin Thomé</i>	
Teil I Lernort Gemeinde	
Lernort Gemeinde – ein Format Werte entwickelnder Erwachsenenbildung ..	21
<i>Ortfried Schöffler</i>	
Das Projekt Lernort Gemeinde. Gestaltungsprinzipien, Strukturen, Prozesse und Ergebnisse	41
<i>Annette Mörchen</i>	
Lernort Gemeinde – zentrale Ergebnisse und Erkenntnisse	73
<i>Felicitas von Küchler</i>	
Teil II Konzeptionelle Prinzipien	
Lernkonzept	
Lernen – ein Grundbegriff pädagogischer Praxis	89
<i>Ortfried Schöffler</i>	
Die Lernwerkstatt – ein Entwicklungsarrangement für Erwachsenenbildner ..	103
<i>Elisabeth Bubolz-Lutz & Annette Mörchen</i>	
Lernort Gemeinde – lebendige Beispiele für ein Nachhaltigkeitslernen	139
<i>Ingeborg Schüssler</i>	

Werteorientierung

Was etwas wert ist. Ein dynamisch-prozesshaftes Modell der Werteorientierung 157
Martin Thomé

Soziale Anerkennung als Prinzip gemeindenaher Erwachsenenbildung

Die Theorie der Anerkennung –
ihre Bedeutung für pädagogische Professionalität 171
Ortfried Schöffler

Appreciative Inquiry (Wertschätzende Erkundung) 183
Florian Wenzel, Judith Landes & Christian Boeser

Sozialraumorientierung und Gemeinde

Zur materialen Relationalität des Sozialraums –
einige raumtheoretische Hinweise 195
Fabian Kessl & Christian Reutlinger

Suchet der Stadt Bestes!
Zum Verhältnis von Christengemeinde und Bürgergemeinde 205
Ralph Bergold

Bürgerbeteiligung und -engagement als Herausforderung für die Erwachsenenbildung

Bürgerkommune als Leitbild einer zukunftsfähigen Entwicklung
der lokalen Gesellschaft 213
Paul-Stefan Roß

Wie Essen auf Rädern die Demokratie fördert.
Und warum die politische Bildung dies unterstützen sollte 225
Jeannette Behringer

Teil III Deutungsperspektiven und Praxis der Projektstandorte

Werte als Entwicklungs- und Prozessmotor.
Impressionen zu einer reflexiven Werteorientierung am „Tatort München“ .. 245
Adelheid Widmann

Kirche im Lernort Gemeinde: Wir bilden Werte, Gemeinschaft, Zukunft.
Impulse für Gemeindeentwicklung durch das gemeinsame Handeln von
Erwachsenenbildung und Gemeindepastoral 257
Willi Broich & Philipp Wittmann

Bildung als Möglichkeitsraum für alle.
Niedrigschwellige Ansätze zur Unterstützung selbst organisierter Umsetzung
eigener Wertekonzepte 273
Petra Diepenthal, Reinhold Jackels & Andrea Osterhage
unter Mitwirkung von Katharina Mehring

Kreative Zugänge zu Werteorientierung und Engagement 285
Ortrud Harhues

LebensArt(en) – von der Stadtteilentwicklung zur Wertegemeinde.
Zwei Projektansätze am Standort Reutlingen 297
Sabine Jäger-Renner & Paul Schlegl

Das Projekt als Pilgerweg –
von Meilensteinen, Stolpersteinen und Edelsteinen 309
Walter Freitag & Agathe Seither-Hees

Es gibt doch schon so viel!
Usinger Blickpunkte – Ansätze zur Erschließung verborgener Werte 323
Deike Brinkmann, Hans-Jürgen Giller & Birgit Wehner

Teil IV Strukturelle Figurationen und Profile der Projektrealisierung

Realisierungsformen im konzeptionellen Gestaltungsrahmen
des Formats Lernort Gemeinde 337
Ortfried Schöffler & Felicitas von Kuchler

Teil V Fazit und Perspektiven

Wer auf frischen Wind wartet, darf nicht verschnupft sein, wenn er kommt!
Projektperspektiven aus der Sicht der KBE 369
Markus Tolksdorf

Lernort Gemeinde – wertgeschätzt, quergebürstet und weiterempfohlen ... 377
Ralph Bergold

Dreifach hingeschaut – was die (Katholische) Erwachsenenbildung aus dem Projekt Lernort Gemeinde lernen kann	385
<i>Ludger Nagel</i>	
Lernort Gemeinde – Anregungen für die politische Erwachsenenbildung	391
<i>Theo W. Länge</i>	
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	399
 Anhang	
Lernort Atelier. Zu den Werken und zur Person von Hermann J Kassel	405
10 Fragen zur Lernwerkstatt. Nacherhebung: Fragebogen	409
<i>Elisabeth Bubolz-Lutz & Annette Mörchen</i>	

Lernort Gemeinde – ein Format Werte entwickelnder Erwachsenenbildung

ORTFRIED SCHÄFFTER

Der einführende Beitrag versucht, nach der Erläuterung des Konzepts einer „lernförderlichen Begleitforschung“ den medientheoretischen Begriff „Format“ für die Erwachsenenpädagogik nutzbar zu machen. Daran anknüpfend nimmt er den speziellen Typus „Programmformat“ in den Blick. An ihm lässt sich verdeutlichen, was Nachhaltigkeit im Sinne von „Auf-Dauer-Stellen“ auf der Ebene eines Programmformats für ein pädagogisches Verständnis von Verbandsarbeit meint und welche Konsequenzen dies für professionelles Weiterbildungsmanagement haben kann. Abschließend werden zusammenfassend die konzeptionellen Eckpunkte eines einrichtungübergreifenden Programmformats Lernort Gemeinde charakterisiert.

1. Ein besonderes Verständnis von wissenschaftlicher Begleitung

Vor dem Hintergrund des gegenwärtigen Paradigmenwechsels¹ in der Erwachsenenbildung wird ein Verständnis von wissenschaftlicher Begleitung (vgl. Schäffter 2007a: 354 ff.) erforderlich, das den Zielen der im Projekt vertretenen pädagogischen Entwicklungsarbeit nicht zuwiderläuft, sondern sie auch erwachsenenpädagogisch unterstützt. Wissenschaftstheoretisch ist dabei die Einsicht maßgebend, dass die gegenwärtige Erwachsenenbildungspraxis vielfach bereits weiter ist, als das herkömmliche Nachdenken über sie. Das ist kein Vorwurf an pädagogische Theorie, sondern beschreibt nur den bekannten Kontrast zwischen einem *impliziten* handlungsleitenden Wissen und einer *expliziten* begrifflichen Beschreibung von sozialer Realität (vgl. Nonaka & Takeuchi 1997). Wir bekommen es

¹ Gemeint ist der Übergang von der Anbieterperspektive zur Aneignungsorientierung oder – nach Rolf Arnold – der Wechsel von der Erzeugungs- zur Ermöglichungsdidaktik.

in diesem Zusammenhang mit einem erkenntnistheoretischen Problem zu tun: Entsprechend der Auffassung des amerikanischen Pragmatismus gilt es insbesondere für innovative Entwicklungszusammenhänge, dass in ihnen zunächst einmal praktisch gehandelt werden muss, um dann im zweiten Schritt auf der Grundlage praktischer Erfahrungen theoretisch-begrifflich reflektiert werden zu können (vgl. Gimmler 2008: 141–157). In einem derartigen pragmatistischen Verständnis von innovativer Entwicklungsarbeit stehen theoretische Modelle nicht unter dem Anspruch, sie könnten bereits antizipieren, wie z.B. gemeindeorientiertes und Werte entwickelndes Lernen pädagogisch zu gestalten seien. Die theoretische Arbeit wissenschaftlicher Begleitforschung dient im Zusammenhang innovativer Entwicklung daher nicht der Überprüfung vorab definierter Ziele, sondern erst nachträglich der gemeinsamen Formulierung des jeweils praktisch erreichten Entwicklungsstands (vgl. Weick 1985: 33f., 278f., 340f.).

Alle am Projekt beteiligten Akteure wirken so jeweils auf ihre besondere Weise an dem gemeinsamen Prozess einer theoriegenerierenden Entwicklung mit und tragen damit zu seiner Artikulation auf unterschiedlichen Ebenen ihrer Beschreibung bei. Insofern gehört es mit zu einem kulturtheoretischen Verständnis von Erwachsenenpädagogik und pädagogischer Organisationsentwicklung, aber auch zur Rolle wissenschaftlicher Projektbegleitung, alle relevanten theoretischen Deutungsangebote im Hinblick auf ihre Erklärungskraft kritisch zu durchmustern und dabei so aufzubereiten, dass mit ihnen die sich implizit entwickelnde Praxislogik schließlich handlungsrelevant abbilden lässt. Es geht somit also um einen abduktiven Zugang im Rahmen einer handlungshermeneutischen Forschungsmethode.

Im Verlauf solcher Klärungsprozesse kann man mancherlei Überraschungen erleben: Im praktischen Handeln wird z.B. etwas verblüffend Neuartiges getan, dann aber wird in der beschreibenden Reflexion durch Verwendung traditioneller Begrifflichkeit das Neuartige weg-„normalisiert“ und damit letztlich unsichtbar gemacht. Oder umgekehrt: Es wird etwas Neuartiges geplant, dann aber in altvertrauten und traditionell eingeschliffenen pädagogischen Praktiken umgesetzt. Lernende Suchbewegungen geraten folglich immer in die Spannung zwischen Banalisierung und irritiertem Nichtverstehen. Hier kommt das Spannungsverhältnis zwischen einer sich verändernden Gesellschaftsstruktur und einer sich noch nicht weiterentwickelten Semantik zum Ausdruck. Der Historiker Reinhart Koselleck führt diese Problematik auf die „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ zurück, die in jeder begrifflichen Beschreibung enthalten sein kann: Im Rahmen gesellschaftlicher Transformation treten daher „Bedeutungsüberhänge“ in der aktuell verfügbaren Semantik auf, „denen keine Wirklichkeit mehr entspricht, oder Wirklichkeiten scheinen durch den Begriff hindurch, deren Bedeutung unbewusst

bleibt.“ (Koselleck 1979: 33) Die Schwierigkeit innovativer Entwicklungsarbeit beruht somit in der Regel darauf, dass neue Handlungsweisen weiterhin in den Formen des Altbekannteren wahrgenommen und beschrieben werden², selbst wenn sich die traditionellen Begriffe und Erklärungsmuster für sie bereits als praktisch unzureichend erwiesen haben. Im Projekt trat diese „Kippfigur“³ vor allem im Zusammenhang mit neuen Formen pädagogischer Unterstützung auf, etwa wenn es auf der Ebene der Projektstandorte um die Begleitung und Förderung selbst organisierten Lernens in Alltagskontexten ging. Aus einem verunsicherten Schwanken zwischen neuartigen sozialen Praktiken alltagsgebundenen Lernens und obsolet gewordenen Deutungsmustern aus der Instruktionspädagogik folgten Probleme bei der internen Selbstverständigung im Projekt untereinander, vor allem aber dann, wenn man sich mit seinen neuen Ansätzen nach außen artikulieren wollte. Aus den Standortprojekten wurde des Öfteren von dem Problem berichtet, dass man sich von den Adressaten im Feld nicht wirklich verstanden fühlte. Wiederholt stand man vor der Frage: „Worin besteht nun eigentlich das spezifisch Neue in unserem Ansatz?“ und „Wie lässt sich unsere neuartige Vorgehensweise Menschen verständlich zum Ausdruck bringen, bevor sie eigene Erfahrungen im Projekt sammeln konnten?“

1.1 „Übersetzung“ als wissenschaftliche, aber auch als pädagogische Dienstleistung

An diesem Punkt macht sich eine wichtige Dienstleistungsfunktion wissenschaftlicher Projektbegleitung, aber auch von pädagogischer Beratung, für bürgerschaftliche Initiativgruppen (Schäffter 2007b) fest. Da es bei innovativen Suchbewegungen definitionsgemäß nicht darum geht, das Erreichen vorgegebener, bereits vorab bekannter Ziele zu überprüfen, besteht ihre Aufgabe vor allem in der „Übersetzung“ (vgl. Bachmann-Medick 1997; Renn 2002: 13–35) zwischen den konkreten situativen Erfahrungen innerhalb einer gemeinsam mitentwickelten Praxis und ihrer Artikulation in einem für neue, meist noch unbekannte Handlungsweisen offenen Vokabular. Diese Begrifflichkeit muss die Beteiligten in die Lage versetzen, das bisher Fremde und Unbegriffene der eigenen Projektpraxis in ihrer Besonderheit wahrzunehmen, wertzuschätzen und damit für sich und andere

2 Zur strukturellen Problematik eines Paradigmenwechsels vgl. das Interview mit dem Wissenschaftshistoriker Jürgen Renn (2008): „Warum Luther als guter Katholik anfang“.

3 Zu den Charakteristika einer Kippfigur gehört, dass aufgrund einer zweideutigen Darstellungsstruktur in einem Bild je nach Perspektive Unterschiedliches wahrgenommen werden kann. Zu den bekanntesten Kippfiguren (Vexierbildern) der Gestaltpsychologie gehört die „alte Frau/junge Frau“.

kommunikationsfähig zu machen. Eine solche Übersetzungsarbeit ist ein nicht immer dankbares Geschäft, weil pädagogische oder wissenschaftliche Begleitung gern verdächtigt wird, sie würde der alltäglichen Realität aus ihrer Perspektive Gewalt antun. Andererseits jedoch soll reflektierende Beratung aber auch mehr sein als nur eine sprachlich verkomplizierende Verdopplung dessen, was ohnehin aus unmittelbarer persönlicher Erfahrung weitaus lebendiger beschrieben werden kann.

So geht es auch in diesem Beitrag nicht um eine komplizierende Duplizierung dessen, was wir auch so schon wissen; es handelt sich vielmehr um den Versuch einer Übersetzung in eine weiterführende Begriffssprache hinein, in offene Diskurse der Erwachsenenbildung, wie sie vielerorts bildungspolitisch oder auch wissenschaftspolitisch zugange sind. Im Sinne einer begrifflichen Öffnung für neue Entwicklungsperspektiven ist daher ein gewisser *Entfremdungs-* oder, um Bert Brecht zu bemühen, ein ästhetischer „*Verfremdungseffekt*“ geradezu erwünscht.

1.2 Übereinstimmende methodische Prinzipien

Die folgenden Beschreibungen stellen somit letztlich einen Versuch dar, das, was real, was konkret passiert, auf die andere „Tonart“ eines kontextübergreifenden Reflexionsniveaus hinauf zu modulieren und damit die „Melodie“ einer umfassenderen Konzeptentwicklung hörbar werden zu lassen. Im Rahmen einer solchen interpretativen Auswertung (vgl. Rabinow u.a. 1979; Straub 1999) darf man sich allerdings nicht mit der gemeinsamen Projektpraxis überidentifizieren, sondern wird die Suchbewegung in ihrer Entwicklung immer auch ein Stück weit aus der Distanz heraus beschreiben. Um in diesem Sinne produktiv auf Distanz gehen zu können, sollte sich eine kulturtheoretisch orientierte Projektbegleitung überhaupt erst auf die gemeinsame soziale Wirklichkeit praktisch eingelassen haben (vgl. Schäffter 1990). Dieses Erfordernis einer mitwirkenden Beteiligung wird durch herkömmliche Ansätze evaluierender Begleitforschung häufig vernachlässigt. Die notwendige Balance zwischen Distanz und Nähe kann somit als ein zentrales konzeptionelles Merkmal (vgl. Schäffter 2006: 241 ff.) gelten, das die wissenschaftliche Projektbegleitung mit der pädagogischen Konzeption *Lernort Gemeinde* gemeinsam hat.

Gleiches gilt auch für das methodische Prinzip der „Wertschätzenden Anerkennung“ (vgl. Stojanov 2006; Fraser & Honneth 2003; Taylor 1992; Markell 2003), das nicht nur für die pädagogische Arbeit im Projekt, sondern gleichermaßen für

das hier vertretene Wissenschaftsverständnis von zentraler Bedeutung ist. So versuchen wir nicht an Hypothesen orientiert zu erforschen, wo sich Probleme der Nichtrealisierung vorausgesetzter Ziele objektiv nachweisen lassen, sondern wir bemühen uns im Sinne einer praxisbegleitenden Sozialwissenschaft, eine *lernförderliche Form* von Reflexionsangeboten in den gemeinsamen Prozessverlauf einzubringen. Insofern liegt der Forschungsansatz programmatisch auf derselben Linie wie die pädagogisch am Projekt Beteiligten, wenn sie auf den verschiedenen Ebenen der Projektarchitektur Gruppen von Lernenden Reflexionshilfen im Rahmen einer zielgenerierenden Suchbewegung anbieten. Begleitforschung und pädagogische Entwicklungsbegleitung befinden sich dabei aber auch in einem analogen Rollenkonflikt. Beide haben immer wieder zu entscheiden, wie weit sie sich identifizieren sollten, um angemessen nachzuvollziehen, und an welcher Stelle man sich zu distanzieren vermag, um in all dem dynamischen „Durcheinander“ noch „klaren Kopf“ zu behalten.

Wie oben bereits angedeutet, versteht sich wissenschaftliche Begleitung als Versuch einer mitlaufenden unterstützenden Übersetzung. Sie beschränkt sich daher letztlich auf Deutungsangebote aus einer erwachsenenpädagogischen Beobachtungsperspektive. Mit anderen Worten: Begleitforschung verfügt aus ihrer disziplinären Deutungsebene nicht über eine objektive Wirklichkeit, sondern beteiligt sich an der Ausdeutung von einer allen Beteiligten noch nicht befriedigend explizierten neuartigen Praxis. Dies geschieht von einem sozialwissenschaftlichen Beobachterstandpunkt aus, der dem Projekt als reflektierende Dienstleistung zur Verfügung gestellt werden konnte. Von daher darf man gespannt sein, wie Projektbeteiligte und Fachöffentlichkeit auf die Deutungen reagieren, an welchen Stellen man sich bestimmte Aspekte zu eigen macht und umgekehrt, welche Punkte in dem erhofften Diskurs möglicherweise auf Widerspruch stoßen.

Doch nun zu der eingangs angekündigten Klärung des Formatbegriffs.

2. Zum Formatbegriff

2.1 Formatentwicklung als wichtiges Projektergebnis

Neben der Ebene inhaltlicher, produktförmiger Ergebnisse der Initiativen in den einzelnen regionalen Standortprojekten verfügt das Projekt über verschiedene weitere Ergebnisdimensionen. Zu diesen gehört – und das ist keineswegs selbst-

verständlich – die *Produktebene eines nachhaltigen Entwurfs* im Sinne von Konzeptionsentwicklung. Das ist die Dimension, die in den folgenden Ausführungen in den Vordergrund gerückt wird, weil sich innerhalb des Projektverlaufs zunehmend Folgendes feststellen ließ:

Alle am Projekt Beteiligten haben nicht nur eine Reihe thematisch interessanter Bildungsveranstaltungen durchgeführt, die es nun auszuwerten gilt, sondern haben dabei auch darüber hinausgehend am konkreten Fall einen bisher unbekanntem Typus von Erwachsenenbildung erschlossen, gewissermaßen ein neues erwachsenenpädagogisches Genre.

Auf dieses wird nun im Zuge der Auswertung unter der Bezeichnung „Format“ aufmerksam gemacht.

Inwieweit dieses neue Format an jedem der Standorte bereits in allen Aspekten empirisch realisiert wurde oder ob es unter den gegebenen Bedingungen überhaupt schon überall realisierbar war, ist im Moment nicht die entscheidende Frage. Zum Beginn der Auswertung, d.h. bei der Einführung in eine erst genauer zu bestimmende Thematik, geht es noch um einen Klärungsschritt davor: Es scheint sich aus den praktischen Erfahrungen des Projekts in ersten groben Umrissen so etwas wie ein neuer Typus pädagogischen Handelns herauszuschälen. Um ihn über implizites praktisches Erfahrungswissen hinaus nicht nur *erfahren*, sondern auch kategorial *beschreiben* zu können und um damit über ihn als Konzept pädagogischer Gestaltung zu verfügen, wird im Folgenden ein neuartiges erwachsenenpädagogisches Format in seinen konzeptionellen Eckpunkten herausgearbeitet. Erst nach der Ausformulierung eines expliziten *Entwurfs* im Sinne eines *Designs* (vgl. Bonsiepe 1996; Maldonado 2007) lässt sich im Zuge der Auswertung genauer untersuchen, inwieweit diese Eckpunkte überhaupt empirisch ausgestaltet werden konnten oder wo sich zukünftig Entwicklungschancen bzw. absehbare Realisierungsprobleme auftun.

Wir kommen hierdurch auf eine abstraktere Ebene der Projektauswertung, nämlich auf die der *Formatentwicklung*. Dies ist bildungstheoretisch, d.h. von der Pädagogikseite her, ein neuer Gesichtspunkt, der sich für ein genaueres Verständnis des Projekts *Lernort Gemeinde* in der Tat als fruchtbar erweist: Die Evaluation von Bildungspraxis hat über die pädagogische Ausgestaltung von bereits seit Längerem tradierten Lernarrangements hinaus auch die Entwicklung neuer Formate in den Blick zu nehmen. Diese Einsicht macht dafür wahrnehmungsfähig, dass in der Praxis der Erwachsenenbildung historisch gesehen neben der Fortschreibung tradierter Lehr-/Lernkontexte schon immer implizit auch Formatentwicklung betrieben wurde.

2.2 Der Formatbegriff als neue Kategorie und der alltagsästhetische Entwurfscharakter von Lebensgestaltung

Was ist nun mit dem Begriff „Format“ gemeint? Als Modefloskel erscheint er verständlicherweise immer dann etwas suspekt, wenn sein Gebrauch unkritisch und windschnittig dem je vorherrschenden *Mainstream* folgt.

Wir kennen ihn vor allem aus medientheoretischen und medienpraktischen Zusammenhängen.⁴ Beschäftigt man sich ein bisschen mehr mit ihm als neuer Kategorie, so wird seine zunehmende Verwendung aber auch als symptomatischer Hinweis dafür erkennbar, dass wir in einer Mediengesellschaft sehr viel stärker zwischen Text und der Formatierung des Textes zu unterscheiden gelernt haben, als dies bei früheren Generationen der Fall war.

So verfügen wir im Alltag mittlerweile über eine zusätzliche Dimension der Lebensgestaltung. Wir erwerben eine höhere Sensibilität für Alltagsästhetik. Erkennbar wird eine Nähe zur Theorie sozialer Milieus.⁵ Neben wachsender Aufmerksamkeit für Distinktion, d.h. für bewusste Lebensgestaltung im Sinne von *Lifestyle*, unterscheidet man hier deutlicher als früher zwischen Inhalten und der Form ihrer Präsentation – das Performative in der Darstellungsweise steht in manchen Fällen sogar weit mehr im Zentrum der Aufmerksamkeit als sein substanzieller Kern. Wenn man diese Sichtweise etwas zuspitzt, kann man sagen: Der beste Inhalt hat in unserer medial geprägten Gesellschaft nur wenig Wert, wenn er nicht in eine ansprechende performative Darstellungsform gebracht wird. Oder noch schärfer gefasst: Gerade die relevanten Werte unserer sozialen Praktiken werden performativ in einem dafür geeigneten Format zum Ausdruck gebracht. Man kann also konstatieren: Unsere Gesellschaft erweist sich mittlerweile hochsensibel für ein adäquates Zusammenspiel zwischen dem, was man machen will und dem, wie man es macht. Die ältere Generation hat zu dem Zeitpunkt, als sie von der Schreibmaschine auf die elektronische Textverarbeitung überzugehen gezwungen war, lernen müssen, dass es einen wichtigen Unterschied gibt zwischen dem inhaltlichen Text einerseits und seiner ihm angemessenen Formatierung andererseits. Sie musste lernen, erst einen neutralen Fließtext zu produzieren, um danach diesen Fließtext nach einer Druckformatsvorlage zu gestalten. Sie hat aber auch erfahren müssen, dass manche Formatierung ihre besondere Textsorte er-

4 Für einen ersten orientierenden Überblick vgl. z.B. <http://en.wikipedia.org/wiki/Format> sowie http://en.wikipedia.org/wiki/TV_Program_format. Ausführliche medienwissenschaftliche Darstellungen finden sich z.B. bei: Knop (2007) und Hack (2003).

5 vgl. Haas (2007). Allgemein zu alltagsästhetischen Aspekten funktionalisierter Handlungskontexte vgl. Dilcher (1995).

fordert und dass man diese Dialektik nicht nur im Rahmen von Textproduktion beherrschen sollte, sondern weit grundsätzlicher auch gerade dann, wenn man seine Alltagswelt produktiv gestalten will. So gilt der hierbei erforderliche Entwurfscharakter in letzter Konsequenz generell für jedes erwachsenenpädagogische Handeln in der Mediengesellschaft.

Damit kommt ein Gestaltungsaspekt zum Tragen, für den man in den letzten Jahren gesellschaftsweit auf unterschiedlichen Ebenen empfänglich geworden ist. Zur Verdeutlichung differenziert Abb. 1 hierbei zwischen verschiedenen Formaten elektronischer Medien:

1. Textverarbeitung	Formatieren von Fließtext
2. Speichermedien	file format, disc format, container format
3. Spartenprogramme der Massenmedien	radio formats, TV formats, internet formats
4. Programmformate mit Copyright	Sendeformat mit „Genre“-Charakter

Tab. 1: Formate elektronischer Medien

Textverarbeitung wurde bereits angesprochen. Vielfach wird Textgestaltung über die jeweilige Software hinaus auch durch die Art der eingesetzten Speichermedien gesteuert bis zu dem Punkt, dass bestimmte Texte in einer bestimmten Art und Weise geschrieben oder Aussagen, Bilder in einer bestimmten Art und Weise in ein typografisches Layout⁶ gebracht werden müssen, damit sie überhaupt formatfähig werden. So beeinflussen Formate, wie z.B. *Powerpoint*, in gewisser Weise bereits die uns gesellschaftlich verfügbaren Denkstile und Kommunikationsformen.

3. Programmformate mit Genrecharakter

Seit einiger Zeit erhält die bewusste Wahrnehmung von Spartenprogrammen bei der Nutzung elektronischer Massenmedien für immer größere Bevölkerungsgruppen eine wachsende Bedeutung. Gemeint ist, dass sich unterschiedliche Sparten ausdifferenziert haben, die jeweils ihrer eigenen Darstellungs- und Gestaltungslogik verpflichtet sind. Mittlerweile steht eine ganze Reihe unterschied-

6 Zum Konzept der „semantischen Typografie“ vgl. Bonsiepe (1996: 79–84); zum Textverarbeitungssystem als sozialem Gestaltungsentwurf vgl. Winograd & Flores (1992: Kap.1).

licher Sparten zur Verfügung, mit denen es selbst konservative Mediennutzer zu tun bekommen und mit denen sie sich lernend auseinandersetzen müssen. Neben Radioformaten, TV-Formaten und Internetformaten bekommt man es dann noch mit einer übergeordneten Form zu tun, nämlich damit, dass es inzwischen auch bestimmte *Sendeformate* (vgl. Behrenbeck 2007) in den Massenmedien gibt, die Konsumenten möglicherweise nur nebenher wahrnehmen. Auf der Ebene der Produzenten haben sie jedoch eine entscheidende Rolle bei der professionellen Programmentwicklung eingenommen. Sie bilden eine *neuartige Gestaltungsebene*, die für ein medientheoretisches Verständnis von Erwachsenenbildung sehr erhellend sein kann: Es bildeten sich in der Medienlandschaft mittlerweile spezielle neuartige vermarktbarere Genres heraus – das heißt, ein Produzent verfügt z.B. über das Copyright auf ein spezielles Format wie z.B. das von „Spiel ohne Grenzen“. Analog dazu gibt es ein Copyright auf die Formate „Wer wird Millionär?“, „Big Brother“ etc. Das sind in der Regel importierte Formate, für die Tantiemen gezahlt werden müssen, um überhaupt Einzelsendungen nach ebendiesem geschützten Format gestalten zu dürfen.

Übertragen auf die Erwachsenenbildung hieße das, dass z.B. Robert Jungk und seine Mitstreiter der ökologischen Bürgerbewegung über die GEMA Tantiemen für jede durchgeführte „Zukunftswerkstatt“ eintreiben und im Falle eines Copyrights pädagogischer Formate die dabei erzielten Einnahmen z.B. einem Fonds für zivilgesellschaftliche Bildungsarbeit zuführen könnten.

An diesem Beispiel wird der Unterschied zwischen einer einzelnen Sendung bzw. einem einzelnen Bildungsangebot und dem Format einer Einzelsendung oder eines Bildungsangebots nicht nur als ästhetische, sondern auch rechtlich und kommerziell folgenreiche Differenz relevant.

3.1 Ein exemplarisches Beispiel für Programmformate

Was bedeutet diese neue Sicht nun für die Planung und Gestaltung von Erwachsenenbildung? Hier erweist sich weiterhin die Analogie zu den elektronischen Massenmedien als fruchtbar und zum Weiterdenken anregend. Zur Verdeutlichung ein Beispiel: Auch wenn es zunächst mal auf sogenannte „gebildete Leute“ mit einem gewissen Anspruch auf Intellektualität etwas trivial wirken mag, sollte zugebilligt werden, dass die „Tatort“-Serie von der ARD genau dem entspricht, was als geradezu exemplarisches Format gelten kann: Die *Arbeitsgemeinschaft der Rundfunkanstalten in Deutschland (ARD)* beruht auf einer föderalen Grundstruktur verschiedener Sendeanstalten, die jeweils regional verankert sind.

So bilden die ARD-Sender in ihrer Gesamtheit ein organisationales Netzwerk. Die ARD hat somit im Rahmen des Krimigenre mit dem „Tatort“ ein Format entwickelt, in dem sich selbstreferentiell die Sendestruktur der ARD zum Ausdruck bringen lässt. Wer in groben Zügen – und das gehört heute gewissermaßen bereits zur Allgemeinbildung – die verschiedenen Krimisendungen aus der „Tatort“-Serie kennt, weiß, dass diese jeweils regional verankert sind und dies auch in den *plots* ihrer jeweiligen narrativen Struktur literarisch umsetzen. Die Tandems – man beachte die Analogie zum Format *Lernort Gemeinde* (!) –, die jeweils als Kriminalinspektoren agieren, sind lokaltypische Personen oder Persönlichkeiten, die die regionale Identität plakativ nachvollziehbar machen. Im Verlauf des deutschen Vereinigungsprozesses hatte es z.B. eine nicht unwichtige nationale Integrationswirkung, dass auch für die neuen Bundesländer die entsprechenden regionalen „Tatort“-Sendungen als neue Mosaiksteine einem nun gesamtdeutschen Bild hinzugefügt wurden. Als kompetenter Mediennutzer oder, anders gesagt, wenn man beim Fernsehgucken wirklich auf seine Kosten kommen will, achtet man daher nicht auf die einzelne Sendung allein, sondern genießt sie als Bestandteil eines größeren medialen Zusammenhangs. Man nimmt daher die Einzelsendung im Gesamt ihres Formats wahr, und wenn man die einzelne Sendung anschaut, hat man eigentlich alle Sendungen gewissermaßen als Hintergrundfolie mitlaufen. Und dann bietet sich auch bei der „Tatort“-Serie zusätzlich noch eine querlaufende Form als „Verbundformat“ an, in der sich die Protagonisten der regionalen „Tatorte“ in einer gemeinsamen „Schnittstellensendung“ treffen. Da stößt z.B. das Leipziger Inspektorentandem mit den Kölnern zusammen. Man sieht, hier eröffnet sich ein noch unausgeschöpfter Spielraum für manche Entwicklungsmöglichkeiten (Designgestaltung) innerhalb der Programmgestaltung dieses Formats. Jedes gelungene Format ist daher ein geschlossener Sinnkosmos mit innerer Unermesslichkeit und dem Eigensinn überraschender Konstellationen und Teilentwicklungen.

Während das TV-Format am Beispiel „Tatort“ erläutert wurde, blieb gleichzeitig das erwachsenenpädagogische Programmformat *Lernort Gemeinde* präsent. Denn auch bei ihm sind Querverbindungen zwischen den regionalen Standorten strukturell vorgesehen, sind das je typische Lokalkolorit, die verschiedenen „skurrilen“ Figuren, die landestypischen Eigentümlichkeiten und der besondere Eigensinn in der Projektarchitektur und in ihren Verlaufsmustern mit abgebildet. All das macht schließlich die föderale Struktur oder die Regionalität dieses Programmformats aus. Jedes der einzelnen Standortprojekte für sich hätte weniger Wert, wenn es sich nicht auch als Bestandteil eines umfassenden Netzwerkes verstehen könnte. Es sei hier auf die Netzwerktheorie und dabei auf das Prinzip der Übersummativität verwiesen: *Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile.*

Die „Tatort“-Strukturen lassen sich somit auf der Ebene eines medialen Formats umstandslos auf eine Institutionstheorie der Erwachsenenbildung übertragen. Wir in der Erwachsenenbildung haben daher offenkundig Nachholbedarf, unsere alltagsästhetischen Inszenierungen pädagogischen Handelns und unsere institutionellen Strukturen auch einmal medientheoretisch zu betrachten. Dies soll in folgendem Schaubild überblicksartig geschehen:

Handlungsebene	Formate	Beispiele
1. Situationsdidaktik	Professionalisierte Methodenkonzeptionen	TZI, Rollenspiel, Moderation
2. Veranstaltungsdidaktik	Veranstaltungsformate und Ankündigungsmuster	Trainingsmaßnahme, Workshop, Seminar, Vortragsreihe, Studienreise, Zukunftswerkstatt
3. Programmbereichs- didaktik	Spartenformate	Kommunikative Fremdsprachendidaktik, Zielgruppenarbeit, SOL, Lernberatung
4. Einrichtungsdidaktik	Programmformate	Abendkurs, Fernstudium, Blended Learning, Schulungslehrgang, entwicklungsbegleitende Praxisberatung
5. Einrichtungs- übergreifende Institutionsdidaktik	Mehrere Organisationen umfassende Programmformate	Lehrgänge im Medienverbund, Fernstudien in Netzwerkorganisationen, Beratungsnetzwerke, regionale oder branchenbezogene Ausbildungsverbände

Tab. 2: Formate in der Erwachsenenbildung

Aus Platzgründen lassen sich hier nicht alle didaktischen Handlungsebenen und ihre Formate vollständig durchdeklinieren. Zusammenfassend kann man jedoch feststellen: Wenn man darauf achtet, wie sich in der bisherigen Entwicklungsgeschichte der Erwachsenenbildung auf den verschiedenen didaktischen Handlungsebenen immer neue Angebotsformen und Methodenkonzeptionen herausgebildet haben, lässt sich dies rückblickend als ein Prozess der Ausdifferenzierung und Institutionalisierung⁷ pädagogischer Formate in unterschiedlichen organisationalen Gestaltungsbereichen deuten: situationsdidaktische Formate auf der Methodenebene; Formate von Angebotsprofilen auf der veranstaltungsdidaktischen

7 „Institutionalisierung“ von Formaten auf einer der didaktischen Handlungsebenen meint in unserem Zusammenhang, dass ein spezifisches Gestaltungsmuster im Sinne einer sozialen Praktik erwartbar wird, sich hierdurch strukturell verfestigt und schließlich dem professionellen Repertoire hinzugefügt wird. Damit wird ein Format gesellschaftlich „auf Dauer gestellt“. Den Status eines institutionalisierten Formats erlangen im Prozess der sozialen Evolution allerdings nur gewisse Gestaltungsvariationen (Design), die hierdurch zum strukturellen Kern einer Institutionform gezählt werden können.

Ebene; zielgruppenbezogene Spartenformate auf der aufgabenbereichsdidaktischen Ebene. Die Kategorie des Spartenformats bietet hierbei durch seine medientheoretische Konnotation eine Deutungsperspektive, mit der sich die heutige Erwachsenenbildung in ihrer strukturellen Ausdifferenzierung und in ihren verschiedenen Institutionalformen angemessener verstehen lässt, als dies z.B. das Konzept einer Fachbereichsgliederung ermöglichte.

3.2 Entwicklung von Programmformaten als Aufgabe des Bildungsmanagements

Überträgt man nun das medientheoretische Schema von Formaten auf die institutionelle Staffellung von Weiterbildungsorganisation insgesamt, so werden schließlich auf der Ebene der Einrichtungsdidaktik Formate erkennbar, die in herkömmlicher Sicht noch nicht als *Gestaltungsaufgabe des Weiterbildungsmanagements* erkennbar waren. Rückblickend wird allerdings implizite Strukturbildung⁸ auch auf einer institutionsdidaktischen Ebene rekonstruierbar: Die klassischen Programmformate wurden im Zuge eines „institutional development“ (Jepperson) meist im Sinne einer sich verfestigenden Tradition übernommen, wie z.B. Abendkurse, Fernstudium oder innerbetriebliche Berufsqualifizierung im Schulungsmodell. Andere Programmformate werden erst seit Neuerem entwickelt, wie z.B. *Blended Learning* oder „selbst gesteuertes Lernen“: Bei beiden handelt es sich in der hier vertretenen Sichtweise um neuartige *Programmformate*, nicht jedoch um neue Veranstaltungsformen oder Methodenkonzeptionen. Das scheint für ein genaueres Verständnis einer innovativen Strukturentwicklung von Weiterbildung entscheidend zu sein. Diese Frage wird in anderen Zusammenhängen noch genauer zu systematisieren sein. Für den aktuellen Klärungsprozess kommt es vor allem darauf an zu zeigen, wie ertragreich es ist, Institutionalformen der Erwachsenenbildung einmal in medientheoretischer Deutung zu betrachten und dabei bestimmte Entwicklungsprobleme auf der Organisationsebene von Weiterbildung als Ausdifferenzierung unterschiedlicher Formate zu rekonstruieren.

3.3 Einrichtungsübergreifende Formate

In diesem Zusammenhang ist von Bedeutung, dass das Projekt *Lernort Gemeinde* nicht hinreichend als Programmformat im Rahmen einer Einrichtungsdidaktik

⁸ Dies lässt sich institutionstheoretisch als Prozess einer „basalen Organisationsentwicklung“ rekonstruieren. Vgl. von Küchler & Schäffter (1997: 99 ff.)

verstanden werden kann – denn dann verblieben wir noch auf der Ebene der einzelnen Standorte (Ebene 4 in der Tab. 2). Vielmehr bekommen wir es hier mit einem Format auf einer einrichtungsübergreifenden Ebene zu tun.

Einrichtungsübergreifende Formate bildeten sich bisher in der Erwachsenenbildung in klassischen Formen regionaler Netzwerke, in Einrichtungszusammenschlüssen, vor allem aber auch in Form didaktischer Konzepte heraus. Das Format *Lernort Gemeinde* wird in seinem besonderen Leistungsprofil erst dann erkennbar, wenn man sieht, dass es sich hier um ein *konzeptionelles Organisationsnetzwerk* handelt, das einrichtungsübergreifend angelegt ist und daher mehrere pädagogische Organisationen umfasst, sodass sich hierbei ein organisationales Feld herausbilden kann.

3.4 Ein pädagogisches Verständnis von Verband im organisationalen Feld⁹

Es wäre an diesem Punkt noch mancherlei zu klären. Als grundsätzliche Einsicht ist bei einrichtungsübergreifenden Formaten der Erwachsenenbildung zunächst einmal hervorzuheben, dass hier eine neuartige *Ebene pädagogischer Entwürfe* erschlossen wurde. Es handelt sich um eine innovative Ebene, die bisher noch nicht als pädagogischer Gestaltungsraum genutzt, sondern noch weitgehend als „Trägerverband“ oder als politische „Administration“ gedeutet wird. Praktisch gewendet, ist hier entschieden darauf aufmerksam zu machen, dass im Projekt *Lernort Gemeinde* die Form von vernetzter Struktur eines Programmformats nur deshalb realisiert werden konnte, weil sie in einen Verbund konfessioneller Weiterbildungseinrichtungen eingebettet ist – in die Infrastruktur der *Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE)*, die aus guten Gründen eine professionelle Supportstruktur für dieses Programmformat geboten hat. In Zukunft sollte man bei konzeptionell innovativen Ansätzen nicht mehr auf traditionelle Einrichtungsformate mit ihrer Betonung von Einzelveranstaltungen zurückfallen. Wenn man die Stärke einrichtungsübergreifender Formate unter dem Gesichtspunkt von Nachhaltigkeit nutzen möchte, wird man beachten müssen, dass sich organisationale Vernetzung nicht allein verbandspolitisch oder aus Gesichtspunkten der Finanzierung begründet, sondern wesentlich als Aufgabe pädagogisch-didaktischer *Gestaltung* aufzufassen ist. Das verlangt eine neuartige Sicht auf pädagogische Organisation, die im bisherigen Verständnis von Weiterbildungsmanagement noch nicht ohne Weiteres konsensfähig ist.

8 Zum Konzept des organisationalen Feldes vgl. DiMaggio (1991: 267–292); zur Einführung in den institutionstheoretischen Deutungsrahmen vgl. Walgenbach (2002: 319–354)

Aus dem Ziel einer nachhaltigen Entwicklung begründet sich in diesem Zusammenhang auch ein entscheidender Veränderungsanspruch in Richtung auf ein pädagogisch angelegtes *Verbandsverständnis*. So wird in zukünftigen Diskussionen noch zu klären sein, inwiefern sich die Verbände auch selber als pädagogisch gestaltende Akteure in einem einrichtungsübergreifenden Organisationsnetzwerk verstehen und hierbei als professionelle Supportstruktur für die ihr wichtigen pädagogischen Programmformate pädagogisch wirksam werden. Neben den bereits angesprochenen Anforderungen an das Weiterbildungsmanagement kommt damit auch so etwas wie „organisationsgebundene pädagogische Professionalität“ (vgl. Schicke 2007: 197 ff.) für das Management der Erwachsenenbildungsverbände in den Blick.

4. Vier Merkmale von Programmformaten der Erwachsenenbildung

Zum Abschluss werden die Eckpunkte des Programmformats in einem schematischen Überblick knapp auf den Punkt gebracht. Ein Programmformat lässt sich an vier *allgemeinen Merkmalen* beschreiben:

- (1) Im Mittelpunkt steht zunächst eine integrative *organisationale Dimension*. Pädagogische Organisation bildet somit in ihrer konkreten Gestaltung ein gleichermaßen theoretisches wie auch praktisches Problem.
- (2) Zweitens stellt sich die Frage nach der dem Format zugrunde liegenden handlungsleitenden *l'idée directrice*, d.h. der Leitidee, aus der die gesellschaftlich legitimierende Begründung und die im Format gültige *Funktionsbestimmung von Erwachsenenlernen* hervorgeht. Sie scheint auf den ersten Blick in der konfessionellen Erwachsenenbildung weitgehend konsensuell vorgegeben, bedarf aber dennoch einer genaueren Klärung und der Ausformulierung in ihrer Beziehung zu den anderen Merkmalen.
- (3) Die Bestimmung und Ausgestaltung von Programmformaten beschränkt sich nicht allein auf eine organisationale und eine programmatische Ebene, sondern hat beide Aspekte letztlich in ihrer *lebensweltlichen Fundierung* abzusichern. Das führt zu folgenden Fragen: Wie weit gelangen das Organisationsgefüge und die pädagogische Leitidee auch tatsächlich im konkreten pädagogischen Handeln in Form gefestigter Praktiken zum Ausdruck? Wie weit sind bestimmte pädagogische Praktiken entwickelt, die nur in diesen Formaten realisiert werden können oder durch die *das* Format überhaupt erst möglich wird? Es geht hier also um die lebensweltliche Fundierung auf einer pädagogisch-praktischen Ebene.
- (4) Schließlich laufen alle Gestaltungsbemühungen des erwachsenenpädagogischen Programmformats in ihrem konkreten Design auf einen vierten Aspekt

hinaus: Wie lässt sich eigentlich die spezifische Leistung des Formats beschreiben? Welche Akzeptanz als praktischer Beitrag zur Erwachsenenbildung wird hier eigentlich für welche gesellschaftlichen Bereiche geleistet?

In der folgenden Tabelle sind dies die vier Merkmale in der linken Spalte. Die noch recht allgemein gehaltene Beschreibung eines Programmformats wird in der rechten Spalte in Richtung auf den qualitativen Entwurf des spezifischen Designs des Projekts *Lernort Gemeinde* konkret ausgestaltet.

Allgemeine Merkmale eines Programmformats	Merkmale des Programmformats Lernort Gemeinde als Design
1. Organisationale Dimension	Mehrebenenarchitektur einer einrichtungsübergreifenden Netzwerkorganisation
2. Institutionelle Leitidee als gesellschaftliche Funktionsbestimmung	Werteentwicklung in diskursiven Lernprozessen in der Gemeinde Öffentlichkeit wird zum Lernraum
3. Fundierende pädagogische Praktiken	Pädagogischer Support von alltagsgebundenem Lernen in wertschätzender Erkundung des eigenen Sozialraums
4. Gesellschaftliches Leistungsprofil	Lernförderlicher Ermögichungsraum (Kontextsteuerung) für selbst organisiertes Lernen im Feld bürgerschaftlichen Engagements

Tab. 3: Exemplarische Analyse eines Programmformats

5. Spezifische Merkmale des Programmformats Lernort Gemeinde als Design

Charakteristisch für *Lernort Gemeinde* im ersten Merkmal der organisationalen Dimension ist ihre lernförderliche Mehrebenenstruktur¹⁰, die einrichtungsübergreifend angelegt ist. Die verschiedenen Ebenen beeinflussen sich als wechselseitig aufeinander bezogene Unterstützungssysteme, wobei die jeweils höhere den Support für die nächsttiefere bietet. Die vertikale Staffelung stellt somit keine hierarchische Befehlsstruktur dar, sondern bietet durch ihren formalen Aufbau eine

¹⁰ Die Mehrebenenstruktur stellt die Projektleiterin A. Mörchen in ihrem einführenden Beitrag „Das Projekt Lernort Gemeinde. Gestaltungsprinzipien, Strukturen, Prozesse und Ergebnisse“ (Teil I dieses Bandes) als reflexiv angelegte Projektarchitektur dar.

Ermöglichungsstruktur. Das ist mit *reflexiv angelegter Mehrebenenarchitektur* gemeint – ein Aspekt, der signifikant für das Design dieses Programmformats ist und in dem es sich deutlich von Einzelveranstaltungen innerhalb des Spartenformats einer Weiterbildungseinrichtung unterscheidet.

Das zweite Merkmal einer Klärung und Ausformulierung der handlungsleitenden pädagogischen Leitidee können wir zur genaueren Designgestaltung des Formats den Zielen und diskursiven Verfahren einer Werteentwicklung zuordnen. Werteentwicklung wird hier nicht als vorgegebener Kanon von Werten verstanden, der pädagogisch vermittelt werden soll, sondern als ein offenes Entwicklungsprogramm in Form diskursiver Lernprozesse aus der Perspektive der handelnden Menschen. Damit gelangt man zu einer bildungstheoretischen Begründung, die als wesentlicher Ertrag des Formats *Lernort Gemeinde* gelten kann. Das Programmformat bietet den Rahmen für eine konzeptionelle Integration mehrerer Dimensionen alltagsgebundenen Lernens:

- (a) einer anerkennungstheoretischen Dimension, mit
- (b) Ansätzen der Sozialraumorientierung, mit
- (c) diskursiven Verfahren der Werteentwicklung
– und dies schließlich eingebettet in –
- (d) Prozesse sozialen Lernens im zivilgesellschaftlichen Kontext.

Diese vier zielführenden Dimensionen werden in Teil II des Bandes ausführlich bearbeitet (vgl. Schäffter, Kessl & Reutlinger, Thomé, Behringer sowie Roß).

Beim dritten konzeptionellen Merkmal, nämlich bei den fundierenden pädagogischen Praktiken, ging es für die EB-Tandems darum, *learning by doing* methodische Kompetenz zu erwerben für die Initiierung und Förderung selbst gesteuerter Lernkontexte in Formen reflexiver Begleitung der lokalen Projektwerkstätten. Die erforderlichen pädagogischen Praktiken sollten das Herausbilden eines Ermöglichungsraums für regionale Initiativen sicherstellen. Für den Kompetenzerwerb boten die Sitzungen der Lernwerkstatt auf Bundesebene den notwendigen Raum für konzeptionelle Klärungen und intensiven Erfahrungsaustausch. Es ging um Fragen wie: „Was bedeutet es eigentlich konkret, andere Menschen dazu zu ermuntern, etwas für sich selbst zu tun und sich dabei als unterstützender Pädagoge inhaltlich zurückzuhalten?“ – „Wie lässt sich das Wechselspiel methodisch sicher gewährleisten, nämlich zwischen Initiativ-Sein, Ermutigen, Unterstützen, und dabei gleichzeitig dem anderen eigene Spielräume zu eröffnen?“

Der vierte Aspekt bezieht sich auf das besondere Leistungsprofil des Formats *Lernort Gemeinde*. Mit ihm kommt ein konzeptionelles Merkmal in den Blick, an dem

sich Antworten auf die Frage formulieren lassen: Was leisten Pädagogen denn nun eigentlich konkret im Sinne einer professionellen Dienstleistung, wenn sie anderen Menschen geeignete Rahmenbedingungen bereitstellen und sie darin unterstützen, ihre je besonderen Entwicklungspotenziale und -perspektiven selbst zu erschließen? Knapp formuliert lässt sich die Antwort auf die Formel bringen: eine pädagogisch professionelle Übernahme von Kontextsteuerung. Die Pädagogen sind in der Gestaltung von alltagsgebundenen Lernprozessen primär für die Lernhaltigkeit und Lernförderlichkeit alltäglicher Handlungskontexte verantwortlich, aber nur nachrangig für das, *was* in dem Kontext im Einzelnen inhalt-

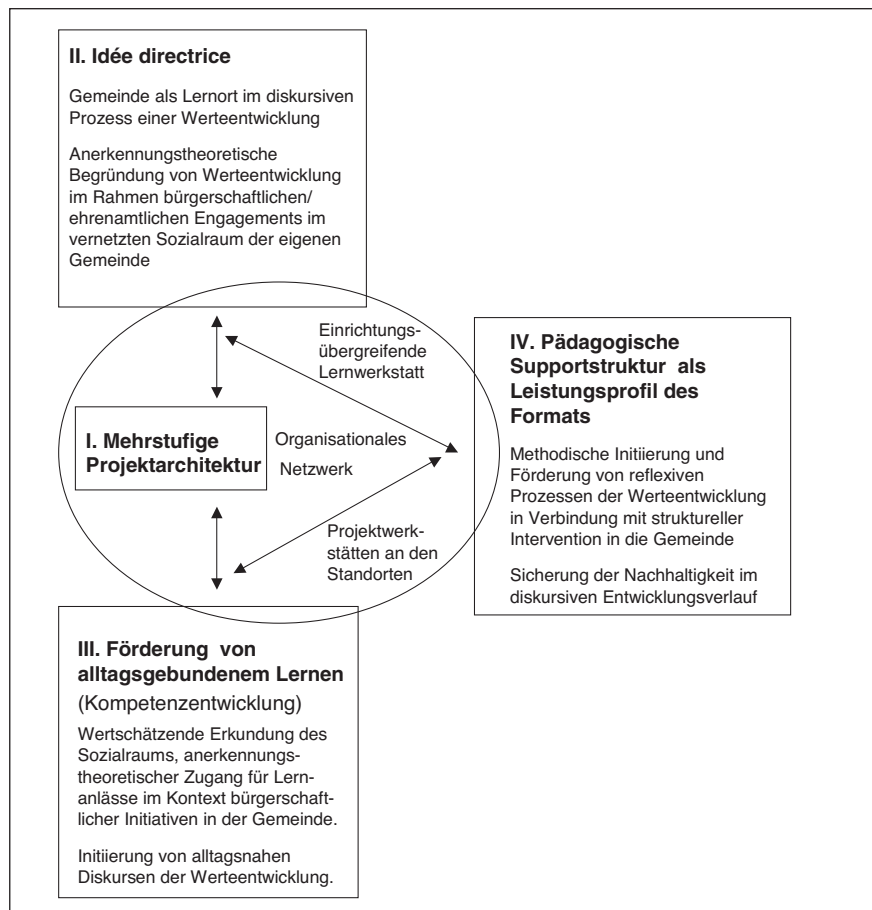


Abb. 1: Vier Eckpunkte des Formats Lernort Gemeinde

lich gemacht wird. Sollte sich die Gefahr abzeichnen, dass destruktive Teilnehmer(-gruppen) versuchen, den inhaltlich offenen Möglichkeitsraum für illegitime Zwecke zu instrumentalisieren, gehört es zu den Aufgaben einer pädagogischen Entwicklungsbegleitung, ein methodisches „Grenzwächteramt“ wahrzunehmen. Dies gehört zum Kernbestand aller Konzeptionen des Erfahrungslernens. Ihnen zufolge ist sicherzustellen, dass der pädagogische Möglichkeitsraum nicht der Beliebigkeit eines *Laissez-faire* überlassen wird. Pädagogische Entwicklungsbegleitung vertritt somit bereits in der Anleitung und Sicherung diskursiver Verfahren explizite Werte und vermittelt diese letztlich im Rahmen einer Vorbildfunktion. Sie sind auf allen Ebenen der Projektarchitektur gültig und werden jeweils in spezifischer Weise in ihren Kommunikationsregeln und in ihrer Methodologie „zielgenerierender Suchbewegung“ (Schäffter 1999) praktisch vorgelebt und können dabei zu mimetischem Lernen anregen. Kontextsteuerung als pädagogische Dienstleistung umfasst daher in ihrem professionellen Profil nicht allein Aufgaben wertschätzender Unterstützung, sondern auch verantwortungsvolle Grenzsetzung auf der prozeduralen Grundlage einer spezifischen Wertbindung.

Literatur

- Bachmann-Medick, D. (Hrsg.)** (1997): Übersetzung als Repräsentation fremder Kulturen. Berlin.
- Behrenbeck, M.** (2007): Die Generation 50plus als Zielgruppe für neue Hörfunkangebote. Entwicklung des Formats „Best-Age-Infotainment“ (BAIT). Hamburg.
- Bonsiepe, G.** (1996): Interface. Design neu begreifen. Mannheim.
- Deinet, U.:** Der „sozialräumliche Blick“ der Jugendarbeit – Ansätze für die Erwachsenenbildung? Ein Beitrag für das KBE-Projekt „Lebenswert? Lernort Gemeinde. Ansätze einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (interne, unveröffentlichte Projektmaterialien).
- Dilcher, B.** (1995): Das Büro als Milieu. Der Einfluss der Lebenswelt auf Beruf und Weiterbildung. Wiesbaden.
- DiMaggio, P. J.** (1991): Constructing an Organizational Field as a Professional Project: U.S. Art Museums, 1920–1940. In: Powell, W. W.; DiMaggio, P. J. (Eds.): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago: 267–292.
- Fraser, N.; Honneth, A.** (2003): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt/M.
- Gimmler, A.** (2008): Nicht-epistemologische Erfahrung, Artefakte und Praktiken. Vorüberlegungen zu einer pragmatischen Sozialtheorie. In: Hetzel, A. u.a. (Hrsg.): Pragmatismus. Philosophie der Zukunft? Weilerswist, 141–157.

- Haas, A.** (2007): Medienmenüs. Der Zusammenhang zwischen Mediennutzung, SINUS-Milieus und Soziodemographie. München.
- Hack, G.** (2003): Synchronisierte Verbundformate. Taktgeber Internet: verteilte Medienprodukte am Beispiel „Big Brother“. München.
- Honneth, A.** (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M.
- Honneth, A.** (2004): Anerkennung als Ideologie. In: WestEnd 1. Jg. Heft 1, 51–70.
- Honneth, A.** (2005): Verdinglichung. Eine anerkennungstheoretische Studie. Frankfurt/M.
- Kessl, F.; Reutlinger, C.** (2007): Sozialraum. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Klingenberger, H.; Wenzel, F.** (2007): Wertschätzende Erkundung. Ein ressourcenorientierter Blick auf l(i)ebenswerte Gemeinden. Ansatz und Prozessdokumentation. Online: www.kbe-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Bilder/Projekte/Wenzel_Endversion.pdf
- Knop, K.** (2007): Comedy in Serie. Medienwissenschaftliche Perspektiven auf ein TV-Format. Bielefeld.
- Koselleck, R.** (1979): Begriffsgeschichte und Sozialgeschichte. In: Ders. (Hrsg.): Historische Semantik und Begriffsgeschichte. Stuttgart, 33.
- von Küchler, F.; Schäffter, O.** (1997): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt/Main, 99–102.
- Maldonado, T.** (2007): Digitale Welt und Gestaltung. Basel/Boston/Berlin.
- Markell, P.** (2003): Bound by Recognition. Princeton & Oxford.
- Nonaka, I.; Takeuchi, H.** (1997): Die Organisation des Wissens. Frankfurt/M. und New York.
- Prenzel, A.** (1995): Anerkennungstheorie und Funktionen des Bildungssystems. In: Dies.: Pädagogik der Vielfalt. Opladen, 60–63.
- Rabinow, P.; Sullivan, W. M.** (Eds., 1979). Interpretive Social Science. A Reader. Berkeley and Los Angeles.
- Renn, J.** (2002): Einleitung: Übersetzen, Verstehen, Erklären. Soziales und sozialwissenschaftliches Übersetzen zwischen Erkennen und Anerkennen. In: Renn, J.; Straub, J.; Shimada, S. (Hrsg.): Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und sozialer Integration. Frankfurt/New York, 13–35.
- Renn, J.** (2008): „Warum Luther als guter Katholik anfing“. Interview mit Jürgen Renn in: brand eins. 10. Jg. Heft 06 Juni 2008, 134 f.
- Schäffter, O.** (1990): Zwischen Engagement und Distanzierung. Pädagogische Selbstbeschreibungen als „Gegenstand“ der Erwachsenenbildungswissenschaft. In: Kade, J. u.a.: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Reihe: Berichte, Materialien, Arbeitshilfen. Frankfurt.

- Schäffter, O.** (1999): Pädagogische Konsequenzen der Transformationsgesellschaft. Didaktische Modelle in zielbestimmten und zieloffenen Veränderungsprozessen. In: QUEM-Bulletin. 1999, Heft 3, 8–11.
- Schäffter, O.** (2006): Umriss einer entwicklungsförderlichen Forschungskultur. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.): Quem Report. Heft 97. Lernkultur, Kompetenzentwicklung, Forschungskultur. Wissenschaftliches Begleiten von Verbundprojekten. Berlin, 241–250.
- Schäffter, O.** (2007a): Erwachsenenpädagogische Institutionenanalyse. Begründungen für eine lernförderliche Forschungspraxis. In: Heuer, U.; Siebers, R. (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster, 354–370.
- Schäffter, O.** (2007b): Bürgerschaftliches Engagement als Kontext lebensbegleitenden Lernens in der Transformationsgesellschaft. In: The Japan Society for the Study of Adult and Community Education (Ed.): New Trends in Adult and Community Education and the Growth of NPOs. Reihe: Studies in Adult and Community Education. No. 51, 178–190. Online: <http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter>
- Schicke, H.** (2007): Organisationsgebundene Professionalitätsentwicklung als organisierter change of practice. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. / Projekt QUEM (Hrsg.): Lernkulturwandel Selbsterneuerung der Professionalität in Organisationen beruflicher Weiterbildung, Heft 100 der Reihe QUEM-report. Berlin, 197–253.
- Stojanov, K.** (2006): Anerkennung und Bildung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden.
- Stojanov, K.** (2006b): Struktur und Mechanismen individueller Bildungsprozesse im Lichte des anerkennungstheoretischen Paradigmas. In: Ders.: Anerkennung und Bildung. a.a.O., 107–162.
- Straub, J.** (1999): Handlung, Interpretation, Kritik. Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie. Berlin, New York.
- Taylor, C.** (1992): Multiculturalism and “The Politics of Recognition”, (with commentary by Amy Goodmen ed. et al.) Princeton N.J.
- Thomé, M.** (2007): Was etwas wert ist. Begriffsbestimmungen und Orientierungsfragen. Online: www.kbe-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Bilder/Projekte/Thome_Endversion.pdf
- Walgenbach, P.** (2002): Institutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie. In: Kieser, A. (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart 5. Aufl.: 319–354.
- Weick, K., E.** (1985): Der Prozess des Organisierens. Frankfurt/M. 33 f., 278 f., 340 f.
- Winograd, T.; Flores, F.** (1992, 2. Aufl.): Erkenntnis Maschinen Verstehen. Zur Neugestaltung von Computersystemen. Berlin, 1. Kap.