

Weiterbildung und kommunales Engagement: Anregungen für die Praxis

Kron, Ulrike (Ed.); Faulseit-Stüber, Andrea (Ed.); Gernentz, Johanna (Ed.);
Weiss, Karin (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Kron, U., Faulseit-Stüber, A., Gernentz, J., & Weiss, K. (Hrsg.). (2009). *Weiterbildung und kommunales Engagement: Anregungen für die Praxis*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6001923w>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>

Andrea Faulseit-Stüber, Johanna Germentz,
Ulrike Kron, Karin Weiss (Hg.)



Weiterbildung und kommunales Engagement

Anregungen für die Praxis

LEWUS
« »

Lernende Einrichtungen der Weiterbildung
in Umbruchsituationen



Weiterbildung und kommunales Engagement

Anregungen für die Praxis



Gefördert vom

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg gefördert.

© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Bielefeld 2009

Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
www.wbv.de

Lektorat:
Anja Herrling
Gestaltung Innenteil:
Jenny Baese
Umschlagfoto:
Digital Stock

Bestell-Nr. 6001923
ISBN 978-3-7639-3666-3

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Andrea Faulseit-Stüber, Johanna Gernentz,
Ulrike Kron, Karin Weiss (Hg.)

Weiterbildung und kommunales Engagement

Anregungen für die Praxis



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



LEWUS
« »

Lernende Einrichtungen der Weiterbildung
in Umbruchsituationen



GRUSSWÖRTE

Jutta Schubert, BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG »» 6

Eva-Maria Bosch, MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT
DES LANDES BRANDENBURG »»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»» 7

VORWORT

Karin Weiss, LEWUS »»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»» 8

» THEORIE

Gesellschaftliche Wandlungsprozesse in Kommunen und Regionen lernend gestalten

Weiterbildung als Akteur in der Zivilgesellschaft:

Das Projekt LEWUS *Karin Weiss* »»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»» 12

Gesellschaftlicher Wandel in Kommune und Gemeinwesen:

Rahmenbedingungen lernender Weiterbildung *Albrecht Göschel* »»» 20

Weiterbildung als Unterstützung für BürgerInnen bei der
aktiven Mitgestaltung gesellschaftlichen Wandels in Kommunen

Roland Roth »»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»» 34

Weiterbildung im Umbruch – Veränderungsanforderungen an

Weiterbildungseinrichtungen *Ortfried Schöffter* »»»»»»»»»»»»»» 44

Die Bedeutung von Leitung für Weiterbildungseinrichtungen
im Umbruch – Entwicklungstrends, Konstellationen und strukturelle

Anforderungen *Felicitas von Küchler* »»»»»»»»»»»»»»»»»»»»»» 58

Grußworte

› DR. JUTTA SCHUBERT

Referatsleiterin im Bundesministerium für Bildung und Forschung

Der gesellschaftliche Wandel stellt die Menschen in allen Lebens- und Arbeitsbereichen vor große Veränderungen. Gesellschaftliche Veränderungsprozesse tangieren auch und vor allem das kommunale und regionale Umfeld und stellen die Akteure vor neue Herausforderungen und Handlungsnotwendigkeiten. Bildung gilt dabei als eine der wichtigsten Ressourcen, die Lebenschancen eröffnet und Teilhabe ermöglicht.

Das Projekt LEWUS wurde gemeinsam vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Ziel des Projekts war die Verknüpfung von Öffnungsprozessen der Weiterbildungseinrichtungen mit dem Aufgreifen von Herausforderungen des gesellschaftlichen Wandels als Lernanlässe. Im Mittelpunkt der Arbeit stand die Suche nach Möglichkeiten, Weiterbildung verstärkt als Potenzial zur Unterstützung kommunaler Entwicklungsprozesse zu nutzen.

Das heißt für die Weiterbildungseinrichtungen, über ihr bisheriges Profil als Anbieter vordefinierter Bildungsangebote hinaus eine aktive Rolle bei der Gestaltung kommunaler Entwicklungen zu übernehmen. Die komplexen Herausforderungen gesellschaftlicher Wandlungsprozesse machen zudem die Entwicklung abgestimmter Handlungsstrategien notwendig. Neue Konzepte der Zusammenarbeit sind erforderlich. Das Projekt LEWUS begleitete ausgewählte Einrichtungen der Weiterbildung bei der Entwicklung und Erprobung neuer Wege der Beteiligung und Vernetzung im kommunalen Umfeld. Die Erfahrungen und Ergebnisse der Projektarbeit bildeten die Grundlage zur Erarbeitung eines übertragbaren Handlungskonzeptes, das mit dieser Publikation einer breiten Öffentlichkeit zur Diskussion gestellt wird.

Ein solches Projekt ist nur möglich, wenn Einrichtungen und Akteure in den ausgewählten Praxisfeldern bereit sind, aktiv mitzuwirken. Allen am Projekt Beteiligten sei für Ihre engagierte Arbeit gedankt. Ihre Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen und diesen Prozess mit großer Offenheit, Beharrlichkeit und Kreativität zu gestalten, ermöglichte das vorliegende Ergebnis.

Der Band zeigt anhand konkreter Beispiele Möglichkeiten einer bedarfsgerechten, an der Lebenswirklichkeit der Adressaten orientierten Bildungsangebotsentwicklung auf. Darüber hinaus gilt die Aufmerksamkeit bereichsübergreifenden Verständigungsprozessen, die an den unterschiedlichen Kompetenzen und Potenzialen kommunaler Akteure ansetzt, um gemeinsam Formen ertragreicher Zusammenarbeit zu entwickeln. Bildung als Befähigung zum Handeln in der Kommune zu verstehen und dafür geeignete Formen der Umsetzung zu entwickeln, leistet einen spezifischen Beitrag für die Realisierung des Konzeptes des lebenslangen Lernens. Wir hoffen, dass die Erfahrungen des Projektes vielfältig zur Beschreitung neuer Wege einer kooperationsorientierten Zusammenarbeit von kommunalpolitisch Verantwortlichen, Gemeinwesenakteuren und Erwachsenenbildungseinrichtungen für die Gestaltung eines zukunftsfähigen Gemeinwesens genutzt werden.

Mit der vorliegenden Publikation stellt das Projekt LEWUS ein Handlungskonzept vor, das im Zeitraum 2006 – 2008 in der Zusammenarbeit mit engagierten Weiterbildungseinrichtungen entwickelt wurde. LEWUS greift ein zentrales Anliegen zeitgemäßer Weiterbildung auf, indem es die Einrichtungen für die Gestaltung kommunaler und regionaler Entwicklungsprozesse stärkt, zur Öffnung für den Sozialraum ermutigt und handwerkliche Kompetenzen für diese Aufgabe entwickelt.

LEWUS geht davon aus, dass moderne Weiterbildungsinstitutionen nicht nur als Bildungsanbieter gefragt sind, sondern dass sie auch eine relevante gestaltende Rolle bei kommunalen und regionalen Entwicklungsprozessen übernehmen können.

Das setzt die Offenheit für Partner, das Interesse an relevanten regionalen Themen und die Integration der Einrichtungen in das Gemeinwesen voraus. LEWUS hat solche Partner für sein Projekt gefunden, unter anderen die Volkshochschulen Brandenburg a. d. Havel, Frankfurt/Oder, Castrop Rauxel, Neubrandenburg, Dresden und Hamburg sowie die Heimvolkshochschule am Seddiner See. Daneben gab es verschiedene Formen der bundesweiten Zusammenarbeit mit Verbänden, Institutionen und Projekten sowie Kommunen und Netzwerken.

In dieser Publikation wird auf Basis der Projekterfahrungen beispielhaft aufgezeigt, wie Weiterbildungseinrichtungen kommunale Akteure unterstützen können, wenn diese Lösungen suchen, um gesellschaftlichen Wandel auf der kommunalen Ebene zu gestalten. Deutlich wird in den Berichten ebenso, dass Weiterbildungseinrichtungen durch dieses Engagement an Profil gewinnen und damit für neue Partnerschaften attraktiv werden.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung und das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg haben das Projekt LEWUS drei Jahre lang gefördert und damit einen Rahmen geschaffen, der die Erarbeitung von Antworten der Weiterbildungseinrichtungen auf Veränderungsanforderungen möglich machte. Wie üblich stand ein Beirat dem Projekt mit Rat und Tat zur Seite.

Wichtig ist nun der Transfer, damit die wertvollen Erfahrungen der Projektarbeit nicht nur Expertenwissen einiger weniger bleiben. Experimentelle Nachahmung und Modifikationen sind ausdrücklich erwünscht. Daher werden auch die zielgenerierenden Entwicklungsprozesse und geeignete Methoden und Instrumente ausführlich dar- und damit anderen zur Verfügung gestellt. Das Projekt unterstützte auch die Entwicklung der Weiterbildungsorganisationen und steuerte entsprechende Aspekte zur aktuellen Diskussion um Organisationsentwicklung in diesem Bereich des lebenslangen Lernens bei.

All denen, die das Projekt freundlich unterstützt und beraten, die sich engagiert und auf neue Sicht- und Arbeitsweisen eingelassen haben, sei herzlich gedankt.

Vorwort

› PROF. DR. KARIN WEISS

Projektleiterin LEWUS, Integrationsbeauftragte des Landes Brandenburg

Weiterbildung als Potenzial für die Bewältigung der Herausforderungen des gesellschaftlichen Wandels zu nutzen, ist die Grundidee des Projektes LEWUS – LERNENDE EINRICHTUNGEN DER WEITERBILDUNG IN UMBRUCHSITUATIONEN. Das Projekt baute dabei auf Erfahrungen und Erkenntnissen aus den vorangegangenen vom BMBF geförderten Modellprojekten LERNEXPERT – BERATUNG VON PROJEKTEN, BALL – BABELSBERGER ZENTRUM FÜR LEBEN UND LERNEN (2000 – 2002) und LERN-NETZWERK BÜRGERKOMPETENZ (2003 – 2005) auf. Ausgangspunkt des Projektes LEWUS war die Frage, wie sich Einrichtungen der Weiterbildung verändern müssen, um als aktive Mitgestalter kommunaler Entwicklungsprozesse wirksam zu werden.

Das Projekt LEWUS hat dabei in Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Weiterbildung ein bundesweit übertragbares Konzept zur Förderung der Gestaltungskompetenz sozialer Akteure in zivilgesellschaftlichen Handlungsfeldern erarbeitet. Es unterstützte Einrichtungen der Weiterbildung dabei, neue Wege zur Umsetzung eines erweiterten Weiterbildungsverständnisses zu entwickeln und zu erproben. Dabei gilt es, sich aktiv mit den Herausforderungen des gesellschaftlichen Umbruchs auseinanderzusetzen und Formen der Zusammenarbeit, die an den unterschiedlichen Kompetenzen und Potenzialen kommunaler Akteure ansetzt, zu entwickeln. Dazu bedarf es eines Rollenwandels der Einrichtungen der Weiterbildung, die sich selbst als Akteur im Gemeinwesen wahrnehmen, akzeptieren und qualifizieren müssen.

Der vorliegende Band macht den Wandlungsprozess, die Widerstände und Probleme, die Vorteile und Ergebnisse dieses notwendigen Rollenwandels am Beispiel von drei Einrichtungen der Weiterbildung deutlich. Im ersten Teil werden zunächst kurz die Grundzüge des Projektes erläutert. Alfred Göschel, Roland Roth und Ortfried Schäffter thematisieren dann die Herausforderungen durch gesellschaftliche Umbrüche, vor denen auch Einrichtungen der Weiterbildung stehen. Sie machen deutlich, dass Einrichtungen der Weiterbildung diesen Herausforderungen nicht ausweichen dürfen, sondern sich aktiv mit ihnen auseinandersetzen, eine neue Rolle finden und eine neue Lern- und Handlungskultur entwickeln müssen. Felicitas von Küchler erörtert in ihrem Beitrag die Bedeutung von Leitung für Weiterbildungseinrichtungen im Umbruch. Im zweiten Teil widmen sich Andrea Faulseit-Stüber, Ulrike Kron und Johanna Gernentz, Mitarbeiterinnen im Projekt LEWUS, der Frage, wie Weiterbildung die Herausforderungen des gesellschaftlichen Wandels aufgreifen und mit ihnen umgehen kann. Sie schildern die Methodik der *Entwicklungsbegleitung für zielgenerierende Prozessgestaltung (EZP)*, die im Rahmen des Projektes entwickelt wurde, und ein übertragbares Handlungskonzept für alle Einrichtungen der Weiterbildung darstellt. Dabei werden auf der konzeptionellen Ebene Ausgangshypothesen, handlungsleitende Prinzipien und Vorgehensweisen dargestellt, aber auch anhand von Praxisbeispielen

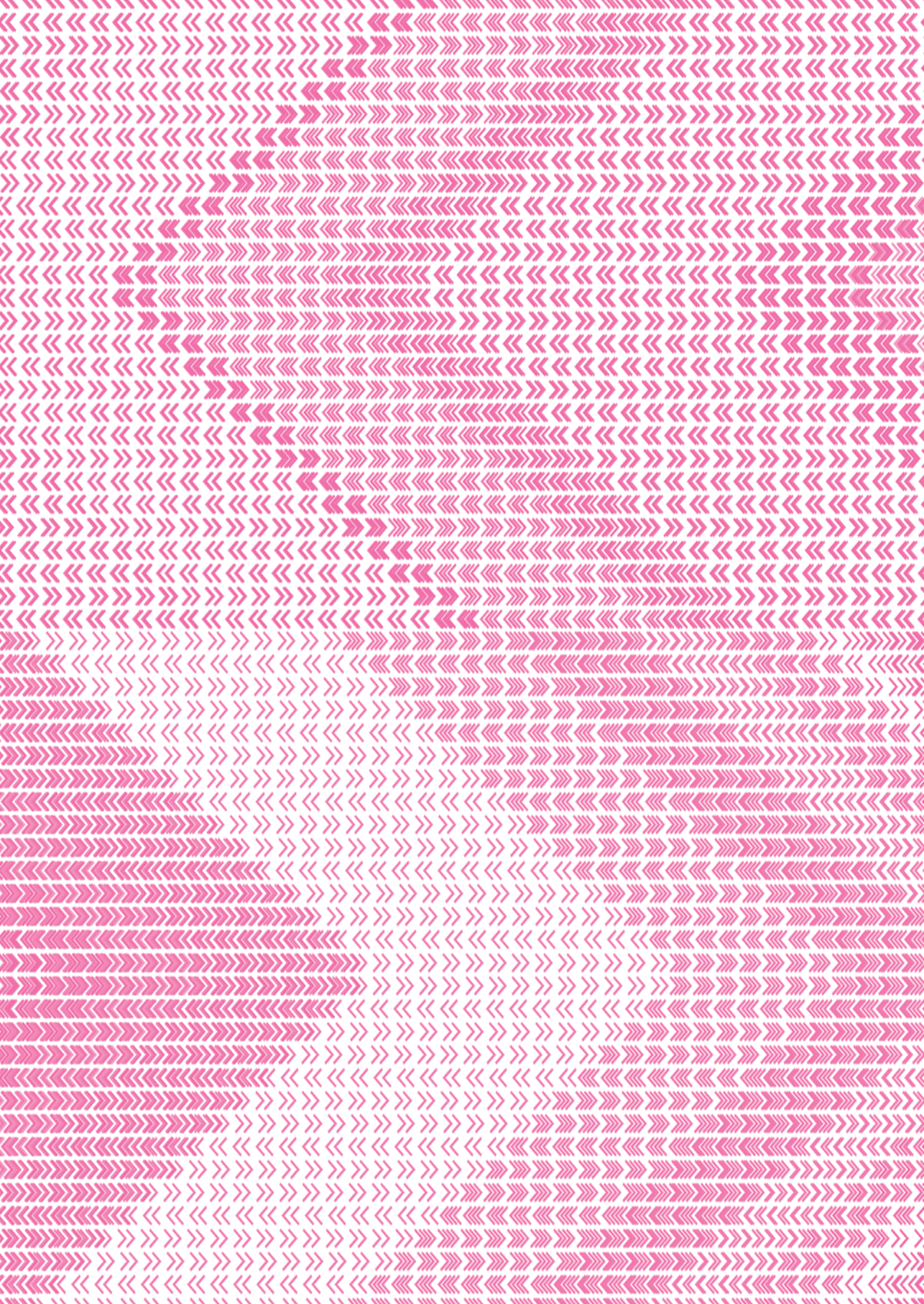
Ergebnisse und Erfahrungen aus der Vor-Ort-Arbeit vorgestellt. Teil 3 des Bandes stellt für die Leser praxisrelevante Methoden und Instrumente vor, die im Rahmen des Projektes angewandt, entwickelt und für den Bedarf von Einrichtungen der Weiterbildung aufbereitet wurden.

Mit der Darlegung der Ansätze, Erfahrungen und Ergebnisse aus der Projektarbeit möchten die Herausgeberinnen Impulse für die Weiterentwicklung kommunaler Handlungskonzepte im Hinblick auf die Anforderungen des lebenslangen Lernens liefern.

Den Mitarbeiterinnen Andrea Fauseit-Stüber, Ulrike Kron und Johanna Gernentz sei für ihre unermüdliche, fruchtbare und voranbringende Arbeit gedankt. Zu danken ist auch Maria Matthes für ihre Arbeit bei der Organisation und Verwaltung des Projektes, ohne sie wäre dieses gar nicht möglich gewesen.

Ein besonderer Dank gilt den Projektpartnerinnen und Partnern in der Heimvolkshochschule am Seddiner See, der Volkshochschule Brandenburg a. d. Havel und der Volkshochschule Frankfurt / Oder ebenso wie den bundesweiten Kooperationspartnern, die bereit waren, sich auf das Abenteuer Rollenwandel einzulassen. Ausdrücklich danken möchte ich auch den Projektförderern Frau Dr. Rückert-Dahm und Frau Dr. Jutta Schubert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und Frau Dr. Bosch vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. Frau Wachner-Eberstein gilt der Dank für die Unterstützung bei der Regelung der finanziellen Abläufe.

Ein herzlicher Dank auch an Anja Herrling für das Lektorat und Jenny Baese für die Gestaltung des vorliegenden Bandes.



The background of the entire page is a repeating pattern of pink, stylized geometric shapes. These shapes consist of small, interlocking triangles and lines that form a complex, woven texture. The pattern is consistent across the entire surface, creating a vibrant and textured backdrop for the text.

Theorie

*Gesellschaftliche Wandlungsprozesse
in Kommunen und Regionen lernend gestalten*

Weiterbildung als Akteur in der Zivilgesellschaft: Das Projekt LEWUS

› PROF. DR. KARIN WEISS

Projektleiterin LEWUS, Integrationsbeauftragte des Landes Brandenburg

Gesellschaftlicher Wandel als Herausforderung

Gesellschaftlicher Wandel ist zu einem ständigen Begleiter des Alltags geworden, der jede und jeden in unserer Gesellschaft vor immer neue Herausforderungen stellt. Die demographische Entwicklung, bedingt durch den Geburtenrückgang bei gleichzeitiger Verlängerung der Lebenserwartung, verändert das Leben sowohl in den Randregionen als auch in den Metropolen. Wir werden immer älter und es kommen immer mehr Ältere auf immer weniger Jüngere. Nachdem die Lebensarbeitszeit in den siebziger und achtziger Jahren stark verkürzt worden ist – zunächst aus Gründen der Humanisierung der Arbeitswelt, später um die Arbeitslosigkeit zu senken –, steigt sie inzwischen wieder an, weil der Arbeitsmarkt ohne die Älteren nicht mehr auskommt und die Sozialversicherungen unbezahlbar werden, wenn immer mehr Leistungsbezieher von immer weniger Beitragszahlern finanziert werden. Die Jüngeren stammen zunehmend aus Familien mit Migrationshintergrund, in den Stadtstaaten schon fast jeder zweite. Auch in den ostdeutschen Bundesländern trifft das in der Altersgruppe der 0- bis 5-Jährigen bereits auf jeden Zehnten zu.

Dazu kommt die Abwanderung aus strukturschwachen Regionen in die starken Räume, die zu Dichotomien führt, nicht nur in der Bevölkerungsentwicklung, sondern auch in Bezug auf die Entwicklungschancen der Einzelnen. Nirgendwo ist dies so deutlich wie in Ostdeutschland. Während strukturschwache Regionen unter starker Abwanderung leiden, erleben strukturstarke Regionen einen konstanten Anwuchs nicht nur der Bevölkerung, sondern auch von wirtschaftlichen Chancen. Stehen strukturschwache Regionen nicht nur vor wirtschaftlichen Problemen, sondern auch vor Fragen des Erhalts der sozialen Grundversorgung für eine überalterte Bevölkerung, so sind strukturstarke Regionen gefordert, jungen Familien attraktive und kinderfreundliche Rahmenbedingungen zu bieten und gleichzeitig immer mehr Ein-Personen-Haushalte angemessen mit allen Dienstleistungsangeboten zu versorgen. Erfordert die Abwanderung einen Stadtumbau, der über Rückbau die Lebensverhältnisse verbessert, so erfordert die Konzentration der Bevölkerung in zentralen Kommunen eine Stadtentwicklung, die ebenfalls Raum gibt und für alle Bevölkerungsschichten die Städte lebenswert macht. In manchen Regionen liegen Kommunen mit geringer Dynamik dicht neben prosperierenden Städten und Gemeinden, liegen Wachstum und Abbau dicht beieinander. Hier sind Kommunen gefordert, sich neu zu definieren, attraktive Formen der Zusammenarbeit zu finden und innovative Wege zu gehen,

um bestehen zu können. »Die wachsende Komplexität dieser Herausforderungen stellt immer höhere Anforderungen an die handelnden Personen vor Ort. Auch für die kommunale Ebene gilt, Entwicklungstendenzen müssen frühzeitig erkannt, beleuchtet und durchdacht werden, um sie langfristigen und nachhaltigen Lösungen zuzuführen.« (Bertelsmann Stiftung 2006, S. 8)

Die soziale Zusammensetzung der Bevölkerung verändert sich, traditionelle soziale Zusammenhänge lösen sich auf, angestammte soziale Milieus gehen verloren. In Ostdeutschland ist die traditionelle Religiosität und mit ihr eine lebensgestaltende Orientierungshilfe weitgehend verschwunden. Aus strukturschwachen Regionen wandern vor allem höher Qualifizierte und Junge ab, und strukturstarke Regionen unterliegen einem konstanten Umbau und einem Zwang zur Attraktivität, um dem Zuzug mit allen seinen Anforderungen gerecht werden zu können. Es entstehen neue soziale Milieus, die stetig neue Charakteristika annehmen.

Unsere Gesellschaft verändert sich also nicht nur massiv in ihrer Altersstruktur, sondern ebenso in ihrer kulturellen Vielfalt und ihrer sozialen Zusammensetzung. Lebenseinstellungen werden nicht mehr selbstverständlich in traditionellen Formen weitergegeben, und vielfach würden sie auch nicht mehr zu Orientierungen beitragen können, die den heutigen Verhältnissen angemessen sind. Diskontinuität und Abbruch stehen neben Entwicklung und neuen Chancen. Dies ist eine der großen Veränderungen, denen wir gegenüberstehen.

Die andere große Herausforderung ist die Globalisierung und Internationalisierung. Den einen gilt sie als Schreckgespenst, für die anderen öffnet sie eine produktive und chancenreiche Zukunft. Globalisierung verteilt Produktionsprozesse neu und in ständiger Dynamik immer wieder anders auf verschiedene Standorte in unterschiedlichen Ländern, Globalisierung verstärkt internationale Kontakte, schafft neue Konkurrenzen – und neue Chancen. Veränderungen in China oder anderen weit entfernt liegenden Ländern haben direkte Auswirkungen auf das Leben in Deutschland – seien es Investitionen wie der Kauf eines Flughafens in Mecklenburg, der Verlust von Arbeitsplätzen in der Textilindustrie oder intensive technische Zusammenarbeit zwischen deutschen und chinesischen Firmen –, die auf beiden Seiten Chancen öffnen und Arbeitsplätze schaffen. Globalisierung agiert hier und zeigt Auswirkungen dort. Sie verändert das alltägliche Leben, ob in der Region oder in der Metropole. Medien und weltweite Kommunikation, Mobilität, die wir nutzen dürfen, aber gleichzeitig auch nutzen müssen. All dies eröffnet neue Möglichkeiten, aber erfordert auch neues Wissen und neue Kompetenzen. Globalisierung macht Angst und überwindet gleichzeitig Grenzen. Nationale Grenzen öffnen sich zugunsten von offenen Übergängen. Globalisierung erfordert neue Zusammenschlüsse und das Aufgeben alten nationalen Denkens. Nirgendwo sieht man das so deutlich wie im neuen, vereinten Europa. Die Öffnung nationaler Grenzen erfordert neue nationale Identitäten, neue Gemeinsamkeiten, neue Definitionen von Gesellschaft.

Unabhängig davon, wie der Einzelne den gesellschaftlichen Wandel und die zunehmende Globalisierung einschätzt und bewertet, ist die Gesellschaft – und damit auch der Einzelne – gefordert, mit den Folgen umzugehen. Es gilt, Antworten zu finden auf die neuen Herausforderungen. Der gesellschaftliche Wandel verlangt neue Fähigkeiten und Fertigkeiten, verlangt neue Strategien und Handlungsmuster, vom Einzelnen ebenso wie vom Gemeinwesen.

In einer globalisierten Welt kommen der Region und der Kommune neue Bedeutungen zu. Wenn nationale Grenzen verschwimmen, wenn alte Milieus sich verändern, wird die Region, wird das Gemeinwesen immer mehr zum zentralen Bezugspunkt. Der Globalisierung steht die Kleinräumigkeit gegenüber, in der Identität gesucht und auch gefunden werden kann. Die Region bietet einen Rahmen, der in der Globalisierung Halt gibt, und einen Rahmen, in dem das Individuum die eigene Wertigkeit und die eigene Bedeutung noch sinnhaft erleben kann. Das Gemeinwesen bedeutet den Ort, an dem das Individuum aktive Bürgerschaft leben kann, an dem Handlungskompetenzen unmittelbar erworben, ausprobiert und entwickelt werden können. Das Gemeinwesen wird damit zum zentralen Ort und Bezugspunkt in einer sich verändernden Welt. Es wird zum zentralen Ort erfahrbarer und erlernbarer Bürgerkompetenz.

Gestaltungskompetenz als Notwendigkeit zur Bewältigung der Herausforderungen

Der Staat, die öffentliche Hand, kann nicht alles. Und er kann nicht alles am besten. Darüber besteht nach dem Ende des Kommunismus und nach dem Ende der Planungseuphorie im Westen ein weitreichender Konsens. Mit dem teilweisen Rückzug des Staates ist die Bedeutung von zivilgesellschaftlichen Handlungsfeldern gewachsen, und eben diese Handlungsfelder erfordern neue Kompetenzen nicht nur von den Individuen, sondern auch von den Institutionen, die in ihnen wirken. Sie erfordern Gestaltungskompetenz, Verantwortungsübernahme und aktive Teilhabe, sie erfordern das, was wir gemeinhin soziales Kapital nennen. Bei der Entwicklung von sozialem Kapital kommt der Bildung weitreichende Bedeutung zu. Es gilt, Gestaltungskompetenzen zu entwickeln, auf der individuellen Ebene genauso wie auf der institutionellen.

Das Konzept der Gestaltungskompetenz wurde von de Haan und Harenberg (1999) im Rahmen des Schulmodellprogramms der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK 21) und des Nachfolgeprogramms TRANSFER-21 entwickelt und erprobt. Bildung muss danach Menschen zum gestaltenden Handeln befähigen. Damit wird die breite Diskussion in allen pädagogischen Handlungsfeldern hinsichtlich einer Neuorientierung (oder Re-Orientierung) des Bildungsbegriffs auch auf den Bereich der Erwachsenenbildung bezogen. So meint Thiersch: »Bildung ist in einer Gesellschaft, die sich als Wissensgesellschaft versteht, integrales und zentrales Moment von Gesellschaftspolitik.« (Thiersch 2002, S. 57) Auch das Bundesjugendkuratorium formulierte sehr eindeutig: »So kristallisiert sich ein neues Bildungsverständnis heraus, das Bildung nicht mehr als einen Kanon von Inhalten

begreift, sondern als Ressource zur Lebensführung, als Empowerment, als Aneignung von Selbstbildungsmöglichkeiten und als Gelegenheitsstruktur zu eigenbestimmter Lebensführung.» (Bundesjugendkuratorium 2001, S. 1)

Der utilitaristische, organisationsbezogene Bildungsbegriff wird durch einen subjektbezogenen Bildungsbegriff ersetzt. Bildung bezieht sich nicht mehr nur auf Ausbildung, auf Wissen, das verwertungs- und statusrelevant ist und von Organisationen mit Selektionsfunktion zertifiziert wird. Bildung muss auch in der Erwachsenenbildung mehr sein als ein ökonomischer Standortfaktor, mehr als Verfügungswissen mit einem unmittelbaren Verwertungscharakter. Der neue subjektbezogene Bildungsbegriff bezieht sich auf die Fähigkeit zur Autonomie, auf die Fähigkeit zur Teilhabe an der Gesellschaft, auf Selbstwirksamkeit, auf Mündigkeit, Handlungskontrolle, auf Bildung des Selbst. So betrachtet denn auch z. B. der 5. Familienbericht Bildung im Sinne von Humanvermögen, das die *»Auseinandersetzung mit den gegebenen Lebensverhältnissen unter dem Gesichtspunkt ihrer produktiven Nutzung zur Erfüllung eigener Lebensvorstellungen«* ermöglicht (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2000, S. 26). Bildung als Selbstbildung wird zum zentralen Steuerungsmoment im Bildungsprozess oder wie Thiersch es formuliert: *»Bildung führt in der vielfältigen Unübersichtlichkeit heutiger Verhältnisse nicht nur zur möglichst reichen Aneignung von Wirklichkeit [...], sondern verlangt die Fähigkeit zur Wahl, der Auswahl, des sich in der eigenen Linie Behauptens.«* (Thiersch 2002, S. 66)

Soziales Kapital und Bürgerkompetenz als Gestaltungskompetenz entstehen jedoch nicht allein durch individuelle Kompetenzentwicklung. Es braucht auch vergemeinschaftende Lernprozesse, die auf eine aktive Teilhabe an der Gestaltung des gesellschaftlichen Wandels zielen. Soziales Kapital ist zum anderen aber auch nicht per se wertpositiv und demokratiestützend, eine sich daraus ergebende Gestaltung des gesellschaftlichen Wandels ist nicht von vornherein und bedingungslos im Interesse aller Bürger. Es braucht Kompetenzen und Verantwortungsübernahme für das Gemeinwesen, es braucht eine gemeinschaftsorientierte Gestaltungskompetenz und das gemeinsame Aushandeln und Ausrichten von zivilgesellschaftlichem Engagement und bürgerschaftlichem Handeln und zwar als konkretes Handeln in der Region und in der konkreten Auseinandersetzung mit den Problemen, wie sie sich in der Region darstellen.

Neue Aufgaben für die Erwachsenenbildung

Schon 2005 hatte der Europarat das Europäische Jahr der Demokratieerziehung ausgerufen, um Bildung für eine demokratische Bürgerschaft als vorrangige Aufgabe des Bildungssystems zu definieren und zu verdeutlichen. Dies gilt auch für die Erwachsenenbildung. Institutionen der Weiterbildung können und sollen hierbei wichtige Funktionen einnehmen. *»Zu den genuinen Aufgabenfeldern der Erwachsenenbildung zählt die Stärkung einer bürgerschaftlichen oder auch zivilgesellschaftlichen Kompetenz. [...] Der Handlungskontext, in dem man als Akteur involviert ist, ruft Lernbedarf hervor. Hier müssen Weiterbildungsangebote ansetzen.«* (Brödel 2005, S. 4)

Gesellschaftlicher Wandel bedeutet neue Lernanforderungen für das Individuum und für das Gemeinwesen. Diese Lernanforderungen bedürfen spezieller Antworten, für die auch der Bereich der Weiterbildung geeignete Konzepte entwickeln muss. Es gilt, neue Bildungsbedarfe und Lernfelder in den Blick zu nehmen, die die steigenden Anforderungen an Kompetenzen im Umgang mit Diskontinuität und Unsicherheit berücksichtigen und Selbsthandlungskompetenzen und Selbstorganisation auf individueller Ebene als auch auf der Ebene des Gemeinwesens als zentrales Lernziel definieren. Eine der wichtigsten Herausforderungen ist das Erlernen von Bürgerkompetenz als Voraussetzung für verantwortliches soziales Handeln in der Bürgerschaft und für die Bürgerschaft. Dies ist nur im sozialen Zusammenhang möglich. An diesem Punkt setzt das Projekt LEWUS an. Das Projekt LERNENDE EINRICHTUNGEN DER WEITERBILDUNG IN UMBRUCHSITUATIONEN hat in Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Weiterbildung in der Region ein bundesweit übertragbares Konzept zur Förderung der Gestaltungskompetenz sozialer Akteure in zivilgesellschaftlichen Handlungsfeldern erarbeitet. Es knüpfte damit an die Erfahrungen und Entwicklungen an, die Detlef Knopf an der Fachhochschule Potsdam mit dem Projekt LERN-NETZWERK BÜRGERKOMPETENZ (2003 – 2005, gefördert durch das BMBF) begonnen und Hermann Voegen dann nach Detlef Knopfs viel zu frühem Tod weitergeführt hatte.

Detlef Knopf hatte bereits früh das Potenzial der Institutionen der Weiterbildung erkannt, eine aktive Rolle in der Gestaltung des Sozialraums einzunehmen, Strategien für lebenslanges Lernen zu entwickeln und durch den Aufbau eines Supportsystems und durch Beratung, Fortbildung und Vernetzung einerseits Initiativen für bürgerliches und zivilgesellschaftliches Engagement zu unterstützen, andererseits auch durch strukturorientierte Prozessberatung der Erwachsenenbildung neue Handlungsmöglichkeiten in der Zivilgesellschaft zu erschließen. Ziel war es dabei, neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement zu initiieren und zu begleiten. Ergebnis des Projektes war die Entwicklung von Verfahren einer bedarfsorientierten, Klärungsprozesse begleitenden Bildungspraxis. (Vgl. Voegen 2006)

Mit dem Projekt LEWUS werden diese Prozesse weiter vorangetrieben und fortentwickelt. Innovativ an dem neuen Projekt ist dabei die gezielte Verbindung zwischen den Öffnungsprozessen der Weiterbildungseinrichtungen und dem Aufgreifen konkreter Herausforderungen vor Ort als aktuelle Lernanlässe. Weiterbildung muss selbst zum Akteur im Gemeinwesen werden, der aktiv auf kommunale Agenten zugeht und diese in ihrem Handeln begleitet.

Durch eine sinnvolle Verbindung von Aktivierung, Entwicklungsbegleitung, Vernetzung, Erarbeitung spezieller Fortbildungsmodule für Träger der Weiterbildung und Multiplikatoren sowie der Entwicklung lebensweltnaher Lernarrangements wurden durch das Projekt LEWUS Einrichtungen der Weiterbildung angeregt und darin unterstützt, zur Bearbeitung und Lösung konkreter Probleme, die sich aus dem gesellschaftlichen Wandel vor Ort ergeben, aktiv beizutragen. Dabei wurden Themen wie Perspektiven für Jugendliche, Abwanderung, der Rückgang familiärer Unterstützungssysteme

und die Erhöhung des sozialen Integrationspotenzials des Gemeinwesens aufgegriffen. Das Modellvorhaben LERNENDE EINRICHTUNGEN DER WEITERBILDUNG IN UMBRUCHSITUATIONEN zielte durch die gemeinsame Arbeit mit den Weiterbildungseinrichtungen insbesondere auf

- › die Erhöhung der Bildungsbeteiligung und der Bildungsmotivation,
- › die Entwicklung von Selbsthandlungs- und Selbstbildungskompetenzen zur Bewältigung individueller und gesellschaftlicher Umbruchsituationen (Wechsel zwischen bezahlter und unbezahlter Arbeit),
- › die Kooperation mit und Qualifizierung von lokal aktiven Einrichtungen, Initiativen und Einzelpersonen, die zur aktiven Gestaltung eines zukunftsfähigen Gemeinwesens bereits beitragen und deren Qualifikationen und Kompetenzen genutzt und gestärkt werden.

Ziel des Modellprojekts war zum einen die Aktivierung, Qualifizierung und Unterstützung von Einrichtungen der Weiterbildung zur Auseinandersetzung mit den Folgen des sozialen und demographischen Wandels. Zum anderen ging es ebenso um die Aktivierung, Qualifizierung und Unterstützung von sozialen Akteuren in der Region und im sozialen Umfeld der einbezogenen Einrichtungen der Weiterbildung, um gemeinsam aktiv den Herausforderungen zu begegnen, die sich durch diesen Wandel ergeben, und passende neue Formen von Bildung, Selbstbildung und Gestaltung des Gemeinwesens zu entwickeln. Während und mit Hilfe der Projektarbeit haben sich die Weiterbildungseinrichtungen, die als Partner im Projekt mitarbeiteten, für neue Zielgruppen und Partner geöffnet, neue Lernorte erschlossen und passgenaue lebensweltorientierte Bildungskonzepte und -methoden entwickelt.

Im Bewusstsein der jeweiligen Unterschiede vor Ort, in einem Spannungsfeld von Schrumpfung, Stagnation und Wachstum, wurden Standorte in exemplarischen Entwicklungsräumen ausgewählt, so z.B. in peripheren ländlichen Räumen, in schrumpfenden Städten bzw. verstädertem Raum in ländlichen Gebieten und in Regionen, die zwischen prosperierenden Regionen und ländlichem Raum angesiedelt waren. LEWUS begleitete an diesen Standorten Einrichtungen der Weiterbildung dabei,

- › vor Ort konkrete Problemlagen aufzugreifen, in denen es eine alltägliche Betroffenheit von Bevölkerungsgruppen gab und gleichzeitig eine über den Gruppenzusammenhang hinausgehende gesellschaftliche Bedeutung bestand,
- › mit professionellen und ehrenamtlichen Akteuren des Sozialraumes, die sich mit dem gewählten Thema befassten, in Kontakt zu treten,
- › in kommunalen / regionalen Expertenworkshops gemeinsam mit den Akteuren des Sozialraumes die Problemlagen zu konkretisieren und Lernbedarfe, Adressatengruppen und »Lernorte« zu identifizieren,
- › Formen der partnerschaftlichen Zusammenarbeit, die an den unterschiedlichen Kompetenzen und Potenzialen der kommunalen Akteure ansetzen, zu finden und
- › geeignete lebensweltorientierte Angebotsformen zu entwickeln und zu erproben.

Dabei bedarf es spezifischer Angebotsformen. So formuliert z. B. Brödel: »Sie sind offen und als prozessbegleitende pädagogische Unterstützung zu konzipieren [...] Das eigentlich Neue beim erwachsenenbildnerischen Unterstützungshandeln ist das diskursive Zusammenspiel von Lebensweltorientierung, Kontextnähe und Fallbezug.« (Brödel 2005, S. 4) An dieser Stelle setzen die Angebote des Projektes LEWUS an. Die Angebotsformen, die wir zusammen mit den Institutionen der Weiterbildung entwickelt haben, zeichnen sich folgendermaßen aus:

- › Die Lernarrangements schließen an die Alltagskulturen der örtlichen Akteure an, gehen also von den Alltagserfahrungen und handlungsrelevanten Fragestellungen der Akteure aus.
- › Durch die partizipative Entwicklung der Angebote ergeben sich veränderte bzw. erweiterte Rollen für Lehrende, Lernende und Weiterbildungseinrichtungen:
 - › Lehrende werden selbst zu Lernenden und gleichzeitig zu Lernbegleitern.
 - › Lernende werden zu aktiv Mitwirkenden/ Teilhabenden.
 - › Weiterbildungseinrichtungen werden zu Initiatoren, Unterstützern und Rahmengebern von Gestaltungsprozessen im Gemeinwesen.
- › Lokale soziale Akteure als Kompetenzträger in den Bildungsprozessen werden in die Angebotsformen mit einbezogen.
- › Dabei ist die Entwicklung von Gestaltungskompetenz durch Wissens-, Erfahrungs- und Handlungsbezug integraler Bestandteil der Angebote.
- › Die Angebotsformen sind durch ihre Realisierung an Orten im Gemeinwesen, die den Adressatengruppen vertraut sind, niedrigschwellig angesetzt. Auch Adressaten, die nicht zum Teilnehmerkreis bisheriger Bildungsangebote gehören, können so erreicht werden.
- › Nicht zuletzt richten sich die Angebote auf das Aufspüren und die Förderung der Potenziale der sozialen Akteure, sie regen damit bürgerschaftliches Engagement an und fördern es.

Die Erfahrungen und Erkenntnisse aus diesem Projekt sollen mit dem vorliegenden Band einem breiten Publikum zugänglich gemacht werden. Die institutionelle Öffnung der Erwachsenenbildung ist bereits seit Längerem Thema in Projekten und Diskussionen. Auch die Aufgabe der Förderung von zivilgesellschaftlichem Engagement ist nicht neu in der Diskussion um die Erwachsenenbildung. Neu aber ist es, ihre Rolle als sozialer Akteur im Gemeinwesen zu unterstreichen. Durch die Begleitung und Unterstützung von sozialen Akteuren vor Ort muss auch die Weiterbildung in den Ort »hineintreten« und wird damit zum Akteur, zur handelnden Institution. Es geht zum einen auch hier wieder um den Aufbau eines »Supportsystems«, wie Detlef Knopf es bereits 2002 formulierte (Knopf 2002, S. 3). Es geht aber vor allem auch darum, aus der reinen Dienstleisterfunktion der Erwachsenenbildung in die Akteursfunktion zu treten. Es geht um Gestaltungskompetenz, die es nicht nur bei anderen zu fördern, sondern die es als Institution selbst zu entwickeln gilt. Dies ist der neue und innovative Schritt des Projektes LEWUS.

LITERATUR

- › Bertelsmann Stiftung (2006): *Wegweiser Demographischer Wandel 2020 – Analysen und Handlungskonzepte für Städte und Gemeinden*. Gütersloh.
- › Brödel, Rainer (2005): *Bürgerschaftliches Engagement und Erwachsenenbildung*. Frankfurt/Main.
- › Bundesjugendkuratorium (2001): *Streitschrift Zukunftsfähigkeit*. Nachgedruckt in: Münchmeier, Richard / Otto, Hans-Uwe / Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.): *Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben*. Opladen. S. 159 –174.
- › Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2000): *5. Familienbericht: Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland – Zukunft des Humanvermögens*. Berlin und Bonn.
- › de Haan, Gerhard / Harenberg, Dorothee (1999): *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm*. In: *Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung*. Herausgegeben von der Bund-Länder-Kommission. Heft 72. Bonn. S. 62 ff.
- › Bubolz-Lutz, Elisabeth / Fauseit, Andrea / Knopf, Detlef / Kron, Ulrike / Naumann, Siglinde / Perbandt-Brun, Hanna (2003): *Lernfeld Bürgerengagement. Abschlussbericht des vom BMBF geförderten Projektes lernEXPERT*. Potsdam.
- › Thiersch, Hans (2002): *Bildung – Alte und neue Aufgaben der Sozialen Arbeit*. In: Münchmeier, Richard / Otto, Hans-Uwe / Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.): *Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben*. Opladen. S. 57 – 72.
- › Voesgen, Hermann (Hrsg.) (2006): *Brückenschläge. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement*. Bielefeld.

Gesellschaftlicher Wandel in Kommune und Gemeinwesen: Rahmenbedingungen lernender Weiterbildung

› DR. ALBRECHT GÖSCHEL
Stadtplaner und Soziologe, Berlin

◄ Als Gegensatz von »Allgemeinbildung, die die Fragen, Beiträge und Positionen zur kontroversen Selbstverständigung der Gesellschaft über legitime Lebensformen und utopische Lebensentwürfe bewahrt, oder als ein »Kapital« der Selbstdurchsetzung und Sozialformierung« bezeichnet Heinz Bude (2008, S. 103) diese beiden Typen von Bildung, die auch die Geschichte der Weiterbildung prägen.

Weiterbildung steht in einer Ambivalenz zwischen zwei Alternativen: Entweder sie versteht sich als Qualifikation zur Positionssicherung der Lernenden im Berufsleben oder sie sieht sich in der Tradition einer politischen Bildung, einer Bildung und Erziehung zur Demokratie, wie sie die Gründungsprogrammatische der Volkshochschulen oder der Evangelischen Akademien nach dem Zweiten Weltkrieg bestimmte. ◄ Auch wenn sich in der Praxis der Weiterbildung Mischungen ergeben können, sind damit doch zwei Richtungen bezeichnet, die unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen, und die daher von einem Wandel der Rahmenbedingungen in unterschiedlicher Weise betroffen sein werden. Denkbar wäre, dass eine der beiden Alternativen, die der Qualifikation, gestärkt, politische Bildung aber geschwächt wird, obwohl man gerade sie für die Zukunft als besonders notwendig empfinden könnte.

Orientiert man sich dennoch an politischer Bildung als Gegenstand von Weiterbildung, werden die gegenwärtigen Umbrüche und Wandlungen eine zentrale Kompetenz vermitteln müssen, das Leben trotz Unsicherheit, Unübersichtlichkeit und Fragmentierung zu bewältigen. Alle gegenwärtigen Wandlungen, die im Folgenden in äußerster Kürze skizziert werden, legen eines nahe: Gewohnte Sicherheiten, seien es die der Biografie, des Generationenverhältnisses, der kulturellen Identität, des Wohlfahrtsstaates, der politischen Handlungsfähigkeit legitimer Institutionen, der Verlässlichkeit wissenschaftlicher Aussagen etc., werden sich auflösen. Unser aller Leben wird von unüberschaubarer Vielfalt, von Heterogenität des gesellschaftlichen Umfeldes, von Diskrepanzen und Widersprüchen in Meinungen und Einstellungen, vor allem aber von Fragmentierungen bestimmt sein. Die uns alle umgebende Welt wird von einem »Patchwork der Minderheiten« und einem Verlust an Kohärenz geprägt sein, indem sich Sicherheiten, wie sie traditionell aus verbindlichen normativen Einstellungen resultierten, immer weiter auflösen. Und trotz Vielfalt, Gegensätzlichkeit und Zusammenhanglosigkeit müssen auch in Zukunft Individuen und gesellschaftliche Akteure in berechenbarer und sinnvoller Weise handlungsfähig bleiben. Die Anforderungen an Toleranz auf der einen Seite, an innere Stabilität auf der anderen, die unter diesen Bedingungen gestellt werden, könnten die Einzelnen überfordern und entweder zu Gleichgültigkeit gegenüber dem jeweils Anderen oder aber auch zu neuen Fundamentalismen führen, und beide Reaktionen würden die Grundlagen liberaler Politik untergraben.

Selbst Wissenschaft könnte keine Sicherheiten mehr bieten, wenn z. B. weit in die Zukunft reichende Prognostik zunehmend unmöglich zu werden scheint. Je dynamischer eine Gesellschaft ist, je stärker der permanente Wandel sie bestimmt, umso begrenzter werden die Zeithorizonte, über die gesicherte Aussagen möglich sind. Aber selbst diese Aussage, die doch so plausibel erscheint, ist nur halb wahr. Die Masse und Dauerhaftigkeit der Handlungen, mit denen wir weit in die Zukunft hineinwirken, war vermutlich niemals so groß und weitreichend wie heute. Es entsteht ein typisch postmoderner Widerspruch: Zum einen prägen und fixieren wir Zukunft in noch nie dagewesenem Maße, zum anderen wissen wir weniger über sie als in früheren Zeiten. ›

› Dieser Widerspruch zwischen wandlungsbedingter Prognosenbegrenzung und technikbedingter Zukunftsdeterminierung ist vor allem von Hermann Lübbe (1992) ausgearbeitet worden.

Das Lernen in der und für die Zukunft wird also die Fähigkeit zu einem Leben mit Unsicherheiten vermitteln müssen, ohne Versuche, diese in unangemessener Weise durch gefährliche Scheinsicherheiten zu reduzieren. Fünf große Trends, die sogenannten Megatrends, verursachen nun diesen Wandel von Sicherheit, Verlässlichkeit und Kohärenz zu Unsicherheit, Risiko und Fragmentierung. Dieser Wandel prägt die Gegenwart, ihn müssen wir – auch durch politische Bildung als Gegenstand von Weiterbildung – bewältigen:

- › Demographischer Wandel
- › Ökonomischer Wandel (zu Dienstleistungsgesellschaft und Flexibilisierung)
- › Internationalisierung der Ökonomie / Globalisierung der Kultur
- › Wertewandel
- › Ökologischer Wandel (ökologische Krise, Ressourcenverknappung).

Demographischer Wandel

Mit »demographischem Wandel« wird zum einen das Absinken der Geburtenraten unter ein bestandserhaltendes Niveau in den Gesellschaften der meisten Industrienationen, zum anderen der Anstieg der Lebenserwartung in allen modernen Gesellschaften bezeichnet. Mit Ausnahme der USA sind alle »westlichen« oder nach westlichem Muster existierenden Gesellschaften vom Rückgang der Geburtenrate erfasst, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß. In Deutschland reproduziert sich die hier lebende Bevölkerung nur noch zu zwei Dritteln. Jedes Jahr oder in jeder Generation fällt ein Drittel aus. (Birg 2005; 2001) Besonders betroffen von diesem Geburtenrückgang sind Nationen, in denen für längere Zeit eine pro-natalistische Familienpolitik von autoritären Regimen durchgesetzt wurde; Deutschland, Österreich und die Mittelmeerländer Griechenland, Italien, Spanien mit faschistischen Traditionen oder die neuen osteuropäischen Mitgliedsländer der EU wie Polen, Tschechien, Slowakei etc. mit kommunistischer Vergangenheit. Diese Länder haben offensichtlich, wenn auch zu unterschiedlichen Zeiten einen Modernisierungsschub erlebt, in dem Kinderlosigkeit nicht nur als Lebensform anerkannt, sondern auch eine gegensteuernde Familienpolitik als unangemessen empfunden werden konnte.

Neben dem Geburtenrückgang bildet der Anstieg der Lebenserwartung den zweiten Faktor des demographischen Wandels. Die Angehörigen jedes Geburtsjahrgangs werden im Durchschnitt um drei Monate älter, als die des vorhergehenden Jahrgangs. Das sind innerhalb von zwölf aufeinanderfolgenden Geburtsjahrgängen immerhin drei Jahre bzw. seit 1945, dem Ende des Zweiten Weltkriegs, ca. 15 Jahre, um die die durchschnittliche Lebenszeit des Einzelnen angestiegen ist; und dieser Anstieg ist nicht, wie zu Beginn der Industrialisierung, auf ein Absinken der Kindersterblichkeit, sondern tatsächlich auf längere Lebenszeiten der Erwachsenen zurückzuführen, kommt also den Älteren zu gute. Zu diesem zweiten Faktor zuerst.

Mit der Verlängerung der Lebenszeit – in Verbindung mit langen Ausbildungszeiten, wie sie moderne Gesellschaften verlangen, und eminenten medizinischen Fortschritten – verändert sich offenbar die gesamte Biografie. Die Phase der Jugendzeit, falls man »Jugend« überhaupt noch in dieser konventionellen Weise abgrenzen kann, dehnt sich auf nahezu zwei Jahrzehnte aus, vom 12. bis 14. Lebensjahr als dem Beginn der Pubertät bis Anfang 30, dem Zeitpunkt des Berufseinstiegs zumindest bei weiterführenden Bildungsgängen. Jugend ist nicht mehr ausschließlich das Moratorium, das kurzfristige und befristete Übergangsphänomen auf dem Weg zum Eigentlichen, dem Erwachsenenalter. Sie hat ihren eigenen Stellenwert, ihre eigene Kultur, die sich weder kritisch noch zustimmend auf das Erwachsenenleben bezieht. Und »Erwachsene« behalten Zeit ihres Lebens Elemente von Jugendlichkeit bei, z. B. in einer Spaß-Orientierung, die für das ganze Leben, sogar für das Alter bestimmend bleiben kann.

Als zweites entsteht durch die Verlängerung der Lebenszeit, die in der Regel in besserer Gesundheit verbracht wird, die neue Lebensphase des Frühalters zwischen Anfang 60 und Mitte 70. Auch wenn das Renteneintrittsalter angehoben werden sollte, wird die Mehrzahl der Deutschen in diesem Lebensalter nicht mehr berufstätig, aber auch noch nicht hilflos, gebrechlich oder alterstypisch behindert, sondern potenziell aktiv sein und am gesellschaftlichen Leben teilnehmen können und wollen.

Beide biografischen Veränderungen führen ganz offensichtlich zu Konsequenzen für Weiterbildung. Es wächst – bei Jugendlichen wie bei Älteren – eine Bevölkerung heran, die in keine eindeutigen, klaren Verpflichtungen eingebunden ist. Sie ist freigesetzt, aber auch ihrer Position nicht gewiss. Sie ist unsicher über ihre Bedeutung, ihre Funktion in einer Gesellschaft. Zwar ist es moralisch unzulässig, Menschen »von außen« nach ihrem Nutzen für andere zu beurteilen, der Einzelne aber entwickelt sein Selbstwertgefühl aus einem Gefühl von Zugehörigkeit und Notwendigkeit. Moderne Identitätsprobleme als Fragen weniger des »was bin ich«, als »wo gehöre ich hin« haben hier eine ihrer Ursachen.

Sowohl die in dieser Weise freigesetzten Jugendlichen als auch die Älteren werden zu Objekten von Warenmärkten, die angesichts unsicherer Funktionen Ersatzidentitäten anbieten, z. B. durch identitätsstiftende Markenprodukte, Konsummuster und »Szenen« als »nachtraditionale Formen der Vergemeinschaftung« (Hitzler 2007). Die Innenstädte werden nachgerade überzogen mit Angeboten einer »Seinsökonomie« (Schulze 1992), die Sein

durch Haben verspricht. Und da dies Haben offensichtlich materiellen Wohlstand voraussetzt, wird Sein, wird Identität abhängig von Geld. Die Konkurrenz um Einkommen zur Realisierung eines distinktiven Konsums wächst, und dies in einem Moment, wo sicherer und breiter Wohlstand zur Illusion, neue Ungleichheit zur Realität wird. Das Resultat können nur gravierende Einkommens- und Distinktionskonflikte sein.

Aber diese Konsequenzen des Faktors »Anstieg der Lebenserwartung« erscheinen vergleichsweise harmlos mit den Folgen des Faktors »Rückgang der Geburtenrate« im demographischen Wandel. Allerdings zeigen Prognosen zu dieser Entwicklung die anfangs genannten Unsicherheiten, d. h. es scheint kaum möglich zu sein, die Folgen des Geburtenrückgangs gewissenhaft abzuschätzen, obwohl wir die quantitativen Entwicklungen sehr gut kennen und auch in die Zukunft verlängern können. Es könnte sich um ein typisches Phänomen »reflexiver Modernisierung« handeln (Beck / Beck-Gernsheim 1994), also nicht um vorhersagbare Naturentwicklung, sondern um ein Bündel kultureller Trends, von Menschen selbst gemachter Entwicklungen. Und gerade diese scheinen sich nicht nur gezielter Steuerung, sondern sogar gesicherter Prognostik zu entziehen, da sie von unvorhersehbaren, anderen kulturellen Entwicklungen abhängen.

Was aber mit einiger Sicherheit angenommen werden kann, ist die Schrumpfung der deutschen Gesellschaft, und zwar in einem Ausmaß, das nicht mehr wie bisher durch Zuwanderung oder Anstieg der Lebenserwartungen ausgeglichen werden kann. Unsicherheit besteht bei diesem Vorgang zwar darüber, ob er sich negativ oder positiv auf Wirtschaftswachstum auswirken wird. ▶ Mit Sicherheit aber wird es bei schrumpfender Gesamtbevölkerung zwischen den Städten und Regionen zu einer massiven Konkurrenz um – junge, gut qualifizierte, deutsche – Einwohner kommen, und Sieger wie Verlierer dieser Konkurrenz stehen heute schon für die kommenden Jahre fest. Es scheint fast ausgeschlossen, dass ohne gravierende Veränderungen des politischen Institutionensystems Städte oder Regionen, die einmal auf die »Verliererstraße« geraten sind, in überschaubarer Zeit wieder von dieser herunterkommen könnten, während sich Erfolg in den meisten Fällen gleichfalls perpetuieren dürfte.

Es wird also eine Spaltung, eine Polarisierung in der Stadt- und Regionalentwicklung eintreten, in der die Schrumpfenden immer weiter verlieren, Einwohner wie Arbeitsplätze, während die Wachsenden und Stablen weiter beides gewinnen. Diese Konkurrenz oder Polarisierung wird die deutsche Stadtentwicklung der näheren Zukunft bestimmen, d. h. alle Städte werden ihre Kommunalpolitik zunehmend auf Wachstumsmodelle ausrichten, mit denen die umworbenen Bevölkerungsgruppen angezogen und gehalten werden sollen. ▶ Dass Arbeitsplätze dabei den entsprechenden Einwohnern folgen (vgl. Florida 2002), ist eine neue und folgenreiche Erkenntnis und gleichfalls ein Moment von Wandel gegenüber der klassischen Hochindustrialisierung, in der man davon ausging, dass erst einmal Arbeitsplätze geschaffen werden müssen, um Einwohner anzuziehen.

▶ Eine positive Sicht auf den Bevölkerungsrückgang vertritt Karl Otto Hondrich (2007), während Franz-Xaver Kaufmann (2005) eher eine skeptische Sicht nahelegt. Entscheidend sind jeweils die Annahmen zum Wirtschaftswachstum bei schrumpfender Bevölkerung. Hondrich hält den Bevölkerungsrückgang durch sinkende Geburtenraten nicht nur für eine Folge, sondern nachgerade für eine Voraussetzung von Wirtschaftswachstum, während Kaufmann eher eine Gefährdung des Wirtschaftswachstums bei lang anhaltendem Bevölkerungsrückgang und kontinuierlicher »Unterjüngung« vermutet. Bedauerlich ist, dass sich in Hondrichs später erschienenen Publikation an keiner Stelle eine Auseinandersetzung mit Kaufmanns Argumenten findet, obwohl sie ihm mit Sicherheit bekannt gewesen sein müssen.

▶▶ Bislang scheinen sich in der deutschen Stadtpolitik reine »Wachstumsregime« noch nicht durchgesetzt zu haben. Zu stark ist der »sozialdemokratische Konsens« (Dahrendorf 1992) wirksam, als dass »Integrationsregime« völlig vernachlässigt werden (Häußermann / Läßle / Siebel 2008). Aber das könnte eine Frage der Zeit sein.

Es wird also darum gehen, die Städte auf die Ansprüche der »kreativen«, jüngeren Dienstleistungseliten einzustellen. Neben der Aufwertung der Innenstädte und innenstadtnaher, gehobener Wohngebiete, die für diese neuen Kreativen als attraktiv gelten, soll eine Imagepolitik die Lebensqualität, die Modernität, die Kreativität signalisieren, die die neuen Dienstleistungseliten von »ihrer« Stadt erwarten. Die Städte werden zu Markenprodukten stilisiert, Stadtpolitik zu einer Art Branding, zum Design einer Marke, die ein Sein verspricht, wie es das Markenprodukt im Warenmarkt auch signalisiert. Städte treten wie Marken in eine kulturelle Konkurrenz gegeneinander. Kulturelle Images, Identitäten werden zur Basis von – kommunaler – Politik.

In einer solchen kultur- und identitätsbegründeten Politik aber werden alle universalistischen Normen, die in liberalen Staaten die Grundlage von Politik bilden sollten, außer Kraft gesetzt. Politik, die auf Kultur basiert und diese umzusetzen bestrebt ist, wird unausweichlich partikularistisch, sie wird patriotisch, und sei es in Form eines neuen Lokalpatriotismus; und dieser Patriotismus sanktioniert Ungleichheit und verhindert das Minimum an schlechtem Gewissen, das seit der Aufklärung mit jedem rüden Egoismus verbunden sein sollte. Schrumpfung, wie sie durch den demographischen Wandel auf kommunaler Ebene ausgelöst wird, führt zur Wiederbelebung eines tendenziell »barbarischen Neo-Tribalismus«, eines neuen Stammesdenkens, das Ungleichheiten rechtfertigt (Dahrendorf 1994).

Eine »politische Bildung« als Gegenstand von Weiterbildung, die auf der Bedeutung universalistischer Werte bestehen wollte, wie sie seit der europäischen Aufklärung als verbindlich für Politik gelten, könnte sich sehr schnell in krassem Gegensatz zur politischen Realität selbst jeder einzelnen Gemeinde, noch mehr aber jeden Staates sehen und hätte es schwer, ihre Inhalte als relevant und plausibel darzustellen.

Da andererseits Wirtschaftswachstum unter Bedingungen schrumpfender Bevölkerung von hoher Qualifikation der »Humanressourcen« abhängt, und da angesichts von dynamischem Wandel der Arbeitsbedingungen und Arbeitsinhalte sowie angesichts längerer Lebenszeit ein lebenslanges Lernen – ständig neuer beruflicher Qualifikationen – wachsende Bedeutung erhält, drängt sich die Vermutung auf, dass es Weiterbildung als »Allgemeinbildung« in Zukunft schwerhaben wird, obwohl ein Verständnis der sozialen und politischen Zusammenhänge dringend erforderlich erscheint, will man ihnen nicht hilflos ausgeliefert sein.

Ökonomischer Wandel zur Dienstleistungsgesellschaft

Was sich als Divergenz zwischen den Städten und Regionen entwickelt, wird sich vermutlich auch innerhalb der Städte vollziehen. Auch hier wird es zu einer Polarisierung kommen, und zwar sowohl zwischen schrumpfenden und wachsenden Stadtteilen, vor allem aber zwischen einer wachsenden Armut- und einer gleichfalls wachsenden Wohlstandsbevölkerung bei kontinuierlicher Auszehrung der Mitte. Exakter allerdings bezeichnet man diesen

Gegensatz als den zwischen Integrierten und Ausgeschlossenen (Kronauer 2002; Bude 2008). Als Ursache wird der ökonomische Wandel zur Dienstleistungsgesellschaft angenommen, in dem die großen Sicherheitssysteme des Industriealters aufgelöst werden – starke Gewerkschaften, Garantien des Wohlfahrtsstaates, große Unternehmen mit festen Belegschaften und entsprechenden Arbeitsplatz- und Rentensicherheiten (Sennett 1998, S. 26).

Nach Richard Sennett (2005; 1998) löst zwar die mit dem Übergang zur Dienstleistungsgesellschaft bzw. zum Postfordismus einsetzende Flexibilisierung des Arbeitslebens das »stahlharte Gehäuse« (Max Weber) der Großbürokratie und der industriellen Arbeitsroutine auf, hat also potenziell befreiende Wirkung. Aber sie zerstört auch die Kohärenz der individuellen Biografie und damit die Basis individueller Identität und Selbstachtung. Die Normen dessen, was als Charakter bezeichnet werden kann, stehen plötzlich zur Disposition, da alle Werte, die diesen Charakter – im positiven Sinne – ausmachen, wie Verlässlichkeit, Gewissenhaftigkeit, Verantwortung, in Widerspruch zu den kurzfristigen Zielen und Handlungsweisen des Arbeitslebens geraten. Das Arbeitsleben als die entscheidende Quelle nicht nur materieller Sicherheit, sondern auch sozialer Anerkennung gerät nicht nur organisatorisch, sondern normativ in einen fundamentalen Widerspruch zu den Werten, die persönliche Bindungen und Beziehungen und damit das Selbst konstituieren.

Folgt man Richard Sennett – und sehr vieles spricht für eine Plausibilität seiner Überlegungen – sind diese Folgen des Übergangs zur Dienstleistungsgesellschaft und zu einer »Kultur des neuen Kapitalismus« möglicherweise gravierender als die Ungleichheitsphänomene des Gegensatzes zwischen Integrierten und Exkludierten. Es wäre aber auch durchaus denkbar, dass die Fragmentierungen der Biografien, die die Flexibilisierung bewirkt, auch der sozialen Polarisierung ihre Skandalträchtigkeit nehmen, da der Blick für den Zusammenhang eines Ganzen, für Solidarität innerhalb eines Ganzen, für Empathie verloren geht. Aber es ist nicht blinder Hedonismus, der das bewirkt, sondern Unsicherheit und Angst vor dem Verlust von Kohärenz, den Flexibilisierung auslöst. Eine Rekonstruktion von Ganzheitlichkeit könnte dann genau in der Weise erfolgen, die in der kulturellen Konkurrenz der Städte und Regionen erkennbar wird, als Rechtfertigung von Partialegoismen, gesteigert zu Fundamentalismus; oder als Gleichgültigkeit.

Globalisierung und Internationalisierung

Auch wenn immer wieder umstritten ist, ob von Globalisierung oder »nur« von Internationalisierung gesprochen werden kann, scheint doch Konsens zu bestehen, dass die internationalen ökonomischen und globalen kulturellen Verflechtungen ein Ausmaß angenommen haben, das für die Nationalstaaten eine gravierende Herausforderung darstellt. Es drängt sich zumindest der Eindruck auf, dass die Nationalstaaten, wenn auch weit davon entfernt, ihre Souveränität zu verlieren, doch nicht mehr ganz ungebrochen »Herr im eigenen Hause« sind (Albrow 1998). Konnten bis in die 1960er Jahre die nationalen Ökonomien politisch sowohl gefördert als auch gefordert

werden, wächst unter Bedingungen ökonomischer Internationalisierung zumindest das »Drohpotenzial« der Wirtschaft, das Forderungen an sie erschwert. Belastungen mit Steuern, Abgaben und Auflagen wird mit der Abwanderungsdrohung begegnet, mit der Verlagerung von Arbeitsplätzen in »Billiglohnländer«. Zwar ist bekannt, dass die Masse der Unternehmen die Qualität und Produktivität der deutschen Arbeitskräfte durchaus schätzt, aber internationale Konkurrenten – die neuen Mitgliedsstaaten in der EU, Indien u. a. – holen auf. Ihre Arbeitskräfte erreichen zumindest sektoral hervorragende Qualifikationen und sind dennoch erheblich billiger.

Abwanderung von Arbeitsplätzen hinterlässt Arbeitslosigkeit und reduzierte Steuereinnahmen, also eine Belastungsschere, die zur Gefährdung, zumindest zur Herausforderung des Sozialstaates wird (Kaufmann 1997). Vor allem auf kommunaler Ebene wird diese Problemkombination gefürchtet, weil sie hier, in den Städten, sichtbar wird, sodass die Kommunen auf Wachstumspolitik setzen müssen, wollen sie Integrationspolitik verwirklichen. Und in der Tat scheint die ökonomische Internationalisierung den Kommunen eine neue Autonomie »jenseits des Nationalstaates« zu eröffnen. Irgendwo muss die Ökonomie »auf den Boden kommen«, und das sind dann die Städte. Diese entwickeln – in der Konkurrenz um Wachstum – je eigene, kommunale Wirtschaftsförderungspolitik, die von der Grundstückspolitik bis zur Verkehrs- und Wohnungspolitik reichen kann und sich neuerlich vor allem auf Kultur- und Bildungspolitik ausweitet. Sicherung eines wirtschaftsfreundlichen Images in der Konkurrenz der Städte und eines wirtschaftsfreundlichen Bildungswesens sind hier die Mittel, von denen Wachstumserfolge erwartet werden. Vor allem steht aber die »Kooperationsbereitschaft der Verwaltung« im Vordergrund, ein zügiges, »unbürokratisches« Eingehen auf die Anforderungen der Unternehmen (Grabow u. a. 1995). Das kann dann auch bedeuten, dass z. B. sozialpolitische oder Umweltauflagen eher »großzügig« gehandhabt werden.

Die Kommunen erreichen möglicherweise eine neue Eigenständigkeit, allerdings eine höchst ambivalente, in der sie nur über die Art der Wirtschaftsförderung entscheiden können, über die Strategien also, die im jeweiligen Einzelfall Erfolg versprechen. Nicht mitzuspielen kann aber nicht zur Debatte stehen. Selbst die Kommunen, denen das Schicksal der Schrumpfung recht ausweglos vorgezeichnet ist, können sich kaum zu grundsätzlichen Alternativen jenseits des Wachstums oder einer Wachstumspolitik durchringen. Alternative Lebensstile, wie sie u. a. als Grundlage einer »neuen Urbanität« in der Schrumpfung (Häußermann / Siebel 1987) erwartet worden waren, scheinen sich kaum zu entfalten und werden gerade von Kommunen in schrumpfenden Regionen nicht als Fördergegenstand anerkannt, da ihr Beitrag zum Wachstum – vermutlich zurecht – als begrenzt eingeschätzt wird.

Diese kommunalpolitische Angst vor Schrumpfung ist allerdings sehr gut nachvollziehbar. Selbst dann, wenn der demographische Wandel, d. h. der Bevölkerungsrückgang insgesamt nicht solche katastrophalen Folgen zeitigen sollte, wie das lange angenommen wurde – wobei das allerdings durchaus noch nicht entschieden ist –, scheint Schrumpfung auf der Ebene der

einzelnen Stadt kein Segen, sondern eher ein Fluch zu sein. Rückgang von Einwohnerzahlen und Arbeitsplätzen verlangt von einer einzelnen Kommune Anpassungsaufwendungen, ohne dass damit bereits Wachstumsimpulse verbunden wären. Aufwendungen z. B. für die Reduzierung sozialer und technischer Infrastruktur müssen also bei rückläufigen kommunalen Budgets erbracht werden, da die Finanzaufweisungen nach geltendem Kommunalrecht von der Einwohnerzahl abhängen (Göschel 2003). Vermutlich hat die Ausrichtung auch der schrumpfenden Städte auf Wachstum eher die gegenläufige Wirkung, sodass die Wachstumskonkurrenz, in die die Kommunen durch die Globalisierung gezwungen werden, die Polarisierung der Städte und Regionen vorantreibt, statt sie auszugleichen.

Insgesamt ist also zu vermuten, dass Globalisierung bzw. ökonomische Internationalisierung eine Rahmenbedingung der Stadtentwicklung ist, die die Entwicklung neuer Polarisierungen verschärft, und zwar sowohl auf inner- wie zwischenstädtischer Ebene. Sowohl der Gegensatz zwischen Modernisierungsgewinnern, den Integrierten, und Modernisierungsverlierern, den Ausgegrenzten, als auch zwischen wachsenden und schrumpfenden Städten wird vorangetrieben und gesteigert. Unter diesen Bedingungen ist zu erwarten, dass jede kommunale Leistung, auch die der Bildungsangebote, nach dem Kriterium einer potenziellen Wachstumsförderung beurteilt und entsprechend »evaluiert« wird. Ein solcher Nachweis ist aber für die politische Bildung kaum zu erbringen.

Wertewandel

Durch zahlreiche national und international vergleichende Studien gilt es als gesichert, dass alle hoch entwickelten Industrienationen von einem Wertewandel erfasst sind, wenn auch die Zeitpunkte für den Beginn dieser Entwicklung unterschiedlich sein mögen. Aber für alle westlichen Länder, die als moderne Industrienationen bezeichnet werden können, scheint dieser Wertewandel in den 1960er Jahren zu beginnen, in den 1970er Jahren an Dynamik zu gewinnen und bis heute unvermindert anzuhalten, sich also in der Breite der Bevölkerungen durchzusetzen. Für Deutschland wird allgemein die Studentenbewegung der »68er« als Beginn dieses Wertewandels angesehen. Damit wird Deutschland im Vergleich etwa zu den USA zwar relativ spät, dafür aber umso heftiger erfasst, eine verständliche Verzögerung und Reaktion angesichts der schwierigen Restorationsphase nach dem Zweiten Weltkrieg.

Auch wenn wachsender Wohlstand und steigendes Bildungsniveau gemeinhin als Auslöser des Wertewandels gelten, sei hier dahingestellt, ob die skizzierten ökonomischen Trends nun Ursache oder Folge dieses Wertewandels sind. Vermutlich kommt man der Komplexität derartiger Vorgänge am nächsten, wenn man davon ausgeht, dass in ständigen Wechselwirkungen verflochtene Vorgänge ablaufen, die sich gegenseitig bedingen und deren Beschreibungen häufig nur ein und dasselbe in unterschiedlichen Kategorien ausdrücken.

Wertewandel wird in unterschiedlicher Weise beschrieben: als Übergang von materialistischen zu postmaterialistischen Werten (Inglehart 1989), als Ablösung traditioneller Pflicht- und Akzeptanzwerte durch Selbstverwirklichungswerte (Klages 1984), als abnehmende Folgebereitschaft (Hradil 1997) oder umfassend als Individualisierung (Beck / Beck-Gernsheim 1994). Gemeinsam ist diesen Versuchen die Auffassung, dass im Zuge des Wertewandels das einzelne Individuum in seinen Überzeugungen und Urteilen, in den ihm eigenen Vorstellungen und Wünschen an Bedeutung gewinnt, unabhängig davon, ob andere Individuen die gleichen Auffassungen teilen.

Für Stadtentwicklung und Kommunalpolitik ist dieser Vorgang in mehrfacher Hinsicht von Bedeutung. So führt der Wertewandel nicht notwendig zu selbstsüchtigem Hedonismus. Entsprechende Studien, z. B. die Jugendstudien der Deutschen Shell (Fischer u. a. 2000) oder die Untersuchungen Ulrich Becks (Beck / Beck-Gernsheim 1994) zeigen, dass zentrale humane Werte nicht aufgegeben werden, dass sie aber in ihrer Realisierung dem Einzelnen anheim gestellt sind. Wem gegenüber also Solidarität und Anteilnahme geübt wird, liegt in der Entscheidung des Einzelnen. Nicht das Gemeinwesen der Nachbarschaft oder der Stadt ist zwingenderweise Gegenstand dieser Werte, sondern ein Objekt, über das der Einzelne für sich frei entscheidet. Mit dem Wertewandel verändert sich also das Bild des Bürgers als des Einwohners, der seinem Gemeinwesen mit besonderer Emotionalität zugewandt ist. Diese Emotionalität kann frei flutieren und ist nicht mehr vorhersagbar. Das gilt auch zeitlich. Langfristige Bindungen werden eher gemieden, da sie Einschränkungen des Selbst verlangen können. Für kurzfristige Verpflichtungen aber sind die modernen Stadtbewohner durchaus offen. Engagement bezieht sich also auf »Projekte«, nicht auf langfristig arbeitende Organisationen.

Das ist im Prinzip der gleiche Befund, den auch Richard Sennett (2005; 1998) in seinen Studien zur Kultur des neuen Kapitalismus betont. Allerdings sieht er eher die Gefahren, die von diesen Orientierungen ausgehen, während die Theoretiker des Wertewandels bislang eher geneigt waren, die emanzipatorischen Qualitäten zu betonen. Für Kommunalpolitik bedeutet dies den Verlust einer Sicherheit über das potenzielle Engagement der Bürger für ihre Stadt. Es bedeutet gleichzeitig aber auch, dass diese »neuen« Bürger ihrer Kommunalpolitik und ihrer Stadt wie Konsumenten einem Warenangebot begegnen, als Menschen, die das für sie günstigste Angebot auswählen. Politische Wahl nach dem Konsumentenprinzip fragt nach dem besten Angebot der Politik. Sie unterstützt nicht politische Normen, deren Realisierung von der Kommunalpolitik erwartet wird. Nicht Delegation von Macht zur Realisierung eines bestimmten Gesellschaftsverständnisses ist Gegenstand politischer Wahl, sondern die Auswahl unterschiedlicher Leistungsqualitäten, die von der Politik erwartet werden. Da Politik tatsächlich in hohem Maße Lebensqualität beeinflussen kann, zumindest immer wieder vorgibt, dies zu können, liefert sie z. B. in offensichtlich unrealistischen Wahlversprechen selbst die Rechtfertigung einer solchen Konsumentendemokratie, in der an die Stelle des Diskurses um das beste Argument für die Realisierung eines als richtig und vernünftig empfundenen Gesellschaftsbildes die Konkurrenz der

politischen Anbieter tritt. Wer bietet wem das Beste und Meiste – das wird die Frage der Kommunalpolitik und der Politik überhaupt; und dies offensichtlich, ohne dass sich die Beteiligten darüber im Klaren sind, dass dies der direkt Weg in den Klientelismus darstellt. Nur die Vielfalt der widerstreitenden Interessen im »Patchwork der Minderheiten« verhindert, dass immer die gleichen Großgruppen alles bekommen, immer die gleichen Minderheiten leer ausgehen. In der Polarisierung zwischen Integrierten und Ausgegrenzten aber könnte sich eine Gruppenbildung anbahnen, bei der klar ist, wer seine Interessen durchsetzt und wer im Zweifelsfall vernachlässigt wird.

Der Wertewandel, der auf der Ebene des Einzelnen also durchaus nicht zu ungebremstem Egoismus und Hedonismus führen muss, kann in seiner politischen Form der Konsumentenwahl durchaus massive Ungleichheiten zur Folge haben, und er tut dies vermutlich immer dann, wenn große und klare Mehrheiten gegeben sind, z. B. im Verkehrswesen, in dem die Mehrheit der PKW-Besitzer die kleine Minderheit der PKW-losen systematisch majorisiert. Allein eine soziale Vielfalt, die jeden heute zum Gewinner, morgen aber auch zum Verlierer bei Interessen- und Umverteilungskonflikten machen kann, wäre in der Lage, langfristige Privilegierungen zu verhindern. Ist sich jeder Einzelne und jede Gruppierung darüber im Klaren, dass ihre Position in Verteilungskämpfen nicht ausgemacht und dauerhaft fixiert ist, kann jeder Einzelne und jede Minderheitengruppierung nur ein zentrales Interesse haben, das alle verbindet – das Interesse an gerechten, an fairen Verfahren und an verlässlicher Kooperation auch unterschiedlichster Gruppierungen für verabredete Zwecke und Ziele. Aus dem Wertewandel und der gesellschaftlichen Pluralisierung, die u. a. der Wertewandel ausgelöst hat, resultiert das gegenwärtig wachsende Interesse, das politische Theorie und politische Praxis demokratischen Verfahren der Willensbildung und der Kooperation beimessen. In diesen Ansätzen liegen die Gegenargumente gegen die »unheimlichen« Ansätze, die Politik auf kollektive Identität stützen und damit wieder essenzialistisch begründen wollen. ▶

Reale Politik, sei es auf kommunaler oder jeder anderen Ebene, aber wird damit mühsam und langwierig; politische Bildung desgleichen. Sie hat deutlich zu machen, warum die schnellen, klaren, einfachen Lösungen, seien sie dezisionistischer Selbstgewissheit, seien sie wissenschaftlich gestützter Planungsrationalität verpflichtet, heute als unangemessen gelten müssen.

Ökologischer Wandel, Ressourcenverknappung

Bereits seit den 1960er Jahren wird in der Öffentlichkeit breit über die Herausforderungen des ökologischen Wandels diskutiert, sei es als Ressourcenverknappung, als Energiekrise, als Waldsterben, als Ozonloch oder als Klimawandel. Eine ausführliche Darstellung kann hier nicht erfolgen. Aber es drängt sich der Vergleich mit anderen Trends auf, vor allem mit dem demographischen Wandel, von dem sich der ökologische Wandel grundsätzlich zu unterscheiden scheint, da es sich um Natur-, nicht um Kulturbedingungen zu handeln scheint. Aber wir haben es auch hier mit einer kulturell bearbeiteten Natur zu tun, und aus dieser Bearbeitung resultieren die Probleme.

▶ Zweifellos argumentieren die herausragenden Theoretiker »fairer Verfahren« (Rawls 1979) oder einer »Demokratie als Kooperation« (Nida-Rümelin 1999) nicht mit der soziologischen Kategorie des Wertewandels zur Begründung ihrer Konzepte. Dennoch besteht eine deutliche Parallellität, da sowohl Analysen des Wertewandels als auch Theorien der Verfahrensgerechtigkeit oder Fairness und der Kooperation von »nach-ontologischen« Gesellschafts- und Demokratiebegriffen ausgehen, also auf ein Sein oder Wesen von Gesellschaftlichkeit, in dem Normativität läge, verzichten. Auf die Gefahren einer »unheimlichen Konjunktur« von Begriffen kollektiver Identität, mit denen sich einzelne Gruppen den Anforderungen demokratischer Verfahren unter Pluralisierungsbedingungen zu entziehen suchen, hat besonders Lutz Niethammer (2000) aufmerksam gemacht. Identität basiert immer auf Abwertungen anderer Identitäten und rechtfertigt damit Ungleichheit und Ungerechtigkeit. Das ist das gleiche Argument, das sich auch bei Ralf Dahrendorf (1992) in seiner Kritik kulturell begründeter Politik findet.

Mit dem demographischen Wandel nun hat der ökologische Wandel gemeinsam, dass die Vernachlässigung einer Reproduktion (in der Ökologie von natürlichen Ressourcen, im demographischen Wandel von Nachwuchs) anfangs und über mehrere Jahrzehnte (im demographischen Wandel sind es drei Jahrzehnte oder eine biologische Generation) wohlstandssteigernd wirkt, dann aber beginnt, zumindest potenziell wohlstandsmindernde Folgen heraufzubeschwören. Weitgehend unabhängig voneinander scheinen beide Tendenzen, die Verknappung natürlicher Ressourcen und die Vernachlässigung der sozialen Reproduktion, gegenwärtig an diesem Bruchpunkt angekommen zu sein. Während im demographischen Wandel derzeit zumindest eine gravierende Qualitätssteigerung des Nachwuchses, wenn schon nicht dessen quantitative Anhebung, zeitgleich mit den jetzt erst dramatisch ansteigenden Belastungen aus dem steigenden Altersquotienten erforderlich wird, müssen im Bereich der natürlichen Ressourcen, also des ökologischen Wandels, Ersatztechnologien in einem Moment durch Forschung und Entwicklung mit erheblicher öffentlicher Förderung gefunden und zur Marktreife gebracht werden, da bisher reichlich zur Verfügung stehende Rohstoffe durch absehbare Verknappung extremen Verteuerungen unterliegen. Während im demographischen Wandel immer noch umstritten ist, ob die befürchtete Wohlstandsminderung, die z. B. Kaufmann (2005) und andere erwarten, wirklich eintritt, ist eine solche Minderung des verfügbaren Wohlstandes im Bereich der Ökologie dann, wenn die bisher billig ausgebeuteten und verfügbaren Rohstoffe nicht mehr zur Verfügung stehen, wohl unausweichlich. Aber nicht einmal das ist ganz sicher. Eine Volkswirtschaft, die sich gegenwärtig konsequent auf die Entwicklung von Umwelttechnologien einstellte, kann vor allem, wenn sie in einem Ausmaß wie die deutsche exportorientiert ist, erhebliche Umsätze und Gewinne erzielen. Ob das in Deutschland in ausreichendem Maße der Fall ist, kann schwer beurteilt werden.

Konsequenzen für die Weiterbildung

Aus den ähnlichen Wirkungen so verschiedener Trends wie der Ressourcenverknappung und dem demographischen Wandel werden die gegenwärtigen Herausforderungen in aller Schärfe sichtbar. Sie resultieren aus Überlagerungen verschiedener, voneinander unabhängiger Trends, die alle mit Belastungen verbunden sein dürften: Alle anfangs genannten fünf Megatrends werden zum gleichen Zeitpunkt wirksam, obwohl sie sich nicht oder nur in Teilaspekten gegenseitig bedingen. Sicher trägt z. B. der Wertewandel zum demographischen Wandel bei, bedingt diesen also mit. Das ist aber nicht durchgängig die Regel. Dennoch scheint es, als ob alle genannten Trends ihre Belastungen zum gleichen Zeitpunkt entfalten, sich also gegenseitig steigern, ohne sich wechselseitig nennenswert zu entlasten. Diese Belastung zu bewältigen, scheint die gegenwärtige Aufgabe und Herausforderung für (Kommunal-)Politik zu sein.

Nun wäre es zweifellos vermessen, aus dieser äußerst knappen Skizze der aktuellen Megatrends und ihrer Überlagerungen ein zeitgemäßes Lernprogramm, ein Curriculum der Weiterbildung abzuleiten. Einige wichtige Inhalte

werden aber dennoch erkennbar. Unvermeidlich erscheint es, dass gelernt werden muss, Risiken, Unsicherheiten, Fragmentierungen und Widersprüche als unvermeidlich anzuerkennen, ohne der Versuchung zu erliegen, sie durch neue Fundamentalismen oder kulturell begründete »Identitäten« und Partialegoismen aus der Welt zu schaffen. Aber auch die schiere Anpassung an diese Folgen der gegenwärtigen Wandlungsvorgänge, die leicht zu Gleichgültigkeit führen könnte, wäre nicht die Lösung. Vielmehr wäre nach Wegen zu suchen, wie der Einzelne sinnvolle Kohärenz der Biografie, also das was man als – individuelle, nicht als kollektive – »Identität« bezeichnet, auch dann gewinnen kann, wenn äußere Bedingungen wie die Arbeitswelt gegen diese Kohärenz stehen. Könnte es so etwas wie eine »Bildungsbiografie« geben, die sich trotz fragmentierter Umwelt und unsicherer Perspektiven als so stabil erweist, dass sie dem Individuum die Kohärenz gibt, die eine »Umwelt« versagt? Kann – politische – Weiterbildung, orientiert an den universalistischen Normen der Aufklärung, zur Entwicklung einer solchen »Bildungsidentität« durch Lernen in kooperativen Projekten beitragen, in denen trotz wechselnder Kooperationspartner und Kooperationsinhalte die Kohärenz des Individuums nicht aus diesen Zwecken gewonnen wird, wie es Manuel Castells (1997) vorgeschlagen hat, sondern aus dem universalistischen Bestand der Bürgerrechte, die den Einzelnen zum Individuum und zum Bürger machen und seinem Tun und Denken auch in wechselnden, zerstückelten Kontexten Kontinuität und Stabilität geben? Angesichts der Ängste und Bedrohungen, denen der Einzelne in den Megatrends ausgesetzt ist, erscheint das zumindest eine dringendere Aufgabe der Weiterbildung als eine berufliche Qualifikation, die auch durch Learning on the Job erworben werden könnte.

LITERATUR

- › Albrow, Martin (1998): *Abschied vom Nationalstaat. Staat und Gesellschaft im globalen Zeitalter*. Frankfurt/Main.
- › Beck, Ulrich / Giddens, Anthony / Lash, Scott (1996): *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt/Main.
- › Beck, Ulrich / Beck-Gernsheim, Elisabeth (1994): *Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie*. In: Dies.: *Risikante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften*. Frankfurt/Main. S. 10 – 42.
- › Birg, Herwig (2001): *Die demographische Zeitenwende. Der Bevölkerungsrückgang in Deutschland und Europa*. München.
- › Birg, Herwig (2005): *Die ausgefallene Generation. Was die Demographie über unsere Zukunft sagt*. München.
- › Bude, Heinz (2008): *Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft*. München.
- › Castells, Manuel (1997): *The Power of Identity. The Information Age: Economy, Society and Culture*. Vol II. Malden, Mass.
- › Dahrendorf, Ralf (1994): *Das Zerbrechen der Ligaturen und die Utopie der Weltbürgergesellschaft*. In: Ulrich Beck (Hrsg.): *Risikante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften*. Frankfurt/Main. S. 421 – 436.

- › Dahrendorf, Ralf (1992): *Der moderne soziale Konflikt: Essay zur Politik der Freiheit*. Stuttgart.
- › Fischer, Arthur / Fritzsche, Yvonne / Fuchs-Heinritz, Werner / Münchmeier, Richard (2000): *Jugend 2000*. 13. Shell Jugendstudie. Opladen.
- › Florida, Richard (2002): *The Rise of the Creative Class, And how it's transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life*. New York.
- › Göschel, Albrecht (2003): *Stadtumbau – Zur Zukunft schrumpfender Städte vor allem in den neuen Bundesländern*. In: Informationen zur Raumentwicklung. Heft 10/11. S. 605 – 615.
- › Grabow, Busso / Henkel, Dietrich / Hollbach-Grömig, Beate (1995): *Weiche Standortfaktoren*. Stuttgart usw.
- › Häußermann, Hartmut / Läßle, Dieter / Siebel, Walter (2008): *Stadtpolitik*. Frankfurt/Main.
- › Häußermann, Hartmut / Siebel, Walter (1987): *Neue Urbanität*. Frankfurt/Main.
- › Hradil, Stefan (1997): *Differenz und Integration. Gesellschaftliche Zukunftsentwicklungen als Herausforderungen an die Soziologie*. In: Ders. (Hrsg.): *Differenz und Integration. Die Zukunft moderner Gesellschaften*, Verhandlungen des 28. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Dresden 1996. Frankfurt/Main und New York. S. 39 – 53.
- › Hitzler, Ronald (2007): *Unterwegs in Szenen. Neue Gemeinschaftsformen in der Gegenwartsgesellschaft*. Vortrag zur Tagung »Interkulturelle Bildung und Jugend Szenen als Herausforderungen für den Kulturbetrieb und die offene Jugendarbeit in der heterogenen Stadt« der interkulturellen Akademie Augsburg, Dezember 2007.
- › Hondrich, Karl Otto (2007): *Weniger sind mehr. Warum der Geburtenrückgang ein Glücksfall für unsere Gesellschaft ist*. Frankfurt/Main und New York.
- › Inglehart, Ronald (1989): *Kultureller Umbruch. Wertewandel in der westlichen Welt*. Frankfurt/Main und New York.
- › Kaufmann, Franz-Xaver (2005): *Schrumpfende Gesellschaft. Vom Bevölkerungsrückgang und seinen Folgen*. Frankfurt/Main.
- › Kaufmann, Franz-Xaver (1997): *Herausforderungen des Sozialstaates*. Frankfurt/Main.
- › Klages, Helmut (1984): *Wertorientierung im Wandel. Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognosen*. Frankfurt/Main und New York.
- › Kronauer, Martin (2002): *Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus*. Frankfurt/Main und New York.
- › Lübke, Hermann (1992): *Im Zug der Zeit. Verkürzter Aufenthalt in der Gegenwart*. Berlin.
- › Nida-Rümelin, Julian (1999): *Demokratie als Kooperation*. Frankfurt/Main.
- › Niethammer, Lutz (2000): *Kollektive Identität. Heimliche Quellen einer unheimlichen Konjunktur*. Reinbek bei Hamburg.
- › Rawls, John (1979): *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt/Main.
- › Schulze, Gerhard (1992): *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt/Main und New York.
- › Sennett, Richard (2005): *Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin.
- › Sennett, Richard (1998): *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin.

Weiterbildung als Unterstützung für BürgerInnen bei der aktiven Mitgestaltung gesellschaftlichen Wandels in Kommunen

› PROF. DR. ROLAND ROTH

Professor für Politikwissenschaft, Hochschule Magdeburg-Stendal

Die im Oktober 2008 einsetzende globale Finanzkrise erinnert an ein Menetekel, das Günther Anders bereits vor einigen Jahrzehnten seinen Reflexionen über die »Antiquiertheit des Menschen« als Motto voranstellte. Es hat nichts an Aktualität eingebüßt. Fast schon verzweifelt betont Anders die Notwendigkeit von Bildungs- und Reflexionsprozessen: *»Es genügt nicht, die Welt zu verändern. Das tun wir ohnehin. Und weitgehend geschieht dies sogar ohne unser Zutun. Wir haben diese Veränderung auch zu interpretieren. Und zwar, um diese zu verändern. Damit sich die Welt nicht weiter ohne uns verändere. Und nicht schließlich in eine Welt ohne uns.«* Günther Anders hatte bei dieser Mahnung nicht nur Auschwitz, Hiroshima, die nukleare Aufrüstung und Blockkonfrontation des durchaus nicht immer und überall »Kalten« Krieges vor Augen. Ihm ging es auch um die Überwindung dessen, was er »prometheische Scham«, gelegentlich auch »Schande« nannte – einen blinden und blendenden Technikglauben, der dazu verleitet, alles technisch Mögliche auch wirklich werden zu lassen, ohne Blick für die zerstörerischen Folgen für Mensch und Natur. Die aktuelle Krise der Finanzmärkte trägt hoffentlich dazu bei, jenen naiven Marktglauben zu erschüttern, der als Zwillingsbruder der Technikgläubigkeit die jüngste Gegenwart nachhaltig geprägt hat. Die zerstörerische Irrationalität der Märkte verlangt ihre Zivilisierung. Dies wird nur durch bewusste Gestaltung möglich sein. Dazu bedarf es an erster Stelle solch »antiquierter« Fähigkeiten wie Bildung und Urteilsvermögen, die einen Prozess gemeinsamer (Selbst-)Aufklärung und die Suche nach humanen Alternativen ermöglichen können. Weiterbildung muss sich daran messen lassen, ob sie dazu beiträgt, Bürgerinnen und Bürger in den Stand zu setzen, sich reflektiert, aktiv und gestaltend in gesellschaftliche Wandlungsprozesse einzumischen.

Gerade mit Blick auf die Ohnmacht und Einschüchterung einflößende Krise der globalen Finanzmärkte erscheint dieser mit Bildung und Weiterbildung verknüpfte Gestaltungsanspruch ebenso notwendig wie aussichtslos. Er wird sich nur auf längere Sicht und in kleiner Münze einlösen lassen. Immerhin reicht er erheblich weiter als die Orientierung an marktgängigen Angeboten, die Fixierung auf den Status quo der vorhandenen individuellen und öffentlichen Ressourcen oder eine bloß krisenbedingte Anpassung. Die dazu notwendigen Qualifikationen und das nötige Selbstbewusstsein kann im

kommunalen und regionalen Alltag erworben werden. Hier gilt es auch, jene Antworten zu finden und Modelle zu erproben, die zu einer bewussten Gestaltung der »großen« Politik beitragen können. Die nachfolgende Skizze konzentriert sich auf einige wenige kommunale Handlungsfelder, die durch eine große Dynamik gekennzeichnet sind, besondere Bildungs- und Weiterbildungsanforderungen signalisieren und gestaltende Impulse versprechen. Doch zunächst sollen noch einige Trends benannt werden, die als Barrieren wirken können.

Gesellschaftliche Kontexte von Bildung und Weiterbildung

Es gehört zu den Gemeinplätzen, dass unsere Gesellschaften durch einen wachsenden Bedarf an Bildung und Weiterbildung gekennzeichnet sind. In Zeiten beschleunigten gesellschaftlichen Wandels reichen Routinen und Traditionen, aber auch die Konzentration des Wissenserwerbs auf eine frühe Lebensphase im Sinne primärer und sekundärer schulischer Bildung immer weniger aus, um die Reflexions- und Handlungsfähigkeit von Individuen im Lebenslauf zu sichern. Dennoch steht »Wissensgesellschaft« noch immer in vielerlei Hinsicht eher für eine Projektion und gefällige Formel in Sonntagsreden denn für eine reale Praxis. Erinnert sei nur an den im letzten Jahrzehnt gesunkenen Anteil der Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt in Deutschland, die drastische Kürzung der Weiterbildungsaufwendungen im Haushalt der Bundesagentur für Arbeit im gleichen Zeitraum oder den Umstand, dass nach den noch immer unveränderten Bestimmungen des Grundgesetzes Mittel für den Straßenbau zwar als Investitionen gelten, nicht aber die Ausgaben für Erzieherinnen, Lehrer und Hochschullehrer. Immerhin spricht der für den Herbst 2008 angekündigte »Bildungsgipfel« für ein schlechtes Gewissen, weil ausgerechnet dieser öffentliche Bereich durch die letzte Föderalismusreform verstärkt ins Abseits geraten ist. Wenn es der jüngst ausgerufenen »Bildungsrepublik« Deutschland so ergeht wie der »Wissensgesellschaft«, ist Schlimmes zu befürchten.

Wie dringlich eine Aufwertung des Bildungsbereichs wäre und Lebenslanges Lernen zur erwartbaren Zumutung geworden ist, signalisieren empirische Studien (z. B. Blossfeld / Hofmeister 2005), aber auch O-Töne aus der nachwachsenden Generation. Besonders sie ist mit rasch wechselnden Anforderungen, neuen Situationen und Zumutungen konfrontiert, auf die sie flexibel und vorbildlos reagieren müssen. Sie hat sich diese Situation nicht ausgesucht, als Avantgarde einer »Beschleunigungsgesellschaft« und als »Minenhunde« in umgepflügten globalisierten Landschaften unterwegs zu sein. Dass sie sich dabei schlecht vorbereitet und im Stich gelassen fühlt, verdeutlicht die von Hartmut Rosa (2005, S. 428) zitierte Antwort einer Gymnasiastin auf die Frage nach den Hauptproblemen von Jugendlichen: *»Keine Hoffnung für die Zukunft und eine erstarrte und gleichzeitig hektische Gesellschaft, in der jeder nur an sich denkt und in der man seinen Platz ohne Hilfe nur schwer findet.«*

Von den ungedeckten Orientierungsbedürfnissen profitieren – vor allem durch kommerzielle Angebote – vielfach wachsende, aber zerklüf-

tete Bildungs- und Weiterbildungsmärkte. Viele Hochschulen engagieren sich verstärkt in diesem Feld, seit kostenpflichtige Weiterbildungsangebote Chancen zur Refinanzierung eröffnen und viele Bachelor-Studiengänge keine berufsqualifizierenden Abschlüsse mehr versprechen. Flankiert werden sie von einer reichhaltigen Ratgeberliteratur, medialen »Super-Nannies«, der Schuldnerberatung im Privatfernsehen bis zu einem breiten Segment von professionellen und kommerziellen Angeboten (von der Hausaufgabenhilfe bis zum Management-Coaching). Dieser Markt wächst in dem Maße, wie Kerninstitutionen des Bildungswesens (öffentliche Schulen, aber auch das System der dualen Berufsausbildung) erhebliche Defizite aufweisen, die sich angesichts neuer gesellschaftlicher Anforderungen noch zu vergrößern scheinen. Es ist zu vermuten, dass diese Lücke noch wachsen wird, denn bislang hat sich das staatlich-bürokratisch überformte und in Anstalten organisierte Bildungswesen als besonders widerständig erwiesen, wenn es um reformerische Impulse ging. Die durch internationale Leistungsvergleiche (IGLU, PISA, TIMSS etc.) seit Beginn des Jahrzehnts zu Tage geförderten strukturellen Mängel und Schwächen scheinen jedenfalls eher die Abwehrsemantik gesteigert zu haben. Sichtbar wurde dies besonders eindrucksvoll im Februar 2006, als der Besuch des Sonderberichterstatters des Menschenrechtsausschusses der Vereinten Nationen und Menschenrechtsbeauftragten Vernor Muñoz-Villalobos in Deutschland heftige Gegenwehr auslöste (vgl. Overwien / Prengel 2007). Vielen schien es unerträglich, dass die besonderen »Leistungen« des deutschen Bildungssystems in Sachen nachhaltiger Ausgrenzung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund und aus sozial schwächeren, »bildungsfernen« Schichten als systematische Menschenrechtsverletzung thematisiert wurden. Zu fern schien zudem der Maßstab der Verwirklichung des »Menschenrechts auf Bildung« und der damit verbundenen Gerechtigkeitsnormen in einem Bildungssystem, das noch immer auf frühzeitige Separierung und Auslese setzt und dadurch die »Vererbung« von Bildungschancen verfestigt.

Unterhalb solcher Negativtrends findet sich heute auch im öffentlichen Bildungsbereich eine Vielzahl kleiner Reformbaustellen. Experimentiert wird u. a. mit der »inneren« und »äußeren« Öffnung der Schulen, d. h. im Innern wird auf die Mitwirkung und Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler, aber auch der Eltern gesetzt, gleichzeitig öffnen sich die Schulen nach »außen« in das Gemeinwesen bzw. den Stadtteil und versuchen ihre Bildungsarbeit stärker mit den Lehr- und Lernchancen außerschulischer Bildungsträger zu verknüpfen. Entdeckt werden dabei die besonderen Lernchancen, die durch bürgerschaftliches Engagement entstehen können (vgl. Voegsen 2006; Huth 2007). Verknüpfungen dieser Art sind in der Bundesrepublik im internationalen Vergleich noch gering entwickelt (vgl. Bertelsmann Stiftung 2007). Immerhin gibt es in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 2004/05 für Realschüler der 7. und 8. Klassen im Rahmen obligatorischer Projekte das »Themenorientierte Projekt Soziales Engagement« (TOP SE), das ein einjähriges soziales Engagement außerhalb der Schule vorsieht (vgl. www.topse-bw.de). Dass »Lernbrücken« gebaut und betreten werden, wird auch durch die wachsende Anerkennung informellen Lernens, z. B. im freiwilligen Engagement,

in Jugendverbänden oder in Gleichaltrigengruppen befördert. Diese »andere Seite der Bildung« (Otto / Rauschenbach 2008) scheint dem – auch den PISA-Vergleichen zu Grunde liegenden – modernen pädagogischen Leitbild des »selbstregulierten Lernens« eher zu entsprechen, als dies in formellen Bildungsprozessen erwartbar ist (vgl. Rauschenbach u. a. 2006; Dux u. a. 2008).

Es wäre ebenso naheliegend wie unangemessen, zwischen informellem Lernen und formellem Lernen ein Ergänzungs- bzw. Kompensationsverhältnis anzunehmen. Reformen in Richtung auf ein öffentliches Bildungssystem, das Bildungsgerechtigkeit, eine demokratische Schulkultur, eine Öffnung nach »innen« und »außen« anstrebt und sich am pädagogischen Leitbild selbstregulierten Lernens orientiert, können nicht durch informelles Lernen oder Weiterbildung ersetzt werden. Von hier dürfen allenfalls Reformimpulse erwartet werden. Vermutlich fallen sie schwächer als wünschenswert aus. Oft fehlt ein realistischer Blick, was im freiwilligen Engagement jenseits der erwünschten und abgefragten Kompetenzen und »life skills« auch noch gelernt wird. Die selbstdestruktiven Lernprozesse in manchen Jugendcliquen sind nur ein Beispiel dafür, dass auch informelles Lernen Schatten wirft und eine »hidden agenda« aufweist.

Auch Weiterbildung ist nicht frei von Ambivalenzen. Ihre größere Marktnähe macht sie für wechselnde modische Strömungen, in letzter Zeit vor allem aus dem betriebswirtschaftlichen Bereich, besonders empfänglich (vgl. Pongratz 2003; Hufer 2004). Angebote und artikulierte Weiterbildungsbedarfe weisen in unterschiedliche, teils sich widersprechende Richtungen. Während empirische Erhebungen darin übereinstimmen, dass die Möglichkeit zur Gesellschaftsgestaltung im Kleinen das stärkste gemeinsame Motiv für bürgerschaftliches Engagement darstellt, also die Erfahrung der Selbstwirksamkeit das eigentlich anziehende Politikum ausmacht (vgl. Roth 2007) und sich jüngere politische Zusammenschlüsse wie die globalisierungskritische Organisation ATTAC nicht nur als Mobilisierungsnetzwerke, sondern auch bewusst als Bildungsvereinigung (hier als Volkshochschule in Sachen Globalisierung) betrachten, spielen bürgerschaftliche Kompetenzen auf dem Weiterbildungsmarkt auf den ersten Blick nur eine geringe Rolle.

Verwertbare, nützliche, pragmatisch orientierte Angebote, inklusive Lebenshilfe stehen zumeist im Vordergrund. Die hehre Zielsetzung, das Lernen zu lernen, wird im Sinne einer Steigerung der eigenen Lernfähigkeit definiert, der es vor allem um die Erhaltung und Verbesserung einer Kernkompetenz geht, die für die Wechselfälle des Arbeitsmarkts fit macht und erhält. Nicht gesellschaftliches Reflexionswissen, politische Mitgestaltung oder bürgerschaftliches Engagement sind die Leitsterne des zeitgemäßen Lernenlernens, sondern die Flexibilitätsgewinne des »unternehmerischen Selbst« bzw. des modernen »Arbeitskraftunternehmers«, die den »neuen« Erwerbstätigen kennzeichnen, zumindest kennzeichnen sollen (vgl. Bröckling 2007; Sauer 2005).

In eine ähnliche Richtung weisen Angebote, die dabei unterstützen, sich als Konsument auf dem aktuellen Waren- und Dienstleistungsmarkt zurechtzufinden. Immer neue Fähigkeiten und Alltagskompetenzen sind notwendig,

um mit der jeweils neuesten Generation von Dienstleistungen und Produkten umzugehen. Geschätzte zwei Drittel der nichtjugendlichen »Nutzer« wissen nicht, wie ihr Videorecorder zu bedienen ist. Der Umgang mit der jeweils neuesten Generation von Handy und Laptop erfordert neue Nutzerkompetenzen (PC-Literacy). Mit der Konsumentenrolle sind noch ganz andere Bildungsansprüche verbunden, wenn wir an das Leitbild des ökologisch und sozial bewussten und verantwortlichen Konsumenten (vom Ökomarkt bis zum Ökotourismus) denken oder an die gestiegenen, oft ebenso riskanten wie kostspieligen Erwartungen im Umgang mit Dienstleistungen, z. B. im Gesundheitsbereich (wann ist Selbsthilfe professionellen Angeboten vorzuziehen, welcher Nutzen ist von Wellness-Angeboten zu erwarten etc.) – von der beliebter werdenden »Politik mit dem Einkaufswagen« und ihrem hohen Informations- und Reflexionsbedarf einmal ganz abgesehen (vgl. Baringhorst u. a. 2007). Gefragt sind Management- und Marketingfähigkeiten gepaart mit sozialen Kompetenzen, die als durchaus widerstreitende Anforderungen einer »projektorientierten Vergesellschaftung« (Bröckling 2005) immer wichtiger werden.

Kommunale Entwicklungen und Bildungsanforderungen

Bildung und Weiterbildung hat mit dem Wandel kommunaler Leitbilder eine beachtliche Aufwertung erfahren. Das traditionelle Leitbild der kommunalen Ordnungsverwaltung, die sich in erster Linie an den rechtlichen Vorgaben der Gesetzgeber in Bund und Land zu orientieren und zu administrieren hat, setzte auf den folgebereiten und gesetzestreuen Bürger. Über einen kleinen Kreis von Interessierten hinaus, die lokale Ehrenämter (z. B. im Rat) übernehmen, wirken in diesem Modell Bürgerbeteiligung und -engagement eher störend. Auch auf der kommunalen Ebene dominierte die von Jürgen Habermas als »staatsbürgerlicher Privatismus« beschriebene Verhaltenserwartung. Dies änderte sich in ersten Ansätzen im Modell der Dienstleistungskommune – dem Leitbild, das verschiedene Schübe in der stark binnenorientierten Verwaltungsmodernisierung der kommunalen Ebene seit den 1990er Jahren begleitete (Oppen u. a. 2005). Die Dienstleistungskommune bezog ihre Legitimation nicht nur aus dem Einzug von Managementtechniken in einen zuvor nahezu ausschließlich verwaltungsrechtlich geprägten Alltag. Vielmehr war sie mit dem doppelten Versprechen verknüpft, dass einerseits die Einwohner zu Kunden aufgewertet werden und damit über die Dienstleistungen in ihrer Gemeinde mitbestimmen können. Andererseits sollte die betriebswirtschaftlich orientierte Binnenmodernisierung jene Spielräume freilegen, die dann Stadträte in die Lage versetzen könnten, gestaltende Entscheidungen zu treffen und damit effektiv zu steuern. Zumeist blieb die Umsetzung des neuen Steuerungsmodells auf halber Strecke stecken, weil zentrale Parameter (rechtliche Steuerung, Personalstruktur des öffentlichen Dienstes, parteipolitische »Irrationalitäten« etc.) nicht verändert werden konnten. Auch die Verkürzung der Bürgerrolle auf die eines Kunden des »Konzerns Stadt« ist früh kritisiert worden (Wohlfahrt / Zühlke 2005). Ende

der 1990er Jahre gewann deshalb ein weiteres Reformmodell, das der Bürgerkommune, an Einfluss (vgl. Roth 2001). Es knüpfte an die vielfältigen Beteiligungserfahrungen mit Bürgerinitiativen, Bürgerbegehren und im freiwilligen Engagement an und rückte den »unterschätzten Bürger« (Evers / Roth 2005) in den Mittelpunkt des Interesses. Dass auch dieses Reformmodell kein Selbstläufer geworden ist, aber immerhin einige institutionelle Zuwächse (z. B. in Gestalt kommunaler Freiwilligenagenturen und verbesserter direktdemokratischer Formen) mit sich brachte und weiterhin eine offene Baustelle darstellt (vgl. Roth 2006), kennzeichnet die aktuelle Lage. In unserem Zusammenhang ist vor allem interessant, dass mit dem Modell Bürgerkommune, also mit der angestrebten umfassenden Beteiligung der Bürgerinnen und Bürger an ihrem Gemeinwesen, ein enormer Bildungs- und Weiterbildungsbedarf bei allen Akteuren verbunden ist – seien es nun die geforderten Kommunikations- und Moderationsfähigkeiten der Kommunalbediensteten im offenen Umgang mit den Engagementbereiten, seien es die Mitarbeiter und Vorstände von freien Trägern, Vereinen und Verbänden, die sich nun um neue »Passungen« für die Integration von Ehrenamtlichen und deren Kooperation mit bezahlten Kräften kümmern müssen oder seien es die Bürgerinnen und Bürger selbst, die sich fit für ihr Engagement machen wollen und – wo sie verantwortliche Aufgaben übernehmen – auch müssen. Seither sind Bildungsangebote (in Ehrenamtsakademien, Stiftungen, Volkshochschulen und von anderen Trägern) ein wichtiger Hebel, um jenes Potenzial an Engagementbereitschaft zu aktivieren, das in Befragungen zum freiwilligen Engagement sichtbar geworden ist (vgl. Gensicke u. a. 2006).

Neben den Beteiligungsansprüchen aus der aktiven Bürgerschaft und der gestiegenen Bereitschaft sie auch aufzugreifen, sind es gerade die neuen kommunalen Politikfelder, die verstärkt Bildung und Weiterbildung nachfragen. Es gehört zu den Eigenarten kommunaler Selbstverwaltung, dass sie »allzuständig« ist, d. h. »alle Angelegenheiten der örtlichen Gemeinschaft« (Grundgesetz Artikel 28, 2) aufgreifen kann. Dies hat die Kommunen gerade in jüngster Zeit zu dynamischen Orten werden lassen, an denen neue gesellschaftliche Problemlagen und Entwicklungschancen zuerst aufgegriffen und bearbeitet werden – in der Regel lange bevor die Gesetzgeber in Land und Bund darauf aufmerksam und tätig geworden sind. Dass »neue« Themen oft nur um den Preis der Vernachlässigung »alter« Themen bearbeitet werden können, gehört zu den Konsequenzen einer – zumindest aus der Perspektive der Stadtkämmerer – notorischen finanziellen Unterausstattung der Kommunen. Einige der zunächst kommunalen Themen werden aber auch »hoch gezont« und in die Gesetzesmaschinerie von Bund und Ländern eingespeist. Die Liste der dynamischen, verstärkte Beachtung findenden lokalen Themen ist lang. Engagement- und Beteiligungspolitik steht im Zentrum des bereits hervorgehobenen Modells Bürgerkommune. Die Integration von Zuwanderern, der Ausbau von vorschulischen Betreuungs- und Bildungsangeboten, die stärkere Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, die Entfaltung kommunaler Bildungslandschaften, die eine bessere Abstimmung zwischen den verschiedenen Trägern und Angeboten erlaubt, das Übergangsmanagement von der Schule zum Beruf, die Integration von Menschen mit

Behinderungen entlang der Barcelona-Deklaration, lokale Gesundheitsnetzwerke sind einige der Themen, die für sich genommen zwar nicht neu sind, aber heute mehr Aufmerksamkeit finden. Hinzu kommt eine lokale Politik, die den Veränderungen in der Alterszusammensetzung der Einwohner Rechnung trägt. Je nach Lage sind die Kommunen auch gefordert, zur Stärkung der lokalen Zivilgesellschaft und zu demokratischen Orientierungen beizutragen. Zudem sind Kommunen gefordert, wenn es um einen kreativen Umgang mit überlokal bedingten, aber lokal wirkungsmächtigen Einflüssen geht – z. B. bei demographischen Entwicklungen (Alterung, Abwanderung etc.), schrumpfenden Arbeitsmärkten oder verschärfter Standortkonkurrenz. Gemeinsam ist den beschriebenen Entwicklungstendenzen und den genannten Politikfeldern, dass sie angemessen und mit Gestaltungsansprüchen weder durch Routinen noch durch gesicherte Wissensbestände bearbeitet werden können. Vielmehr handelt es sich um Herausforderungen, die experimentelle Suchbewegungen erfordern. Gelegentlich sind sie bewusst als Lernprozesse angelegt, wie zum Beispiel die Praxis partizipatorischer Kommunalhaushalte bzw. Bürgerhaushalte, die aus dem südamerikanischen Raum kommend längst Europa erreicht haben (vgl. Streck 2006). Es ist kein Zufall, dass auch die Bundeszentrale für politische Bildung die Plattform der deutschen Bürgerhaushalt-Ansätze mitträgt, hoffen doch die Beteiligten auf diesem Wege zu einer Revitalisierung kommunaler Demokratie beitragen zu können. Weiterbildung kann zu einem selbstbewussten und kreativen Umgang mit diesen Herausforderungen ermutigen.

Einige Dimensionen des kommunalen Bildungs- und Weiterbildungsbedarfs

Die Einsicht, dass die Qualität der Antworten auf die aktuellen Herausforderungen stark bildungsabhängig ist, gehört inzwischen zum Einmaleins des kommunalen Alltags. Folgende Dimensionen, die quer zu den einzelnen Themenfeldern liegen, verdienen besondere Beachtung:

Personal der Kommunen. Mit dem Abschied von der klassischen Binnenorientierung und der Fixierung auf rechtliche Vorgaben werden Beschäftigte verstärkt gefordert, sich an der Qualität ihrer Dienstleistung und am kooperativen Umgang mit »Kunden« messen zu lassen. Dabei sind Kommunikationsfähigkeit und die Kompetenz, Beteiligung und »Koproduktion« anzuregen und zu begleiten, erforderlich.

Solch ein aktivierender Zugriff dürfte in der Regel konfliktträchtiger sein, vor allem wenn es gelingt, üblicherweise vernachlässigte Interessen z. B. durch Quartiersmanagement ins Spiel zu bringen. Auch die lokale Zivilgesellschaft ist kein Kaffeekränzchen, sondern bedarf der Moderation. Gerade die Beteiligung von Einwohnergruppen, die sonst eher randständig bleiben, verlangt ein entsprechend qualifiziertes Personal. An Methoden und Techniken mangelt es nicht (für die Moderation von Kinder- und Jugendbeteiligungen vgl. Bertelsmann Stiftung 2008; für die kommunale Integrationspolitik vgl. Gesemann / Roth 2008), aber sie sind in der Regel nicht Bestandteil der üblichen Ausbildungsgänge.

Projekte und Programme. Diese Form der Steuerung und Finanzierung hat in den vergangenen Jahrzehnten erheblich an Bedeutung für kommunales Handeln gewonnen – vor allem in »neuen« Politikfeldern jenseits der Pflichtaufgaben. Die Fähigkeit, durch entsprechende Konzepte und Angebote Mittel einzuwerben, eine sinnvolle Praxis zu ermöglichen, Projekte zu managen und erfolgreich zum Abschluss zu bringen, ohne »Projektruinen« zu hinterlassen und Abwehrreaktionen bei den Betroffenen zu erzeugen, gehört zu den neuen Anforderungen, denen das Verwaltungspersonal oft noch hilflos gegenüber steht.

Integrierte Konzepte. Viele der »neuen« Themen lassen sich nicht in die Logik der versäulten Bearbeitung durch einzelne Ressorts pressen – zumindest nicht ohne Substanzverlust. Sie erfordern Querschnittsprofile in der Verwaltung und einen kooperativen Umgang mit einer Vielzahl von gesellschaftlichen Akteuren (»Vernetzung«), die durch geeignete Verfahren beteiligt werden. Ansätze zu einer solchen »kooperativen Demokratie« (Holtkamp u. a. 2006) finden sich u. a. in der *LOKALEN AGENDA 21*, in den Initiativen des Bund-Länder-Programms *SOZIALE STADT*, in lokalen Integrationsplänen, kommunalen Entwicklungsleitbildern und Stadtmarketing-Vorschlägen, in der Kinder- und Jugendbeteiligung, den lokalen Aktionsplänen für Demokratie und Vielfalt, in lokalen und regionalen Bildungslandschaften, im Übergangmanagement wie in der »inneren« und »äußeren« Öffnung der Schulen. Oft sind solche Ansätze im Kontext von Projektförderung mit hohen Anforderungen verbunden – wie z. B. wissenschaftlich ausgewiesene und professionellen Standards genügende Konzeptionen, professionelles Projektmanagement, Monitoring und Evaluationen. All dies sind Ansprüche, die ausstrahlen und im kommunalen Alltag deutlich an Bedeutung gewonnen haben.

Wechselnde Bedarfslagen. Bildungs- und Weiterbildungsangebote benötigen eine solide Bedarfsermittlung bei den unterschiedlichen Beteiligtengruppen und ihre regelmäßige Aktualisierung. Ein Ziel könnten mit anderen lokal aktiven Bildungsträgern abgestimmte Angebote sein, die Spezialisierungen für Themen und Zielgruppen erlauben. Solche lokalen Bildungslandschaften, wie sie für einzelne Themenfelder wie z. B. als Sprachkursangebote bereits an vielen Orten existieren, bedürfen zumindest in der Startphase einer Moderation durch die Kommune.

Empowermentorientierung. Weiterbildung muss sich heute nicht nur am pragmatischen Nutzen, sondern vermehrt an der Stärkung der Handlungsfähigkeit der Beteiligten messen lassen. Wo dieses Ziel nicht erfahrbar bleibt, drohen Überlastung, Enttäuschung, Apathie und Rückzug. Gerade in den »neuen« Handlungsfeldern genügt es nicht, bei Formen des Belehrens und Rationierens stehen zu bleiben. Nicht nur jüngeren Menschen geht es um Chancen zur Selbstwirksamkeit, um Gestaltungsmöglichkeiten zumindest »im Kleinen«.

Wissensmanagement / Wissensbörse. Die gestiegenen Wissens- und Informationsbedarfe verlangen – nicht nur – in den »neuen« Themenfeldern nach Angeboten, die helfen können, entsprechende Zugänge, Quellen und Institutionen zu erschließen. Gerade im Umgang mit dem Internet braucht

es besondere Orientierungen und Fähigkeiten, um es für selbstorganisierte Lernprozesse zu nutzen. Weniger die direkte Wissensvermittlung steht dabei im Vordergrund von Bildung und Weiterbildung, als vielmehr die Vermittlung von Kompetenzen und Zugängen zu diesen Wissensfeldern und die Stärkung der Urteilskraft.

Moderation / Netzwerkbildung / Schnittstellenmanagement. Weiterbildung dürfte auf die sich schnell wandelnde Nachfrage und die heterogenen »Kunden« am besten vorbereitet sein, wenn sie eine enge fachliche Spezialisierung und thematisch eingegrenzte Weiterbildungsfelder vermeidet. Gefragt sind Agenturformen, die solche speziellen Kompetenzen vermitteln können und gleichzeitig sich jenen übergreifenden Kernkompetenzen widmen, die Orientierung in Zeiten beschleunigten gesellschaftlichen Wandels verschaffen können.

LITERATUR

- › Albrow, Martin (1998): *Abschied vom Nationalstaat. Staat und Gesellschaft im globalen Zeitalter.* Frankfurt/Main.
- › Baringhorst, Sigrid / Kneip, Veronika / März, Annegret / Niesyto, Johanna (Hrsg.) (2007): *Politik mit dem Einkaufswagen. Unternehmen und Konsumenten als Bürger in der globalen Mediengesellschaft.* Bielefeld.
- › Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2007): *Vorbilder bilden – Gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel.* Gütersloh.
- › Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2008): *Mitwirkung (er)leben. Handbuch zur Durchführung von Beteiligungsprojekten mit Kindern und Jugendlichen.* Gütersloh.
- › Blossfeld, Hans-Peter / Hofmeister, Heather (2005): *Globalife: Life Courses in the Globalization Process. Final Report.* Bamberg.
- › Bröckling, Ulrich (2005): *Projektwelten. Anatomie einer Vergesellschaftungsform.* In: *Leviathan* (33) 2. S. 364 – 383.
- › Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform.* Frankfurt/Main.
- › Düx, Wiebken / Prein, Gerald / Sass, Erich / Tully, Claus J. (2008): *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter.* Wiesbaden.
- › Evers, Adalbert / Roth, Roland (2005): *Kommunen und die Entdeckung des »unterschätzten Bürgers«.* In: *Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen* (18) 3. S. 103 – 108.
- › Gensicke, Thomas / Picot, Sibylle / Geiss, Sabine (2006): *Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999 – 2004.* Wiesbaden.
- › Gesemann, Frank / Roth, Roland (Hrsg.) (2008): *Lokale Integrationspolitik in der Einwanderungsgesellschaft. Migration und Integration als Herausforderung von Kommunen.* Wiesbaden.
- › Hufer, Klaus-Peter (2004): *Das Marktdienstleistungskompetenzevaluierungsstandardisierungskartell in der politischen Bildung.* In: *Außerschulische Bildung*, 1. S. 20 – 23.
- › Huth, Susanne (2007): *Bürgerschaftliches Engagement von Migrantinnen und Migranten – Lernorte und Wege zu sozialer Integration.* Frankfurt/Main.

- › Oppen, Maria / Sack, Detlef / Wegener, Alexander (Hrsg.) (2005): *Abschied von der Binnenmodernisierung? Kommunen zwischen Wettbewerb und Kooperation*. Berlin.
- › Otto, Hans-Uwe / Rauschenbach, Thomas (2008): *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. 2. Auflage. Wiesbaden.
- › Pongratz, Ludwig A. (2003): *Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung*. Weinheim.
- › Prengel, Annedore / Overwien, Bernd (Hrsg.) (2007): *Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland*. Opladen und Farmington Hills.
- › Rauschenbach, Thomas / Düx, Wiebken / Sass, Erich (Hrsg.) (2006): *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte*. Weinheim und München.
- › Rosa, Hartmut (2005): *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt/Main.
- › Roth, Roland (2001): *Auf dem Wege zur Bürgerkommune? Bürgerschaftliches Engagement und Kommunalpolitik in Deutschland zu Beginn des 21. Jahrhunderts*. In: Schröter, Eckhard (Hrsg.): *Empirische Verwaltungs- und Policyforschung. Lokale, nationale und internationale Perspektiven*. Opladen. S. 133–152.
- › Roth, Roland (2006): *Bürgerorientierung, Bürgerengagement, Corporate Citizenship – Bürgerschaft als Akteur des Stadtmanagements*. In: Sinning, Heidi (Hrsg.): *Stadtmanagement. Strategien zur Modernisierung der Stadt(-Region)*. Dortmund. S. 132–143.
- › Roth, Roland (2007): *Freiwilliges Engagement und politische Mitbestimmung: Zwei Seiten einer Medaille*. In: Bertelsmann Stiftung (2007): *Vorbilder bilden – Gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel*. Gütersloh. S. 15–27.
- › Sauer, Dieter (2005): *Arbeit im Übergang*. Hamburg.
- › Steck, Danilo R. (2006): *Erziehung für einen neuen Gesellschaftsvertrag*. Oberhausen.
- › Voesgen, Hermann (Hrsg.) (2006): *Brückenschläge. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement*. Bielefeld.
- › Wohlfahrt, Norbert / Zühlke, Werner (2005): *Ende der kommunalen Selbstverwaltung. Zur politischen Steuerung im »Konzern Stadt«*. Hamburg.

Weiterbildung im Umbruch

Veränderungsanforderungen an Weiterbildungseinrichtungen

› PROF. DR. ORTFRIED SCHÄFFTER

Professor für Theorie der Weiterbildung, Humboldt-Universität zu Berlin

Umgang mit Unbestimmtheit als neuartige Anforderung

Historisch zeigte sich das Phänomen einer »Transformationsgesellschaft« zunächst im Osten Europas nach Auflösung der sozialistischen Systeme. Es erweist sich inzwischen aber als Ausdruck eines umfassenden epochalen Übergangs von der bislang dominierenden Industriegesellschaft hinein in offene Strukturierungen einer spätmodernen Dienstleistungsgesellschaft. Diese Offenheit wird in einer wachsenden Unbestimmtheit, in einer »Prekarität« der Lebensverhältnisse und als wachsende Orientierungsnot erfahrbar. (Vgl. Beck 1986)

Charakteristisch für das Konzept der Transformationsgesellschaft (vgl. ausführlich Schäffter 2001 a) ist eine mehrfache Interferenz von recht unterschiedlichen Entwicklungen. Man hat daher von einem Netzwerk sich wechselseitig überlagernder und sich unvorhersehbar verstärkender Veränderungsprozesse auszugehen. So bekommt man es gesellschaftsweit mit einem hohen Grad an Unbestimmtheit zu tun, mit dem man lernen muss, angemessen umzugehen.

Der Begriff lässt sich über eine soziologische und historisch-politologische Bedeutung hinaus auch als eine »pädagogische« Kategorie verstehen. Die historische Diagnose konfrontiert die herkömmlichen erziehungswissenschaftlichen Theorien mit Fragen des Pädagogischen in einer »reflexiven Moderne«. (Vgl. Baldauf-Bergmann u. a. 2005; Beck u. a. 1996) Gesellschaftspolitische Veränderungen werden als Aufbruch, Ausbruch und Umbruch aus obsolet gewordenen Verhältnissen wahrgenommen und mit Konzepten beruflicher Weiterbildung, sozialen Selbsthilfebewegungen, sozialpolitischen Hilfen und transformativem Lernen in der Erwachsenenbildung beantwortet. Hier setzen Konzepte Lebenslangen Lernens an und zwar nicht allein in ihren ökonomischen Deutungen, sondern als Bestandteil von bürgerschaftlich motivierten Lernbewegungen in allen Feldern der Zivilgesellschaft. (Vgl. als Überblick Schäffter 2007; Dohmen 1999) Strukturelle Transformation und die damit verbundenen prekären Lebenslagen, wie sie zum Beispiel im Zuge der deutschen Vereinigung auftraten, nun aber generell als Begleiterscheinung von Rückkopplungsprozessen der Globalisierung erfahrbar sind, werden aus pädagogischer Perspektive als individueller wie auch kollektiver Lernanlass gedeutet. Neben der Fülle »informeller« Lernprozesse werden sie auch in formalen Lernarrangements in einer öffentlich finanzierten Maßnahmekultur mit hohem Ressourcenaufwand bearbeitet. Allenthalben ist ein

Übergang von einer konventionellen Bearbeitung antizipierbarer Einzelveränderungen hin zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit noch ungeklärten Problemlagen festzustellen. Konzeptionen »selbstgesteuerten Lernens« erweisen sich somit als ein Funktionserfordernis der Transformationsgesellschaft. Es reicht zum gegenwärtigen Stand gesellschaftlichen Strukturwandels nicht mehr aus, immer neue Varianten standardisierter Weiterbildungs-curricula aufzulegen, die letztlich dann doch dem Grundmuster themenbezogenen Unterrichts und fachlicher Instruktion folgen.

Somit lässt sich an der Forderung, dass Lebenslanges Lernen über einzelne subjektive Bedürfnisse hinaus vor allem zur reflexiven Begleitung des gesellschaftlichen Strukturwandels beizutragen habe, eine Verschiebung ihrer Funktionsbestimmung festmachen. Waren Schule, Ausbildung und Erwachsenenbildung in den vorangegangenen Entwicklungsprozessen primär eine gesellschaftliche »Veränderungsinstanz«, so kommt Lebenslangem Lernen in einer Epoche, in der strukturelle Transformation zum Selbstläufer wird und dabei (global) außer Kontrolle zu geraten droht, immer mehr die Bedeutung der »Entschleunigung« zu. Sie hat nicht nur zur Veränderung, sondern auch zur psychosozialen Stabilisierung und zur Wiedergewinnung von gestaltungs- und erlebnisfähiger Gegenwärtigkeit beizutragen. Lebenslanges Lernen wechselt damit von der bisherigen »Reproduktionsfunktion« hinüber in eine »Reflexionsfunktion«. (Vgl. Schäffter 2003)

Erwachsenenbildung – ein aktiver Bestandteil gesellschaftlichen Wandels

Die Institutionalisierung von Bildung stand schon immer in einem engen Bezug zur jeweiligen Zukunftsorientierung einer Gesellschaft. In der Transformationsgesellschaft hat sich das radikalisiert: Man sieht sich zunehmend konfrontiert mit einer in ihrer Ungleichzeitigkeit verschiedener Entwicklungszustände, im chronologischen Sinne aber gegenwärtig gleichzeitiger Geschichten (vgl. Schäffter 2001 b). »Zeit« wird als Dimension von eigener Qualität erfahrbar, »denn die Zukunft brachte anderes und das andere schneller als es bisher möglich schien« (Koselleck 1984, S. 330). Vorherrschend wird Erfahrung von Kontingenz, die gerade in der »Wendezeit« des deutschen Vereinigungsprozesses ihre Aktualität bewies und die weiterhin lernbereit nachvollzogen werden muss. Die fortwährende Auflösung von gesicherten Erfahrungsbeständen im Zuge der »Temporalisierung« unserer Wirklichkeit wird dabei zum Ausgangspunkt Lebenslangen Lernens. Erwachsenenbildung erhält in diesem Funktionszusammenhang die Aufgabe, eine ständig neu zu gewinnende historische, soziale und personale Identität über Lernprozesse zu sichern. Hieraus erklärt sich die geradezu explosionsartige Ausdifferenzierung der Weiterbildung in immer neue Themen, Konzeptionen und Verwendungsbereiche (vgl. Tippelt 1998).

In dieser *reflexiven Funktion* jedoch bietet Erwachsenenbildung ihren Adressatengruppen und Teilnehmern nicht mehr die bislang vertraute *externe* Position einer Qualifizierung zur permanenten Anschlussfähigkeit an gesellschaftliche Veränderungsprozesse, um »auf der Höhe der Zeit« zu bleiben,

sondern Erwachsenenbildung wird selber zum integralen Bestandteil von bürgerschaftlichen Lernbewegungen, die zunächst nicht pädagogischen Relevanzen folgen, sondern in komplexe »Netze der Lebenswelt« (vgl. Waldenfels 1985) eingebunden sind. Erwachsenenbildung wird damit im Zuge ihrer Institutionalisierungsprozesse selbst zum symptomatischen Ausdruck eines dramatisch temporalisierten Epochenbewusstseins. Das im internationalen bildungspolitischen Diskurs ins Spiel gebrachte Konzept des »Lifelong Learning« bietet hierbei den Begründungsrahmen für ein neues Verständnis von Weiterbildung als einem vierten Sektor des Gesamtbildungssystems.

Ordnungspolitische Veränderungsbedingungen

Die häufig geäußerte und oft skeptisch gemeinte Frage in der Bildungspolitik: »Sind die Weiterbildungsinstitutionen angesichts der aktuellen gesellschaftlichen Transformationsprozesse noch hinreichend lernfähig?« stellt sich vor dem Hintergrund der turbulenten Situation als eine unzulässige polemische Zuspitzung heraus. Es gilt, genauer zu differenzieren und dabei auf den jeweiligen Veränderungskontext zu achten: Welchen strukturellen Zumutungen und politischen Erwartungen sehen sich die Weiterbildungseinrichtungen in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Lage gegenüber? Befinden sie sich überhaupt in einem politischen Kontext, der auf Entwicklungsförderung und damit auf lernförderliche Unterstützung gerichtet ist?

Die vonseiten der Weiterbildungspraxis immer wieder gestellte Frage nach den ordnungspolitischen Intentionen und Rahmenbedingungen der gegenwärtigen institutionellen Umbruchphase in der Weiterbildung scheint mittlerweile geklärt zu sein. Unterschwelligen Tendenzen in Richtung auf De-Institutionalisierung wurde in den zahlreichen Programmen auf Bundes- und Länderebene eine klare Absage erteilt. Es geht nicht um eine Zurücknahme der Institutionalisierung und Professionalisierung zugunsten von individualisiertem Lernen in Alltagskontexten, sondern um eine planvolle Ausgestaltung unterschiedlicher Varianten von lernförderlichen Strukturen im alltäglichen Lebenszusammenhang, sei es in Bezug auf größere »Praxisnähe« formaler Lernkontexte, sei es in Richtung einer reflexiven Bearbeitung von alltäglichen Orientierungsproblemen. Lernorganisation hat beide Pole in ihrem Anforderungsprofil zu berücksichtigen. Gerade dies stellt die bildungspolitische Herausforderung für die bisherigen Institutionalformen dar, wenn sie noch immer das Bildungsformat »Unterricht« als Normalform betrachten. Mit der Orientierung an alltäglichen Handlungssituationen im Gemeinwesen werden ihnen eine Neubestimmung ihres pädagogischen Standorts und eine dienstleistungsorientierte Legitimation ihrer pädagogischen Arbeit abverlangt. »Lernorganisation als lernende Organisation« steht in gesellschaftlichen Transformationsprozessen der Forderung gegenüber, nachweisen zu können, wo und in welcher Weise eine Einrichtung ihren Bildungsadressaten in deren alltäglichem Handeln tatsächlich lernförderliche Strukturen bietet. In Bezug auf diese primäre Funktion, nämlich »lernförderlich« zu wirken, ist dabei auch zu erproben, wie sie diesen institutionellen Auftrag auf bürgerschaftliches »Handeln im Gemeinwesen« übertragen und konzeptionell zu opti-

mieren vermag. Die hierzu erforderliche Selbstklärung und Wirksamkeitsanalyse in Einrichtungen ist daher eingebettet in eine breit angelegte Programmatik bildungspolitischer Programme. In ihnen werden einerseits Leitziele wie Unterstützung von Selbstlernkompetenz und selbstorganisiertem Lernen, Öffnung der Institutionen in bildungsbereichsübergreifenden, regional vernetzten Strukturen sowie Orientierung an Prozessen Lebenslangen Lernens als Anforderungen vorgegeben. In mittlerer Sicht wird man diese Anforderungen als Kriterien der Qualitätsentwicklung und damit von Finanzierungsregelungen fassen und verwaltungstechnisch operationalisieren müssen. Innerhalb der ordnungspolitischen Programmatik, die auch eine europäische Dimension enthält, besteht indes ein breiter Deutungsspielraum für die praktische Realisierung der Leitprinzipien und für einen komplexen institutionellen Lernprozess. Er macht eine aktive Mitgestaltung aufseiten der Einrichtungen und ihrer Träger erforderlich. Einrichtungsübergreifende »Ordnungspolitik« bietet daher gegenwärtig durch ihre Zielvorgaben durchaus entwicklungsförderliche Rahmenbedingungen, bei denen nun von hohem Interesse ist, wie die Weiterbildungspraxis darauf reagiert und auf welche Weise sie es versteht, sie auf der Ebene von »Organisationspolitik« in den Gestaltungsbereichen von Personalentwicklung und Angebotsentwicklung zu nutzen. Es stellen sich Fragen wie: Mit welchen Veränderungsanforderungen sehen sich nun die Einrichtungen der Erwachsenenbildung konfrontiert, wenn sie bürgerschaftliches Handeln im Gemeinwesen lernförderlich unterstützen wollen? Wie wird der Veränderungsdruck wahrgenommen und gedeutet und wie wird er möglicherweise bereits im Zuge der Veränderungsprozesse als struktureller Lernanlass genutzt? Im Folgenden werden einige Punkte als Anforderungskatalog zusammengefasst.

Dimensionen des Strukturwandels von Weiterbildungseinrichtungen

Organisationales Lernen in Weiterbildungseinrichtungen impliziert Lernen in einem doppelten Sinne. Im hier geäußerten Selbstanspruch geht es sowohl um das Lernen der Teilnehmer in ihrer konkreten Lernsituation sowie in dem sozialen Umfeld ihres Gemeinwesens. Es geht aber auch um strukturelles Lernen zwischen den verschiedenen didaktischen Handlungsebenen innerhalb der pädagogischen Organisation. Weiterbildungseinrichtungen sind einerseits dafür da, für ihre Bildungsadressaten lernförderliche Arrangements zu schaffen und sollen sich zur Erfüllung dieser Lerndienstleistungen auch selber durch strukturellen Wandel lernbereit und lernfähig erweisen. Hat es eine Weiterbildungseinrichtung darüber hinaus mit Adressatengruppen zu tun, deren individuelles Lernen in Entwicklungsprozesse strukturellen Wandels ihres Gemeinwesens eingebettet ist, so bekommt sie es in zweifacher Weise mit »transformativem Lernen« im Zuge offener Entwicklungsprozesse zu tun: einerseits mit strukturellem Wandel bei ihren Bildungsadressaten und andererseits auch bei sich selbst. Beide Entwicklungen interferieren und führen zu hoher Komplexität der eingeleiteten Prozesse. Innovationsprobleme im Weiterbildungsbereich stehen daher in einem engen

Zusammenhang mit dieser Spiegelungsproblematik: »Wie schaffen wir es, dass sich eine Weiterbildungseinrichtung als entwicklungsförderlicher und -begleitender Dienstleistungsbetrieb versteht und bei der Entwicklung neuer Bildungsformate gleichzeitig den strukturellen Veränderungsanspruch, den sie an andere stellt, auch auf ihre eigene Entwicklung beziehen kann?« Um hierauf befriedigende Antworten zu finden, bedarf es einer systemtheoretischen Rekonstruktion. Mit ihr lassen sich in Weiterbildungseinrichtungen vier Dimensionen der Systembildung unterscheiden, die für den Einfluss auf den Entwicklungsprozess von hoher Bedeutung sind. Bei aller Unterschiedlichkeit der Einzelbewertungen geht es darum, im Einzelnen herauszuarbeiten, welche Veränderungsanforderungen im Zuge von Personal- und Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen von praktischer Bedeutung sind.

Dimensionen des Strukturwandels von Weiterbildungsorganisation



Konstitution

Die erste Dimension bezieht sich auf die Entstehungsbedingungen und auf die lebensweltliche Fundierung einer Weiterbildungsorganisation. Die Einrichtung muss verstehen lernen, dass sie selber ein konstitutiver Bestandteil des Gemeinwesens ist, auf das sich ihre Lerndienstleistungen beziehen. Es geht letztlich um die soziale Einbettung in ihr regionales Herkunftsmilieu und damit um die sozialstrukturellen Voraussetzungen, aus denen sie die »Erfolgsbedingungen« ihres pädagogischen Handelns zu erschließen und sichern vermag. Erforderlich wird in offenen Transformationsprozessen eine Rückversicherung auf den eigenen Ursprung, der sich in strukturellem Wandel befindet und daher um die Klärung, inwieweit sich die Ausgangsbedingungen und die sozialstrukturellen Voraussetzungen der pädagogischen Arbeit verändert haben. Es geht aber auch die Frage, in welchem Maße die gesellschaftliche oder fachliche Positionierung der Einrichtung dem gefor-

dernten Strukturwandel Grenzen setzt. Umgekehrt lässt sich fragen, ob aus der »Einbettung« in ein soziales Umfeld gerade ein solcher pädagogischer Zielwandel erforderlich wird, wenn man nicht den Kontakt zur sich verändernden sozialen Wirklichkeit des Gemeinwesens verlieren will.

Diese konstitutiven Voraussetzungen der eigenen Bildungsarbeit werden in den Einrichtungen bisher wenig reflektiert, weil man sich in der konzeptionellen Diskussion noch überwiegend auf einen produkthaft gedeuteten Leistungsaspekt oder auf monetäre Rahmenbedingungen konzentriert. An dem jeweiligen Verständnis von »Praxisbezug« wird jedoch erkennbar, dass sich eine Bildungseinrichtung nicht allein in ihrem aktuellen »Leistungsprofil« beschreiben lässt, sondern auch über die Formen, wie sie mit ihrem gesellschaftlichen und fachlichen Umfeld strukturell verknüpft ist. Es gilt zu klären, auf welche sozialen Netzwerke sie im Sinne von Sozialkapital und von lebensweltnahen Ressourcen zurückgreifen kann bzw. in welcher produktiven Distanz sie zu den Entwicklungsfeldern ihres Gemeinwesens oder ihrer Region steht. Als Dimension von Veränderungsanforderungen geht es hier um Fragen von spezifischer Praxiskompetenz, um das Verständnis von Kursleitern als lokale Ressource, um die lebensweltliche Fundierung der Bedarfsermittlung und um die Öffnung der Einrichtung für neue Entwicklungen im sozialen Umfeld. Vorausschauende und mitvollziehende Bildungsbedarfsanalyse setzt voraus, dass die Einrichtung bereits entwicklungsförderlicher Bestandteil gerade der sozialen Netzwerke ist, in denen neuer Lernbedarf geklärt und in Angebote übersetzt werden soll. Eine institutionsanalytische Klärung der lebensweltlichen Fundierung wird dabei auf Ansätze der sozialen Netzwerkanalyse und sozialer Milieus im Sinne einer Sozialraumanalyse zurückgreifen können.

Integration

Die zweite Dimension bezieht sich auf Binnendifferenzierung und auf das interne System vernetzter Arbeitsteiligkeit innerhalb von Programmplanungs-handeln und bei der Entwicklung neuer Bildungsformate im Zusammenspiel mit den Praxisfeldern der Bildungsadressaten.

Es reicht heute nicht mehr aus, pädagogisches Handeln in der beruflichen Weiterbildung primär als personale Dienstleistung im Rahmen traditionell vorgegebener Lernarrangements zu verstehen und alles andere als gewährleistende betriebliche Rahmenbedingungen zu betrachten. So problematisch die »Institutionenblindheit« (Bernfeld) traditioneller Pädagogik bereits für die Organisation individueller Lernprozesse war, so hinderlich wirkt sie sich in einer gemeinwesenbezogenen Weiterbildung aus, vor allem wenn sie »kollektive Adressaten« in Gestalt von Teams, Initiativgruppen, Vereinen oder Wirtschaftsunternehmen konzeptionell berücksichtigen will. Da das pädagogische Beziehungsverhältnis gleichzeitig auf unterschiedlichen Planungs- und Entscheidungsebenen »zwischen Organisation und Organisation«, nämlich zwischen einer Weiterbildungs-Organisation und dem sozialstrukturell fassbaren Sozialraum der Lernenden innerhalb des Gemeinwesens, ausgehandelt wird, muss man sich aufseiten der Weiterbildung auch der eigenen organisationalen und sozialräumlichen Voraussetzungen bewusst werden.

Nicht nur die Person des Pädagogen wird so zum Medium einer pädagogischen Einflussnahme, sondern auch das Programmformat (vgl. Schäffter PDF), sein pädagogisch konzipiertes »Design« und schließlich das organisatorische »Setting« eines Lernarrangements werden zum wichtigen sozialen Medium, das lernförderlich oder lernhinderlich zu wirken vermag und das daher nach bewusster Gestaltung verlangt. Es geht somit um eine nach pädagogischen Prinzipien gestaltete interne Organisationsentwicklung einer Weiterbildungseinrichtung. Unter einer medientheoretischen Sicht wird die Entwicklung neuer »Programmformate« als zentrale Aufgabe des Bildungsmanagements beschreibbar, auf die es bisher nur unzureichend vorbereitet ist. Überträgt man das medientheoretische Schema von Formaten auf die »institutionelle Staffelung« der Weiterbildungsorganisation insgesamt, so lassen sich schließlich auf der Ebene der »Einrichtungsdidaktik« Formate beschreiben, die in herkömmlicher Sicht noch nicht als Gestaltungsaufgabe des Weiterbildungsmanagements erkennbar waren. Rückblickend wird allerdings implizite Strukturbildung ⁴ auch auf einer institutionsdidaktischen Ebene rekonstruierbar: Die inzwischen »klassischen« Programmformate wurden im Zuge eines »institutional development« meist im Sinne einer sich verfestigenden Tradition übernommen, wie z. B. Abendkurse, Fernstudium oder innerbetriebliche Fortbildung im Schulungsmodell. Andere »Programmformate« werden erst seit Neuerem entwickelt, wie z. B. »blended learning« oder »selbstgesteuertes Lernen«: Bei beiden handelt es sich in der hier vertretenen Sichtweise um neuartige *Programmformate*, nicht jedoch um Varianten bekannter Veranstaltungsformen oder Methodenkonzeptionen. Das scheint für ein genaueres Verständnis einer innovativen Strukturentwicklung innerhalb von Weiterbildungseinrichtungen entscheidend zu sein.

Im Hinblick auf das Anforderungsprofil an die Weiterbildungsorganisation bedeutet dies, dass die bisherige Konzentration der Wahrnehmung allein auf die »Leistungsseite« wichtige Aspekte unberücksichtigt ließ. Zu erweitern ist der Blick nun auf die Binnenstruktur und ihren internen Bedarf an Personalentwicklung. Die pädagogische Ausgestaltung der »didaktischen Handlungs- und Entscheidungsebenen« bei der Planung, Begleitung und Evaluation unterschiedlicher Formen von Lerndienstleistung für gemeinwesenorientiertes Handeln ist nicht zuletzt deshalb neu, weil hier ein Bezugsrahmen für konkrete Veränderungsprozesse angeboten wird, der sowohl die Verengung auf Instruktionpädagogik, als auch die Anpassung an externe Förderrichtlinien und die wenig innovative Fixierung auf Marktlogik durchbricht. Kompetenz zur erwachsenenpädagogisch angeleiteten Organisationsentwicklung eröffnet bei der Bestimmung des eigenen Standorts pädagogisch relevante Dimensionen der Entscheidung und Gestaltung, die zuvor als objektive, pädagogisch nicht steuerbare »Rahmenbedingung« vorausgesetzt wurden.

Leistung

In der dritten Dimension wird der Übergang von der Anbieterorientierung zu einem Verständnis von Bildung als »Lerndienstleistung« für ausgewählte »Nutzergruppen« thematisierbar. Der Leistungsaspekt einer Bildungseinrichtung beruht notwendigerweise auf einer selektiven Auswahl aus der

⁴ Dies lässt sich institutions-theoretisch als Prozess einer »basalen Organisationsentwicklung« rekonstruieren. (Vgl. Kückler / Schäffter 1997, S. 99–102)

Fülle aller möglichen Erwartungen, die aus der gesellschaftlichen Umwelt an sie herangetragen werden und mit denen überhaupt ein wechselseitiges Passungsverhältnis hergestellt werden kann. »Leistung« meint daher nicht allein das von Pädagogen entwickelte Produkt im Sinne eines »Angebots«, sondern umfasst vor actu auch seine Anschlussfähigkeit aus der Sicht der Nutzer und ihrer Praxisfelder innerhalb eines sich unvorhersehbar verändernden Gemeinwesens. So werden häufig genug Bildungsangebote mit hoher fachdidaktischer Kompetenz entwickelt, die sich dann in Bezug auf die regionalen oder kommunalen Entwicklungsverläufe im Einzugsbereich einer Einrichtung jedoch als nicht (oder noch nicht) anschlussfähig erweisen. Zu einer »Leistung« im systemtheoretischen Sinne werden sie erst bei gelungener wechselseitiger Passung. Der Leistungsaspekt ist daher nicht von einer Seite allein bestimmbar, sondern ein relationales Phänomen. Strukturell ist dabei von Bedeutung, ob Passung als konventionalisierte Voraussetzung vorweg gegeben ist und daher über ein gewisses Maß an Standardisierung und Routinen der Leistungserstellung abgearbeitet werden kann. Ist dies der Fall, so besteht geringer Innovationsbedarf; ganz im Gegenteil pflegt in konventionalisierten Kontexten zu viel pädagogische Phantasie ungeübte Lernergruppen zu verunsichern und abzuschrecken. Das Planungsprinzip konventioneller Passung in Verbindung mit einer Standardisierung von Bildungsformaten wird jedoch gesellschaftlichen Transformationsprozessen nicht gerecht und erweist sich hinsichtlich ihrer Wirksamkeitschancen als zunehmend problematisch. Erforderlich ist daher, die Anschlussfähigkeit von Lernarrangements nicht allein durch klassische Marketingkonzepte zu verbessern, sondern passgerechte und zielgenaue Bildungsdesigns in direktem Kontakt mit relevanten Nutzergruppen koproduktiv zu entwickeln. Dies entspricht dem gegenwärtigen Stand in den Planungswissenschaften. Entwicklungsarbeit ist dabei nicht allein als eine technische Aufgabe einer Produktentwicklung durch Experten zu verstehen, sondern ist in die reguläre pädagogische Arbeit im Rahmen eines »Handelns im Gemeinwesen« konzeptionell zu integrieren. Dies wird als neues Verständnis von pädagogischer Dienstleistung beschrieben. Partizipatorisch angelegte Entwicklung von passungsfähigen Lernarrangements orientiert sich nur im Sonderfall an manifester Nachfrage oder durch Orientierung am »Anbieter-Markt«, sondern versteht die reflexive Klärung von Bedürfnislagen bereits als Bestandteil der pädagogischen Beziehung zu ihren Bildungsadressaten. Hierdurch sind Konzepte entwicklungsbegleitender Beratung nicht nur für das pädagogische Handeln in den situativen Lernarrangements als »Lernberatung« bedeutsam, sondern werden auch auf einer übergeordneten Ebene der Programmplanung zum organisierenden Prinzip eines entwicklungsorientierten Weiterbildungsmanagements.

Funktion

In der vierten Dimension systemischer Entwicklung geht es um den Bezug der Weiterbildungseinrichtung zum gesellschaftlichen Gesamtsystem, d. h. in der Regel zu ihren jeweiligen ordnungspolitischen Rahmenbedingungen. Diese Bezugnahme konkretisiert die gesellschaftliche Funktion, die die

Bildungsarbeit der Weiterbildungseinrichtung über einzelne Dienstleistungen hinaus für übergeordnete Entwicklungen im Gemeinwesen zu erfüllen hat. Sie dient daher der Formulierung und Legitimierung von Leitzielen sowie der Gewinnung und Sicherung von (meist öffentlichen) Ressourcen. Auf den pädagogischen Handlungsebenen einer Weiterbildungseinrichtung wird diese Funktion in der Regel als »Organisationspolitik« verstanden und als Aufgabe des Bildungsmanagements betrachtet, obwohl organisationspolitische Entscheidungen bei der Konzeptionalisierung von Einzelmaßnahmen oder einzelner Angebotsbereiche eigentlich auf allen Handlungsebenen getroffen werden (z. B. als Regionalorientierung, Vernetzung von Angeboten, Kooperation mit Praxisfeldern). Faktisch ist Organisationspolitik daher eine Querschnittsaufgabe, bei der unterschiedliche Mitarbeitergruppen einschließlich der Kursleiter beteiligt werden sollten. Personalentwicklung im Sinne von Kompetenzentwicklung in dieser Dimension pädagogischen Handelns lässt sich somit als Kernbereich von Organisationspolitik verstehen.

Mögliche Veränderungsanforderungen beziehen sich hierbei auf Fragen der Standortbestimmung (institutionelles Profil) im übergreifenden Zusammenhang der Regionalentwicklung und sind also eng verbunden mit Problemen der Finanzierung. Organisationspolitik erscheint unter diesem Blickwinkel primär als Finanzierungspolitik, wobei ein Vergleich zeigt, dass sich Einrichtungen aufgrund unterschiedlicher Organisationspolitik offenkundig in sehr unterschiedlichen Teilrealitäten bewegen. Organisationspolitik impliziert daher auch die folgenreiche Entscheidung, in welcher entwicklungspolitisch relevanten Umwelt sich eine Einrichtung befindet, mit welchen Unterstützungsgruppen (stakeholder; vgl. Schäffter 1998) sie sich vernetzt und wie sie aus der für sie spezifischen Realitätsicht ihre Entwicklungschancen und Erfolgsaussichten definiert. Dies verlangt vom Weiterbildungsmanagement die Kompetenz zu »reflexiver Institutionalisierung« (vgl. genauer Schäffter 2001 b, Kap. 9).

Veränderungsanforderungen in den vier institutionellen Dimensionen

Abschließend werden einige Veränderungsanforderungen im Rahmen der vier Dimensionen beispielhaft aufgeführt.

Gemeinwesenorientierung

Die institutionstheoretische Dimension »Konstitution« wird in Bezug auf Sozialraumorientierung und die lebensweltliche Fundierung der Weiterbildungseinrichtungen praktisch relevant und bedarf einer beratenden Unterstützung:

Es geht dabei um die Balance zwischen Nähe und Distanz zu den Praxisfeldern der Lernenden. Standardkonzepte sind einerseits out – andererseits lässt es sich weiterhin gut von ihnen leben. Eine Forderung lautet: Weg von der Standardisierung, eigene Identitäten sollen herausgebildet werden, Botschaften müssen gelebt werden.

Bedarfsorientierung bedeutet, sich von curricularen Regelungen zu verabschieden und sich an sozialräumlich bestimmbareren Interessenlagen zu orientieren. Voraussetzungen für pädagogische Dienstleistungen sind das Recht und die Möglichkeit einer Weiterbildungseinrichtung zur Distanzierung von der Alltagspraxis. Das macht aber wechselseitige Kenntnis und Akzeptanz im Sinne einer gemeinsamen Basis erforderlich.

Die Differenz zwischen Lernbedürfnissen und einem extern bestimmten Weiterbildungsbedarf ist als Konfliktfeld zu beachten. Alltagsbezug steht als ambivalente Forderung zum Gegenwartsbezug. Es ist wichtig, sich mehr an der Zukunft zu orientieren. Es sind neue Formen zu entwickeln, den Nachfragern zu verdeutlichen, wie sie sich weiterentwickeln können. Beteiligung an einer vorausschauenden Bedarfsermittlung und Bedarfsentwicklung setzt Wahrnehmungsfähigkeit der Weiterbildungsorganisation für die Alltagssituation in den Praxisfeldern ihrer Bildungsadressaten voraus.

Manche Weiterbildungseinrichtungen haben von ihrem Ursprung her den Auftrag, Praxis zu verändern, andere sind entstanden, um sich an einer manifesten Bedarfslage zu orientieren. Die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der jeweils praktizierten und stillschweigend vorausgesetzten Bedarfsermittlung sind zu überprüfen. Methoden, Haltungen und Selbstverständnisse sind zu hinterfragen. Eine zentrale Aufgabe der Weiterbildungseinrichtungen besteht gegenwärtig darin, ihren jeweiligen Bezug zur Strukturentwicklung im Gemeinwesen zu klären und zu begründen.

Lernende Organisation

Die organisationstheoretische Dimension »Integration« lässt sich an der Forderung »Lernorganisation als lernende Organisation« konkretisieren:

Die Forderung nach der Lernenden Organisation steht in engem Bezug zur Verbesserung der internen Strukturen und zu einer pädagogisch ausgerichteten Personalentwicklung aller Mitarbeitergruppen. Drei Lernebenen werden erkennbar:

- › gemeinsames Lernen von Leitung und Mitarbeitern,
- › gemeinsames ko-produktives Lernen mit sozialen Gruppen im Gemeinwesen,
- › gemeinsames Lernen mit anderen Bildungseinrichtungen im regionalen Umfeld.

Mitarbeiterentwicklung beruht vermehrt auf selbstorganisiertem Lernen. Auf organisatorischer Ebene sind deshalb Voraussetzungen zu schaffen, durch die sich Formen selbstorganisierten Lernens mit Rahmenbedingungen, Mitarbeiterstrukturen, Führungsverständnis und anderen Faktoren verbinden lassen. Organisationsentwicklung meint dabei, dass in der konkreten Arbeit mit dem Team Veränderungsprozesse begleitet werden. Durch Coaching und Unterstützung der Mitarbeiter kann Konsens hergestellt werden.

- › Noch werden die Ideen bestimmter Mitarbeitergruppen, wie z. B. der KursleiterInnen, kaum aufgegriffen. Die Stärken der MitarbeiterInnen in Weiterbildungseinrichtungen müssen mehr einbezogen bzw. ihre Kompetenzen stärker entwickelt werden.

- › Übergreifende Szenarien, über die Hierachiestufen hinweg, sind zu entwickeln und somit die Kompetenzen der MitarbeiterInnen zu sammeln.
- › Aus DozentInnen, OrganisatorInnen und TeilnehmerInnen können kontextübergreifende Entwicklungsteams gebildet werden.
- › Die Kompetenz des Selbstlernens steht stärker im Mittelpunkt. Dies verlangt nach anderen Methoden und neuen Formen bei der Strukturierung der Lerninhalte. Hierbei sind die MitarbeiterInnen häufig überfordert und sollten daher verstärkt pädagogische Fortbildung im Sinne einer Förderung von Kompetenzentwicklung erhalten.
- › In der Lernenden Organisation bekommt Lernen einen neuen Stellenwert. Oft haben aber auch die MitarbeiterInnen in Bezug auf ihr Verständnis von Lernen Nachholbedarf. Wie kann man sie konstruktiv »verstören«, damit sie über sich nachdenken? Welche Effekte werden veränderte Lernformen auf die MitarbeiterInnen haben und welche Auswirkungen auf die Formen selbstorganisierten Lernens werden die Berufsbiografien der Lehrkräfte mit sich bringen?

Dienstleistungsverständnis

Die organisationstheoretische Dimension »Leistung« lässt sich an der Forderung nach einer bewussteren Dienstleistungsperspektive pädagogischen Handelns in möglichen Entwicklungszielen konkretisieren:

Es sind immer nur die Leistungsbereiche verfügbar, die dem bislang entwickelten Bild der eigenen Einrichtung von ihrer pädagogisch relevanten Umwelt entsprechen. Geschäftsfelder im Sinne des »Kerngeschäfts« sind bewusster zu definieren und dabei auch die Grenzen der Dienstleistung zu benennen. Ein zentraler Anspruch bezieht sich auf »professionelle Selbstbeschränkung«. Zur Profilbildung gehört auch die Beschreibung dessen, was man nicht zu tun beabsichtigt.

Unter »Kundenorientierung« wird verstanden, dass Bildungsunternehmen nicht nur die Definitionsseite des Anbieters einnehmen, sondern ihre Position auch aus der Sicht der gewünschten Nutzergruppen nachvollziehen können. So lässt sich eine »Vertrauenskette« zwischen den Innen- und Außenverhältnissen auf der Leistungsseite aufbauen.

Bedarfsentwicklung wird auf der Leistungsseite einer Einrichtung über die Steuerung von systematisch strukturierten »Kundenkontakten« praktiziert. Marketing meint in diesem Zusammenhang das Herstellen produktiver Beziehungen zu regionalen oder kommunalen Entwicklungsfeldern und daraus erschließbaren Adressatengruppen. Dabei handelt es sich um ein gemeinsames Entwickeln neuer Außenbereiche. Die Einrichtung differenziert so ihre Außenwahrnehmung in Bezug auf Strukturentwicklungen im Gemeinwesen.

Hinsichtlich der Anforderung, sich spezialisieren zu müssen, wird die Gefahr gesehen, dass man unversehens »weg vom Fenster« ist. Die Reflexion der Entwicklungsziele verlangt hohe Aufmerksamkeit für die Nutzerakzeptanz in Bezug auf bislang gewohnte und für neue Angebote, wenn vorher das Planungsprinzip der »konventionellen Passung« dominant war. Das Leistungsprofil könnte in Form von Leitbildentwicklung (z. B. nach der Methode Zukunftswerkstatt) geklärt werden. Da viele Einrichtungen zu klein und zu

spezialisiert sind, sollte mit anderen »pädagogischen Dienstleistern« in der Region kooperiert werden. Probleme treten besonders bei konkurrierenden Standardmaßnahmen auf. Zusammenarbeit ist eher bei der Erstellung gemeinwesenorientierter Bildungsformate zu erwarten, mit der eine Einzeleinrichtung allein überfordert wird.

Organisationspolitik

Die organisationstheoretische Dimension »Funktion« lässt sich hinsichtlich der Anforderungen an eine bewusste Organisationspolitik von Einrichtungen beruflicher Weiterbildung konkretisieren:

- › Einrichtungenübergreifende Strukturen sind zu schaffen. »Netzwerk« wird zum »Mussbegriff« und bietet Ansätze zur Entwicklung neuer Formate und einer gemeinsamen »Institutionalform« gemeinwesenintegrierter Weiterbildung.
- › Wenn Märkte enger werden, werden Einrichtungen »breiter.« Um überleben zu können, gehen Einrichtungen in Felder, wo schon andere sind, womit die Konkurrenz zunächst wächst. Bringen die Neuen jedoch zusätzliche Kompetenzen ein, werden Verbundlösungen oder Netzwerkstrukturen sinnvoll. Allerdings sind die Voraussetzungen für Vernetzung genau zu klären und bei der Organisationspolitik der Einrichtung zu berücksichtigen. Dazu bedarf es neuer Kompetenzen, die über das bisherige Kerngeschäft hinausreichen. Personalentwicklung ist dann als ein notwendiger Teil von Organisationspolitik anzusehen.
- › Es geht auch um die Verbindung von Regionalität und Vernetzung. Diese Entwicklung steht gerade in den neuen Bundesländern auf der Tagesordnung. Bildungseinrichtungen entwickeln sich hier zu Dienstleistungszentren für die Region. Dabei ist es notwendig, den Bezug der eigenen Organisation zur Region herzustellen und die Kooperation mit Betrieben und anderen Einrichtungen aufzubauen.
- › Organisationspolitik ist zu großen Teilen Finanzierungs politik. Da ein Großteil der Bildungsangebote über öffentliche Programme finanziert wird, sind Bildungsunternehmen keine »normalen« Unternehmen. Oft besteht ein enger Bezug zu Finanzierungsregelungen und zur Weiterbildungspolitik. Hierbei sollte zwischen unterschiedlichen Varianten in der Abhängigkeit von öffentlichen Mitteln und bestimmten Zuwendungsgebern genauer differenziert werden.
- › Der Organisationsbegriff schließt auch einen Kulturbegriff ein (vgl. Dollhausen 2008). Es sollte beachtet werden, dass die Weiterbildungsorganisation auch kulturbildende Vorgänge in sich trägt. Ein neues Verständnis von Verbandspolitik, die Schaffung flacher Hierarchien und pädagogische Dienstleistungsorientierung gehören zu lernförderlichen Organisationskulturen.
- › Die Einrichtungen haben sich mit folgender Grundfrage zukünftig intensiv auseinanderzusetzen: Was meint in der orientierungsarmen gesellschaftlichen Entwicklung »Lerndienstleistung«? Wie lässt sich die »Positivierung von Unbestimmtheit« als pädagogischer Auftrag im Rahmen gemeinwesenorientierter Entwicklungsbegleitung konzeptionell umsetzen?

Dieser Katalog von Veränderungsanforderungen diene vor allem der Verdeutlichung von Eckpunkten und ist sicher nicht vollständig. Er zeigt allerdings, dass sich die Weiterbildungspraxis seit geraumer Zeit von außen wie von innen unter wachsendem Legitimationsdruck befindet. Auf ihn sollte mit einer entwicklungsbegleitenden Supportstruktur auf eine Weise reagiert werden, wie dies im Rahmen des in diesem Band vorgestellten Beratungsprojekts exemplarisch verdeutlicht werden kann.

LITERATUR

- › Baldauf-Bergmann, Kristine / Küchler, Felicitas von / Weber, Christel (Hrsg.) (2005): *Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis*. Baltmannsweiler.
- › Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/Main.
- › Beck, Ulrich / Giddens, Anthony / Lash, Scott (1996): *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt/Main.
- › Dohmen, Günther (1999): *Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen*. Bonn.
- › Dollhausen, Karin (2008): *Planungskulturen in der Weiterbildung*. Bielefeld.
- › Koselleck, Reinhard (1984): *Neuzeit. Zur Semantik moderner Bewegungsbegriffe*. In: Ders.: *Vergangene Zukunft*. Frankfurt/Main.
- › Küchler, Felicitas von / Schäffter, Ortfried (1997): *Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen*. Frankfurt/Main.
- › Schäffter, Ortfried (1998): *Stakeholder als soziale Akteure bei der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen. Zur konstitutiven, reflexiven, legitimatorischen und leistungsbezogenen Mitwirkung von Anspruchsgruppen in Funktionssystemen*. In: Biesecker, Adelheid / Grenzd orffer, Klaus (Hrsg.): *Ökonomie der Betroffenen und Mitwirkungen – Erweiterte Stakeholder-Prozesse*. Pfaffenweiler. S. 159 –185.
- › Schäffter, Ortfried (2001 a): *Transformationsgesellschaft. Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement*. In: Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. DIE, Reihe: Theorien und Praxis der Erwachsenenbildung*. Bielefeld. S. 39 – 68.
- › Schäffter, Ortfried (2001 b): *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Baltmannsweiler.
- › Schäffter, Ortfried (2003): *Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung von Erm glichungsdidaktik*. In: Arnold, Rolf / Schüßler, Ingeborg (Hrsg.): *Erm glichungsdidaktik*. Baltmannsweiler. S. 48 – 62.
- › Schäffter, Ortfried (2007): *Bürgerschaftliches Engagement als Kontext lebensbegleitenden Lernens in der Transformationsgesellschaft*. In: The Japan Society for the Study of Adult and Community Education (Hrsg.): *New Trends in Adult and Community Education and the Growth of NPOs*. Reihe: *Studies in Adult and Community Education*. No. 51. S. 178 –190. Als Download abrufbar unter: <http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter>.
- › Schäffter, Ortfried (PDF): *Lernort Gemeinde – Ein Format Werte entwickelnder Erwachsenenbildung*. Download unter: <http://www.kbe-bonn.de/403.html/c1764>.
- › Tippelt, Rudolf (1998): *Expansion und Differenzierung in der Weiterbildung*. In: *Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ)*. Heft 3. S. 130 –132.
- › Waldenfels, Bernhard (1985): *In den Netzen der Lebenswelt*. Frankfurt/Main.

Die Bedeutung von Leitung für Weiterbildungseinrichtungen im Umbruch

Entwicklungstrends, Konstellationen und strukturelle Anforderungen

› FELICITAS VON KÜCHLER

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn

Einleitung

Die Erwachsenenbildung hat in den letzten beiden Jahrzehnten einen gravierenden Wandel ihrer Organisationen und Institutionen erlebt, der auch eine Veränderung der professionellen Orientierungen und reflektierenden Deutungen zur Folge hatte. Nicht zuletzt durch politisch erwünschte Deregulierungsprozesse vollzog sich eine prinzipielle »Freisetzung« der Weiterbildungseinrichtungen von den strukturellen Vorprägungen und gesetzten Rahmenbedingungen von Trägern und Trägerverbänden, die mit einer sukzessive dominanter auftretenden Markt- und Managementperspektive gekoppelt war. Leitungshandeln in Erwachsenenbildungseinrichtungen wurde, diesem Interpretationskontext folgend, analog zum Managementhandeln von betrieblich verfassten Unternehmungen gedeutet.

In der Weiterbildung ist in der Zwischenzeit die positive Resonanz, die die Einführung des betriebswirtschaftlichen Vokabulars und entsprechender Konzepte in der Weiterbildung in den 1990er Jahren erhalten hat, einer realistischen Einschätzung gewichen.

Zweifellos haben sich Inhalte, Formen ebenso wie Anforderungen an Leitungshandeln in dieser Zeit verändert. Allerdings ist allzu viel über das Management- und Leitungshandeln in Weiterbildungseinrichtungen nicht bekannt, die Anzahl empirischer Studien dazu ist begrenzt (Sauer-Schiffer 2003; Schiersmann 2003; Robak 2004) selbst die wissenschaftliche Auseinandersetzung blieb bisher rudimentär. Die Professionalisierungsanstrengungen in der Weiterbildung richteten sich bisher stärker an die Beschäftigtenengruppe der planenden pädagogischen MitarbeiterInnen (Küchler 2005) als an die Leitungen. Leitungshandeln in der Praxis wird häufig als dilemmatisch beschrieben, als »Sandwichposition« zwischen Einrichtung und Bildungspolitik bzw. zwischen Einrichtung und Marktanforderungen (Robak 2004, S. 83). Diese Situierung der Weiterbildungseinrichtung und ihrer Leitung in der Zwischenposition entspricht auch einem systemisch-systemtheoretischen Verständnis, das unterschiedliche Operationskreise in der

Weiterbildung mit entsprechend »eigensinnigen« Entwicklungs- und Funktionslogiken unterstellt und dabei die Weiterbildungseinrichtungen zwischen den Operationskreis »Ordnungspolitischer Entscheidungsrahmen« und dem der »Aneignungsstrukturen und Lernmilieus« platziert (Schäffter 2001). Aus theoretischen Überlegungen (Schäffter in diesem Band) und empirischen Befunden (Schäffter / Küchler 2006) heraus wird postuliert, dass »Führungs- bzw. Leitungshandeln«, als eine zentrale »Schlüsselsituation« des organisationalen Handelns zur Gestaltung von Innovationsfähigkeit und damit des Wandels bzw. der Transformation von Weiterbildungseinrichtungen anzusehen ist.

Im Folgenden werden zunächst die Struktur und die Entwicklung der Anforderungen an Leitungshandeln im professionellen Diskurs skizziert. Sie werden in den zeitlichen Kontext von drei zu unterscheidenden Phasen der Erwachsenenbildung / Weiterbildung gestellt: der Aufbau- und Ausbauphase der 1970er und 1980er Jahre, der Ausdifferenzierungsphase der 1990er Jahre und der in den 1990er Jahren bereits einsetzenden und aktuell sich deutlicher konturierenden Phase des Wandels und der Transformation. Im Anschluss daran wird die zentrale These von der Bedeutung des Leitungshandelns für Innovation und Umbruch im Hinblick auf typische Konstellationen und darauf bezogene Entwicklungsanforderungen an Leitungs- und Organisationsentwicklung in Umbruchsituationen konkretisiert und mit projektbezogenen Erfahrungen ins Verhältnis gesetzt.

Leitungshandeln in der Weiterbildung

Die Konzeption von Leitungshandeln in der Aufbau- und Ausbauphase der Erwachsenenbildung

In der (westdeutschen) Erwachsenenbildung / Weiterbildung war der Begriff »Leitung« bzw. »Leiter« im Sinne der »Einrichtungsleitung« lange selbstverständlich. Die erst nebenberufliche und dann hauptberufliche Leitung von (öffentlich geförderten) Erwachsenenbildungseinrichtungen charakterisierte die historische Entwicklung und den Ausbau der Erwachsenenbildung nach dem zweiten Weltkrieg »vom Ehrenamt zum Hauptberuf«. Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungseinrichtungen waren in der Regel (mit Ausnahme der privat geführten Schulen) auch noch in größere Organisationsstrukturen wie z. B. weltanschaulich orientierte Verbände (kirchliche, gewerkschaftliche und wirtschaftsverbandsnahe Bildungswerke) und kommunale Strukturen (Volkshochschulen) (Nuissl von Rein / Pehl 2004) eingebunden und orientierten – je nach dem Ausmaß ihrer organisatorisch-rechtlichen Un-/Abhängigkeit – die Art ihrer internen Strukturen und ihr Selbstverständnis an den dort herrschenden organisationalen Vorstellungen. Dementsprechend haben die unterschiedlichen Verbände und Organisationskontexte eine spezifische »Aufgabenklärung« im Rahmen ihrer Arbeitsstrukturen vorgenommen. Da sich ein gemeinsames organisationales Feld noch nicht konstituiert hatte, konnte sich auch nicht, so lässt sich begründet vermuten, ein breites und allgemein für die Weiterbildung akzeptiertes, wissenschaftlich begründetes

tes professionelles Verständnis von Leitungspositionen entwickeln (Meisel 2001, S. 28; Nuissl 1998, S. 39). Ein Indiz dafür ist, dass eine die Kontexte unterschiedlicher Träger(verbände) übergreifende, spezielle Qualifizierung für Führungskräfte der Erwachsenenbildung lange Zeit nicht erfolgte.

Die Begriffe Leitung, Führung, Management weisen nicht nur spezifische zeitgeschichtliche Bezüge auf, sondern charakterisieren auch differierende theoretische Konzeptionen von Organisation, in denen bestimmte Aufgaben und Funktionen von organisationalen Macht- und Einflusspositionen je unterschiedlich akzentuiert werden. Wenn im Folgenden überwiegend von »Leitung« die Rede ist, dann stellt diese Begriffswahl keine Entscheidung für eine bestimmte Art von Organisationstheorie dar, sondern knüpft lediglich an eine Variante des professionellen Alltagsverständnisses mit einem relativ neutralen Begriff an. Führung lässt sich demgegenüber definieren als »bewusste und zielbezogene Verhaltensbeeinflussung der Organisationsmitglieder« durch Strukturen, die als Führungssubstitute wirken (z. B. Technikgestaltung, Organigramme, Stellenbeschreibungen, die Organisationskultur) oder durch das – kommunikative – Handeln der Führungskräfte (vgl. Rosenstiel 2002).

Die Aufgabenbeschreibung für Leitungen von Einrichtungen der Erwachsenenbildung in den 1970er und 1980er Jahren umfasste bei den Volkshochschulen, die hier exemplarisch herangezogen werden, in einem systemischen Verständnis, das sich den Arbeiten Senzkys verdankt, die folgenden Tätigkeiten: Grundsätze für die Planung und Durchführung der der VHS gestellten Aufgaben aufstellen, Mitwirken bei Haushalts- und Stellenplan, Anordnung der notwendigen Maßnahmen für die Aufgabenerfüllung, Personalführung (Einarbeitung leitender Mitarbeiter, Mitarbeiterbeurteilung, Grundsätze für die Fortbildung hauptberuflicher und nebenberuflicher Mitarbeiter erarbeiten, nebenberufliche Mitarbeiter verpflichten), Koordination aller Tätigkeiten, Aufstellen eines Arbeitsverteilungsplans, Kassenanordnungen unterzeichnen, interne und externe Kooperation pflegen sowohl mit Bildungseinrichtungen als auch mit anderen kommunalen Einrichtungen sowie mit Gruppen und Gruppierungen, Presseinformationen vorbereiten, die fachlichen Grundlagen durch Auswertung von Grundsatzliteratur, Erfahrungsberichten, Statistiken und Analysen weiterentwickeln (vgl. Senzky 1974).

Die Formulierungen spiegeln in ihrer Kombination von Ablaufverantwortung, Personalführung und Verantwortung für die Gestaltung eines fachlich adäquaten Leistungsangebots ein differenziertes Verständnis von Leitungsaufgaben wider. Leitungshandeln wird aber eingebunden gedacht in konstante Rahmenbedingungen der Organisation im Kontext kommunaler Verwaltungsstrukturen, also einer stabilen Umwelt, und nur mit einer eingeschränkten Verantwortung für die Gestaltung finanzieller, rechtlicher und personalbezogener Bedingungen der Organisation bzw. Weiterbildungseinrichtung verbunden. Die Leitung konzentriert sich auf den organisationsinternen Gestaltungsspielraum, und auf die Formulierung von Grundsätzen, z. B. der internen Kooperation, Ablaufplanung, Fortbildung, auf die Festigung professioneller Maßstäbe und die Anstöße für eine wissenschaftliche und bedarfsorientierte Weiterentwicklung des Leistungsangebots sowie auf

die kommunale und bildungsbereichsbezogene Kooperation unter Einschluss einer öffentlichen Repräsentationsfunktion. Die Leitungsfunktionen erhalten ihre Bedeutung sowohl praktisch als auch theoretisch im Kontext bürokratischen Verwaltungshandels, wobei ein grundlegendes Spannungsverhältnis von organisatorischem und pädagogischem Handeln festzuhalten ist. Die Leitungsperson muss in ihrem Handeln beide Anteile repräsentieren – die verwaltungsmäßige korrekte Abwicklung des organisatorischen Handelns einerseits, die pädagogische, professionelle und wissenschaftliche »Leitfunktion« andererseits.

Die Konzeption von Leitungshandeln als Management in der Phase der Ausdifferenzierung

In den 1990er Jahren fand u. a. als Folge von veränderten Umweltbedingungen für Erwachsenenbildung / Weiterbildung eine Ausdifferenzierung der Institutionalformen der Erwachsenenbildung und der Leitungsaufgaben statt. Ein zunehmend komplexeres Handling von unterschiedlichen Finanzierungsquellen und Wirtschaftlichkeitsanforderungen sowie veränderte übergeordnete Steuerungsformen und zunehmende Leitungsverantwortung (Meisel 2001, S. 31) führten zum Einzug von Managementorientierungen (Decker 1995; Merk 1992, 1998; Meisel 1994, 2001; Nuissl 1998; Geißler 1997), auch als Konsequenz eines Rückgangs staatlicher Unterstützung für die Weiterbildung. Betriebswirtschaftliche Konzepte des Managements wurden intensiv diskutiert unter dem Aspekt, ob und wie ihr Transfer auf die Weiterbildung erfolgen sollte. Decker (1995, S. 33) unterscheidet zwischen dispositivem Management und dem Lehr- / Lernmanagement. Dispositives Management umfasst planerisches, organisatorisches, geschäftsführendes Gestalten und Steuern, ist also originäre Aufgabe der Leitung. Nuissl (1998) differenziert zwischen normativem, strategischem und operativem Management und strukturiert die Arbeitsfelder der Leitung in Betriebsorganisation, Personalführung und Organisationsentwicklung. Merk (1998) weist auf die Relevanz des strategischen Managements als Leitungsaufgabe hin.

Das leitende, dispositive und strategische Handeln wurde nicht nur unter dem Managementbegriff subsumiert, sondern es wurden auch neue Aspekte des Leitungshandelns explizit formuliert. Marketing kann als das »Einfallsstor« für eine Managementdefinition der Weiterbildung gedeutet werden. Marketing erfährt Resonanz in der Erwachsenenbildung auch durch den wachsenden Druck der Weiterbildungseinrichtungen, sich in der Region mit neuen Strategien und dem je eigenen Profil zu platzieren. Robak (2004, S. 118) formuliert das als doppelte Anforderung an Leitung: sich intern um eine stärkere Systematik des organisationalen Handelns auf allen Ebenen zu kümmern und gleichzeitig extern eine strategische, konkurrenzorientierte Regionaleinbindung anzuzielen.

Die empirische Studie von Möller (2002) zeigt gleichwohl, dass die Konzepte und die Praxis einem Erfolgskriterium, der Einbindung der unterschiedlichen organisatorischen Ebenen unter einer organisationsübergreifenden Managementkonzeption, nur in Einzelfällen entsprechen.

Neue Akzentsetzungen des Managementhandelns in der Erwachsenenbildung beziehen sich auf Marketing, Wirtschaftlichkeit und Organisations- bzw. Qualitätsentwicklung (von Küchler / Meisel 1998, Meisel 2001). Rogge (1994) entwirft in Anlehnung an den Managementkreislauf Elemente einer Weiterbildungsbetriebslehre, die auf effizientere Zusammenarbeit von inhaltlichen Planungsaufgaben und Management unter der Maßgabe einer verstärkten Profilentwicklung einerseits und der internen Gestaltung von Organisationskultur andererseits setzt.

Die empirische Analyse von Robak (2004) identifiziert als übergreifende Kernaufgabe von Leitung die Regelung der Binnenstruktur (organisationsstrukturelles Management) und eine funktionale Vernetzung (überinstitutionelles Vernetzungsmanagement). Dabei wird zwischen Programmplanung als zentralem Bereich pädagogischen Handelns und Weiterbildungsmanagement unterschieden, um die pädagogischen Aufgaben und Anforderungen an Leitungshandeln nicht unter dem Begriff Management verschwinden zu lassen. Managementhandeln wird in geringem Umfang von pädagogisch Mitarbeitenden durchgeführt, überwiegend aber von Leitenden. Die systematischen Managementaufgaben umfassen nach Robak (ebd., S. 39):

- › organisationsstrukturelles Management und Organisationsentwicklung,
- › überinstitutionelles Vernetzungsmanagement,
- › Marketing / Öffentlichkeitsarbeit,
- › die Schaffung von Rahmenbedingungen für die Programmplanung,
- › Personalentwicklung / Personalführung,
- › finanzielles Management,
- › Selbstmanagement,
- › Qualitätssicherung.

Im Unterschied zu konzeptionell-theoretischen Ansätzen lässt sich mit den Ergebnissen von Robak eine Differenzierung zwischen der Formulierung von Aufgabenbereichen für Managementhandeln und der in der Praxis vorkommenden Realisierung vornehmen. Sie kommt zu dem Schluss, dass in klassischen öffentlichen Einrichtungen die »Sicherung der Binnenfunktionalität, die Entwicklung eines Profils und die Einbindung und Positionierung in der Umwelt« (ebd., S. 340) die größte Rolle spielen, weist aber auch darauf hin, dass die Träger, der Bildungsauftrag, die Institutionalform und der personelle Ausbaugrad in hohem Maße die institutionellen Schwerpunkte des Handelns bestimmen und dementsprechend die einzelnen Weiterbildungseinrichtungen unterschiedliche Ausprägungen aufweisen.

Gegenüber den eingangs beschriebenen Anforderungen an Leitungshandeln in den 1970er und 1980er Jahren hat sich sowohl in der Praxis als auch in der Theorie eine deutliche Ausdifferenzierung der Aufgaben und Verantwortlichkeiten von Einrichtungsleitungen vollzogen. Leitungen von Weiterbildungseinrichtungen sind, obwohl zum Teil immer noch in übergreifende Trägerstrukturen eingebunden, bei ihren externen Aufgaben nicht mehr allein zur Repräsentation und zur kommunalen Kooperation verpflichtet, sondern tragen auch die Verantwortung für spezifische Profilbildung und regionale Positionierung, sie müssen sich mit einer Vielzahl von zudem noch

veränderlichen Umwelten auseinandersetzen. Intern sind sie für Marketing / Öffentlichkeitsarbeit und das Management der unterschiedlichen Finanzierungsquellen zuständig. Diese Ausweitung ihres Handlungsfeldes lässt die Übernahme des Terminus »Management« begründet erscheinen, gleichzeitig ist jedoch zu konstatieren, dass pädagogische und professionelle Aspekte des Leitungshandelns nicht mehr explizit benannt werden, sondern unter Begriffen des betriebswirtschaftlichen Vokabulars subsumiert werden. Dieses Unsichtbarwerden eines Handlungsanteils von Leitung, der im Kontext bürokratischen Verwaltungshandelns noch als Teil eines praktisch erlebten und theoretisch reflektierten Spannungsfelds angesehen wurde, birgt Gefahren für die Professionalität der Organisation und der Leitungsperson. Auch in dieser Hinsicht ist das Fehlen praktischer Professionalitätsunterstützung und theoretischer Reflexion der Leitungsfunktion ein bemerkenswertes Phänomen.

Leitungshandeln bei »Wandel und Transformation« von Weiterbildungseinrichtungen

Gravierende Veränderungen der Leitungsrolle ergeben sich aus den seit den 1990er Jahren mit der deutschen Vereinigung stattfindenden Transformationsprozessen (Küchler 2008). Zum gesellschaftlichen Entwicklungsthema wird die generelle Veränderungsfähigkeit von Organisationen, deren interne Strukturierungen nicht mehr auf längere Dauer eingerichtet sind. Die Kompetenz zur Entwicklung von Organisationen wird zunehmend zum Bestandteil von Leitungsfunktion, auch in der Weiterbildung.

»Changemanagement« wird zum Kernbegriff für die Kompetenz, Umbruchsituationen von Organisationen nicht nur zu bewältigen sondern aktiv zu gestalten, und dabei weitreichende inhaltliche, strukturelle und prozessbezogene Veränderungen zu managen, die über die konventionelle Organisationsentwicklung als Veränderung von organisationsinternen Teilbereichen oder Teilaspekten in der Regel hinausreichen. Orientiert man sich an Konzeptionen Lebenslangen Lernens und der damit verbundenen »Kompetenzwende« wird ein erheblicher Veränderungsbedarf von bislang gewohnten Institutionalformen und Organisationen der Bildung und Weiterbildung sichtbar (Schäffter / Küchler 2006).

Empirische Erfahrungen mit der Begleitung von Weiterbildungseinrichtungen in derartigen Umbruchsituationen zeigen, dass häufig mehrere Dimensionen von Organisationsentwicklung miteinander verknüpft sind, die insgesamt einem »transformativen« Wandlungsbegriff entsprechen, also einem Wandlungsprozess, der die bisherigen gesetzten Kontexte übersteigt. Transformation bezeichnet per definitionem einen auf Kontextveränderung bezogenen qualitativen Wandel, der Diskontinuitäten, neue Richtungen der Entwicklung, Paradigmenwechsel und radikale Kulturveränderungen umschließt. Umbruchsituationen evozieren – je nach Gestaltung der Organisationsentwicklung und der Rolle und Funktion der Leitungspersonen – unterschiedliche Formen des Leitungshandelns. Für den hier zu beschreibenden Zusammenhang sind empirische Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung von Innovationen in Weiterbildungseinrichtungen relevant. Die Auswertung

der unterschiedlich gestalteten Innovations- und Veränderungsprozesse bei verschiedenen Weiterbildungseinrichtungen ergab, dass Innovationsprozesse an unterschiedlichen organisationalen Prozessen und Dimensionen ansetzen können, und dass Führungs- bzw. Leitungskräfte in derartigen Transformationsprozessen umso erfolgreicher agieren, je mehr sie sich selber als Teil der Wandlungsprozesse begreifen und auch ihr eigenes Führungshandeln einer Reflexion unterziehen. Das differenziert die übliche Vorannahme aus, dass Leitungshandeln als strategisches Organisationsentwicklungshandeln zu konzeptualisieren sei und lediglich die Funktion habe, Organisations- und Personalentwicklungsprozesse kompetent zu initiieren und zu »rahmen«. Mit einem systemischen Verständnis von Weiterbildungsorganisationen im Umbruch ist auch die Notwendigkeit angesprochen, ein neues Verhältnis von organisationalen und pädagogisch-professionellen Aspekten des Leitungshandelns zu entwickeln und dabei die pädagogischen Dimensionen von Organisationspolitik, von Programmentwicklung speziell für Bedarfe innerhalb des jeweiligen Sozialraums als Bezugsfeld und für Personalentwicklung im Rahmen der Binnenstruktur (vgl. Schäffter in diesem Band) zu akzentuieren und damit den Managementbegriff auch pädagogisch zu konnotieren.

Lernende Weiterbildungseinrichtungen im Umbruch

Das Projekt LERNENDE EINRICHTUNGEN DER WEITERBILDUNG IN UMBRUCHSITUATIONEN weist mit seinem grundlegenden Verständnis von »Umbruch« Schnittmengen zu neuen sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Forschungsansätzen für Ostdeutschland auf. Gemeinsam ist beiden die Orientierung auf endogene Regionalentwicklung und Unterstützung von Akteuren. Konzeptioneller Ausgangspunkt der »neuen Ostdeutschlandforschung« war die Beobachtung, dass grundlegende Probleme in Ostdeutschland auch 15 Jahre nach dem Systemwechsel ungelöst sind und dass Lösungsperspektiven mit dem bisherigen begrifflich-konzeptionellen Instrumentarium auch nicht in Sicht waren. Die »neue Orientierung« interpretiert die gegenwärtige Lage in Ostdeutschland nun nicht mehr als Übergangsstadium des deutschen Vereinigungs- bzw. Transformationsprozesses, sondern setzt sie in den Kontext eines doppelten Umbruchs: der deutschen Vereinigung einerseits und des westdeutschen bzw. westeuropäischen Wirtschafts- und Sozialmodells im Zeichen der Globalisierung andererseits.

In einen ähnlichen Interpretationszusammenhang ist das Projekt LEWUS einzuordnen, das die gegenwärtig stattfindenden Transformationsprozesse in einer doppelten Perspektive zum Ausgangspunkt nimmt: Zum einen sind Weiterbildungseinrichtungen von der Verstetigung von Veränderungen betroffen, von Strukturwandlungsprozessen in den Regionen, zum anderen müssen sie sich als Akteure begreifen, die Teil des Strukturwandels sind und dementsprechend ihr Funktionsverständnis, ihr Leistungsangebot, ihre sozialräumliche Vernetzung und ihr Kooperationshandeln anpassen und damit ihre organisationalen und personalen Kompetenzen verändern und weiterentwickeln müssen.

Im Folgenden werden die im Rahmen des Projekts LEWUS entstandenen unterschiedlichen Konstellationen der auf Innovation angelegten Kooperation mit Weiterbildungseinrichtungen unterschiedlichen Typs dargestellt und im Hinblick auf Anforderungen an Leitungshandeln gedeutet. Die Konstruktion dieser idealtypischen Konstellationen entstand aus der externen wissenschaftlichen Beratung[›] sowie der Analyse der Ergebnisse einer Fachtagung; sie stellen drei unterschiedlich akzentuierte Varianten der Relation zwischen Projekt und kooperierender Weiterbildungseinrichtung dar. Anhand dieser Konstellationen wird es möglich, strukturelle Anforderungen an Leitungshandeln und Personalentwicklung zu konkretisieren.

Organisationskulturentwicklung – von der Innovation von Leistungsangeboten zur Kulturentwicklung

Die Projektentwicklung ist Ergebnis der Aktivitäten von Schlüsselpersonen (Leitung und Mitarbeitende) in der Einrichtung. Die Funktion der Leitung im Sinne ihrer Verantwortlichkeit und Steuerung wird im Laufe des Prozesses reduziert, die Koordinationsfunktion eines dafür eingesetzten Mitarbeiters dagegen ausgeweitet durch den eingeräumten Spielraum für Verantwortung und aktive Steuerung. Die Projektaktivitäten dienen der Innovation von Leistungsangeboten, dementsprechend werden die Ergebnisse auch in die interne Kommunikation eingespeist und sollen in einem gestuften Vorgehen von dem gesamten Team mitgetragen und als Organisation verantwortet werden. Das kooperative Projekthandeln verändert das Profil der Einrichtung mit Folgen für die gesamte Organisationskultur.

Diese Konstellation lässt sich als Organisationsentwicklungsprozess einordnen, der es mit internen Strukturveränderungen zu tun hat, die zur Stärkung der »produktbezogenen« Innovationsfähigkeit und in Folge davon auch der strukturellen Innovationsfähigkeit der jeweiligen Weiterbildungseinrichtung beitragen soll. Die internen Strukturveränderungen finden ihren Niederschlag in entsprechenden Veränderungen der Organisationskultur und vice versa. Die Führungskräfte sind an dem allgemeinen Organisationskulturwandel beteiligt und erfahren die Notwendigkeit selbst organisierten Lernens als Bestandteil ihrer Arbeitshandlungen. Hier wird eine »explizite Gestaltung von Lernkulturen« (Schübler / Thurnes 2005, S. 24) möglich.

Das Verhältnis zwischen Leitung und Projekt ist nicht mehr nur auf die klassische Auftragserteilung, Rahmensetzung und Unterstützung des Entwicklungsprozesses im Sinne eines Fach-, Macht- und Prozesspromotors begrenzt, sondern enthält Elemente der »Selbstbetroffenheit« bzw. Reflexivität und fordert ein bestimmtes Maß an reflexivem Handeln der Leitung und ihrer professionellen Kompetenzentwicklung ein. Grenzen dieser Konstellation liegen generell darin, dass alte und neue Lern- und Organisationskulturen durchaus nebeneinander bestehen können, dass die Kompetenzentwicklung der verschiedenen Mitarbeitergruppen unterschiedlich weit und in unterschiedlicher Geschwindigkeit verlaufen kann, dass zwar innovationsförderliche Bedingungen situativ herstellbar sind, aber noch Auseinandersetzungen um Organisationskulturen stattfinden.

› Die Verfasserin wurde gemeinsam mit Prof. Ortfried Schaffter von den Projektmitarbeiterinnen zu mehreren Beratungen eingeladen und war überdies Mitglied im Beirat von LEWUS.

Innovation in gebahnten Handlungskorridoren – Leitungshandeln als Ermöglichung und »Fernsteuerung«

Die Leitung initiiert die Kooperation und engagiert sich in der Generierung von Themen und Planungen. Die direkte Zuständigkeit für Kooperation, Projektentwicklung und Durchführung wird an einen Mitarbeiter delegiert, der eigenverantwortlich und kontinuierlich Mitarbeiter und Leitung informiert. In längerfristigen Abständen wird die Projektarbeit gemeinsam mit der Leitung ausgewertet, dabei werden die Planungen und zukünftigen Aktivitäten abgestimmt.

In analytischer Perspektive ist dabei der Wandel der Kompetenzen der Leitung bzw. des Managements von Bedeutung. Dies gilt zum einen für die Rolle der Leitung nach »innen«, innerhalb der Organisation. Anhaltspunkte für diesen Funktionswandel bieten avancierte Konzepte der Personalentwicklung (Arnold / Bloh 2001). Ein »*systemisches Gestalten von betrieblichen Entwicklungs- und Lernprozessen verlangt nach anderen Kompetenzen als denen des »Machens« und »Im-Griff-Habens«; es geht vielmehr um sozial-kommunikative sowie didaktische Fähigkeiten zur dialogischen Bildungsbedarfsanalyse, zur Förderung von Gruppen und zur Begleitung und Beratung von Wandlungsprozessen sowie um eine umfassende Sensibilität für die soziale Eigendynamik von organisatorischem Wandel*« (Arnold / Bloh 2001, S. 23). Den Führungskräften kommt eine eigenständige Funktion als »*Moderatoren der betrieblichen Selbstorganisation zu*« (ebd., S. 21). Diese weitgehende Neubestimmung der Rolle der Leitung / Führungskräfte nach innen geht mit der Funktion einher, auch nach außen, im Hinblick auf die Leistungsseite, das Profil der Weiterbildungseinrichtung entscheidend zu verändern. Erkennbar wird diese Veränderung dann, wenn nicht nur zufällige oder einzelne Angebote neu entwickelt und in den zugehörigen Milieus verankert werden können, sondern wenn Lernkultur intern verankert und innen gelebt und nach außen präsentiert wird.

Teamentwicklung – Organisationales und personales Lernen unter Bedingungen begrenzter Ressourcen

Die Planung der Projektaktivitäten erfolgt kooperativ von Leitung und Mitarbeitenden, das Team insgesamt ist für die Umsetzung der Planungsschritte verantwortlich. Die Leitungsrolle wird nicht hervorgehoben, eine Differenzierung der internen Zuständigkeiten wird kollegial-situativ ausgehandelt und ist nicht an den Aufgabenbereichsverantwortlichkeiten, sondern an den internen Spielräumen und personellen Kompetenzen orientiert. Teamentwicklung und organisationales Lernen sind im Hinblick auf neues kommunales Kooperationshandeln dominant.

Durch die Verankerung im Team wird das organisationale und personale Lernen bestärkt und verstärkt. Das Projekt ist somit an das Team als Ganzes angebunden, das ist mit spezifischen Chancen verbunden, z. B. dass trotz begrenzter Ressourcen immer reagiert werden kann, aber auch mit dem Problem, dass interne Relevanzsetzungen und Abstimmungsprozesse nicht immer transparent sind.

Strukturelle Anforderungen an Leitungshandeln in Weiterbildungseinrichtungen im Umbruch

Das »Managen« von Weiterbildungseinrichtungen im Umbruch i. o. skizzierten Sinne einer neuen Verhältnissetzung von organisationalen und pädagogisch-professionellen Aspekten hat sich noch nicht ausreichend konturiert. Einige Ausgangs- und Eckpunkte lassen sich aber deskriptiv und theoretisch bestimmen.

Ein systemisches Verständnis der *Funktion des Managements* lässt sich dabei fruchtbar machen, das in dem von Baecker (1994) so bezeichneten »post-heroischen Management« Ausdruck gefunden hat. Auf der Grundlage einer systemtheoretischen Konzeption werden »turbulente Umwelten« ernstgenommen und entsprechende Konzepte der Organisation und des Managements beziehen sich folgenreich darauf. Das gilt insbesondere für das Verhältnis zwischen Organisationsspitze und allen anderen Positionen in einer Organisation. Je komplexer die Aufgaben und je dynamischer das Umfeld, desto mehr wird eigenverantwortliches Handeln erforderlich (von Rosenstiel 2002, S. 208). Eine zu gängigen linear-hierarchischen Gestaltungen alternative Position formuliert als Grundsatz, dass *alle* Positionen »freigestellt werden, die Umwelt der Organisation zu beobachten und sich im Rahmen der jeweils eigenen Aufgaben einen Reim auf sie zu machen. Die Spitze und Leitung der Organisation wird zu jenem Dienstleistungszentrum, um den Rest der Organisation in dieser Fähigkeit zu unterstützen« (Baecker u. a. 2004, S. VI).

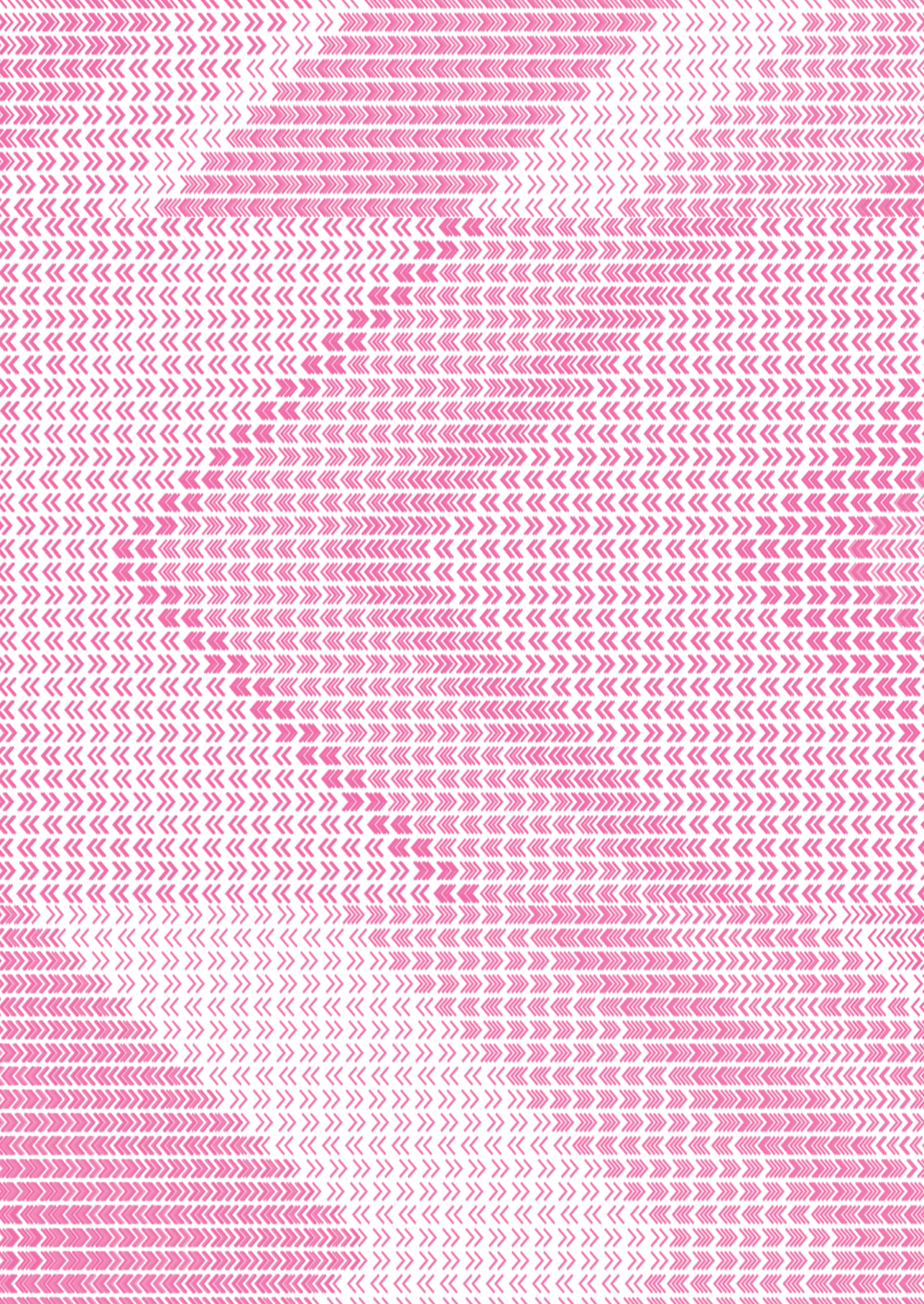
Notwendig ist eine weiterbildungsspezifische, an der gesellschaftlichen Funktion von Weiterbildung im Lebenslangen Lernen adaptierte Konkretisierung eines systemischen Managementbegriffes. Für Weiterbildungseinrichtungen könnte eine Orientierung an einer derartigen Deutung des Managements eine reflexive Überprüfung von intern gestalteter Struktur und Kompetenzverteilung, die Präzisierung von Entwicklungsaufgaben (auch z. B. im Kontext einer Re-Pädagogisierung der Qualitätsentwicklung) und die Herausarbeitung der jeweiligen Leitvorstellungen bedeuten.

Die vielfach geforderte und funktional notwendige Positionierung, Profilbildung und regionale Platzierung einer Weiterbildungseinrichtung erfordert einen Reflexionsprozess der gesamten Organisation, der sich auf Prozesse, Leistungen, Bedarfsermittlung, Methoden, Haltungen und Selbstverständnis erstreckt und dementsprechende Gestaltungsanforderungen an Leitungen und ihre Kompetenz zur partizipativen Entwicklung stellt.

Dabei wird es, aus der Perspektive der Organisation, um die Umsetzung von weiterbildungsspezifischen Implikationen einer »lernenden Organisation« gehen, die besondere Ansprüche an Personalentwicklung als Kompetenzentwicklung aller Mitarbeitergruppen, an die Gestaltung einer dementsprechenden Organisationskultur mit der Aktivierung bisher meist ungenutzter Ressourcen von Kursleitenden, Teilnehmenden und sozialen Gruppen im Sozialraum sowie an die kooperative Lernkultur im Gemeinwesen stellt.

LITERATUR

- › Arnold, Rolf / Bloh, Egon (2001): *Personalentwicklung im lernenden Unternehmen*. Hohengeren.
- › Baecker, Dirk (1994): *Postheroisches Management. Ein Vademecum*. Berlin.
- › Baecker, Dirk / Dievernich, Frank E. P. / Schmidt von Gabler, Torsten (Hrsg.) (2004): *Management der Organisation. Handlung-Situation-Kontext*. Wiesbaden.
- › Bergold, R. / Gieseke, W. / Hohmann, R. / Seiverth, A. (Hrsg.) (2000): *Pädagogische Professionalität und Berufseinführung*. Bonn.
- › Decker, Franz (1995): *Bildungsmanagement für eine neue Praxis*. München.
- › Geißler, Harald (Hrsg.) (1997): *Unternehmensethik, Managementverantwortung und Weiterbildung*. Neuwied.
- › Küchler, Felicitas von (2005): *Führung in Prozessen der Organisationsentwicklung – von der Organisationsentwicklung zur Institutionalisierung*. Unveröffentlichtes Ms. Frankfurt/Main.
- › Meisel, Klaus (1994): *Marketing für Erwachsenenbildung in der Diskussion*. In: Ders. u. a.: *Marketing für Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn.
- › Meisel, Klaus (2001): *Managementprobleme in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen*. Baltmannsweiler.
- › Merk, Richard (1998): *Weiterbildungsmanagement – Bildung erfolgreich und innovativ managen*. 2. Auflage. Neuwied.
- › Möller, Svenja (2002): *Marketing in der Weiterbildung*. Bielefeld.
- › Nölting, B. / Keppler, F. / Böhm, B. (2008): *Ostdeutschlandforschung trifft Nachhaltigkeitsforschung – fruchtbare Spannungsfelder für die Entwicklung neuer Perspektiven in Ostdeutschland*. In: soFid 2008/1. (Erstmals veröffentlicht in: *Gesellschaftlicher Wandel in den neuen Bundesländern 2008/Discussion paper Nr. 25/07*, Zentrum Technik und Gesellschaft (ZTG) der Technischen Universität (TU) Berlin.)
- › Nuissl von Rein, Ekkehard / Pehl, Klaus (2004): *Porträt Weiterbildung Deutschland*. 2. aktualisierte Ausgabe. Bielefeld.
- › Nuissl, Ekkehard (1998): *Leitung von Weiterbildungseinrichtungen*. DIE-Studientext für Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main.
- › Robak, Steffi (2004): *Management in Weiterbildungsinstitutionen*. Hamburg.
- › Rosenstiel, Lutz von (2002): *Führung in Organisationen*. In: Allmendinger, Jutta / Hinz, Thomas (Hrsg.) (2002): *Organisationssoziologie*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 42. S. 203 – 244.
- › Schäffter, Ortfried / Küchler, Felicitas von (2006): *Lebenslanges Lernen als latenter Veränderungsdruck. Institutioneller Wandel im Weiterbildungssystem*. In: Künzel, Klaus (Hrsg.): *Internationales Jahrbuch für Erwachsenenbildung*. Köln.
- › Scheunpflug, Annette (2003): *Stichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaft*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Heft 2. S. 159 – 172
- › Schiersmann, Ch. (2003): *Institutionenanalyse am Beispiel der Familienbildung*. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*. S. 46 – 58.
- › Schübler, Ingeborg / Thurnes, Christian M. (2005): *Lernkulturen in der Weiterbildung*. Bielefeld.
- › Senzky, Klaus (1974): *Management der Erwachsenenbildung – Eine Einführung*. In: Pöggeler, Franz (Hrsg.): *Handbuch der Erwachsenenbildung*. Bd. 2. Stuttgart.



The background of the entire page is a repeating pattern of pink, stylized, interlocking geometric shapes that resemble chevrons or zig-zags. The pattern is dense and covers the entire surface. The text 'Konzept und Praxis' is centered in the upper half of the page, set against a white rectangular area that is part of the overall pattern.

Konzept und Praxis

Weiterbildung als Potenzial nutzen

› ANDREA FAULSEIT-STÜBER, ULRIKE KRON, JOHANNA GERNENTZ
Mitarbeiterinnen des Modellprojektes LEWUS

Im ersten Teil des Buches wurden Herausforderungen des gesellschaftlichen Umbruchs hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Weiterbildung von den Autoren aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet.

Im folgenden Teil stellen die LEWUS-Mitarbeiterinnen das im Rahmen des Projektes erarbeitete Handlungskonzept *Entwicklungsbegleitung für zielgenerierende Prozessgestaltung* (EZP) vor. Es zeigt Möglichkeiten zur Nutzung der Weiterbildung als Potenzial zur Gestaltung kommunaler Entwicklungsprozesse auf. Unter der Fragestellung: »Wie können Weiterbildungseinrichtungen zur Entwicklung offener Angebote gelangen?« werden zunächst Ausgangshypothesen, handlungsleitende Prinzipien und Vorgehensweisen des Konzeptes dargelegt. Im zweiten Abschnitt werden anhand von Praxisausschnitten konkrete Beispiele der Umsetzung veranschaulicht. Entlang markanter Fragestellungen im Verlauf der Projektarbeit werden die Lernfelder differenziert erläutert und hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit zusammenfassend reflektiert.

Bezüglich ihrer Verwendung im Projektzusammenhang ausdeutungsbedürftige Begrifflichkeiten werden im Glossar erläutert.

Wie können Weiterbildungs- einrichtungen zur Entwicklung offener Angebote gelangen? – Entwicklungsbegleitung für zielgenerierende Prozess- gestaltung

Ausgangshypothesen des Projektes LEWUS

»Lernende Einrichtungen der Weiterbildung in Umbruchsituationen« – Der Titel des Projektes LEWUS macht darauf aufmerksam, dass Einrichtungen der Weiterbildung selbst Akteure im Strukturwandlungsprozess sind. Die Anforderungen des lebenslangen Lernens sind nicht nur solche, die von außen an die Einrichtungen der Weiterbildung herangetragen werden, sondern sie machen sie selbst zum Teil des Veränderungsprozesses. Daraus ergibt sich eine notwendige Auseinandersetzung der Einrichtungen mit einem erweiterten Aufgabenverständnis, einem veränderten Selbstbild und Handlungsstrategien für Aufgaben, die noch nicht klar beschrieben sind. Die Kompetenzen, die zur Gestaltung dieser Anforderungen notwendig sind, beziehen sich auf Kommunikation und Kooperation, um sich an Verständigungs- und Entscheidungsprozessen beteiligen zu können.

Gestaltungskompetenz in Bezug auf die Einrichtungen der Weiterbildung bedeutet in diesem Zusammenhang:

- › Weiterbildung begreift sich als Teil der Region.
- › Weiterbildung ist Bestandteil des Strukturwandlungsprozesses.
- › Weiterbildung erweitert ihr Angebotsprofil.

Der Umgang mit Umbruchsituationen und Veränderung ist nicht mehr etwas, das nur anlassbezogen stattfindet, wenn das Überleben der Organisation infrage gestellt wird. Entwicklung, Lernen und Anpassung an sich immer dynamischer verändernde Umweltbedingungen werden zum Alltag der Weiterbildungseinrichtung und fordern eine Änderung des pädagogischen Selbstverständnisses heraus.

Dafür braucht die Weiterbildung jetzt und in Zukunft Erfahrungen und Methoden, um den gesellschaftlichen Problemlagen als Lernherausforderungen zu begegnen und dafür Bildungsangebote zu ermöglichen, die informelle und formelle Lernprozesse auf verschiedenen Ebenen miteinander verbinden können:

- › auf kommunaler Ebene – als Infrastruktur des Lernens,
- › auf der Ebene der Institution Weiterbildung – als Lernende Einrichtung,
- › auf der Ebene der Partizipation engagierter Bürger im Gemeinwesen – als haupt- und ehrenamtlich Tätige in selbstgesteuerten Lernprozessen.

In dieser Aufzählung deutet sich an, vor welcher komplexen Lernherausforderung auf verschiedenen Handlungs-, Organisations- und Reflexions-ebenen die Einrichtungen der Weiterbildung stehen und dass diese nicht ausschließlich mit erweiterter Methodenkompetenz und Lernen auf individueller Ebene zu bewältigen sind. Ganz im Gegenteil wird die Beschreibung der Bedarfslage von Kompetenzen für die Bewältigung komplexer Aufgaben immer schwieriger.

Für die Ausrichtung auf die jeweiligen Herausforderungen ist immer entscheidender, wie lern- und entwicklungsfähig die Einrichtungen der Weiterbildung in diesem Prozess sind. Dabei haben Weiterbildungseinrichtungen für eine sozialraumorientierte Bildungsplanung spezifische Kompetenzen, die aus dem Zugang zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsbereichen resultieren und verbunden werden mit Kooperationsfähigkeit und Netzwerkarbeit.

Bei der Gestaltung von Bildungsangeboten, deren Grundlage kooperative Zusammenarbeit mit anderen Akteuren und die daraus resultierenden Aushandlungsprozesse darstellen, entstehen auch andere Anforderungen an die Kommunikation der Mitglieder der Einrichtungen untereinander. Diese kommunikativen Veränderungsprozesse haben Auswirkungen auf das organisationale Wissen. *»Wollen Organisationen den durch unterschiedliche Faktoren bestimmten Wandel mitgestalten, sind sie darauf angewiesen, individuelles und kooperatives Lernen durch ›Lernbrücken‹ zu organisationalem Lernen werden zu lassen. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass individuelle und kooperative Lernprozesse Voraussetzungen für organisationales Lernen sind. Was einzelne Mitarbeiter in den unterschiedlichsten Zusammenhängen gelernt und erarbeitet haben, soll in die Organisation einfließen, strukturell abgesichert und so Bestandteil einer organisationalen Wissens- und Handlungsbasis werden.«* (Pätzold / Lang 1999, S. 93)

Der Begriff der »Lernenden Organisation«, der in den Diskurs um die Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung mit einbezogen wird, wurde u. a. angeregt und inspiriert durch die Management-Modelle der Lernenden Organisation von Argyris / Schön (1999) sowie durch »Die fünfte Disziplin« von Peter Senge (1996). Der Nutzen und die Übertragbarkeit der Prinzipien von Managementansätzen auf pädagogische Organisationen werden etwa bei Dollhausen / Nuissl von Rein (2007) anhaltend und kontrovers diskutiert. Karl Düsseldorf plädiert darin für ein Festhalten an einem interdisziplinären Diskurs. *»Denn durch eine vorschnelle disziplinäre Separierung im Themenfeld würde die Kompatibilität mit einem bereits außerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft etablierten Forschungsforum beeinträchtigt und der Ertrag der ohnehin verspäteten Diskussion in der Erwachsenenbildung gefährdet.«* (Ebd., S. 148)

Es bleibt die Frage, inwiefern eine Einrichtung der Weiterbildung lernen und Kompetenzen entwickeln kann. Die in den 1990er Jahren viel diskutierten Konzepte der Lernenden und Nichtlernenden Organisation geben begriffliche Orientierung, weisen aber gleichzeitig auf das konzeptionell und prak-

tisch schwierig zu erfassende Verhältnis zwischen Person und Organisation hin (siehe Wimmer, 2000; Simon, 1997; Senge 1996). Fritz B. Simon (1997, S. 10) schreibt: »Die Verwendung des Begriffs Lernen zur Beschreibung von Organisationsprozessen ist, darüber sollten wir uns klar sein, zunächst nicht mehr als eine Metapher. Eine Vorstellung, die aus der Beobachtung einzelner Menschen abgeleitet ist, wird auf soziale Systeme übertragen. Genauso gut könnte man von der schlafenden, der wachen, der laufenden oder humpelnden Organisation sprechen.« Er weist in seinem Artikel auch darauf hin, dass, indem Lernen nicht als wahrnehmbares Phänomen, sondern als Erklärungsprinzip von Phänomenen verstanden wird, es sich durchaus für Individuen wie Organisationen gleichermaßen eignet.

Aber was ist eine Lernende Organisation?

Eine Lernende Organisation ist idealerweise ein System, welches sich ständig in Bewegung befindet. Ereignisse werden als Anregung aufgefasst und für Entwicklungsprozesse genutzt, um die Wissensbasis und die Handlungsspielräume an die neuen Erfordernisse anzupassen. Dem liegt eine offene und von Individualität geprägte Organisation zugrunde, die ein innovatives Lösen von Problemen erlaubt und unterstützt. (Definition aus WIKIPEDIA, der freien Enzyklopädie)

Die in diesen Rahmen notwendigen Mechanismen, die derartige Lernprozesse unterstützen, sind (vgl. i. F. Frieling / Reuther 1993):

- › klare Visionen, gemeinsame Zielsetzungsprozesse, Orientierung am Nutzen für die Kunden,
- › Kooperations- und Konfliktlösungsfähigkeit, wechselseitiges Vertrauen und Teamgeist,
- › Prozessorientierung und Selbstregulation in Gruppen,
- › demokratischer und partizipativer Führungsstil, Unterstützung neuer Ideen (v. a. durch die Führung), Ideenmanagement, Integration von Personal- und Organisationsentwicklung,
- › Belohnung von Engagement und Fehlertoleranz bei riskanten Vorhaben,
- › Fähigkeit zur (Selbst-)Beobachtung und Prognose, d. h. Etablierung gut funktionierender Informations- und Kommunikationssysteme, die einen raschen und genauen Überblick über die Wirkung der wichtigsten Prozesse ermöglichen.

Soweit die Definition, die alle Zauberworte für gelungene Veränderungsprozesse beinhaltet und sichtbar macht, dass es sich um komplexe Anforderungen an Organisationsform, Leitungskompetenz, die Fähigkeit zur Teamarbeit und individuelle Lernprozesse handelt. Es wird deutlich, dass es bei dem Aufbau einer Lernenden Einrichtung nicht um abgeschlossene »Lerneinheiten« geht, sondern um den Erwerb erweiterter, organisatorischer Handlungsfähigkeit und die Kompetenz, einen Transfer von Lernstrategien in neue Situationen zu vollziehen, eine Gestaltungskompetenz zu entwickeln, die die stetige Selbstklärung der reflexiven Praxis als Strukturelement innerhalb der Einrichtung etabliert.

Das LEWUS-Konzept greift daher die Idee der Lernenden Einrichtung auf, um in diesem Theorierahmen und Beratungsmodell nach »Handwerkzeug« Ausschau zu halten, das auch für die Einrichtungen der Weiterbildung relevant sein können.

Handlungsleitende Prinzipien

Das Projekt LEWUS knüpfte gedanklich an die bereits beschriebenen Verfahren aus dem Projekt LERN-NETZWERK BÜRGERKOMPETENZ an.³ Daran schloss sich der Entwurf einer Projektanlage an, die von den beteiligten Weiterbildungseinrichtungen die Gestaltung eines innovativen Tätigkeitsfeldes vor Ort erforderte, das in einem zeitlich begrenzten Rahmen einerseits als institutionsbezogene Entwicklungsaufgabe angesehen wird und andererseits die Reflexion des Handelns gleichzeitig auf verschiedenen Ebenen des Vorhabens ermöglicht. Dieser Projektaufbau war verbunden mit dem Ziel, Erfahrungsfelder zu eröffnen, die den Aufbau von sozialraumorientierten und koproduktiven Angebotsformen ermöglichen.

Sozialraumorientierung wurde also als Handlungsrahmen für die Projektarbeit zugrunde gelegt. Von Sozialraumorientierung wird gesprochen, wenn die Entwicklung im Sozialraum auf der Partizipation der Betroffenen beruht und ihren Interessen entspricht. Sozialraumorientierung hat nicht einzelne im Blick, sondern die Einbindung der Menschen in größere soziale Gemeinschaften, in soziale Räume wird betrachtet. Diese sozialen Räume mit ihren jeweiligen Strukturen und Ressourcen sollen bei der Lösung von Problemen im Mittelpunkt stehen. Dabei wird davon ausgegangen, dass es möglich ist, Menschen, Institutionen und deren Ressourcen im Sinne einer Gemeinschaftsverantwortung zu aktivieren.

Es werden fünf Grundsätze genannt, die eine sozialraumorientierte Arbeit leiten sollen:

- › konsequent am Willen und den Interessen der Menschen ansetzen;
- › aktivierend fördernd sein;
- › sich auf die Ressourcen der im Sozialraum lebenden Menschen und der sozialräumlichen Strukturen konzentrieren;
- › einen zielgruppen- und bereichsübergreifenden Arbeitsansatz haben;
- › die Kooperationen mit unterschiedlichen Akteuren im Blick haben sowie die diesbezüglich aktivierbaren Ressourcen aufeinander abstimmen. (Kleve 2003)

Die Begleitung der Weiterbildungseinrichtungen in diesem Prozess durch das Projekt LEWUS wird als Entwicklungsbegleitung für zielgenerierende Prozessgestaltung beschrieben. *Entwicklungsbegleitung als zielgenerierende Prozessgestaltung* stellt ein Verfahren dar, mit dem Handlungsspielräume und Perspektiven erkennbar werden, die vorher nicht in den Blick der Akteure geraten sind. Die so erarbeiteten Problemlösungsstrategien sind auf jeweils neue Umbruchsituationen übertragbar zu machen (vgl. Entwicklungsbegleitung bei Schäffter / Weber / Becher 1998, S. 208 f.). In der Entwicklung von Gestaltungskompetenz unterstützt dieses Verfahren die Ebene der strukturellen

³ In dem Buch *Brückenschläge* (hg. von H. Voesgen 2006) werden im Rahmen der Beiträge »Perspektivwechsel – Entwicklungsbegleitung regionaler Akteure« von Andrea Faulseit (S. 51 ff.) und »Alltagsweltorientierte Diskursanregung – Interventionen in künstlerischer Praxis und Zeitzeugenarbeit« von Johanna Gernentz und Ulrike Kron (S. 297 ff.) verfahrensspezifische Prinzipien formuliert, die für die Aufgabenstellung des Projektes LEWUS weiter differenziert und modifiziert wurden.

Veränderungen und die der praktischen Handlungskompetenz. Dabei ist es wichtig, zwei Begleitungs- und Lernebenen in der *Entwicklungsbegleitung zielgenerierender Prozessgestaltung* zu unterscheiden und zu beachten (vgl. i. F. Küchler 2003):

- › Die Ebene des Lernprozesses der Weiterbildungseinrichtung als zielgenerierende Suchbewegung: Hier wird neben der Auswertung des Prozesses sowie der Analyse bestehender Problemlösungsstrategien die Reflexion des eigenen Lernprozesses ermöglicht. Auf dieser Ebene übernahmen die Pädagoginnen (LEWUS) in der Entwicklungsbegleitung die Aufgabe einer Prozessberatung.
- › Die Ebene des Lernprozesses der Weiterbildungseinrichtung als Strukturierung des Praxisfeldes, bei der es sich um eine Aufgabe handelt, die Teil einer aktuellen gesellschaftlichen Entwicklung ist: Hierfür wurde durch die *Entwicklungsbegleitung zielgenerierender Prozessgestaltung* (durch LEWUS) ein unterstützender Rahmen geschaffen.

In dem gewählten Vorgehen bleibt den Handelnden in den Weiterbildungseinrichtungen und auch den Akteuren auf kommunaler Ebene die Problemlösung und Aufgabenbewältigung überlassen, die diese fallbezogen verstehen und situationsbezogen lösen müssen. Zur Beschreibung des Lernens wird ein Kompetenzbegriff benötigt, der von der Perspektive der Akteure in einem von ihnen definierten Handlungsfeld ausgeht. Dieses Verständnis von kompetentem Handeln wird von Schäffter (2003) als »situierter Kompetenzentwicklung« bezeichnet. Eine so verstandene Kompetenzentwicklung unterscheidet sich von einem an eine Defizitbeschreibung anknüpfenden Qualifikationsbegriff und bedeutet für die Entwicklungsbegleitung dieser Lernwege der Weiterbildungseinrichtungen die Orientierung an den folgenden Prinzipien.

Auf der Ebene der Entwicklungsbegleitung als Prozessberatung

Durch die Verknüpfung von innovativen Handlungsfeldern und Reflexionsrahmen wurde durch Entwicklungsbegleitung ein pädagogisch unterstützender Rahmen geschaffen, in dem sich die Pädagoginnen als Prozessberaterinnen an Prozessen reflexiver Organisationsentwicklung orientierten und dabei die Konzentration auf die in einer konkreten Einrichtung akuten Themen innerhalb einer Entwicklungsphase und deren besonderen Bewältigungsproblemen legten sowie nondirektive und partizipative Methoden einsetzten (vgl. Küchler / Schäffter 1997). Auf dieser Ebene wurden folgende handlungsleitenden Prinzipien formuliert:

Ziele beschreiben Durch das Beschreiben von Zielen im Rahmen eines Entwicklungsprozesses werden in der Weiterbildungseinrichtung Fragen und Anforderungen generiert, die eine Suche nach Informationen und handlungsrelevanten Qualifikationen notwendig machen.

Stetige Selbstklärung der reflexiven Praxis Projektbezogenes Lernen, das gekoppelt ist an die erforderlichen und stabilisierenden Handlungsrouninen der Einrichtungen, erfordert stetige Selbstklärung bezogen auf das Handlungsfeld »Projekt« und wirft gleichzeitig Fragen in Bezug auf die »Routinen«

der Einrichtung auf. Handlungskompetenz drückt sich aus in der Verfügung über gemeinsame soziale Praktiken und entwickelt sich implizit in der Handlungssituation. Entwicklungsbegleitung ermöglicht in einer reflexiven Praxis das Explizitmachen des Handelns.

Kompetenzentwicklung Kompetenzentwicklung als Reaktion auf Umbruchsituationen und Veränderung darf nicht gleichgesetzt werden mit Anpassung an Umweltaforderungen, sondern referiert auf die Entwicklung der Fähigkeit, sich selbst und alle Dimensionen der einschlägigen Handlungsfelder zu entwickeln. Der Begriff der Kompetenzentwicklung ist mit dem Prinzip der Selbstorganisation verbunden und kann in diesem Kontext mit dem Erwerb der Gestaltungskompetenz zum bewussten Einsatz von Selbstorganisation beschrieben werden. (Schmidt 2005, S. 184)

Auf der Ebene der Entwicklungsbegleitung als zielgenerierender Prozessgestaltung

Die vom Projekt LEWUS dafür vorgeschlagene Schrittfolge von Verfahren und Methoden zur Gestaltung des Praxisfeldes stellte eine Herausforderung an die Einrichtungen der Weiterbildung dar, ihre Kooperationsroutinen und Formen der Zusammenarbeit im kommunalen Umfeld zu reflektieren.

Die Entwicklung eines innovativen Tätigkeitsfeldes in Form eines Projektes, das der Komplexität der gesellschaftlichen Aufgaben entspricht und deren Bewältigung durch die permanente Überprüfung und Anpassung der Ziele gekennzeichnet ist, erforderte auf der Ebene der Projektentwicklung vor Ort die Umsetzung folgender Handlungsprämissen zu Strukturierung des Praxisfeldes:

Keine Fixierung auf Qualifikationsangebote, sondern Aufgreifen der Themen aus der jeweiligen Praxis der Einrichtungen und ihrer Partner (soziale Akteure). Für das Aufgreifen lebensweltnaher Themen, müssen sich Einrichtungen der Weiterbildung auch *institutionell neue Lernformen aneignen*.

Die Prozesssteuerung erfolgt entlang den *Strategien der Einrichtungen, im Sozialraum zu agieren* – unter Berücksichtigung der Institutionsbedingungen und der Rolle in der lokalen Bildungsinfrastruktur.

Personelle und zeitliche Ressourcen sowie soziale Kompetenz sind die Grundvoraussetzungen für die Gestaltung kommunikativer Prozesse.

Das *Konzept wird den Realitäten angepasst* und gleichzeitig werden aus dem Prozess weiterführende Fragen entwickelt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass *Entwicklungsbegleitung zielgenerierender Prozessgestaltung* bedeutet, sich der Binnenperspektive der lernenden Akteure zu nähern und gleichzeitig die aufgabenbezogene und damit praxisfeldverändernde Wirkung als eine planvolle Entwicklung der Rahmenbedingungen mit zu bearbeiten. Die eigene Praxis der Mitarbeitenden der Weiterbildungseinrichtung stellt den Rahmen für die gewünschte Unterstützung dar. Auf diese Weise ist es möglich, Reflexion als Support zu gestalten. Dieser setzt an den Stellen an, an denen Lernfragen entstehen und die Kompetenz der Akteure durch die »lernhaltige« Gestaltung der Situation gefördert werden kann.

LITERATUR

- › Argyris, Chris / Schön, Donald A. (1999): *Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methoden, Praxis*. Stuttgart. (Die amerikanische Originalausgabe erschien 1996 bei Addison-Wesley unter dem Titel *Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice*.)
- › Dollhausen, Karin / Nuissl von Rein, Ekkehard (Hrsg.) (2007): *Bildungseinrichtungen als »Lernende Organisationen«? – Befunde aus der Weiterbildung*. Wiesbaden.
- › Düsseldorf, Karl (2007): *»Lernende Organisation« im Fokus: Forschungsperspektiven für den Wandel der organisierten Erwachsenenbildung*. In: Dollhausen, K. / Nuissl von Rein, Ekkehard (Hrsg.) (2007): *Bildungseinrichtungen als »Lernende Organisationen«? – Befunde aus der Weiterbildung*. Wiesbaden.
- › Frieling, Ekkehart / Reuther, Ursula (1993) (Hrsg.): *Das lernende Unternehmen*. Dokumentation einer Fachtagung am 6. Mai 1993 in München. Reihe: Studien der betrieblichen Weiterbildungsforschung. Bochum.
- › Kleve, Heiko (2003): *Der theoretische Blick auf die Sozialraumorientierung – sieben Grundfragen im Fachdiskurs*. Abruf unter: www.ibs-networld.de/ferkel/20/010.htm (letzter Zugriff am 11.07.2008).
- › Küchler, Felicitas von / Schäffter Ortfried (1997): *Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen*. DIE. Frankfurt/Main.
- › Küchler, Felicitas von (2003): *Gestaltung von Ermöglichungsräumen: erste Folgerungen für die Konzeption unterstützender Lernsettings für die Weiter-Entwicklung von Bürgerkompetenz. Bericht aus dem Fishbowl*. Fachtagung »Bürgerengagement aufgreifen – Kompetenzen heben – Lernräume konzipieren: Impulse für die lernende Zivilgesellschaft«. Am 17. /18.12.2003 in Bad Honnef.
- › Küchler, Felicitas von (2007): *Von der Rechtsförmigkeit zur Neupositionierung – Organisationsveränderungen als zeitgenössische Herausforderungen der Weiterbildung*. In: Dies. (Hrsg.) (2007): *Organisationsveränderungen von Bildungseinrichtungen*. DIE. Bielefeld. S. 7 – 30.
- › Pätzold, Günter / Lang, Martin (1999): *Lernkulturen im Wandel – Didaktische Konzepte für eine wissensbasierte Organisation*. Bielefeld.
- › Schäffter, O. / Weber, Ch. / Becher, M. (1998): *Entwicklungsbegleitung beim Strukturwandel von Weiterbildung – Ein neuartiges erwachsenenpädagogisches Tätigkeitsprofil*. In: Klein, Rosemarie / Reutter, Gerhard (Hrsg.) (1998): *Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung*. Hohengeren.
- › Schäffter, Ortfried (2003): *Von der Schlüsselqualifikation zur Kompetenzentwicklung: Umriss eines am bürgerschaftlichen Engagement orientierten Kompetenzbegriffs*. Thesenpapier zum Einführungsreferat für die Fachtagung »Bürgerengagement aufgreifen – Kompetenzen heben – Lernräume konzipieren: Impulse für die lernende Zivilgesellschaft«. Am 17. /18.12.2003 in Bad Honnef.
- › Schmidt, Siegfried J. (2005): *Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur – Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten*. Heidelberg.
- › Senge, Peter (1996): *Die fünfte Disziplin – Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart.
- › Simon, Fritz B. (1997): *Können Organisationen lernen? Und wenn ja, warum sollten sie?* In: *Hernsteiner Fachzeitschrift für Managemententwicklung*. 10. Jahrgang. 4 / 97. S. 10 –13.

- › Voesgen, Hermann (Hrsg.) (2006): *Brückenschläge – Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement*. Bielefeld.
- › Wimmer, Rudolf (2000): *Wie lernfähig sind Organisationen? Zur Problematik einer vorausschauenden Selbsterneuerung sozialer Systeme*. In: Stahl, Heinz K. / Hejl, Peter M. (Hrsg.): *Management und Wirklichkeit – Das Konstruieren von Unternehmen, Märkten und Zukünften*. Heidelberg. S. 265 – 293.

Vorgehensweisen

Schon der griechische Philosoph Heraklit konstatierte, dass das einzige Beständige der Wandel sei. Ausgehend von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen als einem Kontinuum und der damit verbundenen Anforderung kontinuierlicher Anpassungen, stellt die nachfolgende Beschreibung ein inhaltlich offenes Handlungskonzept dar. Dieses kann und muss entsprechend den örtlichen, situationsspezifischen und strukturellen Bedingungen gefüllt und modifiziert werden.

Im Rahmen der *Entwicklungsbegleitung zielgenerierender Prozessgestaltung* (EZP) sind es Vorschläge für die Strukturierung des Praxisfeldes, die den jeweiligen Erfordernissen entsprechend angepasst und kontinuierlich reflektiert werden. Diese Vorgehensweise dient der Operationalisierung der Projektideen und ist zugleich Reflexionsfolie zur kontinuierlichen Weiterentwicklung der Arbeit.

EZP bietet dabei einen Unterstützungsrahmen für Erfahrungslernen, das über reflektierende Verarbeitung von Erfahrungen die Weiterentwicklung der Praxis befördert und gleichzeitig der Kompetenzentwicklung dient.

Bei den einzelnen Schritten kommen unterschiedliche Verfahren, Methoden und Instrumente aus den Bereichen Projektmanagement, Organisationsentwicklung und Beteiligungsverfahren zur Anwendung.

In der Projektpraxis hat sich herausgestellt, dass die einzelnen didaktischen »Bausteine« nicht zwingend in der hier dargestellten Reihenfolge genutzt werden müssen und auch in sehr unterschiedlicher Weise umgesetzt werden können. Wenngleich die ersten drei – Themengenerierung, Umfeldanalyse und Expertenrunden – logisch aufeinander aufbauen, kann es im Verlauf der Prozessgestaltung sinnvoll sein, auf sich punktuell ergebende Veränderungen durch eine Wiederholung eines bereits durchlaufenen Schrittes zu reagieren.

Im Folgenden werden die einzelnen »Bausteine« in ihrer allgemeinen, nicht auf einen konkreten Kontext bezogenen Bedeutung für die Prozessgestaltung beschrieben. Beispiele kontextspezifischer Umsetzungsmöglichkeiten werden im zweiten Teil dieses Abschnittes dargestellt.

Themengenerierung

Mit der Forderung an die Weiterbildung, neue Lernfelder und Bildungsbedarfe in den Blick zu nehmen, die durch die steigenden Anforderungen an Kompetenzen im Umgang mit Diskontinuität und Unsicherheit auf individueller Ebene als auch auf der Ebene des Gemeinwesens verursacht werden, steht diese vor neuen Gestaltungsaufgaben. Verbunden ist damit ein erweitertes Rollenverständnis, das über die traditionelle Rolle eines Anbieters vordefinierter, zielgruppenorientierter Angebote hinausgeht. Notwendig wird eine aktive Auseinandersetzung mit den konkreten Herausforderungen des gesellschaftlichen Umbruchs im kommunalen Umfeld, die schlussendlich darauf zielt, Bildung als Befähigung zum Handeln in der Kommune nutzbar zu machen.

Komplexität »handhabbar« machen

In Anbetracht der Komplexität der Veränderungsprozesse stellt eine inhaltliche Eingrenzung des Handlungsfeldes auf eine hinsichtlich der Adressatengruppen und der Akteurslandschaft überschaubare Größenordnung den ersten notwendigen Schritt dar. Umgangssprachlich formuliert: ein »Anpack-Ende« muss gefunden werden.

Ausgangspunkt für die Generierung von Themen ist die Identifizierung relevanter Zusammenhänge, in denen es eine alltägliche Betroffenheit von Bevölkerungsgruppen gibt, die eine über den Gruppenzusammenhang hinausreichende gesellschaftliche Bedeutung haben. Dabei ist die Vielfalt möglicher Themen enorm. Die Festlegung auf ein Themenfeld erfolgt auf Grundlage von Überlegungen in verschiedene Richtungen, die in unterschiedlichem Maße auf die Entscheidung Einfluss nehmen können.

Es handelt sich bei diesem ersten Schritt der Themengenerierung um einen zunächst einrichtungsinternen Prozess der Auseinandersetzung, bei dem der Blick sowohl nach außen (in das kommunale Umfeld) als auch nach innen (in die Einrichtung) gerichtet wird. Als Potenzial kommen hier analytische Fähigkeiten der Mitarbeitenden der Einrichtung hinsichtlich vermutbarer Bedarfe und auch ihre individuellen Erfahrungshintergründe zum Tragen. Die Beteiligung möglichst vieler MitarbeiterInnen an diesem Prozessschritt dient zum einen der frühzeitigen Implementierung der Veränderungsprozesse innerhalb der Einrichtung (im Sinne von Nachhaltigkeitssicherung) und bietet zudem eine größere Perspektivenvielfalt. Die notwendige Verständigung auf ein gemeinsames Thema ist dabei ein kollektives Lernfeld für die Beteiligten und kann als »Trainingsfeld für Aushandlungsprozesse« für den weiteren Prozess genutzt werden.

Den Blick ins kommunale Umfeld richten

Im Sinne des hier formulierten Auftrages von Bildungseinrichtungen richtet sich der Blick zunächst in das Umfeld und dessen Entwicklungen. Umgangssprachlich formuliert könnte die Frage lauten: »Was passiert vor unserer Haustür?« Um eine sachlich begründete Auswahl zu treffen, ist eine Kenntnis bzw. Analyse sowohl der gegenwärtigen Entwicklungen (z. B. anhand von Sozialberichten etc.) als auch von Zukunftsprognosen (z. B. Veränderungen der Bevölkerungsstruktur) notwendig.

Der Situations- und Problemanalyse folgt die Überprüfung vorhandener Themenfelder auf ihren Lerngehalt hin, d. h. es wird der Frage nach den Potenzialen der Weiterbildungseinrichtung bei der Bearbeitung der Themen nachgegangen. Nicht alle Problemlagen sind mit Bildungsangeboten allein adäquat zu beantworten. Viele erfordern multiperspektivische Herangehensweisen und abgestimmte Handlungskonzepte. Derartige kooperationsorientierte Aushandlungsprozesse unterschiedlicher Akteursgruppen anzuregen und zu rahmen kann sehr wohl eine Aufgabe von Weiterbildung sein.

Die Einrichtung in den Blick nehmen

Neben dem Bezug auf faktische Entwicklungen und begründete Zukunftsaussagen ist die Passung zum vorhandenen Profil der Einrichtung (z. B. im Leitbild beschriebenes Auftragsverständnis) ein weiteres wichtiges Kriterium bei der Themenauswahl. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Anspruch und der Realität kann z. B. zu Fragen führen wie:

- › Welche Lernfelder sind mit dem bisherigen Angebotsprofil nicht abgedeckt?
- › Welche Adressatengruppen werden nicht erreicht?
- › Welche individuell und gesellschaftlich relevanten Lebensthemen bewegen diese Menschen?

Im Sinne realitätsbezogenen und ressourcenorientierten Handelns gilt es nun, die vorhandenen strukturellen und personellen Ressourcen in den Blick zu nehmen. Dies bedeutet, an die innerhalb der Einrichtung vorhandenen Kompetenzen anzuknüpfen und diese weiterzuentwickeln. Eine kritische Einschätzung der freien personellen und zeitlichen Kapazitäten für die zusätzlichen Vorhaben ist für die Sicherung des weiteren Prozessverlaufs notwendig.

Zielgenerierende Prozessgestaltung ist ressourcenintensiv! Eine kritische Überprüfung real vorhandener personeller und zeitlicher Ressourcen schützt vor Überforderungssituationen.

Nicht zuletzt spielen die persönlichen Erfahrungshorizonte und Interessen der beteiligten MitarbeiterInnen als »weiche Faktoren« für die Umsetzung der Vorhaben eine Rolle. Um Missverständnissen vorzubeugen: Es geht nicht darum, persönliche Vorlieben zum Gegenstand der Tätigkeit zu machen. Die Einbeziehung dieses Aspektes ist vielmehr begründet in dem Wissen, dass Menschen engagierter und mit größerem Durchhaltevermögen aktiv werden bei Aufgabenstellungen, die ihnen am Herzen liegen. Da zielgenerierende Prozessgestaltung nicht auf vorab definierbare Ergebnisse und leicht messbare Erfolge fokussiert, bietet ein persönliches Interesse der Beteiligten eine gute Grundlage, um mit den Unsicherheiten und Schwierigkeiten derartiger offener angelegter Prozessgestaltung umzugehen.

Passung herstellen

Die Ergebnisse all dieser Überlegungen ergeben zunächst einmal ein recht buntes Spektrum an Möglichkeiten, die es konsensorientiert zu diskutieren gilt. Die Entwicklungsbegleiter unterstützen diesen Generierungsprozess und können als kritisches »Außen« genutzt werden, ohne jedoch thematische Vorgaben zu machen.

Am Ende der ersten Phase dieses einrichtungsinternen Klärungsprozesses sollte ein Themenfeld benannt sein, das:

- › im kommunalen Kontext relevant ist,
- › eine Eingrenzung hinsichtlich möglicher Kooperationspartner im sozialen Umfeld ermöglicht,
- › die Benennung potenzieller Adressatengruppen erlaubt,
- › an das Profil bzw. an Profilierungsvorstellungen der Einrichtung anknüpft,
- › bestehende Erfahrungen und Kompetenzen nutzt und deren Weiterentwicklung ermöglicht,
- › soweit absehbar, mit den vorhandenen Ressourcen zu »bewegen« ist,
- › für die Beteiligten ein wirkliches Anliegen darstellt.

Wie konkret oder weit das Thema zu diesem Zeitpunkt gefasst ist, hängt wesentlich vom Maß der Vorerfahrungen im jeweiligen Themenfeld und dem Vorhandensein konkreter Umsetzungsideen ab. Grundsätzlich setzt zielgenerierende Prozessgestaltung auf eine ständige Überprüfung der eigenen Vorstellungen und entsprechende Anpassung bzw. Spezifizierung in kommunikativen Aushandlungsprozessen mit den Beteiligten.

Umfeldanalyse

Die Umfeldanalyse[›] (Projektumfeldanalyse) ist im Projektmanagement ein Instrument zur Erfassung aller Faktoren, die Einfluss auf das Projekt haben. Im hier dargestellten Zusammenhang dient sie der systematischen Erfassung von themenbezogenen Daten und der Identifizierung relevanter Akteure (Ämter, Einrichtungen, Vereine usw.) im Sozialraum.

› Siehe dazu im Teil »Methoden und Instrumente« den Punkt Umfelderkundung › Umfeldanalyse, S. 166 in dieser Publikation.

Überblick verschaffen

Die Bedeutsamkeit dieses »Bausteins« innerhalb der Vorgehensweise ist auch von der vielfachen Erfahrung geprägt, dass unterschiedliche Akteursgruppen häufig an ähnlichen Problemen arbeiten ohne voneinander Genaueres zu wissen oder gar ihre Handlungsweisen miteinander abzustimmen. Da die Logik dieses Projektes aber genau auf kooperationsorientiertes, abgestimmtes Handeln im kommunalen Raum setzt, bildet die Kenntnis der Akteurslandschaft die Voraussetzung für weitere Schritte.

In aller Regel ist derartiges Wissen partiell vorhanden und bestehen punktuell Kontakte zu einzelnen Partnern. Bei der Umfeldanalyse geht es um die systematische Erweiterung dieses Informationsstandes mit dem Ziel, ein möglichst umfassendes Bild der Akteurslandschaft entwickeln zu können. Die Detailliertheit der gesammelten Informationen hängt wesentlich von den vorhandenen personellen und zeitlichen Ressourcen der Einrichtung ab. Diese Informationsbeschaffung bildet eine Arbeitsgrundlage für den weiteren Prozess, d. h. sie geschieht nicht um ihrer selbst willen. Größtmögliche Vollständigkeit stellt daher keine zwingende Bedingung für die weitere Arbeit da. Auch eine ressourcenbedingte Beschränkung auf die am wichtigsten erscheinenden Informationen ermöglicht die Weiterarbeit. Zudem bieten sich im weiteren Prozessverlauf immer wieder Möglichkeiten, den Wissensstand zu komplettieren.

Schlüsselpersonen identifizieren

Nach der überblicksartigen Informationsbeschaffung zur Akteurslandschaft ist eine Differenzierung der gesammelten Informationen notwendig. Diese zielt auf die Identifizierung potenzieller Partner für den nächsten bzw. ersten gemeinsamen Schritt. Es geht um die Suche nach Schlüsselpersonen. Ihre Schlüsselposition kann sich aus folgenden Gründen ergeben:

- › Funktion: Menschen, die aufgrund ihrer Position innerhalb eines sozialen Systems oder einer Organisation ausschlaggebend für Entwicklung sind;
- › Motivation: Menschen, die ein starkes inhaltliches Interesse haben;
- › Ressourcen: Menschen, die wesentliche Ressourcen einbringen können;
- › Kontakte: Menschen, die als Schnittstellen viele andere Personen innerhalb und außerhalb eines sozialen Systems erreichen können;
- › Vertrauen: Menschen, die ausgleichende Wirkung haben und von unterschiedlichen Interessensgruppen anerkannt werden (vgl. Fänderl 2006, S. 93f).

Diese Auswahlentscheidungen bergen unter Umständen ein gewisses Konfliktpotenzial. Es ist z. B. möglich, dass eine Person von Bedeutung ist, mit der man schwierige Erfahrungen in der Vergangenheit gemacht hat. Dann gilt es die Vor- und Nachteile einer Einbindung bzw. Nichteinbindung dieser Person gegeneinander abzuwägen und / oder geeignete Wege der Einbeziehung zu suchen.

Die Praxiserfahrungen haben gezeigt, dass eine Auswahl, die sich an positiven Vorstellungen über potenzielle Partner orientiert und vorhandene gute Kontakte nutzt, d. h. darauf zielt, »Verbündete« für ein gemeinsames Anliegen zu gewinnen, die ersten gemeinsamen Schritte erleichtert. Das Wissen um Konkurrenzen als einem realen und unter Bedingungen knapper werdender Ressourcen sich verstärkenden Faktor sollte dabei im Sinne des Risikomanagements⁴ einbezogen werden. Der offene Umgang mit Konkurrenzbefürchtungen und Konkurrenzsituationen bietet die Chance konstruktiver Aushandlungsprozesse, die diese einbeziehen, und in denen gemeinsam Win-Win-Varianten entwickelt werden können. Eine Dominanz des Konkurrenzgedankens und problematischer Beziehungen kann den Prozess jedoch gefährden.

⁴ Siehe dazu im Teil »Methoden und Instrumente« den Punkt Planung und Realisierung von Projekten › Risikomanagement, S. 175 in dieser Publikation.

Für den Auftakt Verbündete suchen!
Negative Erwartungen, die auf einzelne Akteure projiziert werden, ernst nehmen und im Sinne von Risikomanagement entsprechende Strategien entwickeln.

Weitere Akteure bzw. Akteursgruppen können im laufenden Prozess einbezogen werden. Auch ist die vorläufige Festlegung auf Schlüsselpersonen Teil des dynamischen Prozesses, d. h. die Zusammensetzung dieser Runde kann sich im weiteren Verlauf verändern.

Zusammenfassend lassen sich für den didaktischen Schritt der Umfeldanalyse folgende Aspekte benennen:

- › Sie dient der systematischen Informationsbeschaffung über relevante Akteure im kommunalen Umfeld innerhalb des gewählten Handlungsfeldes und ist Grundlage einer möglichen zukünftigen Zusammenarbeit.
- › Eine Identifizierung von Schlüsselpersonen bildet den Ausgangspunkt für nächste Schritte.
- › Eine sachliche Auseinandersetzung mit vorhandenen Beziehungsstrukturen und möglichen Konkurrenzsituationen schafft ein realistisches Fundament für den weiteren Prozess.

Expertenrunden

Die hier beschriebenen Expertenrunden sind angelehnt an das Modell des »Runden Tisches«. Diese Organisationsform für kommunikative Prozesse hat sich spätestens seit den Umbrüchen in Osteuropa Ende der Achtzigerjahre bei der Suche nach Lösungen für komplexe und / oder konfliktreiche gesellschaftliche Fragestellungen etabliert. Der »Runde Tisch« steht für die gleichberechtigte Teilhabe der Beteiligten, die miteinander im Dialog Lösungen entwickeln. *»Ein runder Tisch als Organisationsform macht überall dort Sinn, wo verschiedene Institutionen und Positionen zusammengebracht werden sollen und die Gesamtheit der Teilnehmenden zu gemeinsamen Lösungen kommen soll.«* (Wüst 2003, S. 249)

Die Expertenrunden, von denen hier die Rede ist, bieten eine Rahmung für kommunikative Aushandlungsprozesse unterschiedlicher kommunaler Akteure zur Entwicklung abgestimmter, potenzial- und ressourcenorientierter Handlungsstrategien innerhalb eines thematisch abgesteckten Handlungsfeldes.

Diskursfähigkeit gilt als eine wesentliche Kompetenz für gemeinsame Zukunftsgestaltung. So wie man sagt: »Partizipation kann man nur durch Partizipation lernen«, ist auch die Entwicklung von Diskursfähigkeit auf einen ermöglichenden Erfahrungsraum angewiesen.

An dieser Stelle ist eine Differenzierung der Kontexte notwendig. Die Unterscheidung bezieht sich auf unterschiedliche räumliche Aktionsradien der Einrichtungen, d. h. auf die Frage nach dem Verhältnis von Standort und räumlichem Handlungsfeld der Einrichtung.

Befindet sich der Standort innerhalb des Aktionsradius, so ist sie ein Dienstleister für ihr Umfeld, zugleich als Akteur Teil der Anbieterlandschaft und möglicherweise auch Konkurrent im Handlungsfeld.

Eine andere Ausgangslage ergibt sich wenn die Einrichtung in größeren räumlichen Zuschnitten aktiv ist, wie es z. B. in ländlichen Gebieten häufig der Fall ist. Standort der Einrichtung und der räumlichen Dimension des Handlungsfeldes stimmen dann möglicherweise kaum überein. Die Bildungseinrichtung übernimmt die Rolle der Entwicklungsbegleiterin, ohne in die sozialräumlichen Strukturen eingebunden zu sein.

Aus diesem Unterschied ergeben sich Konsequenzen für das weitere Vorgehen. In den folgenden Beschreibungen werden daher an Stellen, an denen dieser Unterschied handlungsrelevant ist, zwei Möglichkeiten vorgestellt. Sie werden als Variante A und B beschrieben:

A: Der Standort der Einrichtung befindet sich innerhalb des Aktionsradius,

B: Der Standort der Einrichtung befindet sich außerhalb des Aktionsradius.

Vorbereitungsphase

Bevor die Schlüsselpersonen kontaktiert und zu einer ersten Expertenrunde eingeladen werden, bedarf es weiterer interner Klärungsprozesse. Auch an dieser Stelle gibt es wieder – wie schon bei der Themengenerierung – zwei Blickrichtungen und deren Verschränkung.

Der »Blick nach innen« nimmt die eigenen Interessen und Ziele (inklusive »heimlicher« Ziele) unter die Lupe. Dazu ist es hilfreich, sich mit folgenden Fragen der eigenen Motivation kritisch auseinanderzusetzen:

- › Welchen Nutzen erhoffen wir uns von der Runde für unsere Einrichtung?
- › Welchen Beitrag können und wollen wir zur Bearbeitung des Themas leisten?
- › Welcher Gewinn, der über Einzelinteressen hinausgeht, könnte erzielt werden?

Der »Blick nach außen« ist mit einem Perspektivwechsel hin zu den möglichen Interessen der Adressaten verbunden. Überlegungen zu der Motivation der Adressaten bewegen sich natürlich im Bereich von Annahmen, die es später zu überprüfen gilt. Dennoch ist dieser gedankliche Perspektivenwechsel ein wichtiger Klärungsschritt hin zu einer auf Triple-Win-Situationen ausgerichteten Zusammenarbeit. Der zusätzliche Gewinn kann z. B. in der Schaffung einer bedarfsgerechten, nutzerfreundlichen Angebotslandschaft liegen.

◀ Triple-Win-Effekt oder auch Win-Win-Win-Effekt verweist auf den Mehrwert gesellschaftlicher Zusammenarbeit, d. h. über den Gewinn für die Beteiligten hinaus gibt es einen gesellschaftlichen Gewinn (vgl. Fänderl 2006, S. 60 f.).

Die Zusammenschau der eigenen mit den bekannten und / oder vermuteten Interessen der Eingeladenen und den übergeordneten Zielstellungen mündet in die Formulierung eines Anliegens bzw. Angebotes, das gemeinsam weiterbearbeitet werden kann und soll.

Variante A: Der Standort der Einrichtung befindet sich innerhalb des Aktionsradius

Die Erweiterung der Perspektive über das eigene Interesse hinaus hin zu der Fragestellung, welches »übergeordnete« gemeinsame Anliegen formuliert werden kann, ist Ausdruck eines neuen Rollenverständnisses von Weiterbildung. In der gewohnten Logik eines Bildungsanbieters würden die Experten als »externe Informationsquellen« zur Entwicklung möglichst passgenauer Angebote verstanden werden. Das hier vorgeschlagene Beteiligungsmodell geht wesentlich darüber hinaus.

Der Austausch zu einem gemeinsamen Anliegen und die gemeinschaftliche Suche nach adäquaten, untereinander abgestimmten Handlungsstrategien, die an den unterschiedlichen Potenzialen der Beteiligten ansetzen, ist ein kollektiver diskursiver Lernprozess.

Experten sind keine externen Informationsquellen für die Verbesserung der eigenen Arbeit. – Experten sind Beteiligte mit eigenen legitimen Interessen, die Potenziale für die Bearbeitung gemeinsamer Anliegen mitbringen!

Die Expertenrunden sind explizit nicht auf die Gründung von Netzwerken als mehr oder weniger fest strukturierte Organisationsformen orientiert. Sie bieten eine Rahmung für ergebnisoffene, themenbezogene, kooperationsorientierte Kommunikationsprozesse.

Dabei kann durchaus ein Zusammenhang entstehen, der bei Bedarf in strukturiertere Formen der Zusammenarbeit führen kann. Dies stellt jedoch nur eine Option dar und ist nicht primäre Zielstellung der Runden.

Begründungen für diese Herangehensweise lassen sich dennoch aus der Argumentation, wie sie Wolfgang Jütte (2002) für Vernetzung beschrieben hat, übertragen. In ihnen wird deutlich, dass vernetzungsorientierte Arbeitsformen auf längere Sicht für die Bewältigung der komplexen Herausforderungen des gesellschaftlichen Wandels alternativlos sind. Er formuliert: »Es gibt kaum ein pädagogisches Handlungsfeld, in dem Netze nicht postuliert und entdeckt werden. Die Notwendigkeit von Vernetzung wird je nach Handlungsfeld unterschiedlich begründet. Gemeinsam leitet sie sich jedoch aus folgenden Überlegungen ab:

- › Netzwerke bilden eine organisatorische Antwort auf die Komplexität der Lebens- und Bedarfslagen pädagogischer Zielgruppen. Diese Ausdifferenzierung verlangt auf der anderen Seite auch wieder Integrationsanstrengungen, d.h. das Knüpfen von Netzen.
- › Die Vernetzung mehrdimensionaler Problemlagen erfordert Zusammenarbeit und ein aufeinander abgestimmtes Vorgehen. Erst vielfältige Netzwerkbezüge ermöglichen die Leistungserstellung und werden dem Integrationsanspruch gerecht.
- › Unzureichende Koordination im Handlungsfeld bildet den Ausgangspunkt für Vernetzungsprozesse.
- › Vernetzung zielt auf eine verbesserte Kommunikation zwischen den Akteuren und dient gemeinsamen Planungsprozessen zur Sicherstellung und Abstimmung von Angeboten.
- › Vernetzung trägt zu mehr Effektivität und Effizienz bei.
- › Vernetzung dient der Sicherung von Qualität.
- › Vernetzung zielt auf Synergie. Von dem Zusammenwirken bisher getrennt von einander agierender Akteure werden Synergieeffekte erwartet.« (Jütte 2002, S. 24)

Variante B: Der Standort der Einrichtung befindet sich außerhalb des Aktionsradius

Die Herausforderung liegt bei dieser Variante darin, das Interesse potenzieller Adressaten für (aus Sicht der Weiterbildungseinrichtung) relevante

Themen zu wecken. Die Einrichtung muss dazu einen Problemaufriss skizzieren, der einerseits durch konkrete Darstellungen der Problematik überzeugend ist und andererseits durch relative Offenheit Anschlussmöglichkeiten für die eigenen Erfahrungen der Adressaten bietet. Um kommunale Akteure als Interessenten zu gewinnen braucht es zudem Vorschläge, die aufzeigen, dass die Weiterbildung bei der Bewältigung von Handlungs Herausforderungen Unterstützung bieten kann. Der Gewinn von bildungsseitiger Begleitung kommunaler Entwicklungsprozesse muss für die Adressaten antizipierbar werden. Thema und Angebot müssen konkret genug formuliert sein, um Interesse zu wecken, gleichzeitig aber genügend Freiraum für die konkreten Bedarfe der Adressaten bieten. Eine gemeinsame Konkretisierung des Themas und nachfolgende partizipative Entwicklung bedarfsgerechter Angebotsformen sind Ziel eines Erstkontaktes.

Ein wesentlicher Aspekt dieser Vorgehensweise liegt darin, dass die ersten Schritte als aufsuchendes Bildungsangebot realisiert werden, d. h. Expertenrunden werden zunächst vor Ort realisiert. Perspektivisch sollen die gemeinsam generierten Bedarfe dann ergänzend mit adäquaten Bildungsangeboten innerhalb der Einrichtung bearbeitet werden. Diese Vorgehensweise hat also zwei Zielebenen. Zum einen sollen die Akteure bei ihren Bemühungen durch Entwicklungsbegleitung unterstützt werden. Zum anderen entsteht durch die Begleitung für eine Einrichtung ein Erfahrungsschatz, der zur Entwicklung bedarfsgerechter Angebotsmodule nutzbar ist.

Kontaktaufnahme

Nach diesen Selbstklärungen und damit verbundenen konzeptionellen Überlegungen stehen konkrete nächste Überlegungen zur Realisierung an. Neben ganz pragmatischen Aspekten wie der Planung von Zeitpunkt, Zeitrahmen und Ort des Treffens ist vor allem die Form der Ansprache der potenziellen Beteiligten für den Erfolg des Auftaktes bedeutsam. In der Praxis hat sich die persönliche Kontaktaufnahme (besonders bei Akteuren, zu denen es bislang keine Kontakte gab) im Vorfeld eines ersten Treffens bewährt. Das bloße Verschicken einer Einladung hingegen verspricht nicht die gewünschte Resonanz.

Diese Vorkontakte ermöglichen außerdem einen ersten Abgleich der eigenen Vorstellungen mit den Interessenlagen der Adressaten. Diese Informationen können für die Detailplanung sehr hilfreich sein, lassen sie doch sowohl Ansatzpunkte für die Zusammenarbeit als auch mögliche Konflikter erahnen.

Papier ist geduldig! Persönlicher Kontakt im Vorfeld dient der gegenseitigen Sondierung und Klärung der jeweiligen Interessen und knüpft erste Beziehungsfäden.

Dabei ist es wichtig, sowohl in einer schriftlichen Einladung als auch in Vorgesprächen das Interesse der Initiatoren am multiperspektivischen, dialogorientierten Austausch, der an den unterschiedlichen Potenzialen der Beteiligten ansetzt, zu verdeutlichen. Die Beschreibung des Anliegens sollte eine kurze Darstellung der eigenen Motivation beinhalten und genügend Andockstellen für die unterschiedlichen Perspektiven der Akteursgruppen bieten. »Gut formulierte und gemeinsam präzierte Themen zeichnen sich dadurch aus, dass sie die Perspektiven aufzeigen, ohne Handlungsoptionen für unterschiedlich Beteiligte einzuschränken. Deshalb empfiehlt es sich, Themen möglichst offen, positiv, provokativ und zukunftsweisend zu formulieren.« (Fänderl 2006, S. 54)

Realisierung

Die methodische Umsetzung von Expertenrunden ist entsprechend den thematischen Bezügen, den unterschiedlichen Gruppenstärken, Zusammensetzungen der Runden und der Rolle der Einrichtung zu entwickeln. Es können jedoch einige Prämissen genannt werden, die allgemein relevant sind:

- › Eine Haltung, die sich anlehnt an einen der Grundsätze aus dem Open space-Verfahren: › »Die da sind, sind genau die Richtigen«, ist Ausdruck der Wertschätzung an die Beteiligten. Das bedeutet: Ich arbeite, verhandle, überlege mit den Menschen, die anwesend sind. Ich denke nicht über diejenigen nach, die nicht kommen konnten. Das lenkt ab. Ich wende mich den Menschen zu, die mit mir zusammen sind und lasse mich auf sie ein. (Vgl. boscop eg 2008)
- › *Gemeinsam* nach Wegen zu suchen erfordert eine dialogorientierte Kommunikation. Diese orientiert sich an bestimmten Haltungen und Regeln. ››
- › Eine dialogorientierte Kommunikation ist keinesfalls »Regelpraxis«. – Sie miteinander zu entwickeln ist ein kollektives Lernfeld.
- › Sich gegenseitig zu kennen bzw. kennen zu lernen ist eine Voraussetzung für den Aufbau vertrauensvoller Beziehungen. – Die Klärung der unterschiedlichen Motive zur Beteiligung, der verschiedenen Interessenlagen und jeweiligen Erwartungen bilden den ersten Schritt.
- › Das gegenseitige Kennenlernen umfasst einen offenen Austausch über Unterschiede und Gemeinsamkeiten und bildet die Grundlage zur Identifizierung gemeinsamer Zielvorstellungen.›››
- › Vertrauen zu entwickeln braucht Zeit. Konkurrenzen und Konkurrenzbefürchtungen sind Teil der Realität. Nicht vermeidende Ignoranz sondern der sensible, offene Umgang damit eröffnet neue Perspektiven für die Zusammenarbeit.
- › Die Vielfalt der Perspektiven ist das Potenzial der Expertenrunden.
- › Die Verabredung gemeinsamer Vorgehensweisen inklusive kurzfristiger nächster Schritte (z. B. des nächsten Treffens) sichert die weitere Zusammenarbeit.
- › Ein angenehmer Rahmen für das Zusammentreffen (Getränke, ...) ist Ausdruck der Wertschätzung und befördert eine konstruktive Gesprächsatmosphäre.

› Open space: englisch für »geöffneter Raum«. Das Open space-Verfahren bzw. die Open space Technology wurde in den USA von Harrison Owen um 1985 entwickelt und kommt inzwischen weltweit als Methode zur Selbststeuerung von Lernprozessen in Großgruppen zum Einsatz. Link zum Thema: www.openspace-world.org – Open space weltweit.

›› Siehe dazu im Teil »Methoden und Instrumente« den Punkt Dialogregeln, S. 162 in dieser Publikation.

››› Siehe dazu im Teil »Methoden und Instrumente« den Punkt Themenfindung › Brainstorming, S. 163 in dieser Publikation.

Über diese allgemeingültigen Aspekte hinaus kommen gerade bei der Realisierung der Expertenrunden die bereits aufgezeigten Unterschiede besonders zum Tragen.

Realisierung bei Variante A:

Der Standort der Einrichtung befindet sich innerhalb des Aktionsradius

Ist die Einrichtung in die kommunalen Strukturen eingebunden, ist eine Unterstützung durch externe Moderation hilfreich. Sie verhindert Rollenkonflikte und entlastet die Initiatoren. So können sie in der Rolle des Gastgebers und des an kooperativer Zusammenarbeit interessierten Partners agieren, ohne dem mit der Moderation verbundenen Anspruch der Neutralität genügen zu müssen.

Sind derartige Ressourcen nicht vorhanden, kann die Einrichtung die Moderatorenrolle auch selbst übernehmen. Dies verlangt dann einen bewussten Umgang mit den unterschiedlichen Rollen und ihren jeweiligen Anforderungen, um Vermischungen weitgehend zu vermeiden. Übernimmt die Einrichtung selbst die Moderatorenrolle, muss auf die Einnahme einer neutralen Position ganz bewusst geachtet werden, da sie nicht den realen Verhältnissen entspricht. Zudem birgt diese Variante auch ein Glaubwürdigkeitsproblem gegenüber den anderen Teilnehmenden, besonders in konfliktreichen Situationen. Es könnte z. B. eine Instrumentalisierung der Moderatorenrolle für eigene Ziele unterstellt werden. Dieses Konfliktpotenzial lässt sich nicht gänzlich auflösen. Ein bewusster Umgang mit der Problematik lässt die Situation jedoch handhabbar werden.

Die Neutralität verlangende Moderation ist in einem Zusammenhang, in dem die moderierende Person strukturell »verwickelt« ist, ein schwieriger Balanceakt und verlangt permanente kritische Reflexion des eigenen Agierens.

Auf der inhaltlichen Ebene wird (unabhängig vom Vorhandensein externer Moderation) zunächst der von der Einrichtung eingebrachte Vorschlag hinsichtlich seiner Relevanz für die Gruppe der Beteiligten überprüft, konkretisiert oder gegebenenfalls verändert. Der Schritt der Themengenerierung wird quasi noch mal mit den beteiligten Experten wiederholt. Die Ergebnisse bilden die Grundlage für gemeinsame Zielformulierungen und die sich daraus ergebenden nächsten Schritte.

Realisierung bei Variante B:

Der Standort der Einrichtung befindet sich außerhalb des Aktionsradius

In diesem Setting ist die Einrichtung zunächst Impulsgeberin und übernimmt im weiteren Verlauf die Rolle einer externen Prozessbegleiterin durch die Moderation der Runden. Diese externe Position verlangt viel Einfühlungsvermögen, Kenntnisse über die kommunalpolitischen Zusammenhänge und

die ortsspezifische Situation. Diese Informationen werden in Vorkontakten und im Rahmen der Bestandsaufnahme gewonnen. Der Einrichtung als Entwicklungsbegleiterin dienen diese Kontakte gleichzeitig zum Erfassen von Bildungsbedarfen, um adäquate Angebote ausarbeiten zu können. So ist die Einrichtung bzw. sind die vor Ort agierenden MitarbeiterInnen in diesen Zusammenhängen gleichzeitig BegleiterInnen von Lernprozessen der kommunalen Akteure als auch Lernende in eigener Sache.

Die Expertenrunden sind ein Instrument der zielgenerierenden Prozessgestaltung und folgen deren Handlungsprinzipien, d. h. eine kontinuierliche Weiterentwicklung des Prozesses geschieht auf der Basis reflektierenden Handelns. Je nach den gemeinsam ausgehandelten Entwicklungszielen ergibt sich ein breites Spektrum an weiteren Schritten. Dieses kann von einer Erweiterung der Gruppe, über eine Aufteilung in einzelne Arbeitsgruppen, die Planung gemeinsamer Aktivitäten bis hin zu Überlegungen über strukturierte Organisationsformen der Zusammenarbeit reichen.

Mit der Initiierung von Expertenrunden als Rahmung für kommunikative Prozesse zwischen Akteuren aus unterschiedlichen Bereichen im kommunalen Kontext geht die Einrichtung über ein Dienstleistungsverständnis, das sich in vordefinierten Bildungsangeboten artikuliert, hinaus. Sie wird zur aktiven Mitgestalterin bzw. Begleiterin kommunaler Entwicklungsprozesse. Das »Lernfeld Expertenrunde« bietet einen Rahmen für Kompetenzentwicklung im Bereich der Diskursfähigkeit. Im Sinne des Erfahrungslernens werden Erfahrungen in kommunikativen Aushandlungsprozessen gemacht, die durch anschließende Reflexion zur Kompetenzerweiterung beitragen.

Vertrauensvolle Zusammenarbeit entsteht nicht auf Knopfdruck! Die Entwicklung kooperativer Formen der Zusammenarbeit braucht Zeit. Dialogbereitschaft, Beharrlichkeit, Frustrationstoleranz und ein langer Atem sind erforderlich.

Projekte

Die Planung und Realisierung von Projekten als konkrete Umsetzungen gemeinsamer Anliegen sind integraler Bestandteil der Prozessgestaltung. Sie sind nicht allein als Endergebnis des Prozesses zu verstehen, sondern bieten im Prozessverlauf einen konkreten Handlungs- und Erfahrungsraum. Im Unterschied zur Prozessgestaltung als einer ergebnisoffenen Arbeitsform sind Projekte sowohl in der Zielstellung als auch hinsichtlich des zeitlichen Verlaufes definiert. Laut DIN-Norm 69901 wird ein Projekt verstanden als ein »[...] Vorhaben, das im Wesentlichen durch die Einmaligkeit der Bedingungen in ihrer Gesamtheit gekennzeichnet ist, wie z. B. Zielvorgabe, zeitliche, finanzielle, personelle und andere Begrenzungen, Abgrenzung gegenüber anderen Vorhaben, projektspezifische Organisation.« (Litke / Kunow 1998, S. 11)

◀ Siehe dazu im Teil »Methoden und Instrumente« den Punkt Planung und Realisierung von Projekten › Projektmanagement, S. 170 in dieser Publikation.

Die Anzahl der Projektbeteiligten, der Zeitpunkt, die Zeitdauer und Dimension der Projekte kann dabei höchst unterschiedlich sein. So kann sich z. B. im Prozessverlauf die Zusammenarbeit einiger Beteiligter für die Planung und Realisierung einer Veranstaltung ergeben.

Unabhängig von der Größe der Projektvorhaben erfordern alle Projekte für eine effiziente Umsetzung bestimmte Handlungskompetenzen. Als Grundlage dient das Verfahren des Projektmanagements. ◀ »Projektmanagement (PM) heißt in erster Linie: den Überblick behalten und das Projekt vom Anfang bis zum Ende zu leiten.« (Gaedt 2007, S. 2) Projekte verlaufen idealtypisch in den vier Phasen: Vorlauf, Planung, Durchführung, Kontrolle (vgl. Litke / Kunow 1998, S. 19).

Abhängig von der Rolle der Einrichtung als externe Prozessbegleiterin oder als an den Vorhaben Beteiligte gestalten sich auch die Aufgabenstellungen unterschiedlich. Ist sie selbst als Akteur im Handlungsfeld tätig, ist die Klärung der zu übernehmenden Aufgaben Teil des gemeinsamen Gestaltungsprozesses. Sie hat dabei einen aktiven Part im Rahmen der Projekte inne.

Übernimmt sie die Funktion einer externen Prozessbegleiterin, so unterstützt sie die Akteure bei der Planung, Realisierung und Ergebniskontrolle der Projekte durch geeignete Instrumentarien, ohne selbst aktiv an den Vorhaben beteiligt zu sein. Hinsichtlich der Rolle von Projekten für die Lernende Organisation formulieren Stephan Dietrich und Monika Herr: »Allgemein gelten Projekte als besonders gut geeignet, Organisationslernen und Veränderungsprozesse zu fördern.« (Dietrich / Herr 2005, S. 40)

Projekte werden im Konzept der EZP als Lernfelder sowohl für die individuelle Kompetenzentwicklung der Beteiligten wie auch als »Erprobungsraum« für die Entwicklung konstruktiver Formen der Zusammenarbeit betrachtet.

Kollegialer Austausch – Der »Blick über den Tellerrand«

Dieser »Baustein« hat keinen festen Platz im Prozessverlauf, d. h. er kann je nach Bedarf und Möglichkeiten zu jedem Zeitpunkt des Prozesses sinnvoll sein. Der Kerngedanke des »Blickes über den Tellerrand« liegt in einer Unterbrechung der Alltagsroutine, um Abstand zum eigenen Handeln zu gewinnen, den Blick zu weiten und sich mit den Erfahrungen anderer auseinanderzusetzen.

Die Gelegenheiten dafür sind wiederum vielfältig. Eigen ist ihnen allen, dass die eigene Praxis in Beziehung gesetzt werden kann zur Praxis anderer und / oder zu übergeordneten Handlungsstrategien. Es bieten sich z. B. Besuche anderer Einrichtungen oder die Teilnahme an Tagungen an, die Realisierung

von Workshops zum Erfahrungsaustausch bis hin zu regelmäßigem kollektiven Austausch über Aktivitäten innerhalb eines gemeinsamen Themenfeldes an unterschiedlichen Standorten.

Der Umfang und die Qualität des Austausches mit anderen, die sich ähnlichen Fragestellungen widmen, entsprechen dabei den jeweiligen Settings. Unabhängig davon ergeben sich aber in allen Fällen Anregungen zur Reflexion der eigenen Arbeit, und häufig entsteht Inspiration daraus, dass man die Ideen und Aktivitäten anderer kennenlernt. Die möglichen Effekte lassen sich zusammenfassend unter folgenden Punkten beschreiben: Eine Unterbrechung der Alltagsroutine (als ständige Wiederholung von Handlungen, die nicht jedes Mal problematisiert und reflektiert wird bzw. werden muss) und ihrer Wirkmechanismen ermöglicht einen »Draufblick«.

Die Auseinandersetzung mit den Erfahrungen anderer erweitert den Horizont aller am Austausch Beteiligten. Dabei erleichtert eine größere geografische Entfernung der Austauschpartner u. U. den offenen Austausch, da Konkurrenzbedürfnisse keine bzw. kaum eine Rolle spielen.

Die Bezugsetzung des eigenen Handelns zu aktuellen thematischen und fachlichen Diskursen ermöglicht eine Einordnung der eigenen Arbeit in größere Zusammenhänge. Sie dient der Selbstvergewisserung hinsichtlich eigener Handlungsperspektiven, bietet bei Bedarf Argumentationshilfen für die Legitimation der eigenen Aktivitäten und kann weitere Überlegungen anstoßen. Das Kennenlernen von »Good Practice«- und »Best Practice«-Beispielen im Handlungsfeld kann die eigene Arbeit inspirieren. Die Diskussion gemeinsamer übergeordneter Fragestellungen befördert Klärungsprozesse z. B. hinsichtlich der Rolle der Weiterbildungseinrichtung.

Erfolgsrezepte lassen sich selten eins zu eins »nachkochen«! Bei aller Begeisterung beim Kennenlernen von »Good Practice« und »Best Practice« ist eine kritische Überprüfung der jeweiligen Kontextbedingungen Voraussetzung für erfolgreichen Transfer.

Aus der Perspektive der EZP betrachtet, bieten die Anregung, auf verschiedene Weise einen »Blick über den eigenen Tellerrand« zu werfen, eine im Bedarfsfall methodische Rahmung dessen sowie die Auswertung der dabei gewonnenen Einblicke und Erkenntnisse ein zusätzliches ertragreiches Lernfeld, das innovatives Handeln begünstigt.

Bedarfsorientierte Fortbildungen: Workshops und Tagungen

Der im Rahmen der Projektarbeit praktizierte Ansatz bedarfsorientierter Fortbildungen für die Projektbeteiligten verfolgt eine gezielte Unterstützung

des Entwicklungsprozesses und dessen Implementierung. Konzeptionelle Bestandteile dieser Fortbildungen sind sowohl die Vermittlung erforderlichen Handwerkszeugs als auch eine Auseinandersetzung mit dem Selbst- und Rollenverständnis der Akteure. Die Verschränkung dieser beiden Fortbildungsinhalte wird zudem auf die konkrete Handlungspraxis der Teilnehmenden bezogen.

In den Fortbildungen, die als Workshops oder Tagungen konzipiert waren, wurden Fragestellungen, die sich aus der Praxis ergeben hatten, thematisiert. In diesem Ansatz wird die Lebensweltorientierung als ein Kriterium bedarfsgerechter Angebotsformen aufgegriffen und auf den Arbeitsalltag, d. h. die jeweiligen professionellen Handlungsfelder der Teilnehmenden bezogen.

Die Beteiligung unterschiedlicher Akteure ist ein weiteres wesentliches Ziel innerhalb des Projektes. Für wirksame Beteiligungsformen bedarf es geeigneter Methoden und Verfahren. Dies geht über Moderationstechniken hinaus. Im Rahmen des Projektes wurden dazu unterschiedliche Methoden und Verfahren bzw. Verfahrensbausteine aus den Feldern Bürgerbeteiligung und Organisationsentwicklung genutzt. Alle gewählten methodischen Rahmungen zielen auf eine Unterstützung selbstgesteuerten Lernens.

Eine unmittelbare Übertragung von Methoden auf vermeintlich ähnliche Situationen ist selten möglich! Der ertragreiche Einsatz von Methoden hängt wesentlich von Klärungen hinsichtlich der Kongruenz von Zielen, Inhalten und Methoden im Vorfeld ab.

Die Entsprechung von Didaktik und Methodik stellt eine Bedingung für das Gelingen von Lernprozessen dar. Was selbstverständlich erscheint, bedarf bei näherer Betrachtung dennoch gründlicher Vorüberlegungen. So stellt sich die Frage, welche methodische Rahmung geeignet ist, bei der Bearbeitung der Fragestellungen die Potenziale aller Beteiligten zu nutzen und ein ertragreiches Zusammenspiel zu ermöglichen.

Eine gründliche Auseinandersetzung sowohl mit der Relevanz der generierten Fragestellungen als auch mit der Kongruenz von Zielen, Inhalten und Methoden im Vorfeld der Veranstaltungen hat sich als lohnende Investition bewährt. Diese zeitintensive Vorarbeit bleibt in der Realisierung für die Teilnehmenden unsichtbar. Gelungene Klärungsprozesse spiegeln sich in einer befriedigenden und ergebnisreichen Arbeitsatmosphäre wider. Unter dem Aspekt der Förderung von Methodenkompetenz gilt es, diese nicht unmittelbar erfahrbaren Vorarbeitsschritte zu verdeutlichen.

Gemäß dem Grundsatz der EZP, Reflexion der Praxis als ein kontinuierliches Element zu verstehen, ist die Auswertung der Fortbildungen (auch hinsichtlich einer Nutzung der Methoden für die eigene Tätigkeit) ein wichtiger Bestandteil der Arbeit.

So könnte man sagen, dass es sich um ein handlungsorientiertes Methodentraining handelt, in dem die Methoden genutzt werden, um die konkrete Praxis der Teilnehmenden voranzutreiben. Die Wirksamkeit und unter Umständen auch die Grenzen von Methoden werden im direkten Bezug auf die Handlungsfelder der Teilnehmenden erfahrbar. Es werden nicht simulierte Situationen geschaffen, sondern die eigene Praxis ist – in einem veränderten Setting, nämlich dem der Fortbildung – Gegenstand der Bearbeitung.

Bei den hier beschriebenen bedarfsorientierten Fortbildungen handelt sich also nicht um die Bereitstellung vorhandener Weiterbildungsmodule. Dafür gibt es eine Fülle von Angeboten und Anbietern. Die hier beschriebenen Fortbildungen sind immer speziell auf die jeweiligen situativen Anforderungen hin konzipiert. Eine gründliche Auseinandersetzung mit den Kontextbedingungen und jeweiligen Zielstellungen als Entscheidungsgrundlage für die Wahl geeigneter Methoden stellt eine wesentliche Transferbedingung dar.

Zusammenfassend lassen sich Ziele und Bestandteile dieses Fortbildungskonzeptes wie folgt formulieren. Es geht darum, eine methodische Rahmung zu entwickeln, die:

- › zur Bearbeitung aus der Praxis generierter Fragestellungen geeignet ist, methodischen Input als Anregung für die Praxis bietet,
- › die Anwendung von Methoden mit Berücksichtigung des Kontextbezuges konkret erfahrbar macht,
- › die Potenziale aller Teilnehmenden nutzbar macht
- › die Gestaltung der Prozesse bzw. die aktuelle Projektarbeit der Teilnehmenden voranbringt.

QUELLEN

- › Boscop eg: *Open space-Grundsätze*. Abruf unter: www.boscop.org/page/show/8 (letzter Zugriff am 23.06.2008).
- › Dietrich, Stephan / Herr, Monika (2005): *Support für integrierte Organisations- und Personalentwicklung*. In: Dies. (Hrsg.): *Support für Neue Lehr- und Lernkulturen*. Bielefeld.
- › Fänderl, Wolfgang (Hrsg.) (2006): *Beteiligung übers Reden hinaus*. Gemein Sinn-Werkstatt: Materialien zur Entwicklung von Netzwerken. Gütersloh.
- › Gaedt, Martin (2007): *Projektmanagement*. PDF zum Download auf: www.civil-academy.de/materialien.htm (letzter Zugriff am 23.06.2008).
- › Jütte, Wolfgang (2002): *Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaft*. Bielefeld.
- › Kleve, Heiko (2003): *Der theoretische Blick auf die Sozialraumorientierung – sieben Grundfragen im Fachdiskurs*. Abruf unter: www.ibs-networld.de/ferkel/20/010.htm (letzter Zugriff: 11.07.2008).
- › Litke, Hans-Dieter / Kunow, Ilonka (1998): *Projektmanagement*. Planegg.
- › Wüst, Jürgen (2003): *Runder Tisch*. In: Ley, Astrid / Weitz, Ludwig (Hrsg.): *Praxis Bürgerbeteiligung*. Ein Methodenhandbuch. Bonn. S. 249 – 254.

Zielgenerierende Prozessgestaltung als Weiterbildungs-entwicklung im kommunalen/ regionalen Umfeld

Erfahrungen und Ergebnisse aus der Vor-Ort-Arbeit

Einleitung

Primärer Auslöser von Veränderungen in und von Einrichtungen der Weiterbildung ist die Forderung nach Empfindlichkeit gegenüber gesellschaftlichen Umbruchsituationen, d. h. auch gegenüber den relevanten Problemsituationen vor Ort. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit nach Öffnung der Einrichtungen der Weiterbildung in den Sozialraum. Diese Anforderungen müssen zunächst in ihrem tatsächlichen Wesen und Zusammenhang erkannt werden, denn nicht selten werden diese von Weiterbildungseinrichtungen dahingehend interpretiert, dass sie in Zukunft die Aufgaben der Sozialen Arbeit übernehmen sollen. Die Angst, das eigene spezifische Aufgabenfeld durch Veränderungsprozesse zu verlassen (und zu verlieren), ist nicht nur im Bildungsbereich zu finden. Sie deutet einerseits auf Befürchtungen gegenüber Veränderungsprozessen allgemein hin. Andererseits dient sie als Signal, um das System vor Fehlentwicklungen zu schützen oder Veränderungsanforderungen zu prüfen.

In einer auf Forschung und Entwicklung basierenden Gesellschaft bedeutet die Anforderung der Öffnung der Weiterbildungseinrichtung in den Sozialraum neben der Notwendigkeit einer neuen Qualität des Handelns auch die Weiterentwicklung eines kontextspezifischen eigenen Profils. Dies in die Realität umzusetzen, macht die Entwicklung neuer Handlungskonzepte und Organisationsformen notwendig und führt zu einem erweiterten Rollenverständnis der Weiterbildungseinrichtungen. Felicitas von Küchler betont als ein Ergebnis vielfältiger Modellprogramme die Erkenntnis, dass die bisherigen Organisationsformen der Weiterbildungseinrichtungen häufig nicht mehr den Zukunftstrends entsprechen (vgl. Küchler 2007). Sie führt dazu aus: »Die internen Organisationsstrukturen sind auf das Ziel konzentriert, das ›kursförmige Normalgeschäft‹ abzuwickeln. Angebote, die mehr Support für neue Lehr- und Lernformen beinhalten, die beratungsförmige Produkte vertreiben und Lerndienstleitungen bereitstellen, benötigen auch anders strukturierte interne Geschäftsprozesse (Dietrich / Herr 2005), die mehr Flexibilität, Kundenorientierung und eine individualisierte Leistungsentwicklung ermöglichen (Busse u. a. 2005).« (Küchler 2007, S. 11)

Verbesserte Prozesse der Angebotsentwicklung, die die Bedarfsklärung und den Dialog mit den Nutzern mitdenken, zielen demzufolge auch auf die Optimierung von Strukturen des allgemeinen organisatorischen Handelns in den Einrichtungen der Weiterbildung ab. Die dafür notwendigen erweiterten Handlungskonzepte sind aber nicht ad hoc vorhanden, sondern müssen aus der jeweiligen Entwicklungsperspektive geschaffen werden. In diesem Prozess ist es notwendig darauf zu achten,

- › dass die »defensiven Routinen der Einrichtung« wirken (vgl. Argyris 1996),
 - › zu beschreiben wie diese wirken,
 - › daran anknüpfend den Blick auf die Potenziale für die Zukunft zu richten.
- Diese Herangehensweise ermöglicht der Einrichtung der Weiterbildung, auf die veränderten Anforderungen der Umwelt nicht nur durch neue Angebote zu reagieren, sondern auch die Art der eigenen Reaktion und deren Wirkungen als Lernfeld zu betrachten.

So werden in den folgenden Darstellungen der Erfahrungen und Ergebnisse aus der Praxis sowohl die beteiligungsorientierten Prozesse der Angebotsentwicklung als Interaktion mit dem Umfeld und damit verbundene neue Rollen als auch die internen Veränderungsprozesse der Einrichtungen in den Blick genommen. Sie werden aus der Perspektive der Entwicklungsbegleitenden, hier also der LEWUS-Mitarbeiterinnen, beschrieben.

Die Grundlage der Kooperationen bildete die freiwillige Beteiligung der Einrichtungen am Projekt. Um dem Anspruch eines Modellprojektes gerecht zu werden, waren für die Auswahl der Kooperationspartner über deren Interesse hinaus folgende Auswahlkriterien entscheidend:

- › Die Einrichtungen müssen anschlussfähig an die LEWUS-Idee sein (Öffnung der Weiterbildungseinrichtung in den Sozialraum hinein und aktive Rolle bei der Gestaltung eines zukunftsfähigen Gemeinwesens), sich auf einen ergebnisoffenen Lernprozess einlassen und erste eigene Vorstellungen hinsichtlich eines Themas für die Zusammenarbeit entwickeln.
- › Die Themen müssen über den Standort hinaus relevant und damit auf ähnliche Entwicklungsräume übertragbar sein.
- › Die Einrichtungen müssen über die notwendigen personellen Ressourcen zur Mitarbeit verfügen und diese entsprechend den Kooperationsvereinbarungen einbringen (z. B. Benennung eines Ansprechpartners mit entsprechenden zeitlichen Kapazitäten, verbindliche Mitarbeit für die gesamte Projektlaufzeit, Legitimation durch die Leitung der Einrichtung, Rückbindung der Projektaktivitäten innerhalb der Einrichtung).
- › Hinsichtlich der Transfermöglichkeiten der Projektergebnisse wurden verschiedene Entwicklungsräume erfasst (»Metropolitanraum«, Regionen in Grenznähe, ländliche Regionen im »Speckgürtel« und der Peripherie).
- › Die Einrichtungen sind bereit zu einem standortübergreifenden Erfahrungsaustausch und gemeinsamer Reflexion sowie am Erfahrungs- und Ergebnistransfer (innerhalb der eigenen Kooperationsverbände und der LEWUS-Kontexte) mitzuwirken.
- › Es sind Einrichtungen in unterschiedlicher Trägerschaft (Kommune, Freier Träger).

Da es sich bei der zielgenerierenden Prozessgestaltung um ein offenes Handlungskonzept handelt, das es entsprechend den kontextspezifischen Bedingungen anzupassen gilt, ergeben sich bei der Umsetzung sehr unterschiedliche Praktiken. Diese Heterogenität resultiert aus einer ganzen Reihe von Gründen. Zum einen verlangen die verschiedenen thematischen und räumlichen Handlungsfelder sowie entsprechende Adressatengruppen nach jeweils adäquaten Zugangsformen. Aber auch die Einrichtungen unterscheiden sich erheblich in ihren Organisationsformen und -strukturen, in ihren Angebotsprofilen, Entwicklungsgeschichten und Ressourcenausstattungen. All diese Faktoren beeinflussen die jeweiligen Umsetzungsvarianten und werden nachfolgend benannt, wenn sie erkennbaren Einfluss auf das Projektgeschehen hatten. So waren beispielsweise die Leitungen der Einrichtungen in unterschiedlicher Weise in die Projektarbeit eingebunden. Das Spektrum reichte von einer Beteiligung an der Gesamtorganisation, Auswertung und Steuerung des Prozesses bis zur Mitarbeit an den konkreten Umsetzungen. Die Rolle der Leitung thematisiert Felicitas von Küchler in ihrem Beitrag in diesem Buch.

Diese Heterogenität spiegelte sich auch in der Handlungspraxis der LEWUS-Mitarbeiterinnen an den Standorten in der Rolle der Entwicklungsbegleiterinnen. Da die Praxis der MitarbeiterInnen der jeweiligen Weiterbildungseinrichtung als Rahmen für das Supportangebot von LEWUS verstanden wird, mussten sich auch die Formen der Begleitung an den spezifischen Vor-Ort-Bedarfen ausrichten.

Mit der Darstellung von Praxisausschnitten möchten die Autorinnen diese Unterschiedlichkeit aufscheinen lassen. Es wird daher nicht der Versuch größtmöglicher Angleichung unternommen. Gerade die Divergenz bei der praktischen Umsetzung der einzelnen Schritte macht deutlich, dass das Konzept der zielgenerierenden Prozessgestaltung ein übertragbares Handlungskonzept bietet, das für unterschiedliche thematische Handlungsfelder, räumliche Kontexte und Einrichtungen nutzbar ist.

Wie bereits dargestellt, werden im Konzept der *Entwicklungsbegleitung zielgenerierender Prozessgestaltung* zwei Lernebenen unterschieden: Projektarbeit als Strukturierung des Praxisfeldes und Reflexion der Praxiserfahrungen. Beide Ebenen werden in kontinuierlicher Verschränkung betrachtet. Dieser Herangehensweise wird auch in den folgenden Darstellungen Rechnung getragen. Die Beschreibung der konkreten Umsetzungsvarianten wird verbunden mit der Darlegung der aus der Praxis gewonnenen Erkenntnisse. Bei allen kontextbedingten Differenzen haben sich im Verlauf des Prozesses Fragestellungen herauskristallisiert, die über die spezifische Situation hinaus Relevanz haben. Diese »übergeordneten« Fragen traten in unterschiedlicher Ausprägung an den Standorten in den Vordergrund. Jedoch wurden sie alle auch über den Kreis der Kooperationspartner hinaus in ihrer Relevanz bestätigt. Sie bilden das gedankliche Gerüst für den folgenden Abschnitt. Das heißt: Die Beschreibungen erfolgen anhand dieser Fragen und liefern

beispielhaft Möglichkeiten der Beantwortung. Auf eine vollständige Darstellung des Projektverlaufes an den einzelnen Standorten in chronologischer Abfolge wird hier verzichtet. Als Orientierungsrahmen dienen die zuvor beschriebenen Vorgehensweisen (S. 82 ff. in dieser Publikation), die an allen Standorten als Handlungsrahmen aufgegriffen und spezifisch gefüllt wurden. Die Zuordnung einzelner Fragestellungen zu den jeweiligen Standorten erfolgte entsprechend dem Gewicht, das sie für die Arbeit der einzelnen Partnereinrichtungen hatten.

In den Darstellungen ist zumeist von »den Einrichtungen« die Rede. Wie schon im Abschnitt über die lernende Organisation dargelegt, ist es schwierig, im Verhältnis zwischen Personen und Organisation zu differenzieren. Wenn also von den Einrichtungen als handelnden Akteuren gesprochen wird, sind damit die MitarbeiterInnen sowohl als Personen als auch als Vertretende ihrer Institution gemeint.

Die Herausgeberinnen möchten mit diesem Buch Anregungen für die Praxis liefern, d. h. Nachahmung ist nicht nur erlaubt, sondern erwünscht. Daher gibt es an einigen Stellen Querweise zum Methodenteil dieses Buches. Dort sind Arbeitspapiere und Methodenbeschreibungen zu finden, die im Projekt ³ genutzt wurden.

³ Informationen über das Projekt LEWUS finden Sie unter www.lewus.iff.de.

LITERATUR

- › Argyris, Chris (1996): *Defensive Routinen und eingeübte Inkompetenz – Wenn gute Kommunikation das Lernen verhindert*. In: Fatzer, Gerhard (Hrsg.): *Organisationsentwicklung und Supervision: Erfolgsfaktoren bei Veränderungsprozessen*. Köln.
- › Küchler, Felicitas von (2007): *Von der Rechtsförmigkeit zur Neupositionierung – Organisationsveränderungen als zeitgenössische Herausforderungen der Weiterbildung*. In: Dies.: *Organisationsveränderungen von Bildungseinrichtungen*. DIE. Bielefeld. S. 7 – 30.

Weiterbildungseinrichtungen und ihre Lernfelder

Beispiel A

› JOHANNA GERNENTZ
Mitarbeiterin LEWUS

Vorstellung der Weiterbildungseinrichtung

Eine Kooperationspartnerin war eine Volkshochschule (VHS) in einer kreisfreien Stadt mit ca. 61.000 Einwohnern im Osten Brandenburgs. Laut den von der BERTELSMANN STIFTUNG in der AKTION DEMOGRAPHISCHER WANDEL entwickelten Demographietypen (Bertelsmann Stiftung online) zählt diese Stadt zum Typ 4 »Schrumpfende und alternde Städte und Gemeinden mit hoher Abwanderung«.

Die VHS ist ein Teilbetrieb eines städtischen Eigenbetriebes. Ihr Angebotspektrum erstreckt sich auf die Bereiche der allgemeinen, berufsbezogenen und abschlussbezogenen Weiterbildung. Neben dem Kursprogramm der einzelnen Fachbereiche gibt es eine Reihe zielgruppenspezifischer Angebote und Projekte.

Einen inhaltlichen Schwerpunkt der Arbeit bilden Kooperationen im Bildungs- und Sozialbereich, d. h. Vernetzungen im sozialen Raum. Als Besonderheit ist die Übernahme der Trägerschaft eines Eltern-Kind-Zentrums⁴ in Zusammenarbeit mit einer Kindertagesstätte zu nennen. Damit stellte sich die VHS einer neuen Aufgabe. Diese Konstellation setzt konkret auf die Entwicklung von Kooperationsbeziehungen und bietet Anknüpfungspunkte für die Entwicklung neuer niedrigschwelliger Angebotsformen.

Die kommunalen Problemlagen als Stadt mit hoher Abwanderung und zunehmender sozialer Segregation erfordern auch entsprechende Handlungskonzepte im Bereich der Familienförderung. Die Anbieterlandschaft in diesem Bereich stellt sich jedoch – wie vielenorts – recht unübersichtlich und separiert dar.

Die Einrichtung verfügte in diesem Handlungsfeld bzw. dem Teilbereich der Familienbildung bereits über ein recht breites Angebotsspektrum und entsprechende Kompetenzen. Mit dem Eltern-Kind-Zentrum kamen neue Optionen für eine weitere Profilierung im Bereich der Familienbildung hinzu. Allerdings war dieses breite Angebotsprofil der VHS in der kommunalen Öffentlichkeit wenig bekannt und sie als relevanter Partner in diesem Feld nicht im öffentlichen Bewusstsein präsent.

So wurde für die Entwicklungsarbeit im Projektzusammenhang das Themenfeld Familienbildung gewählt. Zielstellung war dabei der Aufbau von Strukturen für potenzialorientierte Formen kooperativer Zusammenarbeit in diesem Bereich. Diese sollten – auch angesichts knapper Ressourcen – die Entwicklung abgestimmter, bedarfsgerechter Angebotsformen ermöglichen und damit bessere Zugänge für die Adressatengruppen zu schaffen. Es ging also nicht allein um eine Weiterentwicklung des Angebotsspektrums der VHS

⁴ Eltern-Kind-Zentren sind ein vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg modellhaft gefördertes Programm zur Verbesserung der Erreichbarkeit familienunterstützender Angebote. Intendiert ist eine räumliche Anbindung der Zentren an Kindertagesstätten oder andere geeignete soziale familiennahe Einrichtungen.

innerhalb dieses Programmbereiches, sondern vor allem um die Verankerung der Angebote in der kommunalen Angebotslandschaft. Die Weiterentwicklung der Familienbildung bzw. -förderung als Bereich der kommunalen Daseinsvorsorge als gemeinsames Anliegen unterschiedlicher im Feld tätiger Akteure war Gegenstand der Projektarbeit. Verbunden war mit dem Vorhaben zudem das Anliegen, das öffentliche Interesse an Familienbildung zu wecken bzw. zu stärken und eine größere Lobby für die Familienbildung zu schaffen. Die VHS wollte dazu ihre Bildungskompetenz im sozialen Bereich nachweisen, als Potenzial einbringen und weiterentwickeln.

Die VHS verfügte über Kontakte zu einer VHS in einem anderen Bundesland. Beide Einrichtungen hatten in der Vergangenheit gemeinsam ein Projekt zur partizipativen Angebotsentwicklung realisiert. Erste Überlegungen über die Möglichkeit einer neuerlichen Zusammenarbeit mündeten in die Feststellung, dass der Bereich Familienbildung für beide Einrichtungen ein relevantes Entwicklungsfeld darstellte. Die Einrichtungen entschieden sich, über die systematische Weiterentwicklung im Bereich der Familienbildung an den Standorten in einen regelmäßigen kollegialen Austausch zu treten.

Anhand dieses Beispiels werden im Folgenden Fragen der Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteure innerhalb eines thematischen Handlungsfeldes in den Blick genommen. Mit der Initiierung derartiger Prozesse ist ein Rollenwandel der Weiterbildungseinrichtung verbunden. Sie wird zur aktiven Mitgestalterin kommunaler Entwicklungsprozesse. Damit verbundene Chancen und Risiken werden anhand der Erfahrungen dieses Kooperationspartners beleuchtet. Außerdem werden die besonderen Herausforderungen thematisiert, die mit zielgenerierender Prozessgestaltung als einem ergebnisoffenen Entwicklungsprozess verbunden sind.

Wer macht hier eigentlich was?

Umfeldanalyse Nach der Eingrenzung des Handlungsfeldes stand die Erkundung des Umfeldes hinsichtlich relevanter Akteure an. Zunächst führte dies zu der Feststellung, dass es neben einzelnen Kontakten wenig systematische Informationen zu der Frage »Wer macht hier eigentlich was?« gab. Die vom Projekt LEWUS erarbeitete Vorlage zur systematischen Erfassung des Umfeldes in tabellarischer Form wurde von den Mitarbeiterinnen der Einrichtung schnell als wenig praktikabel empfunden. Sie wünschten sich eine Möglichkeit, den mit der Datenerfassung verbundenen Aufwand auch für die Zukunft nutzbar zu machen. So entstand die Idee, eine Datenbank für diese Informationen zu entwickeln.

Die Datenbank dient als analytisches Instrument und ermöglicht (nach dem Aufwand der Dateneingabe und neben der notwendigen Datenbankpflege) einen schnellen Überblick über Aktivitäten und Angebote anderer Einrichtungen und das gezielte Knüpfen von Kontakten. Dazu können zu bestimmten Fragen Daten verknüpft abgerufen werden wie z. B. adressatengruppenorientierte Angebote oder Angebote in bestimmten räumlichen Kontexten. Die Datenbank ist als langfristig nutzbares Arbeitsinstrument konzipiert, das den

› Diese Datenbank steht als »Blankfassung« zum Download unter: www.lewus.iff.de bereit.

◄ **Gemeinsinn-Werkstatt: Im Rahmen eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes der Bertelsmann Stiftung und des Centrums für angewandte Politikforschung erstelltes Verfahren zur Entwicklung von Netzwerken – www.netzwerk-gemeinsinn.net. Materialien stehen hier als Open Content zur Verfügung (letzter Zugriff am 15.07.2008).**

kontinuierlich notwendigen Anpassungsprozess der Weiterbildung an sich verändernde Anforderungen begleitet.

Neben dieser breit angelegten, nicht mehr thematisch eingegrenzten Erfassung stand eine Identifizierung der für das Handlungsfeld relevanten Akteure an. In einem Workshop mit der Partner-VHS wurde dazu ein Instrument aus dem Verfahren »Gemeinsinn-Werkstatt« genutzt – der Beteiligungsbogen zur Netzwerkanalyse. ◄ Es wurden zunächst die für das Thema / Anliegen allgemein relevanten Interessensgruppen erfasst, um im Anschluss diese standortbezogen zu konkretisieren. Danach wurden Schlüsselpersonen innerhalb der Gruppen identifiziert. Diese Arbeitsschritte bildeten die Grundlage für die Kontaktaufnahme.

Die Auswahl der Schlüsselpersonen hat erheblichen Einfluss auf den weiteren Verlauf des Geschehens. So stellt sich u. a. die Frage, inwieweit der Einbezug der zuständigen Verwaltung und / oder kommunalpolitischer Verantwortungsträger sinnvoll und notwendig ist. Verbunden ist damit die Gefahr, dass bestehende Abhängigkeiten oder auch parteipolitische Interessenlagen den Prozess erschweren. Andererseits kann eine Nichteinbeziehung entsprechender Akteursgruppen zu fehlender öffentlicher Legitimation der Aktivitäten führen und diese im schlimmsten Fall infrage stellen.

Im Projektzusammenhang führte die Einbeziehung des Jugendamtes im weiteren Verlauf der Zusammenarbeit zu einer Übernahme der Koordinierungs- und Steuerungsrolle durch das Amt. Diese Veränderung der Rollenverteilung innerhalb des Initiativkreises ergab sich aus einer Orientierung der im Kinder und Jugendhilfegesetz festgeschriebenen Gesamtverantwortung für ein geeignetes Gesamthilfesystem durch die Träger der öffentlichen Jugendhilfe (vgl. § 16 KJHG). Die Ressortzuordnung »Familienbildung als Angebot der Jugendhilfe« wurde durch die tragende Rolle des Jugendamtes notwendig. Jedoch brachte diese eindeutige Zuordnung zu einem Verwaltungsbereich die Schwierigkeit mit sich, dass Anbieter außerhalb der Jugendhilfe zunächst nicht erfasst wurden.

Die gesetzlichen Vorgaben sehen die Entwicklung von Kooperation und Vernetzung unterschiedlicher Anbieter als Voraussetzung für ein bedarfsgerechtes System der Familienbildung. In einer Untersuchung zum Stand der

Familienbildung als Angebot der Jugendhilfe von 2005 kommen die Autoren jedoch zu einer differenzierten Einschätzung der Umsetzungen besonders hinsichtlich der Vernetzung. Sie konstatieren: »Der Stand ist eher kritisch zu beurteilen. Die Jugendhilfeträger und Jugendämter nehmen die ihnen zukommende Aufgabe, Initiator für Vernetzung zu sein, bislang nur in Teilen und nur in einzelnen Bundesländern wahr.« (Pettinger / Rollik 2005, S. 138) Weiterhin stellen sie hinsichtlich der Rolle von Bildungseinrichtungen fest: »Lokale und regionale Vernetzung und Kooperationen sind Instrumente der nachhaltigen Familienpolitik, der Lobbyarbeit für Familien und Schaffung einer familienfreundlichen Infrastruktur. Hier haben Bildungseinrichtungen die Aufgabe einen initiativen und aktiven Part zu übernehmen. Sie leisten damit einen Beitrag zur Familienorientierung in der Kommune. Sie bringen ihr professionelles Know-how einer dialogorientierten Bildungsarbeit sowie Moderations- und Kommunikationskompetenzen ein. Familienbildung positioniert sich damit im Prozess der Kommunalentwicklung, indem sie zum Aufbau nachhaltiger Dialogstrukturen beiträgt und damit »aktivierende Bildungsarbeit« mit partizipationsförderndem Effekt betreibt.« (Ebd., S. 139)

Genau die hier formulierten Anforderungen an Bildungseinrichtungen hat die VHS aufgegriffen und umgesetzt. Mit ihrer Initiative hat sie das Thema Familienbildung auf die kommunale Agenda gesetzt und einen kooperationsorientierten Prozess angestoßen. Trotz mancher Schwierigkeiten hat sie sich zudem hartnäckig und erfolgreich für seine Fortsetzung eingesetzt.

Wie lassen sich Kooperationsbeziehungen im Sozialraum konstruktiv gestalten, oder: Wie gewinnt man »Freunde« und »Feinde«?

Expertenrunden Diese Fragestellung war für eine Arbeitsgruppe auf einer LEWUS-Fachtagung so provokant formuliert worden. Die Wahl der Begriffe »Freunde« und »Feinde« und damit verbundene mentale Modelle stehen einem dialogischen Verständnis natürlich entgegen. Hier dient diese Kontrastierung der (zugespitzten) Verdeutlichung des Spannungsbogens, der auf der Ebene subjektiver Wahrnehmung entstehen kann. Sie ist keinesfalls als Beschreibung realer Konstellationen zu verstehen. Da aber die sozio-emotionale Perspektive für kooperatives Handeln eine große Rolle spielt, bildet gerade die mentale Auflösung derartiger Freund-Feind-Bilder eine Voraussetzung für die Identifizierung gemeinsamer Ziele.

Nun sind Expertenrunden nicht auf die Bearbeitung problematischer Beziehungsstrukturen ausgerichtet. Diese können allerdings den Prozess erheblich behindern oder zu verhindern drohen. Insofern ist ein offener Umgang mit derartigen subjektiven Empfindungen und Befürchtungen sinnvoll, ohne jedoch diese zum Mittelpunkt der Kommunikation werden zu lassen.

Ziel ist es, einen konstruktiven Umgang mit Unterschiedlichkeit zu etablieren und zu kultivieren. Eine Konzentration auf die Sachebene, bei der einerseits die jeweiligen Profile der Beteiligten und damit die Unterschiede klar umrissen und als Potenzial begriffen werden und andererseits der Gewinn der Zusammenarbeit für alle Beteiligten deutlich wird, befördert diese

◀ Siehe dazu im Teil »Methoden und Instrumente« den Punkt Dialogregeln, S. 162 in dieser Publikation.

Bemühungen. Orientierung bieten hier die Grundlagen einer dialogischen Kommunikation. ◀ Allerdings wäre es illusorisch, dies für ein konfliktfreies und reibungsloses Unterfangen zu halten.

Schon in der Vorbereitungsphase zu der Auftaktveranstaltung eines geplanten »Initiativkreises Familienbildung« im Sinne einer Expertenrunde wurde deutlich, dass mit dieser Initiative keinesfalls nur offene Türen »eingerannt« wurden. Auch wenn ein grundsätzliches Interesse an vernetzten Strukturen innerhalb des gemeinsamen Handlungsfeldes vorhanden war, löste die Initiative der VHS Verunsicherungen und Konkurrenzbefürchtungen aus.

In den Runden trafen sehr unterschiedliche Vorstellungen, Interessenlagen und »institutionelle Kulturen« aufeinander. Daraus ergab sich die Frage: Wie lassen sich diese unterschiedlichen Vorstellungen und Interessenlagen für ein gemeinsames Anliegen fruchtbar machen? und: Worin besteht überhaupt das gemeinsame Anliegen?

In Vorbereitung des ersten Treffens wurde entschieden, dass die Runde von den LEWUS-Mitarbeiterinnen moderiert werden sollte. Diese Entscheidung gründete zum einen in der Befürchtung, dass eine Übernahme der Moderatorenrolle durch die VHS möglicherweise von anderen Beteiligten als Übernahme der Leitung des Initiativkreises fehlinterpretiert werden könnte. Des Weiteren wurde damit ein Rollenkonflikt, der sich aus dem Spannungsfeld zwischen aktiver Beteiligung und neutraler Moderation ergeben kann, vermieden. Die VHS sah sich als Initiatorin und Gastgeberin, die ihre Ideen für weitere mögliche Schritte als Vorschläge zur Diskussion stellen wollte.

Durch die Initiierung von Expertenrunden und damit dem Verlassen der »gewohnten Rolle« der Bildungseinrichtung als Kursanbieter können Konkurrenzängste und sich daraus ergebend Skepsis bis hin zu Widerständen im Umfeld aufgelöst werden. Eine externe Moderation entlastet die Initiatoren und unterstützt eine konstruktive Gesprächsatmosphäre.

Die Expertenrunde setzte sich neben der VHS aus Mitarbeitern des Jugendamtes und verschiedener Träger der Jugendhilfe, der ehrenamtlichen Kinderbeauftragten der Stadt und Mitarbeiterinnen der Eltern-Kind-Zentren zusammen. Beim ersten Treffen des Initiativkreises stand (nach einer Vorstellungsrunde) zunächst eine Abfrage der Erwartungen der einzelnen Teilnehmenden bezüglich einer möglichen Zusammenarbeit auf der Tagesordnung. Der von der VHS erarbeitete Beteiligungsbogen wurde gemeinsam weiterentwickelt und um eine Bestandsaufnahme bereits vorhandener Strukturen für Zusammenarbeit (z. B. Arbeitsgruppen in der Verantwortung des Jugendamtes) in diesem Bereich ergänzt. Die VHS unterbreitete Teilnehmenden einen Vorschlag für einen Workshop mit weiteren Beteiligten aus

dem Handlungsfeld. Hier verlagerte sich die Diskussion und führte zu einer spannungsreichen Auseinandersetzung rund um den Begriff Familienbildung. Nun wurden die unterschiedlichen Ansichten deutlich und es kam auch die oben erwähnte Schwierigkeit der eindeutigen Zuordnung des Handlungsfeldes zu einem (Verwaltungs-)Ressort zum Tragen.

Für den weiteren Klärungsprozess wurden dann zunächst eine Beschreibung der jeweils eigenen Interpretation von Familienbildung aus der professionellen Perspektive der Beteiligten und eine Darstellung der jeweiligen Angebote als Grundlage für ein weiteres Treffen angeregt. So konnte z. B. deutlich werden, dass diffuse Konkurrenzbedürfnisse bei näherer Betrachtung nicht immer reale Konkurrenzsituationen als Entsprechung hatten. Aber auch tatsächlich existierende Überschneidungen wurden sichtbar.

Die Zusammenschau der unterschiedlichen Perspektiven offenbarte, dass schon in diesem überschaubaren Kreis sehr unterschiedliche Vorstellungen mit dem Begriff Familienbildung verbunden waren. Erkennbar wurde, dass die Verständigung auf einen Konsens, der diese Vielfalt als Potenzial zum Tragen bringt, Thema eines längeren Diskussionsprozesses sein würde. Gleiches galt für die Entwicklung neuer Organisationsformen für eine kooperative Zusammenarbeit. Für die weitere Arbeit wurden konkrete nächste Schritte verabredet. Zunächst sollte eine Bestandserhebung der vorhandenen Angebote mittels Fragebögen einen Überblick schaffen. Des Weiteren wurde die Planung eines Workshops zum Thema Familienbildung in der Stadt vereinbart. Längerfristig wurde der jährlich stattfindende Jugendhilfetag als weitere Möglichkeit, das Thema öffentlich zu diskutieren, ins Auge gefasst. Alle geplanten Aktivitäten sollten unter Federführung des Jugendamtes und unter Einbindung aller am Initiativkreis Beteiligten geplant und realisiert werden.

Bereichs- und trägerübergreifende Formen kooperationsorientierter Zusammenarbeit sind bisher nicht die Regel. Um die unterschiedlichen Perspektiven als Potenzial nutzbar zu machen, orientiert sich die Gestaltung der Runden an dialogischen Kommunikationsformen. Grundlegende Voraussetzungen für eine konstruktive Entwicklung des Aushandlungsprozesses ist die Bereitschaft aller Beteiligten, die eigene Position ohne den Anspruch auf »absolute Wahrheit« zu verdeutlichen, sich interessiert und wertschätzend auf die Perspektive der anderen einzulassen, eigene Annahmen und Bewertungen zur Disposition zu stellen.

Die Weiterentwicklung der Familienbildung bzw. -förderung steht hier sowohl als konkretes Entwicklungsfeld als auch als exemplarisches Lernfeld für eine beteiligungsorientierte Gestaltung von Veränderungsprozessen. Die Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass das Bemühen um die Entwicklung abgestimmter Handlungsstrategien notwendig verbunden ist mit der Entwicklung neuer Denk- und Handlungsmuster. Für produktive Formen der Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteursgruppen ist eine dialogorientierte Kultur des Austausches über die unterschiedlichen Perspektiven und Ansätze und die Entwicklung einer übergeordneten gemeinsamen Zielperspektive erforderlich. Das Zusammentreffen verschiedener institutioneller Kulturen, heterogener Interessenlagen und Zielvorstellungen macht einfache Lösungen durch die Vielzahl der Lösungsvorstellungen geradezu unmöglich. Veränderungsprozesse beim Umgang mit gesellschaftlichen Herausforderungen sind mit einem kulturellen Wandel verbunden. Dieser bezieht sich hier auf die Kultur der Interaktion zwischen den Beteiligten und tangiert gleichzeitig das Selbstverständnis und die Handlungsrountinen jedes einzelnen Akteurs. Was so selbstverständlich klingt, ist in der Praxis ein Lernprozess, der eine längere zeitliche Perspektive und einen langen Atem erfordert. Die Anerkennung dieser Tatsache schützt vor überzogenen Erwartungen, Enttäuschungen und Frustrationen. Vor allzu großen Erwartungen hinsichtlich schneller großer Erfolge sei also gewarnt. Kleinere gemeinsame oder auch bilaterale Projekte können jedoch schon im Verlauf den Gewinn gemeinsamen Handelns erfahrbar werden lassen. Solche positiven praktischen Erfahrungen im Kleinen tragen erheblich dazu bei, Vertrauen in der Zusammenarbeit zu entwickeln. Im Verlauf der Bemühungen können gerade durch die Offenheit der Prozessgestaltung neue Perspektiven, Ideen und Optionen entstehen, die im Vorfeld noch nicht erahnbar waren.

Kooperationen sind mit dem Ziel verbunden, dass allen Beteiligten ein Gewinn für die eigene Arbeit und gleichzeitig ein zusätzlicher Mehrwert entsteht, der von Einzelnen allein nicht erzielt werden kann. Ist dies nicht zu erwarten bzw. zu gewährleisten und steht einem hohen Aufwand ein geringer Nutzen gegenüber, sollten die Chancen der Kooperationsbemühungen kritisch geprüft werden. Kooperationen um ihrer selbst willen sind nicht erstrebenswert.

Es fanden weitere Treffen der Initiativgruppe statt, die sich wegen terminlicher Schwierigkeiten über einen längeren Zeitraum als ursprünglich geplant verteilten. Das Jugendamt als Koordinator der Initiative hatte für die weiteren Klärungsprozesse eine externe Moderatorin beauftragt. Schon fast ein Jahr war seit der Auftaktveranstaltung vergangen, als ein Workshop zur Weiterentwicklung der Familienförderung in der Kommune gemeinsam konzeptionell vorbereitet wurde.

Das Handlungsfeld wurde vom Bereich der Familienbildung hin zur Familienförderung erweitert. Auch diese Entscheidung ist vor dem Hintergrund gesetzlich festgelegter Zuständigkeitsbereiche im Bereich der Jugendhilfe getroffen worden. Durch die Übernahme der Steuerungsrolle durch das Jugendamt kam damit auch die Handlungslogik bzw. der klar definierte Handlungsrahmen von ressortorientierten Verwaltungsstrukturen als Einflussfaktor zum Tragen. Dies war auf der einen Seite bezüglich kommunalpolitischer Akzeptanz und Unterstützung der Aktivitäten (auch im Hinblick auf Finanzfragen) notwendig und sinnvoll. Auf der anderen Seite schränkte es eine erweiterte bereichsübergreifende Zusammenarbeit ein. Ganz deutlich wurde auch hier wieder, dass derartige Arbeitsformen wesentlich abhängig sind von vorhandenen Ressourcen. Die Entscheidung des Jugendamtes, die nächsten Schritte zunächst im Rahmen der gesetzlich vorgeschriebenen Zuständigkeit zu entwickeln, d. h. sich auf Träger der Jugendhilfe zu konzentrieren, war auch durch begrenzte personelle Ressourcen bedingt.

Trotz aller Verzögerungen und Schwierigkeiten ist im Verlaufe der Zeit viel passiert. Allein die formulierte Bereitschaft, diesen Prozess als einen gemeinsamen kommunikativen Lernprozess zu verstehen, bietet eine hoffnungsvolle Grundlage für die weitere Arbeit.

Die VHS wird mittlerweile in der Stadt mit dem Thema Familienbildung in Verbindung gebracht und als kompetenter Partner bei der Weiterentwicklung dieses Bereichs wahrgenommen. Das Eltern-Kind-Zentrum ist gut etabliert, auch wenn die langfristige Finanzierung noch ungesichert ist.

Der mit der Initiierung von Expertenrunden verbundene Rollenwandel hin zu aktiver Mitgestaltung eines kommunalen Handlungsfeldes führt zu einer verstärkten öffentlichen Wahrnehmung der Einrichtung und eröffnet den Akteuren neue Handlungsperspektiven.

Eine weitere Umsetzungsmöglichkeit

Die Partnereinrichtung ist einen etwas anderen Weg gegangen. Der Auftakt wurde unter dem ursprünglich gemeinsam gewählten Motto »Horizonte erweitern – Familien stärken« als Workshop für Interessierte in diesen Arbeitsfeldern gestaltet. Fachlichen Input lieferten Experten aus verschiedenen Themenbereichen innerhalb der Familienbildung. Darauf aufbauend wurden die Impulse und sich ergebende Fragestellungen in Arbeitsgruppen vertieft, unter der Zielstellung, bedarfsgerechte Angebotsformen und dafür sinnvolle Formen der Zusammenarbeit zu entwickeln. Die herausgearbeiteten Ansätze wurden in einem zweiten Workshop weiter konkretisiert. Dieser wurde in Zusammenarbeit mit kommunal Zuständigen des Bereiches Jugend und Familie realisiert. In thematisch orientierten Konzeptgruppen wurde für die weitere Entwicklungsarbeit eine Arbeits- und Perspektivplanung erarbeitet. Durch diese Zusammenkünfte haben sich verschiedene neue Kooperationsmöglichkeiten bis hin zu konkreten Kooperationsvereinbarungen ergeben. Die beiden Einrichtungen haben entsprechend den jeweiligen Ausgangssituationen unterschiedliche Herangehensweisen gewählt. Daneben haben die Unterschiede im Verlauf der Entwicklungsarbeit kontextspezifische Ursachen, die sowohl in Richtung der vorhandenen Ressourcen als auch auf das Standing der Einrichtung im kommunalen Kontext weisen.

Der von der zuerst beschriebenen Einrichtung beschrittene Weg setzte von Anfang an auf eine Beteiligung interessierter Akteure an der Entwicklungsarbeit. Der Schwerpunkt lag hier zunächst auf der Entwicklung kooperationsorientierter Formen der Zusammenarbeit, um dann gemeinsam die Angebotslandschaft systematisch weiterzuentwickeln. Dieser Prozess ist aus bereits genannten Gründen ein längerfristiges Vorhaben.

Die andere Einrichtung hat die gezielte Weiterentwicklung des Angebotspektrums in den Mittelpunkt der Entwicklungsarbeit gestellt. Formen der Zusammenarbeit ergeben sich aus konkreten Handlungsperspektiven in spezifischen Arbeitsfeldern im Bereich der Eltern- und Familienbildung.

Eine Bewertung darüber, welcher Zugang erfolgversprechender ist, kann in Anbetracht verschiedener Kontextbedingungen aus der Divergenz jedoch nicht abgeleitet werden. Beide Herangehensweisen haben sich als sinnvolle Möglichkeiten erwiesen. Der Austausch über die und die zeitweise Beteiligung an den Aktivitäten der jeweiligen Partnereinrichtung wurde von den Beteiligten als fruchtbar und inspirierend für die eigene Arbeit erlebt. Gerade aus der Unterschiedlichkeit der Erfahrungen ergaben sich Anregungen für die weitere Prozessgestaltung.

Herausforderungen zielgenerierender Prozessgestaltung und Vorschläge zu deren Bewältigung

In den vorangegangenen Ausführungen wurde bereits dargestellt, dass zielgenerierende Prozessgestaltung ein Ansatz ist, der einen langen Atem und einige Frustrationstoleranz verlangt. Die wohl größte Lernherausforderung besteht darin, Vertrauen zu entwickeln, dass diese Herangehensweise trotz ihrer Ergebnisoffenheit gewinnbringend ist.

Die beteiligten Mitarbeiterinnen haben bei der Auswertung des Projektes diesen Zugewinn an Vertrauen in zielgenerierende Prozesse als wichtiges Ergebnis der gemeinsamen Arbeit benannt. Für die Entwicklungsbegleiterinnen war diese Feststellung ebenso überraschend wie erfreulich, standen im Projektverlauf doch oft eher die Schwierigkeiten und Enttäuschungen über den mühseligen Verlauf im Vordergrund der Reflexionen. In Anlehnung an die gängige Redewendung schien das »Glas« oft »halb leer«. Wie konnte es dann aber zu diesem Fazit am Ende des Projektes kommen?

Zu dieser positiven Sicht haben sowohl das Entstehen neuer bzw. die Weiterentwicklung vorhandener Kooperationen als auch das positive öffentliche Feedback und ein spürbarer Bedeutungszuwachs der Einrichtung im kommunalen Kontext beigetragen. Nach Aussage der Mitarbeiterinnen haben sie größeres Selbstvertrauen hinsichtlich des Auftretens im kommunalpolitischen Raum gewonnen. Solche ermutigenden Erfahrungen braucht es. Auch die Einbettung der Aktivitäten in ein gefördertes Forschungs- und Entwicklungsprojekt erleichtert die Bereitschaft, unbekannte Wege zu betreten, ohne genau zu wissen wohin diese führen und was unterwegs geschieht. Schließlich ist es die Aufgabe derartiger Projekte, neue Möglichkeiten zu entwickeln und zu erproben. Der Umgang mit dieser Unsicherheit und das Risiko, dabei Fehler zu machen, ist damit quasi Bestandteil einer öffentlich geförderten Aufgabe.

Ergebnisoffenheit als Chance für Neues verstehen

Die Offenheit des LEWUS-Projektansatzes führte zu Beginn der Zusammenarbeit zunächst zu Unsicherheiten. Er bedeutete: keine thematischen Vorgaben, lediglich allgemeine didaktische Vorschläge zur Umsetzung und ein Unterstützungsangebot, das keine aktive Beteiligung an der Projektarbeit vor Ort vorsah. Es lag kein Plan auf dem Tisch, den es umzusetzen galt. Auch erschien das Angebot von LEWUS, den Entwicklungsprozess durch Impulse und vor allem kontinuierliche Reflexion zu begleiten, wenig konkret und in seinem Nutzen schwer antizipierbar. Diese Schwierigkeit wird in den folgenden retrospektiven Aussagen der VHS-Mitarbeiterinnen deutlich: *»Diese Offenheit muss man erstmal lernen auszuhalten«* und *»Prozessbegleitung musste erst gelernt bzw. als Angebot verstanden werden«*. Da sich die VHS als Lernende Organisation versteht und dies auch in ihrem Leitbild formuliert hat, gab es trotz aller Unklarheit eine grundsätzliche Bereitschaft und ein Interesse, sich gemeinsam auf die Suche nach neuen Möglichkeiten zu machen.

Häufig werden derartige Entwicklungsprozesse als »offene Prozesse« etikettiert. Dies wird schnell mit negativen Assoziationen wie »beliebig«, »ungewiss«, »nicht ergebnisorientiert« verknüpft. Die Verwendung des Begriffes der Zielgenerierung soll verdeutlichen, dass diese Herangehensweise sehr wohl ziel- und ergebnisorientiert ist. Im Unterschied zu Handlungsstrategien, die auf vorab klar definierten Zielen fußen, ist hier aber die Identifizierung (Generierung) von Zielen in kommunikativen Aushandlungsprozessen integraler Teil der Gestaltungsaufgabe. Ergebnisoffenheit bedeutet so auch, sich dem Unvorhersehbaren und Überraschenden zu öffnen.

Angesichts der Komplexität und Unsicherheit zukünftiger Entwicklungen stoßen linear kausale Lösungsstrategien an ihre Grenzen. Da sie aber zunächst angesichts messbarer Erfolge attraktiv erscheinen, sind sie häufig – zumindest als mentales Modell von Wenn-Dann-Beziehungen nach dem Motto: »Problem erkannt – Lösung benannt!« – fest in unseren Köpfen verankert.

Im Projekt stand die Suche nach neuen Lösungsansätzen bezüglich der Entwicklung kooperationsorientierter Handlungsstrategien als Lernfeld im Zentrum. Die Entwicklung neuer »Produkte«, d. h. Angebote, wurde damit als Ziel nicht aufgegeben. Jedoch wurde nach neuen Wegen dafür gesucht. Der übliche Weg der Angebotsentwicklung vollzieht sich innerhalb der eigenen Wände, d. h. auf einen erkannten bzw. vermuteten Bedarf hin werden mit dem vorhandenen Kompetenzpotenzial Angebote entwickelt und ins Programm genommen. Hier nun wurde die VHS als Initiatorin des Austausches unterschiedlicher Akteure im Themenfeld aktiv. Gemeinsam sollten Bedarfe der Adressatengruppen identifiziert werden, eine bedarfsgerechte, abgestimmte Angebotslandschaft und tragfähige Formen kooperativer Zusammenarbeit entwickelt werden. Ein wesentlicher Teil der Gestaltungsaufgabe für die VHS war bzw. ist dabei, sich selbst als Akteur in Interaktion mit anderen Akteuren zu begreifen und diese Interaktion zu gestalten. Ein anderer besteht in der Implementierung der Erfahrungen und Ergebnisse aus diesem Prozess in die Regelpraxis der Einrichtung.

Es gibt eine Reihe von Managementkonzepten, die auf die effektive Gestaltung von Veränderungsprozessen zielen. So werden im Change Management⁴ als zentrale Energiequellen für Veränderungsprozesse Leidensdruck und Hoffnung genannt. Leidensdruck meint dabei entweder eine direkt spürbare Last, die aus einer schwer zu ertragenden Situation entsteht oder auch die antizipierbare Angst vor einer derartigen zukünftigen Gefährdung. Als Hoffnung wird die positive Perspektive, d. h. die Möglichkeit, durch geeignetes Handeln die Situation verbessern zu können, verstanden. Erst die gleichzeitige Existenz beider Aspekte schafft die Grundlage für Veränderungsprozesse.

Übertragen auf die Projektaktivitäten könnte man das Wissen der einzelnen Akteure um schwindende Ressourcen (besonders in finanzieller Hinsicht) und die differenzierte Angebotsformen verlangenden Problematiken innerhalb der unterschiedlichen Adressatengruppen unter dem Aspekt des Leidensdruckes subsumieren. Hinsichtlich der positiven Perspektive (Hoffnung) bestand Einigkeit darüber, dass beidem nur durch abgestimmtes kooperatives Handeln Erfolg versprechend zu begegnen ist. Es war also schon ein Bewusstsein über die Notwendigkeit der Entwicklung neuer Formen für die Zusammenarbeit vorhanden. Was macht es dann aber so schwierig?

Der Fortschritt ist eine Schnecke

Im dargestellten Beispiel bestand Einigkeit über die Notwendigkeit von Zusammenarbeit. Wege zum Ziel und Formen der Umsetzung waren dann aber Gegenstand längerer kommunikativer Aushandlungsprozesse. Klarheit über Ziele herzustellen hieß so zunächst, Fragen der jeweiligen Motivationen

⁴ Change Management, zu Deutsch: Veränderungsmanagement, hat seinen Ursprung in Konzepten der Organisationsentwicklung in den USA der 1930er Jahre. Unter Veränderungsmanagement lassen sich alle Aufgaben, Maßnahmen und Tätigkeiten zusammenfassen, die eine umfassende, bereichsübergreifende und inhaltlich weit reichende Veränderung – zur Umsetzung von neuen Strategien, Strukturen, Systemen, Prozessen oder Verhaltensweisen – in einer Organisation bewirken sollen.

aller Beteiligten in den Blick zu nehmen – das Warum in den Vordergrund zu stellen. Der Versuch, bereits in der ersten Expertenrunde ein Grobkonzept für eine gemeinsame Veranstaltung zu entwickeln scheiterte und mündete in eine kontroverse Diskussion über die Aufgaben und Zuständigkeiten im Bereich der Familienbildung. Der Wunsch nach schnellen konkreten Ergebnissen konnte nicht erfüllt werden. Dies führte zunächst durchaus zu Frustration. Diesen vermeintlichen Misserfolg kann man aber auch anders deuten. Gleich zu Beginn des gemeinsamen Prozesses wurden die damit verbundenen Schwierigkeiten deutlich und konnten als Bestandteil bei der Prozessgestaltung aufgegriffen werden. Offenbar war der Boden für gemeinsame Vorhaben noch nicht bereitet.

Als fast ein Jahr später die inzwischen beauftragte Moderatorin einen Konzeptvorschlag für einen geplanten gemeinsamen Workshop unterbreitete, hatte dies schon einen gewissen Déjà-vu-Effekt. Tatsächlich ähnelte der Vorschlag dem beim ersten Treffen der Initiativgruppe von der VHS eingebrachten Vorschlag erheblich. (Der Moderatorin war dieser Vorlauf im Detail nicht bekannt.) Auch wenn der Eindruck von »Gehe zurück auf Los!« sich aufdrängte – in der Zwischenzeit war viel passiert. Es handelte sich natürlich nicht wie bei einem Brettspiel um ein Zurückfallen in die Ausgangsposition. Der zwischenzeitliche Prozessverlauf ermöglichte jetzt die Inangriffnahme eines gemeinsamen Projektes und war damit wohl mit erheblichem Aufwand verbunden, aber keinesfalls »vertane Liebesmüh«.

Veränderungsprozesse sind immer mit Unsicherheiten verbunden und benötigen eine längerfristige Perspektive. Der Wunsch nach Herstellung größtmöglicher und schneller Erfolge und eine daraus resultierende Vermeidung unsicherer Situationen entsprechen dem menschlichen Wesen und erfüllen eine wichtige Schutzfunktion. Zudem sind Alltagsroutinen mächtig. Beide Wirkmechanismen können aber auch dazu führen, dass bei Veränderungsprozessen die Gefahr entsteht, dass aus Angst vor Veränderungen über Lösungen diskutiert wird, bevor Einigkeit über das Problem besteht.

Viel Aufwand – Und wo bleiben die Ergebnisse? Von der Schwierigkeit, Erfolgskriterien auf zielgenerierende Prozessgestaltung zu übertragen

Vor allzu großen Erwartungen hinsichtlich schneller Erfolge wurde gewarnt. Neben der zeitlichen Dimension derartiger Veränderungsprozesse und der damit verbundenen notwendigen Ausdauer gibt es weitere Faktoren, die zur Verunsicherung beitragen können. Einer liegt in der Schwierigkeit der Erfolgsmessung.

Lösungsstrategien nach dem Wenn-Dann-Prinzip ermöglichen es, die angestrebten Ergebnisse eines Entwicklungsprozesses am Anfang klar zu benennen. Die Erfolgskontrolle kann dann im Abgleich der angestrebten mit den real erzielten Ergebnissen erfolgen. Diese Möglichkeit der Erfolgsmessung ist bei zielgenerierenden Prozessen in Ermangelung vorab bestimmbarer Ergebnisse nicht vorhanden. Ohne Frage sind die Definition von Erfolgsindikatoren und die Messbarkeit der Ergebnisse in solchen kommunikativen Prozessen ein schwieriges Thema. Schließlich entziehen sie sich einer quantitativen Beurteilung als sinnvolles Kriterium. So sagt z. B. die Häufigkeit von Treffen nichts über den Ertrag dieser Treffen aus. Die Beurteilung des Prozessverlaufes erfordert eine kontinuierliche Reflexion des Geschehens, die über eine statistische Erfassung von Zahlen hinausgeht.

Innovative Ideen entziehen sich zunächst einer üblichen Kosten-Nutzen-Analyse. Hier wird ein schwieriges Spannungsfeld deutlich. Die Notwendigkeit ressourcenbewussten Agierens kollidiert mit der ressourcenintensiven und dabei erfolgsunsicheren Innovationsbereitschaft. Dies ist ein Balanceakt, der eines immer neuen Austarierens bedarf. Ein Mindestmaß an freien Ressourcen ist dabei Voraussetzung für innovative Entwicklungen. Negativ zugespitzt könnte man sagen: Bei schwindenden Ressourcen wird Innovation zum unerreichbaren Luxusgut.

› SOFT-Analyse: Satisfactions (Zufriedenheit), Opportunities (Möglichkeiten), Faults / Failures (Fehler, Fehlschläge), Threats (Gefahren).
Siehe im Teil »Methoden und Instrumente« S. 176 in dieser Publikation.

Im Projektzusammenhang wurden neben der regelmäßigen gemeinsamen Auswertung der einzelnen Arbeitsschritte in größeren Abständen (ein- bis zweimal jährlich) sowohl die Vor-Ort-Arbeit als auch die Zusammenarbeit mit LEWUS mittels einer SOFT-Analyse › (auch als SWOT-Analyse bekannt) evaluiert. Dieses aus dem Projektmanagement stammende Instrument bietet eine Matrix, die sowohl die Gegenwart als auch die Zukunft in den Blick nimmt und die Aufmerksamkeit auf die Chancen und Risiken in beiden Zeitdimensionen richtet. Damit war über eine Bewertung von Einzelergebnissen

hinaus eine Beurteilung des Prozessverlaufs bzw. die Einordnung der Einzelergebnisse in den Prozess möglich. Sich bewusst Zeit für diese Reflexionen zu nehmen, erwies sich als hilfreicher Schritt der Selbstvergewisserung. Im allzu oft hektischen Alltagsgeschäft der Mitarbeiterinnen boten diese Arbeitstreffen produktive Momente des kurzzeitigen Innehaltens, der Besinnung und des Austausches, auch wenn sie einen zusätzlichen Aufwand darstellten.

Fest etablierte, multiperspektivische Evaluationen, die im Prozessverlauf in größeren Abständen stattfinden, ermöglichen die Beurteilung des Prozessverlaufs jenseits rein quantitativer Betrachtungen und dienen der Selbstvergewisserung.

Zu der Schwierigkeit, den eigenen Erfolgsanspruch bei dieser Arbeitsform neu zu definieren, kommt erschwerend hinzu, dass die Bewertung der Aktivitäten durch andere Instanzen sich an gewohnten Planungsprozessen orientiert. Gemessen werden Erfolge im Bereich der Weiterbildung zum Beispiel am Zustandekommen neuer Kurse und der Gewinnung neuer Teilnehmer. Dies sind rein quantitative Beurteilungen, die selbstverständlich für die ökonomische Bestandssicherung wichtig sind und hier nicht infrage gestellt werden. Für die hier beschriebenen Arbeitsformen sind sie jedoch als Beurteilungskriterien ungeeignet bzw. nur als ein Teilaspekt bei der Beurteilung relevant.

Eine Orientierung an in der Weiterbildung gängigen Erfolgskriterien erscheint also aufgrund der Ergebnisoffenheit der hier erläuterten Herangehensweise als nicht hilfreich bzw. ist aus genannten Gründen geradezu unmöglich. Würde man sie als Bewertungsskala anlegen, wäre die Feststellung von mangelnder Zielerreichung vorprogrammiert. Dies könnte dann zu dem Schluss führen, dass viel Aufwand für ein vergleichsweise geringes Ergebnis betrieben wurde. So kommt zu den eigenen Unsicherheiten und schwierigen Anforderungen des Ressourcenmanagements auch noch die Legitimation der Aktivitäten als sinnvolle Investition zur Zukunftssicherung nach außen hinzu.

Die Forderung nach Innovation bei gleichzeitigem Anlegen traditioneller Kriterien für die Beurteilung von Erfolgen führt die Weiterbildungseinrichtungen in ein Dilemma. Innovative Entwicklungen benötigen über quantitative Beurteilungen hinausgehende Erfolgskriterien.

Wie lässt sich das Vertrauen in diese Prozesse mit bzw. trotz ihrer Ergebnisunbestimmtheit stärken? – Ermutigung für das Wagnis, Neues auszuprobieren

Da gerade die Legitimierung einer solchen Vorgehensweise immer wieder gefordert wird und häufig ein schwieriges Unterfangen ist, hier zum Abschluss noch einige Argumente und Strategien zur Ermutigung.

Ein Blick auf allgemein verbreitete, bewährte Strategien der Selbst- und Fremdentmutigung gibt im Umkehrschluss Hinweise auf ermutigende Strategien. So kann man an alles was man tut, extrem hohe Maßstäbe anlegen; im Ergebnis wird alles, was nicht perfekt ist, ungenügend sein. Eine weitere Entmutigungsstrategie ist die Überzeugung, dass man das, was man nicht schnell hinbekommt, nie schafft. Zusammengefasst heißt dies: Es muss schnell gehen und perfekt sein! Der Umkehrschluss zielt aber nicht auf schleppende Mittelmäßigkeit sondern vielmehr auf eine Wertschätzung auch kleiner Erfolge, auf Fehlerfreundlichkeit und Toleranz bei Misserfolgen, auf das Einlassen auf längerfristige Perspektiven und eine Offenheit für Neues.

Innovative Prozesse unterliegen einer ganzen Reihe von Gefahren. Wenn die mit ihnen verbundenen vielfältigen Verunsicherungen zu groß werden, messbare Erfolge als positive Verstärker Mangelware sind und das formulierte Ziel in unerreichbarer Ferne scheint, kann schnell das Vertrauen in derartige Prozesse verlorengehen.

Der *Entwicklungsbegleitung für zielgenerierende Prozessgestaltung* kommt die Aufgabe zu, bei der kontinuierlichen Reflexion des Handelns ermutigend und bestärkend zu wirken. Das heißt, auch kleine Erfolge zu verdeutlichen und zu würdigen, Misserfolge auf ihren Lerngehalt hin in den Blick zu nehmen, für eine ständige Überprüfung der Zielorientierung und der Aufwand-Nutzen-Bilanz zu sorgen.

Steht eine derartige Supportstruktur nicht zur Verfügung müssen die Beteiligten den Part der Ermutigung selbst übernehmen. Das ist ungleich schwerer, hat doch Selbstlob keinen guten Ruf. Im Alltag gilt zumeist ein hohes Maß an Selbstkritik als tugendhaft. Die Notwendigkeit kritischer Reflexion wird hier keinesfalls in Abrede gestellt, ist sie doch Strukturelement zielgenerierender Prozessgestaltung. Wohl wird sie aber ergänzt um einen bewusst wertschätzenden Umgang mit Verunsicherungen und Misserfolgen. Sie sind nicht zwingend Ausdruck von Inkompetenz und Indizien des Scheiterns, sondern natürliche Begleiter in diesem Prozess.

Ein gelassener Umgang mit Verunsicherungen, die Bereitschaft zu kritischer und wertschätzender Reflexion des Handelns verbunden mit der Möglichkeit der »Kurskorrektur«, Fehlerfreundlichkeit, Offenheit für Überraschendes, Vertrauen in den Prozess und Beharrlichkeit sind unerlässliche Voraussetzungen für die Gestaltung von notwendigen Veränderungsprozessen.

Diese Beschreibung möchte Mut machen, das Wagnis, sich auf neue Wege einzulassen, als Wert zu schätzen und die damit verbundenen Verunsicherungen und Schwierigkeiten als notwendige Wegbegleiter zu betrachten. Kompetenz im Umgang mit Diskontinuität und all ihren Risiken und Unsicherheiten zu entwickeln, ist eine wesentliche Voraussetzung für die Bewältigung der jetzigen und zukünftigen Herausforderungen des gesellschaftlichen Wandels.

QUELLEN

- › Bertelsmann Stiftung (online): *Aktion Demographischer Wandel / Wegweiser Kommune*: <http://wegweiser-kommune.de/datenprognosen/demographietypen> (letzter Zugriff am 11.07.2008).
- › Pettinger, Rudolf/Rollik, Heribert (2005): *Familienbildung als Angebot der Jugendhilfe. Rechtliche Grundlagen – familiale Problemlagen – Innovationen*. Onlinepublikation des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Publikationen/familienbildung/Service/sitemap.html (letzter Zugriff am 19.08.2008).

Weiterbildungseinrichtungen und ihre Lernfelder Beispiel B

› ANDREA FAULSEIT-STÜBER
Mitarbeiterin LEWUS

Vorstellung der Weiterbildungseinrichtung

Eine weitere von LEWUS begleitete Weiterbildungseinrichtung ist eine VHS in einer kreisfreien Stadt im Westen des Landes Brandenburgs. Diese ist als Amt der Stadt in der Verwaltungsstruktur im Fachbereich Bildung, Kultur und Sport angesiedelt.

Die personelle Ausstattung der VHS bestand 2006 neben dem Direktor aus drei Verwaltungsfachangestellten, vier Lehrbereichsleitenden und einem Mitarbeiter für den zweiten Bildungsweg, dessen Stelle beim Staatlichen Schulamt angesiedelt ist und der an Teamsitzungen teilnimmt. Zum Jahresbeginn 2008 wurde die Stelle eines Lehrbereichsleiters, der in den Ruhestand ging, nicht wieder besetzt. Die Lehrbereiche wurden neu zusammengeschnitten, sodass die Verdichtung der Aufgaben auch in der Zusammenarbeit mit dem Projekt LEWUS relevant wurde.

Die Strukturveränderungen nach der Wiedervereinigung haben in der Stadt bis heute eine hohe Arbeitslosigkeit und ein Sinken der Einwohnerzahl zur Folge. Die BERTELSMANN STIFTUNG ordnet die Stadt daher in ihrem Wegweiser für Kommunen in den Demographietyp 4 »Schrumpfende und alternde Städte und Gemeinden mit hoher Abwanderung« ein (Bertelsmann Stiftung online).

Die Wanderungsbewegung 2007 wurde mit 2.539 Zuzügen und 2.820 Fortzügen beziffert. Der Anteil der 6- bis 17-Jährigen lag bei 7,5 Prozent, der der 18- bis 29-Jährigen bei 15,8 Prozent, der 30- bis 49-Jährigen bei 27,0 Prozent und der der 60-Jährigen und Älteren bei 31,6 Prozent. ‹ Diese Zahlen legen nahe, dass eine Auseinandersetzung mit der veränderten Altersstruktur und ihren direkten Folgen in der Stadt notwendig ist.

Wie die sich verändernden Lebensverhältnisse in der Stadt sich bildungsseitig begleiten lassen und welche individuellen Überlegungen, z. B.: Wie will ich leben und arbeiten?, aufgegriffen werden können, war eine wichtige Fragestellung der Projektarbeit und für den Einstieg in die Themengenerierung.

Für den Erhalt der Zukunftsfähigkeit der Weiterbildungseinrichtungen gilt es, erweiterte Handlungskonzepte zu entwickeln und sich in zielgenerierenden Prozessen neuen Anforderungen zu stellen. In diesem Beispiel wird gezeigt, dass Aspekte des Modells der Lernenden Organisation für Weiterbildungseinrichtungen hilfreich sein können, einen reflexiven Blick auf eigene Veränderungsprozesse zu gewinnen und dabei die Wahrnehmung der Umweltbedingungen als sozialräumliche Wandlungsprozesse in diese Entwicklung mit einzubeziehen. Im folgenden Beispiel werden die Erfahrungen der VHS innerhalb des Praxisfeldes und mit den didaktischen Impulsen von

‹ Alle Angaben zur Bevölkerung beziehen sich, soweit nicht anders angegeben, auf den Stand 31.12.2007 bzw. das Jahr 2007. Datenquelle ist das Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (AfS BB). Die Angaben zur Bevölkerung nach Stadtteilen stammen aus dem Einwohnermelderegister der Stadt Brandenburg a. d. Havel: www.stadt-brandenburg.de/stadt-brandenburg/index.php?id=2278 (letzter Zugriff am 02.10.2008).

LEWUS dargestellt. Die in den einzelnen Phasen generierten Fragestellungen und Erfahrungen wurden reflektiert und stellten die Grundlage für Handlungsplanung und Konzeptentwicklung dar.

Dabei wurde ein Fokus auf das Spannungsfeld gerichtet, wie Projektarbeit für Veränderungen der Regelpraxis der Einrichtung der Weiterbildung genutzt werden kann und welche möglichen organisatorischen Veränderungen das nach sich zieht. Die Frage nach dem Nutzen der angestrebten Praxisprojekte für die VHS war für alle Schritte der Praxisfeldgestaltung von großer Bedeutung, und somit lag von Beginn an hier besondere Aufmerksamkeit, die den Verlauf der Praxisprojekte beeinflusste.

Sind innovative Projekte nur eine »Spielwiese«
oder dienen sie auch als nachhaltige
Veränderungsimpulse für die Regelpraxis?

Aufbau des Praxisfeldes

Themengenerierung

Die Entscheidung sich an dem Projekt LEWUS zu beteiligen, war für die VHS durch mehrere Aspekte motiviert. Einerseits gab es einen »Leidens-« bzw. »Veränderungsdruck« innerhalb der VHS, da eine notwendig gewordene Gebührenerhöhung im Jahr zuvor zu einem Teilnehmerrückgang von ca. 30 Prozent geführt hatte. Die Erweiterung des Profils der Einrichtung und die Notwendigkeit neue Adressatengruppen zu erreichen, wurde als drängende Aufgabe angesehen. Gleichzeitig sollte auch der Bereich der politischen Bildung als Entwicklungsfeld in den Blick genommen werden, da das Interesse an den bestehenden Angeboten sehr gering war.

Die VHS hatte andererseits gute Erfahrungen mit Projektarbeit und thematischen Kooperationen in der Stadt gemacht (es wurde erfolgreich der Bereich der Familienbildung aufgebaut). Das spezielle Know-how in der Entwicklung von Onlinekursen sowie die Erfahrung einer erfolgreich durchgeführten Videokonferenz zum Thema Jugend und Europa in Kooperation mit drei anderen Städten im In- und Ausland waren dafür ebenfalls motivierend.

Die Bereitschaft der VHS sich begleitet einer projektförmig angelegten Lernherausforderung zu stellen, war also mit positiven Erfahrungen unterlegt, sodass innerhalb der VHS »personelle Ressourcen« für den Bereich Projektarbeit bereitwillig gestellt wurden und die Leitung und die meisten Mitarbeitenden eine Zusammenarbeit mit dem Projekt LEWUS begrüßten, da sich hier eine Möglichkeit für die Bearbeitung der anstehenden Entwicklungsfragen bot.

Bei der Zielformulierung der VHS wurde darauf geachtet, dass es um strukturelle Veränderungsprozesse geht. Der Direktor der VHS formulierte es so: »Die VHS muss als Ort der Begegnung wahrgenommen werden. Wenn es in diesem Zusammenhang um neue Kurse geht, dann im Rahmen einer Erweiterung des Angebotsspektrums.« [›]

[›] Diese Formulierung des Zielhorizonts bietet eine übergeordnete Orientierung, die gleichzeitig genügend Wege der Realisierung offen lässt, sich auf einen zielgenaueren Prozess einzulassen.

Die VHS schätzte es in der ersten Projektphase als ein lokal und gesellschaftlich relevantes Thema ein, eine Junge VHS aufzubauen, in der der Themenbereich Jugend und Europa einen inhaltlichen Schwerpunkt bilden soll. Darin wurde der Vorteil gesehen, an bereits bestehende Kooperationen mit Schulen in der Stadt anschließen zu können. Das Thema Jugendbildung wurde gleichzeitig als schwieriger Bereich angesehen, da die Zielgruppe schwer zu erreichen ist und die VHS ihr Leitbild dahingehend überprüfen musste, inwieweit dieser neu angestrebte Fachbereich mit den Zielen einer Einrichtung der Erwachsenenbildung vereinbar war.

Der Blick auf die Hindernisse und Risiken stand in dieser Phase im Vordergrund. Zunächst wurde daher das Leitbild der VHS geprüft, damit dem Aufbau eines neuen Fachbereiches auf der rechtlichen Ebene nichts im Wege stand.

Im nächsten Schritt wurde die Frage, wie andere Volkshochschulen eine Junge VHS aufgebaut haben, bearbeitet. LEWUS führte dafür Interviews mit zwei Mitarbeitern, die in Berlin eine Junge VHS eingerichtet hatten. Die Ergebnisse wurden im Team diskutiert und weitere Fragen und Handlungsoptionen zusammengestellt. Das öffnete die Diskussion für verschiedene Aspekte des neuen Bereichs.

Als nächstes besuchte das ganze Team eine VHS in einem anderen Bundesland und führte ein ausführliches Gespräch mit der Fachbereichsleiterin der dortigen Jungen VHS. Dieser »Blick über den Tellerrand« wurde vom ganzen Team als enormer Motivationsschub erlebt, da die Möglichkeiten und Grenzen des Fachbereichs Junge VHS besser einschätzbar wurden und man gleichzeitig viele praktische und konkrete Anregungen mitnehmen konnte.

»Art und Qualität des Umgangs der Menschen im Team sind bedeutende Gradmesser. Von Lernenden Organisationen kann man nur dann sprechen, wenn die Mitarbeitenden ihren ›Lebensgeist‹ in ihre Aufgaben einbringen. Die bloße Befolgung von Anweisungen führt in starre Bürokratie.« (Hartkemeyer 2007, S. 36)

Der Aufbau eines neuen Programmbereiches stört die interne Routine, wirft Fragen auf, bringt Unruhe und Unsicherheit mit sich. Eine solche Situation ist häufig begleitet von Inkompetenzgefühlen bei den MitarbeiterInnen und Irritationen im Selbstbild der Einrichtung. Die Moderation der Teamsitzungen durch die Mitarbeiterinnen von LEWUS unterstützte die konstruktive Auseinandersetzung mit diesen Themen.

Zur Routine des Teams gehört es u. a., die Bildungsplanung in gemeinsamen Dienstbesprechungen festzulegen. Diese gewohnte Vorgehensweise, die zu den Regelaufgaben gehört, ist sozusagen ein Standbein der Einrichtung. Für

die Planung eines Projektes, das in seiner Anlage zielgenerierend ist (und von den meisten in dieser Phase als zieloffen empfunden wird), ist zu klären, wer an dem Projekt mitarbeiten will oder soll und wie der weitere Prozess gestaltet wird. Die hierbei spürbar werdenden neuen Anforderungen bedürfen auch neuer Handlungsweisen. Ganz praktisch hieß das beispielsweise, dass die bisherigen Zuständigkeiten in den Fachbereichen nicht dem inhaltlichen Engagement einzelner Mitarbeiter entsprachen. Personelle Zuständigkeiten mussten also parallel zur inhaltlichen Ausrichtung neu geklärt werden.

Umfeldanalyse – Mit welchen potenziellen Partnern und Akteuren im Umfeld kann man das Thema gemeinsam bearbeiten?

Um diese Frage zu beantworten, wird eine systematische Informationsbeschaffung über relevante Akteure und Partner im kommunalen Umfeld bezogen auf die gewählten Themen bzw. Handlungsfelder, empfohlen. Zunächst wurden die vorhandenen Datenquellen in der VHS und der Stadt überprüft, um sich einen Überblick zu verschaffen. Viele relevante Analysen und Statistiken stehen in der Stadt zur Verfügung und warfen die Frage auf, welche Daten eigentlich dienlich sind? Eine weitere Differenzierung der Arbeitsschritte wurde notwendig und machte klar, dass »schnelle« Ergebnisse nicht zu erwarten sind. Eine darauf folgende Identifizierung von Schlüsselpersonen bildete die Grundlage für die zu planenden Expertenrunden.

Die Methode der Umfeldanalyse [›] wurde für einzelne Veranstaltungen und kleine und große Projektschritte im Laufe des Jahres wiederholt, da immer wieder zu klären war, welches Umfeld (welche Partner) für die Bearbeitung einer Fragestellung angesprochen werden sollten.

[›] Siehe dazu im Teil »Methoden und Instrumente« den Punkt Umfelderkundung > Umfeldanalyse, S. 166 in dieser Publikation.

In dieser Arbeitsphase wurde deutlich, dass für die interne Planung und Organisation der Praxisprojekte und deren Steuerung in der VHS Vereinbarungen erforderlich waren, die einerseits die Zusammenarbeit zwischen der VHS und LEWUS rhythmisierten und andererseits die Zuständigkeiten innerhalb der VHS für die Projektlaufzeit noch klarer regelten. Es wurde eine Koordinatorin für die Praxisprojekte vom Direktor offiziell benannt und bekam damit auch dem Team gegenüber eine sichtbar neue Rolle. Die vereinbarten Treffen mit dem Direktor, der Koordinatorin der Praxisprojekte der VHS und LEWUS fanden monatlich statt. Weiterhin wurden regelmäßige Treffen mit dem Gesamtteam vereinbart, um Transparenz im Projektverlauf herzustellen und gemeinsame Planungen möglich zu machen. Damit wurden für bestimmte Bereiche zuständige Mitarbeitende der VHS aktiv am Projektverlauf beteiligt.

Die Festschreibung der Zuständigkeiten stellte einen wichtigen Schritt für den Lernweg der Einrichtung dar. In der bisherigen Routine wurden Projekte jeweils in den einzelnen Fachbereichen abgewickelt. Das Themenfeld Junge VHS aber stellt ein Querschnittsthema dar und erforderte eine Zusammenarbeit der Fachbereiche jenseits der bekannten »Zuständigkeiten« sowie interne Kooperation und Vernetzung.

In dieser Phase besteht das Risiko, dass es zu »Kompetenzstreitigkeiten« oder zum Stillstand im Prozess kommt. Neue interne Regelungen innerhalb der gewohnten organisatorischen Abläufe dienen in dieser Situation als Orientierung und fordern auch intern neue Zusammenarbeitsformen heraus.

Das routinierte Handeln lässt eine Einrichtung vertraute und erprobte Wege gehen. Bestehende Kontakte zu nutzen, ist sicher und sinnvoll zugleich beim Aufbau von Kooperationen. Manchmal werden jedoch Personen und Institutionen aus »Gewohnheit« übersehen. Thematisch orientierte Umfeldanalysen können Personen und Institutionen ins Spiel bringen, die bisher außerhalb des Blickfeldes lagen.

Für die VHS als Amt der Stadt gilt es, bei ihren Initiativen (z. B. thematische Kooperationen), den Dienstweg innerhalb der Verwaltungsabläufe einzuhalten. Dies erfordert manchmal mehr Zeit, als in der Planung eines Projektes vorgesehen ist.

Ausgelöst durch Querschnittsthemen werden intern neue Zusammenarbeitsformen notwendig. Unter Umständen werden damit Befürchtungen geweckt, die eigene Position könnte sich verschlechtern oder dass man den ungewissen Anforderungen nicht gerecht würde. Meist bleiben diese Annahmen über sich oder andere in der Latenz und werden eher durch die Formulierung von inhaltlichen oder planerischen Bedenken ausgedrückt: »So kann das nicht funktionieren ...«

In diesem Zusammenhang können auch Teamdynamiken, die auf alten, nicht gelösten Konflikten beruhen, möglicherweise auf dem Feld des neuen Projektes ausgetragen werden. Das Thema Emotionen ist im Kontext psychologischer Ansätze zum Organisationslernen noch relativ neu, »[...] denn diese Ansätze, Lern- und Entwicklungswiderstände, die zweckhaft institutionelle oder organisatorische Anpassungsprozesse verhindern, resultieren häufig aus emotionalen Grundzuständen, etwa aus diffusen Ängsten oder konkretisierbaren Emotionen

geschuldeten Befindlichkeiten (spezielle Unsicherheiten, Versagensängsten, Verlust- oder Misserfolgsdispositionen u.ä.). Aber auch das Gegenteil, also erfolgsförderliche emotionale Konstellationen (Aufbruchseuphorie, Neugier, empathieabhängige Engagementbereitschaft) können im Rahmen des Organisationslernens ihre Wirkung entfalten – also positive anpassungserhebliche Effekte produzieren.« (Düsseldorf 2007, S. 134)

Der Außenblick durch die Entwicklungsbegleiterinnen unterstützte die Verantwortlichen, auch die auftauchenden Konfliktthemen als relevant für den Prozess anzuerkennen. Auch »stellvertretende« Auseinandersetzungen während des Projektverlaufes weisen oft auf blinde Flecken hin, die für die weitere Planung relevant sein können.

Expertenrunden – auf dem Weg zur partizipativen Bedarfsanalyse

Die Entwicklung des neuen Programmbereichs Junge VHS in der VHS wurde zum Anlass genommen, die Organisationsform »Expertenrunde« genauer unter die Lupe zu nehmen und in die konkrete Planung solcher Expertenrunden einzusteigen. Es ist in der Vorbereitung zu klären, wann es sinnvoll ist, solche Runden homogen (zum Beispiel nur mit SchulleiterInnen) oder heterogen (mit SchulleiterInnen, LehrerInnen und SchülerInnen) zu gestalten. Es ist eine Entscheidung, die die Fragestellung und das Ziel der Runde thematisiert und damit eine Unterscheidung zwischen Perspektivenvielfalt und spezifischer Sicht auf ein Thema befördert. Dies ist auch abhängig vom (Fern-)Ziel der Runde, soweit dieses schon beschrieben werden kann. Geht es um eine gemeinsame Angebotsentwicklung oder steht die Vernetzung der Akteure für ein bestimmtes Projekt im Vordergrund? Es wurden zwei Expertenrunden durchgeführt und als Gesprächseinstieg die Frage formuliert: Wie kann es uns in der Stadt noch besser gelingen, Jugendliche auf ihr Leben und ihre Arbeit in der Stadt und außerhalb der Stadt vorzubereiten?

Für den Aufbau einer Jungen VHS wurde die Zusammenarbeit mit den Schulen in der Stadt als besonders wichtig erachtet. Da von den eingeladenen Schulleitern, Lehrern und Schülersprechern lediglich der Schülersprecher und die Schülersprecherin eines Gymnasiums kamen, waren das Team und der Direktor der VHS zunächst enttäuscht. Das vorbereitete Setting für diese Gesprächsrunde und der Ablaufplan wurden jedoch spontan der Situation angepasst. Mit den zwei sehr engagierten und klugen jungen Leuten begann ein intensiver Austausch. Interessant ist, dass die VHS von den Schülern bisher nicht als Bildungsanbieter wahrgenommen worden war, obwohl Flyer der VHS in den Schulen verteilt worden waren. Diese Situation bot die Chance, im Gespräch mit beiden jungen Menschen weit über die »Abfrage« ihrer Wünsche in Bezug auf Bildungsangebote hinauszugehen und neben einer Themensammlung auch Ideen für gemeinsame Projekte zu entwickeln, an denen die Schüler aktiv beteiligt werden können: z. B. eine zweite europäische Videokonferenz vorzubereiten; Austauschschüler als »Experten« für diejenigen zu gewinnen, die ins Ausland wollen; Projektmanagement für Schülerprojekte; interkulturelles Training. Es wurden gemeinsam ein Themenspeicher erarbeitet, Themen gewichtet und Zeithorizonte für die Umsetzung, bzw.

Weiterentwicklung der Ideen vereinbart. Die abschließenden Worte des Direktors lauteten: *»Wir haben befürchtet und erwartet, dass viele kommen und nichts sagen. Es sind wenige gekommen und haben viel gesagt.«*

Der Einladung in die VHS zu einer weiteren Runde folgten die Jugendkordinatorin und sechs Personen aus verschiedenen Jugendhilfeeinrichtungen der Stadt. Die Erwartungen der Teilnehmenden an diese Runde richteten sich neben dem Wunsch, ins Gespräch zu kommen, zunächst auf eine Analyse der Situation der Jugendlichen aus der jeweiligen Sicht der Einrichtungen, eng verbunden mit dem Anliegen, daraus gemeinsame Ziele zu entwickeln. Das Thema Jugendbildung stellte ein Spannungsfeld dar, in dem die aktuelle Situation von Jugendlichen gepaart mit strukturellen Problemen und gesellschaftlichen Entwicklungen enormen Handlungsdruck erzeugten. Nach Einschätzung der Teilnehmenden teilte sich die Gruppe der Jugendlichen in solche, die man »bildungsresistent« nennen könnte, und »Bildungswillige«. Für eine weitere Zusammenarbeit und Kooperation miteinander sollte zum einen geklärt werden, welcher Bildungsbegriff zugrunde gelegt wird und wie dieser für verschiedene Zielgruppen von Jugendlichen »übersetzt« werden kann. Angestrebt wurden die Erarbeitung eines gemeinsamen Portfolios und der Aufbau eines Bildungsverbundes. Die gemeinsamen Ziele mussten noch konkretisiert werden.

In einem thematischen Expertenkreis treffen durchaus verschiedene Handlungslogiken, Organisationsverständnisse, Erwartungshorizonte und Definitionen von Bildung aufeinander. Diese unterschiedlichen Bildungsverständnisse sind verbunden mit verschiedenen Dienstleistungserwartungen an die Weiterbildungseinrichtungen und führen nicht selten zu der Frage: Was kümmert euch das? Die thematische Auseinandersetzung mit anderen Sozialraumakteuren und die daraus resultierenden Fragen eröffnen den Blick auf das Selbst- und Fremdbild der VHS. Die Konkurrenz um Themen und Zuständigkeiten in der Stadt wird belebt, und gleichzeitig sind die Auseinandersetzung damit und die Klärung dieser Konkurrenz unerlässlich für ein gemeinsames Handeln.

Die Erschließung neuer Geschäftsfelder führt die VHS zu einer veränderten Sicht auf die eigene Arbeit. Von der reinen Abfrage von Bildungsbedarfen, die z. B. durch die Befragung von Multiplikatoren organisiert wird und in der die Einrichtungen meist die Definitionsseite des Anbieters einnehmen, bieten Expertenrunden die Möglichkeit, auch die Positionen aus der Sicht der Nutzergruppen nachzuvollziehen und bei der Gestaltung von Lernsettings nutzbar zu machen.

Durch die notwendige Auseinandersetzung mit Konkurrenzen können Zweifel am Kurs der Öffnung in den Sozialraum befördert werden. Besonders dann, wenn sich noch keine »Erfolge« der bisherigen Anstrengungen eingestellt haben. Es ist daher wichtig, die Zweifel zu artikulieren und bewusst in eine Risikoanalyse mit einzubeziehen.

Praxisprojekte, die Kooperationen und Vernetzung mit anderen Akteuren im Umfeld der Einrichtung zum Ziel haben, erfordern auch intern andere

Formen der Zusammenarbeit. Die unterschiedlichen Verständnisse z. B. von Planung und Prozessorientierung können innerhalb der Einrichtung zu Reibungsverlusten (Verzögerungen, Unzufriedenheit, Koalitionen, u. ä.) führen. Hinzu kommt, dass die Handlungskompetenz im Sinne von Befugnissen mit dem Umfeld zu klären und zu verhandeln ist.

Es ist eine Balance zwischen Kontinuitäts-sicherung in der Einrichtung und Innovation über Projektarbeit herzustellen. Dies zählt zu den wichtigsten Leitungsaufgaben in Innovationsprozessen.

Expertenrunden stellen auf dem Weg zu einem koproduktiven Dienstleistungsverständnis zwischen Weiterbildung, ihren Adressatenbereichen und anderen Akteuren eine Möglichkeit der partizipativen Bedarfsanalyse dar. Eine Expertenrunde bietet einen »Container« oder »Erfahrungsraum«, in dem für den gemeinsamen Sozialraum im ersten Schritt relevante Themen erörtert werden können.

Kooperieren »mit Methode«

Die Erfahrungen aus den ersten Expertenrunden in der Stadt hatten Themen und weitere Fragestellungen deutlich werden lassen. Jetzt ging es darum, intern zu entscheiden, welche Aktivitäten mit wem und wie weiterverfolgt werden sollen. Ein Workshop sollte dazu genutzt werden, in der Planung der Jungen VHS voranzukommen und Impulse für die weitere Vernetzungsarbeit vor Ort zu erhalten.

Für den Workshop konnte ein bundesweiter, heterogener Teilnehmerkreis gewonnen werden. Die Zusammenstellung der Arbeitsgruppe Junge VHS erwies sich in vielerlei Hinsicht als produktiv, da durch die Altersheterogenität der Gruppe, die Individualität der Anwesenden und die Mischung der Perspektiven (Erwachsenenbildnerinnen, kommunalpolitisch Engagierte, Studentinnen und SchülerInnen) die gemeinsame Arbeit am Thema als anregend und gewinnbringend für alle empfunden wurde. In diesen zwei Tagen wurde Beteiligung, Kooperation und Vernetzung erlebt und methodisch unterlegt. Auf lokaler Ebene wurden erste Ideen und konkrete Pläne gestaltet, sowie Schritte zur Realisierung vereinbart. Die Teilnehmenden planten weiterhin, auf Bundesverbandsebene einen Mailverteiler »Junge VHS« einzurichten und intensiver zusammenzuarbeiten.

Die positiven Erfahrungen der Mitarbeiterin der VHS aus dem Workshop konnten dem Team und der Leitung gut vermittelt werden, da es »Ergebnisse« gab, die strukturiert und machbar erschienen. Gleichzeitig waren die teilnehmenden Personen aus der Stadt an einer kontinuierlichen Umsetzung der Projektideen mit der VHS interessiert und bereit, Zeit und Energie in die Umsetzung der geplanten Projekte zu investieren. Die methodischen Impulse wurden aufgegriffen und in verschiedenen Arbeitsschritten angewendet.

Für die Leitung und das Team der VHS zeigte sich, dass die Anstrengungen des letzten Jahres, die Mehrarbeit, die solche Praxisprojekte nach sich ziehen, Erfolg haben. Das hob die allgemeine Stimmung und veränderte den Blick auf den zurückgelegten Weg.

Wurden die Ziele erreicht? War man erfolgreich?

Ausgehend von der These, dass die Kursangebote die Basis der Arbeit einer Weiterbildungseinrichtung darstellen, Projekte hingegen neue Räume erschließen und Veränderungen im kommunalen Umfeld und in der internen Arbeitsorganisation der VHS ermöglichen, stellte sich in der Auswertung erneut die Frage: Können kooperationsorientierte Projekte zu nachhaltigen Veränderungen führen? Die Praxisprojekte dienten sozusagen als »Lern-Labor«, um dieser Fragestellung nachzugehen.

Die spezifische Lernform der Praxisprojekte geht davon aus, dass nachhaltige und für die Einrichtung produktive Lernprozesse dann gelingen, wenn das Wissen nicht von externen Spezialisten vermittelt, sondern gemeinsam aufgebaut wird, wenn das Lernen anhand konkreter Aufgaben als praxisrelevant erlebt wird und die Lernprozesse selbst Thema von Reflexion und Lernen werden. (Vgl. die Begriffe »Double Loop« und »Deutero Learning« bei Argyris/Schön 1999)

Über die aus der Projektarbeit resultierenden Lernherausforderungen wurde in den Evaluationsgesprächen gesagt, man sei ihnen zu Beginn mit Widerständen begegnet, denn die Projektarbeit bringt Ungewissheiten mit sich, ein möglicherweise ständiges Auf und Ab bei der Umsetzung der Ideen, bei Erfolg oder Misserfolg verschiedener Aktivitäten.

Aus der Sicht des Direktors der VHS hat der eingeschlagene Weg zur Öffnung der VHS in den Sozialraum auch innerhalb der Einrichtung zu neuen Entwicklungen geführt. Zum Beispiel wurden die Vorstellungen, wie Praxisprojekte vor Ort umzusetzen sind, im Prozess modifiziert. In Entwicklungsphasen wie diesen findet er es erfolgreich, wenn von zehn geplanten Projektideen eine umgesetzt wird. Damit weist er gleichwohl auf die Schwierigkeiten hin, in Umbruchsituationen Ideen unmittelbar in Ergebnisse umzusetzen. Um diesen Prozess der Zielerreichung zu beschreiben, gefiel ihm ein Zitat von Mark Twain am besten: »Gegen Zielsetzungen ist nichts einzuwenden, sofern man sich dadurch nicht von interessanten Umwegen abhalten lässt.«

Neben den regelmäßigen Zwischenevaluationen, [›] die ein wichtiges Interventionsinstrument in der Entwicklungsbegleitung durch LEWUS darstellten, wurden zum Abschluss mehrere Gespräche zur Auswertung des Prozesses auf verschiedenen Ebenen geführt. Die retrospektive Auswertung ermöglicht es, die formulierten Ziele und die Zielerreichung in einen Kontext zu stellen und die verschiedenen Ebenen des Erreichten deutlich werden zu lassen.

[›] Siehe dazu im Teil »Methoden und Instrumente« den Punkt Reflexion [›] SOFT-Analyse, S. 176 in dieser Publikation.

Ergebnisse auf der Handlungsebene – Projekte in Kooperation mit anderen Akteuren

Der Weg zur Jungen VHS und zum Weiterbildungsverbund im Stadtteil ist von vielen interessanten Umwegen gekennzeichnet gewesen. Der anfangs erhoffte schnelle Erfolg in der Teilnehmergewinning durch den neuen Bereich blieb für die VHS aus. Die Junge VHS ist immer noch kein Fachbereich, der viele Teilnehmende in die VHS holt.

Jedoch kam es zu neuen Zusammenarbeitsformen mit verschiedenen freien Trägern und Schulen in der Stadt. Darüber hinaus hat die VHS eine aktive Rolle im Aufbau einer bundesweiten Vernetzung Junge VHS eingenommen.

Einige Beispiele für Aktionen und komplexere Projektvorhaben, die die VHS durchgeführt hat und die von LEWUS begleitet wurden:

- [›] Ein Aktionstag in einem Gymnasium mit zwei Kooperationspartnern der VHS lud die Schüler und Schülerinnen zur aktiven Gestaltung ihrer Bildungswünsche ein.
- [›] Die VHS führte eine Videokonferenz zum Thema »Migration in Europa« durch, die von Schülern und Schülerinnen der Stadt sowie der Stadt Dresden mitorganisiert wurde.
- [›] Für die Gründung und den Aufbau eines träger- und altersübergreifenden Verbundes zur Weiterbildung für Jugendliche und mit Jugendlichen in einem Stadtteil konnten über das Programm LOS (Lokales Kapital für soziale Zwecke) ^{››} zusätzliche Mittel für externe Moderation und die Durchführung einer aktivierenden Befragung eingeworben werden.

^{››} LOS (Lokales Kapital für soziale Zwecke): www.los-online.de/content/index_ger.html (letzter Zugriff am 02.10.2008).

Als Folge der verschiedenen Aktivitäten werden auf einer anderen Ebene der Imagegewinn und Rollenwechsel der VHS in der Stadt beschrieben. Die VHS ist so dem Ziel, als Weiterbildungszentrum der Stadt wahrgenommen und anerkannt zu werden, erheblich näher gekommen. Die projektbezogenen Kooperationen mit verschiedenen Trägern führten zu neuen Zusammenarbeitsformen und haben einige »Bildungsaufträge« für die VHS nach sich gezogen.

Das hat aus Sicht der Einrichtung nicht nur Vorteile, da dadurch auch die Ressourcengrenzen deutlich werden.

Um projektförmige Kooperationen erfolgreich zu gestalten, wurde ein Weg beschritten, der über die Sondierung der Konkurrenzlage und die Klärung von Zielen und Rollen zu neuen Bildungsangeboten, Lernsettings und Kooperationen führte.

Kooperationen beginnen auf der persönlichen Ebene.

Der Aufbau von Kooperationsbeziehungen und Vernetzung in der Stadt war abhängig davon, ob es gelang die Personen für die Ideen zu interessieren und in die Planung und Durchführung mit einzubeziehen, sie »zu binden«. Die »Amtswege« müssen verlassen werden, um engagierte Menschen und auch Entscheidungsträger zu gewinnen. Initiativgespräche brauchen eine persönliche Ebene, man muss direkt in die Einrichtungen gehen, mit denen man kooperieren will.

Kooperationen brauchen Transparenz und Raum, um Konkurrenz zu bearbeiten.

Auf der kommunalpolitischen Ebene ist es wichtig als »Amt der Stadt« Transparenz herzustellen. Alle Informationen über die Projektvorhaben der VHS wurden durch die Ausschüsse der Stadt an die anderen Ämter vermittelt. Die mit den Aktivitäten verbundene Rollenerweiterung der VHS wurde in den verschiedenen Gremien nicht nur positiv aufgenommen. Die Konkurrenz um Themenfelder und Zuständigkeiten zwischen den Ämtern der Stadt konnte innerhalb der konkreten Praxisprojekte angesprochen und zum Teil relativiert werden. Dabei war die Unterstützung der direkten Vorgesetzten der VHS hilfreich.

Kooperationen basieren auf selbstgesteuerten Aushandlungsprozessen. Oder: »Probleme sind nichts anderes als versteckte Gelegenheiten.« (H. A. Rockefeller)

Schwierigkeiten traten bei der Umsetzung des Projektes »Weiterbündungsverbund im Stadtteil« auf. Die Bewilligung der LOS-Mittel verzögerte sich um neun Monate, sodass einige haupt- und ehrenamtlich Engagierte nicht in dem Initiativkreis gehalten werden konnten. Das hatte zunächst Auswirkungen auf die inhaltliche Umsetzung des Projektplanes, mussten doch einige Arbeitsschritte modifiziert und in viel kürzerer Zeit umgesetzt werden. Trotz der zeitlichen Verschiebung und inhaltlicher Veränderungen wurden der Weiterbündungsverbund gegründet und ein Arbeitsplan erstellt. Der Verbund ist inzwischen im Begriff, für die gemeinsame Arbeit eine Koordinierungsstelle einzurichten.

Möglicherweise hat die zeitliche Verzögerung und die daraus folgende Veränderung des Projektplans dazu geführt, dass die Gruppe in der gemeinsamen Diskussion eine neue Qualität der Zusammenarbeit und Zielfindung entwickelt hat.

Interne Veränderungsprozesse – Erfahrungen mit »Projektarbeit« zwischen Spielwiese und Innovation für die Regelpraxis

Auf der Ebene der internen Veränderungsprozesse der Einrichtung mussten von Beginn an Beteiligungsformen innerhalb des Teams³ erprobt werden, die die MitarbeiterInnen »ins Boot holen«, um dann gemeinsame Ziele zu gestalten. Die Leitung ist dabei gefordert, Offenheit für die verschiedenen Themen, die von den Mitarbeitenden eingebracht werden, zu zeigen, die eigenen Visionen und Ideen zu vermitteln und damit einen Weg zu finden, der zwischen Vision und Bewahren changiert. »

Projektarbeit fordert die Routinen des Handelns heraus und kann so die Entwicklung von neuen Perspektiven auf das eigene Handeln fördern, die auf der Ebene der Mitarbeiter so beschrieben wurden:

- › Zur Wertschätzung der eigenen Arbeit gelangen.
- › Die Müße haben oder sich nehmen, um aus den Projekten zu profitieren.
- › Die neu entstehenden Aufgaben innerhalb des Teams beschreiben und delegieren.
- › Den Zusammenhang zwischen Projektarbeit und kooperativen Handlungsansätzen in der Kommune und Region als Grundlage für eine innerpersonale Vernetzung auf einem neuen Niveau anzusehen.

Auf der Ebene der Leitung wurden folgende Kompetenzanforderungen formuliert:

- › Projektarbeit ist gekennzeichnet durch Gestaltungsspielräume für neue Ideen und bedarf deshalb aufgabenspezifischer Aushandlungsprozesse zwischen Leitung und MitarbeiterInnen. Diese Aushandlungsprozesse erfordern spezifische kommunikative Fähigkeiten der Leitung bezogen auf die jeweiligen Mitarbeitenden und sind so Teil der Personalentwicklung.
- › Ideale LeiterInnen sind VisionärInnen und BewahrerInnen zugleich! »»

Mit der beschriebenen Form von Projektarbeit hat sich das Profil der Einrichtung nach außen gewandelt. Aber auch intern hat der Weg der Erweiterung des traditionellen Kursangebots hin zu Initiierung, Durchführung und Koordinierung von Projekten die Arbeitsstrukturen verändert. Die Nachfrage dieser »Dienstleistung« ist besonders im Bereich der Jungen VHS stark gestiegen und wird in Form von Projektbegleitung als Bildungsformat von Schulen genutzt. Damit gewinnt die fachbereichsübergreifende Arbeit an Bedeutung und fordert die Mitarbeitenden zur Entwicklung und Anpassung der Arbeitsorganisation heraus.

Auf der praktischen Ebene bedeutet das, dass in der VHS die FachbereichsleiterInnen in der Kursorganisation jetzt noch mehr von den Verwaltungsfachangestellten unterstützt werden. Wünschenswert wäre aus Sicht des Leiters für jeden Bereichsleiter und jede Bereichsleiterin je eine halbe Sachbearbeiterstelle, sodass die Kursorganisation ganz an die Sachbearbeitung übergeben werden kann, da auch im Hinblick auf die gesteigerte Kundenfreundlichkeit die Personalressourcen immer enger werden.

› Team-Lernen (angelehnt an eine der fünf Disziplinen der Lernenden Organisation von Peter Senge): Es geht dabei um die Entfaltung des synergetischen Potenzials von Menschen in Gruppen, die eine gemeinsame Aufgabe haben. Die Qualität der Kommunikation ist dabei von großer Bedeutung. »Ein qualifiziertes Team muss entscheiden, wann es diskutieren will und wann es in den Modus eines ›generativen Dialogs‹ wechseln möchte, um die Hintergründe von Entscheidungen und Erkenntniswegen zu erkennen und Konflikte selbst zu lösen.« (Hartkemayer 2007, S. 35)

› »Das Rollenverständnis der Führungskräfte muss sich vielmehr ebenso wie das der Lehrkräfte verändern. Vor allem sind sie gefordert, als Berater/innen im Entwicklungsprozess zur Verfügung zu stehen und den Mitarbeiter/inne/n auch die entsprechenden Freiheitsgrade für selbstgesteuerte Lernprozesse einzuräumen. Höchst bedeutsam sind deshalb ein gemeinsam erarbeitetes Leitbild sowie Zielklarheit und Transparenz des Entwicklungsprozesses.« (Dietrich 2007, S. 88)

›› Erkenntnis aus dem World Café »Lernende Einrichtung« im Rahmen der LEWUS-Fachtagung im November 2007 in Hannover. Zum Begriff des World Café siehe im Teil »Methoden und Instrumente« im Punkt Veranstaltungen, S. 186 ff. in dieser Publikation.

Die beschriebenen Entwicklungen erfordern nicht nur organisatorische Veränderungen, sondern werfen auch weitere Fragen auf, wie z. B.: Wenn man die Verwaltungsstruktur verändert, verändert man dann auch die Entscheidungsstruktur? Oder: Wie verändert man die Organisationsstruktur und -kultur der Einrichtung in diesem Prozess?

Diese Fragenstellungen machen deutlich, dass die veränderte Rolle der Weiterbildung als »Moderatorin« von Bildungsprozessen auch innerhalb der Einrichtung zu neuen Arbeitsformen und veränderter Selbstwahrnehmung führt und sich neue Anforderungen an die Arbeitsorganisation und Struktur der Weiterbildungseinrichtung ergeben.

LEWUS – Entwicklungsbegleitung als Supportstruktur für Entwicklungsbegleiter

Die externe Beratung und Begleitung wurde vonseiten der VHS besonders am Anfang als Belastung der Routinearbeit wahrgenommen, weil sie mit viel Aufwand und Zeit verbunden war. Auf der Ebene der Entwicklungsbegleitung als Prozessberatung jedoch wurde der »Blick von außen« auf die Arbeitsprozesse und die Reflexion der Entwicklung von dem Leiter und den MitarbeiterInnen der VHS als lernförderlich angesehen. In den gemeinsamen Arbeitstreffen führte dies zu manchmal überraschenden Perspektivwechseln.

Die halbjährlich durchgeführten Zwischenevaluationen markierten Wendepunkte im Prozess der Zielgenerierung, da sie mit der SOFT-Analyse einerseits retrospektiv die Erfahrungen und Schritte bewerten und gleichzeitig diese zum Anlass nehmen, die Orientierung, die Ziele und die damit verbundenen Handlungsoptionen zu prüfen und gegebenenfalls zu modifizieren.

Auf der Ebene der *Entwicklungsbegleitung als zielgenerierende Prozessgestaltung* haben die methodischen Workshops unterstützend bei der Strukturierung des Praxisfeldes gewirkt. Durch die enge Anbindung an die aus den Praxisprojekten resultierenden Fragen war eine direkte und gute Umsetzung möglich.

Die Erfahrungen mit den Methoden sind in die Organisation und Planung der Projekte mit eingeflossen und werden weiterhin in der Einrichtungspraxis angewandt. Neben den methodischen und inhaltlichen Impulsen waren auch die Kontakte zu anderen Fachleuten in den Workshops fruchtbar und haben zu neuen Kooperationen und Impulsen für die eigene Arbeit geführt.

Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der VHS sind in der Gestaltung der Projektarbeit selbst zu Entwicklungsbegleitenden vor Ort geworden. Für sich selbst fanden sie es in diesem Prozess bei der Durchführung von Projekten besonders wichtig, die Zielstellungen zu Beginn zu beschreiben, die Verantwortungsbereiche festzulegen und die Methoden des Projektmanagements (Prozesselemente, Terminstellungen, Gestaltung) zu nutzen. ◀

◀ Siehe dazu im Teil »Methoden und Instrumente« den Punkt *Planung und Realisierung von Projekten* > Projektmanagement, S. 170 in dieser Publikation.

So schätzen die MitarbeiterInnen nach ihren Erfahrungen folgende Schritte als wichtig für Entwicklungsbegleitung ein:

- > Die eigene Arbeit analysieren und bewerten.
- > Eine gute Vorbereitung von Terminen mit Kolleginnen und Kollegen.
- > Eine gute Protokollführung etablieren.

- › Für eine strukturierte Moderation sorgen.
- › Für fortlaufende, fachliche Impulse sorgen.
- › Kollegialen Austausch und Fortbildungen ermöglichen.

Als notwendig für die Zukunft wird angesehen, dass Einrichtungen der Weiterbildung die Kombination aus Prozessberatung, Gestaltung von inhaltlichen Prozessen, methodischen Fortbildungen und kollegialer Beratung als Unterstützungsleistung »abrufen« können. In Phasen der Neu- oder Umorientierung unterstützt diese Form der Begleitung die Weiterentwicklung der internen Lernkultur und erweitert die Wahrnehmungsfähigkeit der Einrichtungen gegenüber ihrer Umwelt.

Die Lernende Einrichtung der Weiterbildung und das Gleichnis vom gekochten Frosch

Das folgende Gleichnis ist der *Fünften Disziplin* von Peter Senge entnommen und soll veranschaulichen, warum die Auseinandersetzung der Weiterbildungseinrichtung mit ihrer Umwelt auch »überlebenswichtig« sein kann:

Wenn man einen Frosch in einen Topf mit gekochtem Wasser setzt, wird er sofort versuchen herauszuklettern. Hat das Wasser zunächst Zimmertemperatur, wird sich der Frosch nicht erschrecken und ruhig sitzenbleiben. Erwärmt sich das Wasser um ihn herum durch eine Wärmequelle *langsam*, wird der Frosch erst Wohlbehagen zeigen und dann immer schlapper werden, bis er unfähig wird, aus dem Topf herauszukommen und schließlich kocht.

Warum ist das so? Der innere Wahrnehmungsapparat des Froschs ist auf plötzliche Veränderungen in seiner Umwelt eingestellt, nicht aber auf langsam wachsende Bedrohungen. Diese unzureichende Anpassung von allmählich wachsender Überlebensbedrohung ist aus Systemstudien über scheiternde Unternehmen belegt. (Vgl. Senge 1999, S. 28 – 38) »Wir werden dasselbe Schicksal erleiden wie der Frosch, wenn wir nicht lernen, unser Tempo zu verlangsamen und die allmählichen Prozesse und Veränderungen wahrzunehmen, die häufig die größten Bedrohungen darstellen.« (Ebd. S. 35)

Das Heraustrreten aus der Routine verlangsamt die Verrichtung der gewohnten Arbeitsabläufe und schafft so die Möglichkeit, den »inneren Wahrnehmungsapparat« der Weiterbildungseinrichtung zu schulen, um die Antwortmöglichkeiten der Einrichtung auf die gesellschaftlichen Veränderungen in ihrer Kommune zu erweitern – und um nicht das Schicksal des gekochten Frosches zu teilen ...

LITERATUR

- › Argyris, Chris / Schön, Donald A. (1999): *Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methoden, Praxis*. Stuttgart. (Die amerikanische Originalausgabe erschien 1996 bei Addison-Wesley unter dem Titel *Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice*.)
- › Argyris, Chris (1996): *Defensive Routinen und eingeübte Inkompetenz – Wenn gute Kommunikation das Lernen verhindert*. In: Fatzer, Gerhard (Hrsg.) (1996): *Organisationsentwicklung und Supervision – Erfolgsfaktoren bei Veränderungsprozessen*. Köln.
- › Bertelsmann Stiftung (online): *Aktion Demographischer Wandel/Wegweiser Kommune*. <http://wegweiser-kommune.de/datenprognosen/demographietypen> (letzter Zugriff am 11.07.2008).
- › Busse, Julia / Döring, Ottmar / Eckhart, Brigitte (2005): *Bildungsträger werden Bildungsdienstleister. Konzepte, Erfahrungen und Perspektiven*. Reihe: *Wirtschaft und Bildung*. Bielefeld.
- › Dietrich, Stephan / Herr, Monika (Hrsg.) (2005): *Support für neue Lehr- und Lernkulturen*. Reihe: *Perspektive Praxis*. Bielefeld.
- › Dietrich, Stephan (2007): *Die – selbstgesteuert – lernende Organisation: Organisatorische Implikationen des selbstgesteuerten Lernens der Mitarbeiter/innen*. In: Dollhausen, Karin / Nuisl von Rein, Ekkehard (Hrsg.) (2007): *Bildungseinrichtungen als »Lernende Organisationen«? – Befunde aus der Weiterbildung*. Wiesbaden.
- › Düsseldorf, Karl (2007): *»Lernende Organisation« im Fokus: Forschungsperspektiven für den Wandel der organisierten Erwachsenenbildung*. In: Dollhausen, Karin / Nuisl von Rein, Ekkehard (Hrsg.) (2007): *Bildungseinrichtungen als »Lernende Organisationen«? – Befunde aus der Weiterbildung*. Wiesbaden.
- › Frieling, Ekkehard / Reuther, Ursula (Hrsg.): *Das lernende Unternehmen*. Dokumentation einer Fachtagung am 6. Mai 1993 in München. Reihe: *Studien der betrieblichen Weiterbildungsforschung*. Bochum.
- › Hartkemayer, Johannes F. (2007): *Die Unterscheidung der »Lernenden Organisation« – Generierung alternativer Sichtweisen*. In: Dollhausen, Karin / Nuisl von Rein, Ekkehard (Hrsg.) (2007): *Bildungseinrichtungen als »Lernende Organisationen«? – Befunde aus der Weiterbildung*. Wiesbaden.
- › Küchler, Felicitas von (2007): *Von der Rechtsförmigkeit zur Neupositionierung – Organisationsveränderungen als zeitgenössische Herausforderungen der Weiterbildung*. In: Dies. (Hrsg.) (2007): *Organisationsveränderungen von Bildungseinrichtungen*. DIE. Bielefeld. S. 7 – 30.
- › Senge, Peter (1999): *Die fünfte Disziplin – Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. 10. Aufl. Stuttgart.

Weiterbildungseinrichtungen und ihre Lernfelder

Beispiel C

› ULRIKE KRON
Mitarbeiterin LEWUS

Vorstellung der Weiterbildungseinrichtung

Die dritte Weiterbildungseinrichtung, die wir in unserer Projektlaufzeit begleitet haben, ist ein freier Bildungsträger (e. V.), der nach dem Brandenburgischen Weiterbildungsgesetz anerkannt ist, eine von vier landesrechtlich anerkannten Heimbildungsstätten im Land Brandenburg und Träger der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Eine Besonderheit in dieser Einrichtung ist der Seminarhausbetrieb, d. h. die Verknüpfung des pädagogischen mit dem hauswirtschaftlichen Bereich.

Mit dem umfangreichen Kursprogramm werden alle in der Region und im ländlichen Raum lebenden Menschen des Landes Brandenburg und über die Landesgrenzen hinaus angesprochen.

Ziel der Weiterbildungseinrichtung ist es, die tiefgreifenden strukturellen Wandlungsprozesse in den ländlichen Regionen des Landes Brandenburg, von denen alle Generationen und Berufsstände betroffen sind, bildungsseitig zu begleiten. Neue Konzepte und Alternativen sind ebenso gefragt wie Eigenverantwortung in der Kommunalpolitik. Als Stätte der Orientierung, der Weiterentwicklung und des Dialogs will die Bildungseinrichtung dazu beitragen, dass

- › Menschen die politische und gesellschaftliche Wirklichkeit verantwortungsvoll mit gestalten,
- › junge Menschen ihr Leben als Chance und Herausforderung begreifen,
- › die Menschen im ländlichen Raum bleiben, ihre Existenz aufbauen und sichern als auch ihre berufliche Perspektive suchen und finden.

Anlass zur Beteiligung an dem Modellvorhaben LEWUS war für den Leiter wie auch seine MitarbeiterInnen die eigene Erfahrung mit der Umsetzung der Gemeindegebietsreform des Landes Brandenburg. Die Eingemeindungen waren meist aus finanziellen oder kommunalpolitischen Gründen erfolgt und wurden und werden von den Bürgern der eingemeindeten Ortschaften oft als negativ empfunden, da sie mit dem Verlust von Unabhängigkeit einhergehen. Zudem basiert der Zusammenschluss meist nicht auf der Grundlage einer gemeinsamen Identität. Dabei werden kooperative Strukturen gebraucht, um gemeinsam auf den demographischen Wandel zu reagieren und Lösungen im Umgang mit schwindenden Ressourcen zu finden. Es geht um die Stärkung der Identität der Bürger in den Großgemeinden. Denn Identität ist auch oder gerade die Voraussetzung für die Übernahme von Verantwortung und für das Engagement für Gestaltung und Weiterentwicklung und damit für eine Belebung der Gemeinde. Daher wurde das Vorhaben

◀ Zum Begriff der Gemeindegebietsreform siehe im »Glossar«, S. 154 f. in dieser Publikation.

»Großgemeinde – Zukunftsfähig durch Zusammenarbeit« für die Zusammenarbeit mit LEWUS gewählt. Inhaltlich geht es dabei nicht um die Veränderung der vorhandenen Strukturen, sondern um die Handlungsspielräume innerhalb der Strukturen sowie die bildungsseitige Begleitung zur Weiterentwicklung des Gemeinwesens.

Ziel war es einerseits, Gemeinden bei der Entwicklung einer gemeinsamen Zusammenarbeit zur lokalen Identität zu unterstützen, und andererseits eine übertragbare Vorgehensweise zu entwickeln, die mit Seminarmodulen begleitet werden kann.

In den folgenden Ausführungen wird nicht auf den gesamten Prozessverlauf eingegangen, sondern anhand von interessanten Fragestellungen, die im Laufe der Arbeit aufgetaucht sind, ein Einblick in die Arbeit vermittelt werden. Bei der Arbeit mit den Bürgerinnen und Bürgern in den Gemeinden war LEWUS an der Gestaltung und Begleitung der Praxisfelder der Weiterbildungseinrichtung beteiligt und hat die Bildungseinrichtung in ihrer Arbeit begleitet.

Kommunalpolitisch Verantwortliche für neue Themen interessieren

Da die Weiterbildungseinrichtung langjährige Erfahrungen aus Seminaren mit dem Schwerpunkt ländlicher Raum sowie den Feed-backs dazu hat und zudem einen Leiter, der selber kommunalpolitisch in der Gemeinde aktiv ist, wäre anzunehmen, dass die wichtigen und interessanten Themen bekannt seien. Es wurden auch Seminare zu vermeintlich interessanten Themen ausgeschrieben, allein die Resonanz war sehr spärlich. Also wie weiter oder wo anfangen?

Hauptamtliche BürgermeisterInnen, die offen für neue Ideen und Prozesse sind, wurden über persönliche Kontakte und/oder mit einer schriftlichen Projektskizze [›] angesprochen, um gemeinsam das Thema »Großgemeinde – Zukunftsfähig durch Zusammenarbeit« zu diskutieren. Die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit dem Thema wurde auf dieser Ebene erkannt. Von ehrenamtlichen OrtsbürgermeisterInnen allerdings, die auf dieselbe Weise kontaktiert worden waren, wurde dies in der Diskussion nicht immer so gesehen. Da war offenbar das Denken im Kleinen noch vorhanden. Nach einigen Gesprächen haben aus zwei Gemeinden im engeren Verflechtungsraum von Berlin (Gemeinde mit 6 Ortsteilen) und im peripheren ländlichen Raum (Gemeinde mit 10 Ortsteilen) die hauptamtlichen und ehrenamtlichen BürgermeisterInnen sowie die Gemeindevertretungen Interesse bekundet und eine Zusammenarbeit über den Projektzeitraum zugesagt. Dies hat die Bildungseinrichtung darin bestärkt, dass die Problemanalyse stimmte, aber das Erreichen der Zielgruppe war damit noch lang nicht gewährleistet.

In den persönlichen Gesprächen und den ersten Expertenrunden mit den BürgermeisterInnen, Gemeindevertretungen und Ortsbeiräten, Kita- und Schulleitungen, Vereinsmitgliedern und bürgerschaftlich Engagierten wurden die Chancen des Projektangebots beschrieben, um möglichen

[›] Siehe dazu im Teil »Methoden und Instrumente« den Punkt *Veranstaltungen › Einladung und Projektskizze, S. 178 in dieser Publikation.*

Enttäuschungen vorzubeugen. Dazu gehörte in erster Linie der Hinweis, dass weder ein Modellprojekt noch eine Weiterbildungseinrichtung finanzielle oder parteipolitische Probleme lösen können. Eine Weiterbildungseinrichtung kann jedoch unterstützend zur Verfügung stehen durch:

- › die Anregung und Begleitung von Kommunikations- und Aushandlungsprozessen in einem neutralen Gesprächsrahmen,
- › die Stärkung der vorhandenen Kompetenzen bei den Beteiligten,
- › die Außenmoderation bei den zu führenden Diskussionen – es sollte nicht um Parteienpolitik gehen, sondern um »die Sache«,
- › die Formulierung von gemeinsamen Interessen und Zielen in den Expertenrunden,
- › Weiterbildungsangebote, die bei der Bewältigung von Problemen helfen und Lösungswege aufzeigen.

Im Fall der beiden Gemeinden wurde das Angebot zur Zusammenarbeit in der Großgemeinde sehr gern in Anspruch genommen, da die Bündelung von Aktivitäten und damit die Schaffung einer gemeinsamen Identität allein nicht zu bewältigen waren. Die Alltagsroutinen bestimmen sowohl die Arbeit in der Verwaltung als auch in unterschiedlichsten Gremien, und die neuen Gemeindegrößen (flächenmäßig) machen es fast unmöglich, einen gesamt-Überblick über die vorhandenen Aktivitäten zu bekommen.

Von den Beteiligten wurden zu Beginn folgende Erwartungen an die Expertenrunden formuliert:

- › Sensibilität für die Problematik bei allen Beteiligten erzeugen und einen gemeinsamen Prozess beginnen, der von außen moderiert wird – der Vorteil ist, dass auch Dinge »auf den Tisch« kommen, die sonst eventuell nicht gesagt werden, da sich normalerweise ein immer gleicher Personenkreis auf Sitzungen und Ausschüssen trifft; dort geht es sonst um Parteienpolitik, diesmal geht es aber um inhaltliche Themen;
- › Sammlung und Klärung von Themen, die wichtig sind, um eine gemeinsame Zusammenarbeit zu beginnen und damit eine Identität zu erlangen;
- › Bearbeitung der im Themenspeicher ⁴ gesammelten Themen nach Gewichtung, z. B. Austausch mit einer anderen Gemeinde, die bereits länger als Großgemeinde arbeitet.

⁴ Siehe dazu im Teil »Methoden und Instrumente« den Punkt Themenfindung › Themenspeicher, S. 165 in dieser Publikation.

In den Expertenrunden ging es zu Beginn um die Zusammenschau des Bestehenden und dessen Wertschätzung. Es wurde von allen Beteiligten mit Erstaunen festgestellt, dass es in den verschiedenen Bereichen eine Vielzahl von Aktivitäten gibt, die nicht allen bekannt waren. Dabei handelte es sich bei den Beteiligten in der Regel schon um diejenigen, die engagiert und informiert sind.

Bei der Auswahl der zu behandelnden Themen, die in beiden Gemeinden sehr ähnlich waren, stellte sich schnell heraus, dass es notwendig sein würde, sich auf bestimmte Zielgruppen zu konzentrieren, um intensiv und nachhaltig arbeiten zu können.

Für die Weiterbildungseinrichtung waren die Ergebnisse der Expertenrunden zur Themengenerierung sehr wichtig und aufschlussreich. Sie haben daraus neue Impulse für die Arbeit erhalten, sind mit den Menschen vor Ort ins Gespräch gekommen und konnten Sensibilität für die Situation in den Gemeinden entwickeln. Schlussendlich wurde in den Gemeinden immer wieder die Frage aufgeworfen: Was ist gemeinschaftsstiftend und damit identitätsstiftend in Großgemeinden?

Modellprojekte werden in vielen Gemeinden als Strohfeuer angesehen; der Nutzen muss aber für die Gemeinden deutlich werden. Die Projektidee muss für die Zusammenarbeit in den Gemeinden kommunizierbar gemacht werden. Und es muss vorher recherchiert werden, welche anderen Akteure mit welchen Projekten ebenfalls in der Kommune / Region arbeiten.

Die Weiterbildungseinrichtung als Prozessbegleiterin

Im folgenden Abschnitt werden die bearbeiteten Handlungsfelder dargestellt sowie die Rolle der Weiterbildung als Prozessbegleiterin beschrieben. Dabei wird deutlich, welche Qualität die Leitung von Arbeitsgruppensitzungen hatte und wie notwendig die Gestaltung des Rahmens durch einen Außenstehenden war.

Um der oben gestellten Frage nach Gemeinschafts- und Identitätsstiftendem in Großgemeinden näher zu kommen, wurden Arbeitsgruppen zur Jugend- und Seniorenarbeit gebildet und von der Bildungseinrichtung moderiert und begleitet. In beiden Gemeinden wurde deutlich, dass diese Zielgruppen die Aktiven im Gemeinwesen sind und damit erheblich zur Identitätsfrage beitragen können. Im Laufe der Zusammenarbeit wurden die zu bearbeitenden Fragestellungen konkretisiert und es wurden in den Gemeinden zwei unterschiedliche thematische Ansätze gewählt:

- › Aufbau eines Jugendparlaments (als Ergebnis einer Gemeinsinn-Werkstatt),
- › Leitbildentwicklung in der Großgemeinde.

Der Aufbau eines Jugendparlaments war das Ergebnis eines Workshops mit dem Schwerpunkt der Methode Gemeinsinn-Werkstatt, [›] der in der Bildungseinrichtung durchgeführt wurde. Zu diesem Workshop »Jugend und Identität« konnten Jugendliche aus zwei Gemeinden gemeinsam mit ihren Jugendkoordinatorinnen gewonnen und zur Mitarbeit begeistert werden. Die Zusammenarbeit wurde durch konkrete Planungen festgeschrieben: gemeinsame Seminare in Zusammenarbeit mit der Pädagogin der Bildungs-

[›] Siehe www.netzwerk-gemeinsinn.net; vgl. dazu auch im Teil »Methoden und Instrumente« in dieser Publikation den Punkt »Umfelderkundung › Beteiligungsbogen, S. 167.

einrichtung zum Aufbau von Jugendbeteiligungsstrukturen und zur Arbeit eines Jugendparlaments »Information, Motivation, Partizipation«. Es wurde gemeinsam ein Leitsatz erarbeitet, in welchem die Regeln und die Struktur des zukünftigen Gremiums festgeschrieben wurden. Darüber hinaus stellten die Jugendlichen eine Prioritätenliste ihrer wichtigsten Themen auf und bestimmten im Rahmen interner Wahlen erstmals die einzelnen Funktionsträger. Ziel war es, in Augenhöhe und kontinuierlichem Austausch mit den politisch Verantwortlichen in der Gemeinde auf die Interessen der Jugendlichen aufmerksam zu machen und die Sicht auf jugendrelevante Themen in politische Entscheidungsprozesse einzubringen. Dieses neue Beteiligungsgremium soll Sprachrohr und Anlaufstelle für Jugendliche aus allen Ortsteilen der Gemeinde werden.

Zurück in der Gemeinde sind die Jugendlichen mit ihrer Idee der demokratischen Beteiligung Jugendlicher gut aufgenommen worden und es gab nach der intensiven Vorbereitung in Form von Seminaren in der Bildungseinrichtung die Gründungsveranstaltung für das Jugendparlament. Von den OrtsbürgermeisterInnen wurde die gemeinsame Initiative der Bildungseinrichtung mit LEWUS sehr positiv bewertet und sie hoffen auf eine kontinuierliche und rege Zusammenarbeit mit den Jugendlichen.

Die kontinuierliche Arbeit muss durch qualifizierte Betreuung in den Jugendclubs sichergestellt werden. Die Jugendlichen sollen Verantwortung übernehmen und damit an die Gemeinde gebunden werden. Berücksichtigt werden muss die mögliche Fluktuation unter den Jugendlichen während des Prozesses, wenn sie z. B. einen Ausbildungsplatz in einer anderen Stadt oder einem anderen Bundesland finden.

Der Themenschwerpunkt der Leitbildentwicklung in der Großgemeinde wurde von den Ortsbürgermeistern, den Jugendlichen und den SeniorInnen in der Gemeinde gleichermaßen als erster Schritt zur Stärkung des Wir-Gefühls und einer gemeinsamen Handlungsstrategie gesehen und bearbeitet. Nachdem sich die Gemeindevertretung (als Legislativorgan der Gemeinde) für die Realisierung eines Leitbildprozesses ausgesprochen hatte, wurde eine Klausurtagung als Start-up in der Bildungseinrichtung durchgeführt. Unter pädagogischer Begleitung fand das Seminar zur Vorbereitung auf den Prozess der Leitbildentwicklung mit dem Ziel statt, erste Schwerpunkte zu entwickeln. Als Ergebnis wurden unter Einbeziehung weiterer Akteure aus allen Ortsteilen themenspezifische Arbeitsgruppen gebildet, die vor Ort erste Analysen und Empfehlungen erarbeiten sollten. Nach den ersten

Erfahrungen der Zusammenarbeit in den Arbeitsgruppen entstand der Wunsch nach einem weiteren Treffen mit pädagogischer Begleitung zum Abgleich der Ergebnisse sowie zur Vereinbarung weiterer Schritte. Der Prozess ist zurzeit noch nicht abgeschlossen, weitere Veranstaltungen sollen in der Bildungseinrichtung folgen: In einer Schnittstellenkonferenz bzw. Zwischenbilanz sollen die Arbeitsergebnisse präsentiert, diskutiert und nächste Schritte besprochen werden. Nach dieser Veranstaltung in der Gemeinde gemeinsam mit den Einwohnern und der Bildungseinrichtung werden in einer Abschlussveranstaltung die Vorlagen der einzelnen Arbeitsgruppen abgestimmt. Am Ende des Prozesses werden in der Gemeinde diese Vorlagen zusammengestellt, damit in der Gemeindevertreterversammlung ein Beschluss zur Umsetzung des Leitbildes verabschiedet werden kann.

Bei der Zusammensetzung der Arbeitsgruppen ist darauf zu achten, dass BürgerInnen aus allen Ortsteilen beteiligt werden. Auch sollten die Arbeitsgruppenleitungen niemanden aus seiner selbst getroffenen Verantwortung entlassen. Weiterhin: Parteipolitische Auseinandersetzungen verhindern Engagement. Und schließlich: Um den Prozess sinnvoll und nachhaltig zu gestalten, ist es notwendig den Engagierten genügend Zeit zu lassen. Denn nur so können sie selbstständig und konstruktiv miteinander ein gemeinsames, tragfähiges und nachhaltig wirkendes Leitbild erarbeiten.

Um als Bildungseinrichtung in den Gemeinden einen Prozess anstoßen zu können, ist die Gewinnung der hauptamtlichen BürgermeisterInnen als Schlüsselpersonen von höchster Bedeutung. Wenn diese erkennt, dass mit externen Aktionen und begleitenden Bildungsangeboten etwas bewegt werden kann, wird es auch einfacher, ehrenamtlich Engagierte für eine Mitarbeit zu gewinnen. Für die Erschließung eines neuen Themas bedeutet dies die Einbeziehung sowohl der kommunalpolitisch Verantwortlichen als auch der Bürgerinnen und Bürger aus den Gemeinden.

Damit wird die Bildungseinrichtung zunehmend als Bildungsdienstleisterin aktiv und stellt ihren Außen- bzw. Fremdblick für den gemeinsamen Prozess zur Verfügung. Sie wird selbst Akteurin in Wandlungsprozessen. Sie schafft einen adäquaten Rahmen und wird als Moderatorin und Begleiterin wahrgenommen. Für die PädagogInnen heißt dies hinsichtlich der Realisierung der Angebote in den Gemeinden, dass sie Feldkompetenzen bezüglich des

ländlichen Raums benötigen, d. h. in diesem Fall über die Strukturen in den Großgemeinden informiert sind. Darüber hinaus sollten sie gemäß der Zusammenarbeit mit kommunalpolitisch Verantwortlichen auch in dem Bereich der Kommunalpolitik Kenntnisse besitzen. Allerdings muss gleichzeitig aufgepasst werden, dass sie als Prozessbegleiter von den Beteiligten aus den Gemeinden nicht instrumentalisiert bzw. funktionalisiert werden.

Aus Sicht der Zielgruppen kann zusammenfassend gesagt werden, dass durch die gemeinsame Projektarbeit ein Lernen vor Ort stattgefunden hat. Aufgrund der erzielten ersten Lösungsschritte konnten die kommunalpolitisch Verantwortlichen davon überzeugt werden, dass die Zusammenarbeit mit einer Bildungseinrichtung in kleinen Schritten Problemlösungen auf den Weg bringen kann.

Als einer der wichtigsten Aspekte dabei wurde immer wieder die Fremd- oder Außenmoderation als Hilfestellung für die Arbeit in der Gemeinde genannt. Denn durch die Moderation wurden in den Expertenrunden Lernräume eröffnet, die vorher für eine konstruktive Zusammenarbeit nicht vorhanden waren. Des Weiteren wurde deutlich, dass durch die Gesprächsführung von außen eine Gesprächskultur geübt wurde, die es den Beteiligten möglich macht, an den vorrangigen Inhalten zu arbeiten und alte Konflikte in den Hintergrund treten zu lassen.

Dies macht einmal mehr deutlich, dass von den PädagogInnen weitere Kompetenzen für die Arbeit in den Gemeinden erforderlich sind. Dazu gehört zwingend die Moderationsfähigkeit, die es oftmals erst möglich macht, gemeinsam über eine Sache zu reden. Gleichzeitig muss die Arbeit vor Ort in den Gemeinden als Lernerfahrung wahrgenommen werden. Durch die Kontinuität kann auch von Lernbegleitung der Gemeinden gesprochen werden. Die Koppelung von Kommunalpolitik und Bildung stellt sich, wie beschrieben, als sehr wertvoll heraus. Denkprozesse haben eingesetzt, einiges ist schon passiert, aber man erkennt auch, wie mühsam die Arbeit ist.

Durch die Beteiligung der BürgerInnen und die gemeinsame Arbeit wird das Interesse an Weiterbildungsangeboten in der Einrichtung geweckt. Der Bildungseinrichtung wird die Fähigkeit zur Begleitung von Prozessen und zur Durchführung von Veranstaltungen zugesprochen. Dies wird an der Nachfrage und Beteiligung der Engagierten an Veranstaltungen deutlich.

Prozessbegleitung kann also folgendermaßen beschrieben werden: Die direkte Ansprache von Zielgruppen führt über thematische Arbeit an einer gemeinsamen Sache zum Handeln. Die Bildungseinrichtung kann dies flankieren und unterstützen, indem sie Impulse gibt, die Gestaltung begleitet, einen gemäßen Rahmen schafft sowie ein Curriculum entwickelt.

Der neue Lernweg: Im Haus – aus dem Haus – wieder im Haus

Wie im vorherigen Abschnitt beschrieben, ist der Lernweg in diesem Projekt ein anderer gewesen, als es die sonstige Routine in Weiterbildungseinrichtungen für pädagogische MitarbeiterInnen (Erarbeitung eines Curriculums anhand von Erfahrungen am Schreibtisch) ist.

Für PädagogInnen heißt das, die gewohnte Routine zu verlassen und sich auf Neues einzulassen. Der von LEWUS vorgeschlagene Lernweg sah bereits am Anfang den Kontakt mit den Akteuren in den Gemeinden vor, sodass für die Projektidee Partner gefunden werden mussten, d. h. BürgermeisterInnen, Gemeindevertretungen sowie BürgerInnen, die für das zu bearbeitende Thema begeistert werden mussten.

Der neue Lernweg kann wie folgt beschrieben werden und gliedert sich für die Bildungseinrichtung in folgende Schritte:

Im Haus: Ein wichtiges Themenfeld wird in der Bildungseinrichtung identifiziert und soll in Zukunft in Bildungsveranstaltungen aufgegriffen und bearbeitet werden. Um dieses möglichst passgenau erarbeiten zu können, sind Kontakte zu möglichen Teilnehmenden bzw. KooperationspartnerInnen herzustellen. Dabei ist im ersten Schritt eine genaue Analyse des Umfeldes vor Ort unerlässlich. Diese dient dazu, nicht mit anderen Anbietern in der Kommune oder Region in Konkurrenz zu treten. Der Handlungsbedarf muss daraufhin in der Kommune / Region überzeugend dargestellt werden. Die Gestaltung dieses Erstkontaktes kann aufgrund vorheriger Kontakte z. B. durch Seminare oder Veranstaltungen telefonisch oder schriftlich geschehen, sollte jedoch zusammen mit einem Entscheidungsträger erfolgen und ist sehr gründlich vorzubereiten. Dieser Erstkontakt ist ein entscheidender Schritt bei der Gewinnung von PartnerInnen, denn es muss eine gemeinsame Basis für die Bearbeitung des Themenfeldes geschaffen und eine Vorstellung der Idee der Zusammenarbeit entwickelt werden. Die Frage: »Was ist der Mehrwert sowohl für die Gemeinde als auch für die Teilnehmenden?« ist im Vorfeld von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Bildungseinrichtung zu beantworten und kann als Argumentation für die Beteiligung von großer Bedeutung sein.

› Siehe dazu im Teil »Methoden und Instrumente« den Punkt *Umfelderkundung* › *Umfeldanalyse*, S. 166 in dieser Publikation.

Eine Umfeldanalyse vermeidet Konkurrenzen. Die Nachhaltigkeit eines Projektes sollte von Beginn an mit in den Blick genommen werden, und den Beteiligten muss klar sein, dass sie alle gemeinsam Verantwortung für das Gelingen tragen.

Aus dem Haus: Nachdem von der Bildungseinrichtung ein Themenfeld identifiziert worden ist und man sich mit dem Bürgermeister über eine Zusammenarbeit verständigt hat, muss die Idee weiter in die Gemeinde getragen werden. Für diese Aufgabe ist es wichtig, sich als Vertreter einer Bildungseinrichtung mit den Gegebenheiten vor Ort auseinanderzusetzen und sich darauf einzustellen.

Dazu wird in der Gemeinde zu einer ersten Expertenrunde gemeinsam mit VertreterInnen der Gemeinde sowie interessierten BürgerInnen eingeladen. Diese Runde wird von der Bildungseinrichtung moderiert. Im Vorfeld muss gemeinsam mit dem Bürgermeister geklärt werden, wer die Entscheidungs- und Durchführungsverantwortung hat.

Damit wird den Teilnehmenden von Anfang an klar, dass dies eine andere bzw. neue Qualität der Prozess- und Entwicklungsbegleitung in der Zusammenarbeit darstellt. In diesen Runden wird die Idee der Zusammenarbeit auf eine breitere Basis gestellt. Im Verlauf werden ein Überblick über die Gemeindeaktivitäten erstellt, erste Bedarfe geklärt und das weitere Vorgehen besprochen.

Dabei muss das Anliegen der Beteiligten von der Bildungseinrichtung als Angebot zur Diskussion und als Einladung zum Mitmachen verstanden werden, das Raum lässt, sich jederzeit in den Prozess mit eigenen Vorstellungen und Ideen einbringen zu können. Denn nur wenn in der Gemeinde die Akzeptanz für das gemeinsame Vorhaben vorhanden ist, kann eine erfolgreiche Arbeit begonnen werden. Für die Bearbeitung von neuen Themenfeldern wird oft mehr Zeit als erwartet benötigt, denn die Teilnehmenden lassen sich bei dieser Vorgehensweise auf einen zieloffenen Prozess ein.

Im weiteren Verlauf der Expertenrunden arbeiten die Teilnehmenden an gezielten Fragestellungen weiter. Damit wird projektartiges Lernen und Handeln in den Gemeinden angestrebt und durch die Bildungseinrichtung begleitet. Aus den Expertenrunden können sich unterschiedliche Arbeitsgruppen bilden, die immer wieder die Chance zur Präsentation ihrer Ergebnisse in den Expertenrunden erhalten müssen. Damit wird Transparenz hergestellt, die für die Akzeptanz der Arbeit von hoher Wichtigkeit ist und gleichzeitig auch neu Hinzukommenden die Teilnahme erleichtert und sie sofort einbezieht.

Sowohl aus den Expertenrunden als auch aus den Arbeitsgruppen ergeben sich Fragen bzw. (Lern-)Themen, die im Rahmen der gemeinsamen Arbeit vor Ort nicht mehr gelöst werden können. Dafür müssen die Beteiligten mehr Zeit investieren. Für die Bearbeitung könnte ein Referent weiterhelfen. Und auch Initiativen außerhalb der Gemeinde ermöglichen die konstruktivere Fortsetzung der begonnenen Arbeit. Der Bildungseinrichtung dienen somit die Aktiven in den Gemeinden als Ko-Produzenten, Mitgestaltende und »Trendsetter« für die Erarbeitung von Themen für Bildungsveranstaltungen.

Um Irritationen bei den Teilnehmenden vorzubeugen, muss die Rollenverteilung zwischen Ortsvorständen und PädagogInnen geklärt sein. Es muss bei den Beteiligten das Gefühl einer gleichberechtigten Partnerschaft vorherrschen. Für neu Hinzukommende muss die Anschlussfähigkeit hergestellt werden, die Bildung »elitärer Kreise« muss vermieden werden.

Wieder im Haus: Mit den gemeinsam erarbeiteten Ideen, Fragen und (Lern-)Themen sowie dem direkten Kontakt zu den potenziellen Teilnehmern muss in der Bildungseinrichtung damit begonnen werden, diese Informationen aufzuarbeiten und umzusetzen und Curricula zu erarbeiten.

Die intensive Arbeit mit den Zielgruppen regte von Anfang an dazu an, aufeinanderfolgende Seminare zu konzipieren. Mit der Ausschreibung und Durchführung von passgenauen Veranstaltungen in einer Bildungseinrichtung ist der Lernweg erst einmal abgeschlossen. Die Teilnehmenden erhalten so die Chance genau die Bildung zu erfahren, die sie für ihre Arbeit vor Ort benötigen. Damit wird durch die bildungsseitige Begleitung der Weiterbildungseinrichtung für die Nachhaltigkeit der Arbeit vor Ort ein großer Beitrag geleistet. Und für die Beteiligten aus den Gemeinden wird Lernen in einer anderen Lernumgebung zu einer meist neuen Erfahrung.

Die Übertragbarkeit von Erfahrungen muss überprüft und die Angebote müssen erweitert werden. Es besteht die Gefahr, dass die PädagogInnen sich vor Ort in den Kommunen engagieren und das Angebot von Veranstaltungen in der Bildungseinrichtung nicht angenommen wird.

In einer Bildungseinrichtung, die sich in erster Linie über den eigenen Seminarhausbetrieb trägt, ist es wichtig, dass die PädagogInnen die Bildungsveranstaltungen im eigenen Haus durchführen. Daher wirkt dieser vorgeschlagene Weg durch den hohen Personalaufwand und eher geringen »Gewinn« für das Bildungshaus selbst im ersten Moment nicht sehr lukrativ. Aber ohne die Chance, etwas Neues auszuprobieren, ist Innovation für die eigene Arbeit und die Erreichung neuer Zielgruppen nicht möglich. Der Preis, der dafür gezahlt werden muss ist u. U. allerdings sehr hoch, denn der Ertrag

ist im Vorfeld nicht kalkulierbar. Doch andererseits muss auch gesehen werden, dass eine Bildungseinrichtung durch die Arbeit in Gemeinden mit unterschiedlichen Zielgruppen bekannter wird und die Nachfrage nach Seminarangeboten aus dem kommunalpolitischen Bereich steigt.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Beschreitung des neuen Lernweges »Im Haus – aus dem Haus – wieder im Haus« erfolgreich sein kann. Es wird deutlich, dass dies vor allem bei der Bearbeitung von aktuellen und neuen Themen ein sinnvoller Weg ist, um eigene Erfahrungen und Vermutungen zu überprüfen und zu bestätigen sowie in Angebote umsetzen zu können. Durch den direkten Kontakt zu den kommunalpolitisch Verantwortlichen und den zivilgesellschaftlich engagierten Menschen war es einfacher, neue Zielgruppen für die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen zu gewinnen.

Kompetenzentwicklung bei PädagogInnen für den neuen Lernweg

Die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse, die Bewältigung von Strukturbrüchen und der hohe Anspruch an Innovation im gesellschaftlichen Bereich stellen Bildung und speziell Weiterbildung vor die anspruchsvolle Aufgabe, dafür notwendiges Wissen und Können zu erlangen. Mehr denn je geht es um die Innovationsfähigkeit bzw. um die Fähigkeit zur aktiven Gestaltung von Entwicklungsprozessen und damit um die Herausbildung von Handlungskompetenz in all ihren Aspekten.

Die Handlungskompetenz, unter veränderten Normen und Werten das erlangte Wissen, Können und Verhalten anzuwenden, realisiert sich dabei in der Verknüpfung von:

- › *Fachkompetenz* Fach- und Allgemeinwissen, sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten,
- › *Methodenkompetenz* konzeptionelle Fähigkeiten, Problemlösefähigkeit, ganzheitliches Denkvermögen,
- › *Sozialkompetenz* Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Verantwortungsgefühl, Konsensfähigkeit,
- › *Personale Kompetenz* Leistungsbereitschaft, Flexibilität, Selbstreflexionsbereitschaft, Offenheit. (Vgl. Bootz / Hartmann 1997)

Da es bei der Gestaltung in den Gemeinden um die Initiierung und Begleitung von Ideen und Projekten geht, sind klassische Kompetenzen des Projektmanagements notwendig. Eingeschlossen sind darin sowohl analytische Fähigkeiten als auch konzeptionelles Arbeiten. Für die PädagogInnen bedeutete die Teilnahme an dieser Projektarbeit das Durchlaufen eines intensiven Lernprozesses. Durch die von LEWUS vorgeschlagene Schrittfolge eines zieloffenen Prozesses hieß das für alle das Aushalten von Unsicherheiten, gemeinsame Entscheidung der nächsten Arbeitsschritte und das gemeinsame Suchen nach Lösungsmöglichkeiten.

◀ Siehe dazu im Teil »Methoden und Instrumente« den Punkt Planung und Realisierung von Projekten ▶ Projektmanagement, S. 170 in dieser Publikation.

Dabei sind in diesem Prozess neben Kontaktfreudigkeit, Verhandlungsgeschick, Kreativität und die Fähigkeit zum »Querdenken« gerade auch vernetztes Denken, weitreichende Vertrauenswürdigkeit, zeitliche Flexibilität, Frustrationstoleranz und Entscheidungsfreudigkeit von hoher Relevanz. Die Vertrautheit mit den Gegebenheiten der Kommune und Region ist unabdingbar, aber eine gewisse Distanz schärft wiederum den Blick einerseits für Vorzüge, aber auch für die Problemlagen, womit die Handlungsfähigkeit der PädagogInnen gestärkt wird.

Wie schon in den vorherigen Abschnitten beschrieben, sind für die Gewinnung von kommunalpolitisch Verantwortlichen für die Projektarbeit weitere/besondere Kompetenzen bei den pädagogischen Mitarbeitenden erforderlich. Dazu gehört u. a.

- › *auf verschiedene Milieus zuzugehen* BürgermeisterInnen für ein Thema zu begeistern, kommunalpolitisch Verantwortliche als weitere Zielgruppe von Bildung gewinnen;
- › *Moderation als Bildung oder Lernberatung* Den Teilnehmenden die Chancen einer Fremd- bzw. Außenmoderation und eines Blicks von außen aufzeigen und kommunalpolitisch Verantwortliche davon überzeugen, dass Weiterbildung (nicht nur vor Ort, sondern auch außerhalb einer Weiterbildungseinrichtung) ihnen bei der Bewältigung von Problemen Lösungswege aufzeigen kann;
- › *Rollenkompetenz* In den gemeinsamen Arbeitsrunden in der Gemeinde gilt es, eine eindeutige Rollenverteilung zwischen dem Bürgermeister oder der Bürgermeisterin und den Mitarbeitenden der Bildungseinrichtung herbeizuführen. Gegenseitige Instrumentalisierung soll vermieden werden, niemand darf »zwischen die Fronten« geraten bzw. auf eine Seite gezogen werden;
- › *Handwerkszeug* Einfache Dinge wie die Bereitstellung von Materialien für die Durchführung z. B. von Expertenrunden, Spaß an bzw. Offenheit für Improvisation in der Zusammenarbeit und in den nicht unbedingt bekannten Räumlichkeiten vor Ort.

Dies sind Kompetenzen, die bei der Entwicklung von Seminarmodulen am Schreibtisch nicht relevant sind und erst in der gemeinsamen Arbeit mit den Menschen vor Ort ausgebildet und erlernt werden mussten.

Zwischenbilanzen als Instrument interner Kommunikation

Die Zwischenbilanzen werden anhand der SOFT-Analyse › durchgeführt. Sie dienen der Systematisierung der Ergebnisse aus den verschiedenen Arbeitsphasen und der weiteren Planung unter Berücksichtigung der standortbedingten Prozesse. Diese Form der Evaluation ermöglichte die Reflexion der eigenen Arbeitsergebnisse durch die Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdwahrnehmung. Im Fall der Zusammenarbeit mit dieser Weiterbildungseinrichtung war die Leitung nicht unmittelbar in die Arbeit in den Gemein-

› Siehe dazu im Teil »Methoden und Instrumente« den Punkt Reflexion, S. 176 f. in dieser Publikation.

den einbezogen, sondern kommunikativ und situativ integriert. Eine pädagogische Mitarbeiterin, die im Hause für die ländliche Entwicklung zuständig ist, hatte die Verantwortung für die Arbeit von Beginn an übertragen bekommen und in informellen Gesprächen die Leitung, das Kollegium, den Vorstand und den Beirat über die Arbeit und die nächsten Schritte informiert. Daher waren die Zwischenbilanzen gemeinsam mit der Leitung, der Mitarbeiterin und LEWUS als Schnittpunkt für die Rückbindung in die Einrichtung ein wichtiger Schritt.

Bereits zu Beginn der Zusammenarbeit wurde allen Beteiligten deutlich, dass die Projektarbeit anders ist als die sonst übliche und tägliche Arbeit. Durch die von LEWUS vorgegebene Schrittfolge war sehr früh klar, dass ein gewisser Zeitaufwand zur Entwicklung von Arbeitsideen und die prozessorientierte Ausrichtung nötig ist. Damit unterschied sich die Projektarbeit sehr von der Arbeitsroutine, in der z. B. Seminarmodule allein in kurzer Zeit am Schreibtisch zu erstellen sind. Daher war es umso wichtiger, immer wieder die Leitung mit in die Reflexionsgespräche einzubeziehen und diesen Außen- bzw. Fremdblick auf den Prozess zu nutzen. Mit Blick auf die Chancen und Risiken konnte somit in der jeweiligen Phase steuernd auf die Projektarbeit eingewirkt werden, konnten neue Zielrichtungen bestimmt werden und Impulse für die Weiterarbeit mit einfließen.

Bei der Durchführung der Zwischenbilanzen wurde Wert darauf gelegt, eine Atmosphäre abseits des Alltagsgeschäfts herzustellen. Dazu wurde sich bewusst viel Zeit gemeinsam mit der Leitung genommen, um die einzelnen Punkte der SOFT-Analyse zu bearbeiten und die interne Projektkommunikation voranzubringen. Zu Beginn wurde jeweils eine Bestandsaufnahme durchgeführt, um alle Beteiligten mit dem aktuellen Stand vertraut zu machen. So konnten die Stärken der Arbeit herauskristallisiert werden und daraus weitere bzw. neue Möglichkeiten und Herausforderungen abgeleitet werden. Im weiteren Verlauf wurden die nächsten Handlungsschwerpunkte für die praktische Arbeit in den Gemeinden festgelegt. Aber auch Störungen und Probleme wurden in den Blick genommen und mögliche Zusammenhänge hergestellt. Im letzten Schritt wurden potenzielle gefährliche Zukunftsszenarien entworfen und gemeinsam dafür Lösungsmöglichkeiten erarbeitet.

Danach gab es jedes Mal genug Zeit, gezielte Absprachen zu treffen für das weitere Vorgehen bzw. war es möglich, sich über mögliche Szenarien detailliert zu verständigen. Wer könnte in bestimmten Fällen noch angesprochen werden, wen muss man unbedingt mit einbeziehen, denken wir »zu groß« oder eher »zu klein«, ... ?

Zwischenbilanzen sollen der »Verlangsamung« gegenüber der gewohnten Hektik und Aufregtheit dienen.

Der Fremd- bzw. Außenblick durch die Leitung und die ProzessbegleiterInnen muss produktiv genutzt werden. Das Weiterdenken auf »anderen Ebenen« sollte neben dem Alltagsgeschäft zur Routine werden, um Innovationsfähigkeit zu erhalten und zu beflügeln. Schluss mit Aktionismus und »halbgaren« Maßnahmen – Mut zu einer sorgfältigen Bestandsaufnahme! Die Ausarbeitung und Umsetzung von Lösungsstrategien ist notwendig. Eine »neue« Ebene für Steuerung in der Projektarbeit muss etabliert werden.

Zusammenfassend wird festgestellt, dass die Beteiligung der Leitung zwingend zur produktiven *internen* Kommunikation notwendig ist. Sowohl durch das Innehalten, den Rückblick und die Vision als auch durch die Unterbrechung des Alltagsgeschäfts war es möglich, gemeinsam konstruktiv und visionär weiterzudenken.

Für die Projektarbeit in den Gemeinden aber war die Beteiligung der Leitung nicht notwendig, da die Verantwortlichkeiten innerhalb der Bildungseinrichtung eindeutig geklärt waren. Der laufende Prozess allerdings muss wie beschrieben in regelmäßigen Abständen mit der Leitung kommuniziert werden, um daraus folgend neue Abläufe und Strukturen in die Einrichtung zu implementieren.

Das öffentliche Bildungsverständnis – Zwischen verlangter Abrechenbarkeit und Innovationswillen

Der Spagat zwischen verwaltungsmäßigem Denken und damit auch der Abrechenbarkeit von Maßnahmen einerseits und der immer wieder neu herzustellenden Innovationsfähigkeit der Einrichtungen andererseits ist in der Realität oftmals kaum möglich. Für eine Lösung dessen müssen verschiedene Perspektiven in den Blick genommen werden.

Auf der ersten Fachtagung des Projektes LEWUS wurde dazu im Rahmen des World Cafés › »Kommunale Agenda« die folgende Frage bearbeitet: Wie setze ich ein Thema auf die kommunale Agenda oder: Was kann ich und was darf ich? Mit einbezogen wurde der folgende Teilaspekt: Dürfen im Weiterbildungsprozess Bestandteile wie Dialog, Besinnung und Begegnung enthalten sein oder klingt das in den Ohren von Ökonomen wie Esoterik!? Mit diesen Überlegungen wird schon deutlich, in welchem engem Sinn Bildung bzw. Weiterbildung gesehen werden kann, wenn es z. B. um die Bewilligung oder

› Zu diesem Begriff siehe im Teil »Methoden und Instrumente« den Punkt Veranstaltungen › World Café, S. 186 ff. in dieser Publikation.

Abrechnung von Maßnahmen einer Weiterbildungseinrichtung geht. Es wird streng auf die Vermittlung von Inhalten geschaut und darauf, in welcher Stringenz diese durchgeführt werden. Allerdings sind die o. g. Bestandteile nicht messbar und damit nicht abrechenbar. – Aber sind sie für eine Bildungsveranstaltung nicht auch wichtige Aspekte?

Auch in der Publikation der Bundeszentrale für politische Bildung wird für ein neues Bildungsverständnis plädiert: *»Bildung in diesem weiten Sinne geht damit über eine Verwertbarkeit von Qualifikationen hinaus und kann folglich nicht einseitig mit dem Blick auf Ausbildung und Arbeit definiert werden. Handlungsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Fähigkeit zur Selbstbestimmung und zur selbstständigen Lebensführung sowie eine erfolgreiche Identitätsbalance erfordern mehr als den Erwerb von Wissen: Eigentätigkeit, Lernen und gemeinsames Handeln mit anderen gehören zu diesem weiten Verständnis von Bildung ebenso dazu wie kulturelle Bildung, soziales Lernen, emotionale Entwicklung und politische Bildung sowie nicht zuletzt der Erwerb von kulturellen, instrumentellen, sozialen und personalen Kompetenzen.«* (Bundeszentrale für politische Bildung online, S. 4)

Damit wird deutlich, dass die Aufforderung und das Verständnis zu lebenslangem Lernen längst zu einer allgemeinen gesellschaftlichen Formel geworden sind, die vonseiten der Politik ebenso propagiert wird wie vonseiten der Wirtschaft und der Wissenschaft.

Durch den im öffentlichen Bewusstsein eingegangenen Bildungsbegriff aber, der die Bedeutung der Weiterbildung mitunter auf das Anbieten von Maßnahmen und Kursen reduziert, ist die Wahrnehmung ihres Potenzials zur Bearbeitung gesellschaftlicher Problemlagen erschwert. Bei der Konzeption von Veranstaltungen wird bei den PädagogInnen durch die Marktorientierung und vorgegebene Richtlinien das Denken eingeschränkt und Innovation hat nur noch einen kleinen Platz neben den formalen Anforderungen. Vielmehr sollen die pädagogischen MitarbeiterInnen zu Produktmanagern werden. Da stellt sich die Frage, ob Bildung überhaupt noch Bildung genannt werden darf? Dieser Frage ging der Leiter einer Bildungseinrichtung nach: *»Haben wir diesen Unterschied und hohen Anspruch noch auf dem Bildschirm, wenn wir unsere Teilnehmer als Kunden bezeichnen, Bildungsmarketing betreiben, mehrsprachige Zertifikate verteilen und die Prozesse in unseren Häusern benchmarken? Ich finde aber, wir tun der Bildung im allgemeinen und unseren Häusern im Besonderen keinen Gefallen, wenn wir Bildung widerstandslos dem Bereich der Dienstleistungen zu- und sogar unterordnen. WIKIPEDIA nennt übrigens Beispiele für Dienstleistungsbereiche. Bildung wird hier in einem Atemzug mit Abschleppdiensten, Wäschereien, Sicherheitsdiensten und Prostitution genannt.«* ⁴

⁴ Aus einer Rede des Schulleiters der HVHS am Seddiner See auf der Jahrestagung des Verbandes der Bildungszentren im ländlichen Raum e.V. vom 05. bis 08.05.2008 in Niederaltreich.

Neben diesen grundsätzlichen Diskussionen des Bildungsbegriffs spielen noch weitere Faktoren bei der Innovationsfähigkeit von Weiterbildungseinrichtungen eine Rolle. Um Bildungsprozesse neu gestalten zu können, ist es notwendig aus der Projektförderung auszusteigen und Einrichtungen institutionell zu fördern. Denn angesichts kleinteiliger Projektfinanzierungen und Sonderprogrammen ist die eigenverantwortete freie Themenwahl nicht mehr gewährleistet. Aber dort, wo Projektfinanzierungen und Sonderprogramme

eine solide institutionelle Basisfinanzierung ergänzen, sind Einrichtungen eher in der Lage, flexibel auf neue Anforderungen zu reagieren. Einrichtungen brauchen mehr Verantwortung und Spielräume, Themen sind oft viel zu dynamisch, um ihre Gestaltung für ein bis drei Jahre im Voraus zu planen. Die Projektfinanzierung der Weiterbildung bedeutet, dass Bildungseinrichtungen ihrer Verantwortung als Seismograf gesellschaftlicher Themen nicht in der öffentlich geforderten Weise nachkommen können.

Die Pluralität der Weiterbildungseinrichtungen mit ihren unterschiedlichen Formen und Strukturen ist gerade unter den o. g. Bedingungen in Gefahr. Dabei kann es nicht ausschließlich um Wissensvermittlung gehen, sondern sollten sich Lehrende auch gleichzeitig als Lernende verstehen.

Wenn wir zum Schluss noch einen Blick auf die europäische Ebene werfen, dann reicht das Verständnis von Bildung im europäischen Konzept des Lebenslangen Lernens (LLL) über den traditionellen deutschen Bildungsbegriff hinaus:

- › »LLL ist politischer Auftrag!
- › Ziele: Beschäftigung, Anpassungskompetenz, biographische Planungsfreiheit, Stärkung des sozialen Engagements des Einzelnen.
- › Keine Reduktion auf institutionalisierte Form der Vermittlung.
- › Anwendungsbezogenes, konkret verwertbares Wissen steht neben oder vor dem Erwerb von Autonomie.
- › Das Konzept des lebenslangen Lernens versteht Bildung zunächst als Erwerb von anwendungsbezogenem, konkret verwertbarem Wissen, berücksichtigt aber auch die Notwendigkeit Wissen zum Verstehen von Gesellschaft und Leben zu erwerben.« (Paul-Kohlhoff PDF)

LITERATUR

- › Bootz, Ingeborg / Hartmann, Thomas (1997): *Kompetenzentwicklung statt Weiterbildung? Mehr als nur neue Begriffe*. Reihe: DIE. Heft 4.
- › Magel, Holger / Franke, Silke (2007): *21 Gemeinden – Gute Beispiele für eine nachhaltige Kommunalentwicklung*. München.
- › Paul-Kohlhoff, Angela (PDF): *Der Bildungsbegriff im Konzept des LLL* (Seminar an der TU Darmstadt im WS 2006/07). PDF zum Download unter: <http://www.abpaed.tu-darmstadt.de/arbeitsbereiche/pk/teaching/WS-06-07/referat-bildungsbegriff-LLL.pdf> (letzter Zugriff am 20.08.2008).
- › Bundeszentrale für politische Bildung (online): *Plädoyer für ein neues Bildungsverständnis*. Essay von Thomas Rauschenbach. Abrufbar unter: www.bpb.de/publikationen/JJCJDF.html (letzter Zugriff am 20.08.2008).

Resümee

Das Verfahren der *Entwicklungsbegleitung zielgenerierender Prozessgestaltung* (EZP) stellt eine Supportstruktur dar, um Einrichtungen der Weiterbildung bei der Entwicklung sozialräumlich orientierter Lernsettings und der Entwicklung von Gestaltungskompetenz zu unterstützen. Dieses Verfahren bietet die Möglichkeit »erweiterte Angebotsformen« als Koevolution mit kommunalen Partnern so zu entwickeln, dass sie kontextspezifisch an die Lernherausforderungen der Kommune, des Stadtteils oder der Region anschließen und so gesellschaftlichen Wandel lernend begleiten. In den vorangegangenen drei Praxisbeispielen wurde anschaulich dargestellt, dass die Lernwege der Weiterbildungseinrichtungen durch dieses Angebot der Begleitung auf vielfältige Weise unterstützt und die Entwicklung von Gestaltungskompetenz ermöglicht wurde.

Von den Kooperationspartnern wurde der Mehrwert des anregenden und kritischen Außenblickes betont. Perspektivisch wäre für notwendige Veränderungsprozesse in der Weiterbildung eine abrufbare Supportstruktur, die in Phasen des Umbruchs Unterstützung bietet, erstrebenswert.

Die Förderung von Gestaltungskompetenz als notwendig gewordene Kompetenzentwicklung für die Modellierung von Zukunft ist von de Haan und Harenberg im Rahmen der »Bildung für nachhaltige Entwicklung« als allgemeines Lernziel für den Bereich der Schulpädagogik hervorgehoben worden. Sie formulieren: *»Mit der Gestaltungskompetenz kommt die offene Zukunft, die Variation des Möglichen und aktives Modellieren in den Blick. [...] diese Kompetenz zielt nicht allein auf unbestimmbare zukünftige Lebenssituationen ab, sondern auf die Fähigkeit zur Modellierung dieser Zukunft durch das Individuum in Kooperation mit anderen. [...] Genauer betrachtet ist damit die Kompetenz zur Modellierung von Zukunft in einem doppelten Sinn gemeint: auf der einen Seite verstanden als Fähigkeit des Selbstentwurfs und der Selbsttätigkeit im Kontext einer Gesellschaft, deren Trend zur Individualisierung ungebrochen ist; auf der anderen Seite verstanden als Fähigkeit, in Gemeinschaften partizipativ die Nahumwelt gestalten und an allgemeinen gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen kompetent teilhaben zu können.«* (de Haan / Harenberg 1999, S. 62)

Die Autoren verweisen dabei bewusst auf das Prinzip der Reflexivität und Partizipation, um sich von dem normativen Charakter des Begriffes abzusetzen. Ausgehend davon, dass gesichertes Wissen und routiniertes Handeln bei den zu bewältigenden Herausforderungen als Orientierung infrage gestellt ist, wird jeder Lernprozess diese Unsicherheit von Wissen mit reflektieren müssen.

Die Kompetenzentwicklung der Einrichtungen der Weiterbildung bezieht sich auf die institutionellen Veränderungsdimensionen und die Herausbildung von Fähigkeiten, sich selbst und alle Dimensionen der Handlungsfelder zu entwickeln.⁴ Idealtypisch beschrieben heißt dies: Die Einrichtung versteht sich als konstitutiver Teil des Gemeinwesens und bezieht ihre Lerndienstleitungen darauf (Konstitution). Neue Bildungsformate werden koproduktiv

⁴ Siehe dazu den Aufsatz von Ortfried Schäffter in diesem Band, der die vier Veränderungsdimensionen – Konstitution, Integration, Leistung und Funktion – von Weiterbildungseinrichtungen im Umbruch beschreibt.

entwickelt. Entwicklungsfelder bezüglich der Binnenstruktur und der interne Bedarf an Personalentwicklung werden dabei deutlich (Integration). Die Dienstleistungsperspektive wird über eine reine Anbieterorientierung hinaus erweitert (Leistung). Die Einrichtung konkretisiert ihre gesellschaftliche Funktion, Bildungsarbeit über einzelne Dienstleistungen hinaus für übergeordnete Entwicklungen im Gemeinwesen zu organisieren (Funktion).

Die Ausbildung der Fähigkeit zur aktiven Gestaltung von Entwicklungsprozessen, d. h. die Herausbildung von Gestaltungskompetenz, wird im Projekt LEWUS auf drei Ebenen betrachtet:

- › auf kommunaler Ebene – als Infrastruktur des Lernens,
- › auf der Ebene der Institution Weiterbildung – als Lernende Einrichtung,
- › auf der Ebene der Partizipation engagierter Bürger im Gemeinwesen – haupt- und ehrenamtlich Tätige in selbstgesteuerten Lernprozessen.

Auf der Ebene der Infrastruktur des Lernens in der Kommune wurde die formulierte Anforderung an die Sozialraumorientierung der Weiterbildung durch Partizipation und Kooperation fördernde Methoden unterstützt, die entlang der jeweiligen Handlungsanforderungen erprobt wurden. Als wichtiges Ergebnis nannten die Weiterbildungseinrichtungen dabei die erhöhte Resonanz im kommunalen Umfeld und der veränderte Blick auf die eigene und die Arbeit der Akteure im Umfeld. Selbst- und Fremdwahrnehmung haben sich verändert und der geforderte »Rollenwandel« der Weiterbildung ist angereichert mit einer Vielzahl von Erfahrungen und erworbenen Handlungskompetenzen.

Auf der Ebene der Institution als Lernende Einrichtung bestand die Herausforderung, Formen von »Projektarbeit« als Anlass zu gemeinsamem Lernen von Leitung und Mitarbeitenden sowie zu ko-produktivem Lernen mit sozialen Gruppen in der Kommune zu verstehen, und diese Erfahrungen ins Routinehandeln der Einrichtung zu integrieren. Dabei wurde die Selbstlernkompetenz der Mitarbeitenden durch die Verbindung der konkreten Arbeit und der reflexiven Begleitung der Veränderungsprozesse durch LEWUS befördert.

Auf der Ebene der Partizipation engagierter Bürger im Gemeinwesen sind die Mitarbeitenden der Einrichtungen selbst zu Lern- und Entwicklungsbegleitenden von haupt- und ehrenamtlich Tätigen in selbstgesteuerten Lernprozessen geworden.

Die Weiterbildungspraxis befindet sich unter einem wachsenden Legitimationsdruck von außen und von innen. Institutionen der Weiterbildung sind gefordert, eine wichtige Dienstleistungsfunktion als bildungsseitiger Begleiter von gesellschaftlichen Veränderungsprozessen im kommunalen und regionalen Umfeld zu übernehmen. Genauso müssen Kommunen Institutionen der Weiterbildung als Dienstleister für den sozialen Nahraum in einem erweiterten Sinne begreifen und entsprechendes Unterstützungshandeln der Weiterbildung einfordern und nutzen. Dies erfordert neue Rollenmodelle und neue Handlungskompetenzen sowohl für Institutionen der Erwachsenenbildung als auch für Kommunen.

Auf der Ebene der Kommunen (Stadtteile, Gemeinden) und der Erwachsenenbildung ist dafür ein Bildungsbegriff erforderlich, der über das traditionelle Verständnis der Weiterbildung hinausgeht. Damit entsteht die Chance gemeinsam einen Lernweg zu beschreiten, der es ermöglicht die Probleme in den Kommunen als Lernfelder aufzugreifen und Weiterbildung als Potenzial für die Gestaltung eines zukunftsfähigen Gemeinwesens zu nutzen. Verbunden damit ist neben einem erweiterten Bildungsverständnis auch ein Rollenverständnis, das die aktive Mitgestaltung kommunaler Entwicklung als Aufgabe von Weiterbildung einbezieht.

LITERATUR

- › de Haan, Gerhard/Harenberg, Dorothee (1999): *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm*. In: Materialien für Bildungsplanung und Forschungsförderung der Bund- Länder Kommission. Heft 72. Bonn.

Glossar

Im zweiten Teil werden einige Begriffe verwendet, die in unterschiedlichen Verwendungsbezügen jeweils verschiedene Interpretationen erfahren können. Sie werden hier überblicksartig auf den Anwendungskontext des Projektes LEWUS bezogen und demgemäß definiert.

Akteur Als Akteur werden hier sowohl Einzelpersonen als auch Organisationen bezeichnet. Dabei gilt es zu beachten, dass Einzelpersonen ebenso als Repräsentanten ihrer Einrichtung bzw. Organisation verstanden werden, zugleich aber mehr als bloße Rollen- und Funktionsträger sind (vgl. Jütte 2002, S. 52). Im Projektmanagement werden diese als »Stakeholder« bezeichnet. Laut Definition nach ISO 10006 im Leitfaden für Qualitätsmanagement in Projekten sind Stakeholder alle Personen, die ein Interesse am Projekt haben oder von ihm in irgendeiner Weise betroffen sind (vgl. DIN e. V. 2004).

Bildung Grundlegend wird hier von einem dynamischen und ganzheitlichen Bildungsbegriff ausgegangen, der für den lebensbegleitenden Entwicklungsprozess des Menschen, bei dem er seine geistigen, kulturellen und lebenspraktischen Fähigkeiten und seine personalen und sozialen Kompetenzen erweitert, steht. Neben individuellen Bildungsprozessen werden auch kommunale und regionale Entwicklungsprozesse als kommunikative Lernprozesse in den Blick genommen. Das dem Projekt zugrunde liegende erweiterte Rollenverständnis von Weiterbildung als einer Mitgestalterin kommunaler und regionaler Entwicklungsprozesse bedeutet dann: *»In den Blick kommen notwendigerweise Veränderungen in den Leistungsprofilen von Weiterbildungseinrichtungen, die sich nicht mehr allein auf individuelle Lerner, sondern auch auf sogenannte ›kollektive Adressaten‹ im Rahmen von Regionalentwicklung und von sozialstruktureller Entwicklung der Zivilgesellschaft zu beziehen haben«*, wie es Ortfried Schaffter in der Publikation im Rahmen des Projektes LERN-Netzwerk BÜRGERKOMPETENZ beschreibt (Schaffter 2006, S. 32).

Entwicklungsbegleitung Entwicklungsbegleitung zielt auf die Begleitung kontextspezifischer, situa-

tionsbezogener und von den Akteuren selbst gewählter Aufgaben. Sie begleitet zielgenerierende Entwicklungsprozesse und bietet einen Rahmen, der von den begleiteten Akteuren für die Klärung (noch) diffuser Aufgabenverständnisse, des institutionellen Leitbildes, der Formulierung von Entwicklungszielen und der Suche nach passenden Formen der Umsetzung genutzt werden kann (vgl. Faulseit 2006, S. 68 ff.). *»Entwicklungsbegleitung stellt ein sinnvolles Verfahren dar, um kollektive und individuelle Entwicklungsziele zu beschreiben und diese im Rahmen selbstdefinierter Entwicklungsaufgaben eines strukturierter Praxisfeldes zu realisieren.«* (Ebd., S. 91)

Im Projekt LEWUS kommt Entwicklungsbegleitung auf zwei Ebenen zum Einsatz: erstens als Supportangebot der Projektmitarbeiter für die Einrichtungen und zweitens als bildungsseitige Unterstützung sozialer Akteure durch Weiterbildungseinrichtungen.

Experten Der Expertenbegriff wird hier in einem sehr weiten Sinn verwendet. In diesem Zusammenhang bezieht er sich sowohl auf die fachliche Expertise professionell Tätiger als auch auf die Anerkennung des »Experten in eigener Sache«. Eine Unterscheidung in Experten und Laien wird bewusst nicht vorgenommen, da gerade die Einbeziehung der unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungshintergründe verschiedener Akteure bzw. Akteursgruppen als Potenzial für die Gestaltung komplexer Problemlagen betrachtet wird.

Gemeindegebietsreform Die Gebietsreform – auch als »(Kommunale) Neugliederung« oder mit negativer Betonung als »Eingemeindung« bezeichnet – ist die Bildung neuer (meist größerer) Verwaltungseinheiten auf der jeweiligen Ebene der Gemeinden, Landkreise bzw. Kreise, Stadtkreise bzw. kreisfreien Städte in Deutschland.

Für die Gebietsreform der Gemeinden wurde eine Reihe von Grundsätzen entwickelt, die auf eine Vergrößerung der bestehenden Einheiten durch Eingemeindung oder Vereinigung benachbarter Gemeinden abzielte. Ziele sind unter anderem Einsparungen und Effizienzsteigerung der Kommunalverwaltung und weiterer Einrichtungen. Diese treten aber nicht notwendigerweise ein, sodass Zusammenlegungen auch zu einer Verringerung von Effizienz führen können.

nen. Bei der Zusammenlegung annähernd gleich großer Gemeinden wird meistens ein neuer Gemeinename eingeführt. Bei der Eingliederung kleinerer Gemeinden behält die größere in der Regel ihren Namen.

Kritiker bemängeln, dass in vielen kleineren Gemeinden das »Wir-Gefühl« verloren gegangen sei und damit auch die Bereitschaft, sich für »sein Dorf« einzusetzen (vgl. WIKIPEDIA, die freie Enzyklopädie, Stichwort »Gebietsreform«, letzter Zugriff am 30.09.2008)

Gestaltungskompetenz Der Begriff der Gestaltungskompetenz hat seinen Ursprung im Konzept des BLK-Förderprogramms BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG und wird als individuelles Lernziel im schulischen Bereich wie folgt beschrieben: »Bildung für eine nachhaltige Entwicklung konkretisiert sich in einem Bündel von Teilkompetenzen, die unter dem Oberbegriff ›Gestaltungskompetenz‹ zusammengefügt sind. Mit Gestaltungskompetenz wird eine spezifische Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit bezeichnet. Wer über sie verfügt, kann die Zukunft der Gesellschaft, ihren sozialen, ökonomischen, technischen und ökologischen Wandel in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren. Gestaltungskompetenz zu besitzen bedeutet, über Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbestände zu verfügen, die Veränderungen im Bereich ökonomischen, ökologischen und sozialen Handelns möglich machen, ohne dass diese Veränderungen immer nur eine Reaktion auf vorher schon erzeugte Problemlagen sind. Mit der Gestaltungskompetenz kommt die offene Zukunft, die Variation des Möglichen und aktives Modellieren in den Blick.« (Bundeszentrale für politische Bildung online, S. 18 f.)

Als drei zentrale Organisationsprinzipien in inhaltlicher und organisatorischer Hinsicht zur Ermöglichung dieser Kompetenzentwicklung schlagen de Haan und Harenberg vor: interdisziplinäres Wissen, partizipatives Lernen und innovative Strukturen (vgl. de Haan / Harenberg 1999, S. 62 ff.).

Im Projektzusammenhang wird die Entwicklung von Gestaltungskompetenz auf zwei Ebenen bezogen. Einerseits wird sie als Lernziel für die Einrichtungen bzw. die dort Tätigen gesehen und andererseits als Bestandteil neuer Angebotsformen für soziale Akteure verstanden.

Kommune Wörtlich aus dem Lateinischen übersetzt heißt der Begriff »Kommune« Gemeinde. Als Kommunen werden Gemeinden, kreisfreie Städte, kreisangehörige Städte und Landkreise bezeichnet. Das Projekt LEWUS war in unterschiedlichen Gemeindearten tätig. Juristisch ist eine Kommune eine Körperschaft des öffentlichen Rechts, die mit Selbstverwaltungsaufgaben betraut ist. Eine Kommune ist die kleinste räumlich-administrative Einheit der staatlichen Verwaltung (politische Gemeinde).

Region Region ist zunächst ein unspezifischer Raumbegriff, der erst durch einen zielgerichtet / zweckbestimmt hergestellten Kontext konkretisiert und damit begreifbar wird. Zur Orientierung wird er aber manchmal auch bewusst unspezifisch gebraucht, um eine ungefähre Angabe zu machen. Im Projektzusammenhang wird der Begriff als Erweiterung des räumlichen Bezugsfeldes, d. h. über die jeweilige Kommune hinaus, verstanden.

Sozialraum / Sozialraumorientierung Das Konzept der Sozialraumorientierung fand zunächst als Fachkonzept vor allem in der Kinder- und Jugendhilfe und im Quartiersmanagement große Aufmerksamkeit. Inzwischen gibt es ein breites Spektrum unterschiedlicher Zugänge zum Gegenstand »Sozialraum«. Dabei bleibt es in der wissenschaftlichen Fachdiskussion umstritten, was Sozialraumorientierung meint.

Der Begriff des Sozialraumes wird hier für die Beschreibung des Handlungsfeldes der Einrichtungen verwendet, der thematisch eingegrenzt wird. Sozialraumorientierung stellt innerhalb des Projektes eine Entwicklungsperspektive dar, die sowohl auf konkrete Problemlagen vor Ort als auch auf die im Sozialraum tätigen Akteure innerhalb des Themenfeldes fokussiert.

Dies geschieht in Abgrenzung zu der in Forschungs- und Handlungsansätzen in Bereichen der Sozialraum- und Erziehungswissenschaften differenzierten Auseinandersetzung mit dem Sozialraum als Lebensraum mit komplexen Strukturen und funktionalen Verflechtungen (vgl. Riege/Schubert 2005, S. 7) aus einem analytisch orientierten Erkenntnisinteresse heraus. Im Projektzusammenhang bildet Sozialraumorientierung die Grundlage für neue Formen der

Zusammenarbeit und eine beteiligungsorientierte Entwicklung lebensweltorientierter Angebotsformen. Darüber hinaus wird die Rolle der Weiterbildungseinrichtungen im kommunalen Kontext thematisiert.

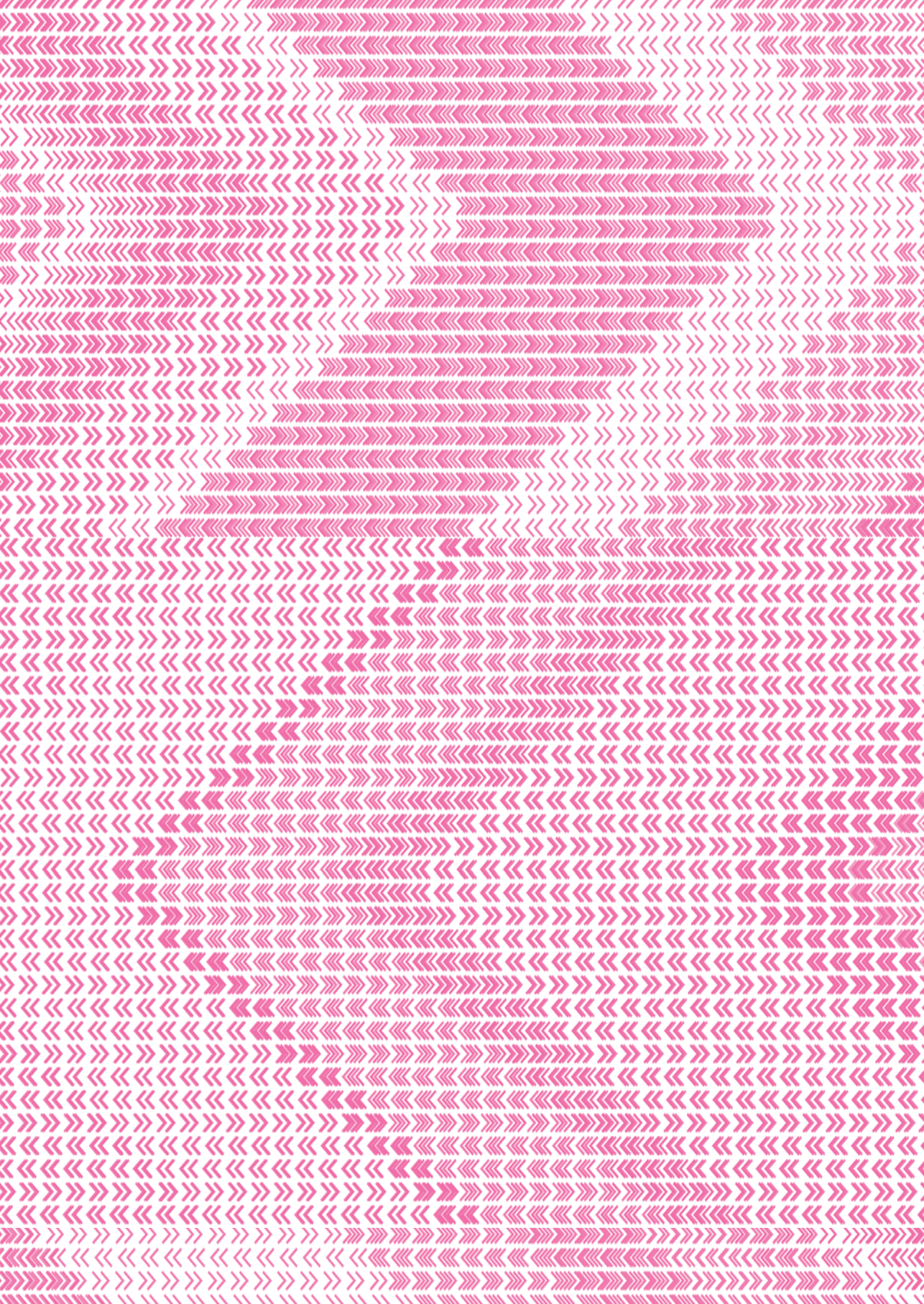
Umbruch/Umbruchsituationen Allgemein bedeutet ein Umbruch eine plötzliche Änderung eines bis dahin kontinuierlich verlaufenden Vorgangs, verbunden mit veränderten Anforderungen. Aus soziologischer und politologischer Perspektive ist damit eine grundlegende (gesellschaftliche) Veränderung, Umwandlung, Umwälzung gemeint. Der Transformationsprozess Ostdeutschlands als ein grundlegender Wechsel oder Austausch des politischen Regimes, der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Ordnung ist so ein sehr markanter Umbruch, der bis heute wirkt.

Jedoch unterliegen postfordistische Gesellschaften insgesamt rasanten Veränderungs- und Entgrenzungsprozessen. Verbunden ist damit eine Entwertung von Erfahrungen, d. h. sie garantieren keine dauerhafte Grundlage für die Zukunftsgestaltung. Dabei ist dies kein einmaliges Ereignis mit einem Abschluss, sondern kennzeichnet einen kontinuierlichen Verlauf. Daraus erwachsen neue Lernfelder und Bildungsbedarfe, die steigende Anforderungen an Kompetenzen im Umgang mit Diskontinuität und Unsicherheit verursachen und Selbsthandlungskompetenzen sowie Selbstorganisation auf individueller Ebene als auch auf der Ebene des Gemeinwesens bedingen.

Zielgenerierung Der Begriff der Zielgenerierung entspricht nicht dem alltäglichen Begriffsverständnis von »Zielsetzung«. Es geht dabei um die Beobachtung, dass in alltagsweltlich strukturierten Kontexten die Zielbestimmung keineswegs dem organisationalen Handeln vorausgeht, sondern dass sich Intentionen und Ziele erst im Zuge eines beiläufigen Strukturierungsprozesses herauskristalisieren und somit erst im Verlauf des Handelns bzw. erst im Nachhinein erkennbar und als explizites Wissen formulierbar werden (vgl. Schäffter u. a. 2006, S. 6 f.). Der Begriff der Zielgenerierung wird hier in bewusster Absetzung zum Begriff der Zieloffenheit, der schnell mit einer gewissen Beliebigkeit assoziiert wird, benutzt.

QUELLEN

- › Bundeszentrale für politische Bildung (online): *Politische Bildung für Nachhaltigkeit*. Beitrag von Gerhard de Haan. Abrufbar unter: <http://www.bpb.de/publikationen/KU8AC4> (letzter Zugriff am 24.10.2008).
- › DIN e. V. – Deutsches Institut für Normung e. V. (2004): *DIN-Fachbericht ISO 10006*. In: Qualitätsmanagementsysteme-Leitfaden für Qualitätsmanagement in Projekten.
- › Faulseit, Andrea (2006): »*Perspektivenwechsel*« – *Entwicklungsbegleitung regionaler Akteure*. In: Voesgen, Hermann (Hrsg.): Brückenschläge. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld. S. 51 – 99.
- › de Haan, Gerhard / Harenberg, Dorothee (1999): *Gutachten zum Programm Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. In: Materialien für Bildungsplanung und Forschungsförderung der Bund-Länder-Kommission. Heft 72. Bonn.
- › Jütte, Wolfgang (2002): *Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaft*. Bielefeld.
- › Riege, Marlo / Schubert, Herbert (2005) *Zur Analyse sozialer Räume. Ein Interdisziplinärer Integrationsversuch*. In: Dies. (Hrsg.): Sozialraumanalyse. Grundlagen – Methoden – Praxis. 2. Auflage. Wiesbaden. S. 7 – 68.
- › Schöffter, Ortfried (2006): *Lernen in der Zivilgesellschaft – aus der Perspektive der Erwachsenenbildung*. In: Hermann Voesgen (Hrsg.) Brückenschläge. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement, Bielefeld. S. 21 – 33.
- › Schöffter, Ortfried / Dietsche, Barbara / Götz, Karin / Hartmann, Thomas / Hoffmann, Sarah G. / Küchler, Felicitas von / Weber, Christel (2006): *Personal- und Organisationsentwicklungskonzepte zur Förderung der Innovationsfähigkeit von beruflichen Weiterbildungseinrichtungen*. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. / Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): QUEM Materialien 76. Berlin.



The background of the entire page is a repeating pattern of pink, stylized geometric shapes, including chevrons and zig-zags, arranged in horizontal bands. The pattern is dense and covers the entire surface.

Methoden und Instrumente

Einleitung

In diesem Teil des Buches werden nur Methoden und Instrumente vorgestellt, die im Verlauf der Projektarbeit genutzt wurden. Es handelt sich also nicht um ein klassisches Methodenhandbuch, mit einer großen Übersicht.

Bei der Beschreibung der einzelnen Methoden wird einerseits auf die Funktion bzw. den Anwendungsbereich (*Wozu?*) und die Vorgehensweise (*Wie?*) eingegangen, andererseits gibt es Beispielfragen, Hinweise und Vorschläge für Arbeitsblätter. Die Anwendungsbezüge im Rahmen des Projektes LEWUS wurden im zweiten Teil dieses Buches, »Weiterbildung als Potenzial nutzen«, beispielhaft dargestellt. Auch wenn dieser Teil als Arbeitshilfe für die Praxis gedacht ist, bedarf es immer einer kritischen Überprüfung der Übertragbarkeit auf die jeweilige Situation. Bei der Auswahl der geeigneten Methode ist also immer zunächst zu klären:

- › Welches Ziel wird verfolgt?
- › Wie ist die Ausgangssituation?
(z. B. Zusammensetzung des Teilnehmerkreises bei Veranstaltungen)
- › Zu welchem Zeitpunkt setze ich welche Methode ein?

Die hier beschriebenen Methoden finden sich in einer Vielzahl von Methodenhandbüchern und anderen Medien, die weiterführende Informationen bieten.

Dialogregeln⁴

Wozu? Die Dialogregeln beschreiben die zehn Kernfähigkeiten, um Gespräche dialogisch zu gestalten. Sie verweisen auf grundlegende Haltungen und Fähigkeiten, um in Gesprächen gemeinsames Denken zu befördern. Dies unterscheidet sich von Diskussionsformen, in denen der Austausch von Argumenten im Vordergrund steht.

Wie?

- › Eine lernende Haltung einnehmen *Nicht als Wissende, als Experten auftreten, sondern »Anfängergeist« verkörpern. Interesse an neuen Sichtweisen zeigen, die unsere tradierten Denk- und Verhaltensmuster in Frage stellen.*
- › Radikalen Respekt zeigen *Die Gesprächspartnerin in ihrem »Sosein« akzeptieren. Versuchen, den Gesprächspartner aus dessen Perspektive zu sehen.*
- › Von Herzen sprechen *Von dem sprechen, was mir wirklich wichtig ist, nicht nur »aus dem Kopf heraus«. Verzicht auf Belehrungen, langwierige theoretische Ergüsse, intellektuelle Spielereien.*
- › Generativ zuhören *Aktiv und empathisch zuhören, sodass die oder der Sprechende sich dabei selbst entdeckt und der Zuhörende sich beim Einordnen des Gehörten beobachten kann.*
- › Annahmen und Bewertungen »suspendieren, in der Schwebelage halten« *Sich die eigenen Annahmen und Bewertungen bewusst machen und von Beobachtungen unterscheiden. Diese Annahmen und Bewertungen »in der Schwebelage halten«, sie »suspendieren«, also auf sie zunächst keine Reaktion folgen lassen.*
- › Erkunden *Aufrichtige, »unschuldige« – nicht rhetorische – Fragen stellen, in einer Haltung von Neugierde, Achtsamkeit und Bescheidenheit. Das Bedürfnis entwickeln, wirklich verstehen zu wollen.*
- › Produktiv plädieren *Die persönliche Sichtweise des Themas darlegen und die Beweggründe dieser Sichtweise, einschließlich der eigenen Unsicherheiten. Die Herkunft eigener Bewertungen deutlich machen, andere dadurch am eigenen Denkprozess beteiligen (anstatt sie mit einem Denkprodukt zu konfrontieren).*
- › Offenheit *Die eigenen Beweggründe transparent machen und auf die Beweggründe des anderen ohne Vorurteile und Kritik eingehen. Sich von den eigenen Überzeugungen lösen.*
- › Verlangsamung zulassen *Die »innere« Verlangsamung zulassen, die sich durch das Erlernen und Beherrigen der anderen Kernfähigkeiten von selbst einstellt. Die »äußere« Verlangsamung durch langsamere SprecherInnen oder Instrumente wie Redestein oder Klangschale akzeptieren.*
- › Die BeobachterInnen beobachten *Die BeobachterInnen, d. h. die Instanzen, die alles durch die »konventionelle Brille« sehen, beobachten. Sich bewusst machen, durch welche Gefühle und Vorannahmen unsere Haltung zum Gegenüber ausgelöst wird.*

Themenfindung – Brainstorming

Wozu? Brainstorming ist eine Methode zur Ideenfindung, die die Erzeugung von neuen, ungewöhnlichen Ideen in einer Gruppe von Menschen fördern soll. Das Brainstorming dient dazu, viele verschiedene Ansatzpunkte für die weitere Bearbeitung zu sammeln.

Wie? Den Teilnehmenden werden die Absicht erklärt (Wozu?) und einige Hinweise für das Brainstorming (s. u.) gegeben. Anschließend wird die Frage zum Brainstorming (auf einem Plakat visualisiert) vorgestellt und die Teilnehmenden werden aufgefordert, ihre Ideen und Gedanken zu nennen oder aufzuschreiben. Beim mündlichen Brainstorming notiert der Moderator die Beiträge, um sie für alle sichtbar zu machen.

Hinweise Die Teilnehmenden können beim Brainstorming ihre Ideen und Gedanken auch auf Karten oder Papierbahnen schreiben. Das Schreiben auf Karten hat den Vorteil, dass sich die Teilnehmenden kurz fassen und später einfacher weitergearbeitet werden kann. Das Schreiben auf Papierbahnen ist kreativer. Wenn beim Schreiben Pausen entstehen, kann zum Lesen der bisher geschriebenen Gedanken / Ideen aufgefordert werden. Ein hilfreicher Satz zum Beenden des Brainstormings ist: »Bitte kommen Sie langsam zum Ende. Sie können weitere Ideen noch nachreichen.«

- › alles ist wichtig
- › möglichst viel sammeln
- › sich kurz fassen
- › keine Beurteilung von Ideen
- › keine Diskussion
- › alles soll aufgeschrieben werden
- › aufeinander eingehen
- › Gedanken laut aussprechen

Themenfindung – Brainwriting

Wozu? Mit dieser Methode können viele Ansatzpunkte für die weitere Bearbeitung gesammelt werden. Im Unterschied zum Brainstorming werden die Ideen nicht laut ausgesprochen, sondern von jedem Teilnehmer aufgeschrieben. Diese Methode hat den Vorteil, dass es eher ruhige Gruppenmitglieder leichter haben, ihre Ideen einzubringen. Durch das Schreiben ist es möglich, mehrere unabhängige Assoziationsketten gleichzeitig aufzuzeichnen, während beim Brainstorming die Gefahr besteht, dass der Lauteste den Gedankengang dominiert.

Wie? Den Teilnehmenden wird die Absicht erklärt (Wozu?). Anschließend wird die Frage zum Brainwriting gestellt und die Vorgehensweise erklärt: Jede Person schreibt je drei Ideen und Gedanken auf drei Karten. Aus den Karten können im Anschluss Cluster (Haufen) mit ähnlichen Ideen gebildet werden, was den Anfang der Auswertung der gemeinsamen Ergebnisse darstellt. Alternativ können mehrere Fragestellungen auf Pinnwände (je Pinnwand eine Frage) geschrieben werden und die Teilnehmenden schreiben ihre Ideen dazu.

Themenfindung – Kartenfrage

Wozu? Mit der Methode Karte-Frage werden Themen, Ideen oder Aufgaben zusammengetragen, die anschließend bearbeitet werden.

Wie? Die Teilnehmer schreiben ihre Themen, Ideen oder Aufgaben auf Karten (pro Karte ein Thema). Anschließend werden die Karten eingesammelt und aufgehängt. Die alternative Variante wäre, dass die Teilnehmer ihre Karten selbst vorstellen. Die Themen können dann z. B. nach bestimmten Themenfeldern sortiert und in einen Themenspeicher (siehe den nächsten Punkt) eingetragen werden, und eine Bearbeitungsreihenfolge kann festgelegt werden.

Beispielfragen

- › Was sind Themen, Ideen oder Aufgaben, die dringend zu bearbeiten sind?
- › Was möchten Sie zu dem Oberthema besprechen?

Hinweise Die Verfasser der Karten bleiben bei der ersten Variante anonym. Die Kartenzahl wird nicht begrenzt. Es werden keine Zeitvorgaben gemacht. Die Teilnehmenden haben so lange Zeit bis sie alle ihre Themen aufgeschrieben haben.

Themenfindung – Themenspeicher

Wozu? Mit dem Themenspeicher können Themen in einer Übersicht dargestellt werden (vgl. die folgende Tabelle als Vorschlag). Darüber hinaus kann eine Reihenfolge der Bearbeitung festgelegt werden. Dies erleichtert die Weiterarbeit in der Gruppe.

Wie? Nach der Durchführung der Methode Karten-Frage werden die erarbeiteten Karten nach Themenfeldern sortiert in den Themenspeicher übertragen. Anschließend kann das Punkt-Verfahren angewendet werden, um eine Reihenfolge der Bearbeitung der Themen festzulegen. Des Weiteren können die Zeiten für die Bearbeitung der einzelnen Themen festgelegt werden.

Beispielfragen

- › Was möchten Sie heute besprechen?
- › Was sind die dringlichsten Themen, die zu bearbeiten sind?

Hinweis Für die Bearbeitung ist es hilfreich, die Themen in Aussage- oder Frageform zu formulieren.

THEMA	PUNKTE	RANG	ZEIT

Themenfindung – Punkt-Verfahren

Wozu? Das Punkt-Verfahren dient dazu, die Vielfalt der gesammelten Themen auf die wichtigsten oder auch interessantesten einzugrenzen und eine Reihenfolge für die Bearbeitung festzulegen.

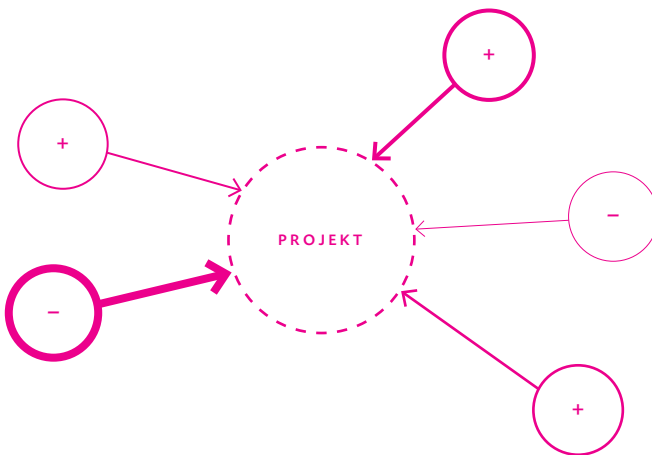
Wie? Den Teilnehmenden wird die Absicht und die Vorgehensweise erklärt (Wozu?). Jeder Teilnehmende erhält eine gleiche Anzahl an Klebepunkten, mit denen die Themen gewichtet werden. Im Anschluss daran wird die folgende Frage gestellt: »Welches Thema ist Ihnen für die weitere Bearbeitung am wichtigsten?« Danach werden die Teilnehmenden zum Punkten aufgefordert, d. h. jeder Teilnehmer kann die Punkte entsprechend seiner Präferenzen auf die Themen verteilen. Zum Schluss werden die Punkte gezählt und das Ergebnis der Bearbeitungsreihenfolge aufgeschrieben.

Hinweis Die Anzahl der zu vergebenden Punkte pro Person sollte im Verhältnis zur Anzahl der Themen die Hälfte nicht überschreiten.

Umfelderkundung – Umfeldanalyse

Wozu? Projekte sind in ein Umfeld eingebunden. Es besteht eine Wechselwirkung zwischen dem Projekt und der spezifischen Umwelt. Für die Planung und die Durchführung eines Projektes ist es hilfreich, sich dieser gegenseitigen Beeinflussung bewusst zu sein. Dieses Bewusstsein schärft den Blick für die Identifizierung von Personen und Gruppen, die den Projekterfolg fördern oder auch hemmen können. Es gilt, erstere Personen oder Gruppen rechtzeitig in den Prozess einzubinden und deren Interessen zu berücksichtigen. Jede Umfeldanalyse ist eine Momentaufnahme. Wichtigkeit und Einfluss des Umfeldes verändern sich im Projektverlauf.

Wie? Eine für die Projektphase relevante Frage wird formuliert. Dann fertigt man eine Skizze an, in der man das Projekt in den Mittelpunkt stellt (Visualisierung). Einflussfaktoren (Personen und/oder Gruppen) werden um den Mittelpunkt »Projekt« herum angeordnet. Die Stärke des Einflusses der einzelnen Faktoren muss differenziert werden (stärkere und feinere Verbindungslinien). Die Einflüsse beschreibt man in ihrer positiven und negativen Qualität durch Plus und Minus.



Beispielfragen

- › Wer außerhalb des Projektes kann wesentlich zum Gelingen oder Scheitern beitragen?
- › Wer beschäftigt sich im Umfeld des Projektes mit dem Thema oder angrenzenden Themengebieten?
- › Wer ist an den im Laufe des Projektes entstehenden Ergebnissen und Erfahrungen interessiert?

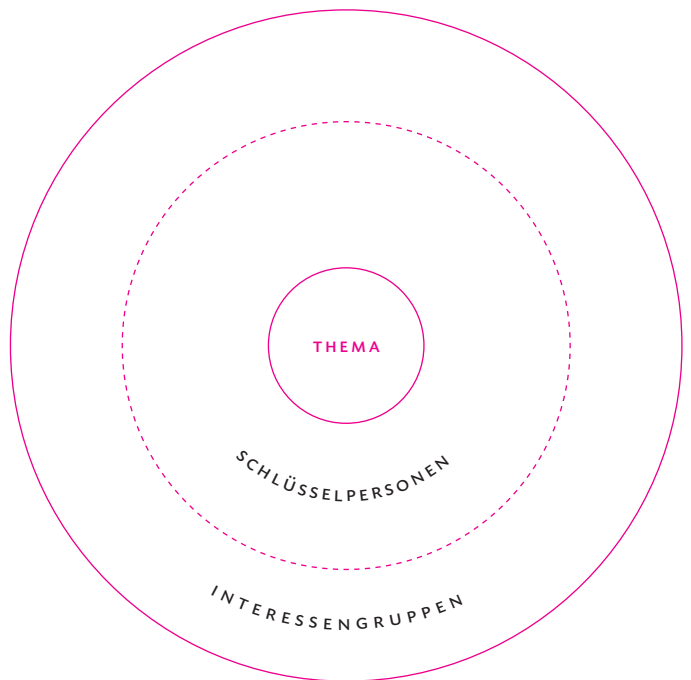
Hinweis Es kann sinnvoll sein, zu einem späteren Zeitpunkt die Methode noch einmal anzuwenden, da jede Umfeldanalyse eine Momentaufnahme ist. †

† Vergleiche hierzu die Beispiele A, B, C im Kapitel »Weiterbildungseinrichtungen und ihre Lernfelder« in dieser Publikation.

Umfelderkundung – Beteiligungsbogen

Wozu? Der Beteiligungsbogen ist ein Instrument aus dem Verfahren der Gemeinsinn-Werkstatt (siehe <http://baukasten.gemeinsinn-werkstatt.de/>). Er ist geeignet, relevante Akteure und Schlüsselpersonen zu identifizieren und Initiativgruppen zu initiieren.

Wie? Netzwerkanalyse Initiativkreis: Das Thema des Anliegens wird in die Mitte geschrieben. Interessengruppen werden in den Außenkreis gesetzt. Schlüsselpersonen aus den Interessengruppen (Macht, Vertrauen, Know-how etc.) stehen im Zwischenkreis.



Umfelderkundung – themenbezogene und sozialraumorientierte Umfeldanalyse

Wozu? Die folgende Auflistung soll ein Orientierungsrahmen sein, der sowohl hinsichtlich themenspezifischer Erhebungsdaten als auch kommunaler / regionaler Bedingungen modifiziert werden muss. Diese Umfeldanalyse dient der themenbezogenen, systematischen Identifizierung relevanter Akteure (Ämter, Einrichtungen, Vereine usw.) im Sozialraum, um

- › mit ihnen in Kontakt zu treten,
- › die jeweiligen Zielrichtungen, Arbeitsweisen und Kooperationsstrukturen zu klären,
- › Bildungsbedarfe zu generieren und Adressatengruppen zu identifizieren, um anschließend passende Angebotsformen zu entwickeln.

Wie? Was ist zu analysieren?

- › Standort
- › Themenkreis
- › Potenzielle Adressatengruppen
- › Räumlicher Bezugsrahmen/Status/Gebietsgliederung
- › Statistische Daten (Überblick)
- › Bevölkerungsprognose
- › Themenspezifische Daten

Hinweis Datenbanken als Instrument der Umfeldanalyse: Im Rahmen des Projekts LEWUS wurde mit einem der Kooperationspartner eine Datenbank als Instrument der Erfassung von Sozialraumakteuren und ihren jeweiligen Angeboten entwickelt. Eine »Blankofassung« solch einer Datenbank steht inklusive einer Broschüre als Download unter www.lewus.iff.de bereit.

Informationsquellen Potenziell relevante Akteure im Sozialraum:

- › Arbeitsagenturen, Arbeitsgemeinschaften, Ämter für Grundsicherung
- › Kreis-, Stadt- und Gemeindeverwaltungsstrukturen
 - › Sozialamt
 - › Jugendamt
 - › Gesundheitsamt
 - › Schulverwaltungsamt
 - › Kulturamt
 - › Landwirtschaftsamt
 - › Haupt- und ehrenamtliche BürgermeisterInnen, Gemeinderäte
 - › ...
- › Soziale und kulturelle Service- und Dienstleistungseinrichtungen in kommunaler und freier Trägerschaft
 - › Kinder- und Jugendeinrichtungen
 - › Senioreneinrichtungen
 - › Kultureinrichtungen
 - › Sporteinrichtungen
 - › Stadtteilzentren, Gemeindehäuser
 - › Erziehungs- und Familienberatung
 - › Frauenhäuser
 - › Soziale Dienste der Justiz
 - › Ambulante Dienste
 - › Schuldnerberatung / Verbraucher- und Insolvenzberatung
 - › Behinderteneinrichtungen
 - › Hospiz
 - › ...
- › Vereine, Projekte, (Bürger-)Initiativen und engagierte Einzelpersonen
 - › ...
- › Bildungseinrichtungen
 - › Anerkannte Weiterbildungseinrichtungen
 - › Weitere Einrichtungen und Institutionen
 - › Schulen in kommunaler und freier Trägerschaft
 - › ...
- › Religiöse Einrichtungen
 - › Kirchgemeinden, Religionsgemeinschaften
 - › Konfessionell gebundene Begegnungsstätten
 - › Religiöse Pflegeeinrichtungen
 - › ...

Planung und Realisierung von Projekten – Projektmanagement

Wozu? Die Besonderheiten eines Projektes erfordern ein bestimmtes Handlungskonzept. Projektmanagement unterstützt mit verschiedenen Methoden die erfolgreiche Durchführung.

Was ist ein Projekt?

Die DIN-Norm 69901 definiert ein Projekt wie folgt: »[...] ein Vorhaben, das im Wesentlichen durch die Einmaligkeit der Bedingungen in ihrer Gesamtheit gekennzeichnet ist, z. B. durch Zielvorgabe, durch zeitliche, finanzielle, personelle und andere Begrenzungen, durch Abgrenzung gegenüber anderen Vorhaben und durch projektspezifische Organisation.«

Unterschiede zwischen Projekt- und Linienarbeit

Die folgende Tabelle verdeutlicht, dass ein Projekt andere Arbeitsformen als Linienarbeit (die alltäglich sich wiederholende, gleichartige Arbeit) erfordert, um es mit Erfolg abzuschließen.

MERKMAL	PROJEKTARBEIT	LINIENAUFGABE
Zielorientierung	Zieldefinition eher als kontinuierlicher Prozess	eher klar vereinbarte Ziele in definiertem Zeitraum
zeitliche Begrenzung	die Aufgabe endet zu einem definierten Zeitpunkt	kontinuierliche Funktion, die erst endet, wenn ein Produktwechsel ansteht
Einmaligkeit und Neuartigkeit	jedes Projektprodukt ist ein Unikum	Produkte und Dienstleistungen werden immer wieder in der gleichen Form und Ausführung erbracht
Komplexität	jeder Arbeitsprozess im Projekt muss neu erfasst, geplant und gestaltet werden	Standardisierung und Vereinfachung wiederholbarer Prozesse sind das Ziel
aufgabenbezogenes Budget	das Budget bezieht sich auf die Aufgabe	das Budget bezieht sich in der Regel auf den Funktionsbereich
rechtlich-organisatorische Zuordnung	vorübergehende Organisationsform, die bei jedem Projekt eingerichtet wird	dauerhafte Organisation
Interdisziplinarität	Synergien durch unterschiedliche Disziplinen	Fachleute aus einer Disziplin übernehmen eine Funktion (z. B. Kaufleute)

Was ist Projektmanagement?

Die DIN-Norm 69901 definiert Projektmanagement als »die Gesamtheit von Führungsaufgabe, -organisation, -techniken und -mittel für die Abwicklung eines Projektes«.

Wie? Handlungsschritte im Projektmanagement: Vision – Konzept – Plan

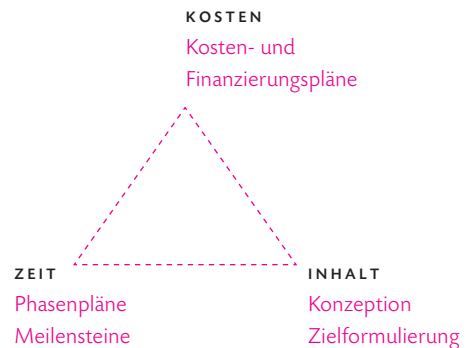
Die Projektarbeit beginnt mit einer *Vision*: allgemeine Beschreibung eines zukünftigen Zustandes ohne Verbindlichkeit.

Dem folgt die Konzeption: Das *Konzept* richtet sich stärker an der Realität und den aus ihr ableitbaren zukünftigen Entwicklungen aus. Es ist handlungsorientierter als die *Vision*, indem nicht nur Ziele erwähnt werden, sondern auch Mittel und Wege zu ihrer Erreichung. Zeitliche Überlegungen sind hier noch außen vor.

Dann wird dazu übergegangen, einen *Plan* zu entwickeln: Die Gedanken in Bezug auf Inhalt, Zeit und Kosten werden konkretisiert, Mittel und Wege festgelegt. Handlungen lassen sich daraus unmittelbar ableiten.

Das magische Dreieck

Das magische Dreieck veranschaulicht die drei zentralen Ziele des Projektmanagements, die Sie immer im Blick behalten müssen. Wird eines dieser Ziele gefährdet, wirkt sich das auch auf die anderen aus. Für die einzelnen Zielarten gibt es unterschiedliche Planungsmethoden.



Was ist ein Projektziel?

Ziele sind im Allgemeinen die Voraussetzung für die Planung notwendiger Aufgaben, die zur Zielerreichung beitragen.

Mit den Projektzielen beschreiben Sie, was Sie erreichen wollen. Dabei ist ein Projektziel

- › ein Zustand, der in der Zukunft liegt und noch nicht erreicht ist,
- › ein Zustand, der von den Beteiligten gewünscht wird,
- › ein statischer, idealtypischer Zustand,
- › bewusst gewählt und nur durch Handeln realisierbar.

Dennoch sollten Projektziele real erreichbar bleiben und dürfen nicht zum Dogma werden.

Verzichten Sie niemals auf Projektziele. Sie beeinflussen Denk- und Diskussionsprozesse und wirken erheblich auf die Effizienz des Projektes ein. Nehmen Sie zu Beginn eines Projektes lieber ungenaue Projektziele in Kauf, seien Sie sich dieses Mankos bewusst und konkretisieren Sie die Ziele nach und nach.

Zieldefinition/-vereinbarung

Die Zieldefinition muss folgende Punkte berücksichtigen:

- › Inhalt (Was soll erreicht werden?)
- › Umfang / Ausmaß / Quantität (Wieviel?)
- › Zeit (Bis wann?)

Die Zielvereinbarung soll so konkret wie möglich sein. Sie beinhaltet eine genaue Beschreibung der gewünschten Ergebnisse. Dabei sollten der Zeit- und Kostenrahmen sowie die gewünschte Qualität der Ergebnisse möglichst klar formuliert werden.

Ziele sollten **KREOL** formuliert werden, d. h.:

- › **K**onkret sein, den
- › **R**ahmen beschreiben, der vorgegeben ist,
- › **E**reichbar sein, d. h. realistisch und zwar mittels der zur Verfügung stehenden Ressourcen,
- › **O**perational, d. h. messbar sein (Zeit, Kosten, Qualität)
- › **L**ösungsneutral sein, d. h. so offen formuliert, dass inhaltlicher Freiraum für die zu erarbeitende optimale Lösung vorhanden ist.

Unrealistische Zielvorgaben führen fast immer zu negativen Projektergebnissen. Realistische Ziele aber führen zu Leistungsbestätigung und steigern die Arbeitsmotivation. Die Zielklarheit steht in engem positivem Zusammenhang mit dem Projekterfolg.

Phasenplanung

Zu Beginn eines Projektes kann nicht mit Sicherheit gesagt werden, wie die Arbeitsschritte sein werden. Im Gegensatz zur Routinearbeit können weit entfernte Arbeitsvorgänge noch nicht genau geplant werden. Projektarbeit ist ein Prozess, der vom Allgemeinen ins Detail führt. Die Dynamik des Projektablaufs wird auch dadurch beeinflusst, dass unerwartete Ereignisse und Erkenntnisse auf dem Weg zum Ziel auftauchen und in Planungen integriert werden müssen. Es gibt Methoden, die helfen, dieses »Ungeordnete« zu strukturieren, zu steuern und zu kontrollieren. Eine Möglichkeit, das Gesamtvorhaben zeitlich zu strukturieren ist die Einteilung in Phasen. Phasen machen die Komplexität überschaubar und bieten Orientierung.

Die Anzahl der Phasen kann von Projekt zu Projekt unterschiedlich sein. Meist werden zwischen drei und sechs Phasen gewählt. Die Dauer einer jeden Phase hängt natürlich von der Gesamtlaufzeit und dem Inhalt des konkreten Projektes ab.

Die Entscheidung über Anzahl und Dauer der einzelnen Phasen trifft die Projektleitung, sofern ein Team bereits vorhanden ist, auch in Absprache mit dem Team. Die Benennung der einzelnen Phasen steht den Projektmitgliedern frei. Das Phasenmodell muss auf das jeweilige Projekt ausgerichtet sein.

Mögliche Phaseneinteilung:

- › Vorplanung › Detailplanung › Durchführung › Nachbereitung
- › Start › Planung › Steuerung › Abschluss

Die Phasen sind nicht streng voneinander getrennt, sie können sich überschneiden!

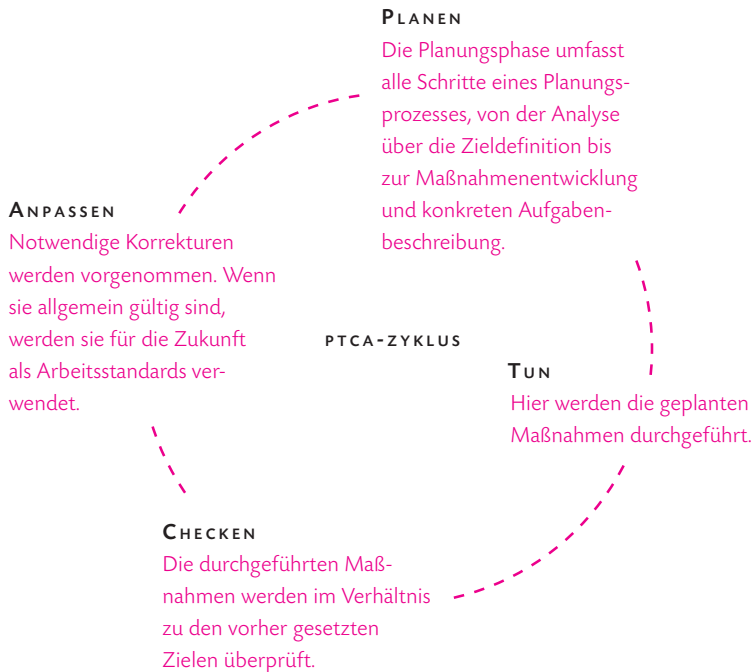
Meilensteine

Die Übergänge zwischen den Phasen sind Entscheidungspunkte. Diese können als Meilensteine, als Ereignisse im Projektverlauf von besonderer Bedeutung, mit entsprechenden Fragestellungen zu Beginn und auch im Verlauf der Planung festgelegt werden. Während des Prozesses werden sie kontrolliert. Es kann im Zuge dessen notwendig sein, die Terminierung von Meilensteinen zu verändern. Meilensteine können sein:

- › Beginn/Ende einer Projektphase
- › Beginn und Abschluss wichtiger Teilaufgaben
- › wesentliche Entscheidungen
- › wichtige Ereignisse
- › Zwischenbilanzen

Meilensteine haben im Projektmanagement
ein feststehendes Symbol: ◆

Das Projekt als lernende Organisation –
Der PTCA-Zyklus als Grundlage ständiger Verbesserung der Projektarbeit
Der PTCA-Problemlösungszyklus verläuft in mehreren Phasen:



Planung und Realisierung von Projekten – Aktionsplan

Wozu? Mit der Methode Aktionsplan werden Projektaufgaben transparent, indem sie strukturiert, zeitlich terminiert und die Zuständigkeiten verbindlich verteilt werden.

Wie? Aufgaben und Arbeitspakete werden mit den Informationen, die wichtig für ihre Erledigung sind, aufgeschrieben. Es werden erst alle Aufgaben gesammelt, dann werden die Aufgaben verteilt und wer dabei behilflich ist, der Zeitaufwand bis zum Ende wird geschätzt und eingetragen.

Hinweise Der Aktionsplan bzw. Aufgabenspeicher könnte in Form einer Tabelle erstellt werden, in die eingetragen wird: *Wer* erledigt welche *Aufgabe/Aktion*, bis *Wann* und *Wer hilft* dabei. Es ist es sinnvoll, wenn nicht nur eine Person zuständig ist, sondern ihr jemand anderes zur Seite steht. Der Zeitaufwand sollte realistisch eingeschätzt werden. Bei den Aufgaben ist es hilfreich, auch die gewünschte Ergebnisform zu benennen, z. B. Konzept, Beschreibung, ...

Planung und Realisierung von Projekten – Risikomanagement

Wozu? Jedes Projekt enthält Risiken. Identifikation, Analyse und Behandlung von Risiken ergeben zusammen das Risikomanagement. Es dient dazu, für die festgestellten Risiken die Ursachen zu identifizieren und nach Lösungen zu suchen.

Wie? Die Grundlage der Risikobetrachtung sind die Projektziele. Risiken sind zu verstehen als mögliche negative Zielabweichungen. Eine Erfolg versprechende Methode des Risikomanagements ist die *ursachenorientierte Risikoanalyse*. Sie fragt nicht nur nach dem Risiko um dann eine Lösung zu suchen, sondern sie schiebt die Frage nach den Ursachen des Risikos dazwischen.

Folgende Beispielfragen bieten methodische Unterstützung:

RISIKO	URSACHEN	MASSNAHMEN
Was könnte schief gehen?	Warum könnte es schief gehen?	Wie kann das verhindert werden?
<i>Beispiel:</i> Der Zeitplan könnte überschritten werden.	weil: weil: weil:	

Hinweise Jedes festgestellte Risiko kann ganz verschiedene Ursachen haben. Für jede Ursache sollten verschiedene Maßnahmen überlegt werden, aus denen dann situationsbedingt ausgewählt werden kann.

Planung und Realisierung von Projekten – Zeitstrahl mit Aufgabenkarte

Wozu? Der Zeitstrahl ist geeignet, um alle zu bearbeitenden Themen und Termine in einer Übersicht darzustellen. Dies gibt einen Gesamteindruck der zu erledigenden Aufgaben und erleichtert die Weiterarbeit.

Wie? Die Teilnehmenden benennen und kennzeichnen die wichtigsten Ereignisse und Wegmarken auf einem visualisierten Zeitstrahl. Anschließend erarbeiten sie anhand der Aufgabenkarte (Muster siehe S. 176) was zu tun ist, wer verantwortlich ist und wie die Vorgehensweise aussieht. Anschließend können sich die Teilnehmenden im Plenum oder in Kleingruppen nochmals über die Aufgaben austauschen.

AUFGABE

Was? (Aufgabenbeschreibung, Ziele, Kontext):

Wer? (Zielgruppe, Initiatoren, Ressourcen):

Wie? (Vorgehen, Umgangsformen, Methodensätze, nächste Termine):

© www.netzwerk-gemeinsinn.net

Reflexion – SOFT-Analyse

Wozu? Die SOFT-Analyse dient der Systematisierung der Ergebnisse aus den Arbeitsphasen sowie der weiteren Planung unter Berücksichtigung der standortbedingten Prozesse. Diese Form der Evaluation ermöglicht eine Reflexion der eigenen Arbeitsergebnisse durch die Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdwahrnehmung. Die vier Buchstaben stehen dabei für:

S = *Satisfaction* (Zufriedenheit) oder *Strengths* (Stärken)

O = *Opportunities* (Möglichkeiten)

F = *Faults* (Fehler)

T = *Threats* (Gefahren, Bedrohung, Risiken)

Wie? Das Analyseschema dient als Grundlage der gemeinsamen Auswertung. Es gilt nun eine Einschätzung der Projektaktivitäten vorzunehmen.

IST-SITUATION

Satisfactions: Ergebnisse und Tatbestände, die befriedigen

Faults: Störungen, Missstände, Probleme

ZUKUNFTSSZENARIO

Opportunities: Chancen, Herausforderungen, Möglichkeiten

Threats: Potenziell gefährliche Zukunftsszenarien

Reflexion – Zwischenbilanz

Wozu? Der gedankliche Hintergrund dieser Methode liegt in einem Projektverständnis, das von einem andauernden Reflexionszyklus von *Planen – Tun – Checken – Anpassen* ausgeht. In einer gemeinsamen Sitzung der am Projekt beteiligten Personen wird der aktuelle Stand des Projektes überprüft. Die Diskussion orientiert sich am Projektziel, an den Aufgabenplänen und den Meilensteinen in den Phasenplänen. Eine Zwischenbilanz kann in festgelegten Intervallen erfolgen, z. B. alle sechs Wochen, sie kann auch als Meilenstein in der Zeitplanung schon festgelegt werden. Das bleibt den Projektmitarbeitern überlassen.

Wie? Im ersten Schritt wird festgestellt, was bisher erreicht wurde. In einem zweiten Schritt wird geprüft, ob die ursprünglichen Planungen beibehalten werden können oder ob die bisher gemachten Erfahrungen zu Veränderungen und Ergänzungen der Planung führen.

Beispielfragen

- › Sind wir noch auf dem Weg zum Ziel?
- › An welchen Punkt befinden wir uns mit der Projektarbeit?
- › Entspricht der gegenwärtige Stand den Erwartungen?
- › Sind unsere Umfeldkontakte noch dem Projektstand angemessen?
- › Wo stehen wir mit dem Einsatz unserer Ressourcen?
- › Wie müssen wir die Projektplanung verfeinern?

Hinweise Die Zwischenbilanz setzt kein aktuelles Problem voraus. Das Zielverständnis wird noch einmal gefestigt. Die Identifikation mit dem Ziel fördert den Zusammenhalt der Beteiligten. Der Blick auf das Erreichte führt meist zu einem Motivationsschub. Über Vergangenes oder Zukünftiges wird Transparenz hergestellt.

Veranstaltungen: Arbeitsgruppen, Workshops, Tagungen – Einladung und Projektskizze

Wozu? Einladungen dienen der Orientierung zur Vorbereitung von Veranstaltungen und Projektskizzen zur Information für die Teilnehmenden.

Wie? Einladungen sollten enthalten:

- › Veranstalter
- › Thema
- › Termin
- › Tagungsort
- › Hinweise zur Anreise (falls der Ort nicht allen bekannt ist)
- › Adresse und Telefonnummer
- › Beginn und Ende der Veranstaltung
- › Ablauf und Tagesordnung
- › Hinweis auf den Charakter der Veranstaltung
- › Ziele der Veranstaltung
- › Bitte um Rückmeldung
- › Verteiler der Einladung

BEISPIEL EINER PROJEKTSKIZZE

Großgemeinde – Zukunftsfähig durch Zusammenarbeit

Problembeschreibung

Eingemeindungen erfolgen meist aus finanziellen oder kommunalpolitischen Gründen und werden von den BürgerInnen der eingemeindeten Ortschaften oft als negativ empfunden, da sie mit einem Verlust ihrer Unabhängigkeit einhergehen. Zudem basiert der Zusammenschluss meist nicht auf einer gemeinsamen Identität. Mit schwindenden Ressourcen wachsen auch die Konkurrenzen, »Verteilungskämpfe« sind in vielen Gemeinden in Brandenburg an der Tagesordnung. Dabei werden kooperative Strukturen gebraucht, um gemeinsam auf den demographischen Wandel zu reagieren und Lösungen im Umgang mit schwindenden Ressourcen (sowohl Finanzen als auch Bevölkerung) zu finden.

Eine eigene Identität wird oft durch Abgrenzung entwickelt. Die Ortschaft steht hier vor allem für die räumliche Identität, die auch nach der Gemeindegebietsreform erhalten bleibt. Das heißt, es stehen sich die dörfliche und die gemeindliche Identität gegenüber und schließen sich im Extremfall aus. Dabei ist eine gegenseitige Akzeptanz beider unbedingt nötig, um zukunftsfähig zu sein.

Darum geht es uns: Wir möchten die Identifikation der BürgerInnen mit ihrer Gemeinde stärken. Denn Identifikation ist auch oder gerade die Voraussetzung für die Übernahme von Verantwortung und für das Engagement für Gestaltung und Weiterentwicklung und damit für eine Belebung der Gemeinde. Die Zukunft einer Gemeinde liegt in der regionalen Identität. Uns ist es wichtig, ein Bewusstsein für die Gemeinde als Ganzes zu schaffen.

Mit unserem Vorhaben können und wollen wir die bestehenden Strukturen der Großgemeinden nicht ändern. Unser Interesse richtet sich auf die Handlungsspielräume innerhalb dieser Strukturen. Es gilt auch aufzuzeigen, welche Vorteile die Gemeindegebietsreform »von oben« in sich birgt. So kann das Nachwuchsproblem in den Sportvereinen gemeinsam bewältigt werden: Bevor sich fünf Sportvereine um die wenigen Kinder und Jugendlichen »streiten«, damit eine Fußball- oder Volleyballmannschaft im eigenen Dorf aufgestellt werden kann, sollten die Sportvereine ihre Aktivitäten aufeinander abstimmen und sich für jeweils einen Schwerpunkt entscheiden. Das heißt, dass ein Verein eine Fußballmannschaft, der andere eine Volleyballmannschaft und ein dritter eine Leichtathletik-Gruppe zusammenstellen könnte. Dadurch gibt es keine unvollständigen Ortsteilmannschaften, sondern vielfältige Mannschaften mit ausreichender Anzahl von Mitgliedern.

Unser Angebot an Sie

Ziel ist es, die bestehenden sozialen Strukturen in den Ortsteilen zu erhalten und gleichzeitig ein Zusammenwachsen der Großgemeinde als Ganzes zu fördern. Eine Großgemeinde hat eine Größe, die es zu gestalten gilt. Und darin möchten wir Sie unterstützen. Dabei geht es bei unserem Angebot nicht um eine finanzielle Förderung, sondern um methodische und didaktische Unterstützung und Anregung bei den aufkommenden Kommunikations- und Aushandlungsprozessen in Ihrer Gemeinde.

In einem Gespräch vor Ort (»Runder Tisch«) möchten wir gemeinsam mit Vertretern Ihrer Gemeinde und interessierten Bürgerinnen und Bürgern erste Bedarfe abklären und das weitere Vorgehen besprechen. Durch dieses Gespräch wollen wir gemeinsam mit Ihnen Themen finden und Ihnen diese anschließend als Seminarmodule anbieten, die Sie und die Ortsteile Ihrer Gemeinde in der Entwicklung hin zu einer gemeinsamen Identifikation unterstützen. Für die Durchführung der Seminare wählen wir ganz bewusst einen Ort außerhalb Ihres normalen Gemeindealltags. Die Seminare könnten eine Dauer von je eineinhalb Tagen haben und in terminlicher Absprache mit den TeilnehmerInnen im Verlauf eines Jahres in der Volkshochschule stattfinden.

Mit den Seminaren möchten wir eine Kommunikationsplattform bieten, auf der die VertreterInnen der einzelnen Ortsteile Probleme benennen und diskutieren können. Die Entscheidungsträger und lokalen Akteure Ihrer Gemeinde sollen in ihren Fähigkeiten gestärkt und darin geschult werden, mögliche Lösungsansätze in ihre Gemeinden zu kommunizieren sowie aufkommende bzw. bestehende Konflikte zu managen. Unser Projekt hat nicht die Aufgabe, Konfliktmanagement vor Ort zu betreiben, sondern gibt Impulse und Denkanstöße und befähigt Ortsvertreter und lokale Akteure, eigenständig in ihrer Gemeinde Probleme anzugehen und Aktionen zu initiieren.

Anhand von positiven Beispielen anderer Gemeinden soll aufgezeigt werden, dass der Zusammenschluss der unterschiedlichen Orte keine Gefahr birgt, sondern eine Chance für die weitere Entwicklung des eigenen Ortes. So seien nach Aussagen von Gemeinden, die sich freiwillig zusammengeschlossen haben, die Effizienz bei der Wahrnehmung von freiwilligen und pflichtigen Selbstverwaltungsaufgaben gestiegen, während lokale Identität und demokratische Mitbestimmung nicht gelitten hätten.

Veranstaltungen – Aktivierungsmethoden

Wozu? Die folgenden Aktivierungsmethoden sind in verschiedenen Phasen der Gruppenarbeit einsetzbar. Sie können z. B. zur Schaffung einer entspannten Arbeitsatmosphäre und zur Belebung der Teilnehmenden nach intensiven Arbeitsphasen eingesetzt werden.

⚡ gut geeignet nach dem Ankommen

Das Evolutionsspiel ⚡ Mit einer einführenden kleinen Geschichte beginnt das Spiel: *Ich habe letzstens im Programm der Volkshochschule einen interessanten Kurs gefunden. Für alle, die wenig Zeit haben: »Die Evolution in 10 Minuten«. Das fand ich so spannend, dass ich mich für diesen Kurs sofort angemeldet habe. Und – was musste ich feststellen, ich war nicht die einzige die diesen Kurs gebucht hatte. Und dann ging es auch schon los. Wir mussten uns alle hinstellen und Folgendes wurde uns erklärt:*

Die Evolution fand in diesen fünf Stufen statt:

- › Amöbe (Hände nach unten und die Finger bewegen)
- › Kakerlake (Hände an den Kopf und die Finger bewegen)
- › Vogel (Arme wie Flügel zur Seite schwingen)
- › Affe (mit den Fäusten auf die Brust klopfen)
- › Mensch (einfach nur hinsetzen)

Dann versuchen die Teilnehmenden, zum Spielbeginn alle »Amöben«, die fünf Evolutionsstufen zu erklimmen. Um z. B. von der Amöbe zur Kakerlake aufsteigen zu können, muss man sich eine andere Amöbe suchen (also jemand mit dem gleichen Evolutionsstatus wie man selbst) und »Sching, schang, schong« spielen (Brunnen, Stein, Papier oder Schere). Wer gewinnt, steigt zur nächst höheren Stufe auf. Der Verlierer bleibt auf seiner Stufe stehen. Als »Kakerlake« sucht man sich nun wieder eine »Kakerlake« und das Spiel beginnt von vorn. Auf der vorletzten Stufe (Affe) angekommen, hat die Sache allerdings einen Haken: Wer jetzt verliert, wird nämlich wieder Amöbe und beginnt von vorn. Wer schließlich beim Menschen angekommen ist, darf sich setzen.

“ gut geeignet nach der Mittagspause

Die Rakete “ Alle stehen im Kreis, etwas gebeugt, schlagen sich mit den Händen sieben Mal auf die Oberschenkel, danach wird dreimal in die Hände geklatscht und dann werden die Arme mit einem lauten »Hey« in die Höhe gestreckt und die Rakete steigt. Dies wird mit steigender Geschwindigkeit und Lautstärke mehrmals hintereinander durchgeführt.

““ zu Beginn eines neuen Seminartages

Meine Stimmung / Deine Stimmung – Morgenkonzert ““ In der Mitte steht eine große Schüssel mit Steinen. Jede/r nimmt sich zwei Steine und setzt sich wieder. Alle schließen die Augen und warten darauf, dass sie von der Spielleitung angestoßen werden. Wenn das passiert, schlägt die/der Angestoßene mit den beiden Steinen ihren/seinen eigenen Takt – allmählich entsteht ein immer lauter werdender Rhythmus. Wenn man dann wieder angestoßen wird, muss man aufhören zu klopfen. Nach einiger Zeit herrscht wieder Ruhe und der neue Seminartag kann beginnen.

Veranstaltungen – Kleingruppenarbeit

Wozu? Kleingruppenarbeiten sind im Wechsel mit Plenumsrunden zur intensiven Bearbeitung einzelner Themen sinnvoll. Die Methode der Kleingruppenarbeit ermöglicht es einzelnen Teilnehmern öfter zu Wort zu kommen. Es können mehrere Themen parallel oder ein Thema kann in mehreren Kleingruppen bearbeitet werden.

Wie? Die Teilnehmer werden nach unterschiedlichen Kriterien, z. B. Zufall, Sympathie, Interesse oder Funktion, in Kleingruppen eingeteilt. Anschließend erhalten sie klare Arbeitsanweisungen und einen festen Zeitrahmen für diese Arbeitsphase (mindestens 30 Minuten).

Nach der Arbeitsphase in den Kleingruppen werden die erarbeiteten Ergebnisse im Plenum vorgestellt. Die Moderation klärt nach jeder Vorstellung Verständnisfragen und visualisiert Ergänzungen und Kommentare der anderen Teilnehmenden.

Beispielfragen

- › Was genau bedeutet das Thema ... ?
- › Welche Auswirkungen hat das Thema für ... ?

Hinweise Eine Gruppengröße von vier bis sechs Teilnehmern ist sinnvoll. Für die Präsentation der Ergebnisse sollte mindestens fünf Minuten Zeit sein. Zu Beginn der Kleingruppenarbeit sollte der Moderator in die Gruppen gehen und nachfragen, ob es noch Fragen zu den Arbeitsanweisungen gibt. Fünf bis zehn Minuten vor Ende der Kleingruppenarbeit sollte der Moderator auf die Präsentation im Plenum und das Festhalten der wichtigsten Ergebnisse hinweisen.

Veranstaltungen – Standbild

Wozu? Die Methode Standbild kann unterschiedlich genutzt werden. Sie bietet eine Möglichkeit, einen Einstieg in ein Thema zu finden bzw. miteinander ins Gespräch zu kommen. Des Weiteren kann die Methode zur Reflexion von Diskussionen, Ergebnissen oder der Gesamtveranstaltung eingesetzt werden. Auf jeden Fall setzt sie die Teilnehmer »in Bewegung«.

Wie? Den Teilnehmenden wird die Vorgehensweise erläutert. Als Einstieg dient eine Frage und alle positionieren sich entlang einer imaginären Skala oder Linie. Anschließend werden im direkten Umfeld Kleingruppen gebildet, die sich zu folgender Frage austauschen können: Was waren die Gründe, sich gerade an diesen oder jenen Punkt der Linie zu stellen? Aus dieser Gruppe heraus kann (je nach Teilnehmerzahl) entweder eine stellvertretende Person bestimmt werden, die die genannten Gründe in der Großgruppe vorstellt oder jeder Teilnehmer äußert sich kurz selbst dazu.

Beispielfragen

- › Wenn Sie an die bevorstehenden Aufgabe denken, wie sind Ihre Zeitkapazitäten?

Skala: sehr groß – sehr gering

- › Wenn Sie an die Zukunft der Kommune denken, dann ...

Skala: ... freue ich mich sehr – ... bekomme ich das kalte Grausen

- › Wie zufrieden sind Sie mit den Arbeitsergebnissen?

Skala: wenig – sehr

Zur weiteren Bearbeitung können noch folgende Fragen gestellt werden:

- › Was müsste passieren, damit Sie an der Skala/Linie einen Schritt weiter nach oben/vorne gehen könnten?
- › Was wäre der Vor- bzw. Nachteil, wenn sie weiter oben bzw. unten an der Skala/Linie stehen würden?

Veranstaltungen – Steckbrief

Wozu? Der Steckbrief oder auch Kompetenz-Steckbrief eignet sich zum Kennenlernen der einzelnen Teilnehmer oder zur weiteren Zusammenarbeit über die Veranstaltung hinaus.

Diese Methode bringt Dynamik in die Gruppe und ist somit nicht so statisch wie eine klassische Vorstellungsrunde oder der »obligatorische« Visitenkartenaustausch.

Wie? Auf vorgefertigten Plakaten oder DIN A4 Bögen werden die Steckbriefe in Einzelarbeit ausgefüllt und anschließend stellt sich jeder selbst im Plenum vor.

Hinweis Wenn der Kompetenzsteckbrief auf einem DIN A4 Bogen erstellt wurde, besteht die Möglichkeit des Kopierens und jeder Teilnehmer erhält die Bögen der anderen Teilnehmenden.

KOMPETENZSTECKBRIEF

Vorname, Name:

Bild?

Aktuelle Tätigkeit:

PLZ, Ort:

Telefon:

Email:

Web:

Ich biete (Fähigkeiten, Ressourcen, Interessen an ...):

Ich suche (Fähigkeiten, Ressourcen, Zusammenarbeit zu ...):

Mein Lieblingszitat, Lieblingsbuch, derzeitige Lebensfrage (Zutreffendes unterstreichen):

Veranstaltungen – Elevator Pitch

Wozu? Der Elevator Pitch ist eine Präsentationsform, die durch eine »kurze und knackige« Darstellung gekennzeichnet ist. Sie heißt übersetzt »Aufzugspräsentation« und bietet einen kurzen Überblick zu einer Idee, einem Projekt oder Ergebnissen einer Arbeitsgruppe. Die Bezeichnung meint, dass der »Pitch«, das Verkaufsgespräch, in der kurzen Zeit erfolgt, die eine Fahrstuhlfahrt dauern würde.

Wie? In kürzester Zeit soll die Person gegenüber von der Idee/dem Projekt überzeugt werden. Die Präsentation durch gedankliche Bilder, Vergleiche und Beispiele ist dabei für die Überzeugungskraft wesentlich.

Hinweise Der Präsentierende hat insgesamt maximal 15 Minuten Zeit: sieben Minuten (+ drei) für seine Darstellung und fünf Minuten um ein Feedback einzuholen. Der Moderator kann durch »Ampelkarten« (Grün: sieben Minuten um, Gelb: drei Minuten um, Rot: Zeit abgelaufen) den Zeitablauf signalisieren.

Veranstaltungen – Talking-Stick

Wozu? Diese Methode bietet die Möglichkeit, persönliche Befindlichkeiten, Stimmungen, Meinungen, Gefühle o. ä. in der Gruppe zu äußern, zu reflektieren oder wirken zu lassen.

Wie? Alle sitzen oder stehen im Kreis und ein Stab, ein Stift oder ähnliches wird herumgegeben. Wer etwas z. B. zur Sache oder zur Situation zu sagen hat, spricht, wenn er den Stab hat oder gibt ihn einfach weiter. Wer den Stick in der Hand hat, hat Redezeit und -recht und während dieser Zeit müssen die anderen ruhig sein. Sie hören nur zu – kein Dialog, keine Widerrede, keine Kritik wird geäußert. Jeder darf, keiner muss etwas sagen.

Hinweis Wichtige Voraussetzung ist ein Rahmen, der von Respekt, Achtsamkeit und gegenseitiger Rücksicht geprägt ist. Als Talking-Stick kann auch ein Ball oder ähnliches dienen.

Veranstaltungen – Fishbowl

Wozu? Ein Fishbowl ist eine sehr einfache, aber oft dynamische Alternative zur Podiumsdiskussion mit ihren Hierarchien zwischen Podium und Publikum. Die Fishbowl-Methode ermöglicht Diskussionen in größeren Gruppen zur Klärung unterschiedlicher Standpunkte und offene Diskussionsprozesse. Sie kann ebenso zur Bündelung von Ergebnissen aus der Kleingruppenarbeit genutzt werden.

Wie? Die Methode hat ihren Namen nach der Sitzordnung – sie gleicht einem Fishbowl (engl. für Goldfischglas). Bei einem Fishbowl werden ein innerer und ein äußerer Stuhlkreis aufgebaut, damit eine Art Arena entsteht. Im inneren Kreis stehen 5–8 Stühle und im äußeren Kreis Stühle für die restlichen Teilnehmenden. Je nach Teilnehmer-Zahl kann es auch mehrere Außenkreise geben.

Bei der Methode Fishbowl diskutiert eine kleinere Gruppe von Teilnehmenden des Plenums im Innenkreis exemplarisch die Thematik, während die übrigen Teilnehmenden in einem Außenkreis die Diskussion beobachten. Möchte ein/e Teilnehmer/in aus dem Außenkreis zur Diskussion beitragen, kann er sich auf den Stuhl im Innenkreis setzen, der frei gelassen wurde. Nach der Äußerung des Beitrags und gegebenenfalls einer kurzen Beteiligung an der Diskussion wird dieser Stuhl wieder frei gemacht und der nächste Teilnehmende kann sich beteiligen.

Die Diskussion im Innenkreis wird von einem Moderator begleitet. Am Ende der Diskussion wird ein Fazit gezogen.

Hinweise Der Moderator achtet auf die Einhaltung der Regeln: Nur im Innenkreis darf diskutiert werden. Der Stuhl für Teilnehmende aus dem Außenkreis muss nach dem Beitrag wieder freigegeben werden. Ein Fishbowl dauert 30 bis 60 Minuten. Seiten- oder Außengespräche sind nach Möglichkeit zu vermeiden.

Veranstaltungen – World Café

Wozu? Ein World Café ist eine einfache und zugleich sehr wirkungsvolle Methode, um eine mittlere oder große Gruppe von Menschen in ein sinnvolles Gespräch miteinander zu bringen, zu einem gemeinsamen Thema das kollektive Wissen und die kollektive Intelligenz zutage zu fördern und dabei auch den Spirit der Gruppe zu revitalisieren. Ein World Café dient dazu, ein Gespräch über eine Frage oder über eine aufeinander abgestimmte Sequenz von Fragen zu führen. Das World Café macht die gemeinsame Antwort der Teilnehmenden aus diesen Fragen sichtbar. Auch wenn es in der Regel nicht darum geht, Maßnahmen zu erarbeiten, sehen doch alle Beteiligten neue Handlungsmöglichkeiten für sich, die sie vorher nicht gesehen hatten. Die Methode World Café fußt auf der zentralen Bedeutung des Gesprächs zwischen Menschen. Durch dieses Gespräch wird gelernt, die Realität neu zu interpretieren und Netze von Verbindungen zu knüpfen. Zukunft entsteht – in jeder Organisation und überhaupt – aus einem Gewebe von Gesprächen. ⁴

⁴ Vgl. www.all-in-one-spirit.de und www.theworldcafe.com.

Wie? Das Setting eines World Cafés ist sehr informell. Leitidee ist die entspannte Atmosphäre eines Straßencafés, in dem sich Menschen zwanglos unterhalten. Die Teilnehmer sitzen an kleinen Tischen, an denen jeweils vier bis fünf Menschen Platz finden können. Die zwanglose Atmosphäre und die kleinen Gruppen bewirken, dass die Teilnehmer beginnen, sich füreinander zu interessieren und sich wirklich zuzuhören. Sie verteidigen keine Positionen, sondern lassen sich auf ihr Gegenüber ein.

⁴ Vgl. Ressourcen zum World Café: www.all-in-one-spirit.de/res/res_wc.htm

- › Setzen Sie vier oder fünf Personen an kleine Tische mit Papiertischdecken oder Flipchartbögen (zum Beschreiben, Bemalen etc.).⁴ Auf den Tischen liegen Stifte. Kleine Leckereien (Kekse, Obst o. ä.) tragen zu einer einladenden Atmosphäre bei. Außerdem befinden sich die »Café-Etikette« (s. rechts) und ein »Willkommensblatt« auf jedem Tisch. Jeder Tisch hat zusätzlich ein Flipchart zur Verfügung.
- › Erläutern Sie kurz die Methode (Ziel, Procedere, Etikette) und führen Sie in die zu bearbeitenden Fragen ein.
- › Je nach vorhandener Zeit gibt es aufeinander aufbauende Gesprächsrunden (gewöhnlich drei) von jeweils ca. 20 – 30 Minuten.
- › An jedem Tisch übernimmt eine Person die Rolle des »Gastgebers«. Er oder sie hat die Aufgabe, das Gespräch ein wenig zu strukturieren und darauf zu achten, dass alle zu Wort kommen.
- › Ermuntern Sie sowohl die Gastgeber als auch die Gäste, ihre Ideen auf die Tischdecke zu schreiben, kritzeln oder malen.
- › In den letzten (ca. fünf) Minuten werden an jedem Tisch »die Perlen gelesen«, d. h. die wichtigsten Gesprächsergebnisse werden auf den Flipcharts notiert.
- › Nach dem Ende der ersten Gesprächsrunde bitten Sie die »Gastgeber« sitzenzubleiben, während die anderen zu »Reisenden« werden bzw. zu »Meinungs-Botschaftern«. Sie transportieren Schlüsselideen, Themen und Fragen hinein in das nächste Gespräch – am nächsten Tisch. Die Zusammensetzung an den Tischen sollte so weit wie möglich wechseln.

- › Bitten Sie den Gastgeber, die neuen Gäste willkommen zu heißen und kurz die wichtigsten Ideen mitzuteilen, die Themen und Fragen der ersten Gesprächsrunde. Ermuntern Sie dann die Gäste, die Ideen von ihren vorherigen Tischgesprächen zu verlinken und zu verbinden, indem sie gut zuhören und jeden Beitrag berücksichtigen.
- › Am Ende der zweiten Runde werden wieder »die Perlen gelesen« und auf dem Flipchart festgehalten und die Reisenden ziehen erneut weiter.
- › Nach Ablauf der Gesprächsrunden können die Flipchartbögen und Tischdecken als »Galerie« von allen Teilnehmenden besichtigt und für die weitere Arbeit als Dokumentation genutzt werden.
- › Zum Abschluss der Runden kann man das World Café in einer Reflexion mit dem Plenum methodisch und inhaltlich Revue passieren lassen: Wie war's? Was war wichtig? Was ist Ihnen aufgefallen?

Café-Etikette:

- › Konzentrieren Sie sich auf das, was wesentlich ist.
- › Stellen Sie Ihre Erfahrungen und Ansichten zur Verfügung.
- › Sprechen Sie von Herzen.
- › Hören Sie wirklich zu, um zu verstehen.
- › Stellen Sie Verbindungen und Zusammenhänge zwischen Ideen her.
- › Richten Sie Ihre Aufmerksamkeit auf die Entdeckung neuer Erkenntnisse und Einsichten.
- › Schreiben, malen und kritzeln Sie auf das Tischtuch (Flipchartpapier).
- › Haben Sie Spaß dabei.

Hinweise Alle Tische sollten in *einem* Raum platziert werden. Dies schafft zwar eine latente Geräuschkulisse, die sich aber erfahrungsgemäß nicht störend, sondern im Gegenteil anregend auswirkt. (Akustik des Raumes beachten!) Sobald Sie wissen, was Sie erreichen wollen und wie viel Zeit zur Verfügung steht, können sie die angemessene Zahl und Länge der Gesprächsrunden und die effektivste Art der Fragestellung festlegen.

- Mit den Fragen, die Sie wählen, steht und fällt der Erfolg des World Cafés:
- › Es werden wirklich relevante Fragen oder Themen behandelt, d. h. solche, die wirklich »auf den Nägeln brennen«.
 - › Es sollten offene Fragen, auf die nicht mit Ja oder Nein geantwortet werden kann, formuliert werden. Sie sollten einfach, klar und provokativ formuliert sein und neue Perspektiven eröffnen.
 - › Gute Fragen implizieren nicht unmittelbar Problemlösungen. Sie sollten den Austausch anstoßen anstatt zu »bewerten« und nicht suggerieren, die Lösung sei schon bekannt.
 - › Testen Sie mögliche Fragen bei Schlüsselpersonen, um zu sehen, ob ein Thema interessant und energiegeladen ist.

Der Moderator ist für den Prozess und nicht für die Inhalte verantwortlich. Er achtet auf die Zeit und ist im »Hintergrund« präsent. Am Ende gibt er allen durch passende Fragen die Möglichkeit, das World Café inhaltlich und methodisch zu reflektieren und daraus zu lernen.

Eine geeignete Form zur Dokumentation des Erarbeiteten (z. B. Fotos) ermöglicht die Nutzung für weitere Arbeitsschritte.

BEISPIEL EINES INFORMATIONSBLETTES FÜR DAS WORLD CAFÉ EINER LEWUS-FACHTAGUNG

Herzlich willkommen im Café

Bevor Sie mit Ihrer Diskussion beginnen, bitte ich Sie, eine/n Gastgeber/in für Ihren Tisch zu wählen. Die/der Gastgeber/in hat die Aufgabe, die Diskussion etwas zu strukturieren und zu schauen, dass alle am Tisch zu Wort kommen.

Es wird in diesem Café zwei Dialogrunden à 40 Minuten geben. Hier haben Sie Zeit, folgende Fragen zu diskutieren:

- › Wie lassen sich Kooperationsbeziehungen im Sozialraum konstruktiv gestalten, oder: Wie gewinnt man »Freunde« und »Feinde«?

Diskutieren Sie insbesondere folgende Teilaspekte:

- › »Freunde« und »Feinde« gewinnen: Wie lassen sich unterschiedliche Vorstellungen und Interessenlagen für ein gemeinsames Anliegen fruchtbar machen?
- › Kooperationen und Vernetzung als Lernfeld für alle Beteiligten: Was ist dabei besonders wichtig?
- › Kooperationsorientierte Zusammenarbeit benötigt (zeitliche, personelle, ...) Ressourcen, diese werden aber immer knapper. Welche Gestaltungsspielräume gibt es (trotzdem)?

Bitte sammeln Sie am Ende der Dialogrunden kurz gemeinsam Ihre wichtigsten Erkenntnisse – Danke!

verfasst von: Gisela Beck, Organisationsberatung: www.brise5.de

QUELLEN

- › Fänderl, Wolfgang (Hrsg.) (2006): *Beteiligung übers Reden hinaus. Gemeinsinn-Werkstatt: Materialien zur Entwicklung von Netzwerken*. Gütersloh.
- › Gothe, Stefan (2006): *Regionale Prozesse gestalten. Handbuch für Regionalmanagement und Regionalberatung*. Kassel.
- › Hartkemeyer, Martina u. Johannes F. (2005): *Die Kunst des Dialogs. Kreative Kommunikation entdecken. Erfahrungen, Anregungen, Übungen*. Stuttgart.
- › Ley, Astrid/Weitz, Ludwig (Hrsg.) (2003): *Praxis Bürgerbeteiligung. Ein Methodenhandbuch*. Bonn.
- › Lipp, Ulrich/Will, Hermann (2001): *Das große Workshop-Buch*. 5. Auflage. Weinheim und Basel.
- › Mayrshofer, Daniela/Kröger, Hubertus A. (1999): *Prozesskompetenz in der Projektarbeit*. Hamburg.
- › Zum World-Café: www.all-in-one-spirit.de und www.theworldcafe.com (letzter Zugriff am 13.10.08).

AutorInnen

› ANDREA FAULSEIT-STÜBER

Diplom-Pädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt LEWUS – LERNENDE EINRICHTUNGEN DER WEITERBILDUNG IN UMBRUCHSITUATIONEN in Trägerschaft des IFFE E.V. an der FH POTSDAM.

Arbeitsschwerpunkte: Lernen in der Zivilgesellschaft, Projektbegleitung und -beratung, Teilnahmeverfahren im Gemeinwesen, Entwicklungsbegleitung für Veränderungsprozesse in der Erwachsenenbildung, Organisationsberatung, Gender-Aspekte in der Erwachsenenbildung.

Kontakt: faulseit@arbeitueberdenken.de

› JOHANNA GERNENTZ

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt LEWUS – LERNENDE EINRICHTUNGEN DER WEITERBILDUNG IN UMBRUCHSITUATIONEN in Trägerschaft des IFFE E.V. an der FH POTSDAM.

Arbeitsschwerpunkte: Lernen in der Zivilgesellschaft, Projektbegleitung und -beratung, Teilnahmeverfahren im Gemeinwesen, Entwicklungsbegleitung für Veränderungsprozesse in der Erwachsenenbildung.

Kontakt: johannagernentz@web.de

› DR. ALBRECHT GÖSCHEL

Soziologe und Architekt, von 1987 bis 2006 Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Projektleiter am DEUTSCHEN INSTITUT FÜR URBANISTIK (DIFU) in Berlin.

Arbeitsschwerpunkte: kommunale Kultur- und Sozialpolitik, Wertewandel und Generationenfolge.

Kontakt: a.goeschel@arcor.de

› ULRIKE KRON

Diplom-Pädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt LEWUS – LERNENDE EINRICHTUNGEN DER WEITERBILDUNG IN UMBRUCHSITUATIONEN in Trägerschaft des IFFE E.V. an der FH POTSDAM.

Arbeitsschwerpunkte: Lernen in der Zivilgesellschaft, Projektbegleitung, Pädagogische Beratung, Beratung von Initiativen, Teilnahmeverfahren in Gemeinden und Entwicklungsbegleitung für Veränderungsprozesse in der Erwachsenenbildung, ländliche Entwicklung.

Kontakt: ulrike.kron@web.de

› FELICITAS VON KÜCHLER

Diplom-Soziologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin in dem Programm »Kooperationen und Konkurrenz in der Weiterbildung« des DEUTSCHEN INSTITUTS FÜR ERWACHSENENBILDUNG (DIE) E. V., LEIBNIZ-ZENTRUM FÜR LEBENSLANGES LERNEN in Bonn.

Arbeitsschwerpunkte: wissenschaftliche Begleitung von Innovationsprojekten in der Weiterbildung, Inklusionen durch Weiterbildungseinrichtungen, Professionalisierung, Organisationsentwicklung und Organisationsberatung in der Weiterbildung.

Kontakt: von-kuechler@die-bonn.de

› PROF. DR. ROLAND ROTH

*Professor für Politikwissenschaft an der HOCHSCHULE MAGDEBURG-STENDAL
im Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen.*

Arbeitsschwerpunkte: politische Soziologie der Bundesrepublik, Kommunalpolitik, Sozialpolitik, soziale Proteste, neue soziale Bewegungen, Citizenship, Kommunen im Globalisierungsprozess, Regulationstheorie.

Kontakt: roland.roth@hs-magdeburg.de

› PROF. DR. ORTFRIED SCHÄFFTER

Senior-Professor für Theorie der Weiterbildung an der HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN.

Arbeitsschwerpunkte: Theorie der Institutionalisierung Lebenslangen Lernens, Organisationsentwicklung in der Weiterbildung und pädagogische Organisationsberatung, Interkulturelles Lernen und Zielgruppenarbeit.

Kontakt: ortfried.schaeffter@tiscalinet.de

› PROF. DR. KARIN WEISS

Integrationsbeauftragte des Landes Brandenburg.

Arbeitsschwerpunkte: Sozialisation und Abweichung, Migration und Interkulturelle Pädagogik, empirische Sozialforschung und Evaluation.

Kontakt: k.weiss@masgf.brandenburg.de

