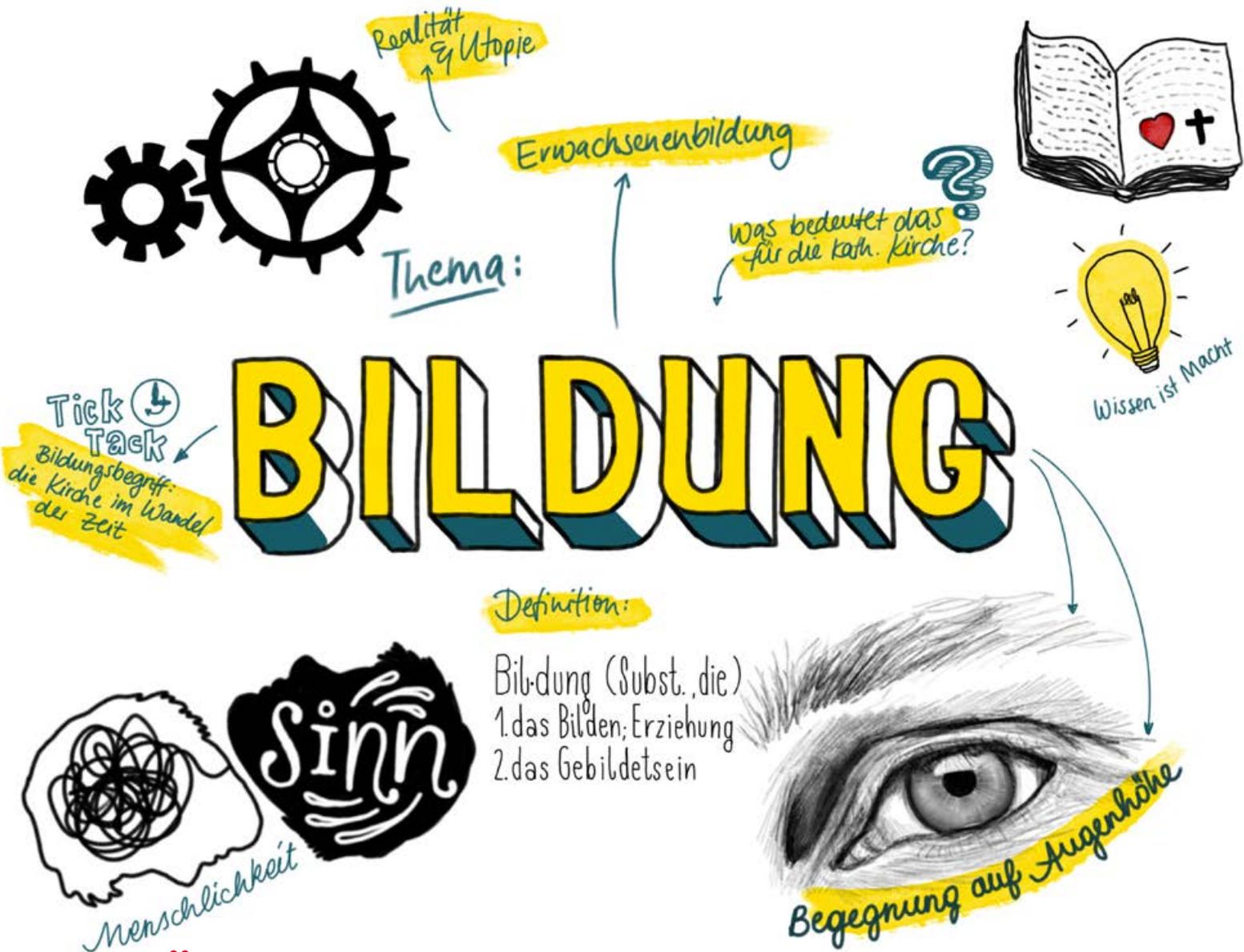


# ER ERWACHSENENBILDUNG

Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis



## Über Bildung



KATHOLISCHE  
ERWACHSENENBILDUNG  
DEUTSCHLAND

Elke Gruber Bildung – woher kommt sie, wo führt sie hin? Begriffsetymologie, Ursprünge und aktuelle Herausforderungen | Ulrich Papenkort Herr Humboldt, was ist eigentlich »Bildung«? Ein fiktives Interview mit Guardini und Humboldt | Simon Oelgemöller Krisen und ihre Bewältigung in der katholischen Erwachsenenbildung. Wilhelm Böhler, Karl Forster und Hermann Boventer als Protagonisten ihrer Zeit | Daniela Kornek Partizipation als zukunftsweisende Kompetenz der Erwachsenenbildung. Chance und Auftrag in Zeiten des Umbruchs und der Veränderung der Kirche

## **EB Erwachsenenbildung**



Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis  
Heft 3 | 67. Jahrgang | 2021  
ISSN (Printausgabe): 0341-7905, ISSN (online): 2365-4953  
DOI 10.3278 / EBZ1503W

**Herausgegeben von der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft e.V. (KEB Deutschland)**

Vorsitzende: Elisabeth Vanderheiden

Redaktion: Dr. Burkhard Conrad, Hamburg; Dr. Ricarda Dethloff, Kiel; Dr. Marie-Christine Kajewski, Hannover; Prof. Dr. Ulrich Papenkort, Mainz; Dr. Cornelius Sturm, Bonn; Mag. a Martina Bauer (Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich), Wien; Dr. Michael Sommer, Blumenthalstr. 52, 45476 Mülheim a. d. Ruhr (verantw. Redakteur)

Beirat: Prof. Dr. Ralph Bergold, Siegburg (Vors.); Prof. Dr. Johanna Bödege-Wolf, Vechta; Prof. Dr. Regina Egetenmeyer-Neher, Würzburg; Prof. Dr. Norbert Frieters-Reermann, Aachen; Dr. Johanna Gebrande, München; Andrea Heim, Bonn; Prof. Dr. Tetyana Kloubert, Eichstätt; Prof. Dr. Josef Schrader, Bonn; Dr. Hermann Kues, Lingen  
Anschrift: Rheinweg 34, 53113 Bonn. Tel.: (02 28) 9 02 47-0, Fax: (02 28) 9 02 47-29, Internet: [www.keb-deutschland.de](http://www.keb-deutschland.de), E-Mail: [keb@keb-deutschland.de](mailto:keb@keb-deutschland.de), [sommer@redaktion-erwachsenenbildung.de](mailto:sommer@redaktion-erwachsenenbildung.de)

Bezugsbedingungen: Die Zeitschrift erscheint viermal jährlich. Die Bezugsdauer verlängert sich, wenn das Abonnement nicht bis zum 01.10. gekündigt wird. Die Kündigung ist schriftlich zu richten an: HGV Hanseatische Gesellschaft für Verlagsservice mbH, Leserservice, Holzwassenstr. 2, 72127 Kusterdingen, E-Mail: [v-r-journals@hgv-online.de](mailto:v-r-journals@hgv-online.de). Preise und weitere Informationen unter [www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com](http://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com)

Beiträge und Zuschriften sind an die Redaktion zu richten. Für unverlangt eingesandte Manuskripte einschließlich Rezensionen wird keine Verantwortung übernommen. Sie gelten erst nach ausdrücklicher Bestätigung als angenommen. Namentlich gezeichnete Beiträge sind Meinungsäußerungen der Autoren und Autorinnen und keine Stellungnahmen des Herausgebers oder der Redaktion. Ohne Aufforderung zugestellte Besprechungsstücke werden nicht zurückgesandt. Ihre Rezension liegt im Ermessen der Redaktion.

© 2021 by Vandenhoeck & Ruprecht, an imprint of the Brill-Group (Koninklijke Brill NV, Leiden, The Netherlands; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Germany; Brill Österreich GmbH, Vienna, Austria).

Koninklijke Brill NV incorporates the imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Hotei, Brill Schöningh, Brill Fink, Brill mentis, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau, Verlag Antike, V&R unipress.

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Verlag: Brill Deutschland GmbH, Theaterstr. 13, 37073 Göttingen

Verantwortlich für die Anzeigen: Ulrike Vockenber, Brill Deutschland GmbH, Theaterstr. 13, 37073 Göttingen

Druck: Hubert & Co. GmbH & Co. KG BuchPartner, Robert-Bosch-Breite 6, 37079 Göttingen

## Über Bildung



Karikatur: Mester

97

### Vorschau

#### Aus der Redaktion

Ein Heft über Bildung? Nichts einfacher als das – wir beschäftigen uns immerhin mit (fast) nichts anderem. Ausgangspunkt war die Verabschiedung eines neuen »Mission Statements« der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland, unserer Herausgeberin. Aber wie sich zeigte – so einfach ist das Thema nicht für eine Zeitschrift, denn es gab viel zu klären und zu bedenken. So ist eine Ausgabe entstanden, die zeigt: Es lohnt sich, sich auch mal etwas ausführlicher und mit längeren Beiträgen mit dem grundlegenden Verständnis unserer Arbeit zu beschäftigen.

Heft 4/2021: Erwachsenenbildung und die Corona-Krise

Autor/-innen, die zu den Schwerpunktheften oder anderen Themen veröffentlichen wollen, können sich gerne an die Redaktion wenden. Die Ausgaben sind online für Privatabonnenten unter [www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com](http://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com), für institutionelle Abonnenten unter [www.vr-elibrary.de/loi/erbi](http://www.vr-elibrary.de/loi/erbi) abrufbar.

## Thema

- 99 Zum Thema: Über Bildung
- 100 Elke Gruber  
**Bildung – woher kommt sie, wo führt sie hin?**  
Begriffsetymologie, Ursprünge und aktuelle Herausforderungen
- 104 Ulrich Papenkort  
**Herr Humboldt, was ist eigentlich »Bildung«?**  
Ein fiktives Interview mit Guardini und Humboldt
- 112 Simon Oelgemöller  
**Krisen und ihre Bewältigung in der katholischen Erwachsenenbildung.** Wilhelm Böhler, Karl Forster und Hermann Boverter als Protagonisten ihrer Zeit
- 117 Daniela Kornek  
**Partizipation als zukunftsweisende Kompetenz der Erwachsenenbildung.** Chance und Auftrag in Zeiten des Umbruchs und der Veränderung der Kirche

## Bildung heute

- 121 **Geringqualifizierte besser berücksichtigen!**  
OECD legt neuen Weiterbildungsbericht vor

98

## Aus der KEB

- 122 **KEB Bayern trauert um Franz Henrich.** Ehemaliger KEB-Vorsitzender im Alter von 89 verstorben
- 123 **Das ist unser Auftrag.** Mitgliederversammlung der KEB Deutschland
- 124 **Wir liegen richtig!** Kommentare zum Selbstverständnis-Statement der KEB

## Österreich

- 126 Andreas G. Weiß: **Zwischen offenen und geschlossenen Kirchentüren.** Der brisante Ort der Katholischen Erwachsenenbildung
- 128 Ingrid Staubmann: **Bildung, Spiritualität, Auszeit.** Bildungsverständnis Katholischer Erwachsenenbildung im Haus der Frauen – Kirchlicher Andersort in St. Johann bei Herberstein

## Umschau

- 130 Arnim Kaiser, Kerstin Hohenstein, Snezana Werner:  
**Was wissen wir zu Lernenden mit geringer Literalität?** Das Projekt mekoLEGALL

## Praxis

- 134 Michael Sommer: **Inklusion? Gilt das auch für die Erwachsenenbildung?** EU-Projekt der Akademie Klausenhof / KEB Deutschland ist Partner
- 135 Annarina Kemnitz: **Kulturdolmetscher plus.** Ein Projekt zur Qualifizierung von kulturkompetenten Vermittler/-innen
- 137 Simone Horstmann: **Lernen mit (und von) anderen Tieren.** »Theologe der Tiere« als neuer Impuls für die Erwachsenenbildung

## Material

- 138 **Praxishilfen und Publikationen**
- 140 **Rezensionen**

## Bildserie

Die Bildserie **So sieht das aus!** von Sarah Kuss illustriert die Artikel dieses Hefts im Stile des Graphic Recordings. Mehr dazu auf S. 120

## Zum Thema: Über Bildung

Mit welchem Ambitionen und Vorstellungen planen und führen wir Bildung durch? Hintergrund für dieses Heft ist eine einjährige Diskussion innerhalb der Katholischen Erwachsenenbildung (KEB) Deutschland. Als Ergebnis wurde ein »Mission Statement: Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland: Unser Auftrag« (s. S. 123) veröffentlicht, das die wichtigsten Aspekte des eigenen Bildungsverständnisses zusammenfasst.

Was sich in diesem Papier selbstverständlich liest, verbirgt einen umfassenden theoretischen Diskurs, der spätestens mit Humboldt geführt wird. Der Begriff, der in dieser Weise nur in der deutschen Sprache vorkommt, umschließt vielfältige Aspekte: vom Prozess des Lernens bis zu dem Zustand nach dem Lernen als »gebildeter Mensch«.

Verschiedene Aspekte des Themas werden in diesem Heft deutlich: Lernen und Bildung hat einen Bezug zu übergeordneten Zielen und Vorstellungen. In der KEB-Erklärung ist vom »Sinn« in einer christlichen Orientierung die Rede. Bildung ist aus dieser Perspektive in einen übergeordneten Zusammenhang, hier einem religiösen System, einbezogen. Bildung zu haben, bedeutet demnach nicht nur, Relevantes für den Beruf oder das tägliche Leben gelernt zu haben, sondern sich innerhalb eines größeren Wertezusammenhangs zu befinden. Wenn man sich nicht unmittelbar mit den religiösen Werten identifiziert, so kann sich der Begriff des »Sinns« auch auf andere Systeme beziehen, wie etwa die Demokratie bzw. die Menschenrechten. Nach Humboldt (siehe den Text von Elke Gruber) bietet das »Menschsein« mit all seinen Fähigkeiten den Sinn-Hintergrund. Dies hat nicht nur individuelle Auswirkungen, sondern auch allgemeine: Der gemeinsame Sinn schafft gesellschaftliche Identität und bietet kohärente Ziele, die sich wiederum konkret auf die

Bildungsarbeit, auch in der Erwachsenenbildung, auswirken. Dies leistet etwa die politische Bildung, aber auch für den kirchlichen Bereich die religiöse Erwachsenenbildung. So gebildete Menschen wissen um ihre gemeinsame Basis und kennen ihre Positionen. Aus der Sinn-Orientierung ergibt sich außerdem eine innovative und fordernde Kraft der Erwachsenenbildung, wie es auch das KEB-Papier als »neue Wege« definiert. Dies wird etwa deutlich beim Text von Daniela Kornek. Auf der Basis der Idee einer lebendigen, von Lai/-innen gestützten Kirche hat die Erwachsenenbildung die Aufgabe, die Partizipation innerhalb der Kirche zu fördern. Diese Offenheit auf der Basis eines gemeinsamen Sinns zeigt sich auch in neuen Projekten und Konzepten, wie etwa in den Fortbildungen zur Tiertheologie oder bei der Organisation von Inklusion in Einrichtungen der Erwachsenenbildung (siehe Praxisberichte). Die gemeinsame Basis ermöglicht auch eine Öffnung

zu einer breiten Vielfalt von Themen und Zielgruppen, einschließlich von Menschen mit Behinderung und einer Verantwortung für den Einzelnen und die Gesellschaft.

Wie Ulrich Papenkort in seinem fiktiven Gespräch zwischen Guardini und Humboldt herausarbeitet, ist die Antithese zu Humboldt, nämlich die Sicht von Bildung als ein Zuwachs von zweckbezogener Fähigkeit, heute weit verbreitet. Der Kompetenz- oder Skills-Begriff bündelt diese Vorstellung. Aus der Sicht dieses Bildungsverständnisses erhält die Erwachsenenbildung die wichtige Aufgabe, die Kompetenzen des Einzelnen und das Kompetenzniveau innerhalb der Gesellschaft zu erhöhen. Daraus bezieht die Erwachsenenbildung ihre Berechtigung und wird entsprechend öffentlich gefördert. Besonders gefragt ist dieser Sektor da, wo es darum geht, Defizite, etwa bei der Grundbildung oder der Integration von Migrant/-innen, zu kompensieren.

Michael Sommer



So sieht das aus! Bildungsverständnis

Grafik: Sarah Kuss

Elke Gruber

# Bildung – woher kommt sie, wo führt sie hin?

## Begriffsetymologie, Ursprünge und aktuelle Herausforderungen

**Ausgehend von der vielschichtigen Bedeutung des Bildungsbegriffs nimmt dieser Beitrag das Verständnis von Bildung mit seinen Facetten in der modernen Gesellschaft in den Blick. Diese reichen von der allgemeinen über die berufliche und kreative Bildung bis zur Grundbildung und der Fähigkeit zur Kritik. Bildung erhält so einen Doppelcharakter zwischen Anpassung und Widerstand.**

Bildung ist ein »deutscher Sonderbegriff« (Tenorth), der nicht oder nur schwer in andere Sprachen übersetzt werden kann. Er taucht im allgemeinen Sprachgebrauch Ende des 19. Jahrhunderts auf und gilt bis heute als einer der wichtigsten Termini in der pädagogischen Diskussion. Bildung schließt mehrere Bedeutungsebenen ein: Sie ist zugleich Prozess, des Bildens und »Produkt«. Bildung dient der *Befähigung anderer Menschen*, stellt zugleich aber auch *Selbstbefähigung* der/des Einzelnen dar. Bildung ist zum einen *auf ein Ziel gerichtet* (Persönlichkeit, Vollkommenheit), lässt aber auch *Optionen offen* (Freiheit, Glück). Definiert man Bildung als reflektiertes Denken und darauf aufbauendes Handeln, dann ist Bildung eindeutig mehr als Informationsaufnahme und Verarbeitung von Wissen. Bildung enthält vielmehr die Vorstellung der Entfaltung einer Persönlichkeit mit aufrechtem Gang und freiem Entscheidungswissen, die versucht, möglichst *allen* menschlichen Rollen (eben nicht nur der Erwerbstätigkeit, wie derzeit häufig

in Zusammenhang mit lebenslangem Lernen argumentiert wird) gerecht zu werden.

Erste pädagogische Einrichtungen in unserem heutigen Sinne sind aus dem antiken Griechenland bekannt. Auch die Bezeichnung »Pädagog/-in«, die sich vom griechischen Wort »paidagos« ableitet und so viel wie Knabenführer bedeutet, geht auf diese Zeit zurück und meint den Hausklaven, der die Söhne der reichen Griechen betreute und in die Schule begleitete (nicht unterrichtete!). Weiters stammt aus dieser Zeit die Erkenntnis, dass Bildung der Muße bedarf. So galten nach griechischem Recht nur die als freie Bürger/-innen, die es sich leisten konnten, ihr Leben in Muße und ohne Arbeit zu verbringen. Die Beschäftigung mit Kunst und Kultur, Wissenschaft und Politik galt als Inbegriff für ein erfülltes menschliches Leben. Menschen, die körperlich arbeiten mussten, um sich zu erhalten, wie die Sklav/-innen oder die Handwerker/-innen, wurden in Griechenland verachtet. Eine weitere Wurzel unseres heutigen Bildungsverständnisses finden wir in der jüdisch-christlichen Tradition. Der Begriff Bildung wurde wie folgt theologisch interpretiert: Der Mensch habe die unabschließbare Aufgabe zu erfüllen, sich im Denken, Fühlen, Wollen und Handeln als Ebenbild Gottes herauszubilden. Daher auch die Wortetymologie: »Bild, bilden, Bildung« im Sinne

von »Gestalten«. Ein weiterer Aspekt der Herkunft könnte sich auch aus der Tatsache ableiten, dass Kirchen im Mittelalter farbig ausgemalt waren. Die dargestellten religiösen Bildgeschichten dienten dem weitgehend analphabetischen Volk wohl als eine erste, niederschwellige Form der Bildung.

## Aufklärung: Geburtsstunde des modernen Bildungsverständnisses

Im 18. Jahrhundert wird die theologische Norm verweltlicht, vermenschlicht und pädagogisiert. Den Hintergrund dafür bilden die Ideen der Aufklärung. Im Gegensatz zur mittelalterlichen Gesellschaftslehre traten ab nun Vernunft und Machbarkeit an die Stelle göttlicher Ordnung. Der rationale Zweifel, den René Descartes 1663 in seinem »Discours de la méthode« zuerst an der bestehenden scholastischen Wissenschaft angemeldet hatte, wurde auf alle Bereiche des Lebens ausgedehnt und fand im Programm der Aufklärung seinen Höhepunkt. Die »Entzauberung der Welt«, wie Theodor Adorno und Max Horkheimer diesen Prozess betreffend charakterisiert haben, begann.<sup>1</sup> Gleichzeitig schickte sich das Bürgertum an, die Welt – im wahrsten Sinne des Wortes – zu erobern. Bildung bedeutete einen wesentlichen Schritt auf dem Weg zu ihrer politischen und wirtschaftlichen Emanzipation. »Wissen ist Macht – Bildung macht frei!« – wurde zum obersten Leitmotiv der Konstituierung einer bürgerlichen Gesellschaft, in der Einfluss nicht mehr ausschließlich aufgrund der Geburt, sondern vor allem aufgrund von Fähigkeit und Leistung geltend gemacht werden sollte. Ihr Programm,

100



**Prof. Dr. Elke Gruber ist Inhaberin des Lehrstuhls für Erwachsenen- und Weiterbildung an der Karl-Franzens-Universität Graz.**

das dem Adel des Blutes dem des Geistes entgegensetzen sollte, stammt von Immanuel Kant. 1784 beantwortete der Königsberger Philosoph die Frage: »Was ist Aufklärung?« wie folgt: »Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. ... Sapere aude! Habe Mut, Dich Deines eigenen Verstandes zu bedienen!« Selbstbestimmung und die Fähigkeit, sich als Person in der Welt zu behaupten und Freiheitsspielräume zu vergrößern, sind die Eckpfeiler einer Bildungsidee, die in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts wieder von der Kritischen Sozialwirtschaft (Frankfurter Schule) und der kritisch-emanzipatorischen Pädagogik aufgegriffen wurden.

Mit Beginn der Industrialisierung werden Bildung und Erziehung neben ihrer politisch-aufklärerischen Funktion einer »Veränderung der Welt« zunehmend instrumentalisiert, indem sie die künftigen Arbeitskräfte disziplinieren und für die Wirtschaft, den Staat und die Gesellschaft ziel- und zweckgerichtet brauchbar machen soll – und das innerhalb der bestehenden Standesgrenzen sowie geschlechterkonform. Das bis heute nachwirkende bürgerliche Familienideal, dass den Mann als Ernährer und die Frau als Gattin, Mutter und Hausfrau sieht, konstituiert sich.

### Neuhumanismus: Klassische Bildungstheorie

Als Gegenreaktion auf den überzogenen Utilitarismus später Aufklärungspädagogik – gegen eine ausschließliche »Bildung zur Brauchbarkeit« – richtet sich Anfang des 19. Jahrhunderts eine geistige Strömung, die wir in Mitteleuropa als Neuhumanismus bezeichnen. In Rückbesinnung auf das griechische Bildungsideal vom allseitig gebildeten und in vielen Künsten bewanderten Bürger formulieren Philosophen, Poeten und Pädagogen ein Bildungsverständnis, das uns bis heute in seinen Grundzügen erhalten geblieben ist. Wilhelm von Humboldt, dessen Name eng mit dem bürgerlich-humanistischen Bildungsbegriff verbunden ist, sieht Bildung in Abgrenzung zur beruflichen Ertüchtigung als allgemeine Menschenbildung. Zwei

Grundzüge finden sich von Anfang an in der Interpretation dieses Prinzips: Jedes Individuum ist wichtig und bedeutungsvoll für die Entwicklung der Gesellschaft, weshalb Bildung sich auch vom Grundsatz der Gleichberechtigung aller Menschen leiten lassen sollte (*Bildung für alle*).

Der Mensch sollte sich nicht zu früh in Spezialisierungen verlieren, nicht zu früh durch Zwecksetzung von außen von der wahren Menschenbildung abgelenkt werden (*Bildung im Medium des Allgemeinen*).

Eine Humboldt fälschlicherweise zugewiesene Ablehnung der beruflichen Bildung ist aus seinen Prämissen nicht ablesbar, sehr wohl aber eine Wertigkeit und Stufenfolge von Allgemeinbildung und Spezialbildung – wie die berufliche Bildung bei ihm hieß. Erst spätere Generationen von Pädagog/-

innen und Wissenschaftler/-innen entwarfen daraus die radikale und bis heute oft unversöhnliche Frontstellung von Vollkommenheit und Brauchbarkeit, von Allgemeinbildung und Berufsbildung, von Bildung und Qualifikation. Die viel beschworene Zweckfreiheit der durchwegs elitären klassisch-humanistischen Bildung blieb freilich stets ein Konstrukt. Gerade die Geschichte der höheren Bildung weist eine enge Bindung zu Berufen und damit zur Brauchbarkeit auf. Man denke an die Einheit von handwerklichem Können, Wissenschaft und Kunst bei einem Renaissancegelehrten wie Leonardo da Vinci, oder an den praktischen Nutzen der polytechnischen Bildung für die Ausbildung von hohen Offizieren in der École Polytechnique im Paris der Nachrevolutionszeit, oder das Studium an den Universitäten des 19. Jahrhun-



So sieht das aus! Charakter der Bildung

Grafik: Sarah Kuss

derts in Deutschland und Österreich, das vor allem auf eine Beamtenlaufbahn vorbereiten sollte. Frauen blieb freilich bis zur Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert der Zugang zu höherer Bildung sowie zu vielen anerkannten Berufsausbildungen verwehrt. Erst mit den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts zeichnet sich eine »stille« Revolution der Frauen im Bildungswesen ab. Mittlerweile haben in den Schulen die Mädchen die Buben überholt – sowohl was die Höhe des Abschlusses als auch die Güte der Noten betrifft. Und trotzdem – am Arbeitsmarkt, in der Gesellschaft und in der Familie hat sich erstaunlich wenig verändert: Geld, Macht und Aufstieg sind nach wie vor männliche Attribute.

### **Doppelcharakter: Bildung zwischen Anpassung und Widerstand**

Bildung hat bis heute den in der Aufklärung und im Neuhumanismus entstandenen widersprüchlichen Doppelcharakter behalten: Zum einen wird der Begriff in einem pragmatischen Verständnis als Oberbegriff für alle Lehr-Lern-Aktivitäten, die durch die funktionelle Arbeitsteilung der Marktesellschaft nötig werden, benutzt. (*Anpassungs- oder auch Qualifikationsfunktion*). Zum anderen steht der Begriff für den intellektuellen wie kreativen Widerstand gegen die pure Ver zweckung der Person im Arbeitsalltag, gegen die Beschränkung auf funktionale Lern- und Arbeitsleistungen. Daraus ergibt sich die Kurzformel: Bildung ist mehr als Qualifikation.

Seit einiger Zeit ist nun ein erneutes Interesse an einer allgemeineren, subjektorientierten Bildung zu beobachten. Dieses ergibt sich aus folgenden Entwicklungen: Erstens, da moderne Produktions- und Wirtschaftskonzepte wie Gruppen- und Projektarbeit sowie neue Arbeitsorganisationsmodelle wie Globalisierung, Flexibilisierung und Vernetzung ohne die menschlich-subjektive Komponente nicht denkbar sind, wird eine um das »Allgemeine«, vor allem das »Subjektive« erweiterte Qualifizierung und Kompetenzent-

wicklung notwendig. Zweitens, da angesichts der rasanten technischen Entwicklungen in der Wirtschaft die erforderlichen beruflichen Fähigkeiten und -fertigkeiten von morgen heute nicht mehr sicher zu bestimmen sind, gilt eine »neue Allgemeinbildung« (oder extrafunktionale Bildung bzw. Schlüsselqualifikationen und -kompetenzen) als Patentrezept gegen die qualifikatorische Unsicherheit. Hinzu kommt, dass sich die Dichotomie von Allgemeinbildung und Berufsbildung heute vordergründig auflöst. Ursprünglich berufliche Inhalte werden zu allgemeinbildenden und umgekehrt und es kommen neue Kompetenzen hinzu, die nicht eindeutig der einen oder anderen Seite zuordenbar sind, die aber notwendig sind, um die Herausforderungen der Zukunft zu meistern. Als eindruckliche Beispiele dafür dienen die Vermittlung von Sprachen, die Aneignung von naturwissenschaftlich-technischen Kenntnissen, die Ausbildung von Schlüsselqualifikationen wie Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz sowie der Erwerb von Medienkompetenz. Diese können für den/die Einzelne/n beruflich *und* allgemein nützlich und verwertbar sein.

### **Gedanken zu einem neuen Bildungsbegriff: die neue allgemeine berufliche Bildung**

Wie der Name sagt, ist unter Allgemeinbildung nicht die für ein Berufsfeld spezielle, mittlerweile rasch veraltende Qualifizierung zu verstehen, sondern eine allgemeinere, breitere und grundlegendere Bildung, auf die mit jeweils neuen beruflichen Spezialisierungen im Rahmen des lebenslangen Lernens aufgebaut werden kann. In diesem Sinne ist Allgemeinbildung für den Arbeitsmarkt brauchbar geworden; sie dient als Grundlage ständiger Anpassung an neue ökonomische und technologische Bedingungen; sie ist damit zu einer Art beruflichen Bildung geworden. »Mit Beglückung stellt man fest« – so Hartmut v. Hentig – »dass die moderne Wirtschaft ähnliche Ei-

genschaften bevorzugt wie die moderne Pädagogik. Beide sprechen von Schlüsselqualifikationen« und meinen damit in erster Linie die möglichst reibungslose Anpassung an die veränderten Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt und in der Wirtschaft. Aus der Fülle der derzeit diskutierten Szenarien zu einer neuen (Allgemein-)Bildung greife ich sehr skizzenhaft einige Aspekte heraus.

Bildung muss die Entwicklung *aller* menschlichen Fähigkeiten in den Blick nehmen. Dazu gehören neben den kognitiven Möglichkeiten auch die Ausbildung handwerklich-technischer Kompetenzen sowie die Entwicklung der zwischenmenschlichen Beziehungsmöglichkeiten, der ästhetischen Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit und der ethischen und politischen Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit.

Bildung soll sich im *Medium des Allgemeinen* vollziehen, d. h., es geht bei Bildung um die Auseinandersetzung des Menschen mit der Gesamtheit seiner Lebenswelt und nicht nur mit einem begrenzten kleinen Ausschnitt, wie das zum Beispiel im Rahmen der Qualifizierung für einen Beruf der Fall ist.

Bildung bzw. Allgemeinbildung in diesem Sinne gefasst meint nicht einen bestimmten allgemeinbildenden Fächerkanon, sondern es geht um die Ausstattung der Menschen mit dem Wissen und Können, den Einstellungen und Verhaltensweisen, die für Orientierung, Überleben und Gestaltung unserer Welt notwendig sind.

Um den Herausforderungen an eine neue (Allgemein-)Bildung zu begegnen, gilt es:

- eine Balance zwischen ökonomisch-berufsbezogenen Anliegen und der Möglichkeit persönlicher Entfaltung zu finden,
- die doppelte Anforderung nach Aneignung von Orientierungswissen *und* Handlungswissen zu meistern,
- nicht nur additiv Wissen zu vermitteln, sondern auf das Stiften und Herstellen von Zusammenhang Wert zu legen,
- die Einsicht zu gewinnen, dass sämtliche Disziplinen »bildungsträchtig«

sind (Hentig etwa antwortet auf die Frage »Was bildet den Menschen?« kurz und prägnant: »Alles!«).

- der Grundbildung erhöhte Aufmerksamkeit zu schenken (eine gute Grundbildung ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für gelingendes lebenslanges Lernen),
- die musisch-kreative Komponente nicht zu vergessen, sondern viel mehr als bisher zu fördern (es ist hinlänglich bekannt, dass beispielsweise das Erlernen eines Instruments neben der Sinnerfüllung durch Musik eine der größten Hirn- und Lernleistungen eines Menschen darstellt).

### Und da war doch noch etwas ... Kritik und (Erwachsenen-) Bildung

Tatsache ist, dass das Hinterfragen, die Reflexion, die Auseinandersetzung, auch der Meinungsstreit – kurz: die Kritik – den Kern neuzeitlicher Wissenschaft, moderner Demokratie und Bildung ausmacht. Für einen Bereich gilt dies im Besonderen: die Erwachsenenbildung. Sie ist eng mit der Politisierung und Demokratisierung der Gesellschaft verknüpft. Ihnen verdankt sie ihre Entstehung, Verbreitung und Institutionalisierung. Gleichzeitig sind in der Entwicklung der Erwachsenenbildung von Anbeginn an Kritiklosigkeit, Anpassung, Unterwerfung und Indienstnahme schon angelegt – und diese Paradoxien und Widersprüche ziehen sich bis in die Gegenwart.

Eine für die Erwachsenenbildung trag- und anschlussfähige Definition von Kritik findet sich bei Michel Foucault.<sup>2</sup>

Er unterscheidet zwischen einem »ausgesprochen kantianischen Unternehmen« von Kritik und den »kleinen Auseinandersetzungen, die Kritik genannt werden«. Zwischen beiden Bedeutungszuschreibungen ist viel Raum für die unterschiedlichsten Ansichten, Formen und Grammatiken von Kritik. Wichtig jedoch ist, dass Kritik nicht eine reine Beurteilung im Sinne von richtig und falsch, gut und schlecht, darstellt, sondern das System der Bewertung selbst herausarbeiten soll.

Um also »zum Kern« des Kritisierten vordringen zu können, braucht es Reflexionsfähigkeit und aktive Auseinandersetzung – es braucht Wachheit, Teilhabe und Autonomie. In diesem Zusammenhang fallen mir Verben ein wie: wühlen, graben, hinterfragen, nachfragen, reflektieren, aufdecken... – alles Tätigkeiten, die Zeit und ein bestimmtes Maß an Freiheit brauchen, die eines Gegenübers auf Augenhöhe bedürfen, um zum Diskurs führen zu können, die aber manchmal auch ein einsames »Geschäft« sind (bspw. Selbstkritik) und die im schlimmsten Fall auch des Mutes bedürfen, da sie gefährlich sein können.

Ich vertrete die These, dass die Erwachsenenbildung in ihrer öffentlichen und halb-öffentlichen Form ohne die Kritik, den Diskurs und die (lustvolle) Auseinandersetzung nicht überleben wird. Wie aber kann Kritik hier stärker implementiert werden? Das freilich ist eine komplexe Frage – sie zielt auf Strukturen und Prozesse, auf die Vortragenden und natürlich auf unsere Adressat/-innen und Teilnehmer/-innen ab. Sie muss die Frage der Teilhabe ebenso einschließen, wie die Programme und Bildungsformate, die inhaltliche Ausrichtung sowie den Einsatz von Medien und Materialien. Kurz: Kritik als Medium muss alle Bereiche der Erwachsenenbildung durchdringen.

### Zum Schluss: Credo für Demokratie, lebensbegleitende Bildung und Kritik

Oskar Negt hat in seinem 2010 erschienen Buch »Der politische Mensch«<sup>3</sup> sein Credo von Demokratie – in Anlehnung an die Formel von John Dewey – als einer »Lebensform« wie folgt formuliert: »Demokratie ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss – immer wieder, tagtäglich und bis ins hohe Alter hinein.« Damit spricht er die Tatsache an, dass der Mensch nicht als politisches Wesen geboren wird, vielmehr bedarf es des Einübens demokratischer Ver-

haltensweisen und der Gestaltung demokratischer politischer Verhältnisse ein Leben lang. Für die Kritikfähigkeit als Kernstück demokratischer Verhaltensweisen gilt dies insbesondere – und deren Vermittlung und Aneignung ist, wir wissen es alle, ein lohnendes, aber schwieriges Unterfangen.

### Anmerkungen

- 1 Adorno/Horkheimer 1973.
- 2 Foucault 1992.
- 3 Negt 2010, S. 13.

### Literatur

- Adorno, T. W.; Horkheimer, M. (1973): Dialektik der Aufklärung; philosophische Fragmente. Frankfurt am Main.
- Foucault, M. (1992): Was ist Kritik? Berlin.
- Gruber, E. (1995): Bildung zur Brauchbarkeit? Berufliche Bildung zwischen Anpassung und Emanzipation; eine sozialhistorische Studie. München, Wien.
- Hentig, H. v. (1996): Bildung. München, Wien.
- Negt, O. (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen.

Den Ausführungen liegen zwei Beiträge der Autorin zugrunde: »Kurze Geschichte des Bildungsbegriffs« (online unter: [https://files.adulteducation.at/wba/1-Gruber\\_Elke\\_Bildung.pdf](https://files.adulteducation.at/wba/1-Gruber_Elke_Bildung.pdf)) und »Verträgt die Erwachsenenbildung noch Kritik?« (schulheft 4/12. Online unter: <https://schulheft.at/>).

Ulrich Papenkort

# Herr Humboldt, was ist eigentlich »Bildung«?

Ein fiktives Interview\* mit Guardini und Humboldt

**Bildung ist komplex – in diesem Text setzen sich die beiden fiktiven Figuren Guardini und Humboldt, angelehnt an ihre beiden bekannten Namensvettern mit den verschiedenen Aspekten, Theorien und Grundlagen des Bildungsbegriffes auseinander. Dabei wird deutlich, wie stark diese Überlegungen auch die praktische Umsetzung beeinflussen.**

**Guardini:** Meine Damen und Herren! Als Direktorin der Katholischen Akademie in Berlin, deren Jubiläum wir heute feiern, freue ich mich, Sie thematisch mitten ins Herz einer katholischen Akademie führen zu dürfen. Ich werde jetzt jemanden zum Thema Bildung befragen, der derzeit an der Humboldt Universität zu Berlin eine Gastprofessur innehat und aus einer ausländischen Perspektive auf dieses offenbar deutsche, genauer deutschsprachige Thema blicken kann: Professor William Humboldt. Er lehrt an der Yale University in den USA »Philosophy of Education«. Herr Humboldt, ist es ein Zufall, dass Sie fast wortwörtlich wie Wilhelm von Humboldt heißen, der 1793 bis 1795 die erste »Theorie der Bildung« verfasst hat und dessen bekannteste bildungspolitische Innovation die heute nach ihm und seinem Bruder Alexander benannte, 1809 in Berlin gegründete Humboldt Universität zu Berlin ist?

**Humboldt:** Es ist tatsächlich nicht ganz ein Zufall. Meine Vorfahren stammen aus Deutschland. Sie sind im 19. Jahrhundert aus Brandenburg in die USA

ausgewandert. Daher mein deutscher Nachname, der bei mir zu Hause natürlich englisch ausgesprochen wird. Ob es zwischen meiner Familie und derjenigen der Brüder Humboldt auch nur entfernte verwandtschaftliche Beziehungen gibt, weiß ich nicht. Ausgeschlossen ist es nicht. Zufall ist es aber, dass ich mit »William« einen Vornamen trage, der auf den deutschen Namen »Wilhelm« zurückgeht, mit dem wiederum einer der beiden besagten Brüder gerufen wird. Zufall ist es auch, dass ich »Philosophy of Education« lehre, das amerikanische Pendant der deutschen Bildungstheorie, mich da auf die deutsche Bildungstheorie spezialisiert habe und beides auch noch an der Yale University tue, die als erste amerikanische Universität nach dem deutschem Vorbild des Dr. phil. 1861 den akademischen Grad des Ph. D. eingeführt hat, des »philosophiae doctor«.

Es entspricht zwar nicht der Rollenverteilung in einem Interview, dass der Befragte seinerseits fragt. Aber trotzdem: Sie heißen »Guardini«. Wer denkt da im katholischen Zusammenhang nicht an Romano Guardini, der 1928 unter dem Titel »Grundlegung der Bildungslehre« die vielleicht erste, sicher bekannteste deutsche Bildungstheorie eines katholischen Theologen geschrieben hat. Inzwischen habe ich auch erfahren, dass 2004 an der Humboldt Universität zu Berlin eine Guardini-Professur gestiftet worden ist.

**Guardini:** Zwischen meiner Familie, die wie die meines Namensvetters aus Italien stammt, und seiner gibt es nach Auskunft meiner Großmutter tatsächlich ganz entfernte verwandtschaftliche Verbindungen. Dem ist aber bisher niemand aus meiner Familie weiter nachgegangen.

## »Bildung« ist ein Container-Wort

Aber steigen gehen wir einmal ins Thema ein. Wir stellen Ihnen die Frage, was »Bildung« heißt, weil dieses Wort nicht eindeutig, sondern mindestens mehrdeutig, eigentlich sogar vieldeutig ist. Es ist ein Container-Wort. Ein solches Wort – wohl immer ein Substantiv und als solches ein abstraktes Begriffswort und kein konkretes Gegenstandswort – hat keine klare Bedeutung, aber eine wichtige Funktion. Weil Gesprächsteilnehmer/-innen ihr je eigenes Verständnis in den semantischen Container legen und dieser Raum für alle möglichen Bedeutungen birgt, können Gespräche stattfinden, auch wenn die Teilnehmer/-innen das Wort unterschiedlich verstehen. Dinge können besprochen werden, auch wenn und gerade weil die Bedeutung diffus bleibt und ausdrücklich nicht präzisiert wird. Ansonsten müssten sich die Gesprächspartner/-innen nämlich in jedem Einzelfall erklären, was sie gerade unter dem Wort »Bildung« verstehen. Solange die Diskrepanzen nicht zu groß werden und eine Unterbrechung der Kommunikation

\* Anlass und Gesprächspartner/-innen des Interviews sind frei erfunden, aber nicht beliebig. Der Ort des Interviews ist nicht erfunden und ebenfalls nicht beliebig.

104



**Prof. Dr. Ulrich Papenkort ist Professor für Pädagogik sowie Rektor der Katholischen Hochschule Mainz.**

sowie eine semantische Metakommunikation erfordern, bleibt das Gespräch im Fluß. Die Frage ist dann nicht, ob der Wechsel von der Sachebene auf die Wortebene gut oder schlecht ist, sondern wann und wo das eine oder das andere der Fall sein sollte.

Wir beide betreiben jetzt eigens und ausdrücklich nur Metakommunikation. Wer spricht eigentlich von »Bildung«, Herr Humboldt?

**Humboldt:** In der Wissenschaft ist Bildung nicht nur ein Thema der Bildungstheorie, also meines Feldes, sondern auch der empirischen, historischen und vergleichenden Bildungsforschung. Die empirische Forschung wird von Neurologie, Psychologie und Soziologie, im weiteren Sinne aber auch von Geschichte und Kulturgeographie bestritten. Die Bildungstheorie kommt nicht nur in meinen beiden Disziplinen der Philosophie und Erziehungswissenschaft vor, sondern auch in verschiedenen Geisteswissenschaften. Bildung ist aber nicht nur ein wissenschaftliches Thema, sondern auch ein berufliches von Bildungspraktiker/-innen und ein öffentliches von Bildungspolitiker/-innen und Bildungsjournaliste/-innen. Zuletzt ist und bleibt »Bildung« natürlich auch ein Wort der Alltagssprache und wird dort auch im sachbezogenem Sinne und im Plural verwendet, also nicht nur auf Personen bezogen und da im Singular: Es bilden sich auch Pfützen und gebildet werden auch Ausschüsse. Im Alltag, Beruf und in der Öffentlichkeit wird das Wort »Bildung« im Unterschied zur Bildungstheorie meist sozusagen untheoretisch, also wie selbstverständlich gebraucht. In der Bildungsforschung changiert der Sprachgebrauch zwischen einer untheoretischen und einer theoretischen Thematisierung.

**Guardini:** Wir thematisieren Bildung nun theoretisch und orientieren uns dazu am Wort. Und solange wir in einer katholischen Akademie über Bildung sprechen, geht es um Bildung mit bestimmten Artikel und im Singular: um die Bildung, nicht um eine Bildung oder um Bildungen.

**Humboldt:** »Bildung« ist ein Wort der deutschen Sprache. Das wäre nicht erwähnenswert, wenn nicht immer wieder behauptet würde, dass es, was noch zu prüfen ist, kaum in andere Sprachen übersetzbar wäre. In meiner Disziplin der Philosophy of Education verzichten wir inzwischen häufig auf eine Übersetzung und belassen es beim german »Bildung«. Eine solche Praxis ist ja nicht ganz ungewöhnlich. Denken Sie beispielsweise an die deutschen Wörter »Gemütlichkeit« oder »Kindergarten«. Das Wort »Bildung«, das wie schon gesagt, eine – im deutschsprachigen Raum – breite Verwendung findet, hat eine lange, bis ins Mittelhochdeutsche zurückgehende Geschichte und ins Althochdeutsche reichende Vorgeschichte. Es handelt sich um eine Substantivierung des Verbs »bilden«, das wiederum vom Substantiv »Bild« abgeleitet ist.

Ohne Zusatz taucht das Wort »Bildung« auf Personen bezogen sehr viel seltener auf als in zahlreichen und verschiedensten Zusammensetzungen: den Komposita mit »Bildung« als Grund- oder Bestimmungswort, von »Allgemeinbildung« bis zu »Zweitbildung«, von »Bildungsabschluss« bis »Bildungszertifikat«, den Erweiterungen durch Vorsilben von »Ausbildung« bis »Weiterbildung« und den Spezifikationen durch Adjektive, von »ästhetischer« bis zu »wissenschaftlicher Bildung«. Von besonderem Interesse sind dabei die Negationen der Bildung: die von dem Philosophen Theodor W. Adorno 1959 angeprangerte »Halbbildung« und die von seinem österreichischen Fachkollegen Konrad Paul Liesmann 2006 beklagte »Unbildung«. Nur in der Bildungstheorie bzw. im theoretischen Sprachgebrauch ist meist allein von »Bildung« die Rede.

**Guardini:** Sie haben ja schon angemerkt, dass die Übersetzbarkeit des Wortes »Bildung« durchaus fraglich ist, und eine Antwort angekündigt. Für die deutsche Sprache stand und steht zusätzlich immer wieder auch seine Verzichtbarkeit in Frage. Sollen und können wir nicht auf dieses so vieldeutige Wort verzichten und es stattdessen durch andere Wörter ersetzen?

**Humboldt:** Bevor ich Ihre Fragen nach der Übersetzbarkeit, Verzichtbarkeit und Ersetzbarkeit beantworten kann, müssen wir erst mit den Bedeutungen des Wortes »Bildung« einsteigen. Denn von ihnen hängen die möglichen Antworten ab.

### Auf »Bildung« verzichten?

Das gilt im Übrigen auch für jegliche Versuche, den Begriff der Bildung von denen der Erziehung und des Unterrichts abzugrenzen. »Bildung« ist je nach Bedeutung übersetzbar oder nicht, verzichtbar oder ersetzbar. An dieser Stelle kann ich aber schon einmal sagen: »Bildung« ist sowohl übersetzbar und als auch verzichtbar, insoweit das Wort als bloßer, also austauschbarer und damit willkürlich vereinbarter Name zur Bezeichnung einer Sache verwendet wird. Sobald es als gewachsener Ausdruck mit eigenen, auch konnotativen Bedeutungen gebraucht wird, die eng ans Wort gekoppelt sind, muss es wohl als unübersetzbar und unverzichtbar gelten.

**Guardini:** Was also heißt »Bildung«? Durchaus im doppelten Sinne: Was wird »Bildung« genannt und was bedeutet »Bildung«. Ich beginne mal mit einem ersten Aufschlag.

Wörtlich bedeutet »Bildung« ursprünglich und nach wie vor auch Formung. Ich könnte ebenso von »Gestaltung« sprechen, schließe mit »Formung«, aber ebenso an das lateinische Substantiv »formatio« an, das auch für das englische und französische »formation«, das italienische »formatio« und das spanische »formación« Pate gestanden hat. Wenn ich es recht weiß, hat der mittelalterliche Theologe Meister Eckhart, der als einer der ersten Gelehrten auch in Deutsch schrieb, seinerzeit sogar das Verbalsubstantiv »Bildung« eigens als Übersetzung des lateinischen »formatio« geprägt.

**Humboldt:** Die wörtliche Bedeutung liegt ja noch heute auf der Hand. Und mit dem Synonym »Formung« erinnern Sie an eine von Aristoteles eingeführte Denkfigur, die mit der Unterscheidung

zweier Aspekte von Dingen operiert, die später lateinisch als »materia« und, jetzt kommt's, als »forma« bezeichnet worden sind. In der Philosophie wird dieses Paradigma den aristotelischen und damit den älteren griechischen Vokabeln »hyle« für Materie und »morphé« für Form entsprechend »Hylemorphismus« genannt. Es hat seinen Sitz im Leben in den handwerklichen, ob nützlichen oder schönen Künsten, griechisch »technai« genannt, soweit es um die Erarbeitung und nicht um die Verwendung von Artefakten geht. Die Erziehungswissenschaftlerin Käthe Meyer-Drawe spricht von einem entsprechenden »metaphorischen Gehalt« des Wortes. Denken Sie, um eine Vorstellung zu erhalten, an die Töpferei, und assoziieren Sie, um Nutzen und Schönheit zu verknüpfen, die Töpferei als Kunsthandwerk.

### Nicht nur die Gestalt, auch die Wirkung

Zur handwerklichen Metapher gehört aber auch, dass, aristotelisch gedacht und scholastisch gesprochen, der Topf aus Ton nicht nur eine Form-, sondern auch eine Wirkursache hat. Das Bilden, hier das Töpfern, hat neben der informatorischen Seite des Formens auch eine energetische des (Be-)Wirkens: das (Er-)Schaffen.

Vor dem Hintergrund des Hylemorphismus erscheint die Vielfalt der Bildungstheorien als bloß vordergründig. Es ist eine spannende Frage, inwieweit die Geschichte der Bildungstheorie bis heute unreflektiert von einer ganz bestimmten Denkfigur geprägt ist, zu der es durchaus Alternativen gibt oder gäbe. So hat Otto-Friedrich Bollnow 1959 in seinem bekannten »Versuch über unstetige Formen der Erziehung« der Grundauffassung eines mechanisch-künstlichen Vorgangs den eines organisch-natürlichen und beiden »stetigen« Vorgängen zusammen die »unstetigen« Ereignisse gegenübergestellt. Ob übrigens Meister Eckhart das Substantiv »Bildung« geprägt hat, weiß ich nicht. Ich meine es mal gelesen zu haben, auch dass die deutschen Mystiker des Mittelalters überhaupt gern Abstrakta

mit den Suffixen »-heit«, »-keit« und »-ung« geprägt haben. Denken Sie an die Substantivierungen »Wesenheit«, »Persönlichkeit« und eben »Bildung«.

**Guardini:** Eckart soll die erste übertragene Bedeutung des Wortes eingeführt haben. In der bildet nicht, wie in der wörtlichen Bedeutung, der Mensch ein Ding, sondern Gott den Menschen, und zwar nach seinem Bilde. Und es folgten noch andere Übertragungen, nicht wahr? Denn noch sind wir ja überhaupt nicht bei der Art von Bedeutung von »Bildung« gelandet, die uns hier interessiert.

**Humboldt:** Da haben Sie Recht. Dazu müssen wir aber erst einmal die Frage nach der Bedeutung auffächern. Mein Landsmann, der Semiotiker Charles Morris, hat 1938 drei Aspekte von Zeichen unterschieden: die syntaktische Beziehung von Zeichen untereinander, die semantische zwischen Zeichen und Sachen und die pragmatische zwischen Zeichenbenutzer/-innen. Bedeutung gewinnt ein Zeichen, für uns hier ein Wort, in syntaktischer, sagen wir weiter gefasst grammatischer, in semantischer und in pragmatischer Hinsicht. Grammatisch hängt die Bedeutung mit der Form, semantisch mit dem Inhalt und pragmatisch mit der Funktion des Wortes zusammen.

Der österreichische Philosoph Ludwig Wittgenstein veröffentlichte 1953 den berühmten Satz »Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache«. Diese pragmatische Bedeutung sparen wir hier aus, da sie kontextabhängig ist. Gestreift habe ich den pragmatischen Kontext, als ich von den Orten und Weisen der Verwendung des Wortes »Bildung« gesprochen habe. Bevor ich auf die semantische Bedeutung des Wortes zu sprechen komme, die oft als eigentliche Bedeutung gilt, greife ich seine grammatische Bedeutung auf. Die ist im Falle der »Bildung« eminent wichtig.

**Guardini:** Wir waren noch bei den Übertragungen von der wörtlichen Bedeutung auf andere Zusammenhänge. Können wir die noch abschließen?

**Humboldt:** Ich bin dabei, Frau Guardini. Sie werden sehen. Denn die Übertragungen ergeben sich auch aus möglichen grammatischen, in diesem Fall zwei syntaktischen Bedeutungen des Wortes »Bildung«. Die werden sichtbar, wenn man das Wort in Sätzen denkt und dazu auf das Prädikat »bilden« zurückgreift. »X bildet y« ist die logisch und genetisch erste syntaktische Bedeutung. Sie variiert semantisch danach, ob das Subjekt und/oder das Objekt des Bildens eine Person oder Sache ist. »Jemand bildet etwas« ist die wörtliche, damit älteste und letztlich handwerklich gedachte Bedeutungsform. Subjekt ist ein Jemand bzw. eine Person, Objekt ein Etwas bzw. ein Ding. Logisch denkbar sind und auch ausgesprochen werden drei weitere transitive Bedeutungen: »Jemand bildet jemanden«, »Etwas bildet etwas« und »Etwas bildet jemanden«, »x bildet x«, also »sich«, ist die zweite syntaktische Bedeutung. Sie gibt es in den beiden semantischen, diesmal reflexiven Varianten »Jemand bildet sich« und »Etwas bildet sich«.

### »Das Leben bildet«

Für unser Thema sind die syntaktischen bzw. formalen und entsprechend übertragenen Bedeutungen relevant, in denen Menschen Objekte des Satzes sind. Meister Eckhart überträgt die handwerkliche Bedeutung im Spätmittelalter erstmals auf eine andere Form. Er sieht sowohl das Subjekt als auch das Objekt als Personen: »Jemand bildet jemanden«. Damit greift er schon auf unser Thema vor, denkt aber im theologischen Sinne der Gottesebenbildlichkeit an unterschiedliche Personen, nämlich an Gott als Subjekt, den Menschen als Objekt des Bildens. Seit dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts, also mit dem Beginn der Moderne, werden beide Personen, im Subjekt und Objekt, als Menschen und wird »Bildung« erstmals sozusagen pädagogisch gedacht. Eine zweite, ebenfalls übertragene, in einem sehr weiten Sinne pädagogisch gemeinte und begriffsgeschichtlich wenig beachtete Bedeutungsform zeigt

sich im Satz »Etwas bildet jemanden«. Wenn Sie da an den Spruch »Das Leben bildet« denken, den Hartmut von Hentig in seine Essay »Bildung« 1996 prominent aufgegriffen hat und den seit Goethes »Wilhelm Meisters Lehrjahre« (1795/96) unzählige Bildungsromane exemplifiziert haben, können Sie sich diese Option plastisch vorstellen. Da die grammatische Umkehrung für das Objekt hier wie dort ein passives Gebildetwerden bedeuten würde, beherbergt die hylemorphistische Denkfigur nicht nur auf Seiten des Subjekts einen handwerklichen metaphorischen Gehalt, sondern auch auf Seiten des Objekts.

**Guardini:** Ist ihre Unterscheidung zweier moderner Bedeutungsformen und pädagogischer Übertragungen nicht zu kurz gesprungen? Nach der religiösen Übertragung im späten Mittelalter durch Eckhart gab es in der frühen Neuzeit eine zweite, diesmal organische, insbesondere durch Paracelsus. Für sie würde der Satz »Etwas bildet sich.« gelten, den Biologen wie die Chilenen Humberto Maturana und Francisco Varela unter dem Stichwort »Autopoiesis« und ein Physiker wie Hermann Haken unter dem Paradigma der Selbstorganisation inzwischen auch und wieder, über die Biologie hinaus, für Teile der unbelebten Natur reklamieren könnten. Nach diesem Modell hat sich eine dritte pädagogische Bedeutungsform etabliert, die, auch durch Übersetzungen des vom Dritten Earl of Shaftesbury geprägten Ausdrucks »self-formation« angestoßen, mit Wilhelm von Humboldt ihren Durchbruch erlebt hat: das rückbezügliche »Jemand bildet sich«. Das Objekt des Bildens ist hier nicht jemand anderes, sondern das Subjekt selbst. Und hier greift wohl nicht mehr die technische Denkweise, weder für den invasiven Gestus des Subjekts noch für den passiven Status des Objekts.

**Humboldt:** Ich war noch nicht fertig bzw. waren Sie zu schnell. Den dritten Bildungsbegriff, den ich »reflexiv« nenne, hätte ich auch noch aufgegriffen. Er scheint dem erwähnten mechani-

### So sieht das aus! Theoretisch und untheoretisch

Grafik: Sarah Kuss



schem Paradigma, in dessen Rahmen sich die beiden anderen, nennen wir sie »transitiven« Begriffe, bewegen, zu entkommen. Er mutet organisch und nicht technisch an und schreibt dem Objekt einen aktiven statt passiven Status zu.

Wir haben also alles in allem neben dem ersten und technischen, dem zweiten und religiösen und dem dritten und organischen Bildungsbegriff drei uns hier interessierende pädagogische Bildungsbegriffe: den transitiv-interaktiven des »Jemand bildet jemanden«, den transitiv-rezeptiven des »Etwas bildet jemand« und den reflexiv-intrapersonalen des »Jemand bildet sich«. Ich habe allerdings meine Zweifel, ob das technomorphe Paradigma beim reflexiven Bildungsbegriff wirklich gesprengt und nicht nur gedehnt wird. Das können wir aber hier nicht weiter erörtern. Auf jeden Fall hat man sich unter der Flagge der Bildung immer gern auf den reflexiven Bildungsbegriff konzentriert und die transitiven Begriffe als bloße »Erziehung« oder »Ausbildung« deklariert oder nur zusammen mit anderen Wörtern – vor oder nach der »...bildung...« – gelten lassen. Nur Selbstbildung sei Bildung. Wieder mit von Hentig: »Der Mensch bildet sich«. Die beiden formalen Bedeutungen werden schnell inhaltlich aufgeladen, wenn sie

mit den beiden großen Lebensphasen und unterschiedlichen Umfängen an Lebenswirklichkeit verknüpft werden. Dann stehen sich zusätzlich »Kindererziehung« und »Erwachsenenbildung« gegenüber. Nach dieser Auffassung können sich Kinder noch nicht bilden und Erwachsene dürfen nicht mehr erzogen werden. Oder es wird die Berufsbildung als Ausbildung von der Allgemeinbildung als Bildung abgegrenzt. Neben der Berufsbildung stehen dann noch andere Spezialbildungen wie z. B. die politische Bildung, und die Allgemeinbildung wird flugs zur Menschenbildung erhöht: der Bildung des faktischen und statistisch normalen zum normativ gedachten und gewollten Menschen.

Der Erziehungswissenschaftler Dietrich Benner, emeritierter Professor der Humboldt-Universität hier in Berlin, hat in seinem Aufsatz »Erziehung und Bildung!« 2015 den Versuch gemacht, die transitive und die reflexive Auffassung nüchtern ineinander zu verschachteln statt sie pathetisch gegeneinander zu stellen. Die »Erziehung«, wie er den transitiven Part der Ausbildung genannt hat, übernimmt dabei die Aufgabe, die Bildung als reflexiven Part zu ermöglichen und zu fördern. Bildung gäbe es zwar, wenn auch nicht selbstverständlich, ohne Erziehung, aber

nicht umgekehrt. Die reflexive Bildung sei die primäre, die transitive die sekundäre. Die erste habe es mit der transitiven leichter und die zweite würde erst durch die reflexive möglich. Frei nach Kant: »Erziehung ohne Bildung ist leer, Bildung ohne Erziehung blind.«

**Guardini:** Da Sie nun schon mit »Erziehung« und »Ausbildung« die deutschen Antonyme der »Bildung« ansprechen, kann ich noch ergänzen, dass hier oft Gegenteile miteinander zu einem Polaritätsprofil bzw. semantischem Differenzial verbunden werden. Dann werden auf der einen Seite die Bildungspole »reflexiv«, »kognitiv« und »erwachsen« zusammen den Erziehungspolen »transitiv«, »moralisch« und »kindlich« gegenübergestellt, auf der anderen Seite die Bildungspole »reflexiv« sowie »allgemein« und die Ausbildungspole »transitiv« sowie »beruflich«. Dass diese Verknüpfungen nicht immer sachlich zwingend sind, davon zeugt z. B. die Idee einer kindlichen Bildung.

Sie wollten aber noch auf mögliche fremdsprachige Synonyme, also Übersetzungen eingehen.

**Humboldt:** Das Wort »Bildung« im transitiven Sinne ist eine ebenso übersetzbare wie verzichtbare Bezeichnung. International übersetzbar wäre es mit dem englischen »education«, das heutzutage als schulische »formal education« und auch noch als vor-, außer- und nachschulische »non formal education« zu präzisieren wäre. Die neuerdings (re-)konstruierte »informal education« bleibt irgendwie ein hölzernes Eisen. Ersetzbar wäre transitive »Bildung« mit »Unterricht« und »Schule« in allen Arten und auf allen Stufen.

Im reflexiven Sinne bleibt das Wort »Bildung« auf den ersten Blick ein unübersetzbarer Ausdruck. Dagegen spricht allerdings, dass »Bildung« erstens nur in diejenigen Sprachen nicht übersetzt werden kann, die auf dem lateinischen Wortschatz fußen: ins Englische und in die romanischen Sprachen. Im Russischen und in südslawischen Sprachen gibt es offenbar durchaus gleichbedeutende Wörter. Zweitens finden sich zumindest Bedeutungsaspekte von »Bil-

dung« durchaus auch in romanischen Sprachen wieder: im französischen »culture« und im italienischen und spanischen »cultura«, wobei diese Wörter im Sinne des lateinischen »cultura animi« eine innere Realität und nicht die äußere Realität des deutschen Wortes »Kultur« meinen.

**Guardini:** Gut, ich habe verstanden, dass für die Bedeutung eines Wortes auch die Form eine maßgebliche Rolle spielt. Aber wie steht es nun mit dem Inhalt?

**Humboldt:** Gedulden Sie sich noch einen Moment. Ich würde gern noch das Kapitel zur Form der Bedeutung bzw. zur grammatischen Bedeutung abschließen. Diesmal gehe ich von der syntaktischen Ebene der Sätze wieder auf die morphologische Ebene der Wörter zurück.

### Prozess und Status

Die drei Bildungsbegriffe, die ich bisher unterschieden habe, beziehen sich alle auf die Vorstellung von Bildung als einem Prozess. Diesen Prozess könnte man sogar, sozusagen zeitlich und räumlich gestaffelt, situativ auf einzelne Handlungen, ontogenetisch auf ein ganzes menschliches Leben, historisch auf die Geschichten der Völker oder phylogenetisch auf die Geschichte der Menschheit beziehen. So sprach Johann Gottfried Herder 1774 z. B. von der »Bildung der Menschheit«. Das Wort »Bildung« hat aber, wie viele andere Verbalsubstantiva, eine doppelte Bedeutung. Es kann sowohl einen Prozess als auch einen Status meinen, also das Bilden als Vorgang und das Gebildetsein als Zustand. Die beiden Aspekte sind nicht linear und endlich, sondern zyklisch, genauer spiralig, und immer vorläufig zu verstehen. Der Vorgang des Bildens erwächst aus einem Zustand des Gebildetsein und mündet wieder in einen solchen, aus dem wiederum, auf einer neuen Stufe, der nächste Vorgang anhebt.

**Guardini:** Diese Verschränkung von Vorgang und Zustand, Verlauf und Be-

stand, Prozess und Status erinnert mich an die struktur-genetische Denkweise des berühmten Schweizer Biologen Jean Piaget, die nicht nur, aber am bekanntesten der amerikanische Psychologe Lawrence Kohlberg weitergeführt hat. Und vielleicht muss man wie der reflexiven Bildung gegenüber der transitiven auch der genetisch-prozessualen Bildung gegenüber der struktural-statischen einen Primat einräumen. Da die reflexive zur genetisch-prozessualen gehört, würde ihr der erste Primat zustehen.

**Humboldt:** Ihre Assoziation zu Piaget passt. Bildung kann durchaus als Entwicklung und Entwicklung als Wechselspiel von Genese und Struktur verstanden werden. Und Ihre These zum Primat der reflexiven Bildung könnte passen. Da bin ich mir aber nicht so sicher.

### Kollektiver Bestand

Auch beim Gebildetsein docken semantische Bedeutungen an grammatische Möglichkeiten an und führen zu Varianten. Unter der Bildung als Zustand wird meist das Resultat des Bildungsprozesses verstanden, also ein neuer individueller Status. Dabei gibt es ein deskriptiv feststellbares, ggf. empirisch messbares Ergebnis und ein normativ erwünschtes. Die entsprechende Norm ist dann das Bild, ja Vorbild, an dem sich das Gebildetsein als Ergebnis des Bildens zu orientieren hat. Das erwünschte Resultat kann entsprechend im Vorfeld angezielt und das tatsächliche im Abgleich mit ihm bewertet werden.

Das Gebildetsein kann sich aber auch, wieder deskriptiv und normativ, auf einen kollektiven Bestand beziehen. Hier gehört die Frage des Kanons hin, die der Anglist Dieter Schwanitz mit »Bildung. Alles was man wissen muss« (1999) populär ins Gespräch gebracht, der Biophysiker Ernst Peter Fischer mit »Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte« (2001) ergänzt und der Altphilologe Manfred Fuhrmann in »Bildung. Europas kulturelle Identität« (2002) geis-

„HYLEMORPHISMUS“

BILDUNG → BEGEGNUNG

ERZIEHUNG ohne BILDUNG  
ist leer

BILDUNG ohne ERZIEHUNG  
ist blind.\*

\* FREI NACH KANT  
ZITIERT

formale/inhaltl.  
Bedeutung

#### So sieht das aus! Frei nach Kant

Grafik: Sarah Kuss

teswissenschaftlich aufgegriffen hat. Dieser kollektive Bestand wird auch »Kultur« genannt, früher auch einmal »objektiver Geist«, und korreliert mit dem individuellen der Bildung als Gebildetsein, dem dann subjektiven Geist. Ist der individuelle Status Ergebnis und vorläufiges Ende des Bildungsprozesses, so der kollektive sein Gegenstand und wiederkehrender Anfang. Diese Korrelation hat der Philosoph Theodor W. Adorno 1959 mit dem Satz »... Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung« auf den Punkt gebracht, oder vor ihm schon der Erziehungswissenschaftler Hermann Nohl mit »Bildung ist die subjektive Seinsweise der Kultur«. Und der Germanist Georg Bollenbeck hat beide Ausdrücke in seinem einflussreichen Werk »Bildung und Kultur« (1996) begriffsgeschichtlich nachverfolgt, als »Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters«.

Wenn wir also alles in allem in pädagogischer Hinsicht von »Bildung« sprechen, überlagern sich schon in formaler Hinsicht die prozessuale und die statische Bedeutung, bei der prozessualen die transitive und reflexive. An die grammatisch-statische Bedeutung

lagern sich semantisch die individuelle Bildung im engeren Sinne und die kollektive Bildung als Kultur an.

**Guardini:** Damit hätten wir das auch geklärt. Hier hätte ich noch zu ergänzen, dass das Wort »Bildung« fachwissenschaftlich gelegentlich auch nur für den Status verwendet und der Prozess dann »Erziehung« genannt wird. So sprach der Erziehungswissenschaftler Wilhelm Flitner 1950 in seiner bekannten »Allgemeinen Pädagogik« von der »Bildung als Werk der Erziehung«. Das aber nur am Rande. Wir haben über die Verwendung des Wortes Bildung gesprochen, über ihre epochal-kulturelle Verortung, über verschiedene formale Bedeutungen. Was steht es nun aber mit der inhaltlichen Bedeutung?

**Humboldt:** Da möchte ich mit zwei vielleicht gar nicht so strittigen, aber natürlich trotzdem bestreitbaren Thesen einsteigen. Erstens gibt es semantisch-inhaltlich gesehen nicht die eine Bildung, sondern sozusagen zwei Bildungen. Die hängen eng mit erwähnten syntaktisch-formalen Bedeutungen zusammen. Die beiden Bildungen sind zweitens, sowohl theoretisch als auch

praktisch, nicht ohne weiteres vereinbar. Sie können entweder als gänzlich unvereinbar oder als nur dialektisch, also spannungsvoll vereinbar gelten.

**Guardini:** Apropos Spannung: die meine wächst minütlich. Welche sind es?

**Humboldt:** Den ersten Bildungsbegriff nenne ich in disziplinärer Hinsicht den »didaktischen«, inhaltlich gesehen den »Unterrichtsbegriff«, wobei ich unter »Unterricht« keineswegs nur den Schulunterricht, aber im Unterschied zu einer informellen, in andere Zusammenhänge eingelassenen Unterrichtung schon eine formelle Veranstaltung verstehe. Das Wort »Bildung« wird fast nur in Zusammensetzungen und als bloße Bezeichnung ohne ausdrückliche eigene Bedeutung verwendet, auch in der Bildungsforschung. Es ist übersetzbar, ins Englische mit »education«. Der Unterrichtsbegriff knüpft an die syntaktisch gesehen transitive Bedeutung des Wortes »Bildung« an: Jemand bildet jemanden, wobei das Pronomen »jemand« auf beiden Seiten auch für eine Mehrzahl von Personen stehen kann. Ausgangspunkt ist die dritte und sachliche Größe, die Objektseite des Bildungsprozesses: im Prinzip die Kultur einer Gesellschaft. Die Subjektseite ist dabei nachrangig, das Subjekt wird gesellschaftlich instrumentalisiert. Eine solche Perspektive wird klassisch »materiale Bildung« genannt. Der Prozess ist entsprechend einer der Enkulturation einschließlich Sozialisation, genauer deren formeller Teil. Bildung als Produkt wird à la Pestalozzi zum »Werk der Gesellschaft«. Es wird, mit Pierre Bourdieu soziologisch gesagt, aber »kulturelles Kapital« auf der einen Seite »inkorporiert« und auf der anderen Seite in der abschlussbezogenen formellen Bildung per Zeugnis »institutionalisiert«.

Gebildet werden im Unterricht auf Seiten des zweiten Jemand ein Wissen und ein Können, d. h., Kenntnisse und Einsichten auf der einen, Fertigkeiten und Fähigkeiten auf der anderen Seite. Dieser didaktische Unterrichtsbegriff avanciert zum pädagogischen, wenn man ihn um ein Mögen als positives

Werten und um ein Wollen ergänzt, also um Gesinnungen alias Einstellungen oder Haltungen und um Interessen. Der Schulpädagoge Klaus Zierer deutet sogar einen Zusammenhang zwischen diesen vier Bildungen im Sinne von Produkten an: »Können basiert auf Wissen, das erst abgerufen wird, wenn ein Wollen vorhanden ist. Und dafür gibt es immer Gründe, so dass das Wollen auf einem Werten fußt«.

### Kompetenz und Bildung

**Guardini:** Das erinnert mich doch sehr an europäische, nationale und berufliche Qualifikationsrahmen und die heute allenthalben propagierte Kompetenzorientierung. Im deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen zum Beispiel heißen die Bildungen allgemein »Lernergebnisse« und im besonderen »Fachkompetenz« aus »Wissen« und »Fertigkeiten« für den didaktischen Part, »personale Kompetenz« aus »Sozialkompetenz« und »Selbstständigkeit« für den pädagogischen. Dass die Verbindungen von Fachkompetenz mit Wissen und Fertigkeiten und die von personaler mit Sozialkompetenz im Übrigen zu kurz gegriffen sind, kann ich hier nur andeuten. Die Selbstständigkeit als Teil der personalen Kompetenz schießt aber logisch ganz quer und scheint am ehesten an den Bildungsbegriff anzudocken.

**Humboldt:** Zweimal ja, für den Hinweis auf den Kompetenzbegriff und den Sonderfall der Selbstständigkeit. Ihre Assoziationen kommen nicht von ungefähr und das Stichwort der Selbstständigkeit leitet gut zum dem über, was nun einen bildenden von einem bloßen Unterricht unterscheidet. Wer bildend unterrichtet, nimmt sich erstens transitiv nicht den Lernenden zum Objekt, sondern dessen stets selbsttätiges Lernen. Es wird kein Gegenstand vermittelt, sondern dessen Aneignung. Der Lernende bleibt ein Subjekt. Lernen wird nur ermöglicht. Zweitens kommen Lernergebnisse einer besonderen, sozusagen überschießenden Qualität hinzu. Es geht also z.B. nicht um die Quantität des Wissens, ob um ein quizrelevantes Bisschen-von-Vielem-Wissen oder um ein kanonisches



### So sieht das aus! Der Mensch bildet sich

Grafik: Sarah Kuss

Einiges-von-Besonderem-Wissen. Diskutabel ist nur, welche Qualität es jeweils ist. In seiner neueren »Theorie transformatorischer Bildungsprozesse« unterscheidet der Bildungstheoretiker Hans-Christoph Koller 2012 entsprechend Lern- und Bildungsprozesse und versteht letztere als »Lernprozesse höherer Ordnung«. Da wird nicht nur etwas angeeignet bzw. erlernt, nicht einmal das Lernen selbst, sondern ein Modus der Aneignung bzw. ein Schema des Wissens und Könnens verändert. Es findet ein metakognitives Lernen des Lernens statt, vom amerikanischen Biologen und Ethnologen Gregory Bateson »Lernen III« genannt, von Winfried Marotzki 1990 in seiner »strukturalen Bildungstheorie« bildungstheoretisch reformuliert.

**Guardini:** Der amerikanische Schriftsteller David Foster Wallace eröffnete seine Rede vor Collegeabsolventen 2005 mit einer kleinen Parabel über das Selberdenken: »Schwimmen zwei junge Fisch des Weges und treffen zufällig einen älteren Fisch, der in die Gegenrichtung unterwegs ist. Er nickt ihnen zu und sagt: ›Morgen, Jungs. Wie ist das Wasser?‹ Die zwei jungen

Fisch schwimmen eine Weile weiter, und schließlich wirft der eine dem anderen einen Blick zu und sagt: ›Was zum Teufel ist Wasser?‹ Die jungen Fische konnten offensichtlich nur Lernen I und vielleicht noch II, der ältere Fisch aber auch Lernen III.

Das Ergebnis des Lernens höherer Ordnung ist im Falle des Wissens, was der Philosoph Jürgen Mittelstraß »Orientierungs-« statt »Verfügungswissen« genannt hat, frei nach der Unterscheidung seiner Vorgängers Max Scheler von »Bildungs-« und »Herrschaftswissen«. Und denken Sie beim Können an die Schlüsselqualifikationen, wie sie der Volkswirt Dieter Mertens in den 1970er Jahren genannt hat. Erich Lehmensick sprach 1926 in seiner »Theorie der formalen Bildung«, Wolfgang Klafki im Anschluss daran 1957 in seiner »Theorie der kategorialen Bildung« entsprechend von einer »methodischen Bildung«.

Sind Sie jetzt aber schon beim zweiten Bildungsbegriff angelangt, Herr Humboldt? Sie haben ja vorhin von zweien gesprochen.

**Humboldt:** Noch nicht, Frau Guardini. Der bildende Unterricht bewegt sich noch innerhalb des Unterrichtsparadig-

mas. Den zweiten Bildungsbegriff nenne ich in disziplinärer Hinsicht den philosophischen, wobei Sie an die praktische, nicht an die theoretische Philosophie denken müssen. Thematisch spreche ich vom »Entwicklungsbegriff«, wobei die Entwicklung der Persönlichkeit oder auch Identität gemeint ist. Das Wort »Bildung«, das in diesem Modell gern singular gebraucht wird, bedeutet hier mehr als es bezeichnet. Es ist ein Wort der Bildungstheorie, nicht der empirischen Bildungsforschung, bezieht sich mehr auf den Prozess als das Produkt der Bildung, beim Prozess mehr auf die Ontogenese als die Aktualgenese. Nur wenn das Wort »Bildung« als Ausdruck verwendet wird, ist es unübersetzbar, zumindest in die lateinisch geprägten Sprachen. Der Entwicklungsbegriff knüpft an die syntaktisch gesehen reflexive Bedeutung des Wortes »Bildung« an: Jemand bildet sich. Ausgangspunkt ist die Subjektseite des Bildungsprozesses: die Person. Die Objektseite bleibt im Hintergrund, das Objekt dient den subjektiven Zwecken. Hier spricht man traditionell von »formaler Bildung«. Der Prozess ist entsprechend einer der Personalisation, die auch informell, gewissermaßen autodidaktisch erfolgt. Als Produkt ist Bildung in diesem Sinne gemäß Pestalozzi ein »Werk seiner selbst«.

**Guardini:** Das erinnert mich historisch an die Diskussion um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert zwischen Philantropismus und Neuhumanismus. Bis heute beansprucht die eine Seite für sich die nützliche Bildung und den nützlichen, weil operationalisierbaren Bildungsbegriff und wirft der anderen hohlen Pathos und einen Jargon der Eigentlichkeit vor. Die wiederum reklamiert für sich die wahre Bildung und verwahrt sich gegen die Ware Bildung.

**Humboldt:** Mit diesen Assoziationen liegen Sie wieder richtig. Zu ergänzen ist noch, dass auch der Entwicklungsbegriff zwei Facetten hat, sozusagen eine energetische und eine informatorische. Steht die Bildung der subjektiven, ob individuellen oder allgemein menschlichen Kräfte bzw. Entwicklungspotenziale im Vordergrund, spricht man nach einem

Vorschlag des schon erwähnten Bildungstheoretikers Erich Lehmsick von »funktionaler Bildung«. Dazu zählt auch die seit Ende des 18. Jahrhunderts sogenannte Herzensbildung, die durch den amerikanischen Psychologen Daniel Goleman seit den 1990er Jahren als emotionale Kompetenz propagiert worden ist. Die Bildung der mentalen, transzendentalen Formen auf der Metaebene nenne ich, mehr an Lehmsick als an Klafki angelehnt, »kategoriale Bildung«.

**Guardini:** Damit wären wir auch endlich bei Wilhelm von Humboldt gelangt, ihrem Namensvetter. Ich zitiere: »Der wahre Zweck des Menschen [...] ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen«. Um seinen zweiten Grundgedanken ergänzt: »diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinen, regesten und freiesten Wechselwirkung.« Ab den 1970er Jahren konnte das psychologische, genauer psychotherapeutische Paradigma der Selbstverwirklichung gut daran anknüpfen.

### Humboldt, der Säulenheilige der Bildung

**Guardini:** Ja, nach wie vor ist Ihr Namensvetter der Säulenheilige der Bildung. Ich möchte zum Schluss aber darauf verweisen, dass es neben dem Entwicklungsmodell der Bildung vielleicht noch ein Begegnungsmodell geben könnte. Ich nenne es so im Anschluss an einen existenzialistisch geprägten pädagogischen Diskurs der 1950er und 1960er Jahre, in dem der Begriff der Begegnung, diesmal auch durch meinen Namensvetter Romano Guardini, prominent wurde, insbesondere als Gegenentwurf zur Entwicklung. Heute würde man vielleicht im Anschluss an das Werk des Soziologen Hartmut Rosa von 2016 von »Resonanz« sprechen und sich damit einer sogenannten Resonanzpädagogik anschließen, die von einer sogenannten Anver-

wandlung statt einer reinen Aneignung ausgeht. Diese Bedeutung des Wortes »Bildung« würde syntaktisch an die transitiv-rezeptive Fassung des »Etwas bildet jemanden« anschließen, an das Leben, das bildet. Systematisch wäre Begegnung ein »unstetiger« statt »stetiger« Prozess. Historisch stünde er in der Tradition jüdischen statt griechischen Denkens.

**Humboldt:** Bisher dachte ich, dass ich mich im deutschen Bildungsdenken gut auskenne. Jetzt düpieren Sie mich. Ich muss Sie also irgendwann einmal zu uns in die Yale University einladen, um Sie dann meinerseits interviewen zu können.

**Guardini:** Ich nehme Ihre Einladung jetzt schon an und bedanke mich für ein Gespräch, das vielleicht auch, ob im Sinne des Unterrichts, der Entwicklung oder Begegnung, bildend gewesen ist.

### Literatur

- Benner, D. (2015): Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. In: Zeitschrift für Pädagogik 61, 4, S. 481–496.
- Bollenbeck, G. (1996): Bildung und Kultur. Frankfurt am Main.
- Bollnow, O.-F. (1959): Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. Stuttgart.
- Fischer, E. F. (2001): Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte. München.
- Flitner, W. (1950): Allgemeine Pädagogik. Frankfurt am Main.
- Fuhrmann, M. (2002): Bildung. Europas kulturelle Identität. Stuttgart.
- Klafki, W. (1957): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim/Berlin.
- Koller, H. C.: Bildung anders denken, Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart.
- Lehmsick, E. (1926): Theorie der formalen Bildung. Göttingen.
- Morris, C. W. (1938): Foundations of the Theory of Signs. Chicago.
- Schwanitz, D. (1999): Bildung. Alles was man wissen muss. Frankfurt.

Simon Oelgemöller

# Krisen und ihre Bewältigung in der katholischen Erwachsenenbildung

Wilhelm Böhler, Karl Forster und Hermann Boventer als Protagonisten ihrer Zeit

**Ein historischer Blick in die Zeit 1945 bis in die 1970er Jahre zeigt, wie sich das Bildungsverständnis der katholischen Erwachsenenbildung in der Nachkriegszeit entwickelt hat – in der Spannung zwischen kirchlichem Auftrag und Eigenständigkeit.**

Im 20. Jahrhundert hatte die Katholische Kirche vielfältige Krisensituationen und Umbruchsprozesse zu meistern. Auch in unserer Gegenwart zeigt sich diese Notwendigkeit, wie Gisbert Greshake seinen »realutopischen Blick in die Zukunft der Kirche« beschreibt: »Da in der Gegenwart unser Handeln herausgefordert ist, muss auf jene heutigen Tendenzen geblickt werden, welche in die Zukunft weisen und die wir durch unser Tun entweder abwürgen oder vorwärtstreiben können – alles mit dem Ziel, eine neue lebendige und glaubwürdige Gestalt der Kirche entstehen zu lassen.«<sup>1</sup>

Nach 1945 war die Kirche herausgefordert, Weichenstellungen zu erarbeiten und Wege zu weisen bspw. angesichts des durch die Nachwirkungen des Nationalsozialismus erzwungenen pastoralen Wiederaufbaus, der innerkirchlichen Reformprozesse infolge des Zweiten Vatikanischen Konzils und der gesellschaftlichen Umwälzungsprozesse der 1968er Jahre. Diese Neuorientierungen geschahen durch äußeren Druck

wie auch durch innere Beweggründe. Die Katholische Erwachsenenbildung<sup>2</sup> war Teil des Prozesses. Gerade die Akademien<sup>3</sup> erarbeiteten als »Agenturen kirchlicher Selbstmodernisierung« Entwürfe und unterzogen diese einem Praxistest.<sup>4</sup>

Diese Krisenbewältigungsstrategien lassen sich für die Zeit zwischen 1945 und den 1970er Jahren an drei Protagonisten aufzeigen: dem kirchenpolitisch versierten Berater von Josef Kardinal Frings und Leiter der Schulabteilung, Wilhelm Böhler (1891–1958)<sup>5</sup>, dem Direktor der Katholischen Akademie in Bayern, Karl Forster (1928–1981)<sup>6</sup> und schließlich dem Direktor der Thomas-Morus Akademie in Bensberg, Hermann Boventer (1928–2001)<sup>7</sup>. Neben dem Blick auf die Anfänge nach 1945 bietet sich der Vergleich zwischen Forster und Boventer geradezu an: »In der Aufbruchzeit nach dem Konzil und der politischen Umbruchszeit nach dem 68er Studentenaufstand«, so der Journalist Ferdinand Oertel, »ließ Boventer in der Akademie die aktuellen Zeit- und Glaubensfragen offen diskutieren und machte Bensberg neben der Münchener Akademie der bayerischen Bistümer zu einem Zentrum des christlichen Dialogs in Kirche und Welt.« Beide waren zudem Jahrgang 1928 und zählen damit zu der 1945er Generation, die für die politische Kultur der Bundesrepublik tragend wurde. Anlass für diesen Fokus bieten schließlich die

Todesjahre, die sich 2021 jähren: Forster verstarb 1981 und Boventer 2001.

## Wilhelm Böhler und das »Kölner Modell«

Die Nachkriegszeit war vom Wiederaufbau auch in pastoraler Hinsicht geprägt. Für die kirchliche Führungsschicht galt Deutschland weithin als missionsbedürftig. In einem verbreiteten Narrativ wurde der Nationalsozialismus nicht zuletzt mit der Abkehr vom Christentum in Verbindung gebracht. Nach dem Krieg hatte demnach die Gesellschaft wieder rechristianisiert zu werden. Gleichzeitig standen sich nach 1945 unversöhnlich die Weltanschauungen gegenüber. Diese innergesellschaftliche Konfrontation wurde mit dem Systemkonflikt im Kalten Krieg zwischen Ost und West untermauert. In dieser Krisenlage sorgte sich Wilhelm Böhler während der Weihnachtstage 1945: »Es ist so schwer, den richtigen Weg zu sehen und zu finden und klar zu entscheiden, welcher Weg gegangen werden soll. Wir haben alle den Hl. Geist noch sehr notwendig.« Die deutschen Bischöfe befürworteten für den pastoralen Neuanfang die s.g. »Katholische Aktion«<sup>8</sup> und standen dem Wiederaufbau der Verbände skeptisch gegenüber. Mit der Katholischen Aktion bildeten Laien unter Führung kirchlicher Amtsträger eine schlagkräftige Organisationseinheit, verbunden mit dem Anspruch, die Gesellschaft zu verchristlichen. Im Erzbistum Köln etablierte sich daraufhin das »Kölner Modell«<sup>9</sup> bzw. auch so genannte »System Böhler«<sup>10</sup> und fand deutschlandweit Interesse und die ausdrückliche Anerkennung Papst Pius' XII.<sup>11</sup> In Ver-

112



**Der Historiker Dr. Simon Oelgemöller ist als Projektmitarbeiter für das Stadtarchiv Solingen und in der Erwachsenenbildung tätig.**

bindung zwischen Klerus und den in Katholikenausschüssen und seit 1946 im »Diözesankomitee der Katholikenausschüsse« organisierten Laien entstand ein flexibel gestaltetes Netzwerk zur Koordination der lokalen Aktionen im Verbands- wie Vereinswesen und auf Gemeindeebene, der Volksbildung und Schulung sowie der Einflussnahme auf politische Vorgänge. Böhlers Ideal im Rahmen seiner »Eindämmungs- und Kanalisierungsstrategie« war es, dem kirchlichen Führungsanspruch bei Organisationsformen der Laienbewegung einen institutionellen Rahmen zu verschaffen.<sup>12</sup> Böhler galt bald als »Spiritus Rector« des Diözesankomitees und war für das innere Gefüge die zentrale Figur. In enger Abstimmung mit ihm arbeiteten der Vorsitzende Anton Roesen sowie der Geschäftsführer Alfons Nowak.

Theologisch gewendet war das Ziel die Teilhabe der Laien am hierarchischen Apostolat verbunden mit der Forderung nach einer »Offensive für Christus, Ausbreitung des Reiches Christi und Geltendmachung der Gottesordnung auf allen Lebensgebieten« sowie die »Befolgung des Herrnwortes«. Dezidiert ging ein Bildungsauftrag einher. Priester hätten die Verpflichtung, Laien zusammenzubringen, sie im Geiste Christi und der Kirche zu schulen, damit sie sich gegen die Gegner des Christentums formieren könnten. Bildung diene damit der kämpferischen Durchdringung des öffentlichen Lebens mit christlichem Geist und der Wahrung, Aktivierung und Durchsetzung katholischer Belange in der Gesellschaft und im staatlichen Leben.<sup>13</sup> Nach Böhler sollten die Katholikenausschüsse den Volksbildungsauftrag vom Volksverein für das katholische Deutschland übernehmen und in einer zentralen überdiözesanen Arbeitsstelle konzentrieren. Im neuen Sachausschuss für Bildung, der sich mit der Erwachsenenbildung befasste, gab auch er die Richtung vor und betonte, dass es in dem anstehenden Kampf der Kirche darum gehe, die Katholiken zusammenzuführen, zu schulen und zu Persönlichkeiten zu bilden, die im öffentlichen Leben für die katholische Sache einzutreten hätten.



### So sieht das aus! Kirche und Erwachsenenbildung

Grafik: Sarah Kuss

Zur Schulung von geeigneten »Volksbildnern« plante das Diözesankomitee 1947 ein eigenes Bildungs- und Erziehungsheim. Auch hier war Böhler federführend und strebte mit dem Schulungsheim einen Konzentrationsprozess für die Erwachsenenbildung an. Er legte Wert auf sozial-pädagogische Kurse, Kenntnis- und Glaubensvermittlung und Kurse zur Erlangung der missio canonica. Das Diözesanbildungsheim bot erstmals im Herbst 1948 Kurse an.<sup>14</sup> Als Assistent von Böhler leitete ab 1952 bis 1957 Helmut Meisner die Geschicke des Hauses und stellte das Schulungsprogramm mit Blick auf unterschiedliche Berufsstände breiter auf. In der anhaltenden Findungs- und Orientierungsphase bis zu Böhlers Tod 1958 wurde um die Ausrichtung des Schulungsheims und der sich ab 1953 daraus formierenden Thomas-Morus-Akademie gerungen. Legte das Diözesankomitee den Fokus auf eine moderne akademische Stätte der Begegnung zwischen Kirche und Welt, hielt Böhler an der Schulung »mündiger Laien« fest. Die Zeichen der Zeit wiesen in ein neues, vom Konzil begleitetes Akademie- und Bildungsprogramm, welches von Reformen und Öffnungsprozessen geprägt war.

### Dialogangebot und Wahrnehmung des Öffentlichkeitsauftrags im vorpolitischen Raum

Die ideologischen Grabenkämpfe schwächten sich zu Beginn der 1960er Jahre ab. Mit dem Godesberger Programm der SPD gab es ab 1959 innenpolitisch ein Gesprächsangebot für Christ/-innen auch mit der Sozialdemokratie und auf der internationalen Ebene wurden nach der Berlin- und Kubakrise Wege in ein Jahrzehnt der Entspannung gesucht. Die Große Koalition 1966 bis 1969 trug nicht zuletzt dem gesamtgesellschaftlichen Klima nach einem gewünschten Konsens Rechnung. Die politische Kultur wurde in den 1960er Jahren von der 1945er-Generation mitbestimmt, die an überkommenen Strukturen, Werten und Normen zweifelte und mit praktischer Orientierung die Demokratie zu gestalten wusste. Zeitgleich entfaltete sich eine Dynamik, mit der auch die Kirche einen Transformationsprozess durchlief. Das Zweite Vatikanische Konzil (1962–1965) wies in eine reformorientierte Zeit des Dialogs zwischen Kirche und Welt. In diese Jahre fiel die Gründung der Katholischen Akademie in Bayern 1957.

Hervorgegangen aus Initiativen von Laien und dem Bildungsausschuss der Katholischen Aktion berief Josef Kardinal Wendel den jungen Theologen und Priester Karl Forster zu deren erstem Direktor<sup>15</sup>. Er hatte den Nationalsozialismus als Jugendlicher miterlebt und wirkte nach 1945 als Dolmetscher für die amerikanischen Besatzer in Landshut. Für den demokratischen Aufbau der jungen Bundesrepublik engagierte er sich bereits als AStA-Vorsitzender der LMU München, indem er sich bspw. gegen eine FDJ-Gruppe positionierte. Akademiedirektor blieb er bis zu seiner Berufung zum Sekretär der Deutschen Bischofskonferenz 1967. Weniger eine konkrete Krise als vielmehr die Dynamik der 1960er Jahre sollte Einfluss auf die Akademie nehmen. Sie schien zugleich für den parallel vollzogenen konziliaren Neuaufbruch ein geeignetes Instrument zu sein, um die Zeitendenzen zu reflektieren und öffentlichkeitswirksam zu vertreten.

Schon das Statut spiegelte den Geist einer weltzugewandten und am Dialog orientierten Erwachsenenbildung wider. Die Einbettung der Themen in den gesellschaftlichen Diskurs war in dem Gründungsdokument zu erkennen: »1. Die wissenschaftliche Vertiefung des katholischen Weltverständnisses, 2. Die Begegnung von Glauben und Welt im gegenseitigen Austausch und 3. Die Förderung der katholischen Bildungsarbeit.«<sup>16</sup> Forster war überzeugt, dass die neue Institution die »Geistigkeit der besten Vertreter einer weltzugewandten Gläubigkeit« spiegeln werde. Sie solle zum katholischen Zentrum werden, das die vielfältigen Erscheinungsformen des kulturellen Lebens einzufangen und das offene Gespräch mit gesellschaftsrelevanten Kräften zu führen habe. Für Forster war 1959 ein besonderes Merkmal, dass weniger das Lehrhafte als vielmehr der Dialog mit nicht katholischen und kirchlichen Weltanschauungen und Lebenswirklichkeiten im Vordergrund stand. Forsters Tagungen waren nicht vom Schulungsgedanken katholischer Multiplikatoren, sondern von einer kontroversen Diskussionsfreude auf akademisch hohem Niveau und mit breiter

öffentlicher Resonanz begleitet. Dem Dialog verpflichtet, lud er in einem noch ideologisch aufgeladenen Jahrzehnt Gegner politischer, nicht christlicher Parteien erstmals als Referenten ein, u. a. Herbert Wehner (SPD), und machte sich damit zahlreiche Gegner in Kirche und Politik. Seine Themen reflektierten das Verhältnis der Kirchen zu den Parteien, warben für die (partei-)politische Eigenständigkeit kirchlicher Interessen und für ein unabhängiges und zivilgesellschaftliches Engagement der Katholik/-innen, behandelten Fragen der aufkommenden Entspannungspolitik und der atomaren Aufrüstung. Seine Veranstaltungen beflügelten die katholische Zeitgeschichtsforschung, indem u. a. erstmals Zeitzeug/-innen-gespräche geführt und mit der an die Akademie angebundenen gegründeten Kommission für Zeitgeschichte Forschungsprojekte begleitet wurden. Diese, für die junge Demokratie ins Zentrum treffenden Aspekte, wurden durch Forster ergänzt, wenn weiterhin über die Presse als vierter Gewalt diskutiert wurde. Schließlich fand auch der kirchliche Transformationsprozess in Form des Konzils vielfach Beachtung. Debattiert wurde über Klerikalismus, das »Schema 13« – die spätere Pastoralkonstitution *Gaudium et spes* –, die Religionsfreiheit und die Frage des Laien in Kirche und Welt. Tagungen in Rom während des Konzils oder auch in den USA bildeten Höhepunkte.

Forster setzte Themen, mit denen aus katholischer Perspektive am gesellschaftlichen Diskurs im vorpolitischen Raum und innerhalb der Kirche partizipiert wurde. Mit der Offenheit und Kommunikationsstärke einer solch verstandenen dialogischen Verkündigung in Form des verantwortungsvollen Zuhörens und Antwortens in seiner Stätte der Begegnung wies er richtungsweisend einen Weg, die Zeichen der Zeit des von der Kirche geforderten Dialogs zu realisieren. Die Kirche erkannte er dabei als demokratiestabilisierende Akteurin und als integralen Teil der Gesellschaft. Erwachsenenbildung wurde nicht mehr auf eine »innerkirchliche Angelegenheit« konzentriert, sondern vermittelte die Verantwortung

des Christentums und der Kirche für die Gestaltung des Welt- und Gesellschaftsauftrags.<sup>17</sup>

### **Emanzipation, Expansionsstreben und Modernisierungsschub**

Mit der 1968er Bewegung wurden vielfach die dynamischen Tendenzen der gesellschaftlichen Pluralisierung, Individualisierung und Entnormativierung sichtbar. Forderungen nach Mitbestimmung und Partizipation durch alle Gesellschaftsschichten hindurch wurden laut. Willy Brandts Worte »Mehr Demokratie wagen« zu Beginn der sozial-liberalen Koalition 1969 spiegeln diese Stimmung deutlich wider. Sinnbildlich steht im Katholizismus der Essener Katholikentag 1968 für diesen krisenhaften Auf- und Umbruch einer schleichenden Entkirchlichung, der von schwindenden Kirchenbesuchzahlen begleitet wurde. Er brachte den nachkonziliaren Gärungsprozess zum Ausdruck, die Forderungen nach Reformen und Mitsprache der jungen Generation und der Laien in der Kirche wurden lauter und mündeten in die Würzburger Synode von 1971 bis 1975.

Zeitgleich zu diesen Krisenjahren betrat mit dem Publizisten und Politikwissenschaftler Hermann Boverter ein neuer Akteur die Bühne der katholischen Erwachsenenbildung. Er wurde von 1968 bis 1981 als erster Laie Direktor der Thomas-Morus-Akademie. Er hatte Kunstgeschichte, Philosophie und Soziologie an der Universität Bonn studiert und ein Studienaufenthalt 1951/1952 an der University of Wyoming in den USA sollten ihn prägen. Nach seiner Promotion 1954 arbeitete er 1955 in New Jersey als Dozent, heiratete in New York und kehrte erst 1957 nach Deutschland zurück. Spätere Tagungen der Akademie in den USA belegen sein bleibendes Interesse für die dortigen Entwicklungen auch in Kirche und Theologie. Wieder in Deutschland war er als Journalist bei der Tageszeitung »Rheinische Post« und ab 1958 als Leiter der Pressestelle beim Bund der Deutschen Katholischen Jugend in Düsseldorf tätig. Bei der katholischen

Jugendzeitschrift »kontraste« in Freiburg wurde er Chefredakteur.

Die Thomas-Morus-Akademie hatte sich unter ihrem Direktor Josef Steinberg ab 1957 ein Akademieprofil zu gelegt, welches dem Dialog zwischen Kirche und Welt verpflichtet war. Diese Ausrichtung teilte Boverter und er setzte Akzente zur Modernisierung, Diskursorientierung und Öffnung der Erwachsenenbildung.<sup>18</sup> Er teilte mit dem Diözesanrat die »Auffassung, daß die Erwachsenenbildung im Erzbistum Köln dringend eines weiteren Ausbaus bedarf und daß die Thomas-Morus-Akademie sich zum Motor einer solchen Fortentwicklung machen muß.« Die Veranstaltungen bekamen »Eventcharakter«, und es wurde mit neuen Methoden experimentiert.<sup>19</sup> Interaktive Formate fanden Eingang mit Meditationstagen, Teach-ins und Workshops. Primanerforen, das »Bensberger Forum aktuell« oder »Bensberger Clubabend« waren auf Partizipation angelegt. Neue Themen waren der Psychologie entlehnt, etwa zu Identität, Grenzerfahrungen, Konfliktbewältigung oder Depression. Veranstaltungen wurden in Düsseldorf, Wuppertal, Bonn und kleineren Mittelstädten angeboten.<sup>20</sup> Unter Boverter erreichten die Tagungen und Teilnehmer/-innen ihren vorläufigen Höhepunkt.<sup>21</sup>

Infolge der 1968er Krise richtete sich der Blick mit dem neuen »Jugendforum« auf die jüngere Generation.<sup>22</sup> Die Akademie wurde als Ort der Auseinandersetzung geschätzt. »Die heutige Protest- und Diskussionswelle in der jungen Generation treibt uns oft gerade die aktivsten und intelligentesten unter den Primanern in die Kurse, in dem Wissen, dass in der Akademie ein freimütiges Klima herrscht und hier alles »schulische« abgestreift werden kann.«<sup>23</sup> Für Kirche und Erwachsenenbildung eröffneten sich Chancen, ihre Botschaft an zukünftige Führungsschichten herantragen zu können. »Schon heute«, so Boverter, »werden unsere Akademietagungen und Clubabende auch in wachsendem Maße von »Ehemaligen« besucht, die inzwischen studiert haben und jetzt in Schlüsselstellungen der Gesellschaft

aufzurücken.«<sup>24</sup>

Boverter legte auch Gewicht auf die gesellschaftspolitischen Diskurse. Noch 1981 beklagt er, dass es in der provisorischen Hauptstadt Bonn keine Katholische Akademie gebe. Die Akademie verstand er als parteipolitisch neutralen Boden für Politiker/-innen, Ministerialbeamt/-innen und Publizist/-innen.<sup>25</sup> Mit den Jahren etablierten sich hier die »Samstagsgespräche«. Er war überzeugt: »Die Kölner Kirche muss in Bonn eine verstärkte Präsenz im geistigen Bereich und auf Bildungsebene herstellen.«

Die Entwicklungen im Erzbistum Köln verfolgte Boverter mit dem Anspruch, seiner Akademie eine exponierte Stellung zu sichern. Demnach appellierte er an den Diözesanratsvorsitzenden Franz Pielmeyer, die Akademie bei Debatten um ein zentrales Bildungswerk strategisch als Ort des Dialogs zwischen Kirche und Welt zu positionieren. Erwachsenenbildung müsse das »alte Ghettondenken« überwinden und nicht in »unreflektierter Rückständigkeit« an »kirchlicher Bildungsarbeit« festhalten.<sup>26</sup> Moderne Formen der »Verkündigung« hatten für ihn Wege zu gehen, die »auf neue Weise die Menschen zu erreichen versucht«. Seiner Akademie sprach er die Aufgabe zu, dafür Pläne auszuarbeiten. Gleichzeitig baute er das theologische und methodische Bildungs- und Schulungsangebotes aus,

das der Diözesanrat für Pfarrgemeinderäte, Katholikenausschüsse und Mitarbeitende örtlicher Bildungswerke verantwortete.<sup>27</sup>

Ein gravierender Einschnitt in die Akademiegeschichte bedeutete der Brand des Kardinal-Schulte-Hauses 1980, womit faktisch das Tagungsgeschäft in Bensberg unmöglich wurde. Infolge des einsetzenden Richtungsstreits über die zukünftige Akademiegestaltung verlor Hermann Boverter 1981 seine Position als Direktor der Thomas-Morus-Akademie und wirkte in den weiteren Jahren als Publizist und Dozent an den Universitäten Bonn und München.

Krisen, innerkirchliche Reformen und gesellschaftliche Umbrüche stellten die Akteure vor Herausforderungen, neue Wege zu erproben und entsprechend des Konzils die Zeichen der Zeit zu erkennen. War bei Wilhelm Böhrer nach 1945 in einem vorkonziliaren Stil die Wiederverchristlichung, der Konzentrationsprozess auf die kirchliche Hierarchie und die kämpferische Frontstellung zum nicht katholischen Teil der Gesellschaft zu erkennen, sollte sich bei der nachfolgenden Generation ein Öffnungs- und Gesprächsangebot für Kirche, Politik und Gesellschaft zeigen. Karl Forster legte den Schwerpunkt in den 1960er Jahren nicht mehr auf die Schulung von Lai/-innen, sondern auf ein kontrovers dialogisches Format. Im persönlichen Gespräch zwischen



So sieht das aus! Realutopie

Grafik: Sarah Kuss

kirchlichen, politischen und gesellschaftlichen Repräsentanten erfolgte mit öffentlichkeitswirksamer Breitenwirkung ein vertieftes Verständnis für die jeweiligen Positionen. Daraus ergaben sich neue Ansätze für die Binnenperspektive und für ein gesellschaftliches Miteinander. Hermann Boverter setzte diesen von Forster gebahnten Weg unter den neuen Bedingungen der beginnenden 1970er Jahren fort. Er legte ebenfalls Wert auf eine offene und kontroverse Diskussionskultur und bezog dabei partizipativ die jüngere Generation mit ein. In beiden Fällen ist ein dezidiertes Öffentlichkeits- und Gestaltungsauftrag zu erkennen. Kirche wurde in Form der Akademiearbeit eine gesellschaftlich integrierte und integrierende Akteurin in der Diskursgemeinschaft und trug zur Demokratisierung bei. Gleichzeitig transformierten sich die Akademien zu religiösen und zeitkritischen Diskussions- und Identifikationsorten, die keine Berührungspunkte zu ihrer Gegenwart hatten.

Diese Entwicklungen korrespondierten zugleich mit dem Beschluss der Würzburger Synode 1976 »Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich«, wonach Erwachsenenbildung als eigenständiger kirchlicher Dienst begriffen wurde. In erklärender, vermittelnder und kritischer Funktion sollte sie zur Kritikfähigkeit befähigen und trat als verantwortlicher, mitgestaltender Player für Staat, Gesellschaft und demokratische Kultur auf.<sup>28</sup> Krisen und Dynamiken fordern von daher in der jeweiligen Zeit zu neuen Antworten heraus, demnach bleibt auch für die gegenwärtige Erwachsenenbildung die Frage aktuell, die wiederum Gisbert Greshake für die Zukunft der Kirche aufzeigt: »Auf welche künftige Sozialgestalt driften gegenwärtige Entwicklungen in Kirche und Gesellschaft hin? Welche Real-Utopien ergeben sich daraus?«<sup>29</sup>

## Anmerkungen

- 1 Gisbert 2020, S. 12.
- 2 Vgl. Bergold/Boschki 2014, S. 99 ff.; Fell 1983, S. 162–167.
- 3 Vgl. Schütz 2004; Messerschmidt 1975, S. 208–218.
- 4 Vgl. Großböting 2013, S. 165 f.; Führ 1997, S. 245.
- 5 Vgl. Buchna 2014. Böhler war ab 1933 erster Geschäftsführer der Bischöflichen Hauptarbeits-

stelle für die Katholische Aktion in Düsseldorf gewesen, 1935 erfolgte seine Ernennung zum Pfarrer der Gemeinde St. Mariä Himmelfahrt in Essen-West.

- 6 Vgl. Oelgemöller 2019.
- 7 Vgl. Art. Hermann Boverter. In: Die deutschsprachige Presse 2005, S. 118; Schmolke 2001, S. 325–326. Eine wissenschaftliche Arbeit über Boverter und zu seinen u. a. medienethischen Überlegungen steht bisher noch aus.
- 8 Oertel 2001, S. 355 f. »Mit Boverter, der bis zuletzt in unermüdlicher Schaffenskraft zeitkritische Bücher und Artikel veröffentlichte, an medienwissenschaftlichen und politischen Tagungen teilnahm und selbst Bildungstagungen veranstaltete, verliert die katholische Publizistik eine profilierte Persönlichkeit, die sich in Wort und Schrift als engagierter, auch streitbarer Anwalt einer christlich-humanistisch geprägten demokratischen Gesellschaft, einer ethisch verantworteten Öffentlichkeits- und Medienarbeit sowie einer konziliosoffenen, Standpunkt beziehenden Kirche äußerte, ob gelegen oder ungelegen.«
- 9 Wilhelm Böhler an Dr. L. Ostendorf vom 26. Dezember 1945. In: AEK, NL Diözesanrat, 192.
- 10 Vgl. Große Kracht 2016, S. 287–300.
- 11 Vgl. Hegel 1987, S. 638. Er spricht auch vom »Kölner System«.
- 12 Schütz 2004, S. 233.
- 13 Vgl. Große-Kracht 2016, S. 311–326. Der Prozess der »Verkirchlichung des deutschen Laienkatholizismus« seit den 1930er Jahre setzte sich mit dem Kölner Modell kontinuierlich fort.
- 14 Buchna 2014, S. 168.
- 15 Vgl. ebd., S. 164.
- 16 Ansprache von Pfarrer Ostendorf im Advent 1945. In: AEK, NL Diözesanrat, 192.
- 17 Vgl. L. Ostendorf an Wilhelm Böhler vom 1. Januar 1947, in: AEK, NL Diözesanrat, 192.
- 18 Vgl. Schütz 2004, S. 234–239.
- 19 Vgl. Oelgemöller 2019, S. 312–327.
- 20 Vgl. Dokument 36, Verbindliche Schlussfassung des Statuts mit Programm. In: Gründungsgeschichte der Katholischen Akademie in Bayern, München 1982, 144.
- 21 Bergold/Boschki 2014, S. 100.
- 22 Vgl. Boverter 1978, S. 33–40, S. 106–113.
- 23 Hermann Boverter an Franz Pielmeyer vom 24. Februar 1969. In: Archiv der TMA, Ordner Diözesankomitee der Katholikenausschüsse in der Erzdiözese Köln, vom 1. Mai 1958.
- 24 Mittmann 2011, S. 164 f.
- 25 Boverter an Pielmeyer vom 6. November 1974. In: Archiv der TMA, Ordner Diözesankomitee der Katholikenausschüsse in der Erzdiözese Köln, vom 1. Mai 1958.
- 26 Schütz 2004, S. 267 f.
- 27 Vgl. Boverter an Pielmeyer vom 8. April 1969. In: Archiv der TMA, Ordner Diözesankomitee der Katholikenausschüsse in der Erzdiözese Köln, vom 1. Mai 1958.
- 28 Ebd.
- 29 Ebd.
- 30 Vgl. Boverter/Steinberg, Skizze der Entwicklungslinien der Arbeit der Thomas-Morus-Akademie während der nächsten Jahre, an Hans Deckers vom 6. Februar 1969. In: Archiv der TMA, Ordner Diözesankomitee der Katholikenausschüsse in der Erzdiözese Köln, vom 1. Mai 1958.
- 31 Boverter an Pielmeyer vom 6. November 1974, in: Archiv der TMA, Ordner Diözesankomitee der Katholikenausschüsse in der Erzdiözese Köln, vom 1. Mai 1958.

32 Vgl. Boverter an Pielmeyer vom 16. Juni 1969. In: Archiv der TMA, Ordner Diözesankomitee der Katholikenausschüsse in der Erzdiözese Köln, vom 1. Mai 1958.

33 Wie Fn. 21.

34 Vgl. Müller-Ruckwitt 1978, S. 45.

35 Vgl. Könemann 2013, S. 210–221.

36 Greshake 2020, S. 199.

## Literatur

- Bergold, R.; Boschki, R. (2014): Einführung in die religiöse Erwachsenenbildung. Darmstadt.
- Boverter, H. (1978): Mehr als ein Flirt 1986–1978. In: 25 Jahre Thomas-Morus-Akademie. Bensberg, S. 33–40.
- Boverter, H. (1978): Rückblick auf 25 Jahre Akademiearbeit. In: 25 Jahre Thomas-Morus-Akademie. Bensberg, S. 106–113.
- Buchna, K. (2014): Ein klerikales Jahrzehnt? Kirche, Konfession und Politik in der Bundesrepublik während der 1950er Jahre. Baden-Baden.
- Fell, M. (1983): Mündig durch Bildung. Zur Geschichte katholischer Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1945 und 1975. München.
- Führ, C. (1997): Deutsches Bildungswesen seit 1945. Grundzüge und Probleme. Berlin.
- Greshake, G. (2020): Kirche wohin? Ein real-utopischer Blick auf die Kirche der Zukunft. Freiburg, Basel, Wien.
- Große Kracht, K. (2016): Die Stunde der Laien? Katholische Aktion in Deutschland im europäischen Kontext 1920–1960. Paderborn.
- Großböting, T. (2013): Der verlorene Himmel. Glauben in Deutschland seit 1945. Göttingen.
- Hegel, E. (1987): Das Erzbistum Köln, Bd. 5. Köln.
- Jahn, B. (2005): Die deutschsprachige Presse. Ein biographisch-bibliographisches Handbuch. München.
- Könemann, J. (2013): Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich. Ein Dokument im Licht von vierzig Jahren. In: Feiter, R.; Hartmann, R.; Schmidl, J. (Hg.): Die Würzburger Synode. Die Texte neu gelesen. Basel, Wien, S. 210–221.
- Messerschmidt, F. (1975): Geschichte der Katholischen Akademien. In: Pöggeler, F. (Hg.): Geschichte der Erwachsenenbildung. Stuttgart, Berlin, Mainz u. a., S. 208–218.
- Mittmann, T. (2011): »Christliche Identität« in der Anstaltskirche. Die »Eventisierung« kirchlicher Formate in der Bundesrepublik der sechziger und siebziger Jahre. In: Damberg, W. (Hg.): Soziale Struktur und Semantiken des Religiösen im Wandel. Transformationen in der Bundesrepublik 1949–1989. Essen.
- Müller-Ruckwitt, E. (1978): Bildung für die Räte. In: Menschen in der Akademie. 25 Jahre Thomas-Morus-Akademie, Bensberg 1978, S. 45.
- Oelgemöller, S. (2019): Karl Forster (1928–1981). Katholizismus in der politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland. Paderborn.
- Oertel, F. (2001): Streitbarer Publizist und Humanist. Zum Tode vom Hermann Boverter. In: *Communicatio Socialis*, 34, S. 329–347.
- Schmolke, M. (2001): Im Gedenken an Hermann Boverter. In: *Publizistik*, Bd. 46, S. 325–326.
- Schütz, O. M. (2004): Begegnung von Kirche und Welt. Die Gründung Katholischer Akademien in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1975. Paderborn, München, Wien u. a.

Daniela Kornek

# Partizipation als zukunftsweisende Kompetenz der Erwachsenenbildung

Chance und Auftrag in Zeiten des Umbruchs und der Veränderung der Kirche

**Dieser Beitrag geht den Möglichkeiten nach, die eine echte Mitgliederpartizipation der katholischen (Erwachsenen-)Bildung eröffnet. Dabei wird in einem die Bedeutung der Beteiligung von Lai/-innen in der katholischen Kirche dargelegt und mit dem eigenen Bildungsverständnis verknüpft. Schließlich werden Wege angedeutet, wie sich die Erwachsenenbildung als partizipative Bildung mit souveränen Adressat/-innen zukunftsfähig gestalten kann.**

Die katholische Kirche in Deutschland befindet sich im Umbruch. Spätestens mit der Veröffentlichung der MHG-Studie 2018/19, dem Beginn des Synodalen Weges und dem Aktivwerden der Initiative *Maria 2.0* fordern zahlreiche Stimmen eine umfassende Reflexion und Diskussion verschiedener und doch zutiefst miteinander verwobener Macht- und Hierarchiefragen innerhalb der Kirche. In diesem Zusammenhang fallen auch immer wieder Schlagworte wie Partizipation und Mitgliederbeteiligung. Die katholische Erwachsenenbildung legt seit jeher einen Schwerpunkt auf ebendiese Momente: die Einbindung und Beteiligung der Adressat/-innen von Bildungsprozessen, um das eigene Selbstverständnis einzulösen, nämlich die Befähigung »zu selbstständigem Urteil und eigenverantwortlichem Handeln«<sup>1</sup>.



**Daniela Kornek ist Kommunikationswissenschaftlerin und katholische Theologin sowie Autorin für »Kirche in 1live«.**

## Partizipation und das katholische Bildungsverständnis

In der römisch-katholischen Kirche hat die Partizipation jedes und jeder Einzelnen ihren Ursprung im Sakrament der Taufe. Dieses unterscheidet die Menschen nicht nach Kategorien wie Status oder Geschlecht und gilt für alle Getauften gleichermaßen. Die dogmatische Konstitution über die Kirche des Zweiten Vatikanischen Konzils *Lumen Gentium* formuliert das gemeinsame Priestertum aller Gläubigen und betont, dass sie durch die Taufe zu einem heiligen Priestertum geweiht seien.<sup>2</sup> Durch diese und ähnliche Aussagen, unter anderem im Dekret über den Laienapostolat *Apostolicam actuositatem*, hat das Konzil die Beteiligung von Lai/-innen zu einem wichtigen Thema innerhalb der katholischen Theologie erhoben. Die Definition des Begriffs »Lai/-in« wurde jedoch in der Zeit während des Konzils und auch danach dazu genutzt, vor allem die Grenzen der Macht, Einflussnahme und Teilhabe von Lai/-innen aufzuzeigen. Ihr Dienst wurde mit Betonung seines Weltcharakters von dem der Priester deutlich unterschieden, auch wenn AA die Teilhabe von Lai/-innen am dreifachen Amt Jesu Christi betont. Erst die jüngeren Entwicklungen der Kirche in Deutschland, zuvorderst in Form des

Synodalen Wegs, werten die Rolle der Lai/-innen insofern deutlich auf, als sie sich gleichberechtigt an Diskussionen beteiligen und nicht nur als »Stimmen aus der Praxis« an strategisch passenden Stellen punktuell konsultiert werden. Rein rechtlich und formal haben zwar auch diese Partizipationsformen keine bindende Auswirkung auf Entscheidungen. Aber bereits dadurch, dass möglichst heterogene Gruppen zu verschiedenen Sachverhalten und Themen quasi-repräsentative Stimmungsbilder abgeben und die einzelnen Personen ihre je subjektiven Erfahrungen, gleichberechtigt zu den Stimmen ordinerter Teilnehmer, einbringen, zeigen sich neue partizipative Möglichkeiten für die Kirche. Diese entfalten, nicht zuletzt durch ihre mediale Präsenz und öffentliche Wahrnehmung, eine gestalterische Kraft, die dem Synodalen Weg trotz der formalrechtlichen Begrenzungen ein großes reformatorisches Potenzial verleiht und zukunftsweisend sein kann.

Die Notwendigkeit einer möglichst vollumfänglichen, gleichberechtigten Partizipation der Teilnehmenden erwachsenbildnerischer Angebote lässt sich bereits vom katholischen Bildungsbegriff her ableiten. Das heutige katholische Verständnis von Bildung versteht diese als Instrument zur Menschwerdung im Sinne einer umfassenden Selbst- und Persönlichkeitsbildung. Das Ziel dieses Sich-Bildens sei, so Judith Könemann, »die Befähigung dazu, ein selbstbestimmtes und selbstverantwortetes Leben zu führen, sowie dazu, sich auf Andere und Anderes zu beziehen und auch dafür Verantwortung zu übernehmen«<sup>3</sup>.

Deshalb kann und darf der Bildungsbegriff nicht ökonomisch verkürzt werden, wenn man aus Perspektive der katholischen Erwachsenenbildung das Ziel der Menschwerdung durch Gott, vor Gott und in Beziehung zu Gott konkretisiert. Die Erwachsenenbildung hat zusätzlich zur individuellen Persönlichkeitsbildung den Anspruch, demokratiebildend zu wirken und ihre Adressat/-innen zur Partizipation an gesellschaftlichen, kulturellen, politischen und kirchlichen Prozessen zu befähigen. Deshalb muss sie auch selbst zwingend partizipativ agieren und Formen des Lehrens und Lernens anbieten, die die Teilnehmenden aus einer passiv-rezipierenden oder gar konsumierenden Rolle befreien, sie an ihre eigene Verantwortung für das Gelingen der Lehr-Lernprozesse erinnern und sie sich darin einüben lassen.

### Die partizipative Wende und die Bedeutung der ecclesia

Im Nachgang der partizipativen Wende in den Sozialwissenschaften distanziert sich der Begriff *Partizipation* von einer paternalistisch-fürsorglichen Kontrollhaltung, die bestehende Abhängigkeiten nicht aktiv abzuschaffen versucht, sondern sie letztlich selbst festigt. Er hat sich stetig entwickelt in Richtung einer ausgeweiteten, umfassenden Form von Beteiligung ohne monolineare Dynamiken zwischen Beteiligungsermöglichender/-innen und denjenigen, die letztlich immer nur Teilaspekte von Partizipation erfahren dürfen. Partizipation bedeutet in diesem neu gedeuteten, stärker entgrenzten und gleichberechtigten Sinne, »an Entscheidungen mitzuwirken und damit Einfluss auf das Ergebnis nehmen zu können«<sup>4</sup>. Das Vorliegen einer vollumfänglichen Partizipation entscheide sich laut dem bekannten pyramidenförmigen Partizipationsmodell nach Judith Rieger und Gaby Straßburger also an der Frage, »ob die Beteiligung von Bürgerinnen und Bürgern [...] relevante Auswirkungen auf Entscheidungen hat«<sup>5</sup>. Doch seien auch die Vorstufen dieser Idealform nicht als Nicht-Partizipation zu fassen,



So sieht das aus! Im Umbruch

Grafik: Sarah Kuss

da sich bereits dort die Meinungen von Bürger/-innen Gehör verschaffen. Diese Konsultationen nehmen Einfluss auf den jeweiligen Entscheidungsprozess und entfalten somit bereits eine Wirkung. Die höchstmögliche Stufe der Partizipationspyramide ist jedoch erst dann erreicht, wenn Bürger/-innen beispielsweise zivilgesellschaftliche Projekte eigenständig initiieren, konzipieren, organisieren und realisieren.<sup>6</sup> Da sich Menschen in ihrem alltäglichen Umfeld am stärksten als kompetent erfahren, weil sie dort am unmittelbarsten die Konsequenzen ihrer Beteiligung sehen, ist ihre Motivation zur Partizipation in diesen Bereichen am größten. Aus professioneller leitender Perspektive erscheint es daher sinnvoll, niedrigschwellige und regelmäßige Naherfahrungen der eigenen Beteiligung zu ermöglichen. Diese Erfahrungsmomente haben dann einen sogenannten *Spillover*-Effekt, d.h. sie können auf größere Tätigkeitsfelder über die Grenzen der jeweiligen Projekte oder Angebote ausgedehnt werden oder ausstrahlenden Vorbildcharakter für andere Teilnehmende entfalten. Für die einzelnen Adressat/-innen der

erwachsenenbildnerischen Angebote haben diese Partizipationsmomente zudem den intrinsischen, subjektorientierten Effekt, Momente der Selbstverwirklichung zu erfahren und das Ziel jeder katholischen (Erwachsenen-) Bildung spürbar werden zu lassen. Von Benjamin Barber wird Partizipation daher in einem umfassenden Sinne nicht nur als Instrument zum Erlangen menschlicher Freiheit, sondern als deren konkreter Ausdruck und Realisierung definiert.<sup>7</sup> Da Partizipation nie losgelöst vom jeweils anderen stattfindet, wird ein Gefühl des Zusammenhandelns und der Gemeinschaft gestärkt, was der Realisierung des Koinonia-Gedankens als Grundvollzug kirchlichen Handelns entspricht. Aus Perspektive der katholischen Theologie lässt sich über die Bedeutung von Lai/-innenpartizipation nicht losgelöst von einer ekklesiologischen Grundsatzentscheidung sprechen, nämlich der Frage nach dem zugrunde liegenden Kirchenverständnis. Christian Bauer stellt zwei grundsätzliche Wege vor, das Kirchesein zu denken: »im platonischen Sinne der *Communio*-Ekklesiologie hierarchisch-kommunita-

risch konzipiert oder aber im Horizont des neuen, pluralen Denkens der Volk-Gottes-Ekklesiologie partizipativ-individuell<sup>8</sup>. Verstehen wir Kirche als *kyriake* primär vom Gottesbegriff, also vom Innen, her, oder definiert sich unser Kirchenbild, im Sinne einer *ecclesia*, stärker über den Zugang vom Außen, durch eine Entgrenzung und Ausweitung des Adressat/-innenkreises? Letztlich stellt uns unsere Selbstzuschreibung als katholisch im eigentlichen Wortsinn eines *Allumfassend* vor die Herausforderung, die eine Seite nicht ohne die andere denken und leben zu können und das dadurch entstehende Spannungsverhältnis auszuhalten<sup>9</sup>, wobei sich seit Beginn des Pontifikats von Papst Franziskus eine derzeitige Schwerpunktsetzung auf Seiten einer partizipativen Volk-Gottes-Theologie ausmachen lässt, die sich für den deutschen Kontext ja deutlich im Synodalen Weg und dem Engagement verschiedener Lai/-innen-Initiativen bestätigt und auch der Grundhaltung dieses Artikels entspricht.

### Von der Teilnehmendenorientierung zur Mitgliederzufriedenheit

Vor allem in den 1980er-Jahren herrschte in der Erwachsenenbildung das Paradigma der Teilnehmendenorientierung vor. Begriffe wie »Lebensweltbezug, [...] Biografieorientierung, Subjektbezug, [...] Handlungsorientierung,«<sup>10</sup> fallen darunter. Ute Holm weist jedoch darauf hin, dass diese Begriffe nicht zwingend auf eine echte Partizipation der Adressat/-innen der Erwachsenenbildung verweisen. Sie rückt unter Verweis auf die Etymologie des Begriffs *didáskein* die Perspektive der aktiven Beteiligung am Lehr-Lernprozess durch Partizipation in den Fokus, wenn sie fordert: »Erwachsenenpädagogisch ist also ein Verständnis von Lehren um das Ermöglichen und Begleiten von *partizipativen* (Hervorh. durch DK) Lernprozessen zu erweitern.«<sup>11</sup> In der jüngeren Vergangenheit genießen wirtschaftswissenschaftliche Instrumente zur Er-

hebung der Kund/-innenzufriedenheit und Mitarbeiter/-innenzufriedenheit in Bereichen wie Verbände- und Organisationsforschung oder auch Pastoralentwicklung eine erhöhte Aufmerksamkeit, da sie die Bedürfnisse der (Kirchen-)Mitglieder evaluieren, um Anreize und Möglichkeiten für deren erhöhte Partizipation zu generieren. Im katholisch-erwachsenbildnerischen Setting darf selbstverständlich keine ökonomische Engführung geschehen: Teilnehmende und Adressat/-innen dürfen nicht mit Kund/-innen oder Mitarbeitenden verwechselt werden, da das Bildungsverständnis der Erwachsenenbildung eben kein rein ökonomisches ist. Doch eröffnet eine Beleuchtung dieser Aspekte lohnenswerte Blickwinkel, um den Begriff der Teilnehmendenorientierung zu weiten in Richtung einer umfassenderen Teilnehmendenpartizipation. Maßnahmen wie Bedarfsabfragen und Evaluationen, sowohl von Teilnehmenden als auch auf Leitungsseite, sind daher unentbehrlich. Diese sollten neben klassischen Feedbackmöglichkeiten auch konkret den Blick auf Partizipationsmöglichkeiten und -formen für Teilnehmer/-innen erwachsenbildnerischer Angebote richten.

### Auf dem Weg in die Zukunft

Wir befinden uns in Zeiten, in denen auch die kirchliche Erwachsenenbildung vor der Herausforderung steht, mit dem starken Vertrauensverlust, den die Institution Kirche als Gesamt zu verantworten hat, umgehen zu müssen. Es heißt also, das Vertrauen der (möglicherweise bislang nur potenziellen) Adressat/-innen der Erwachsenenbildung aufzubauen oder wieder zu gewinnen. Dies kann nur gelingen über gleichberechtigte Beziehungen auf Augenhöhe, transparente Kommunikation und Konfliktfähigkeit, sodass sich die Menschen in ihren je individuellen Lebenssituationen und mit ihren konkreten Erfahrungen, Wünschen und Ansprüchen an die Erwachsenenbildung ernst genommen fühlen. Eine faktische Realisierung und Konkretisierung dieses Gefühls von »ich

werde ernst genommen, meine Meinung zählt« drückt sich in bewussten, reflektiert initiierten und professionell begleiteten Maßnahmen aus, die eigenen Mitglieder nicht nur zu beschulen, sondern sie an möglichst vielen Phasen der jeweiligen Angebote (Ideenfindung, Konzeption partizipieren zu lassen. Durchführung und Auswertung). Offene Konzepte, prozessorientierte Abläufe, fluide Veranstaltungsformate und regelmäßige Erwartungsabfragen sind einige Elemente, die dabei helfen können. Punktuell und situationsbezogen sollten immer wieder Partizipationserfahrungen ermöglicht werden, und auch mit partizipationsverweigernden Teilnehmer/-innen muss ein souveräner Umgang entwickelt werden. Motivierend und in Teilen auch provokant mit Verweigerungshaltungen umgehen zu können<sup>12</sup>, ist daher auch ein Anspruch an professionelle Leitung in der Erwachsenenbildung. Je offener die Angebote angelegt sind, desto mehr Risikobereitschaft, Loslassen von Sicherheit und Mut zum Scheitern werden dabei natürlich von den Verantwortlichen erfordert. Dieses Annehmen einer letztlich gegebenen Unverfügbarkeit, Ergebnisoffenheit und Nicht-Nachvollziehbarkeit von Bildungsprozessen (teils sogar für die Adressat/-innen bzw. Teilnehmenden selbst) entspricht auch dem Ziel der katholischen Erwachsenenbildung: der vollkommenen Menschwerdung in Beziehung zu Gott, da auch diese sich stets nicht zur Gänze nachvollziehen lässt, von uns geplant, verfügt oder durchdrungen werden kann. Den Verantwortlichen in der Erwachsenenbildung ist anzuraten, verbindliche Kriterien und Verfahren zu entwickeln, mit denen Macht gerechter verteilt, Verantwortung übertragen und Partizipation möglichst vieler ermöglicht wird. Die daraus entstehenden Instrumente der Mitgliederevaluation und Qualitätskontrolle, wie sie in anderen größeren Betrieben und Unternehmen bereits Standard sind, können dabei helfen, einen zukunfts- und auch konkurrenzfähigen Weg der erwachsenbildnerischen Angebote zu beschreiten. Dieser reflektierte Umgang mit Macht- und

Beteiligungsfragen kann außerdem ausstrahlenden Charakter auf andere Prozesse, z. B. in der Pastoralentwicklung, haben, sodass die Erwachsenenbildung hier einen vorbildlichen Leuchtturmcharakter statuieren kann und ihre Rolle als ernstzunehmende Gesprächspartnerin und Impulsgeberin in Kirche und Gesellschaft festigt.

## Anmerkungen

- 1 KEB Deutschland 1992, S. 2.
- 2 Vgl. LG 10.
- 3 Könemann 2015, S. 1.
- 4 Straßburger/Rieger 2014, S. 230.
- 5 Ebd., S. 17.
- 6 Vgl. Ebd., S. 19.
- 7 Barber 2003, S. 235f.
- 8 Bauer 2020, S. 45.
- 9 Vgl. Ebd., S. 47.
- 10 Holm 2012, S. 3.
- 11 Ebd.
- 12 Vgl. Ebd., S. 16.

## Literatur

- Barber, B. R. (2003): Strong Democracy. Participatory Politics for a New Age. (1984.) Twentieth Anniversary Edition with a New Preface. Berkeley, S. 235f.
- Bauer, C. (2020): Vom Haben zum Sein? Partizipation in einer synodalen Kirche. In: Zeitschrift für Pastoraltheologie 40, Heft 1, S. 37–57.
- Holm, U. (2012): Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip der Erwachsenenbildung – aktuelle Bedeutungsfacetten. DIE texte. online. <https://www.die-bonn.de/doks/2012-teilnehmerorientierung-01.pdf>.
- KEB Deutschland (Hg.) (1992): Hirschberger Erklärung. Bildungspolitische Grundsätze 1992. S. 2, [https://keb-deutschland.de/wp-content/uploads/2017/07/Hirschberg\\_1992.pdf](https://keb-deutschland.de/wp-content/uploads/2017/07/Hirschberg_1992.pdf).
- Könemann, J. (2015): Bildung und Pastoral. Die Frage nach einem fast verloren gegangenen Zusammenhang und seiner heutigen Relevanz. In: Pastoraltheologische Informationen 35, 1, S. 9–19.
- Straßburger, G.; Rieger, J. (2014): Bedeutung und Formen der Partizipation – Das Modell der Partizipationspyramide. In: Straßburger, G.; Rieger, J. (Hg.): Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. Weinheim, Basel, S. 12–39.
- Straßburger, G.; Rieger, J. (2014): Partizipation kompakt – Komplexe Zusammenhänge auf den Punkt gebracht. In: Straßburger, G.; Rieger, J. (Hg.): Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. Weinheim, Basel, S. 230–240.

## Zu den Bildern in diesem Heft

Immer häufiger sieht man sie auf Tagungen und Workshops: Grafiker/-innen, die auf großen Boards parallel zum Vortrag oder der Diskussion das Geschehen skizzieren: Am Ende ist die Kernaussagen des Geschehens mit visuellen Zeichen und cartoonhaften Grafiken sichtbar gemacht. Die Ursprünge des Graphic Recordings (auch Visual Recording oder Visual Facilitation genannt) gehen bis in die 1970er Jahre zurück. Live-Zeichner/-innen begannen auf Konferenzen, in Brainstormings und Events die Diskurse sichtbar zu machen. Die großen Wandbilder helfen dabei den Teilnehmenden, die eigenen Prozesse zu spiegeln, grafisch zu verfolgen und vielfältige Ideen zu reflektieren. In diesem Heft haben wir mit Sarah Kuss eine Newcomerin beauftragt, die Themenbeiträge dieser Aufgabe im Stile des Graphic Recordings zu illustrieren. Gerade der Beitrag von Ulrich Papenkort, der als Gespräch konzipiert ist, eignet sich besonders gut für dieses Format. Sarah Kuss (Berlin) arbeitet seit 2019 freiberuflich als Grafikerin und macht derzeit eine Ausbildung zur Mediengestalterin in Digital und Print. Weitere Informationen und Kontakt über Instagram unter @maditivity.



# Geringqualifizierte besser berücksichtigen!

## OECD legt neuen Weiterbildungsbericht vor

Deutschland muss sich bei der Weiterbildung stärker um die Bedürfnisse Geringqualifizierter kümmern und insgesamt sein Weiterbildungssystem kohärenter gestalten. Ansprüche auf Bildungszeiten sollten einheitlich geregelt, finanzielle Anreize gebündelt und die Möglichkeiten zur Anerkennung nicht-formal und informell erworbener Fähigkeiten verbessert werden. Dies sind die wichtigsten Empfehlungen der OECD-Studie Weiterbildung in Deutschland.

Die Studie untersucht, wie gut das deutsche Weiterbildungssystem Menschen und Unternehmen unterstützt, mit dem raschen Wandel der Arbeitswelt Schritt zu halten. Im OECD-Vergleich hat Deutschland mit 18 Prozent einen recht großen Anteil von Arbeitsplätzen mit hohem Automatisierungsrisiko. Das sind Arbeitsplätze, die zukünftig wegfallen könnten, weil eine Maschine die Tätigkeiten übernimmt. Weitere 36 Prozent der Arbeitsplätze in Deutschland werden sich in den kommenden 15 Jahren wahrscheinlich stark verändern. Gleichzeitig werden viele neue Jobs entstehen. Weiterbildung in allen Formen – von Aufbaustudiengängen über Lehrgänge bis hin zum Lernen von Kolleg/-innen – ist essenziell, um Menschen auf diese Veränderungen vorzubereiten.

### Zu geringe Teilnahme von Menschen mit geringer Qualifikation

Wie die Studie zeigt, werden in Deutschlands insgesamt leistungsstarkem Bildungssystem ausgerechnet diejenigen oft nur schwer von Weiterbildungsangeboten erreicht, die besonders davon profitieren würden. Dazu gehören Erwachsene in Berufen mit hohem Veränderungs- oder Automatisierungsrisiko, Erwachsene mit geringen Grundkompetenzen, Ge-

ringverdienende und Beschäftigte in kleinen und mittleren Unternehmen. Sie nehmen seltener Weiterbildungsangebote wahr als Menschen mit höheren Qualifikationen – was die Kluft zwischen den Bildungsgruppen weiter vergrößert. Diese Tendenz gibt es in allen OECD-Ländern. Im Vergleich zu anderen leistungsstarken Mitgliedsländern ist die Weiterbildungsteilnahme in Deutschland jedoch besonders ungleich verteilt.

»Deutschland hat in jüngster Zeit viel dafür getan, seine Weiterbildungslandschaft zu modernisieren und die Koordination der vielen Weiterbildungsakteure zu verbessern – nicht zuletzt im Rahmen seiner Nationalen Weiterbildungsstrategie«, so OECD-Generalsekretär Angel Gurría bei der

Vorstellung der Studie. »Dieser Weg muss fortgeführt und erweitert werden, insbesondere durch einen stärkeren Fokus auf jene Gruppen, deren berufliche Zukunft am meisten von Weiterbildung abhängt.«

### Nationales Weiterbildungsgesetz

Eine zentrale Empfehlung der Studie ist, die komplexen Strukturen der deutschen Weiterbildungslandschaft zu vereinfachen. Das bisherige System zeichnet sich durch dezentrale, föderale Strukturen, hohe Eigenverantwortung und starken Wettbewerb zwischen den Anbietern aus. Das macht es einfacher, maßgeschneiderte Angebote bereitzustellen, ist aber für

### Berlin: Neues Weiterbildungsgesetz verabschiedet

Das Berliner Abgeordnetenhaus hat ein neues Gesetz über die Erwachsenenbildung in beschlossen. Es hat insbesondere drei Ziele:

Die bestehenden öffentlichen Einrichtungen der Erwachsenenbildung in Berlin, die zwölf bezirklichen Berliner Volkshochschulen und die Berliner Landeszentrale für politische Bildung werden strukturell abgesichert. Für die Volkshochschulen bedeutet dies, dass wichtige Festlegungen zu Angebot, Ausstattung, digitaler Leistungsfähigkeit, Qualitätsstandards sowie zu Kursleitenden- und Teilnehmendenbeteiligung getroffen werden. Die Berliner Landeszentrale für politische Bildung wird erstmals auf gesetzlicher Grundlage bestehen und so nachhaltig abgesichert sein. Ebenso wird auch die Förderung zur Bildungs- und Weiterbildungsberatung gesetzlich verankert.

Zum Zweiten werden bildungspolitische Steuerungs- und Förderinstrumente im Feld der Erwachsenenbildung aufgebaut, die es in dieser Form in Berlin bisher nicht gab. Dazu können Einrichtungen, die den Berlinerinnen und Berlinern Erwachsenenbildungsangebote unterbreiten, »Anerkannte Einrichtung der Erwachsenenbildung in Berlin« werden und sich dann an neugeschaffenen Fördermöglichkeiten für wichtige und innovative Projekte und Programme beteiligen. Informationen zur Anerkennung von Einrichtungen wird die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie zum Inkrafttreten am 1. August bereitstellen.

Zum Dritten wird die öffentliche Sichtbarkeit der Erwachsenenbildung deutlich erhöht und die gesellschaftliche Diskussion über Erwachsenenbildung und ihre Angebote befördert. Zu diesem Zweck wird ein Erwachsenenbildungsbeirat eingerichtet. Zudem wird regelmäßig ein Bericht zum Stand der Erwachsenenbildung in Berlin vorgelegt und ein Preis für besondere Angebote und Formate der Erwachsenenbildung vergeben.

Einzelne schwer zu überblicken, bietet wenig Vergleichbarkeit in Bezug auf die Qualitätsstandards der Anbieter und schafft ungleiche Zugangsvoraussetzungen. Es wäre sinnvoll, über ein nationales Weiterbildungsgesetz einen Rahmen zu etablieren, der Zuständigkeiten, Organisation, Anerkennung und Finanzierung regelt. Für Anbieter sollten Mindestqualitätsstandards eingeführt werden.

Zeitmangel und fehlendes Wissen über die eigenen rechtlichen Ansprüche halten viele Menschen von der Teilnahme an Weiterbildungsangeboten ab. Die Studie empfiehlt, den Anspruch auf Bildungszeiten und Bildungsurlaub regionen- und branchenübergreifend zu vereinheitlichen und die finanziellen Fördermöglichkeiten für Weiterbildung nutzer/-innenfreundlicher zu gestalten. Darüber hinaus empfiehlt die Studie, Angebote zum Erwerb von Teilqualifikationen bundesweit auszubauen, zu standardisieren und so zu gestalten, dass diese auf dem Arbeitsmarkt problemlos anerkannt werden. Beispiele aus Dänemark, Finnland und anderen Ländern zeigen, dass modularisierte Teilqualifikationen für mehr Inklusivität sorgen können, weil sie flexibler auf die Bedürfnisse der Menschen eingehen.

Desweiteren empfiehlt die Studie, Konzepte und Kampagnen zu entwickeln, die gezielt Menschen mit geringen Grundkompetenzen ansprechen. Diese Gruppe sucht seltener aktiv nach Weiterbildungsmöglichkeiten und ist auch durch Informationskampagnen oft nur schwer für Weiterbildung zu gewinnen. Die Studie empfiehlt, dass Bund und Länder in einer gemeinsamen Initiative kostenlosen oder kostengünstigen Zugang zu Lernangeboten im gesamten Bundesgebiet schaffen. Diese Angebote sollten praxisnah und problemorientiert angelegt sein und idealerweise im Arbeitskontext stattfinden. Die Studie beschreibt Beispiele aus anderen OECD-Ländern, darunter das UnionLearn-Programm in Großbritannien, die auf diese Weise erfolgreich die Weiterbildungsteilnahme bei eher schwer erreichbaren Gruppen erhöht haben.

## KEB Bayern trauert um Franz Henrich

**Ehemaliger KEB-Vorsitzender im Alter von 89 verstorben**

Mit großem Bedauern muss die Katholische Akademie in Bayern den Tod von Akademiedirektor a.D. Prälat Prof. Dr. Franz Henrich bekannt geben. Franz Henrich hat als Direktor und Vorsitzender der KEB Bayern über 33 Jahre lang – von 1967 bis 2000 – die Geschicke der Akademie und der katholischen Erwachsenenbildung in Bayern gelenkt. Im Alter von 89 Jahren ist er jetzt am 4. Juni 2021 in München gestorben.

Akademiedirektor PD Dr. Achim Budde würdigte die Arbeit seines Vor-Vorgängers als »herausragend«. Die Akademie habe Professor Henrich sehr viel zu verdanken. »Ich persönlich habe ihn ja nicht mehr als Akademiedirektor erlebt, doch ich bin überzeugt, dass es ohne Franz Henrich diese Akademie nicht so gäbe, wie sie heute existiert. Seine Leistungen für die Akademie waren auf vielen Gebieten Pionierarbeit und bleiben unvergesslich«, sagte Achim Budde über seinen Vor-Vorgänger.

Am 8. November 1931 in Niedergailbach im saarländischen Kreis Homburg/Saar geboren, studierte Franz Henrich ab 1952 zuerst in Mainz und später in München Philosophie und Theologie. 1957 trat er in das Priesterseminar der Diözese Speyer ein. 1959 zum Priester geweiht, war Henrich unter anderem als Kaplan sowie in der Jugendseelsorge im Bistum Speyer tätig, arbeitete nebenbei auch wissenschaftlich und wurde 1966 schließlich zum Doktor der Theologie promoviert. Am 1. März 1967, im Alter von 35 Jahren, ernannte ihn der damalige Erzbischof von München und Freising, Julius Kardinal Döpfner, zum Nachfolger von Dr. Karl Forster, dem Gründungsdirektor der Katholischen Akademie in Bayern. Von 1968 bis 1998 war Franz Henrich Mitglied im Rundfunkrat des Bayerischen Rundfunks.

Am 30. September 2000 schied Franz Henrich schließlich als Direktor der Katholischen Akademie aus. Franz Henrich blieb »seinem« Haus aber auch in



**Prälat Prof. Dr. Franz Henrich**

Foto: Anne Kirchbach/Kath. Akademie Bayern

den folgenden Jahren tief verbunden, wie er durch häufige Besuche von Veranstaltungen deutlich machte.

Zum Gedenken an Franz Henrich legte die KEB-Mitgliederversammlung eine Schweigeminute ein. Bundesvorsitzende Elisabeth Vanderheiden erinnerte zum Auftakt des zweiten Versammlungstages an die Amtszeit und Verdienste ihres Vorgängers: »Wir sind dankbar für alles, was Prälat Henrich geschaffen und geprägt hat. Wir gedenken seiner im Gebet und schließen seine Familie mit ein.«

Kardinal Marx erinnerte sich in seiner Würdigung an die Zeit seiner frühen kollegialen Begegnungen mit Franz Henrich auf Konferenzen für Leitende von Bildungseinrichtungen. Ab 1989 wirkte Marx als Direktor des Sozialinstituts Kommende Dortmund im Erzbistum Paderborn. Mit Franz Henrich habe er sich in dieser Zeit »sehr gut verstanden«. Ihm sei in guter Erinnerung, wie der Verstorbene Kirche verstand, und sie präsent gemacht habe in Wissenschaft, Kultur und Gesellschaft mit seiner »Überzeugung, dass das Evangelium und der Glaube an Christus jedem Denken standhält«. Dies sei »der Geist der Akademie« und zähle zum Erbe Franz Henrichs. Der »Lebensort Akademie« sei zugleich ein Auftrag und werfe die Frage auf, wie Kirche in Zukunft sein wolle.

# Das ist unser Auftrag

## Mitgliederversammlung der KEB Deutschland

Die Katholische Erwachsenenbildung (KEB) Deutschland hat auf ihrer diesjährigen Online-Mitgliederversammlung ein neues »Mission Statement« verabschiedet. Der Text ist Ergebnis einer ausführlichen internen Debatte um das eigene Selbstverständnis und die Frage, wie dies nach außen kommuniziert werden soll. Auf Anregung der letzten Mitgliederversammlung wurde ein erster Entwurf erarbeitet, zu dem über 40 Änderungsvorschläge eingegangen

sind. Der Text (s. unten sowie die Kommentare auf den nächsten Seiten) ist vor allem für die Öffentlichkeit gedacht. Auf der Versammlung wurde außerdem die Vorsitzende Elisabeth Vanderheiden in ihrem Amt bestätigt. Wiedergewählt wurden der stellvertretende Vorsitzende Rüdiger Paus-Burkard sowie die Beisitzer/-innen Wolfgang Hesse und Christine Höppler. Neu im Vorstand sind: Claudio Kullmann, Leiter des Katholischen

Büros Erfurt (stellvertretender Vorsitzender, s. auch nächste Seite), Eva Jelen, Geschäftsführerin der Katholischen Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Bayern (Beisitzerin) und Marie-Christine Kajewski, Geschäftsführerin der Katholischen Erwachsenenbildung im Lande Niedersachsen sowie Redaktionsmitglied der *Erwachsenenbildung* (Beisitzerin). Großen Beifall gab es für die aus Altersgründen ausscheidenden Vorstandsmitglieder Anneliese Mayer und Ludger Nagel. Beide haben die Netzwerkarbeit und Interessenvertretung der KEB in den vergangenen Jahren maßgeblich mitgeprägt.

## Mission Statement: Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland: Unser Auftrag

### Wir machen Sinn.

Das christliche Gottes- und Menschenbild ist Grundlage unseres Handelns. Wir stehen dafür ein, dass diese Welt und alle Menschen in ihr von Gott gewollt und deshalb sinnvoll sind. Für uns zeigt sich Gott in jedem einzelnen Menschen. Daher begegnen wir allen Menschen mit Wertschätzung, Aufmerksamkeit und Respekt. Wir bieten ihnen die Gelegenheit, ihr Leben und die Welt sinnvoll zu gestalten. Wir setzen auf Bildung, die Sinn macht und Sinn schenkt.

Wir sind im christlichen Glauben verwurzelt und in der Kirche verankert. Das stiftet Sinn, gibt uns Zuversicht und Beständigkeit für die Arbeit in einer global vernetzten und sich rasch verändernden Welt.

### Wir setzen auf Bildung.

Für uns ist Bildung eine Voraussetzung für ein gelingendes Leben. Wer lernt, selbständig und eigenverantwortlich zu handeln, wird Initiative ergreifen, wird an Herausforderungen wachsen und Veränderungen tatkräftig betreiben.

Wir stärken das Vertrauen der Menschen in sich selbst und in andere. Wir machen Mut, sich mit der Welt auseinanderzusetzen. Dafür schaffen wir Lern- und Erfahrungsorte, die offen für alle sind und niemanden ausgrenzen.

Daher setzen wir uns für gerechte Bildungschancen ein. Wir engagieren uns in der allgemeinen, kulturellen, ökologischen, politischen und religiösen Bildung ebenso wie in der Familienbildung. Wir bauen Bildungsbarrieren ab, damit das Recht auf Bildung für alle verwirklicht wird.

Für uns lebt Bildung von ihrer Vielfalt, den Themen und Perspektiven. Wir gestalten sie mit und für Menschen aus unterschiedlichen Lebenswelten, mit unterschiedlichen Begabungen und Neigungen, für unterschiedliche Lebenslagen und persönliche Anforderungen.

### Wir bilden ein Netzwerk.

Wir sind viele. Über 500 Einrichtungen erreichen mit ihren Bildungsangeboten jährlich 3,5 Millionen Teilnehmer\*innen. Wir verbinden Menschen und ihre Einrichtungen im Netzwerk der katholischen Erwachsenenbildung. Wir bündeln Kompetenzen. Im Kleinen wie im Großen. Und schöpfen Kraft im Miteinander.

Wir vernetzen uns und sind vernetzt. Wir bringen uns ein mit unseren Werten und unserem Wissen, mit unserer Erfahrung und unseren Beziehungen. Wir tauschen uns aus. Im offenen Dialog nach innen und nach außen. Das macht uns stark.

### Wir übernehmen Verantwortung.

Wir übernehmen Bildungsaufgaben. In Kirche und Gesellschaft. Wir sind zweitgrößte Anbieterin allgemeiner Erwachsenenbildung in Deutschland. Wir machen öffentlich verantwortete Weiterbildung.

Wir mischen uns ein. In Politik, Wirtschaft, Kirche und Gesellschaft. Wir vertreten die Interessen der katholischen Erwachsenenbildung aktiv. Und verankern dabei die katholische Bildungsarbeit nachhaltig.

### Wir lernen ein Leben lang.

Wir sind offen und neugierig. Wir denken Bildung immer wieder neu. Wir entwickeln nachhaltige Bildungskonzepte und innovative Angebote. Für das persönliche Leben und das soziale Miteinander. Wir motivieren zur Gestaltung von Kirche und Gesellschaft.

Wir gehen neue Wege. Wir sind Teil der Veränderung. Wir stellen uns den Herausforderungen des digitalen Lernens und gestalten seine Möglichkeiten. In der Praxis und in der Theorie. Dabei vertrauen wir auf unser Wissen und unsere Erfahrungen.

# Wir liegen richtig!

## Kommentare zum Selbstverständnis-Statement der KEB

### Wie wird das neue Statement zur Arbeit der KEB (s. vorherige Seite) von Praktiker/-innen bewertet?



**Dr. Claudia Pfrang,**  
**Direktorin Domberg-Akademie, Freising**

Viele kluge und versierte Bildungsakteur/-innen haben sich hier den Kopf zerbrochen und legen ein gut formuliertes, beeindruckendes Statement vor.

Es beinhaltet aus meiner Sicht alle wichtigen Aspekte für ein zeitgemäßes Bildungsverständnis der katholische Erwachsenenbildung: von der Grundlage unseres kirchlichen Bildungsverständnisses über das Grundverständnis von Bildung bis zur KEB als Netzwerk, die politische Verantwortung und Interessensvertretung sowie das Lernen ein Leben lang. Dass da und dort die Sprache etwas verknappert ist, liegt am Kondensat.

Etwas gestolpert bin ich über den letzten Halbsatz des ersten Satzes »und deshalb sinnvoll sind«. Was soll hier tatsächlich ausgedrückt werden? Recht auf Bildung für alle ist unabdingbare Grundlage für die Teilhabe aller an der Gesellschaft, dies könnte aus meiner Sicht im nachfolgenden Abschnitt expliziter formuliert werden. Es gibt unzählige Wege, ein Mission Statement zu definieren und zu entwickeln. Aus meiner Sicht ist das der KEB jedoch eher ein Leitbild, das das Mission Statement mit den USPs kombiniert. Das hat mich bei ersten Lesen etwas irritiert, vielleicht sollte man es eher Leitbild nennen.

Man hat ein wenig den Eindruck, als wollten die Urheber/-innen alles in ihr Leitbild verpacken und nichts auslassen. Aus jeder Zwischenüberschrift ergeben sich weitere USPs. Dieses

Papier könnte sicherlich jeder große Bildungsanbieter unterschreiben.

Für die Kommunikation nach innen und außen wäre empfehlenswert, daraus noch ein eigentliches Mission Statement (Why Statement) zu formulieren, das in 1-3 Sätzen im Sinne des Golden Circle von Simon Sinek das Warum der KEB deutlich macht. Was macht die KEB anders und besser als andere große EB-Anbieter? Ein Schuss mehr Eigenständigkeit würde dem Papier noch mehr Gewicht verleihen.



**Dr. Jutta Petri,**  
**Referentin für Erwachsenenbildung, Nordkirche, Rostock**

»Sinnhaftigkeit! Chancengleichheit! Eigenverantwortlichkeit! Vielfalt! Gemeinschaft! Ja!« sage ich rundheraus und begeistert. Aber gerade dies wirft für mich auch Fragen auf: Wer genau soll mit dem Mission Statement angesprochen werden? Diejenigen, die die Haltungen und Werte mit uns teilen? Oder diejenigen, von denen wir meinen, dass sie es (noch) nicht tun?

Die Protestantin in mir hält einen Moment inne: Bildung ist »eine Voraussetzung für gelingendes Leben«. Was heißt das – gelingendes Leben? WER bestimmt das? WAS muss ich lernen, um ein gelingendes Leben zu führen? – Ich ahne es ...

Bin ICH gemeint, wenn da steht: »Wir machen Mut, sich mit der Welt auseinanderzusetzen.« An wen richtet sich das Mission Statement? An mich als Endkundin, als potenzielle Teilnehmerin? Soll ich mich angesprochen fühlen, wenn es heißt »wer lernt selbstständig und eigenverantwortlich zu handeln, wird Initiative ergreifen«. Ist der Besuch der Bildungsangebote Voraussetzung für selbständiges, eigenverantwortliches Handeln? Was

ist mit jenen, die durch diese Form der bildungsbürgerlichen Ansprache nicht erreicht werden?

Bildung für Alle! Bildung in konfessioneller Trägerschaft ist leider häufig (unbewusst) nicht barrierefrei. Auch und gerade dann, wenn wir Menschen mit Aufmerksamkeit und Respekt begegnen, WEIL Gott sich »in jedem einzelnen« zeigt. Vielleicht liegt in diesem Zielkonflikt die Problematik eines Mission Statements konfessioneller Erwachsenenbildung.

Teilnehmer/-innen entscheiden aufgrund persönlicher Erfahrungen und Erwartungen. Es ist für Menschen, die nicht in oder mit Kirche leben, gleichgültig, welcher kirchlicher Träger hinter dem Bildungsangebot steht. Entscheidend sind die Inhalte und die erlebte Haltung der pädagogischen Fachkräfte in einem umfassenden christlichen Sinne. Und auch für Menschen, die in Beziehung zu Gott leben, dürfte es zunehmend gleichgültiger sein, nach welchem Ritus Gottesdienst gefeiert wird und welche Sakramente gespendet werden. Ihnen geht es um Lebens- und Glaubensfragen – jenseits der Religionszugehörigkeit. Und es geht um gesellschaftspolitisch relevante Inhalte und Werte. Das macht das Mission Statement erfrischend deutlich.

Ich frage mich schließlich, ob ICH als Kollegin in der Erwachsenenbildung angesprochen bin? Geht es um ein gemeinsames Denken und Handeln in den Strukturen konfessioneller Erwachsenenbildung, wie es nicht zuletzt die Ende 2020 von der KEB und der DEAE e.V. veröffentlichten Stellungnahme zur Situation der Erwachsenenbildung in der Corona-Pandemie zeigte? Sollten WIR uns gemeinsam angesprochen fühlen und Kraft gewinnen im Ringen um die Wertschätzung und tatkräftige (finanzielle) Unterstützung im eigenen Zuhause? Zur Stärkung unserer Stimme im vielstimmigen Chor der Weiterbildungsanbieter? Ein Leitbild. Ein Mission Statement konfessioneller Erwachsenenbildung? Trotzdem! Warum nicht?



**Ordinariatsrat Dr. Claudio Kullmann, Bistum Erfurt**

Zugegeben: Als es darum ging,

für die KEB Deutschland ein »Mission Statement« zu erarbeiten, war ich nicht so ganz bei der Sache und habe den regen E-Mail-Verkehr dazu bestenfalls überflogen. Wahrscheinlich habe ich als Kind gelernter DDR-Bürger einfach eine gewisse Skepsis gegenüber Manifesten. Dabei weiß ich als Leiter eines Katholischen Büros auch, wie wichtig es ist, Gesprächspartner/-innen in Politik und Gesellschaft kurz und prägnant erklären zu können, wofür man steht und was einen antreibt. Gerade mit Blick auf die Politik werden manche aber sagen: Eigentlich brauchen wir dieses »Mission Statement« gar nicht. Als KEB eilt uns unser guter Ruf meistens voraus. Ich mache selbst in einem Bundesland, in dem die Christ/-innen und erst recht die Katholik/-innen nur eine kleine Minderheit sind, häufig die Erfahrung, dass unseren Bildungseinrichtungen hohes Vertrauen und große Wertschätzung entgegengebracht wird. Die Politik weiß, dass sie sich auf uns verlassen kann.

Brauchen wir dann überhaupt ein »Mission Statement«. Ich denke: ja! Die Kirche wird im Moment ganz schön durchgeschüttelt. Manchmal fühlt es sich sogar wie ein Dauererdbeben an. Da ist es wichtig, dass wir als KEB unseren Platz kennen; dass wir wissen, warum wir tun, was wir tun. Gerade weil um uns herum alles zu wanken scheint, müssen wir uns klarmachen, was uns antreibt und warum wir davon überzeugt sind, dass Menschen mit unseren Angeboten besser durchs Leben kommen als ohne sie. Von daher ist das »Mission Statement« für mich nicht so sehr ein Text, den ich Politiker/-innen beim Termin in die Mappe geben möchte. Er ist für mich Teil einer Vergewisserung, dass wir als KEB mit unserer Arbeit richtig liegen. Dass wir Menschen einen besonderen – vielleicht sogar den einzigen! – Zugang zu Kirche und Glauben bieten können. Wir können

dort sein, wo klassische Formen von Kirche längst nicht mehr hinkommen. Das dürfen wir ruhig selbstbewusst vertreten, gerade dann, wenn unsere Einrichtungen an so manchen Orten allzu schnell infrage gestellt werden.



**Prof. Dr. Ralph Bergold, Direktor Katholisch-Soziales Institut**

Die katholische Erwachsenenbildung

Deutschland legt ein neues Statement vor und knüpft damit an die Tradition zweier vorheriger Erklärungen des Bundesverbandes katholischer Erwachsenenbildung an. Doch während die ersten beiden Erklärungen eher ein Grundverständnis der katholischen Erwachsenenbildung beschrieben, richtet sich die dritte Erklärung auf den Auftrag. Hier geht es nicht um die Frage »Wer sind wir?«, sondern »Wofür stehen wir?«.

Gleich ist bei allen drei Erklärungen, dass bestimmte Kontextveränderungen für die katholische Erwachsenenbildung Anlass für solche Erklärungen gaben. Der Anlass für die erste Hirschberger Erklärung 1992 war der Mauerfall und die Frage, wie die Gesellschaft in den ehemaligen DDR-Gebieten gestaltet werden kann, und welchen Beitrag hier katholische Erwachsenenbildung leisten kann. In dieser Erklärung ging es um bildungspolitische Grundsätze für eine öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft. Im Jahr 2000 angesichts einer zunehmenden Ökonomisierung und Privatisierung von Erwachsenenbildung hat die zweite Hirschberger Erklärung die erste Hirschberger Erklärung ergänzt mit dem Hinweis, dass Erwachsenenbildung eine öffentliche Aufgabe bleiben muss und, dass die neuen Konzepte des »selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens« in den Aufgabenbereich institutionalisierter Erwachsenenbildung integriert werden müssen, um damit einer Verkürzung von allgemeiner Bildung vorzubeugen.

Die derzeitigen Transformationspro-

zesse in den persönlichen Lebensbereichen, in Gesellschaft und auch Kirche machen es erforderlich, wieder neu über den Bildungsauftrag katholischer Bildungsarbeit mit Erwachsenen nachzudenken und eine Justierung vorzunehmen. Welchen Auftrag, welche Mission hat heute kirchliche Erwachsenenbildung in Zeiten zunehmender Beschleunigung, Pluriformität und Ambiguität?

Dieses vorliegende Statement greift in Sprache und in Form den heutigen Zeitgeist auf und setzt zukunftsweisende Akzente für ein Bildungsverständnis katholischer Erwachsenenbildung. Mit einer dynamisierenden Sprache (wir machen, wir setzen, wir bilden, ...) werden nicht Grundlagen formuliert, sondern die Kraft, der Impuls und der Geist beschrieben, aus dem heraus katholische Erwachsenenbildung betrieben wird bzw. betrieben werden soll. Mit diesem Statement kann auch bildungs- und kirchenpolitisch sehr schnell und konturiert aufgezeigt werden, was katholische Erwachsenenbildung ausmacht, worin sie sich von anderen Bildungsträgern unterscheidet und welchen Beitrag sie leistet. Dieses Statement ist aktuell und zeitgemäß, da es genau die Kontexte der heutigen Zeit, nämlich die Vielfältigkeit, die Unterschiedlichkeit aber auch die Notwendigkeit von Nachhaltigkeit, Verantwortlichkeit und Dialogfähigkeit benennt.

Mit diesem Statement wird der alte Wein (die Bildung) in neue Schläuche gefüllt. Und die Weinlagerung hat Auswirkungen auf die Weinqualität. Der alte Bildungswein, der die katholische Erwachsenenbildung grundsätzlich prägt, erhält durch die neue Lagerung wieder neue Frische und erhält belebende Wirkung. Die katholische Erwachsenenbildung braucht in Zukunft kein neues Bildungsverständnis, aber ein In-Beziehung-Setzen der Bildung in die heutige Zeit und die heutigen Kontexte. Es braucht eine Re-Kontextualisierung der Bildung. Mit diesem Missions-Statement nimmt die katholische Erwachsenenbildung in Deutschland eine solche Re-Kontextualisierung für die zukünftigen Herausforderungen vor.

Andreas G. Weiß

# Zwischen offenen und geschlossenen Kirchentüren

## Der brisante Ort der Katholischen Erwachsenenbildung

Die Zeiten sind hart geworden, das kann nicht geleugnet werden. In der bereits Jahrzehnte dauernden Krise in der römisch-katholischen Kirche geht es ans Eingemachte – Endzeitstimmung, könnte man meinen. Dass die vielseitigen Organisationen kirchlichen Lebens von den schwindenden Mitgliedszahlen auch in materieller Hinsicht irgendwann eingeholt werden, war abzusehen. Nicht zu erwarten war allerdings, dass viele Kirchenleitungen just bei jenen Tätigkeitsfeldern Abstriche machen, die die gesellschaftspolitische Akzeptanz weiter Teile der skandalgebeutelten Glaubensgemeinschaft in den letzten Jahrzehnten hochgehalten haben. Ja, auch Bildungsarbeit ist in der katholischen Kirche alles andere als selbstverständlich geworden. Neben dem monetären Damoklesschwert ist es jedoch auch ein ständiger Rechtfertigungsdruck nach innen, der viele Bildungseinrichtungen im kirchlichen Umfeld einzuholen droht – diese Doppelbelastung macht die Arbeit der Katholischen Erwachsenenbildung zurzeit zu einem prekären Geschäft.

### Ist Katholische Erwachsenenbildung römisch genug?

Nicht selten entzündet sich Kritik an der umfassenden Ausrichtung der Katholischen Erwachsenenbildung. Die Beobachtung, dass es in ihren Kursen nicht nur um Weitergabe von Glaubenswissen und Katechese geht, droht zu einem Pauschalurteil über ihre kirchliche Sinnhaftigkeit zu werden. Dass dieser Kurzschluss aber genau eine ihrer wesentlichsten Grundausrichtungen



gen verkennt, wird gerne übersehen: Die Katholizität der Katholischen Erwachsenenbildung ergibt sich nämlich nicht ausschließlich aus ihrer konfessionellen Beheimatung, sondern aus der umfassenden (gr. *katholikos*) Weitung ihrer Perspektive.

Historisch ist dieser Ansatz wohl nicht zufällig nach dem Ende des 2. Weltkrieges und der Aufbruchstimmung des 2. Vatikanischen Konzils verortet. Unter dem Motto »die Fenster öffnen«<sup>1</sup> zu wollen (so Papst Johannes XXIII.), gab es nicht nur eine Gründungswelle neuer Bildungseinrichtungen innerhalb der Kirche, sondern auch die bereits vorhandenen Institutionen verspürten einen innerkirchlichen Aufwind und vernahmen gleichzeitig ein gesteigertes Bedürfnis nach Bildung in der modernen und säkularen Welt.

### Kirchliche Bildungsräume als Begegnungsräume

Gerade an diesem Ort setzte die Katholische Erwachsenenbildung ein:

Sie sollte zu einem »Türöffner für die Kirche«<sup>2</sup> zur Welt werden, zu einem Raum des Lernens für Kirche und Gesellschaft. Sie sollte anhand genuin religiöser, gleichzeitig aber auch allgemeiner Themenbereiche wie politischer Bildung, Umwelt, Gesundheit, Persönlichkeitsbildung oder kultureller Bildung einen Begegnungsraum zwischen dem kirchlichen Glauben, dem religiösen Dasein und dem alltäglichen Leben der Menschen schaffen. Dies war mehr als nur eine Erscheinung der damaligen Gesellschaft, vielmehr führte dieses Verständnis eines kirchlich ermöglichten, offenen Dialograumes an den Grundauftrag von Kirche zurück: »Geht hinaus in alle Welt und verkündigt die Frohe Botschaft der ganzen Schöpfung!« (Mk 16,15), soll Jesus seinen engsten Freunden/-innen aufgetragen haben. Angesichts der Entwicklung moderner Ideen von Freiheit, Individualität und Säkularität merkten sowohl Gläubige als auch die Führungsebene der Religionsgemeinschaften eine zunehmende Verständnis- und Sprachlosigkeit den Menschen gegenüber.

### Jenseits ignoranter Sprachlosigkeit

Wie sollte Verkündigung möglich sein, wenn man das Gegenüber, die Menschen und die Welt nicht mehr versteht? Wie soll Kommunikation gelingen, wenn Kirche in der Blase ihrer eigenen Selbstverständlichkeit vegetiert, aber der Kern der jesuanischen Sendung, nämlich das Zugehen auf unterschiedslos alle Menschen immer mehr in den Hintergrund tritt? Um dieser drohenden Sprachlosigkeit zu ent-

gehen, dabei gleichzeitig den Wunsch Jesu aus dem Blick zu verlieren, wurde das Wagnis offener Kommunikations- und Bildungsräume eingegangen.

### Lernende Kirche als bildende Kirche

Mit dem Ziel eine lebendige Form von Seelsorge, Begegnung und Verkündigung zu ermöglichen, welche die Menschen in ihren Lebenswelten ernst nimmt, zeigte sich allerdings viel Lernbedarf: Katholische Erwachsenenbildung ist seit ihren Anfängen das Resultat einer Lernbeziehung, die die Kirche mit der »Welt von heute«<sup>3</sup> zusammenbringen wollte: Man setzte teils auf außerkirchliche Expertisen, Vortragende aus allen Fachbereichen, um so einen gemeinsamen Lernprozess zwischen Kirchlichkeit und dem Leben der Menschen anzuleiten.

Diese Räume einer offenen Bildung fungierten nicht selten als »Nahtstellen« zur Gesellschaft, an denen sich die Gläubigen vergewissern konnten, dass ihr Glaubensleben nicht einfach von den Fragen und Sorgen der Welt abgetrennt ist. Sie wurden zu einem Rahmen, in dem Kirche und Gesellschaft, Referierende und Teilnehmende auf Augenhöhe zusammenkommen und im Dienste der gemeinsamen Interessen und Fragen aller Menschen Bildung realisieren: In der Welt und mit der Welt.

### Kirchliche Teilnahme an Leben und Bildung

Die Kirche lebt ihre Sendung darin nicht als eine »überlegene«, mächtige und lehrende Stimme, sondern im Sinne einer lernenden Gemeinschaft, die auf die Fragen und Sorgen der Menschen hört, auf sie eingeht und – ja ganz besonders – auch von diesen Menschen selbst gebildet werden kann. In der Katholischen Erwachsenenbildung zeigen sich Menschenbildung und das Bilden einer Gemeinschaft als komplementäre Spannungsfelder. In diesem umfassenden Geschehen stellt Bildung sicher, dass die Religiosität christlichen Glaubens auf die

Lebenswelten rückgebunden bleibt, gleichzeitig aber die Menschen in der hörenden, aufmerksamen und gastgebenden Glaubensgemeinschaft Ansprechpersonen haben, die um ihren lebendigen Ort in der Geschichte der Menschen wissen. Katholische Erwachsenenbildung ist somit mehr als ein Bildungsangebot für die Menschen – sie ist vielmehr ein Ort der Begegnung, an dem die katholische Gemeinschaft an den Wirkungskreis ihres eigenen Auftrages, nämlich die Menschen und die Welt, zu denen sie gesandt ist, rückgebunden und selbst aufgebaut wird.

### Vom »Türöffner« zum »Türstopper«?

Doch im 21. Jahrhundert ist die Katholische Kirche krisengebeutel: Missbrauchs- und Finanzskandale haben der Institution und ihrer Glaubwürdigkeit stark zugesetzt. Menschen verlassen die Kirche in Scharen, mit den schwindenden Mitgliedern sinkt auch die finanzielle Sicherheit. Daneben gibt es heftige Debatten, ob der »offene Weg« der vergangenen 60 Jahre der richtige war. Nicht selten hört man in Krisenzeiten die Forderung zum »Rückzug aufs Kerngeschäft«, also das Einstellen der nicht »systemrelevanten« Tätigkeitsfelder – und leider rückt dabei auch immer wieder die Bildungsarbeit in den Fokus. Dies hat Konsequenzen. Nicht nur für den Bildungssektor, sondern auch für die Gemeinschaft als Ganzes: Wer die Begegnungsräume mit den Menschen der Welt auflöst, braucht sich nicht wundern, wenn die eigene Perspektive nicht (mehr) verstanden wird – wer die Sorge um die Welt und das Leben aufgibt, droht zu riskieren, dass sich auch Menschen, Gesellschaft und Politik nicht um das Fortexistieren einer solch abgeschotteten Parallelgesellschaft kümmern.

Die Räume der Katholischen Erwachsenenbildung waren und sind immer Orte lebendiger Kommunikation. In ihnen geschieht mehr als in einer selbstbezogenen Kirchlichkeit und abgeschnittenen (lat. *secare* – schneiden)

Sektenhaftigkeit passieren könnte. Die Katholische Erwachsenenbildung hat sich in den letzten Jahren von einem Türöffner zu einem – um im Bild zu bleiben – notwendigen »Türstopper« entwickelt: Sie ist eine jener Einrichtungen, die gegenwärtig und in näherer Zukunft verhindern können, dass das Tor zwischen Kirche und Welt wieder ins Schloss fällt.

Katholische Erwachsenenbildung leistet einen vielfachen Dienst: nicht nur für die Kirche, sondern auch für die Menschen. Sie hält Religiosität abseits starrer institutioneller Grenzen am Leben. Sie bringt den Funken menschlicher Begegnung zum Überspringen, verleiht dem Hauch von Mysterium und Transzendenz, den großen Fragen und Hoffnungen der Menschen Geltung. Gerade in einer Zeit, in der weltweit die Gräben immer tiefer zu werden drohen, ist sie, wie Jean-Jaques Rousseau es genannt hat<sup>4</sup>, zu einem »Band« geworden, das jene unauslöschlichen Bereiche des Lebens zusammenhält, die nicht einfach durch menschliche Grenzziehungen gekappt werden können.

#### Anmerkungen

- 1 Vgl. Alberigo, G. (2006): Die Fenster öffnen: Das Abenteuer des Zweiten Vatikanischen Konzils. Zürich.
- 2 <https://www.rkz.ch/content/details/was-macht-eigentlich-genau-die-katholische-arbeitsgemeinschaft-fuer-erwachsenenbildung-der-schweiz-und-liechtensteins-kageb/>. Vgl. Pastoralkonstitution *Gaudium et Spes* des Zweiten Vatikanischen Konzils. Rom 1965.
- 4 Brockard, H.: (Hg.) (2010): Jean-Jaques Rousseau: Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts. Stuttgart, S. 297–313.

Dr. Andreas G. Weiß ist Theologe, Philosoph und Buchautor. Seit 2020 ist er stellvertretender Direktor des Katholischen Bildungswerkes Salzburg.

Ingrid Staubmann

# Bildung, Spiritualität, Auszeit

**Bildungsverständnis Katholischer Erwachsenenbildung im Haus der Frauen – Kirchlicher Andersort in St. Johann bei Herberstein**

Bildung: »einer Sache Gestalt und Wesen geben« bzw. »eine Gestalt bilden«. Lernen: »einer Spur nachgehen oder nachspüren«. So weit gefasst wurden diese beiden Begriffe bereits im Althochdeutschen verstanden. Diese Bildung und dieses Lernen sind in diesem Sinne nicht an kritische Reflexionsfähigkeit gebunden, sondern folgen – wie auch im späteren Leben – oft unbewusst, einem inneren Gesetz oder der so genannten Intuition. Auch beim einzelnen Menschen können wir sehen, dass diese Sicht von Bildung und Lernen bereits vor der Geburt beginnt. Jede individuelle Veränderung und Weiterentwicklung, wie sie ab der Zeugung zu beobachten ist, ist für die Entwicklung als Mensch und zum Menschsein hin ein Bildungs- und Lernprozess. Äußere und innere Einflüsse auf die schwangere Mutter sind nachweisbar, spielen aber eine zum Teil noch unerforschte Rolle.

Auch der Begriff »Erwachsene/-r« ist eine genauere Betrachtung wert: Wann können wir einen Menschen als erwachsen bezeichnen? Ist es die körperliche Reife oder ein formaler Bildungsabschluss? Ist es die Berufsfähigkeit oder die Fähigkeit überhaupt Entscheidungen zu treffen? Im Alltäglichen sagen wir manchmal: »Der/die ist nie erwachsen geworden« und meinen damit, dass dieser Mensch alleine schwer in dieser Welt bestehen kann. Es gibt aber Erwachsene, die geistig oder körperlich eingeschränkt sind und Hilfe in verschiedenen Situationen brauchen. Selbst der Ausdruck »alte Menschen werden wieder wie Kinder« ist nicht gerechtfertigt, weil es in der Entwicklung kein ZURÜCK gibt. Und der Begriff »katholisch« ist zwar leicht zu übersetzen mit »vollständig, das Ganze betreffend«, aber was be-

deutet das in dieser Welt, in dieser Zeit? Wie erleben sich Menschen, die sich katholisch nennen? Und wie sehen dies andere, die nicht katholisch sind?

## Wurzeln und Stamm der katholischen Erwachsenenbildung

All diese Vorüberlegungen könnten bildlich gesehen die Wurzeln und den Stamm eines Baumes der Katholischen Erwachsenenbildung darstellen: Triebe, Knospen, Blüten gilt es zu betrachten, sie bilden das HIER und JETZT.

Im April-Mai-Heft der Katholischen Kirche Steiermark, das unter dem Motto »Lebenslang lernen« herauskam, wurden sechs kurze Statements zum Thema Erwachsenenbildung geboten, jedes von einer anderen Person aus dem breiten Feld der kirchlichen Bildungsarbeit. Einige Beispiele daraus sollen die Breite der Katholischen Erwachsenenbildung bewusst machen: das Kath. Bildungswerk möchte »zukunftsfähige Lösungen erarbeiten und für einen gastfreundlichen Diskurs sorgen«. Das Bildungsforum Mariatrost wagt sich in die digitale Welt mit »Lockup« und einem »Let´s go digital-Lehrgang«, die Caritas Akademie möchte »Wissenskanäle offen halten und bei Bedarf neue Leitungen legen, speziell zu jenen hin, die nicht in günstigen Lebenslagen beheimatet sind«. Die Theologische Fakultät bietet zu aktuellen Themen – dieses Semester zu Fragen des Alters und des Alterns in unserer Gesellschaft-Vorlesungen aus verschiedenen Disziplinen an. Das Ziel vom »Haus der Frauen – Bildung Spiritualität Auszeit« ist es, vom Leben der Frauen auszugehen

und diese durch das Bildungsangebot in emanzipatorischen Prozessen zu ermächtigen und zu ermutigen. Das »Haus der Frauen« nennt sich auch kirchlicher »AndersOrt«. Dieser Begriff eignet sich hervorragend, um über die verschiedenen frauenspezifischen Seminare und Lehrgänge, über Auszeitangebote und spirituelle Impulse, aber auch über die Begleitung und Unterstützung der Teilnehmer/-innen und Gäste nachzudenken. Eine regionale, auf die Veranstaltungen abgestimmte Küche, die stilvollen Räume und Zimmer in diesem klösterlichen Ambiente und die Gemütlichkeit des Hauses sowie der Reichtum der Landschaft machen diesen Ort zu einen unverwechselbaren Bildungs-Spiritualitäts- und Auszeitort.

Hervorgehoben seien drei Aspekte, um diesen kirchlichen AndersOrt zu betrachten, zu deuten und zu erklären. Diese Aspekte sind wiederum eingebettet in einerseits das bloße Sein an diesem Ort und andererseits die konkreten Angebote, Programme und Aktivitäten im »Haus der Frauen«.

**Alltagsleben:** Frauen, die aus ihrer Welt, die aus ihrem Büro, der Küche, dem Kinderzimmer, dem Stall, der Schule, dem Geschäft kommen, können hier am AndersOrt ihr Leben, die Herausforderungen des Alltags, die Tätigkeiten, die Sorgen und Freuden in einem anderen »Licht« sehen. Sie können zur Ruhe kommen und auch Begleitung durch freiwillige Mitarbeiterinnen erfahren. Sie können ihren Wert und ihre Wichtigkeit neu entdecken. Frauen, die aus ihrem Alltag kommen, können hier durch lebensnahe Bildungsangebote, in der Auseinandersetzung mit anderen Frauen ihre Bedürfnisse wahrneh-

men und ihre Kompetenzen stärken, durch verschiedenste Seminare zu Themen des alltäglichen Lebens wie gesunder Ernährung, umweltfreundliche Reinigungsmittel selber machen, Gartendekoration gestalten, aber auch »Technik in Kürze«, heilsames Singen, Tarockspiel und vieles mehr.

**Kirche:** Frauen kennen Kirche als männerdominierte Einrichtung, die aber der Frauen in vielfältiger Weise bedarf. Viele Frauen verlassen aus unterschiedlichsten Gründen diese Kirche. Hier am kirchlichen AndersOrt ist es möglich, Frauen zu erleben, die kreativ und selbstbewusst diese Kirche mitgestalten. Sie können die weibliche Seite Gottes wahrnehmen und spüren, dass Gott dort ist, wo Menschen einander versuchen zu verstehen und beizustehen. So treffen sich auch die Frauen und Männer der Initiative Maria 2.0 STMK im Haus der Frauen, um sich zu vernetzen und Aktionen für eine offenerere, gerechtere Kirche zu setzen.

Frauen können die Vielfalt der Spiritualität erleben und gestalten; ihre Fähigkeiten stärken, Liturgien zu leiten, nicht bloß mit Worten, sondern ganzheitlich mit Musik, Gesang und Tanz und anderen kreativen Methoden. Exerzitien, ein Lehrgang für Spiritualität. Seminare zu »Leben und Tod« geben dem »Katholisch-Sein« eine eigene Dimension.

**Vorstellungen, Ideen, Wünsche:** Jeder Mensch, jede Frau hat Gedanken und Erfahrungen zu und mit sich selbst, zu und mit anderen Menschen, Nahestehenden und Fernerstehenden, zur Welt im Kleinen und im Großen und darüber hinaus zu dem, was wir manchmal Universum oder Gott nennen. Diese Wünsche, Pläne, Ideen, Träume und Vorstellungen können ganz simple Dinge wie Arbeitsabläufe oder Urlaubspläne betreffen. Es können Gedanken sein, mehr aus sich selbst machen zu wollen, ebenso wie Herausforderungen, z. B. die Zukunft eines an Demenz erkrankten Elternteiles organisieren zu müssen. Unsere Gedanken betreffen alles »Gewöhnliche« und

»Außergewöhnliche« unseres Lebens – sie können mit einem fantasievollen Frühstück beginnen und mit einem ungewöhnlichen Abendlied enden. Um die eigenen Ideen, Träume und Ziele zu verwirklichen, bedarf es gerade bei Frauen oft eines Prozesses der Selbst-Ermächtigung. Das Bildungsprogramm des »Haus der Frauen« hat diesen emanzipatorischen Anspruch, Frauen zu einer eigenen Stimme zu verhelfen, ihr Selbstbewusstsein zu fördern, damit sie spüren: »Ich bin gut wie ich bin. Ich gehe meinen guten Weg!«

### Jeder Mensch hat eine unzerstörbare Würde

Die Vorstellung, dass jeder Mensch eine unzerstörbare Würde hat, wird im Bildungsverständnis in der Kirchlichen Erwachsenenbildung nicht bloß im philosophischen Geplauder erörtert, sondern in konkreten Begegnungen verwirklicht. Das Nachdenken darüber, die Zweifel, aber auch die Visionen werden am kirchlichen AndersOrt angeregt – durch bloßes Dasein, durch Freizeit- und Seminarangebote und durch spirituelle Impulse.

Als wichtiges Prinzip in der kirchlichen Erwachsenenbildung stellt sich für uns auch folgendes dar: »Lernen«, wenn es mit anderen Menschen passiert, ist

immer auch mit »Lehren« verbunden und umgekehrt. Das passiert konkret in Gesprächen und Gruppenarbeiten, wo einzelne ihre Erfahrungen zum jeweiligen Thema einbringen und andere damit zum Nachdenken und zum Handeln anregen. Diesen Grundsatz hat schon Paulo Freire, der lateinamerikanische Befreiungspädagoge im letzten Jahrhundert geprägt:

*Lehrende sind nicht länger bloß die, die lehren, sondern jene, die selbst im Dialog mit den Schüler/-innen belehrt werden, die ihrerseits, während sie belehrt werden, auch lehren. So werden sie miteinander für einen Prozess verantwortlich, in dem alle wachsen«* (nach Freire 1984, S. 65).

Bildung, Lernen, Entwicklung und Erfahrung teilen, Fragen aufwerfen, einander beistehen, auch einander herausfordern, mich trauen, ich selbst zu sein dienen dazu, dass wir das Leben haben und dass wir es in Fülle haben! In diesem Sinne leben wir eine emanzipatorische kirchliche Erwachsenenbildung.

Ingrid Staubmann ist Erwachsenenbildnerin, Pädagogin und ehrenamtliche Mitarbeiterin im Bildungsteam AG Bildung & Spiritualität im Haus der Frauen.



**Das Haus der Frauen in St. Johann bei Herberstein**

Arnim Kaiser, Kerstin Hohenstein, Snezana Werner

# Was wissen wir zu Lernenden mit geringer Literalität?

## Das Projekt mekoLEGALL

**Das Projekt mekoLEGALL beleuchtet seine Zielgruppe aus mehreren Blickwinkeln mit unterschiedlichen Datensorten sowie Erhebungs- bzw. Analyseinstrumenten. Zum einen mittels narrativ-fokussierter Interviews zur Erfassung des lebensweltlichen Kontexts mit den Alltagsproblemen der Teilnehmenden. Zum anderen durch den Einsatz des Fragebogens Frasoli. Er ermöglicht in Zusammenhang mit einem Auswertungstool individualdiagnostische Aussagen zum Lernverhalten Einzelner. Darüber hinaus dient er auch zur Identifizierung gruppenspezifischer Lernparameter. Um diesen Blickwinkel geht es in diesem Beitrag.**

### Zielgruppe mekoLEGALL: sozialstatistische Beschreibung

Die Zielgruppe des Projekts mekoLEGALL<sup>1</sup> sind Lernende mit Unterstützungsbedarf im Grundbildungsbereich (überwiegend in Verbindung mit geringer Literalität). Sie weist eine Gleichverteilung von Männern (34) und Frauen (34) auf, das Durchschnittsalter liegt bei 39 Jahren (Range 17 – 67 Jahre). Der Anteil derjenigen mit Deutsch als Muttersprache beträgt 58,3%. Die Schulbildung streut über alle Schulabschlüsse hinweg – Förderschule 22,1%, Hauptschulabschluss 11,8 %, Realschulabschluss 19,1%, Abitur 17,6% und ohne Schulabschluss 23,5%. Die literalen Fähigkeiten, erfasst über eine Skala von 1 (sehr unsicher) bis 4 (sehr sicher) und der Skalenmitte bei 2,5, liegen für Deutschsprechen bei  $MW = 3,34$  ( $SD ,683$ ), für Schreiben bei  $MW = 2,33$  ( $SD 1,036$ ) und Lesen bei  $MW = 2,42$  ( $SD ,987$ ). Die Ausstattung mit digitalen Kommunikationsgeräten, gerade für die Arbeit während Corona wichtig, erreicht bei Handys 95,5%, Computer 36,4% und Tablets bzw. Laptops 28,8%.



**Prof. Dr. Arnim Kaiser ist emeritierter Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität der Bundeswehr München. Dr. Kerstin Hohenstein und Snezana Werner sind Projektmitarbeiterinnen bei mekoLEGALL (v. li.).**

### Lernthemen der Zielgruppe

In der Explorationsphase zum Projekt mekoLEGALL haben wir narrativ-fokussierte Interviews<sup>2</sup> geführt und anschließend ausgewertet. Der Fokus der Interviews lag auf der Identifizierung lebensweltrelevanter Problemlagen im Alltag der Lernenden. Folgende zielgruppenspezifischen Problemfelder ließen sich herausarbeiten: Kaufen, Wohnen, Finanzen/Bank, Behörden – in denen sich Schwierigkeiten vor allem im Umgang mit Formularen und Briefen ergeben. Darüber hinaus kamen in den Interviews auch übergeordnete Kompetenzbereiche zur Sprache, wie:

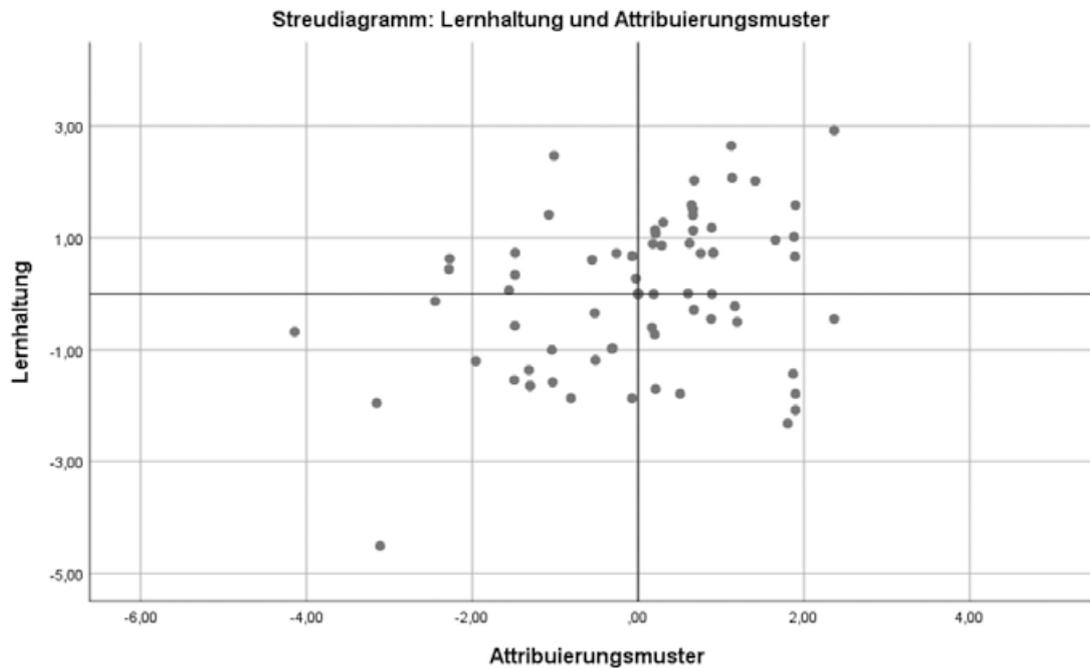
- Fähigkeit zum Umgang mit unübersichtlichen Informationen (Struktur/Gliederung),
- Wiedererkennen ähnlicher Informationen in unterschiedlichen Formularen/Anträgen,
- Erkennen wichtiger Bestandteile bei komplexeren Informationen,
- Lesen unterschiedlicher Schriftarten.

Damit sind auch diejenigen Themenfelder umrissen, die in der konkreten Bildungsarbeit behandelt werden. Konkrete Arbeit heißt im Projekt mekoLEGALL: *die Teilnehmenden in die Lage versetzen, durch den Einsatz metakognitiver Strategien und den Abruf metakognitiv deklarativen Aufgabenwissens die Verarbeitung von Informationen zur Bewältigung der ausgemachten Probleme möglichst eigenständig vornehmen zu können.* Damit sowohl das Entwicklungsteam als auch die Kursleitenden vor Ort hier nicht auf gut Glück, sondern vor einem differenzierten und orientierungsgebenden Horizont arbeiten, müssen sie Näheres über *lernrelevante Parameter der Zielgruppe* wissen.

### Einstellung zu Lernen und Handeln

Von grundlegender Bedeutung ist die Frage, welchen Blick die Betreffenden auf ihr Lernen haben: einen eher zuversichtlichen oder skeptischen. Und eng damit zusammen hängt die Kenntnis ihrer Sicht auf das Handeln, ob sie also Handlungserfolg eher auf sich oder auf »Mächte« zurückführen, die außerhalb von ihnen liegen.

Erhoben wurden die erforderlichen Daten mithilfe des Fragebogens *Frasoli* (**Fragebogen: So lerne ich**). Neben sozialstatistischen Daten und solchen zum Besitz und Gebrauch digitaler Kommunikationsmittel sowie einigen offenen Fra-



**Abbildung 1: Streudiagramm Lernhaltung und Attribuierungsmuster (n = 72)**

gen enthält er zwei Skalen: Die eine ist überschrieben mit »Meine Sicht auf Lernen«, die zweite mit »Was bei mir geht und was nicht«. Um eine Antwort auf die anstehenden Fragen zu bekommen, bietet sich als geeignetes Verfahren die Faktorenanalyse an.

Bei der ersten, auf *Lernen* ausgerichteten Skala, ergaben sich in der Analyse zwei Faktoren: *Lernzuversicht* (*Wenn ich etwas lernen will, dann klappt es auch*, erkl. Varianz 31,6%; Cronbach  $\alpha = 0,8$ ). *Lernskepsis* (*Meist weiß ich von Anfang an, dass es mit dem Lernen nicht klappt*, erkl. Varianz 25,1%; Cronbach  $\alpha = 0,6$ ).

Die zweite Skala bezieht sich auf den Komplex *Handeln*. Dabei geht es vorrangig um die Frage, wodurch Einzelne ihren Handlungserfolg oder auch Misserfolg verursacht sehen. Die Faktorenanalyse gibt zwei Faktoren aus. Auf dem einen landen Items wie *Die meisten Probleme kann ich aus eigener Kraft lösen* (erkl. Varianz 37,1%; Cronbach  $\alpha = 0,8$ ). Hier schreiben sich die Handelnden die Ursachen eines Erfolges oder Misserfolges selbst zu (*internales Attribuierungsmuster*). Auf dem anderen Faktor sammeln sich Items wie *Meine Pläne werden oft vom Schicksal durchkreuzt* (erkl. Varianz 23%; Cronbach  $\alpha = 0,6$ ). Handlungserfolg wird in diesem Fall durch andere »Mächte« erklärt, also durch Wirkungen außerhalb von mir (*externales Attribuierungsmuster*).

### Attribuierungsmuster und Lernen

Was haben Attribuierungsmuster mit Lernen zu tun? Sehr viel. Wie werden wohl Lernende mit Lernaufgaben oder bei sich wahrgenommenen Defiziten umgehen, die meinen,

Erfolg bzw. Misserfolg lägen bei ihnen, lägen in ihrer Hand (internales Attribuierungsmuster)? Vermutlich werden sie aktiv herangehen, um zu sehen, wie weit man kommt. Im Gegenzug werden Lernende, die Erfolg wie Misserfolg beispielsweise dem Wohl- oder Übelwollen der Lehrenden zuschreiben (externales Attribuierungsmuster), vermutlich geringeren Antriebs haben, Anstrengung in Lernen zu investieren. Sie können es ja doch nicht beeinflussen, wozu sich abmühen?

Zu beachten gilt dabei aber auch: Erfolg/Misserfolg haben für den Menschen identitätsrelevante Funktion. Sie stützen bzw. beschädigen das Eigenbild. Somit können insbesondere bei Misserfolg externe Attribuierungsmuster imagewahrend sein und den Selbstwert schützen, indem Scheitern über das Wirken »äußerer Mächte« (Schicksal, Zufall, die anderen) und nicht etwa über eigene mangelnde Leistungsfähigkeit erklärt wird.

Wo genau stehen die einzelnen Lernenden unserer Stichprobe? Auch zur Beantwortung dieser Frage trägt die Faktorenanalyse bei. Sie gibt nämlich an Hand von Faktorwerten darüber Auskunft, wie stark jeweils der betreffende Faktor ausgebildet ist. Bündelt man für jede Person ihre Faktorwerte zum einen von *Lernen*, zum anderen von *Handeln*, erhält man in beiden Fällen eine komplexe Gesamtzahl (Summenscore): *den Gesamtwert für ihre Einstellung zu Lernen beziehungsweise für ihre Erklärung von Handeln*. Auf diese Weise lässt sich ein Streudiagramm erstellen, das die Position jedes/jeder Teilnehmenden im Feld aller angibt (Abb. 1).

## Charakterisierung der Quadranten im Streudiagramm

Die Felder (Quadranten) werden gegen den Uhrzeigersinn gezählt, also rechts oben von Quadrant I usw. bis Quadrant IV. Quadrant I hat eine hervorgehobene Stellung. Er ist sozusagen der *Luxusquadrant*. Die Teilnehmenden dort ( $n = 24$ ) sind nämlich gut bis »über gut«, also luxuriös, für Lernen, Problemlösen und Weiterbildungsaktivitäten gewappnet. Sie bringen dafür eine Vorzugsausstattung mit: eine positive Lernhaltung *und* ein positives, sprich internes, Attribuierungsmuster. Vielleicht überrascht es, zu sehen, wie gut dieser Quadrant mit immerhin einem Drittel der Zielgruppe bestückt ist. Von einem solchen Ergebnis her sollte man der Zielgruppe also nicht pauschal eine suboptimale Ausprägung positiver Lernhaltungen und internaler Attribuierungsmuster unterstellen.

Sozusagen der Gegenquadrant zum Luxusquadranten ist Quadrant III. Er ist von beidem her das Gegenteil, von der Lernhaltung wie auch vom Attribuierungsmuster. Dort sammeln sich folglich Teilnehmende mit einer durchweg *ungünstigen Ausstattung* ( $n = 18$ ). Bleiben die restlichen zwei *Mischquadranten*. Die Teilnehmenden in Quadrant II ( $n = 11$ ) verfügen zwar über eine gute Lerneinstellung, aber sie wackeln beim Attribuierungsmuster. Und rechts unten ( $n = 19$ ) ist es genau umgekehrt.

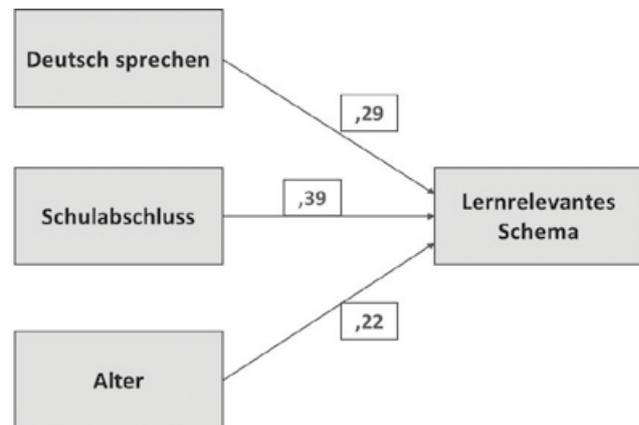
Diejenigen Größen, die bei der Verteilung der Teilnehmenden auf die Quadranten intervenieren, sind aus unserem Fragebogen her nicht zu identifizieren: weder Geschlecht, Alter, Deutsch als Muttersprache oder Fremdsprache noch Schulabschluss führen zu signifikanten Unterschieden bei den entsprechenden Kontingenztafeln. Aber ein praktischer Nutzen ist dennoch aus den Ergebnissen zu ziehen: Kursleitende bekommen auf diese Weise Anhaltspunkte sowohl dafür, wie komplex problemhaltige Aufgaben für die jeweilige »Quadrantengruppe« sein sollten, als auch dafür, mit welchen Teilnehmenden sie metakognitiv fundiertes Arbeiten sehr rudimentär und kleinschrittig, verbunden mit vielen Übungsphasen, einführen müssen, und mit welchen anderen, vorzugsweise aus Quadrant I, sie eher zügig arbeiten können, um so Unterforderungen zu vermeiden.

## Welche Größen beeinflussen Einstellung zu Lernen und Handeln?

Die Faktorenanalyse kann für einen weiteren Schritt genutzt werden, den zur Konstruktion einer hoch aggregierten Variablen. Man könnte sie im Sinne von Schütz als Deutungsschema begreifen. Ein solches Schema ist spannend und komplex aufgebaut. In ihm sind biografische Erfahrungen verarbeitet und synthetisch verdichtet, wie sie mit Lernen und Handeln gemacht wurden. Auf solche hochkomplexen Deutungsschemata, die aus vielen Einzelsynthesen bestehen, darunter auch die der hier aufgezeigten Faktoren, richtet sich das Individuum abschließend in einem »monothetischen Blickstrahl«<sup>3</sup>. Es speichert das Schema als einen

Gesamtkomplex bei sich ab. Und genau diesen sozialphänomenologisch hier knapp beschriebenen Weg gehen wir ebenfalls, wenn wir die Faktoren zu einer Variablen, dem Deutungsschema für Lernen und Handeln bündeln. Wir haben es *lernrelevantes Schema* genannt<sup>4</sup>.

Eine von denkbaren vielen Fragen ist nun in unserem Kontext die nach Größen, die *kausal* auf dieses Deutungsschema einwirken. Ein dafür geeigneter statistischer Test ist die Regressionsanalyse. Sie gibt Antwort auf die Frage, welche Kausalbeziehungen bestehen zwischen unabhängigen Variablen oder Prädiktoren – bei uns sind es Alter, Schulabschluss sowie Kompetenzen in Deutsch lesen, sprechen und schreiben – und der Zielgröße, hier dem lernrelevanten Schema. Wir stellen also die *Hypothese* auf: Alter, Schulbildung und Grad der Kompetenz an literalen Fähigkeiten haben einen nachweisbaren Einfluss auf die Ausprägung des lernrelevanten Schemas bei den Teilnehmenden unserer Zielgruppe.



**Abbildung 2: Regressionsanalyse mit lernrelevantem Schema als Kriteriumsvariable**

Kurz zum Ergebnis der Regressionsanalyse ( $F_{3,57} = 5,805$ ;  $p = ,002$ ; Rückwärtsverfahren): Als relevante Prädiktoren wurden in das Endmodell aufgenommen *Alter* (Beta = ,22;  $p = ,075$ ), *Deutschsprechen* (Beta = ,29;  $p = ,022$ ) sowie *Schulabschluss* (Beta = ,39;  $p = ,002$ ). Die Variable *Alter* ist zwar im Modell beibehalten, liegt aber über der Signifikanzschranke von  $\alpha = ,05$ .

Neben diesen Ergebnissen ist noch ein weiteres Resultat von Bedeutung: die Tatsache nämlich, dass *Lesen* und *Schreiben* als Prädiktoren im Endmodell *ausgeschlossen* wurden, da sie keinen ins Gewicht fallenden Einfluss auf das lernrelevante Schema mitbrachten. Sicherlich überrascht dieses Ergebnis auf den ersten Blick. Denn hinter all den zahlreichen Alphabetisierungsbemühungen hinsichtlich Lesen und Schreiben steht die Annahme, mit beidem relevante Einflussgrößen auch für Lernen und Handeln der Zielgruppe in der Hand zu haben.

Bei näherer Betrachtung allerdings hat dieses Ergebnis eine gewisse Plausibilität. Erst recht, wenn man als Datenquelle noch die narrativ-fokussierten Interviews heranzieht, die

wir in der Explorationsstudie von mekoLEGALL erhoben und ausgewertet haben. Dort kristallisiert sich nämlich *Deutschsprechen* – für Autochthone wie für Migranten – als das *Allroundwerkzeug* heraus, das sie lern- und handlungsfähig macht. Sprechen und Sprechverstehen sind für die Zielgruppe zentrale Medien, mittels deren Informationen aufgenommen werden. Sie sind zudem auch Medium, das Wege zu Informationen eröffnet, also um Hilfe oder um Auskunft zu bitten. Sprechen ermöglicht den Kontakt zu privaten wie institutionellen Experten. Und Sprechen sowie Hörverstehen garantieren auch eine weitgehende Nutzung digitaler Geräte, lassen also auch auf diesen Weg Informationen zugänglich werden.

Und da, wie oben angesprochen, Deutungsschemata multipolig angelegt sind, ermöglichen Sprechen/Hörverstehen auch positive Lernerfahrungen und vermitteln den Eindruck von Situationsmächtigkeit, fördern also den Aufbau interner Attribuierungsmuster. Von beidem zeugen in den Interviews beispielsweise die Vielfalt und der Erfindungsreichtum von Techniken zur Problembewältigung, die (sehr) gering literalisierte Erwachsene herausgebildet haben.

Was folgt aus diesen Ergebnissen der Interviewanalysen in Verbindung mit dem hier vorgestellten Resultat der Regressionsanalyse? – Sicherlich nicht, in den Anstrengungen zur Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenz nachzulassen. Aber vielleicht doch, zu einem gelassenen Umgang mit beidem zu finden. Will sagen: Im Sinne von Identitätsstärkung gering literalisierter Menschen sollten ihre fantasievollen und pfiffigen Mündlichkeitsstrategien wertgeschätzt und in der Bildungsarbeit – wie bei mekoLEGALL – gezielt an sie angeknüpft werden. Aber nicht nur unter diesem identitätstheoretischen, sondern auch unter einem motivationalen Gesichtspunkt gilt diese Forderung. Nach dem Erwartung x Wert Modell von Heckhausen<sup>5</sup> hängt nämlich die Bereitschaft zur Beschäftigung mit einer problemhaltigen Aufgabe auch davon ab, dass der oder die Betreffende glaubt, dafür über geeignete Handlungsmittel zu verfügen. Und dem Ergebnis der Regressionsanalyse nach scheint Mündlichkeit ein ganz wesentliches Mittel zur bisherigen Bewältigung lebensweltlicher Probleme.

## Ausblick

Die Zielgruppe ist mit Blick auf Einstellungen zu Lernen und Handeln sehr heterogen zusammengesetzt. Aber genau diesem Umstand kann *Einzelförderung* bestens Rechnung tragen und jedem einzelnen mit seinem ihm zukommenden lernrelevanten Schema entsprechen.

Die Heterogenität löst sich jedoch nicht ins Diffuse auf. Ihr lassen sich vielmehr *Muster*<sup>6</sup> entnehmen. Eines davon bildet eine recht große Gruppe von Teilnehmenden mit einer sehr guten Ausstattung zu Lernen und Handeln ab.

Das Konzept der *Niedrigschwelligkeit* sollte diesen Gegebenheiten differenziert Rechnung tragen: Was für die einen tatsächlich *niedrigschwellig* angelegt sein muss, kann für andere deutlich *höherstufig* präsentiert und verarbeitet

werden. Als Klammer fungiert Metakognition. Sie garantiert für beide methodischen Ansätze gleichermaßen die Vermittlung metakognitiver Strategien und Techniken zur möglichst selbständigen Verarbeitung von Informationen.<sup>7</sup>

Diesem Umstand, nämlich der Variation von Lernprozessen und von Materialien in der Anspruchshöhe, kommen die im Projekt mekoLEGALL entwickelten *visuellen Methoden* entgegen. Sie erlauben, den Einsatz insbesondere von metakognitiven Strategien wie auch von grundlegendem deklarativen Aufgabenwissen sichtbar zu machen. Dies kann ganz elementar erfolgen, im unmittelbar-konkreten Hantieren mit mekoKARTEN.<sup>8</sup> Sie sind damit – im Sinn von Pierce<sup>9</sup> (2011) – *Indizes* für Metakognition. Oder die Arbeit mit den Karten findet auf bereits abstrakterem Niveau statt, womit sie nach Pierce<sup>9</sup> *symbolische Zeichen* für metakognitive Prozesse sind.

## Anmerkungen

- 1 Metakognitiv fundierte Sicherung und Optimierung lebensweltlicher Grundlagen des Handelns in alltagsnahen Problemlagen, 2019–2021. Projektträger ist die KEB Deutschland. Gefördert wird das Projekt vom BMBF im Rahmen der Dekade für Alphabetisierung. Wissenschaftliche Begleitforschung: Prof. Dr. A. Kaiser und Team. Neben Teilnehmenden aus dem Projekt mekoLEGALL (n=54) sind auch solche (n=18) aus ähnlichen Projekten der Grundbildung in die Stichprobe aufgenommen worden. Damit sollte zumindest ansatzweise eine breitere Varianz mit Blick auf die Grundgesamtheit angestrebt werden.
- 2 Kaiser 2012.
- 3 Schütz 1974, S. 93.
- 4 Es bedarf wohl keiner ausdrücklichen Erwähnung, dass in einem solchen Schema eine nahezu unendliche Zahl von Erfahrungen verarbeitet ist, es daher natürlich nicht nur aus den genannten vier Faktoren besteht. Die Komplexität des Schemas und daran gemessen die äußerst starke Reduktion seiner Komponenten auf die hier veranschlagten Faktoren spiegelt sich dann auch bei der Regressionsanalyse im begrenzten Anteil der durch die Prädiktoren aufgeklärten Varianz (23%) wieder.
- 5 Heckhausen 1989.
- 6 Nassehi 2019.
- 7 Kaiser 2018.
- 8 Näheres zu den mekoKARTEN sowie der Arbeit mit ihnen finden Sie unter [www.mekofun.de](http://www.mekofun.de).
- 9 Pierce 2011.

## Literatur

- Heckhausen, H. (1989): Motivation und Handeln. Berlin.
- Kaiser, R. (2012): Narrativ-fokussierte Interviews – Struktur und analytische Zugriffe. In: Kaiser, A.; Kaiser, R.; Hohmann, R. (Hg.): Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit. Leistungsfördernde Didaktik zur Steigerung der Informationsverarbeitungskompetenz im Projekt KLASSIK. Bielefeld (EB-Buch, 32), S. 201–215.
- Kaiser, R. (2018): Das Konzept Metakognition. In: Kaiser, A.; Kaiser, R.; Lambert, A.; Hohenstein, K. (Hg.): Metakognition: Die Neue Didaktik. Metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen ist Grundbildung. Göttingen (EB-Buch), S. 31–67.
- Nassehi, A. (2019): Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft. München.
- Peirce, C. S. (2011): Phänomen und Logik der Zeichen. Unter Mitarbeit von Helmut Pape. Frankfurt am Main.
- Schütz, A. (1974): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Frankfurt am Main.

Michael Sommer

# Inklusion? Gilt das auch für die Erwachsenenbildung?

EU-Projekt der Akademie Klausenhof / KEB Deutschland ist Partner

Die Akademie Klausenhof hat im Herbst 2020 ein europäisches Projekt (Erasmus+) gestartet, das Möglichkeiten auslotet und beschreibt, Inklusion in der Erwachsenenbildung zu realisieren. Dabei soll in der Praxis erprobt werden, mit welchen Schritten man inklusive Kurse in einem Bildungsprogramm so plant und umsetzt, dass sie am Ende auch erfolgreich und gewinnbringend für Menschen mit und ohne Behinderung sind. Wichtiger Partner in dem dreijährigen Projekt ist die Katholische Erwachsenenbildung (KEB) Deutschland und die europäische Dachorganisation EAEA. Der Klausenhof als Initiator hat das Projektmanagement inne und ist gleichzeitig Modellstandort für das Projekt. Hinzu kommen noch weitere Standorte in Ungarn, der Slowakei, Spanien, Griechenland, Irland und Österreich.

Nach der UN-BRK bedeutet Inklusion die Teilhabe von Menschen mit langfristigen körperlichen, geistigen oder sensorischen Beeinträchtigungen innerhalb des »normalen« Bildungsangebots. Inklusion bedeutet nicht, Angebote nur für Menschen mit Behinderung zu machen, und erst recht nicht, lediglich mit einer Rampe und ähnlichen Baumaßnahmen für Barrierefreiheit zu sorgen.

Idealerweise sollte Inklusion so aussehen: Alle Angebote einer Volkshochschule, eines Bildungswerks, eines Weiterbildungsinstituts sind auch für Menschen mit jeder Art von Einschränkungen und Behinderungen konzipiert, und zwar von der Programmplanung bis zur Durchführung. Wer aber plant einen Excelkurs so, dass damit auch Menschen mit Behinderung so angesprochen werden, dass diese dann



auch wirklich kommen und gerne mit Gewinn teilnehmen – und am Ende der Anbieter auch noch auf seine Kosten kommt?

An diesem Beispiel sieht man sofort: Inklusion im Sinne der UN-BRK zu realisieren, bedeutet eine erhebliche Veränderung etablierter nicht-inklusive Bildungspraxis.

Bei dem Klausenhof-Projekt (Titel: »All inclusive – Erwachsenenbildung und Inklusion: neue kooperative Ansätze ALL IN«, geht man einen Weg der kleinen Schritte, in enger Zusammenarbeit mit Partner/-innen aus der Arbeit mit Menschen mit Behinderung. In der ersten Phase, die derzeit durch die Coronapandemie etwas verzögert ist, geht es zunächst darum, mit entsprechenden Einrichtungen wie der Lebenshilfe, Selbsthilfegruppen oder örtlichen Inklusionsbeauftragten Kontakt aufzunehmen, ein Netzwerk zu bilden und seine eigenen Fähigkeiten und Grenzen in Sachen Inklusion auszuloten. Daraus wird dann eine Anzahl von Modellkursen entwickelt, die im nächsten Halbjahr umgesetzt werden. Im Klausenhof wurde dazu eine kleine Arbeitsgruppe gebildet, die sich mit der

Programmplanung beschäftigt. In der konkreten Planung und Umsetzung zeigen sich gleich die entsprechenden Herausforderungen: Haben wir eigentlich Personal, das sich mit inklusiver Erwachsenenbildung und ihrer speziellen Didaktik auskennt? Wie hoch muss der Personalschlüssel sein – brauchen wir zusätzlich unterstützendes Personal? Sind die Räumlichkeiten barrierefrei? Sind die anderen Kolleg/-innen (Küche, Empfang etc.) auf die besonderen Bedürfnisse eingestellt? Wie funktioniert die Abrechnung – ist der Verlust vorprogrammiert? Wie lässt sich das im Haus kommunizieren? Es sollen nun fünf inklusive Kurse in Zusammenarbeit mit der Lebenshilfe vor Ort entwickelt werden, und zwar in den Bereichen Medienpädagogik/EDV, Naturerfahrung, Meditation / Entspannung Kunst und Kreativität. Die Programmtexte sollen in Leichter Sprache geschrieben werden, und die Teilnehmenden sollen möglichst von Partnern (der Lebenshilfe und anderen Partnern, die bereit sind, bei inklusiven Kursen mitzuwirken) akquiriert werden. Schon während der Durchführung werden an allen Modellstandorten Erfahrungen und Statements gesammelt, die dann in einer Broschüre zusammengefasst werden. Andere Einrichtungen, die auch Inklusion umsetzen wollen, können dann von den Erfahrungen profitieren. Außerdem erstellt das Projekt noch einen konkreten Leitfaden, ein Analysetool für Einrichtungen sowie ein Politikpapier.

Michael Sommer

Dr. Michael Sommer ist Mitarbeiter der Akademie Klausenhof im Bereich Projektentwicklung und -durchführung sowie Redakteur.

Annarina Kemnitz

# Kulturdolmetscher plus

Ein Projekt zur Qualifizierung von kulturkompetenten Vermittler/-innen

Wie melde ich mein Kind in einem Sportverein an? Wie funktioniert die Mülltrennung in Deutschland? Was muss ich zur Elternversammlung in der Kita mitbringen? Wie nutze ich die Angebote einer Bibliothek? Zum Beispiel diese und weitere Fragen stellen sich viele Menschen, die frisch in Deutschland ankommen und in der neuen Umgebung Fuß fassen möchten. Für ein gelungenes Miteinander in einer vielfältigen Gesellschaft braucht es immer wieder »Übersetzer/-innen« zwischen den Kulturen. Personen, die eine Brücke zwischen den Kulturen bauen – wer könnte das besser als Menschen mit eigenen Migrationserfahrungen? Denn in zwei oder mehr Kulturen zu Hause zu sein, ist eine große Bereicherung: persönlich und für die Gesellschaft.

Drei Mitgliedseinrichtungen der Katholischen Erwachsenenbildung in Bayern (KEB in der Erzdiözese München und Freising, das Dachauer Forum und die Domberg Akademie) haben diesbezüglich einen Qualifizierungskurs für Migrant/-innen zum/ zur Kulturdolmetscher/-in entwickelt. Die Tätigkeit der interkulturellen Vermittlung erfordert nämlich nicht nur reine Kenntnisse oder Zugehörigkeiten zu unterschiedlichen Kulturen, sondern auch Vermittlungskompetenzen, die Reflektion der eigenen Rolle und Sensibilität für Machtverhältnisse. In Bayern leben viele Menschen mit unterschiedlichen Migrationshintergründen, die einen Platz in der pluralen, deutschen Gesellschaft gefunden haben. Ihre Erfahrungen mit Migration und Integration sowie ihr Wissen über ihre Herkunftskultur ist eine große Ressource für neu Zugewanderte, aber auch für die deutsche Gesellschaft. Im innovativen Ansatz des Qualifizie-



rungskurses »Kulturdolmetscher plus«, besteht der Fokus nicht auf dem Erwerben von Sprachmittlungskompetenzen. Kulturelle Prägungen und Strukturen werden explizit reflektiert und können in der nachfolgenden Tätigkeit der interkulturellen Vermittlung sensibel zur Sprache gebracht werden. In der Qualifikationsmaßnahme »Kulturdolmetscher plus – sharing empowerment®« werden die Teilnehmenden unter Einbezug ihrer eigenen Biografien und der Methodik des Empowerments in 40 Unterrichtsstunden zu kulturkompetenten Vermittler/-innen ausgebildet. »[Methodische] Grundlage des Kurses bildet biografisches

Arbeiten«, heißt es dazu im Handbuch des Qualifizierungskurses. »Im Kontext von Erwachsenenbildung unterstützt Biografiearbeit Menschen dabei, die eigene Lebensgeschichte in den Blick zu nehmen. Dabei beleuchtet sie Vergangenes, Gegenwärtiges und Künftiges. Zu den zentralen Wirkungen der Biografiearbeit gehören Ermutigung, Orientierung und Heilung schmerzlicher Erfahrungen. [...] Biografiearbeit hilft, sich eigener Ressourcen, die man im Verlauf des bisherigen Lebens erworben hat, bewusst zu werden. Daraus kann Ermutigung erwachsen, die Gegenwart eigenaktiv handelnd zu gestalten. Dies geschieht aus der Zuversicht, Ressourcen auch heute und morgen wieder aktiveren zu können.« Anhand dieser methodischen Grundlage werden im Qualifizierungskurs die folgenden inhaltlichen Felder interaktiv und ressourcenorientiert erarbeitet: Kultur, Werte und Normen, Migration und kulturelle Fremdheit, interkulturelle Kommunikation, Religion in Deutschland heute, Erziehung, Familie und Rollenbilder interkulturell, Bildung und Bildungssysteme, Gesundheit interkulturell, Asyl und Beratung sowie Chancen und Grenzen des Ehrenamtes.

Der Kurs richtet sich folglich an Menschen mit eigener Migrationserfahrung, die Interesse haben, ihre vielfältigen kulturellen Prägungen zu reflektieren und im Rahmen eines Ehrenamts für die Gesellschaft fruchtbar zu machen. Im Anschluss an den Qualifizierungskurs unterstützen die ausgebildeten Kulturdolmetscher/-innen ehrenamtlich sowohl Migrant/-innen als auch verschiedenste Einrichtungen und Behörden bei der Kommunikation miteinander. Ihre Tätigkeiten fallen dort in den Bereich der inter-

kulturellen Vermittlung, wie bspw. der sprachlichen und kulturellen Assistenz von Fachkräften, der Beratung über Herkunftsländer und -kulturen sowie der Begleitung und Unterstützung von Menschen mit Migrationshintergrund im Alltag.

Orientiert an den Werten der Selbst- und Mitbestimmung bindet das Projekt »Kulturdolmetscher plus@« Migrant/-innen aktiv in den Integrationsprozess neu Zugewandelter ein und macht so Betroffene zu Beteiligten. Menschen mit Migrationshintergrund werden im Kurs ressourcenorientiert gestärkt und qualifiziert, um kulturelle Missverständnisse zu klären und Verständigung auf Augenhöhe zu ermöglichen. Langfristiges Ziel ist es, dass regelmäßig Menschen zu Kulturdolmetschenden ausgebildet werden und so jeweils regional ein verfügbarer, breit aufgestellter, etablierter und professionell begleiteter Pool von Kulturdolmetscher/-innen entsteht. Die gegenwärtigen Aushandlungsprozesse in der vielfältigen Gesellschaft werden situativ durch die Kulturdolmetschenden erfolgreich und kultursensibel gestaltet.

Aus Mitteln des Bayerischen Staatsministeriums des Innern, für Sport und Integration gefördert, wurden im Jahr 2020 insgesamt 12 Qualifizierungskurse »Kulturdolmetscher plus@« in zehn katholischen und evangelischen Erwachsenenbildungseinrichtungen durchgeführt und so 102 Kulturdolmetscher/-innen qualifiziert. Nach dieser erfolgreichen Pilotphase fördert das bayerische Innenministerium das Projekt der KEB Bayern auch im Jahr 2021 weiter, um weitere 15 Qualifizierungskurse zu ermöglichen. Das Kulturdolmetscher-Projekt eröffnet neue Zielgruppen und Bildungsfelder an den Projektstandorten und ist eine Bereicherung für die Bildungseinrichtungen.

## FLUCHTASPEKTE GEFLÜCHTETE MENSCHEN PSYCHOSOZIAL UNTERSTÜTZEN UND BEGLEITEN



Migrations- und Fluchtbewegungen nehmen welt- und europaweit zu. Jedes Jahr kommen hunderttausende Menschen in Deutschland an, die Anspruch auf eine angemessene Begleitung und Unterstützung haben.

Ziel der Reihe »Fluchtaspekte« ist es, psychosoziale Fachkräfte, Sprachmittler/-innen und ehrenamtlich Engagierte in ihrer Begegnung und Arbeit mit geflüchteten Menschen mit theoretischem Hintergrund- und nützlichem Praxiswissen zu unterstützen. Kompakte Handreichungen sollen die im Bereich der Flüchtlingsarbeit Tätigen für ihre vielfältigen, oft ganz neuen Aufgaben rüsten und neue Impulse in diesem Arbeitsbereich setzen.

Mehr zu Reihe unter  
[vdn.hk/Fluchtaspekte](http://vdn.hk/Fluchtaspekte)



Preisstand 2.7.2021

Simone Horstmann

# Lernen mit (und von) anderen Tieren

»Theologe der Tiere« als neuer Impuls für die Erwachsenenbildung

Tiertheologisches Nachdenken setzt bei einer zentralen Annahme an: Es genügt nicht, die bisherige Theologie nachträglich auf die von ihr scheinbar bloß »vergessenen« Tiere anzuwenden – vielmehr geht es um die Einsicht, dass mit der Berücksichtigung nichtmenschlichen Lebens auch die Theologie neu verstanden werden muss. Sie selbst wird von fragwürdigen und zunehmend prekären anthropozentrischen Problemen und auf die Möglichkeit eines friedlichen Kontexts von Tieren und Menschen hin befreit. Sie steht damit vor der Aufgabe, eine eigene Sprache dafür zu finden, dass dem Leben von Tieren theologische Bedeutung zukommt – und dies auch unabhängig vom Menschen. Wenn die klassische Theologie Tieren etwa eine ewigkeitsfähige Seele abspricht und damit auch das Bild einer tierfreien Vollendung der Wirklichkeit zeichnet, dann ist dies ein deutliches Indiz dafür, wie massiv sich die Theologie bislang daran beteiligt hat, dem Leben (wie auch dem Sterben) von Tieren ihre Bedeutung abzusprechen: Was »am Ende« nicht zählt, das zählt auch in der Gegenwart nicht wirklich. Zwar finden sich auch innerhalb der klassischen Theologien Ansätze, die etwa dem Tierschutzanliegen entgegenkommen. Diesen Ansätzen, die sich etwa auf die Formel der Mitgeschöpflichkeit berufen, sind gleichwohl enge Grenzen gesteckt: Die eigentlich entscheidende Grundsatzfrage stellen diese tierschutzkonformen Ansätze nicht, insofern sie sich nicht grundsätzlich kritisch zu jener Gewalt an Tieren verhalten, die innerhalb unserer Gesellschaft einerseits so einnormalisiert und andererseits so vollständig unnötig ist. Gerade im Angesicht der ökologischen Katastrophe sind auch die Theologien gefordert, sehr ehrlich

die nicht mehr hinnehmbaren Kosten eines allzu elitären Menschenbildes anzuerkennen.

## Lebendigkeit der Tiere ist keine Bedrohung

Hat dies nun Auswirkungen auf Lernprozesse, insbesondere auf Fragen der Bildungsarbeit? Ich denke schon – und möglicherweise ist diese Ausgangslage sogar ein Glücksfall. Denn gerade in einer Situation, in der die Theologie sich selbst neu begreift und einen postanthropozentrischen Paradigmenwechsel einleitet, können sich verschiedene Lernprozesse gegenseitig unterstützen. Warum schließlich sollte nicht gerade jene Disziplin, die in der Gottesbeziehung vielleicht DIE Interspezies-Beziehung schlechthin immer schon mitgedacht hat, einzig Anlass für gleichwohl berechtigte Kritik sein? Neben der weiter zu forcierenden Aufarbeitung der binnentheologischen Gewaltgeschichte können daher auch andere Lernziele bedeutsam sein: Es sollte insbesondere darum gehen, Lernende jedweden Alters dazu zu befähigen, eigene Erfahrungen mit anderen Tieren zu artikulieren und zu reflektieren. Gerade weil es einer subjektiven Zugangsweise bedarf, um ein anderes Subjekt zu verstehen, kann in Lernprozessen, die die subjektive Bedeutung von Tiererfahrungen und -beziehungen ernst nehmen, jenem fatalen Denken entgegenwirkt werden, dass subjektive Erfahrungen mit Tieren schlicht nicht zählen und als unwissenschaftlich gelten. Eine Neuerfindung der Theologie als Wissenschaft kann davon lernen, wie Lernende eine Sprache für jene Bedeutung finden, die sie bei und mit Tieren erleben. Aus diesem Grund sollte sich auch Bildungsarbeit daran orientieren, Erfahrungen, die Menschen

mit anderen Tieren machen und die sie als bedeutsam erleben, nicht zu veruneigentlichen oder gar zu pathologisieren. Konsequenterweise würden derartige Lernprozesse auch andere Lernsettings voraussetzen: Weniger ein »Lernen über Tiere« als vielmehr ein »Lernen mit (und von) anderen Tieren« stünde dann im Vordergrund und wären an reale Interaktionen, aber auch an eine zu vermittelnde bzw. zu erlernende kenotische Haltung gebunden: Dieses frühchristliche Wahrnehmungsschema der Selbstentäußerung kann auch einer Tiertheologie vor Augen führen, dass ein christliches Lebens die Lebendigkeit anderer Wesen gerade nicht als abzuwehrende oder kleinzuhaltende Bedrohung zu betrachten hat, sondern erst in dieser Lebendigkeit der anderen Rettung erfährt.

137



**Neuerscheinung (Juli 2021) von Simone Horstmann**

Simone Horstmann ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Systematische Theologie der TU Dortmund. Sie führt Fortbildungen und Vorträge im Bereich Tiertheologie durch.

# Praxishilfen und Publikationen

Das neue **Handbuch ethische Bildung** (UTB, Stuttgart 2021, 396 S., 29,90 Euro) gibt einen Überblick über Dimensionen ethischen Lernens, die es zu berücksichtigen gilt, um Lernende bei ihrem ethischen Bildungsweg religionspädagogisch zu unterstützen. 49 Artikel erschließen ein breites Spektrum ethischer Themen und Fragen, Kontexte und medialer Lernwege. So geht es zum Beispiel um die Entwicklung von Werthaltungen, um Umweltethik, Sexualität oder Wirtschafts- oder Medizinethik. Das Kapitel über »Ethische Bildung in der Erwachsenenbildung« hat Prof. Dr. Ralph Bergold, Mitglied im Beirat der Erwachsenenbildung, beigeleitet.



Die Berufs- und Bildungsbiografien von Erwachsenen- und Weiterbildungler/-innen sind ebenso vielfältig wie die Angebote zur Professionalisierung. Wie in dieser Vielfalt Kompetenzen angemessen validiert werden können wurde im Forschungsprojekt »Wba innovativ, wissenschaftliche Begleitung« untersucht. Der Band **Kompetenzanerkennung für professionelle Akteure in der Erwachsenen- und Weiterbildung** stellt Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt vor, die die

Komplexität der Validierungspraxis beleuchten und das Potenzial dieses wenig bekannten Handlungsfeldes der Erwachsenen- und Weiterbildung sichtbar machen (Elke Gruber, Peter Schlögl, Philipp Assinger, Karin Gugitscher, Norbert Lachmayr, Birgit Schmidtke (wbv Bielefeld 2021, 172 S., 49,90 Euro, E-Book kostenlos). Die Autor/-innen nutzen vier unterschiedliche methodische Vorgehensweisen, die zusammengenommen ein ganzheitliches Bild der Validierungspraxis der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) zeichnen.



Weltweit haben zu wenige Erwachsene Zugang zu Bildung. Die Möglichkeiten, an Bildungsprogrammen teilzunehmen, sind ungleich verteilt: Besonders für Frauen, Menschen mit Behinderung, Menschen aus ländlichen Gebieten und Geflüchtete sind die Hürden zu Bildungsangeboten hoch. Zu diesem Schluss kommt der **4. UNESCO-Weltbericht zur Erwachsenenbildung**, der nun in deutscher Sprache vorliegt. Der Bericht untersucht anhand von Daten aus 159 Ländern, inwieweit die UNESCO-Mitgliedsstaaten ihre Verpflichtungen im Bereich der Erwachsenenbildung in

die Praxis umsetzen. Der Bericht zeigt, dass seit 2015 zwei Drittel der befragten Länder umfassende Fortschritte für Lernen und Bildung im Erwachsenenalter erreichten. Beispielsweise konnten 75% der Länder große Verbesserungen bei der Qualität erzielen. Allerdings sind die Fortschritte unzureichend und uneinheitlich: In fast einem Drittel aller untersuchten Staaten nehmen weniger als fünf Prozent der Erwachsenen über 15 Jahren an Bildungsprogrammen teil. Der Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben für Bildung im Erwachsenenalter ist lediglich in 28% der Länder gestiegen, wohingegen 41% der Staaten stagnierende Ausgaben und 17% eine Verringerung der Ausgaben meldeten.

Der Weltbericht zur Erwachsenenbildung (Global Report on Adult Learning and Education, kurz: GRALE) erscheint alle drei Jahre. Er wird vom UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen (UIL) in Hamburg erstellt. Download: <https://www.unesco.de/sites/default/files/2021-03/4.%20Weltbericht%20zur%20Erwachsenenbildung%202020.pdf>

Die digitale Transformation in der Erwachsenenbildung wird auf der Leitungsebene der Einrichtungen gestaltet. In der Neuerscheinung **Bildungshäuser im digitalen Wandel** untersucht Gaby Filzmoser, wie der digitale Habitus der Bildungsmanager/-innen die Transformationsprozesse beeinflusst. Gegenstand ihrer Untersuchungen sind die ARGE-Bildungshäuser in Österreich, die ein breites Weiterbildungsangebot bereitstellen (wbv Bielefeld 2021, 254 S., 49,90 Euro, E-Book kostenfrei).

Digitaler Wandel in der Erwachsenenbildung ist viel mehr als die Anschaffung elektronischer Geräte. Er bedeutet eine neue Ausrichtung des Angebots: weg vom gewohnten Bildungsprodukt hin zu den individuellen Bildungsbedürfnissen der Lernenden. Dieser Transformationsprozess wird in Bildungshäusern – wie in anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung – maßgeblich auf der Leitungsebene gestaltet. Bildungsmanager/-innen stehen also im Mittelpunkt der

subjektorientierten Analyse dieser Veränderungsprozesse. Auf Basis von qualitativen Interviews und Seminaren entwickelt und evaluiert die Autorin ein Modell des digital-medialen Habitus der Bildungsmanager/-innen.



Der Band **Erwachsenenbildung als kritische Utopie? Diskussionen um Mündigkeit, Gerechtigkeit und Verantwortung** (herausgegeben von Melanie Benz-Gydat, Antje Pabst, Katja, Katja Schmidt u. a., Wochenschau Verlag Frankfurt am Main 2021, 208 S., 22,90 Euro) blickt im Sinne des Utopischen nach vorne und fragt: Wieviel Utopie braucht die Erwachsenenbildung? Denn pädagogisches Denken kommt ohne Zukunftsentwürfe nicht aus, so die Herausgeberinnen. (Politische) Erwachsenenbildung fördert, neben der Ausbildung von Kritik- und Urteilsfähigkeit, auch eine Entwicklung zur Utopiefähigkeit. Die Vielfältigkeit des Nachdenkens über utopische Momente in der Erwachsenenbildung zeigt sich in den Aufsätzen der hier versammelten Autorinnen und Autoren. Sie begegnen ihnen auf unterschiedliche Art und Weise und bieten Anregungen, die (utopische) Welt der Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis zu betreten. Das Buch ist Christine Zeuner gewidmet, die in ihrem wissenschaftlichen Wirken stets die Spannungsfelder der Erwachsenenbildung aufspürt.

*Michael Sommer*

## Neues von Epale

Epale ist nicht nur ein Ort, um Beiträge («Blogs») zu veröffentlichen oder entsprechende Texte aus ganz unterschiedlichen Ländern und Bereichen der Erwachsenenbildung zu lesen. Ein wichtiges Element sind auch die »Ressourcen«, 15.512 solche Einträge zählt derzeit die Plattform. Während die Nachrichten, Termine, Blogs oder Diskussionen meistens nach einiger Zeit naturgemäß ihre Aktualität verlieren, bleiben die Ressourcen eine dauerhafte Quelle der Information. Wer seine Forschungs- oder Projektergebnisse für die Community der Erwachsenenbildung veröffentlichen und zugänglich machen will, der findet hier eine gute Möglichkeiten dazu. So ist im Laufe der Jahre ein digitales Kompendium entstanden, das die große inhaltliche Vielfalt der Erwachsenenbildung abbildet. Wer ein neues Projekt startet, einen neuen Kurs plant oder sich nur einfach Anregungen für die Praxis holen will, für den kann sich lohnen, per strukturierte Suchfunktion in diesem Epalebereich zu stöbern.

Da ist zum Beispiel der Podcast »LOVE-Storm: Gemeinsam gegen Hass im Netz«, erstellt von der wb-web-Redaktion des Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Er stellt das Projekt LOVE-Storm vor, bei dem eine Trainingsplattform für Zivilcourage im Netz entwickelt wurde. Dafür wurde eine Online-Plattform entwickelt, die zum Lernen und Trainieren einlädt, wie Interessierte aktiv Zivilcourage im Netz zeigen können. Neben begleiteten Workshops gibt es auch einen Selbstlernbereich und darüber hinaus ganz aktuell ein Trainingshandbuch. Die wichtigsten Lernziele des mehrfach ausgezeichneten Trainingsprogramms sind: Angegriffene schützen, Zuschauende mobilisieren und Angreifenden gewaltfrei Grenzen setzen. CONEDU aus Österreich, die u.a. Trainingsprogramme durchführen



und viel beachtete Publikationen veröffentlichten (z. B. den regelmäßigen Nachrichtenservice erwachsenenbildung.at) haben aktuell einen Hinweis zu einem »Methodenkoffer: Kompetenzorientierung« hochgeladen. Der Koffer ist mit unterschiedlichen Übungen und Materialien im Feld der Kompetenzorientierung für Lehrende ausgestattet. Bei der Methode »Sich selbst auf der Spur 1« z. B. setzen sich die Teilnehmenden mit eigenen Persönlichkeitseigenschaften auseinander. Eine weitere Übung widmet sich dem digitalen Tool »Mentimeter«. Die Teilnehmenden lernen, wie sie online z. B. Umfragen erstellen und diese in verschiedenen Arbeitsbereichen anwenden können. Damit sollen digitale, aber auch fachliche Kompetenzen gestärkt werden.

Sucht man entsprechend unserem Heftthema nach Ressourcen zu aktuellen Bildungsfragen, so findet man etwa diese: »Schlüsselkompetenzen für Pädagog/-innen, Wissenschaftsvermittler/-innen und für Institutionen der außerschulischen Wissenschaftsvermittlung« von Irene Besenbaeck. Die Idee dieser Zusammenstellung ist es, einen Überblick über Kompetenzen und Fähigkeiten zu geben, die für die Arbeit mit benachteiligten Gruppen von erwachsenen Migrant/-innen und Flüchtlingen relevant und hilfreich sind. Es ist eine umfassende, aber natürlich nicht vollständige Liste von Kompetenzen und Fähigkeiten, die in der Praxis als notwendig und nützlich befunden wurden. Außer im Bereich Migration eignet sich das Material für den Einsatz in Science Centern und Museen, die vermehrt im Kontext von Vielfalt und sozialer Inklusion arbeiten, oder für andere Einrichtungen der informellen Wissenschaftsvermittlung, die vermehrt im Kontext von Vielfalt und sozialer Inklusion arbeiten möchten.

Erfahrene Nutzer/-innen von Epale haben es wahrscheinlich längst bemerkt: Die Plattform hat ihr Aussehen und ihre Struktur verändert und der Zugriff ist wesentlich schneller und praktischer als zuvor.

*Michael Sommer*

## Rezensionen

### Kirchliche Bildungshäuser

Ansgar Kreuzer, Johannes Reitinger  
**Religiöse Individualisierung und partizipative Bildung. Eine empirische und interdisziplinäre Studie im Kontext kirchlicher Bildungshäuser**  
 Linz (Wagner) 2020, 140 S., 14 Euro



140

Kirchliche Bildungshäuser erleben zurzeit zwei maßgebliche Traditionsabbrüche, die eine große Auswirkung haben. Zum einen wird der Bildungs- und Tagungsbetrieb durch die Corona-Pandemie sehr stark eingeschränkt, wenn nicht sogar zum Stillstand gebracht. Der zweite Abbruch ist die derzeitige Kirchenkrise, die zu einem großen Verlust des Vertrauens und der Glaubwürdigkeit führt und ebenfalls Auswirkungen auf die Arbeit in kirchlichen Bildungshäusern hat. Vor dem Hintergrund der durch Pandemie und Kirchenaustritten schrumpfenden Finanz- und Haushaltsmittel der Diözesen und Bistümer häufen sich in letzter Zeit die Meldungen von Schließungen oder Zusammenlegung von Bildungseinrichtungen, insbesondere im Erwachsenenbildungsbereich.

Die Reaktion auf solche Prozesse ist das verstärkte Bemühen, um Argumentationen und Begründungen über den Stellenwert und die Bedeutung

von kirchlichen Bildungshäusern in der Kirche und Gesellschaft und die Darstellung der Profile und Aufgaben, die von den Einrichtungen zum Wohl und zur Entwicklung der sich bildenden Menschen ausgehen.

Vor diesem Hintergrund ist zu einem geeigneten Zeitpunkt eine Studie über kirchliche Bildungshäuser und deren Bildungsarbeit erschienen, die lohnens- und lesenswert ist. Sie kann auch für all diejenigen, die derzeit in Begründungsprozessen stehen, eine große Hilfe sein.

Das bemerkenswerte an dieser Studie ist, dass sie neben der Empirie einen interdisziplinären Ansatz hat. Mit Ansgar Kreuzer und Johannes Reitinger haben hier ein Theologe und ein Bildungswissenschaftler zusammengearbeitet und ihre jeweiligen Akzente eingebracht. Die Studie basiert in bewusster exemplarischer Absicht auf Umfragen in zwölf Bildungshäusern in der katholischen Diözese Linz in Oberösterreich.

Reizvoll und interessant ist, dass der Studie zunächst eine aktuelle Kontextbeschreibung des derzeitigen sozialen und religiösen Handelns, theologischer Leitbilder und des aktuellen bildungswissenschaftlichen Diskurses vorangestellt wird, aus der die Leitfragen für die Erhebung entwickelt werden.

Aus religionssoziologischer Perspektive werden unter dem Stichwort »posttraditionale Gemeinschaften« die Individualisierungsmerkmale und neuen Formen von Vergemeinschaftungen beschrieben und im Hinblick auf Bildungsprozesse die Kategorien Freiwilligkeit und Selbstbestimmtheit benannt. Die sich neu entwickelte Religiosität wird von den Autoren mit dem Bild des »spirituellen Wanderers« beschrieben (S. 32). Der spirituelle Wanderer ist zum einen von einer individualisierten fluiden Spiritualität geprägt und hat bezüglich der Vergemeinschaftung eine Affinität zu institutionellen Formen von »offenen Häusern« und Gemeinschaften. Die sich daraus ableitende Forschungsfrage der Studie lautet daher, ob kirchliche Bildungshäuser mit ihren Angeboten für solche spirituellen Wanderer geeignete Orte

und institutionelle Anknüpfungspunkte sein können.

Aus einem theologischen Blickpunkt erfolgt ein Perspektivwechsel, indem aus der Sicht der Institutionen eine Kompatibilität mit der Mentalität spiritueller Wanderschaft untersucht wird. So werden das Ideal der Gastfreundschaft, das sich in vielen Aufgabenbeschreibungen von Einrichtungen kirchlicher Erwachsenenbildung findet, das Leitbild der Subjektorientierung (Autonomie und Mündigkeit) als Grundzug kirchlicher Erwachsenenbildung und das »Communio-Kirchenbild« des II. Vatikanischen Konzils als theologischer Hintergrund heutiger kirchlich-institutioneller Vollzüge aufgezeigt. Hieraus ergibt sich die Untersuchungsfrage, ob und in welcher Weise diese Leitbilder und Ideale in Bildungshäusern zum Tragen kommen.

Schließlich aus einer dritten bildungswissenschaftlichen Perspektive werden auf der Basis eines partizipativen Bildungsverständnisses die zwei individualisierungskompatiblen Ansätze des forschenden und des demokratischen Lernens vorgestellt und nach der Umsetzung dieser Lernformen in Bildungshäusern gefragt. Gerade das forschende Lernen mit seiner Neugier- und Anliegen-Orientierung wie auch das demokratische Lernen durch das partizipative Arrangieren von Lerngelegenheiten weisen Merkmale auf, die, so die Autoren, einer partizipativen Bildung zuzuordnen und in der heutigen Zeit beachtenswert sind, da sie »einerseits von poststrukturalistischer Weltanschauung [...] und selbstbestimmungsorientiertem Menschenbild [...] geprägt, andererseits aber auch in vielen Bereichen des gemeinschaftlichen Lebens vom Verfall wichtiger demokratisierender und machtkontrollierender Dimensionen des menschlichen Seins und Handelns bedroht« sind (S. 52). Dabei weist das forschende Lernen eine Nähe zu Autonomie-Idealen und Prozessen individueller Selbsterfahrung auf. Das demokratische Lernen wiederum zielt auf gelingende Sozialität. Beide pädagogischen Leitbegriffe stehen damit in Beziehung zu den aktuellen religions-

soziologischen Kennzeichnungen der Individualisierung und posttraditionalen Vergemeinschaftung.

Im Anschluss an diese theoretischen Ausführungen werden die für die empirische Untersuchung vier relevanten Forschungsfragen erhoben (S. 63). Erstens, ob die Prozesse religiöser Individualisierung und posttraditionaler Vergemeinschaftung sich im sozialen Kontext von kirchlichen Bildungshäusern beobachten lassen. Zweitens, welches Kirchenbild der Arbeit in den Bildungshäusern zu Grunde liegt und in welchem Zusammenhang sie zur *Communio-Ekklesiologie* des II. Vatikanischen Konzils stehen. Drittens, inwiefern forschende und demokratische Lernbegebenheiten in den Bildungsprozessen kirchlicher Bildungshäuser zum Tragen kommen. Viertens, ob es Zusammenhänge und Korrelationen zwischen den soziologischen, ekklesiologischen Perspektiven und partizipatorischen Bildungserfahrungen gibt.

Die Untersuchung in den zwölf Bildungshäusern erfolgt fragebogenbasiert mit 691 Untersuchungspersonen aus 106 Veranstaltungen. Die Abfrage erfolgte anhand von sogenannten Items-Batterien bezüglich der Forschungsfragen und der Testung der Hypothesen von Korrelationen. Die Fragebögen sind im Anhang der Studie dokumentiert.

Die Auswertung der Befragung kommt bezüglich der soziologischen Perspektiven zu dem Ergebnis, dass die Kennzeichen einer religiösen Individualisierung und posttraditionalen Vergemeinschaftung in den Bildungshäusern wahrgenommen werden. Das Fazit lautet: »Der Typus des spirituellen Wanderers, der religiös individualisiert ist und zugleich nach offener Gemeinschaft strebt, findet in kirchlichen Bildungshäusern offenbar gute Rahmenbedingungen vor für seine Form von Religiosität und Sinnsuche« (S. 95).

Aus theologischer Sicht lautet das Fazit der Erhebung, dass je mehr Erfahrungen einer offenen, kommunikativ-partizipatorischen Kirche im Bildungshaus gemacht werden, das kirchliche Leitbild einer *Communio-Kirche* Zustim-

mung findet. In diesem Sinne übernehmen kirchliche Bildungshäuser eine wichtige Repräsentationsfunktion für diese Art von Kirche. Allerdings darf man – so zeigt die Studie – nicht davon ausgehen, dass Bildungshäuser bestehende Kirchenbilder bei den Teilnehmern verändern können. Die Übertragung der in den Bildungshäusern gemachten Kirchenerfahrung auf das Gesamtbild von Kirche ist nur sehr begrenzt (S. 108).

Bezüglich der Bildungserfahrung von forschenden und demokratischen Lerngelegenheiten kommt die Studie zu dem Ergebnis, dass diese Lerngelegenheiten von den Teilnehmenden signifikant hoch wahrgenommen werden und es eine positive verstärkende Korrelation zwischen forschenden und demokratischen Lernerfahrungen gibt. Schließlich zeigen die Auswertungen der Untersuchung, dass es eine hohe positive Korrelation zwischen den soziologischen Kennzeichnungen, ekklesiologischen Leitbildern und partizipatorischen Lernansätzen gibt.

Daraus leiten die Autoren abschließend drei wesentliche Erkenntnisse ab, die bedeutsam für die eingangs erwähnten kirchenpolitischen Prozesse bezüglich der Bedeutsamkeit kirchlicher Bildungshäuser sind (S. 127). Erstens: Den kirchlichen Bildungshäusern wird eine hohe Qualität und ein guter Erfolg bezüglich ihrer Bildungsprozesse attestiert. Zweitens: Die Auswertungsergebnisse der Studie unterstreichen die große Bedeutung kirchlicher Bildungshäuser für eine demokratische Kultur. Drittens: Dieses zivilgesellschaftliche Profil kirchlicher Bildungshäuser kann impulsgebend für das theologische Selbstverständnis von Kirche sein und unterstreicht das zivilgesellschaftliche Leitbild von Kirche.

Das perspektivische und programmatische Resümee lautet am Schluss der Studie: So können Bildungshäuser »zukunftsweisend für kirchliche Struktur- und Reformprozesse sein« (S. 129).

Die Bedeutsamkeit von religiöser Bildung in der heutigen Zeit, in der nicht die Religion, wohl aber zunehmend Gott verschwindet, wird durch einen Text des Linzer Diözesanbischofs Man-

fred Scheuer unterstrichen, der als Vorwort der Studie vorangestellt ist. Dieses Vorwort stellt eine innerkirchliche Würdigung dieser Studie dar und sensibilisiert für ein Bildungsverständnis, das der Untersuchung zugrunde liegt.

Mit dieser lesenswerten Studie wird der Bereich kirchlicher Erwachsenenbildungsarbeit auch im religionspädagogischen Diskurs gestärkt, die Bedeutung und Wirkkraft kirchlicher Bildungshäuser klar herausgestellt und ein empirisch belegtes Argumentationsinstrumentarium vorgelegt.

Bleibt zu wünschen, dass sich weitere empirische Studien im religionspädagogischen Bereich mit dem Handlungsfeld kirchlicher Bildungsarbeit mit Erwachsenen beschäftigen. Vielleicht kann diese Studie einen Anstoß in diese Richtung bewirken.

*Ralph Bergold*

## Methodensammlung

Mirjam Braßler

### **Praxishandbuch Interdisziplinäres Lehren und Lernen. 50 Methoden für die Hochschullehre**

Weinheim (Beltz Juventa) 2020, 176 S., 19,95 Euro



Mirjam Braßler

### **Praxishandbuch Interdisziplinäres Lehren und Lernen**

50 Methoden für die Hochschullehre

**BELIZ JUVENTA**

Das Buch gliedert sich in größere Teile: Einleitung, Theoretische Grundlagen von Interdisziplinarität, Gebrauchsanweisung des Buchs, Team-Teaching,

Kennenlernen und Verstehen, Zusammenarbeiten, Reflektieren, Prüfen. Die letzteren Kapitel legen jeweils thematisch geordnet den Schwerpunkt des Buchs und geben Methoden für unterschiedliche Lehr-Lernformate für den Einsatz in der interdisziplinären und fächerübergreifenden Hochschullehre. Nach einer klaren und guten Einordnung des Themas der Interdisziplinären Lehre sowie der unterschiedlichen begrifflichen Facetten von Inter- und Transdisziplinarität mit dem Fokus auf individuellem (und kollektivem) Lernen sowie auf der Gestaltung von Lehre folgt eine Leseanleitung für das gesamte Buch. Dabei gefällt mir insgesamt der Fokus auf den konkreten Einsatz der Lehrenden, die ja in ganz unterschiedlichen Formaten lehren und auch recht unterschiedliche Vorstellungen von Lehre, Methoden usw. besitzen können. Vor diesem Hintergrund ist die Gebrauchsanweisung zu verstehen, der es um Offenhalten von Anschlussmöglichkeiten, Einsatzfelder und Adaptionen der Methoden geht. Das folgende Kapitel zu Teamteaching ist in gewisser Weise ein Brückenskapitel; zugleich begründet es die Notwendigkeit, die Herausforderung und den Charme interdisziplinären Lehrens der Dozierenden mit konkreten Vorschlägen und schön gestalteten Übersichten zur Unterstützung dieses Lehr-Lern-Prozesses.

Die folgenden Kapitel bilden den Kern des Buchs. Es werden zahlreiche Methoden für unterschiedliche Seminarphasen, Lerngruppen, Formate usw. aufgeführt und sehr klar beschrieben. Grafiken unterstützen diesen Prozess sehr anschaulich. Die Methoden (u. a. Lieblingstheorien, Die Welt ohne meine Disziplin, Würfel der Wissenschaften, Edison Prinzip, Barcamp) werden überaus klar und prägnant beschrieben. Dabei ist der Aufbau stets gleich und schafft dadurch auch eine Leser/-innenfreundlichkeit sowie eine gute Basis für die eigene Arbeit. Neben Zielgruppen, Teilnehmenden, Einsatzfeldern, Fragen, Reflexionsübungen und bildlicher Darstellung gefällt mir auch das Aufzeigen verschiedener Änderungsmöglichkeiten für den eigenen

Gebrauch sowie die fundierten Literaturhinweise der jeweiligen Übungen. Freilich beinhalten diese zum Teil bekannte Übungen (u. a. WorldCafe, BarCamp), dennoch nutzt die Diskussion, Veranschaulichung und der mögliche Einsatz zur Arbeit in inter- und transdisziplinären Lehr-Lernszenarien. Neben diesen konkreten Methoden überzeugt das Buch auch damit, dass es ein für gewöhnlich eher etwas sperriges Thema, das des Prüfens, für den interdisziplinären Kontext ausleuchtet. Hierbei werden unterschiedliche Formate und Einsatzmöglichkeiten einbezogen (u. a. Hausarbeit, Blog, Lerntagebuch oder Postersession). Die Herausforderung und Stärke des Buchs insgesamt kann hier abgelesen werden. Die Autorin nämlich vermag es, Möglichkeiten zu schaffen, die disziplinär unabhängig und zugleich übergreifend gedacht sind und Raum zur eigenen Gestaltung und Arbeit bilden. Dies ist keine Selbstverständlichkeit in Zeiten einer zunehmenden Spezialisierung und Abgrenzung der Disziplinen. Vor diesem Hintergrund ist das Buch besonders zu würdigen. Es zeichnet sich eben gerade dadurch aus, eine genuine Zuordnung und ein Denken in starren Disziplinen zu »sprengen«. Gerade dadurch, dass der Autorin dies alles durchaus bewusst ist und angemerkt wird, aber die selbst gestellte Herausforderung und Aufgabe gerade auch darin besteht, diese Grenzen bewusst zu überschreiten und übergreifend, umfassend zu denken und damit zugleich doch auch die Anschlussmöglichkeiten jeweiliger Disziplinen zu öffnen. Daher ist das Buch eine gute Anregung und Chance für Lehrende, die Neues probieren wollen und sich gegenüber sich, Anderen und vor allem anderen Fächern öffnen wollen.

Insgesamt betrachtet ist das Buch daher eine anregende und für die interdisziplinäre Lehre ermutigende Lektüre. Neben dem Einsatz im Hochschulkontext ist das Buch sicher auch für all jene Personen gewinnbringend, die ihre eigene Denkweise erweitern wollen und sich selbst vielleicht sogar irritieren lassen wollen. Lehrenden und Studierenden zeigt es zudem

Chancen und Vorteile eines über Disziplinen hinweg arbeitenden Lehrens und Studierens, wohl wissend, dass eine eigene disziplinäre Verortung selbstverständlich und notwendigerweise gegeben ist.

Sebastian Lerch

## Schutz der Verfassung?

Cornelia Kerth, Martin Kutscha (Hg.)  
**Was heißt hier eigentlich Verfassungsschutz? Ein Geheimdienst und seine Praxis**

Köln (PapyRossa) 2020, 148 S.,  
12,90 Euro



Vor zehn Jahren, im November 2011, wurde in Deutschland der verharmlosende und vertuschende Umgang des Staatsschutzes mit dem rechtsterroristischen Untergrund im Fall NSU bekannt. Es gab nicht nur ein breites Erschrecken über die »unfassbare Panenserie« in den Sicherheitsbehörden, sondern gleich wieder, speziell beim Verfassungsschutz, neue Aktionen der Aktenvernichtung oder Urkundenunterdrückung, die auf eine eindeutige Desinformationsabsicht hinwiesen. In der Folge waren 17 Untersuchungsausschüsse in Bund und Ländern mit der Aufarbeitung einschlägiger Staatsschutz-Skandale befasst, was im Endeffekt, so eine Publikation des Thüringer Kultusministers Hoff (vgl. »Staatssicherheit« in EB 3/19), eher das Gegenteil der versprochenen »rückhaltlosen Aufklärung« ergab. Diese skeptische Bilanz zum Wirken des bundesdeutschen Sicherheitsap-

parates setzt jetzt der im Auftrag der Vereinigung der Verfolgten des Naziregimes (VVN-BdA) und der Humanistischen Union (HU) herausgegebene Sammelband der Sozialwissenschaftlerin Kerth und des Staatsrechtlers Kutscha fort. Er knüpft an das Memorandum der HU von 2013 an, das – ähnlich wie der Politologe Claus Leggewie – eine Abschaffung des Verfassungsschutzes fordert, da dieser als undemokratischer Fremdkörper in der politischen Öffentlichkeit agiere, während der Schutz der Verfassung bei zivilgesellschaftlichen Organisationen besser aufgehoben sei. Die »Skandalgeschichte« dieses »ideologischen«, weil rechtslastigen, Inlandsgeheimdienstes resümiert in dem Band der VS-Experte Rolf Gössner – der selbst 38 Jahre lang von der Behörde rechtswidrig überwacht wurde. Weitere Skandale (NSU, Berufsverbote, mangelnde gerichtliche und parlamentarische Kontrolle) werden in einzelnen Kapiteln abgehandelt. Kutscha fasst Bedenken mit Blick auf eine verfassungswidrige Rolle des Dienstes aus rechtlicher Perspektive zusammen. Für die Bildungsarbeit dürfte vor allem der Beitrag von Niklas Schrader, Mitglied im Berliner Abgeordnetenhaus, von Interesse sein, der über »Geheimdienste auf diskursivem Eroberungskurs« informiert. Seit Schröders

»Aufstand der Anständigen« dringt der Verfassungsschutz ja immer mehr in pädagogische Aufgabenbereiche vor, was durch die neueren Skandale paradoxerweise nicht gebremst, sondern verstärkt wurde. Denn die Pseudo-Aufklärung, die in den diversen Ausschüssen geleistet wurde, führte im Prinzip stets zu dem Resultat, die betreffende Behörde – bzw. das breit gefächerte geheimdienstliche Konglomerat auf Bundes- und Landesebene – habe versagt, weil die Mittel fehlten. Also mussten mehr Geld, mehr Personal und mehr Kompetenzen her. Die jüngsten Ausweitungen des Aufgabenbereichs, vor allem die Konstruktion eines neuen extremistischen Tatbestands zur Überwachung der »Querdenker-«Szene, haben dies noch einmal nachdrücklich vor Augen geführt. In den Veröffentlichungen von Klaus Ahlheim oder Benno Hafener ist seit Jahren – gerade mit Blick auf die Jugend- und Erwachsenenbildung – dieser expansive Kurs kritisiert worden. Schrader bringt das auf den neuesten Stand, wobei er auf die verschiedenen Landesregelungen und die schulische Situation fokussiert. Er kritisiert ebenfalls das mehr oder weniger explizit gemachte Selbstverständnis des Verfassungsschutzes als eigenständiger Bildungsakteur, das in der Praxis zu weit ausgreifenden Maßnahmen führt.

Ob Rechts- oder Linksextremismus, ob Islamismus/Salafismus oder Gewaltbereitschaft bei Fußballfans, ob Hate Speech oder Desinformation im Internet, ja sogar bei förderungsrechtlichen Fragen oder »geschichtspolitischen Veranstaltungen« (S. 105), wie Schrader mit Blick auf das Land Berlin mitteilt, – überall fühlt sich der Dienst zuständig. Und in der Extremismus-Frage beansprucht er sowieso die politisch-theoretische »Deutungshoheit« (S. 114).

Die juristischen Argumente, die Schrader dagegen aufbietet, sind etwas schwach. Der Gesetzgeber hat hier ja in seinen unterschiedlichen Regelungen Grauzonen gelassen, sodass aus der allgemeinen Informationsaufgabe des Verfassungsschutzes auch ein Bildungsanspruch abgeleitet werden kann. Was zählt sind Schraders pädagogische Argumente: Politische Bildung – wie überhaupt eine der Aufklärung verpflichtete Bildungsarbeit – ist etwas ganz anderes als die mit Sanktionsgewalt betriebene und auf klandestiner Informationsbeschaffung beruhende Ausgrenzung störender politischer Positionen, und zwar unabhängig davon, ob der betreffende Dienst nun auf dem rechten Auge ganz blind ist oder bloß an einer vorübergehenden Sehstörung leidet.

*Johannes Schillo*

## Themenhefte der *EB Erwachsenenbildung*

Zu beziehen über Vandenhoeck & Ruprecht als E-Paper (pdf), auch einzelne Beiträge, oder als Print – je nach Verfügbarkeit (<https://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com/zeitschriften-und-kapitel/9511/erwachsenenbildung>):

- |   |   |
|---|---|
| 2/2021 Nachhaltigkeit und Klimaschutz                         | 4/2018 Lernen und leben in der digitalen Welt     |
| 1/2021 Umgang mit Macht                                       | 3/2018 Professionalität in der Erwachsenenbildung |
| 4/2020 Geschichten erzählen – Storytelling                    | 2/2018 Bildungsarbeit in der Pfarrgemeinde        |
| 3/2020 Wellbeing  | 1/2018 Demokratieentwicklung                      |
| 2/2020 Erwachsenenbildung in und aus aller Welt               | 4/2017: Generationen lernen                       |
| 1/2020 Prävention von Missbrauch<br>und sexualisierter Gewalt | 3/2017: Sinnsuche                                 |
| 4/2019 Schule und Erwachsenenbildung                          | 2/2017: Geschichte (in) der Erwachsenenbildung    |
| 3/2019 Unsicherheit und Angst                                 | 1/2017: Nachhaltigkeit                            |
| 2/2019 Geschlechtergerechtigkeit                              | 4/2016: Europäische Werte                         |
| 1/2019 Sozialpolitik  | 3/2016: Teilnehmende                              |
| 4/2018 Digitalisierung  | 2/2016: Neue Formate                              |
|   | 1/2016: Ehe, Partnerschaft und Familienbildung    |

## „BILDUNG“ ALS EIN ZENTRALES KOMMUNIKATIONSSYMBOL IN UNSERER GESELLSCHAFT



### Bildung

*Jahrbuch für Biblische Theologie, Band 35 (2020)*

Ralf Koerrenz | Tobias Nicklas

2021. 307 Seiten, Paperback

€ 45,00 D | € 47,00 A | **E-Book** € 37,99 D | € 39,10 A

ISBN 978-3-7887-3500-5

In den Fokus rückt ein Verständnis von „Bildung“ als eine spezifische Umgangsform mit der biblischen Überlieferung. Dahinter steht die in vielen biblischen Texten formulierte Figur, dass Texte auf die Aneignung einer Botschaft auf Seiten der Lernenden zielen. Auf „Bildung“ hin übersetzt verweisen die biblischen Texte dann auf ein Verständnis von Menschen als Lernende, wobei Lernen als kritische Selbst-Reflexion von Gottesbeziehung, Weltbeziehung, Selbstbeziehung zu verstehen ist. Neben dieser Bestimmung von „Bildung“ als existentieller Kern der Bibel-Rezeption wird auch die traditionelle Vorstellung untersucht, dass biblische Texte einen besonderen Bildungsgehalt im Sinne eines Gegenstands bereithalten.

**Vandenhoeck & Ruprecht** Verlage

[www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com](http://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com)

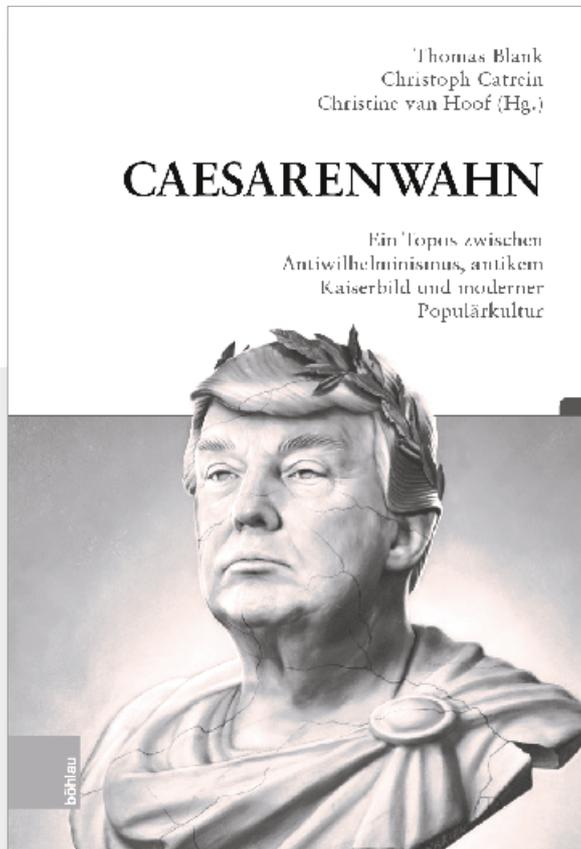


### Autor/-innen\* dieses Heftes

**Prof. Dr. Ralph Bergold**, Katholisch-Soziales Institut, Bergstr. 26, 53721 Siegburg; **Prof. Dr. Elke Gruber**, Universität Graz, Arbeitsbereich Erwachsenen- und Weiterbildung, Merangasse 70/II, A-8010 Graz; **Prof. Dr. Arnim Kaiser**, **Kerstin Hohenstein**, **Snezana Werner**, Projekt mekoLEGALL, Katholische Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft e.V., Rheinweg 34, 53113 Bonn; **Annarina Kemnitz**, Katholische Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Bayern e.V., Mandlstraße 23, 80802 München; **Sarah Kuss**, Schwendyweg 38, 13587 Berlin; **Prof. Dr. Ulrich Papenkort**, Katholische Hochschule Mainz, Saarstraße 3, 55122 Mainz; **Daniela Kornek**, Westfälische Wilhelms-Universität Münster; Katholisch-Theologische Fakultät, Johannisstraße 8-10, 48143 Münster; **Johannes Schillo**, In der Maar 26, 53175 Bonn; **Ingrid Staubmann**, Haus der Frauen - Bildungshaus der Diözese Graz-Seckau, St. Johann/Herberstein 7, 8222 Feistritzal; **Andreas G. Weiß**, Katholisches Bildungswerk Salzburg, F. W.-Raiffeisenstraße 2, A-5061 Elsbethen

\* Bei mehreren Autor/-innen wird die Adresse des/der jeweils ersten genannt.

# MACHT UND WAHN ODER DIE HYBRIS DER AUTOKRATEN



Thomas Blank | Christoph Catrein |  
Christine van Hoof

## Caesarenwahn

Ein Topos zwischen Antiwilhelminismus, antikem  
Kaiserbild und moderner Populärkultur

2021. 390 Seiten mit 29 farb. Abb., gebunden

€ 45,00 D | € 47,00 A

ISBN 978-3-412-52090-8

E-Book | E-Pub € 37,99 D | € 39,10 A

*Hat unbegrenzte Macht einen schädlichen Einfluss auf die menschliche Psyche? Diese Vorstellung ist im populären Diskurs moderner Gesellschaften jedenfalls weit verbreitet. Im deutschsprachigen Raum findet sie sich verdichtet im Begriff des ‚Caesarenwahns‘, seit Ludwig Quidde (1858–1941) am Ende des 19. Jahrhunderts am Beispiel des Kaisers Caligula und mit Blick auf Wilhelm II. ironisch aufzuzeigen versuchte, dass Autokraten ihrer Machtstellung wegen besonders anfällig für psychische Störungen seien.*

Der vorliegende Sammelband geht den Ursprüngen dieser Topik vom ‚wahnsinnigen Herrscher‘ in der antiken Herrscherinszenierung sowie im Monarchiediskurs des 19. und frühen 20. Jahrhunderts nach und verfolgt ihre Wirksamkeit bis in die Gegenwart. An ausgewählten Beispielen der populären (v.a. filmischen) Inszenierung von Autokraten wird dabei aufgezeigt, wie die Einordnung des Herrschers als ‚verrückt‘ der Simplifizierung der kritischen Auseinandersetzung mit abgelehnten Herrschaftsweisen dient.

# HABEN DIE NOCH ALLE TASSEN IM SCHRANK? SO GEHEN SIE GELASSENER MIT VERSCHWÖRUNGSGLÄUBIGEN IN IHREM UMFELD UM!



Sarah Pohl | Isabella Dichtel

## **Alles Spinner oder was?**

Wie Sie mit Verschwörungsgläubigen gelassener umgehen

2021. 164 Seiten, kartoniert

€ 18,00 D | € 19,00 A

ISBN 978-3-525-40552-9

E-Book | E-Pub € 14,99 D | € 15,50 A

*Wenn Familienangehörige, Freund:innen oder Kolleg:innen unversehens zu Verschwörungsgläubigern, Querdenkenden, Fanatiker:innen werden, birgt das oft ein gehöriges Konfliktpotenzial. Dieser Ratgeber verhilft zu einem gelassen(er)en Umgang miteinander.*

Was tun, wenn die Geschwister oder besten Freund:innen an Verschwörungstheorien glauben? Wenn Sie das Gefühl haben, Ihr Gegenüber nicht mehr zu erreichen und gegen eine Wand zu reden? Verschwörungstheorien spalten nicht nur die Gesellschaft, sondern häufig auch Familien und Freund:innen. Wenn die innersten Überzeugungen angegriffen werden, lässt das keinen kalt. Dieser Ratgeber zeigt, wie ein konstruktiver, lösungsorientierter Umgang mit Verschwörungsgläubigen und Querdenkenden gelingt: Raus aus dem Krisenmodus, rein in die Kommunikation!

