

Sehr geehrte Damen und Herren,

Feier und Veranstaltung zum fünfundzwanzigjährigen Bestehen des Bildungswerks der Diözese Rottenburg-Stuttgart e.V. waren ein schöner Erfolg und sind zugleich Anlaß, über die Zukunft der Erwachsenenbildung in der Kirche (erst recht am Beginn des 21. Jahrhunderts) nachzudenken.

Auch von anderer Seite wird die Leitbild- und Profilfrage immer deutlicher gestellt: Da ist die Vielfalt von Trägern der Erwachsenenbildung im Land, die es notwendig macht, daß wir unterscheidbar bleiben und unseren Ort in der Bildungslandschaft klar definieren.

Da sind die Fragen der Qualitätssicherung, die im Kontext von Bildung vor allem für die im Blick auf didaktisch-methodische und inhaltliche Elemente sind.

Ohne ein Leitbild, ohne eine Vision von Erwachsenenbildung läßt sich Qualität eben nicht überprüfbar sichern, läßt sich ein Arbeitsfeld nicht sinnvoll weiterentwickeln.

Vor diesem Hintergrund scheint es dem Bildungswerk der Diözese Rottenburg-Stuttgart e.V. sinnvoll, die Referate und Arbeitsergebnisse der Jubiläumsveranstaltung zu dokumentieren: Als Erinnerung an einen Auftakt des Nachdenkens, als Vorlage zur Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, als Grundlage der Diskussion um Leitbild und Profil unserer Erwachsenenbildung.

Die Diskussion um eine Vision der eigenen Arbeit bleibt immer unabgeschlossen. Wir laden Sie mit dieser Dokumentation ein, diesen Prozeß in Ihren Institutionen zu führen, damit unsere jetzt schon erfolgreiche Arbeit auch in Zukunft bestand hat und immer noch besser wird.

Dr. Irme Stetter-Karp
Leiterin des
Diözesanbildungswerks

Dr. Alexander Dieter Myhsok
Vorsitzender des
Diözesanbildungswerks

Dr. Michael Krämer
Referent für
Öffentlichkeitsarbeit

| | |
|--|----|
| Vorwort | 1 |
| Inhalt | 2 |
| Alexander Dieter Myhsok , Zur Einführung | 4 |
| Bischof Walter Kasper , Grußwort | 10 |
| Erhard Meuler , Kirchliche Erwachsenenbildung | 16 |
| vor neuen Herausforderungen | |
| Hermann Steinkamp , Offene Erwachsenenbildung braucht | 35 |
| eine offene Kirche | |

Arbeitsgruppen:

| | |
|--|----|
| AG 1: Völlig losgelöst? - Gesellschaftliche und politische Hintergründe | 50 |
| offener Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft | |
| AG 2: Mit den Menschen für die Menschen - Offene Erwachsenen- | 52 |
| bildung - ein Dienst an der Kirche, ein Dienst für die Menschen in und außerhalb der Kirche | |

| | |
|--|----|
| AG 3: Alles ist zu viel - Zum Themen- und Zielgruppenprofil offener Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft | 56 |
| AG 4: Menschen und Räume - Rahmenbedingungen in Gemeinden und vor Ort | 58 |
| AG 5: Lehren heißt lernen - Weiterbildung für Ehren- und Hauptamtliche | 62 |
| AG 6: Keine Zukunft ohne Lobby - Interessenvertretung in Kirche und Politik - aber wie? | 67 |
| AG 7: Vernetzung, Kooperation oder Alleingang? - Zur Frage der Perspektiven für die Zusammenarbeit mit anderen Trägern | 72 |
| <hr/> | |
| Michael Krämer , Emmaus-Erfahrung oder Bildung als Begleitung | 83 |
| Irme Stetter-Karp , „Brannte nicht unser Herz...“ - Nachwort | 87 |
| Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes | 89 |
| Veröffentlichungen | 91 |
| Impressum | 92 |

Innenseiten: Ausstellung 25 Jahre Diözesanbildungswerk

Alexander Dieter Myhsok

Zur Einführung

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Gäste, Mitglieder, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung.

Ich begrüße Sie im Namen des Vorstands und der Geschäftsstelle des Diözesanbildungswerks.

Wir, die wir den heutigen Abend und den morgigen Tag vorbereitet haben, freuen uns, daß Sie gekommen sind.

Was macht man bei Jubiläen?

(1) Jede Organisation wird dabei auf ein zentrales Wesensmerkmal zu sprechen kommen: auf ihre Identität. Identität, so sagt die systemisch orientierte Organisationslehre, ist die Antwort auf die Frage „Welchen einmaligen Nutzen stiften wir?“ Je nachdem, wie überzeugend die Antwort ausfällt - nach innen und nach außen - steht es um die Existenz der Organisation.

Dabei haben Organisationen, die heute als lebende Organismen verstanden werden, neben ihren verkündeten rati-

onalen und ideellen Zwecksetzungen immer auch den Zweck, zu überleben. Auch das ist ein legales Jubiläumsthema.

(2) Nun steht es einer Organisation, die sich der Bildung, dem Lernen von Erwachsenen verschrieben hat, gut an, nicht nur danach zu fragen, wie sie, wo sie, wem sie Lernprozesse ermöglichen kann. Sie muß sich heute auch auf ihre Fähigkeit als „lernende Organisation“ besinnen. Dazu zählt, die Herausforderungen wahr- und anzunehmen: unser Thema heute abend und morgen. Ich nenne in diesem Zusammenhang einen Merksatz aus der systemischen Organisationsentwicklung: „Achte auf Ressourcen- und Lösungsorientierung statt auf Problemorientierung“.

Ich freue mich und danke im Namen des Diözesanbildungswerks dafür, daß viele bereit waren, an der Thematik mitzudenken und heute und morgen daran mitzuarbeiten: Die GesprächspartnerInnen bei den Interviews heute, ModeratorInnen und ExpertenInnen, die aus unseren eigenen Reihen kom-

men bei den Arbeitsgruppen morgen und vor allem unsere drei Festredner und Experten:

- Bischof Dr. Kasper zur Kirchlichen Bildungsarbeit im gegenwärtigen geistlichen und gesellschaftlichen Umbruch
- Prof. Meueler zu den neuen Herausforderungen an Kirchliche Erwachsenenbildung
- Prof. Steinkamp zum Thema „Offene Erwachsenenbildung braucht offene Kirche“.

(3) Was feiern wir noch, wenn wir Jubiläum feiern? Wir feiern, was sich in dieser Zeit ereignet hat: vor allem die jeweiligen konkreten Begegnungen, die Bildungsprozesse, die Menschen weitergebracht haben, im Hier und Jetzt.

Wir können feiern, was gelungen ist, zumindest angestoßen wurde, und zu einem derartigen Feiern gehört die Freude, die Musik der PRO JOE-Band, Tanz, Essen und Trinken: Dank an alle Akteure - und Einladung an Sie.

Vieles, was bei einem Jubiläum zu sagen ist, wurde bereits gesagt und geschrieben: beim 10-jährigen, beim 20-jährigen Jubiläum - von unseren Bischöfen, von Ministerpräsident Erwin Teufel, von Fachleuten aus den eigenen Reihen und von außen. Manches

davon ist noch nicht aufgearbeitet: Man lese den Artikel des Religionssoziologen Michael Ebertz über „Gesellschaftliche Bedingungen und Herausforderungen kirchlicher EB“.

Ich kann meinen Beitrag beschränken
(1) auf einige Erinnerungspunkte und
(2) auf einige Herausforderungen - aus dem weiten Feld von Herausforderungen, die heute und morgen sicher zur Sprache kommen.

Fokus ist für mich das Diözesanbildungswerk, nicht das gesamte Spektrum der kirchlichen Erwachsenenbildung.

1. Was vor 25 Jahren grundgelegt wurde und sich weiterentwickelt hat...

Natürlich hat Kirchliche Erwachsenenbildung nicht vor 25 Jahren begonnen, es gab zuvor die Arbeit der Verbände, RBA - Religiöse Bildungsarbeit in Stuttgart, den Montagskreis in Rot a.R., Ländliche Erwachsenenbildung, initiiert von Pfarrer Wolfgang Otto, die Kath. Akademie mit dem „Lebendigem Wort“ und vieles andere mehr.

Es begann damals jedoch auch etwas ganz Neues:

- einerseits aufgrund der zentralen Impulse des Konzils: Öffnung zur

Welt; Kirche als Volk Gottes in gemeinsamer Verantwortung;
– andererseits mit dem Ruf nach „Bildung als Bürgerrecht“ (Dahrendorf) und dem Ruf nach Weiterbildung um den „Standort Deutschland“ zu sichern (Picht).

Es entwickelten sich in der Kirchlichen Erwachsenenbildung

- Neue Strukturen der Eigenständigkeit (DBW - KBW) und Eigeninitiativen von Ehrenamtlichen (Beispiel: Bildungswerk Biberach),
- EB, die im Ort blieb, vom Ort getragen wurde, von KGR-Ausschüssen, von Gruppen, Einzelinitiativen, die eine teilnehmerorientierte, basisnahe Programmplanung möglich machten,
- Bildungswerke, die sich von Anfang an primär subsidiär verstanden: mit „abrufbaren“ Bildungsangeboten, mit Beratung bei der Planung, Referentenvermittlung, Zuschüssen,
- Fördersysteme - ganz unterschiedlich in den Bildungswerken, jedoch auf die jeweilige Situation bezogen - für die Diözese und Diözesanbildungswerk nur den Rahmen vorgaben: Systeme somit, welche die Eigenverantwortlichkeit stärkten,

– Eine hochqualifizierte Weiterbildung für Referenten, GruppenleiterInnen, ProgrammplanerInnen,

– In den Bildungswerken erste Zielgruppenangebote, z.B. für Frauen, für Alleinerziehende - lange vor vielen anderen Bildungseinrichtungen - , initiiert von MitarbeiterInnen der Geschäftsstelle des Diözesanbildungswerks,

– In Eigeninitiative und Eigenverantwortung der Bildungswerke: Anstellung von Frauen, bevor es Frauenförderungsprogramme gab,

– Inhaltliche und strukturelle Zielvorstellungen („Grundsätze und Ziele der Erwachsenenbildung in der Diözese Rottenburg-Stuttgart“), die nach zwanzig Jahren noch als zukunftsweisend gelten.

Was sich daraus inhaltlich und zahlenmäßig weiterentwickelt hat, können Sie in der Ausstellung verfolgen.

Eine Anmerkung: Das DBW ist offensichtlich eine Organisationsform, die hierfür die entsprechenden Rahmenbedingungen bietet. Das DBW, seine Mitgliedseinrichtungen und Verbände, die Bildungswerke, ziehen offensichtlich Leute - Haupt- und Ehrenamtliche - an, die etwas entwickeln wollen.

2. ...stellt sich den Herausforderungen heute

Eine persönliche Auswahl aus Dutzenden von Herausforderungen, die mir und uns begegnen:

Voraussetzungen erhalten - und neu schaffen:

- Eigenständigkeit bewahren als Ausdruck der Pluralität und der Selbstverantwortung in Kirche und Gesellschaft.
- Aus der Position der Eigenverantwortlichkeit und Selbständigkeit die Verbindung zu kirchlichen Institutionen stärken (Kirchenleitung, Räte, kirchliche Einrichtungen und Strukturen).
- Unterstützung und personelle Mindestausstattung der Kirchlichen Erwachsenenbildung in Diözese, Dekanaten und Kreisen einfordern, um die offene Kirchliche Erwachsenenbildung in einer offenen Kirche zu garantieren. (Vergleichen Sie dazu die positive Entwicklungen bei den durchgeführten Unterrichtseinheiten.)

Funktionen erfüllen

- Subsidiaritätsfunktion verstärkt wahrnehmen (Bildungswerke; diözesane Einrichtungen)
- „Vor der Kirchentür bleiben“: sie nach innen und nach außen offenhalten: Zwischenräume schaffen für die drinnen und für die draußen. In Anlehnung an die Evangelische Erwachsenenbildung: „Immer mehr Menschen wollen die Gelegenheiten, anlässlich derer sie Kirche in Anspruch nehmen, nach ihrer individuellen Lebenssituation selbst bestimmen. Angesichts dieses Trends ist eine Flexibilisierung kirchlichen Handelns gefordert, die Evangelische Erwachsenenbildung für mich in exemplarischer Weise leistet.“ (Dr. Ulrich Fischer, als Vorsitzender der Ev. Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung Baden, seit April 1998 neuer Landesbischof).

Sich von Prinzipien leiten lassen:

- Frauenförderung: innerbetrieblich und als Angebot nach außen.
- Die Frage nach der eigenen Identität neu aufgreifen, Visionen entwickeln und Leitbildprozesse gestalten. Antworten finden auf die Frage: Welchen einmaligen Nutzen stiften wir?
- Die etwas andere Art, sich Herausforderungen zu stellen, weil wir nicht wissen, was morgen ist: Sich als Lernende Organisation verstehen,

d.h. den Sinngehalt der Themen, die wir anbieten und behandeln (Themen wie z.B. Frauenbildung, Dialogfähigkeit, Partnerschaft) durch uns selbst durchgehen lassen - uns und unsere Organisation hinterfragen, individuelles Wissen nutzen.

- Dialogfähig sein, Dialoge (David Bohm: Der Dialog, Stuttgart: Klett-Cotta, 1998) führen als Ergänzung zur Diskussion: Diskussion stoßen dort an ihre Grenze, wo es über die Verschiedenheit der Standpunkte hinausgehen soll. Hier kommt Dialog ins Spiel, das „Wort zwischen uns“ mit Gewinner-Gewinner-Positionen. Verschiedene Meinungen werden ausgesprochen, ausgesetzt, angeschaut, Fragen werden offen abgewogen, hin- und herbewegt, ohne schnelle Beurteilung, Annahmen kommen zum Vorschein.

Zusammenfassend und abschließend

Es ging mir darum, an unsere Kräfte zur Selbsterneuerung zu appellieren und uns in der Hoffnung zu stärken.

Es kann und muß heute Dialog sein. Kein feiger, kein relativistischer Dialog, in dem die Partner ihre eigene Überzeugung nicht mehr ernst nehmen und so eigentlich nicht wahrhaft reden können, weil sie nichts zu sagen ha-

ben; ein Dialog in echter Freiheit, nicht

bloß in jener „Toleranz“ und Koexistenz, die hingenommen werden, weil einem die Macht fehlt, den Gegner zu vernichten. Es muß ein Dialog sein, in dem man sich selbst wagt.

(aus: Karl Rahner, Über den Dialog in der pluralistischen Gesellschaft, in: Schriften zur Theologie VI. S. 56/57)

Während sich der „Habenmensch“ auf das verläßt, was er hat, vertraut der „Seinstypus“ auf die Tatsache, daß er ist, daß er lebt und daß etwas Neues entstehen wird, wenn er nur den Mut hat, loszulassen und zu antworten. Er wirkt im Gespräch lebendig, weil er seine Spontaneität nicht durch ängstliches Pochen auf das, was er hat, abwürgt. Seine Lebendigkeit ist ansteckend, und der andere kann dadurch häufig seine Ichbezogenheit durchbrechen. Die Unterhaltung hört auf, ein Austausch von Waren (Informationen, Wissen, Status) zu sein und wird zu einem Dialog, bei dem es keine Rolle mehr spielt, wer recht hat. Die Duellanten beginnen, miteinander zu tanzen und sie trennen sich voll Freude, statt im Gefühl des Triumphs oder im Gefühl, Pech gehabt zu haben, (...).

(aus: Erich Fromm, Haben oder sein)

Prof. Dr. Ludwig Kerstiens
Vorsitzender des Bildungswerks
der Diözese Rottenburg-Stuttgart e.V.
von 1973 bis 1983

Prof. Norbert Berghof
Vorsitzender des Bildungswerk der Di-
özese Rottenburg-Stuttgart e.V.
1983 bis 1997

25 Jahre Bildungswerk der Diözese Rottenburg-Stuttgart e.V.

Grußwort von Bischof Dr. Walter Kasper

Das Bildungswerk unserer Diözese feiert seinen 25. Geburtstag. Dazu spreche ich ihm und allen seinen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen meine herzlichsten Glückwünsche aus. Ich verbinde diesen Glückwunsch mit dem ebenso herzlichen Dank für die in diesen 25 Jahren geleistete gute Arbeit.

25 Jahre, das ist für Jubiläen eine relativ kurze Zeit; 25 Jahre können aber doch ein willkommener Anlaß sein, um inne zu halten und sich des bisherigen Weges noch einmal bewußt zu werden und sich des weiteren Weges zu versichern.

Rückblickend kann ich dankbar feststellen: Es ist dem Bildungswerk in diesem Vierteljahrhundert gelungen, sich einen festen Platz in unserer Diözese zu verschaffen. Man kann das Bildungswerk aus unserer Diözese nicht mehr wegdenken.

Das soll auch in Zukunft so sein. Das wird und das soll so sein trotz aller drängenden Finanzprobleme und trotz

aller damit verbundenen unumgänglich notwendigen und überaus schmerzlichen Sparprozesse, die leider auch an der Bildungsarbeit nicht vorbei gehen und die auch den Bildungsbereich nicht aussparen können. Die Bildungsarbeit wird und soll in unserer Diözese verankert bleiben trotz mancher Akzeptanzprobleme, welche in diesem Zusammenhang in kirchlichen Milieus deutlich werden. Es ist ja nicht zu verkennen, daß die Bildungsarbeit mentalitätsmäßig bei vielen weit hinter der pastoralen, sozial-karitativen und religiösen Arbeit rangiert. Brauchen wir Erwachsenenbildung und zu welchem Zweck brauchen wir sie? - Was bringt sie und was nützt sie? - so wird gefragt. Meine Antwort: Das Bildungswerk soll und es wird nach meiner Überzeugung auch in Zukunft einen wichtigen Platz in unserer Diözese einnehmen.

Bildung ist ein wichtiges und grundlegendes Thema der Kirche und in der Kirche. Der Bildungsauftrag gehört unabdingbar zum Auftrag der Kirche,

zu ihrem evangelisatorischen wie zu ihrem diakonischen Auftrag. Sie ist ein Teil ihres recht und d.h. ihres nicht verengt und deshalb ganzheitlich verstandenen pastoralen Auftrags. Das II. Vatikanische Konzil hat in der Pastoralkonstitution über die Kirche in der Welt von heute festgestellt, daß der Mensch durch Vermittlung und Aneignung von Kultur zur wahren und vollen Verwirklichung seines Menschseins gelange (GS 53) Deshalb sei es eine der dringlichen Aufgaben der Christen, sich selbst zu bilden und andere bei ihrer Bildung zu unterstützen (GS 60). Dieser Einsatz entspricht nach dem Konzil dem Ethos der Verantwortung und der Brüderlichkeit und ist für den Christen zugleich die Erfüllung des Liebesgebots (GS 57). Sie ist ein Stück verwirklichte Diakonie. Sie bricht eine enggeführte binnenkirchliche oder gar binnengemeindliche Perspektive auf und ist ein Stück Dienst am Menschen, seiner Selbstfindung und seiner Selbsterfüllung. Sie ist Dienst am Leben des Menschen.

Bildung ist auch ein wichtiges aktuelles Thema. Ich erinnere an eine Aussage von Bundespräsident Roman Herzog in einer vielbeachteten Grundsatzrede am 5. November 1997 in Berlin: „Bildung muß in unserem Land zum Megathema werden... Wissen ist heute die wichtigste Ressource in unserem

rohstoffarmen Land. Wissen können wir aber nur durch Bildung erschließen. Außerdem ist Bildung ein unverzichtbares Mittel des sozialen Ausgleichs ... Und sie ist zugleich das Lebenselixier der Demokratie in einer Welt, die immer komplexer wird, in der kulturelle Identitäten zu verschwimmen drohen und das Überschreiten der Grenzen zu anderen Kulturen zur Selbstverständlichkeit wird.“ An anderer Stelle sagte der Bundespräsident, Bildung sei das Schlüsselwort für die Zukunft unserer Gesellschaft. Bildung hänge zwar mit Information zusammen, aber umgekehrt könne eine Informationsgesellschaft nur als Bildungsgesellschaft existieren.

Mit dieser letzten Aussage, die Informationsgesellschaft könne nur als Bildungsgesellschaft existieren, begegnen wir bereits der ersten neuen Herausforderung der Bildungsarbeit, auch der kirchlichen Bildungsarbeit. Bildung wird gegenwärtig sehr oft, ja vorherrschend mit Ausbildung, Weiterbildung, lebenslanger beruflicher Weiterqualifikation verwechselt und darauf verengt. Keine Frage, daß diese berufs- und fachbezogene Weiterbildung angesichts der rasanten gesellschaftlichen, technischen, wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Evolution ein Gebot der Stunde ist. Sie ist ein Produktions- und Standortfaktor ersten Ranges.

Problematisch ist indes das Verschwinden der Bildungsdimension aus der Weiterbildung und damit die Instrumentalisierung, ja Ökonomisierung der Bildung überhaupt. Problematisch ist die Reduzierung auf die Dimension des Marktes und der Marktfähigkeit. Problematisch ist es, wenn sich Bildungsangebote mehr oder weniger reduzieren auf Sprach-, EDV- oder Rhetorikkurse, auf Gesundheits- und Ernährungskurse, auf Kreativitäts-, Selbsterfahrungs- oder Entspannungskurse, auf Kurse der aktiven Freizeitgestaltung und das Erlernen der Sportarten. Wenn derart das kurzatmige Verwendungsinteresse einseitig und vorherrschend in den Vordergrund tritt, dann läuft dies nicht nur auf eine Reduktion der Bildung, sondern auf eine Reduktion des Menschen auf seine ökonomischen und funktionalen Bedürfnisse hinaus. Es geht hier um die Identität von Bildung und um die Identität des Menschen. Darüber einen Disput anzuzetteln, stellt heute eine der wichtigsten Herausforderungen und Aufgaben der Bildungsarbeit dar. Damit plädiere ich nicht für ein elitäres Bildungsverständnis privilegierter Schichten, ein Bildungsverständnis, das sich an den schönen Künsten, an Literatur, Musik, bildender Kunst orientiert. Obgleich man den Verlust der Kenntnis und der Beschäftigung mit

Kultur- und Kunstgeschichte und mit der Geschichte überhaupt zurecht bedauern kann und bedauern muß. Doch auch dies ist nur ein Teilaspekt, wenngleich ein nicht unwichtiger Teilaspekt der Frage nach der Identität von Bildung.

Bei der Bildung geht es um etwas ganz Elementares und zugleich Ganzheitliches. Ich möchte es ganz einfach und etwas unsystematisch sagen. Bildung heißt, daß ich mich mit meinem Wissen im Alltag orientieren kann und daß ich so den Alltag bewältigen kann. Das kann ich angesichts der Komplexität und der rasanten Dynamik unserer modernen Lebenswelt, angesichts auch der zunehmenden Differenzierung, Spezialisierung und Fragmentarisierung nur, wenn ich wenigstens einigermaßen den Durchblick und den Überblick habe, wenn ich über meinen Beruf hinaus schauen und ihn damit erst einordnen kann und wenn dabei in meinem Kopf nicht alles wie Kraut und Rüben durcheinander geht. Bildung heißt darum, eine Zusammenschau zu bekommen und in Zusammenhängen denken zu können. Bildung heißt aber auch Wertvorstellungen und Ideale zu haben und sie nicht nur zu haben, sondern auch aus ihnen zu leben. Bildung ist nicht nur eine Sache des Kopfes, auch nicht nur eine Sache des Herzens; Bildung ist eine ganzheitliche Sache

der Lebensgestalt und der Lebensgestaltung. Nur wer aus eigenen Überzeugungen lebt, auch andere Überzeugungen achtet, kann tolerant und respektvoll mit Fremden zusammenleben. Bildung heißt damit schließlich, fähig zu werden, Verantwortung für sich und für andere übernehmen zu können. Bildung ist darum - ich wiederhole die Aussage des Bundespräsidenten - das Lebenselixier der Demokratie, d.h. des menschenwürdigen und von gegenseitiger Achtung getragenen Zusammenlebens freier Menschen.

Solche Bildung zu vermitteln, ist Dienst am Menschen und der Verwirklichung seines Menschseins. Solche Bildung zu vermitteln, ist ein echt christlicher und ein genuin kirchlicher Auftrag. Dabei hat kirchliche Bildungsarbeit durchaus ihre eigene Identität. Sie kann nicht „auch noch“ machen wollen, was andere „auch schon“ machen. Damit macht sie sich am Ende selbst überflüssig. Darum kann sie ihre Programme noch weniger einfach danach ausrichten, was staatlich oder kommunal bezuschußt wird. Die gegenwärtigen sehr schmerzlichen Sparzwänge und die dadurch unumgänglichen Einschnitte können auch ein Anlaß sein, sich auf die Identität kirchlicher Bildungsarbeit neu zu besinnen, d.h. sich zu fragen: Was ist an unserer Arbeit zwar durchaus wünschenswert und nützlich, und was ist darüber hin-

aus wesentlich, unaufgebbar und unverzichtbar? Was ist unser spezifischer Beitrag innerhalb unserer Informations- und Bildungsgesellschaft? In dieser Frage scheint mir die zweite aktuelle und durchaus heilsame Herausforderung zu liegen.

Die Antwort kann nicht der Rückzug auf rein binnenkirchliche Themen sein. Wir haben uns nach meinem Geschmack ohnedies viel zu sehr in binnenkirchlichen Fragestellungen verhakt, und die Hauptamtlichen in der Kirche sind manchmal in der Gefahr ihre berufsspezifischen Probleme zu den Themen der Menschen und der Menschheit zu machen. Lobbyismus kann und muß es in einer pluralistischen Demokratie zwar bis zu einem gewissen Grad geben; er kann aber nicht die Aufgabe der Bildungsarbeit sein. Bildungsarbeit muß Ausdruck einer offenen Kirche sein, von der gilt, was die Pastoralkonstitution des II. Vatikanischen Konzils sagt: „Freude und Hoffnung, Trauer und Angst der Menschen von heute, besonders der Armen und Bedrängten aller Art, sind auch Freude und Hoffnung, Trauer und Angst der Jünger Christi. Und es gibt nichts wahrhaft Menschliches, das nicht in ihren Herzen seinen Widerhall fände“ (GS 1).

Nicht Reduktion auf das Binnenkirchliche, sondern Konzentration auf das christliche Bild vom Menschen, so wie es uns im Evangelium und konkret von Jesus Christus bezeugt wird, ist die Antwort. Ich habe den Eindruck, daß wir damit in der gegenwärtigen Orientierungskrise - salopp formuliert - eine Marktlücke finden, besser gesagt: einer zunehmend offen oder auch verdeckt gestellten Frage gerecht werden. Jedenfalls tun wir damit den Menschen einen besseren Dienst als durch Ausweichmanöver auf den boomenden Markt der Esoterik. Damit ist kein Wort gesagt gegen den heute notwendigen und geforderten interreligiösen Dialog. Im Gegenteil! Aber wir haben allen Grund, gerade beim interreligiösen Dialog die Unterscheidung der Geister und die Unterscheidung des Christlichen wieder neu einzuüben. Auch die anstehenden sozialen Fragen und die Aktualisierung der christlichen Soziallehre, welche angesichts des hohen Sockels der Arbeitslosigkeit ebenfalls ein drängendes Thema heutiger kirchlicher Bildungsarbeit sein muß, sind letztlich Fragen des christlichen Menschenbildes und des darin begründeten Vorrangs des Menschen vor Kapital und Rendite.

Die Grundherausforderung kirchlicher Bildungsarbeit besteht aber darin, die Gottesfrage wach zu halten, ihr nachzuspüren in den Zeugnissen der christlichen Tradition wie gegenwärtiger Literatur und Kunst und sie zu übersetzen in den Alltag der Menschen. Ich bleibe - trotz der Kritik einiger Mitarbeiter des Bildungswerkes - bei meiner These, daß die Gotteskrise die Grundkrise der gegenwärtigen europäischen Kultur und auch unserer Kirche ist, und ich wäre gerne bereit, diese These auch argumentativ zu vertreten. Jedenfalls ist nach unserem christlichen Bild vom Menschen der Mensch ohne Gott eine lebensgefährliche Amputation des Menschen. Wenn dies keine Herausforderung für kirchliche Bildungsarbeit ist!

Die kirchliche Bildungsarbeit in unserer Diözese kann auf eine gute und erfolgreiche Entwicklung in den letzten 25 Jahren zurückschauen. Sie steht heute angesichts des rasanten Wandels in der Gesellschaft wie in der Kirche vor neuen Herausforderungen. Herausforderungen sind dazu da, daß wir wachsen und reifen. In diesem Sinn wünsche ich unserem Bildungswerk, daß es seine Erfolgsgeschichte fortsetzen kann. Ich wünsche ihm dazu Gottes Segen.

Prof. Norbert Berghof im Gespräch mit dem ersten Geschäftsführer des Bildungswerk der Diözese Rottenburg-Stuttgart e.V., Ehrhard Geschwender (1973 bis 1985)

Erhard Meueler

Kirchliche Erwachsenenbildung vor neuen Herausforderungen

Es klingelt.

Ich öffne die Haustür. Wer bittet um Einlaß und Gehör?

Nicht die bildschöne Märchenfee im leichten Gewand, drei pralle Wünsche in der Hand, nicht der Vorwerk-Staubsauger-Vertreter in Anzug mit Krawatte, nicht die beiden mittelalterlichen Damen von den Zeugen Jehovas, sondern ein Kundenbetreuer der Kreisvolkshochschule, der mir für einen Sonderpreis eine Besuchsberechtigung für mehrere Seminare andrehen will. Ich könne mir zusätzlich aus einem dicken Katalog zwei CDs auswählen, wenn ich mich für drei Seminare im Block entscheiden würde.

So geschehen morgen nachmittag, wenn die nicht-kommerziellen AnbieterInnen von Erwachsenenbildung/Weiterbildung (abgekürzt: EB/WB) nach massiven Mittelkürzungen der öffentlichen Hand gezwungen sind, in den Verkauf von Dienstleistungen einzusteigen und ihre Bildungs-Angebote auf dem freien Markt zu verhökern.

Der Sozialstaat und die Staatsquote zur Erhaltung der Infrastrukturen werden zur Zeit massiv zurückgeschnitten, um die als allseits bedroht erklärte Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft zu erhalten. Um die Maastricht-Kriterien für die Währungsunion zu er-

füllen, wird soziale Verelendung in Kauf genommen. Bildung, Kultur und soziale Lasten werden zusammengestrichen. Reprivatisierung und progressive Vermarktung bisheriger sozialstaatlicher Dienstleistungen, auch der Erwachsenenbildung / Weiterbildung (EB/WB), werden als unumgänglich dargestellt. Der Markt wird normativ verklärt. Ihm wird seitens der Marktführer und Politiker die „Rolle eines Naturgesetzes exekutierenden Super-subjekts“ zugeschrieben (Kurnitzky 1996, S. 193).

In einem ersten Teil meines Vortrags werde ich die Reprivatisierung und zu-

nehmende Ökonomisierung der öffentlichen EB, die heute als unumgänglich dargestellt werden, knapp (ausführliche Fassung: Meueler 1998) und möglichst emotionslos durchdeklinieren.

Im zweiten Teil werde ich dartun, wie die Krise der bisher gewohnten EB-Struktur die katholische EB veranlassen kann, die Situation neu zu definieren und konzeptionell voranzuschreiben.

1. Zur Ökonomisierung der Erwachsenenbildung

Mittelkürzungen im Bereich der EB/WB:

Im Gegenüber zum staatlichen Schul- und Hochschulwesen ist der vierte Bildungssektor (EB/WB) nicht grundgesetzlich garantiert.

Länder und Kommunen können den bislang öffentlichen Sektor der EB/WB durch Minderung der Zuschüsse so beschneiden, daß die TrägerInnen gezwungen werden, sich neue Geldquellen zu erschließen bis hin zum Sponsoring.

VHS als kommunale Pflichtaufgabe:

Die Volkshochschularbeit ist für alle Kommunen ab 50.000 Einwohnern eine kommunale Pflichtaufgabe. Mit einer Ausnahme verpflichten „alle Landesverfassungen Länder, Kreise und

Gemeinden zur Förderung der (nicht-beruflichen) Erwachsenenbildung durch Bibliotheken, Volkshochschulen und nichtstaatliche Einrichtungen“ (Reuter 1996, S. 160).

Die Finanzierung der VHS-Arbeit mußte und muß aus drei Quellen geschehen:

- mit Hilfe von Landeszuschüssen,
- mit Hilfe kommunaler Zuschüsse,
- durch Einzug relativ hoher Teilnehmergebühren.

Diese ursprüngliche Drittelung der Kosten kann heute von den Ländern und den Kommunen aufgrund ihrer Verschuldung nicht mehr eingelöst werden. So sank 1996 in Hessen die Förderung durch das Land auf einen Tiefstand von 11 Prozent der Kosten. Die Kommunen mußten mehr als 39 Prozent der Finanzierung übernehmen. Die TeilnehmerInnen-Beiträge machten durchschnittlich 38 Prozent des Etats aus (Schaible 1997).

Von der Markt-Metapher zum echten EB/WB-Markt:

Wurde das Gesamte öffentlicher Dienstleistungsangebote in Sachen EB/WB bislang als „Erwachsenenbildungslandschaft“ oder „EB/WB-Markt“ bezeichnet, dann war diese Bezeichnung eher eine Metapher für das plurale Nebeneinander unterschiedlicher Anbieter - Marktständen vergleichbar. Jetzt wird aus der Markt -

Metapher Realität: In dem den neuen Bundesländern aufgebürdeten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturwandel wurde die berufliche Weiterbildung zum Haupterfordernis der durch Städte, Gemeinden und Kreise zu leistenden Struktur- und Beschäftigungsförderungspolitik erklärt. Um all die benötigten Maßnahmen an Qualifizierung, Umschulung und Fortbildung auf die Beine stellen zu können, wurde im Rahmen der „Aufbauhilfe Ost“ viel Geld aus Mitteln nach dem Arbeitsförderungsgesetz, aus Sondermitteln des Bundes und der Europäischen Gemeinschaft mobilisiert. Die östlichen Volkshochschulen sahen sich mit einem Mal in den Sog eines wirklichen EB/WB-Marktes hineingezogen, auf dem eine unüberschaubare Vielzahl privater AnbieterInnen miteinander um die anfangs reichlich fließenden Gelder konkurrierten (vgl. Geißler 1996, S. 31). Man begann, Bildung als Produkt und als Ware zu definieren.

Bildung als „Produkt“ - Bildung als Ware:

Als „Waren“ werden Produkte bezeichnet, die deren ProduzentIn nicht unmittelbar selbst verbraucht, sondern für den Verkauf herstellt. Waren sind also alle materiellen Güter, die es zu kaufen gibt und die verkonsumiert werden. Zu den Waren werden im wei-

teren Sinne nicht nur die materiellen Güter sondern auch die immateriellen Güter und *Dienstleistungen* gerechnet. Während die öffentliche Hand Dienstleistungen (Verwaltung, Krankenpflege, Polizei, Schulen) als Teile der Infrastruktur vorhält, um in möglichst gerechter Verteilung für die Staatsbürger zu sorgen, werden unter wirtschaftlichem Aspekt Dienstleistungen ausschließlich um des zu erzielenden Gewinns erbracht.

Wie sieht es in der EB/WB aus?

Wenn heute immer häufiger der mit der institutionellen Bereitstellung von personellen und sachlichen Mitteln angestrebte Nutzeffekt (Bildung) als verkäufliches Produkt bezeichnet wird, dann stellt dies eine unzulässige Verkürzung des Bildungsgeschehens dar. Die bereitgestellten Dienstleistungen stellen allenfalls räumliche, sachliche, personale wie soziale Bedingungen dafür dar, daß Bildung als subjektiver Prozeß zustandekommen kann, ohne daß dieses Ergebnis qualitativ garantiert werden kann. Alles Lernen ist und bleibt eine Subjektleistung. Wird von Bildung als „Produkt“ gesprochen, dann wird Bildung mit der Summe der Erziehungs-Bemühungen des Anbieters gleichgesetzt. Das Lernsubjekt hat in diesem Konstrukt nur eine „Partizipationsleistung“ zu erbringen (Schöll 1996, 57).

Bildung als Subjektentwicklung:

Ob Bildungsprozesse in Gang kommen, hängt von Subjektleistungen der angesprochenen Erwachsenen ab, wobei nicht gesagt werden kann, ob und in welchem Umfang diese sich der Qualität und Quantität der angebotenen Dienstleistungen verdanken. Erkenntnistheoretisch gesprochen zielt alle Lehre idealiter darauf ab, daß auf seiten der Lernsubjekte eine sachgerechte wie effektive *Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt* (Türcke 1986, 9) *als intensive subjektive Aneignung des bislang noch nichtgewußten, nichtgekonnten, nichtbeherrschten Fremden* zustande kommt. Es geht um den nicht erzwingbaren, aber von LehrerInnen-seite gewünschten Strom gelingender Vermittlung zwischen der/dem einzelnen als Subjekt der Wahrnehmung, der Reflexion, des Erkennens, der Entdeckung von Lösungen, des Urteilens und Handelns und den Objekten dieser Tätigkeiten. Er fließt im Alltag immer dann besonders gut, wenn das Subjekt den in den Blick genommenen materiellen wie ideellen, bislang noch fremden, unvertrauten und undurchschauenden Gegenständen aktiver Erschließung und Aneignung *Bedeutung für die Bewältigung der eigenen Lebenswelt*, mithin einen *Sinn* zuschreiben kann. Die im Erkenntnisakt gelungene Vermittlung gleicht einem „Erleuchtungsblitz, der sich jeder Begrün-

dung und Ableitung entzieht“ (Türcke 1986, 92).

Didaktik:

Aus der Verlegenheit heraus, von der LehrerInnen-seite her die hoch flüchtige Vermittlung zwischen Lernsubjekt und Objekt als intensive Aneignung, tiefgründiges Verstehen nicht erzwingen zu können und doch in den Ergebnissen unbedingt exakt und vorhersehbar steuern zu wollen, gibt es *Didaktik*. Sie gilt dem angestregten Versuch, das letztlich nicht garantiert Bewirkbare, nämlich engagiertes und erfolgreiches Lernen, in die Gänge bringen und in den Gängen halten zu wollen. Didaktik wird daher zu Recht als „Kunst“, als „Lehrkunst“, als „Lehre von den zu lehrenden Dingen wie von den Lernmethoden“ (Türcke 1986, 8) bezeichnet. Die originäre Subjektleistung der Vermittlung zwischen dem Subjekt des Verstehenswollens und den Objekten angestrebten Verstehens können LehrerInnen den Lernenden nicht stellvertretend abnehmen. Sie können ihnen allenfalls etwas erklären, erzählen, beschreiben, vorführen, was landauf landab fälschlicherweise als „Vermittlung von Lernstoff“ bezeichnet wird.

Verändertes Menschenbild:

Im Konzept der *Subjektorientierung* (vgl. Meueler 2/1998) wurde die Teilnehmerorientierung im didaktischen

Handeln radikalisiert. Die soziale Erscheinungsform ist hier der verbindliche Dialog zwischen den Beteiligten. Im Rahmen einer als offenes didaktisches Projekt angelegten gemeinsamen Planung (Lehr-Lern-Vertrag) bringen die „TeilnehmerInnen“ ihre Lernwünsche und -erwartungen ins Spiel und entscheiden zusammen mit der Seminarleitung, welchen Inhalten die gemeinsame Arbeit gelten und wie dies methodisch vonstatten gehen soll (vgl. zum Lehr-Lern-Vertrag Meueler 2/1998, 229 ff.)

Wenn jetzt die *Konsumenten- und Kunden-Perspektive* angesagt ist, dann wird im Hinblick auf die soziale Gestaltung der Bildungsarbeit ein erheblicher Schritt zurück getan. Aus der pädagogischen Beziehung wird eine Tauschbeziehung. Der Kunde interessiert sich für Dienstleistungen (*Gebrauchswert*) und entrichtet dafür einen Preis (*Tauschwert*). Das Preis-Leistungsverhältnis wird zum neuen Maßstab der Bewertung von Bildungsaktivitäten.

Die bisherigen Feststellungen erlauben folgende **Prognosen**:

EB/WB-Einrichtungen werden zu Wirtschaftsbetrieben:

Wenn es in Zukunft nur noch wenig oder gar keine Förderung aus Steuermitteln mehr geben wird, müssen

EB/WB-Einrichtungen zu Wirtschaftsbetrieben werden.

Marketing als institutionelles Lern-Erfordernis:

Bei abnehmender Förderung durch die öffentliche Hand wird *Marketing* zum Heilsversprechen und damit zu *dem* institutionellen Lern-Erfordernis schlechthin .

Bezogen auf die Zielgruppen- und Inhalts-Auswahl kann diese Haltung dazu führen, daß von vorneherein all das ausgeschlossen wird, was keinen Gewinn abwirft, zumindest kostendeckend ist oder einen meßbaren öffentlichen Erfolg (hohe Teilnehmerzahlen, öffentliche Anerkennung, lobende Erwähnung in den Medien) garantiert.

Mainstream und spezielle Offerten:

Vergleichbar der Programm-Angleichung des öffentlich-rechtlichen Fernsehens an die privaten Fernsehsender wird es in Zukunft einen größeren mainstream geben, an dem sich alle AnbieterInnen beteiligen wollen, um Massenbedürfnisse zu befriedigen. Dazu müßte die klientelbezogene Ausdifferenzierung aufgegeben werden. Andererseits nötigt der Wettbewerb dazu, mit immer neuen Kreationen und Sonderangeboten die Nivellierung zu durchbrechen, um neue Kunden zu gewinnen. Es wird daher zur Herausbildung neuer, z.T. exzentrischer Spe-

zialitäten, zu immer verrückteren Inszenierungen anstelle harter Bildungsarbeit kommen.

Kirchliche EB gefährdet:

Den privaten EB/WB-Einrichtungen der Kirchen und Gewerkschaften werden nicht nur seitens der öffentlichen Hand verschärfte Förderungs- Bedingungen diktiert, sondern ihnen wird auch seitens der sie unterhaltenden Institutionen die Atemluft abgedrückt. Die kirchlichen EB-Anbieter z.B., waren bislang doppelt alimentiert: Zum einen kam es mit den Länder-EB-/WB-Gesetzen seit Anfang der 70er Jahre durchgängig zu einer staatlichen finanziellen Unterstützung von Aktivitäten, die die Kirchen wahrscheinlich auch aus eigenen bildungspolitischen und institutionellen Interessen heraus unternommen hätten. Zum anderen stellten und stellen die evangelischen Landeskirchen und katholischen Diözesen Personal- und Sachmittel aus dem Kirchensteueraufkommen für diese Aufgabe zur Verfügung. In der kirchlichen Haushaltsgestaltung ist aber nun mal das Kirchensteueraufkommen eng mit dem allgemeinen Lohn- und Einkommenssteueraufkommen verknüpft. Geht dieses zurück, müssen die Diözesen und Landeskirchen neue Prioritäten setzen: Ist das Arbeitsfeld EB essentiell mit dem institutionellen Selbstkonzept ver-

knüpft oder soll es traditionellen Arbeitsschwerpunkten gegenüber als peripher und damit als entbehrlich erklärt werden ?

Bei den sogenannten Freien Trägern ist es in ihr Belieben gestellt, ob sie öffentliche EB/WB betreiben oder nicht. Sie sind nicht dazu verpflichtet. Es geht z.B. den Kirchen und Gewerkschaften vor allem um den Erhalt der Institution und darum, mit interessanten Bildungsangeboten randständige Mitglieder zu erreichen. Sie müssen sich jetzt darüber klar werden, ob sie weiter daran interessiert sind, verantwortlich einen Teil der öffentlichen EB /WB zu realisieren.

Die Kürzung der staatlichen Mittel wird die katholische Erwachsenenbildung bei gleichzeitigem Rückgang der Kirchensteuermittel hart treffen, aber die katholische Kirche wird sicherlich diese Arbeit weiterhin als zentrale kirchliche Aufgabe (Teil des kirchlichen Lehramtes) definieren und entsprechend ausstatten. Sie ist bei Existenzbedrohung darauf angewiesen, da die Zahl der sonntäglichen Gottesdienstbesucher und sonstigen aktiven Gemeindeglieder rapide abnimmt.

Auf evangelischer Seite ist die Zahl der Kirchenaustritte noch weitaus größer als auf katholischer Seite, die Zahl der Gottesdienstbesucher noch kleiner. Hier gibt es kein Lehramt, hier wurde die Erwachsenenbildung seitens der

kirchenleitenden Gremien in der Regel nicht programmatisch gefordert und gefördert, was eine große Beliebigkeit der Themen und Sozialformen erzeugte. In den über 20 Jahren staatlicher Förderung hat es die Evangelische EB (wie auch die gewerkschaftliche EB/WB) meiner Beobachtung nach nicht geschafft, sich innerkirchlich einen unbestrittenen Platz als Kernaufgabe zu erarbeiten.

Das Zusammentreffen von zurückgehenden Kirchensteuermitteln und Kürzungen der öffentlichen Förderung von EB wird viele evangelische Landeskirchen dazu veranlassen, ihr EB-Engagement bis zur Unkenntlichkeit zu verkleinern.

Preisgestaltung:

Wenn sich bei der immer schon nach Angebot und Nachfrage organisierten VHS die *Teilnehmer-Gebühren* zu regelrechten *Preisen* entwickeln, ergibt sich kein Bruch im System. Ganz anders sieht es bei den Kirchen und Gewerkschaften aus, die sich ja vor allem an aktive und randständige Mitglieder wenden, die eh schon mit freiwilligen Abgaben (Kirchensteuern, Mitgliedsbeiträgen) die Institutionen finanzieren. Werden zukünftig Preise gefordert, fragen sich die Kirchen- und Gewerkschaftsmitglieder zu Recht, für welchen Leistungsumfang sie eigent-

lich ihre freiwilligen Abgaben entrichten.

2. Krise als Entwicklungslegenheit

Was tun? Was bauen wir neu auf?

Wie müßte und könnte dialektisch mit dem Schlechten und dem Guten der zu beobachtenden Entwicklung umgegangen werden, die F. Hengsbach so einschätzt, daß „die industrielle Konsumgesellschaft am Ende ist und sich in eine kulturelle Dienstleistungsgesellschaft verwandelt. In den USA arbeiten schon heute mehr Menschen in der Film- als in der Stahlindustrie, auch im Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen ist vieles noch ausbaufähig“ (Hengsbach 1997, 44).

Einlösung sozialstaatlicher

Pflichten:

Im übrigen Kulturbetrieb ist es durchaus gang und gäbe, daß kulturelle Präsentationen die Form von Waren annehmen müssen, um überhaupt Verbreitung zu finden, ganz gleich, ob es sich nun um Bücher, Zeitschriften, bildende Kunst, Theater oder Konzerte handelt. Gegen die Vermarktung auch der EB/WB steht aber die bisherige Tradition des deutschen Bildungswesens, daß es zu den selbstverständlichen und in der Verfassung (GG) fest-

geschriebenen Pflichten des Staates gehört, öffentliche Schulen zu unterhalten, ohne Schulgeld zu fordern. Die Chancengleichheit aller Bürger hinsichtlich der Bildung, die berufliche Aus- und Fortbildung eingeschlossen, gehört zum Grundbestand staatlicher Sozialstaats-Aufgaben. Es muß für Erwachsene jeglichen Bildungsstands institutionalisierte Gelegenheiten geben, Unterstützung in den Prozessen der Erwachsenensozialisation zu finden und die Möglichkeit zum nach- und außerschulischen Weiterlernen in der ganzen Breite von Qualifikationsprozessen bis hin zu lustbezogenen sozialen und kulturellen Aktivitäten zu haben.

Von der institutionellen Bestandswahrung zur Unterstützung der betroffenen Menschen:

Bislang geht es bei der ganzen Marktdiskussion in der EB/WB nur um die Wahrung der institutionellen Besitzstände der etablierten, bislang öffentlich subventionierten Träger. Ihre gemeinsame Bemühung müßte in Zukunft darauf gerichtet sein, durch Absprachen auf regionaler Ebene einen öffentlichen Sektor zu schaffen und zu unterhalten, der dem Erhalt und Ausbau allgemeinen menschlicher Kompetenzen, der Fähigkeit zur selbständigen Orientierung und der Entfaltung von Kreativität gewidmet ist. Wer begleitet

und unterstützt mit Orientierungsangeboten die Opfer technologischer wie sozialer Umbrüche? Allgemeinbildung hat heute mit anderen Themen als vor Jahren zu tun. Der massive Rückgang der Wahlbeteiligung, die Macht der Medien, all das sind Problembereiche, die ohne Analyse der Bedingungsfaktoren, ohne intensive Auseinandersetzung mit Strukturen und psychischen Mechanismen Ohnmachtsgefühle beim einzelnen erzeugen. Die bislang finanziell verwöhnten Einrichtungen der EB/WB sollten noch viel mehr konkrete Phantasien dazu entwickeln, welche low-budget-Veranstaltungen man an low-budget-Lernorten durchführen kann, um Arbeitslosen und gesellschaftlich Marginalisierten in neu zu entwickelnden Sozialformen zur Seite zu stehen.

Eine persönliche Zwischenbemerkung:

Seit fast dreißig Jahren arbeite ich mit unterschiedlichen Institutionen der katholischen Jugend- und Erwachsenenbildung zusammen. Ich tue dies mit großer Freude, weil sich in Ihrer EB, ursprünglich gespeist aus Anliegen der katholischen Soziallehre, ein sehr lebhaftes Arbeitsfeld entwickelt hat. Ich erlebe Ihre EB als Ort, wo - vor allem von Frauen - oft genug in Auseinandersetzung mit autoritativen Vorgaben des Lehramtes (man denke an den

Streit um Konfliktberatung für Schwangere) eine selbstbewußte Kirchenmitgliedschaft realisiert werden kann. Zugleich stelle ich als Außenstehender eine Reihe von **Widersprüchen** fest, die ich im folgenden als **Herausforderungen für die zukünftige konzeptionelle Arbeit in der EB** präsentieren werde:

Herausforderung, die Lernenden wichtiger als die Lehre zu nehmen:

„Katholische Erwachsenenbildung“, das klingt wie „Katholische Pädagogik“. Deren Tage aber sind längst vorbei. Katholische Pädagogik, das war normative Pädagogik, in der das Problem der pädagogischen Sinnbestimmung und Orientierung der Mißdeutung unterlag, der Sinn des Menschseins und der Erziehung brauche lediglich von irgendeinem weltanschaulich-ideologischen Vorverständnis her als geltender Norm abgeleitet zu werden.

Die gesamte neuere Pädagogik hat sich von solchem älteren normativen Vorverständnis pädagogischer Theorie abgewandt und sich in den Austausch mit sozialwissenschaftlichen Disziplinen begeben, in denen das Leben und Handeln des Menschen in seinen lebensgeschichtlichen wie strukturellen Bedingungen und Prägungen untersucht

wird. Alles, was zur Erforschung dieses Fragenbestandes nötig ist, muß zur pädagogischen Wissenschaft gerechnet werden.

Für alle normative Pädagogik ist immer die Lehre wichtiger als der Lernende. Dazu meine zweite Geschichte, die ich bei Nossrat Peseschkian, gefunden habe(1977, 30f.):

Der Mullah, ein Prediger, kam in einen Saal, um eine Rede zu halten. Der Saal war leer bis auf einen jungen Stallmeister, der in der ersten Reihe saß. Der Mullah fragte den Stallmeister: „Es ist niemand außer dir da. Soll ich deiner Meinung nach sprechen oder nicht?“ Dieser antwortete: „Herr, ich bin ein einfacher Mann, davon verstehe ich nichts. Aber wenn ich in einen Stall komme und sehe, daß alle Pferde weggelaufen sind und nur ein einziges dageblieben ist, werde ich es trotzdem füttern.“ Der Mullah nahm sich das zu Herzen und begann seine Predigt. Er sprach über zwei Stunden lang. Danach fühlte er sich sehr erleichtert und glücklich und wollte durch den Zuhörer bestätigt wissen, wie gut seine Rede war. Er fragte: „Wie hat dir meine Predigt gefallen?“ Der Stallmeister antwortete: „Ich habe bereits gesagt, daß ich ein einfacher Mann bin und von so etwas nicht viel verstehe. Aber wenn ich in

einen Stall komme und sehe, daß alle Pferde außer einem wegelaufen sind, werde ich es trotzdem füttern. Ich würde ihm aber nicht das ganze Futter geben.“

Der Mullah hatte nur seine ungeschmälerte Lehre, nicht aber seinen Zuhörer im Blick, der sich bereits durch die erste Antwort als nachdenklicher und interessanter Gesprächspartner zu erkennen gegeben hatte. Wäre das Gespräch als Erfahrungsaustausch zwischen Erwachsenen mit unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen zustande gekommen, hätte der Stallknecht - dies ist von seinen Antworten her überaus naheliegend - in dieser oder jener Frage sicherlich auch zum Lehrer des Predigers werden können. Eine solche Chance aber hatte der Mullah überhaupt nicht im Blick, weil für ihn, schon allein von seinem Status her, der Vortrag der kompletten Lehre selbstverständlich wichtiger als sein Gegenüber war.

Orthodoxie und Orthopraxis:

Die Haltung und das Verhalten des Predigers scheinen mir zu spiegeln, was früher als das klassische katholische Verständnis von Erwachsenenbildung galt. Im Mittelpunkt allen Nachdenkens in der katholischen Theologie steht die Kirche. Alle Aktivitäten der

katholischen Kirche, auch die Erwachsenenbildung, sind kirchenrechtlich begründet.

Nach klassischem katholischem Verständnis hat alle kirchliche Bildungsarbeit ihren Bezug zu einer Reihe unverzichtbarer Inhalte kirchlicher Lehre herzustellen und zu wahren, wobei das dogmatisch als richtig und lehramtlich als wahr Definierte didaktisch geboten ist, zumindest in der innerkirchlichen Bildungsarbeit. Die *Orthodoxie* (die rechte Lehre) soll die *Orthopraxis* (das richtige Leben) der katholischen Kirchenmitglieder regulieren. Von daher gilt Erwachsenen Katechese als Teil der kirchlichen Glaubensverkündigung.

Der auslegende Weg:

In der Bestimmung dessen, was Erwachsenenbildung in Verantwortung der Kirchen auszeichnet, setzte sich mein Göttinger Lehrer Martin Stallmann von diesem dogmatisch - ableitenden Weg ab. Als Gegenposition schlug er den hermeneutischen, den auslegenden Weg vor, dem ich mich seitdem in all meinen erwachsenenpädagogischen Arbeiten verpflichtet fühle: „Gegenstand der Auslegung ist ... nicht ein theologisches System, die Lehre der Kirche oder ein dogmatischer Satz, sondern die Lebens-Wirklichkeit der Erwachsenen“ (Stallmann u.a. 1977, 22).

Martin Stallmann erläuterte mir dies einmal am Wandel der Krankenhaus-Seelsorge. In der älteren Krankenhaus-Seelsorge sei es die Pflicht der TheologInnen gewesen, zu ihrem Besuch am Krankenbett ein Stück Tradition, einen Bibelvers oder ein Kirchenlied, mitzunehmen, um es dort auszulegen, abgeschlossen durch ein Gebet mit dem Kranken. In der neueren Krankenhaus-Seelsorge habe man begriffen, daß der auszulegende Text der Kranke selbst mit all seinen Nöten, seinen Fragen nach dem Sinn des Lebens und seiner Angst vor dem Sterben sei. An die Stelle des auszulegenden Textes der Theologen trete die Lebenssituation der jeweils angetroffenen Erwachsenen.

Stallmann übertrug diese Einsicht auf die Kennzeichnung kirchlicher Erwachsenenbildung. Ist die Lebenswirklichkeit der Erwachsenen der auszulegende Text in dieser Bildungsarbeit, dann ist diese Wirklichkeit, ich zitiere Martin Stallmann, „immer schon belastet von Konflikten, von Apathie, von Sprachlosigkeit. Erwachsenenbildung muß den Erwachsenen dazu verhelfen, ihre eigene Situation zur Sprache zu bringen und im Dialog mit anderen die Problematik bearbeiten zu lernen. Das Proprium kirchlicher Erwachsenenbildung dieser Arbeit ist nicht ausweisbar an und mit Hilfe von

Lehrsätzen. An kirchlicher Lehre gemessen bleibt es unaufweisbar.

Das Proprium dieser Art kirchlicher Erwachsenenbildung besteht darin, an der Wahrnehmung der Situation der Verstummten und unfrei Gewordenen teilzuhaben, um mit ihnen zusammen ein Stück weit an der Aufhebung der sie quälenden Zwänge und Nöte zu arbeiten“ (ebd.).

In Aufnahme dieser Einsichten ist für mich Erwachsenenbildung in erster Linie Begleitung zur alltäglichen Lebenspraxis und Auslegung der vorgefundenen und zu bewältigenden Lebenswirklichkeit (vgl. Meueler 5/1998).

Herausforderung, die Mündigkeit aller Beteiligten anzuerkennen und zu stärken:

Es gibt ein programmatisches kleines grünes Heft der Kath. Bundes – AG für EB mit dem Titel „Leitlinien für Qualifikation und Einstellung von hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der kath. Erwachsenenbildung“ (Leitlinien 1992). Den Autoren waren, so schreiben sie, vor allem zwei Aspekte wichtig:

- die Orientierung an einer subjektorientierten EB, d.h. einer EB, die vom Erwachsenen als selbstständigem Subjekt ausgeht;

- das Eingebettetsein der MitarbeiterInnen im christlichen Glauben und in der Loyalität gegenüber dem Arbeitgeber Kath. Kirche.

Bei der Lektüre dieser „Leitlinien“ fielen mir die folgenden *Widersprüche* auf:

- Es wird offene selbstverantwortete Selbstentfaltung gefordert, zugleich aber
- eine wertgebundene Handlungsanweisung gegeben: Die kath. ErwachsenenpädagogInnen sollen sich dem biblischen Schöpfungs- und Erlösungsglauben verpflichtet fühlen. Sie sollen sich von „reflektierten Glaubensüberzeugungen leiten“ lassen und Jesus Christus als „Maßstab des Menschlichen“ ansehen (S. 12 f.).
- Diese Wertorientierung entsteht nicht im „gemeinsamen Lernprozeß selbstbestimmter Erwachsener“ (ebd.), sondern wird vorweg als Einstellungsvoraussetzung und Arbeitsbedingung amtskirchlich festgelegt.
Dieser Widerspruch ist in je eigenen Spielarten bei allen normativen Anbietern (den Politischen Stiftungen, den Gewerkschaften oder kommerziellen Unternehmen in ihrer betrieblichen Weiterbildung) aufzufinden, die mit der EB/WB so starke institutionelle Interessen ver-

folgen, daß diese unter Umständen die Selbstbestimmung der Lernsubjekte behindern können.

- In den „Leitlinien“ heißt es sowohl in der Präambel wie im weiteren Text, katholische EB sei eine „ständige Weiterbildung von Erwachsenen *zu* mündigen Menschen“ (u.a. S.11; Hervorhebung. E.M.). Durch Weiterbildung als Erziehung soll mithin etwas hergestellt werden, was die angesprochenen Erwachsenen noch nicht sein können: mündige Menschen. Ich erkenne hier die Wiederholung eines alten theologischen Musters: Durch die Kirche als corpus christi mysticum und zugleich als Heilsweg wird der sündige Mensch aus dem Unheil ins Heil geleitet, hier aus seiner Unmündigkeit zur Mündigkeit befreit. So heißt es S. 14: Die Mitarbeiterinnen der kath. EB „lassen sich bestimmen vom unterschiedenen Willen, erwachsene Menschen ... *zu* mündigen und eigenverantwortlichen Individuen und ... *zu* verantwortlich Handelnden *zu befähigen*“ (Hervorhebung. E.M.). Abgesehen davon, daß man niemanden zu etwas befähigen kann, sondern allenfalls darin unterstützen kann, daß er seine Fähigkeiten als Subjektleistung ausbauen und erweitern kann, heißt dieser Satz doch im Umkehrschluß, daß

ohne kath. EB die Menschen nicht fähig seien, eigenverantwortlich und mündig zu leben.

- Auf S. 19 wird dagegen explizit gefordert, die Mündigkeit der TN zu respektieren.

Mein Kommentar: Alle EB sollte bestimmt sein von der ureigensten Möglichkeit des Menschen, nämlich in Freiheit und Eigenverantwortlichkeit zu handeln. EB kann dies ganz bewußt immer wieder unterstützen, sollte sich aber vor solchen Allmachtsphantasien hüten, sie stelle die Mündigkeit der Lernsubjekte her.

Raus aus dem Gefängnis, Bildung funktional zu betrachten:

Während Ausbildung auf die Anwendbarkeit des Gelernten ausgerichtet ist und daher das Erlernen und Einüben von Fertigkeiten propagiert wird, kommt „Bildung“ ohne dieses konkrete „um zu“ aus. Auf den Funktionalitäts-Nachweis wird verzichtet. Bildung als Sich-Selbst-Entwickeln öffnet die Welt, erweitert die Lebensqualität (Holzkamp 1993) und ermöglicht das Verständnis dessen, was mir in meiner Lebenswelt begegnet.

Im Bildungsprozeß geht vermeintlich Selbstverständliches verloren, Borniertheit wird gestört, es wird Unruhe erzeugt. Der und die einzelne erkennt, daß ihm und ihr niemand Entscheidun-

gen abnehmen kann, sondern er und sie die anstehenden Entscheidungen selbst zu treffen und zu verantworten haben: „Der Mensch ist verurteilt, frei zu sein. Verurteilt, weil er sich nicht selbst erschaffen hat, anderweil aber dennoch frei, da er, einmal in die Welt geworfen, für alles verantwortlich ist, was er tut“ (Sartre 1983, 16)

Selbstermächtigung zum Selbstdenken und Neinsagen bedeutet immer Gefährdung von Herrschaft.

So entsteht das Dilemma, daß Erwachsenenbildung, die sich von Vorgefertigtem, hierarchisch Vorgegebenem löst, alte, durch nichts als Gewohnheit legitimierte Herrschaft in Frage stellen muß, daß andererseits Kirche gerade auf diese Unruhe des Selbstdenkens angewiesen ist, will sie nicht zur Sekte verkümmern. Es kommt nicht darauf an, Antworten auf so nicht mehr gestellte Fragen bereitzuhalten, sondern Verfestigtes wieder zu verflüssigen, die dabei entstehende Unruhe auszuhalten und sie sogar selbst zu erzeugen. Die für die kirchliche Lehre selbstverständliche Sozialform der stellvertretenden Deutung stellt für eine auf der Mündigkeit aller Beteiligten aufzuhebende und sie immer wieder unterstützende Bildungsarbeit, verstanden als gemeinschaftliche Suchbewegung und kollektive selbständige und selbst ver-

antwortete Wahrheitsfindung erwachsener Menschen, ein Ärgernis dar. Die Sozialform kirchlicher EB sollte also nicht autoritative Belehrung sein, sondern gemeinsames Lernen als Erfahrungsaustausch zwischen Erwachsenen, die je nach Gelegenheit und Vermögen mal Lernende, mal Lehrende sind (vgl. Meueler 5/1998 und 2/1998).

Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft:

Eine ernstgemeinte Erwachsenenbildung, die gut vorbereitete Gelegenheiten schafft, daß interessierte Erwachsene ihre Verfügung über Lebensgegebenheiten erweitern, indem sie sich Wissen und Einsichten über die Welt, in der sie leben, und damit zugleich über sich selbst aneignen, kann ebenso in der Volkshochschule, durch die Kirchen, wie bei den Gewerkschaften zustandekommen. Erwachsenenbildung in katholischer Verantwortung kann sich aber dadurch auszeichnen, daß die Kirche ganz von eigenen Interessen, z.B. daran, mit Hilfe der Erwachsenenbildung Gemeinde aufzubauen, absieht. Martin Stallmann zitiert W. Lohff: „Die Religion wird gesellschaftlich desto ineffizienter, je elitärer, engagierter, kirchentreuer sie sich gibt, weil die aus der Gesellschaft emigrierte, elitäre Gruppe der Entschiedenen immer weniger die Ziele der Gesamt-

gesellschaft zu ihrem eigentlichen Anliegen machen kann“ (a.a.O. 28). Der Philosoph Ernst Bloch hat einmal gesagt, es gehe nicht um eine allgemeine und abstrakte, sondern um „eine adressierte Menschlichkeit, die denen zugewandt ist, welche sie einzig brauchen“. Der Theologe Dietrich Bonhoeffer hat diese Einsicht im Hinblick auf die kirchliche Arbeit so formuliert. „So ist der erste Auftrag an die, die zur Kirche gehören, nicht etwa für sich selbst zu sein, also etwas wie eine religiöse Organisation zu schaffen oder ein frommes Leben zu führen, sondern Zeugen Christi an die Welt zu sein.“

Damit wird die strittige Frage beantwortet, ob Erwachsenenbildung in katholischer Verantwortung bei zunehmenden Kirchenaustritten ein geeignetes Instrument sei, der Kirche neue Personengruppen zuzuführen. Man muß akzeptieren, daß viele Menschen auf dem Bildungsniveau, was unsere Gesellschaft bietet, nun mal ganz gut alleine mit der Deutung ihrer Lebensprobleme zurecht kommen.

Die Kirchen sind in die Krisenstrudel kulturellen Wandels geraten:

Laut der dritten repräsentativen Mitgliederbefragung der EKD, die am 9. Dezember 1997 veröffentlicht wurde, besuchen von den Kirchenmitgliedern nur noch 5 Prozent regelmäßig den Gottesdienst, 2/3 der Kirchenmitglie-

der sehen sich als distanziert und nehmen am Leben ihrer Ortsgemeinde nicht teil. Die Verfasser der Studie deuten dies so: „Die große Mehrheit der Distanzierten fühlt sich von der Kirche nicht ernstgenommen“ (Darmstädter Echo vom 10. Dez. 1997, S. 1 und 3, 1). Schon mit ihrer Sprache würden die Kirche diejenigen, die nicht christlich erzogen worden sind, nicht mehr erreichen. Die meisten Befragten wüßten nicht, was sie von der Kirche haben, wofür sie sie brauchen und worin die Bedeutung der Kirche liege. Der Studie zufolge würden aber 70 Prozent der Befragten eine „plausible, nachvollziehbare Vermittlung des christlichen Glaubens“ erwarten (ebd.).

Diese Begrifflichkeit der „Vermittlung“ muß den Befragten von den Planern der Studie in den Mund gelegt worden sein. Hier wird in den gleichen autoritären „Vermittlungs“- Kategorien seitens der lehrenden und erziehenden Kirche gedachter, wie sie schon in meinem ersten Vortragsteil kritisiert wurden. Ebenso wie Verstehen, Lernen, Bildung nicht erzwingbare Subjektleistungen sind, ist der christliche Glaube als eine besondere Art des Selbstverständnisses, sich anders als sonst üblich zu verstehen und zu verhalten, nicht beliebig von Dritten herstellbar.

Erwachsenenpädagogik als Krisenwissenschaft:

Wenn eingangs von der Ökonomisierung der EB als bewußter Abschaffung demokratischer Errungenschaften gesprochen habe, dann möchte ich abschließend noch einmal davor warnen, diese Krise nur als Bedrohung der institutionellen kirchlichen Aktivitäten zu verstehen. Es geht um weitaus mehr. Angesichts der Krisen, mit denen wir es heute zu tun haben (allen voran die strukturelle Arbeitslosigkeit, vor allem als massive und hochdramatische Jugendarbeitslosigkeit, damit vermittelt die Sympathien von immer mehr Jugendlichen für neue rechtsradikale Organisationen, die fortschreitende neue Armut), geht es mehr denn je darum, aufzuklären, Gegenbewegungen zu organisieren, autoritäre Strukturen in Frage zu stellen. Von daher verstehe ich Erwachsenenpädagogik als Krisenwissenschaft, orientiert an einem Begriff der Krise, der sowohl individuell-biographische wie soziostrukturelle Aspekte umgreift. Zuge-spitzte gesellschaftliche Konfliktlagen schlagen bis in die Einzelbiographien durch. Dabei gibt es leider keinen Automatismus, daß Krisen immer Chancen sind. Sie sind allenfalls *Entwicklungs-Gelegenheiten*, bei denen es - insbesondere in unserem Fall - um die Einsicht geht, daß durch eine Krise nicht alle Kräfte lahmgelegt werden.

Es geht um den verblüffenden Zusammenhang, daß sich derjenige, der sich schwach wähnt, tatsächlich an Stärke gewinnt, wenn er die narzistische Beschäftigung mit sich selbst zugunsten spontaner Hilfeleistungen für andere, die seiner Unterstützung bedürfen, aufgibt. Das Kreisen um sich selbst bekommt mit einem Mal einen anderen Bezugspunkt.

Lassen Sie mich dies abschließend mit zwei kleinen Geschichten illustrieren:

Die erste Schluß - Geschichte:

Ein Vater Anfang Dreißig wird mit seinem vierjährigen Sohn auf einem langen Spaziergang am Urlaubsort von der Dämmerung überrascht. Als sie auf dem Weg zurück zum Quartier ein größeres Waldstück durchqueren müssen, ist es vollends dunkel geworden. Weder Mond noch Sterne geben Licht und Orientierung, der Vater fürchtet sich. Die unbekannte

Wegstrecke in völliger Düsternis belebt alte Kinderängste. Als das Kind, ebenfalls beunruhigt, nach der Hand des Vaters greift, verschwindet dessen Furcht im Nu. Die Bitte um Beistand hat ihn mit einemmal in einen starken Beschützer verwandelt.

Die zweite Schluß- Geschichte, die auch am Anfang hätte stehen können: Rabbi Chajjim erzählte einmal: Es hat sich einst einer im tiefen Wald verirrt. Nach einer Zeit verirrte sich ein zweiter und traf auf den ersten. Ohne zu wissen, wie es ihm ergangen war, fragte er ihn, auf welchem Weg man hinausgelange. „Das weiß ich nicht,“ antwortete der erste, „aber ich kann dir die Wege zeigen, die noch tiefer ins Dickicht führen, und dann laß uns gemeinsam nach dem Weg suchen.“ - Gemeinde, so schloß der Rabbi seine Erzählung, suchen wir gemeinsam den Weg! (Aufschlüsse 1977,9).

Literaturverzeichnis:

- Aufschlüsse: Ein Glaubensbuch. Hrsg. im Auftrag des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR von der Arbeitsgruppe Glaubensbuch. Berlin/DDR 1977
- Darmstädter Echo vom 10. Dezember 1997
- Geißler, Karlheinz A.: Erwachsenenbildung in der Moderne - moderne Erwachsenenbildung, in: Ahlheim/ Bender 1996, 19 - 37
- Hengsbach, Friedhelm: „Wettlauf der Besessenen“ (Spiegel-Gespräch), in: Der Spiegel Nr. 10 v. 3.3. 1997, 40 – 44
- Holzkamp, Klaus: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt New York 1993
- Kurnitzky, Horst: Der heilige Markt. Frankfurt 1994
- Leitlinien für Qualifikation und Einstellung von hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der katholischen Erwachsenenbildung, hrsg. von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung. Bonn 1992
- Meueler, Erhard: Erwachsenenbildung als Ware, in: W. Markert, Hrsg.: Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung. Baltmannsweiler 1998, S. 54 - 81
- Meueler, Erhard: Erwachsene lernen. Beschreibung Erfahrungen Anstöße. Stuttgart 5 / 1998
- Meueler, Erhard: Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung. Stuttgart 2/ 1998
- Reifenrath, Roderich: Noch herrscht Ruhe im Land, in: Frankfurter Rundschau v. 22.2.1997, 3
- Peseschkian, Nossrat: Positive Psychotherapie. Theorie und Praxis einer neuen Methode. Frankfurt 1977
- Reuter, Lutz R.: Weiterbildungsrecht in der Mitte der neunziger Jahre: eine kritische Bilanz, in: Ahlheim / Bender 1996, 157 – 175
- Sartre, Jean Paul: Die Essays. Frankfurt Berlin Wien 1983
- Schaible, Ira: Die Volkshochschulen entfernen sich vom Volk, in Darmstädter Echo vom 23.9.1997

Schöll, Ingrid: Weiterbildungsmarketing (DIE, Studententexte für Erwachsenenbildung). Frankfurt 1996

Stallmann, Martin / Harrach, Dieter / Meueler, Erhard: Was ist das Eigentliche (Proprium) evangelischer Erwachsenenbildung? Didaktische und methodische Vorschläge für ein Wochenendseminar über theologische Begründungen evangelischer Erwachse-

nenbildung. Organisationsmodelle kirchlicher Erwachsenenbildung (OKE), hrsg. von der Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung der Evangelischen Kirche, in Hessen und Nassau. OKE 6, Darmstadt 1977

Türcke, Christoph: Vermittlung als Gott. Metaphysische Grillen und theologische Mücken didaktischer Wissenschaft. Lüneburg 1986

Von links nach rechts:

Bischof Dr. W. Kasper, Dr. Alexander D. Myhsok, Vorsitzender des Bildungswerks der Diözese Rottenburg-Stuttgart e.V., Akademiedirektor Dr. G. Fürst und Dr. Huba (VHS-Verband) mit Ehefrau

Hermann Steinkamp

Offene Erwachsenenbildung braucht eine offene Kirche

Vortrag anlässlich 25 Jahre Bildungswerk
Rottenburg-Stuttgart, 25.4.1998

So sympathisch und plausibel das Motto Ihres 25-jährigen Jubiläums auf den ersten Blick auch erscheinen mag - es macht theologisch keinen Sinn! (Zumindest solange nicht präzisiert wird, was „offene Kirche“ bedeutet.)

„Wer nach allen Seiten offen ist, der kann nicht ganz dicht sein“, lese ich immer mal wieder am Heck vor mir fahrender Autos, meist an Ampeln, wenn ich Zeit habe, über derartige Kallauer nachzudenken. Sein Körnchen Wahrheit reicht immerhin aus, daß ich nicht kopflos auf das Jubiläums-Motto hereinfalle:

Was ist eine „Offene Kirche“?

- Eine Kirche, die für alle offen steht, wie die vielen Kirchen, die man durchgehend besichtigen kann (es sei denn, darin seien kostbare Bilder oder Geräte zu stehen: Solche Kirchen sind außerhalb der Gottesdienstzeiten meist geschlossen!) Ist

eine offene Kirche eine, in der es eigentlich nichts Wertvolles mehr zu finden gibt?

- „Offene Kirche“ als „Supermarkt der Möglichkeiten“, wie ein heimliches Leitmotiv vieler Gemeinden lautet, orientiert an entsprechenden Vorbildern auf Kirchentagen, die noch immer Massen anlocken? Plurales Angebot aller möglichen religiösen Motive und Ausdrucksformen, Kirchenchor und Zen-Meditation, Encounter- und Taizé-Gruppen nebeneinander, Tai-Chi und makrobiotische Kochkurse, Kampftrinken der Schützenbrüder und Heilfasten, für jeden Geschmack etwas, Hauptsache, es machen überhaupt noch irgendwelche Teilnehmer irgendetwas mit?
- Die Marktlücken-Kirche, die sich auf den großen Konkurrenzkampf um Einschaltquoten, Besucherzah-

len und Aktivierbare nun einmal eingelassen hat und mitschwimmen muß auf den immer neuen Modewellen der Erlebnisgesellschaft, wenn sie nicht untergehen will? Offen für jede neue Idee, wenn sie denn nur Zugkraft verheißt, Leute auf die Beine bringt? Das offene Papamobil, das ihm den Weg durch die Massen bahnt: Inbegriff und Markenzeichen einer „offenen Kirche“?

- Eine Kirche, die zur Zukunft hin offen ist, statt rückwärts orientiert? Welt-offen statt auf ihre Tradition fixiert (bereits in den Nuancen des Sprachgebrauchs wird die Verführbarkeit durch das Wörtchen „offen“ deutlich!) Oder ein Kirche, die „offen“ mit ihrer Schuldgeschichte umgeht: der Schuld am Tod von Millionen Indios, der Schuld an den verbrannten Ketzern und Hexen, der Schuld des Wiener Altkardinals?
- Eine gastfreundliche Kirche, offen für Freunde und Bekannte, für Fremde und Asyl-Suchende? Die Asyl-Kirche? (eine orthopraktische Intuition sagt: ja, so schon eher)

Offenbar führt der Versuch, auf diesem Weg zu bestimmen, was mit der Rede von einer „Offenen Kirche“ gemeint

ist, entweder in semantische Aporien oder in ideologische Scheingefechte, wie es die wenigen, völlig beliebig gewählten Beispiele bereits hinreichend zeigen.

Der einzige Ausweg aus dem Dilemma, den ich derzeit sehe, besteht darin, ein theologisches Äquivalent zum Begriff der „offenen Kirche“ zu suchen, bzw. nach einer offiziellen Selbstaussage, die in die Richtung eines entsprechenden Selbstbildes weist.

Ich bin der Überzeugung und werde zu begründen versuchen, daß das prophetische Wort *aggiornamento* des letzten prophetischen Papstes, Johannes XXIII., den gemeinten Sachverhalt theologisch verantwortlich benennt (ein Wort, das übrigens von ihm selbst und in den Kommentierungen des Begriffs *aggiornamento* immer wieder mit einem Bild erklärt wurde, dem Bild der „offenen Fenster“: die Fenster der Kirche sollten weit geöffnet werden - zur Welt hin).

Die Programmatik des *aggiornamento* wurde - der Intention Johannes XXIII. gemäß - zum inhaltlichen Kern der Botschaft des II. Vaticanums, die in seinen Dokumenten, insbesondere in der Pastoralkonstitution *gaudium et spes*, entfaltet worden ist. In *gaudium et spes* findet sich auch die notwendige (d.h. auch die oben skizzierte Aporie aufhebende) theologisch-inhaltliche

Bestimmung dessen, was „Offene Kirche“ sinnvoll bedeuten kann. Die Kirche versteht sich, diesem Dokument entsprechend, nicht abstrakt, ganz allgemein „offen zur Welt“, sondern sehr konkret: „Freude und Hoffnung, Angst und Trauer der Menschen von heute, insbesondere der Armen und Bedrängten aller Art“ (GS 1) geben die Richtung an, in die die Kirche (zur Welt hin) „offen“ ist: zu den Menschen in ihrer existentiellen Grundsituation, d.h. nicht nur als „Kunden“ oder „zahlende Mitglieder“ Aber - und darin liegt die eigentliche Brisanz dieser Aussage - in besonderer Weise will sie offen werden für die Armen und Bedrängten aller Art.

Der zitierte Satz benennt aber eine weitere Bedingung, unter der allein diese Rede von der „offenen Kirche“ einen Sinn macht: daß Freude und Hoffnung, Angst und Trauer der Menschen, insbesondere der Armen und Bedrängten aller Art, auch Freude und Hoffnung, Angst und Trauer der Jünger Jesu sind. Was diese doppelte theologische Bestimmung einer „Offenen Kirche“ (nach „außen“ wie nach „innen“) konkret bedeutet, soll im ersten Teil der folgenden Überlegungen skizziert werden.

Im zweiten Teil werde ich dann auf die Konsequenzen zu sprechen kommen,

die die genannte theologische Präzisierung einer „offenen Kirche“ für deren „offene“ Erwachsenenbildung haben könnte.

Dabei werde ich mich - aus Zeitgründen, aber auch, um nicht allzu viel Utopien zu produzieren - auf den Aspekt der „Bekehrung in der Metropole“ beschränken, wie der verstorbene schwedische Theologe Per Frostin einmal die Bedingung genannt hat, unter der allein wir „im Norden, in der Ersten Welt“ sinn-voll, d. h. in diesem Fall nicht-zynisch, die Option für die Armen als Orientierungsnorm hiesiger kirchlicher Praxis behaupten dürfen.

Ob der im Motto dieser Tagung (wenn nicht behauptete, so doch zumindest suggerierte (wechselseitige!) Kausal-Zusammenhang zwischen einer „Offenen Kirche“ und einer „Offenen Erwachsenenbildung“ besteht, wage ich - vorläufig - ebenfalls zu bezweifeln: die Bedingung dafür wäre, daß sich beide, Kirche und Erwachsenenbildung, darauf verständigen könnten, ob sie die Kennzeichnung „offen“ ganz allgemein, abstrakt (s.o.) oder im Sinne von *gaudium et spes* verstehen.

1. Diakonische Kirche als Gegenentwurf zur Volkskirche

Die Programmatik „Kirche für die Welt“ wird zunächst, negativ, gegen eine Praxis und Bewußtseinsform der „Kirche für sich“, der „Vereinskirche“ formuliert. E. Lange hat diese Formel im Anschluß an den späten Dietrich Bonhoeffer formuliert. „Die Kirche ist nur Kirche, wenn sie für andere da ist“, so hatte jener - in „gefährlicher Erinnerung“ an Jesu „Dasein-für-andere“ - im Gefängnis geschrieben, angesichts der bevorstehenden Hinrichtung (Widerstand und Ergebung, 414f.), zur gleichen Zeit, als der Jesuit Alfred Delp, in ähnlicher Situation, ähnliches schrieb: das Schicksal der Kirchen werde abhängen von ihrer „Rückkehr in die Diakonie: in den Dienst der Menschheit. Und zwar in einen Dienst, den die Not der Menschheit bestimmt, nicht unser Geschmack und das Consuetudinarium (die Gewohnheiten) einer noch so bewährten kirchlichen Gemeinschaft“ (Delp, Schriften, 318-320).

Beide Formulierungen scheint GS 1 fast wörtlich aufzugreifen, die Vision einer zur Welt offenen, „diakonischen“ Kirche hat nichts mit „verkaufs-offenem Samstag“ u.ä. zu tun.

Die beiden Zeugnisse Delps und Bonhoeffer - „angesichts des Todes“ - lese

ich als „Optionen“, d. h. gerade nicht als pastoral-strategisches Kalkül oder Marketing-Idee, ähnlich der „Option für die Armen“, die die Kirchen Lateinamerikas (angesichts des täglichen Hungertodes Tausender Armer) getroffen haben als „Vorzeichen vor der Klammer“ ihrer Praxis. (vgl. zum Folgenden: Hartmann/Steinkamp, 1991, 252 ff.)

Im Licht der befreienden Praxis solcher „diakonischer“ Kirchen lassen sich Schatten der hiesigen volkskirchlichen Situation schärfer wahrnehmen, vor allem ihre Fixierung auf das Mitgliedschaftsproblem, auf Teilnehmerzahlen, auf die vielen Facetten der „Zählsorge“.

Im hiesige Kontext muß die Programmatik einer „Kirche für andere“- auch um wiederum die Assoziation einer in jeder Hinsicht „offenen Kirche“ zu vermeiden - präzisiert werden durch die „Option für die anderen“: diese zielt nicht auf irgendwelche Andere, mögliche „Teilnehmer“ aus den allseits umworbenen Kunden in der „Gesellschaft der Individuen“ (N. Elias), sondern konkret auf die Fremden, näherhin die armen Fremden, Flüchtlinge, Marginalisierte, Asylsuchende,... Inspiriert durch die Befreiungspraxis der „diakonischen Kirchen“ der sog. Dritten Welt - die auch den zweiten Halbsatz von GS in Praxis umgesetzt

haben - stellt sich die Frage nach notwendigen Befreiungsprozessen in den (Mittelschichts-) Kirchen hierzulande: Befreiung von den Götzen des Kapitals und Konsumismus, von der Betäubung durch Warenästhetik und der „großen Unterhaltung“ in den Massenmedien. Dann erfährt die Formel „Kirche für die Welt“ eine nochmalige Konkretisierung: Kirche muß hierzulande prophetische Kritik an den „Pathologien der Moderne“ üben, statt sie mit ihrer volksgemeinnützigen Praxis und deren Irrationalismen zu verdoppeln. Sie muß aber diese Kritik buchstäblich „üben“, d.h. diese nicht nur deklamieren, sondern durch die „Bekehrung“ der großen Mehrheit ihrer Gläubigen (in den hiesigen Mittelschichten) und ihrer Gemeinden zu einem alternativen Lebensstil praktizieren. Wie solche langfristigen Prozesse der Bewußtseinsbildung und Lebenspraxis vorzustellen sind, läßt sich an entsprechenden Entwicklungen veranschaulichen, wie sie z. B. die Ökologiebewegung angestoßen hat. Daß die Kirche bei einem solchen Vorhaben auf die Infrastruktur, das Personal und Know-how ihrer Erwachsenenbildung angewiesen ist, bedarf m. E. keiner weiteren Begründung.

Einer solchen - gegenwärtig noch weitgehend utopischen Vorstellung - steht vor allem ein ungelöstes strukturelles Problem entgegen: die landläufige Praxis der Pfarrgemeinden.

Der bereits erwähnte Ernst Lange hat seine Kritik am „morphologischen Fundamentalismus“ des Parochieprinzips (das zu unterscheiden ist vom Ortsgemeinde-Motiv) im Kontext seines Plädoyers für eine diakonische Kirche formuliert: „Ist aber die Diakonie das Grundmodell der Nachfolge, das Grundmodell also für das Wirken der Kirche, dann ist klar, daß keine der Strukturen kirchlichen Dienstes sakrosankt sein kann“. Ziele Langes Kritik - Mitte der 60-er Jahre - vor allem auf die Bewußtseinsform, daß wir „Gemeinde“ gar nicht (mehr) anders denken können denn als „Pfarr-Gemeinde“, so können wir heute - mehr als 30 Jahre später - die damit zusammenhängenden Irrationalismen schärfer wahrnehmen, auch deshalb, weil sie sich zuspitzen.

Die Irrationalismen der dem Parochieprinzip immanenten „Logik flächendeckender Präsenz“ der Kirche liegen u.a. darin, daß es die bewußtlose Übernahme zentraler Plausibilitäten des kapitalistischen Marktes bzw. der Dienstleistungsgesellschaft darstellt: das Prinzip von Angebot und Nachfrage, von Beitragszahlung und Service-Anspruch. Die dieser Logik „bürger-

licher“ Auswahl- und Service-Mentalität ebenfalls unterworfenen sog. Kasualienpraxis stabilisiert die gesellschaftlichen Prozesse der Individualisierung und Atomisierung, statt ihnen gegenzusteuern. Jedenfalls verhindert diese Praxis Gemeindebildung. Und zwar nicht im Sinn der bekannten Programmatiken „Aktivierung“, „Gemeindeaufbau“, u.ä., sondern im Sinn von Solidarisierung „Betroffener“, von Solidarität mit „Anderen“ (Marginalisierten, Arbeitslosen, von der neuen Armut Betroffenen, etc.), d.h. des verbindlichen Engagements für benachteiligte Gruppen unserer Gesellschaft.

Mit den Worten des Befreiungstheologen José Comblin: „Die (christliche) Gemeinde entsteht nicht typischer in den kirchlichen Gemeinden, sondern in allen neuen Strukturen und Formen sozialer Zusammenarbeit, die durch die Befreiungsbemühungen in der Welt geschaffen werden“. Und - mit Blick auf die Pathologien des Parochie-Prinzips - : “In der Welt des 20. Jahrhunderts ist die Evangelisierung zu einer Herausforderung wie in den ersten Jahrhunderten geworden, selbst wenn die Mehrheit der Christen diese neue Situation noch nicht wahrgenommen hat. Denn der überwiegende Teil lebt noch in pfarrgemeindlichen Schutzzräumen, und diese sind eher die Reste der alten Christenheit als die Anfänge

eines neuen, inmitten der Welt von heute gewonnenen Volkes“ (zit. a.a.O. 254).

Diese Vision einer „offenen Kirche“ impliziert also vor allem die Öffnung der „Schutzzräume“ traditioneller Pfarrgemeinden, besser gesagt: der Schleifung der Zäune des „Pferchs, in dem - im idyllisch-regressiven Bild - der Hirt die Herde behütet“. Die Konsequenzen für die Ökumene, den interreligiösen Dialog, aber auch im Blick auf Praxisformen wie das Kirchenasyl, das Engagement von Christen in den Bewegungen für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung liegen auf der Hand. Eine offene Kirche in diesem Verständnis hat - das dürfte klar geworden sein - nichts zu tun mit postmoderner Un-Verbindlichkeit und Gleich-Gültigkeit gegenüber dem Leiden und der Not von Menschen. Daß Christen sich von den Ängsten und der Not (wie von der Hoffnung und Freude) konkreter Menschen betreffen lassen - wie der 2. Halbsatz von GS 1 die Grundbedingung einer „offenen Kirche“ benennt: daran mitzuarbeiten, wird nicht zuletzt Aufgabe kirchlicher Erwachsenenbildung an der Wende zum nächsten Jahrtausend sein.

2. Erwachsenenbildung einer diakonischen Kirche

Wer aus praktisch-theologischer Sicht die derzeitige Praxis kirchlicher Erwachsenenbildung (im Horizont der „Zeichen der Zeit“ zu orten und „im Licht des Evangeliums“) zu erörtern unternimmt, stößt gleichsam mit der Nase auf augenfällige Gewichtsverschiebungen im Verhältnis von Sinn und Zweck, von instrumentellem und kommunikativem Handeln, von „offenen“ (insgeheim dem Zweck der Systemerhaltung dienenden) und „diakonischen“ (an den Armen und Anderen ausgerichteten) Konzepten. Die ‘feinen Unterschiede’ werden dabei bereits in den Deutungen der „Zeitzeichen“ sichtbar:

- was mit der Zeitdiagnose „Globalisierung“ als neue Realität und Problematik eher umrissen als analytisch begriffen ist, bringt zumindest dies ins Bewußtsein vieler Menschen: daß die Schere zwischen **Sinn** (den diese Entwicklung jedenfalls für die einzelnen betroffenen Subjekte macht) und **Zweck** (-rationalität) - jedenfalls aus systemisch-ökonomischer Perspektive - sich immer weiter öffnet;

- die ‘Gegen-Steuerung’, die Erwachsenenbildung angesichts dieser Entwicklung zu versuchen hätte, bestünde in der gleichsam ‘spiegelbildlichen’ Akzentuierung des Verhältnisses von Sinn und Zweck: mehr Sinn zu stiften als Zwecke zu verfolgen. Um dies leisten zu können, wäre freilich zuvor eine Vergewisserung der eigenen Situation notwendig: in welchem Maße ist (kirchliche) Erwachsenenbildung selbstunversehens - in die Systemzwänge zweckrationalen Handelns geraten?
- diese Frage richtet sich in spezifischer Weise an die christliche Gemeinde (als zugleich „Inhalt“ und „Ort“ kirchlicher Erwachsenenbildung): inwieweit ist auch sie - womöglich insgeheim - an Zwecken orientiert („Mitgliederpflege“, „Aktivierung“, „Versorgung“ u.ä.) und wird aus diesem Grunde als nicht „sinn“-voll erlebt?

Alle drei Behauptungen implizieren strittige soziologische, theologische und andragogische Grundannahmen, die im folgenden als einzelne, vor allem aber hinsichtlich ihrer Interdependenzen begründet werden sollen.

1. Daß das „Weltdorf“, die „Eine Welt“, zugleich Denkhorizont und wichtiger

Inhalt 'zweckfreier' Erwachsenenbildung sein muß, dürfte unter Insidern weitaus weniger strittig sein als die *Bewertung* jener Entwicklungen, die wir „Globalisierung“ nennen. Ob man damit - je nach ideologischer Position - die weltweite Machtergreifung des kapitalistischen Systems (mit der Folge der Entmachtung nationalstaatlicher Politik) bezeichnet oder sie, euphemistisch, als Synonym für die Rede von der „zusammenwachsenden Menschheit“ verwendet, macht den buchstäblich „himmelweiten Unterschied“ aus. Diese Kontroverse ist gleichwohl nur die Spitze eines Eisbergs „neuer Unübersichtlichkeiten“, die im Blick auf die Chancen und Möglichkeiten von Erwachsenenbildung dabei zu bedenken sind. Die Behauptung, daß diese Entwicklung für die einzelnen Subjekte (und die durchschnittlichen Teilnehmer von EB-Veranstaltungen) immer weniger „Sinn macht“, zielt zunächst analytisch auf diesen Zusammenhang: daß die einzelnen immer weniger „durchblicken“, Sinn (zunächst in streng systemtheoretischer Verwendung als „Reduktion von Komplexität“) also immer knapper wird. Welcher normal Sterbliche versteht noch die Mechanismen hinter der Abkopplung der Geldmärkte von den Warenmärkten, geschweige denn die paradoxe Tatsache, daß Aktien-Indexe und Gewinne der multinationalen

Konzerne in ähnlich atemberaubendem Tempo in die Höhe schießen wie Arbeitslosenzahlen. Welcher Normalbürger blickt noch durch, was den Zusammenhang von weltweitem Drogenhandel und Korruption, von zunehmender Unregierbarkeit nationaler Gesellschaften und der massenmedialen Herstellbarkeit von politischen Mehrheiten betrifft? Diese vielfältig zu ergänzenden Beispiele stehen indessen nicht für beliebige „interessante Inhalte“ möglicher Vortragsabende, sondern betreffen die große Mehrheit potentieller Adressaten der Erwachsenenbildung objektiv so hautnah, daß die offenkundige Tatsache, daß diese sich subjektiv davon kaum betreffen lassen, weitere gravierende Fragen aufwirft. Warum gelingt es - jedenfalls aufs Ganze gesehen - der (kirchlichen) Erwachsenenbildung nicht, diese objektive Betroffenheit in einer Weise bewußt zu machen und so zu vermitteln, daß sie subjektiv empfunden, realisiert und damit womöglich zum Treibsatz von Selbstorganisation, politischem Handeln und alternativen Lebensentwürfen wird? (→ vgl. GS 1; s.o.)

2. Ich vermute, daß diese Frage zwangsläufig zu einer weiteren führt: welchen anderen Zwecken hat sich die Erwachsenenbildung inzwischen in einer Weise und in einem Maße verschrieben, daß sie gerade dadurch für

viele „keinen Sinn macht“? Teilnehmerzahlen beizubringen, mit welchen attraktiven Angeboten auch immer? Auf dem Markt der Sinnangebote konkurrenzfähig zu bleiben, womöglich dem Giganten Fernsehen Einschaltquoten streitig zu machen?

Dem Ohrwurm, ob die Mediengesellschaft ein Übermaß an Sinn produziert oder die Ressource Sinn immer knapper wird, soll hier keine neue Strophe hinzugefügt werden. Vermutlich handelt es sich - oberflächlich betrachtet - um ein ähnlich paradoxes Phänomen wie bei der Scherenbewegung von Unternehmensgewinnen und Arbeitslosenzahlen. Die weiterführende Frage wäre vielmehr die nach der Interdependenz beider Phänomene: die Überflutung mit „Sinn“-Angeboten aller Art - von den Heilsversprechen der Warenästhetik bis zu den Sonntagsworten der Fernsehprediger als eine der Pathologien der Moderne zu begreifen, jedenfalls in ihren Auswirkungen auf die Bewußtseinsformen der Subjekte, und: was Bildungsarbeit dazu beitragen könnte, diese zum Widerstand gegen jene Überflutung anzustiften und eben darin neuen Lebenssinn entdecken zu lassen.

Dabei käme dann die andere Bedeutung von „Sinn“ in den Blick, die mehr ist als Reduktion von Komplexität

(„Durchblick“): das, was die Menschen als je für sich „tragend“ und „bewegend“ erleben und identifizieren. Diese Art von „Sinn“ läßt sich nun aber nicht - und vielleicht müssen sich die Verantwortlichen der Erwachsenenbildung dies immer wieder vergegenwärtigen - anders als inter-subjektiv erschließen, d.h. eben nicht durch Vorträge, Informationen, Sinn-Angebote u.ä. Formen von Kommunikation, die sich, wie subtil auch immer, im Subjekt-Objekt-Modus agogischer Interaktion vollziehen. Was Sozialisationsforscher als „Patchwork-Identität“ und Religionssoziologen als „bricolage-Religiösität“ beschreiben, gilt es ja nicht nur als Facetten der globalen Individualisierungs-Diagnose zu begreifen, sondern als Hinweise auf notwendige Kurskorrekturen unseres (Erwachsenen-) Bildungswesens. Daß „Jeder ein Sonderfall“ sei - wie eine Studie über „Religion in der Schweiz“ (Dubach/Campiche, 1993) das „Zeitzeichen“ der „individualisierten Religion“ plakatiert - kann man zwar als Existenzbedrohung der institutionalisierten Religion und der Kirchen beschwören, man kann es aber ebenso als pastorale und andragogische Herausforderung begreifen.

Was hieße das? Zunächst abstrakt und allgemein: die Transformation des Interaktionsmodus „Vermittlung“ in

Richtung „Beratung“ bzw. den Vorrang psychagogischer gegenüber pädagogischen/andragogischen Verfahren im Umgang mit den Subjekten. Beide Maximen erweisen sich bei näherer Betrachtung als weitgehend identisch.

Betrachtet man die Phänomene der bricolage-Identität bzw. der „Fleckerlteppich“-Religiösität weniger unter dem pejorativen Aspekt des Synkretismus, sondern positiv als Subjekt-Leistung, so kommt eine Praxisform der „Begleitung“ solcher Sinnsuche in den Blick, wie wir sie z. B. als Supervision kennen bzw. in den verschiedenen Formen der Ehe-, Familien- und Lebensberatung seit langem praktizieren. Der in der Moderne unvermeidliche „Zwang zur Häresie“ (P. Berger) als Prototypus subjektiver (und subjekthafter) Glaubenspraxis enthielt dann eine ungeahnte Chance: Zeitgenossen bei dieser Suche nach einem sinn-vollen Leben Beratung und Begleitung anzubieten, die auf die schrittweise Entdeckung der „Baugesetze“ im Hintergrund der je individuellen „Häresie“ abzielte (z.B. im Sinn der Dialektik von Erkenntnis und Interesse): Welche biographischen Weichenstellungen erklären diesen oder jenen Akzent meiner bricolage? Welche tiefen Hoffnungen und Sehnsüchte - die dem einzelnen u. U. zu Beginn einer solchen Begleitung nicht bewußt

sind - lassen sich hinter dieser und jener konkreten „Häresie“ ausmachen, welche Ängste, Kränkungen und Lebenswunden? usw. Solchem „Hinhorchen in die Transzendenzen des eigenen Selbst“ (K.Gabriel) schreiben Religionssoziologen religiösen Charakter zu, ebenso wie andere das intensive Erleben von Paaren als die „irdische Religion der Liebe“ (U. Beck) identifizieren. Ob es Kirchenvertretern und Theologen paßt oder nicht: was für die einzelnen „Sinn macht“, bestimmen sie zunehmend selbst - und auch dies kann man als gefährlichen Subjektivismus abtun oder sich fragen, was denn in der Geschichte von Katechese und Religionspädagogik falsch gelaufen ist, wenn Menschen den „Sinn“, den man ihnen „ver-mittelte“, nicht als ihren erkannten und sich von ihm nicht „tragen und bewegen“ ließen.

Wo die neue Praxisform Beratung/ Begleitung Assoziationen an Formen „geistlicher Führung“ oder an das psychoanalytische Setting auslöst, sind diese gewiß nicht abwegig; das bedeutet jedoch keineswegs notwendig - um ein naheliegendes Mißverständnis zu vermeiden - eine Psychologisierung oder gar Therapeutisierung von Erwachsenenbildung! Die Intuition für den Paradigmenwechsel orientiert sich vielmehr an der antiken Praxis der „Selbstsorge“, der Epimeleia, als einer

radikalen Praxis der Freiheit des Subjekts.

Wenn Erwachsenenbildung letztlich nicht doch unter ihrem „Bildungs“-Anspruch bleiben will, dann muß sie ihre Praxis an der Differenz von „Vermittlung“ (insofern sie immer die Tendenz zu subtiler Gleichschaltung der Subjekte impliziert, denen allgemeingültigen Wahrheiten vermittelt werden) und „Begleitung“ (der Subjekte in ihrer je einzigartigen Biographie, ihren unverwechselbaren Lebensentwürfen, Interaktionsformen, usw.) orientieren. Die Maxime der Subjekt-Orientierung bleibt letztlich uneingelöst, so lange nicht die Befähigung des individuellen Subjekts zu autonomer Lebensführung als „Ziel an sich“ begriffen, der „Autofinalisierung der Selbstsorge“ (Foucault, 1985, 44) alle anderen Ziele untergeordnet werden. Unter dieser Prämisse müßten dann psychagogische Praxisformen den tendenziellen Vorrang vor pädagogischen bzw. andragogischen Modi des Lehrens und Lernens erhalten.

Auch diesbezüglich wäre der naheliegenden Vermutung, der Prototyp solcher Praxis sei die Dyade, entgegenzuhalten, daß dies nicht notwendig so sein müßte: Gruppen- bzw. peer-Supervision, aber auch bestimmte Typen von Selbsthilfe-Gruppen sind Bei-

spiele kollektiver bzw. wechselseitiger Beratung! Und auch der unmittelbar folgende Einwand, eine solche Konzeption sei schon wegen des hohen Personalaufwands und Kompetenzstandards illusorisch, ließe sich mit dem Hinweis auf Erfahrungen mit der Rekrutierung von „Laien-Beratern“ (z.B. in der Telefonseelsorge) entkräften.

Gleichwohl soll damit das notwendige Ausmaß an Innovation, das die skizzierte Neuorientierung erfordern würde, nicht bagatellisiert werden: Erwachsenenbildung müßte in jedem Fall Abschied von der Fixierung auf die „Teilnehmerzahlen“ nehmen (die sich ja, wenn ich richtig sehe, auch unter den herrschenden institutionellen Vorzeichen bereits selbst ad absurdum führt). Die für eine ganze Epoche prototypische Vermittlungsform „Vortrag mit Diskussion“ würde ebenso marginal wie die Endlos-Palette der Aktivierungs-, Bewegungs-, Kreativ- und Psycho,-Angebote“ im Detail mindestens neu überdacht, wenn nicht gründlich entrümpelt werden müßte.

Die bisherigen Überlegungen müssen nun - insofern sie als kritische Anfragen an die „zweckrationalen“ Deformationen der gegenwärtigen Erwachsenenbildung gerichtet sind - vor einem weiteren Mißverständnis ge-

schützt werden: es geht mir nicht um „neue Ideen“ zur Optimierung der herrschenden Praxis, schon gar nicht um methodische Besserwisserei (zumal des Außenstehenden). Am wenigsten geht es aber um die Suche nach einer neuen Marktlücke! Ein Zwischenfazit unserer Erörterungen könnte vielmehr so formuliert werden: die Würde der menschlichen Subjekte gegen die systemischen Zugriffe des allgegenwärtigen kapitalistischen Marktes einzuklagen und ihre Suche nach Sinn (in der doppelten Bedeutung von „Durchblick“ und „dem, was den einzelnen trägt und bewegt“) beratend zu begleiten.

Angesichts des Zeitzeichens des aus der Balance geratenen Verhältnisses von Sinn (-ressourcen) und Zweck (-rationalität) die eigene Identität als kirchliche Erwachsenenbildung neu zu überdenken, bedeutet daher, sie (immer wieder einmal) im sich wandelnden Verhältnis von Kirche und Gesellschaft konzeptuell zu verorten.

3. Dazu bedarf es dann aber auch - wenn man Kirche nicht gleichsam als „unabhängige Variable“ setzen will - einer Erörterung derjenigen Transformationsprozesse, die im Verhältnis von Erwachsenenbildung und Kirche (als ihrem institutionellen Kontext) gegenwärtig relevant erscheinen.

Ohne die Bedeutung der sozial- und kulturpolitischen Aspekte der institutionellen Abhängigkeit (die sich ja nicht zuletzt in der finanziellen Niederschlägt) leugnen zu wollen, so scheinen doch die Transformationen an der Kirchenbasis, näherhin in den Pfarr-Gemeinden, die größere Brisanz für die Erwachsenenbildung zu enthalten. Als These vorweg: der Paradigmenwechsel, der im Verhältnis von Parochie und Erwachsenenbildung ansteht, läßt sich auf die programmatische Formel „Gemeindebildung jenseits der Pfarrei“ bringen.

Die traditionelle Pfarrei war seit deren Anfängen immer auch ein wichtiger Ort kirchlicher Erwachsenenbildung, auch wenn diese sich in der Regel über-pfarrlich organisiert und damit tendenziell im Gegenüber zur Parochie verstanden hat.

Die in diesem Prozeß entstandene Spezialisierung (und, aus der Perspektive der Pfarrei, „Auslagerung“) einer kirchlichen Funktion soziologisch mit dem Theorem der funktionalen Differenzierung zu erklären, führt in praktisch-theologische Aporien, die uns in den letzten Jahren am Beispiel der (von der Gemeinde „abgespaltenen“) Diakonie leidvoll bewußt geworden sind (Steinkamp, 1993). Das „orthopraktische Dilemma“, das durch die Institutionalisierung der Diakonie als ei-

nes „kirchlichen Werks“ entstanden ist, läßt sich indessen auch hinsichtlich des Religionsunterrichts, der kirchlichen Jugendarbeit und eben: der Erwachsenenbildung ausmachen. Reimer Gronemeyer (1995) hat es auf die These zugespitzt, daß sich die Kirche in der Neuzeit in einen Sozialkonzern, ein Freizeitzentrum und eine Sinnagentur ausdifferenziert habe, dabei jedoch als Kirche nicht nur zu degenerieren, sondern überflüssig zu werden drohe.

Erwachsenenbildung kann als eine solche kirchliche Sinn-Agentur gelten, freilich eher in der kritischen Bedeutung, die Gronemeyer hier unterlegt: als Kontingenzbewältigung, in unserem Wortspiel: eher im Sinne von „Durchblick als von dem, „was trägt und bewegt“. Das hängt - wie zu zeigen ist - mit ihrer Abspaltung von der Gemeinde zusammen.

Die abendländische Kirche hat, seit Konstantin und in der Logik einer langen Thron- und-Altar-Tradition, einen Typus parochialer, d.h. flächendeckend-territorial organisierter „Gemeinde“ ausgebildet, die sich ideologisch, aber auch als Bewußtseinsform der Beteiligten, als „morphologischer Fundamentalismus“ (E. Lange) niederschlägt: Gemeinde kann gar nicht anders denn als „Pfarrei“ gedacht, geschweige denn kirchenrechtlich reali-

siert werden. Im Maße der Mobilisierung der Menschen in der Moderne erweisen sich diese Praxis und diese Bewußtseinsform jedoch als zunehmend dysfunktional und aporetisch. Sie verhinderten in der Vergangenheit nicht nur, daß Christen Gemeinde- als „Koinonia“-Erfahrung machen konnten, sondern auch in der Gegenwart, daß Christen auch außerhalb der Pfarreien Gemeinden bilden. Was J. Moltmann zur Überwindung der „Abspaltung“ von Diakonie und Gemeinde auf die berühmten Maximen „Diakonisierung der Gemeinde“ bzw. „Gemeindewerdung der Diakonie“ gebracht hat, gilt auch für das Verhältnis von Gemeinde und Erwachsenenbildung: Gemeinde muß wieder zu einem „Lernort des Glaubens“ werden und Erwachsenenbildung ihre Koinonia-Chancen (neu) entdecken. Ersteres kann in diesem Rahmen nicht weiter entfaltet werden. Letzteres hätte vor allem zwei weitreichende Konsequenzen:

- daß Erwachsenenbildung einen (andragogisch und theologisch unverzichtbaren) Gegenakzent zum (als individualistisch bzw. apolitisch mißdeutbaren) „Lernziel Subjektwerdung“ setzen würde, nämlich das „Lernziel Solidarität“, und
- daß die vielfältigen Formen ihrer kollektiven Praxis (potentiell) unter

der Gratuitätsverheißung stünden, die der Gemeinde Jesu gilt: „wo zwei oder drei in meinem Namen...“

Diese beiden Konsequenzen wären abschließend noch hinsichtlich ihres inneren Zusammenhangs mit dem zuvor skizzierten Paradigmenwechsel zu erläutern. Was (a) auf den ersten Blick als hoher, womöglich utopischer Kostenaufwand erscheinen mag, den eine psychagogische Akzentuierung der Erwachsenenbildung erfordern würde, könnte bei näherer Betrachtung als Chance begriffen werden: kollektive Formen der Identitätsbildung und Subjekt-Bildung zu entwickeln, die die o.g. Ziele individuell-subjektiver Sinn-suche verfolgen, aber gerade nicht im Grundmodus dyadischer Kommunikation (zwischen Beraterin/Begleiter und Einzelnem) konzipiert würden. Selbsthilfe- und selbstorganisierte Lerngruppen, Gruppen-Supervision u.ä.. Settings könnten dabei als Orientierung dienen (Behrenberg/Faßnacht, 1997).

Die eigentliche Chance einer solchen Konzeption bestünde indessen darin, solche Formen kollektiver Reflexion (z. B. auf die je individuelle Betroffenheit durch globale Entwicklungen wie Ökokrise, Generationskonflikte, Massenarbeitslosigkeit, usw.), Selbsterfahrung und politischer Bewußt-

Literaturverzeichnis

seinsbildung auf das „Lernziel Solidarität“ auszurichten.

Ein solches Szenario käme (b) bereits der anderen Vorstellung sehr nahe: „Gemeinde am 'Ort' der Erwachsenenbildung“.

Auch diese Idee ist nicht mehr rein „utopisch“ (im Wortsinn: daß sie noch nirgends einen Ort hätte): Intensivgruppen ist sie seit langem vertraut, am Ende eines gruppenspezifischen Trainings, einer Fastenwoche, im Verlauf einer langfristigen Fortbildung... Regelmäßig äußern religiöse Menschen in solchen Zusammenhängen ihre Sehnsucht nach „Gemeinde, oft verbunden mit dem Wunsch, dies auch in spiritueller oder liturgischer Form zum Ausdruck zu bringen.

Im Blick auf solche Erfahrungen und Situationen erscheint es mir sehr wichtig zu betonen, daß es nicht darum gehen darf, Teilnehmer(innen) dabei spirituell, theologisch oder kirchlich zu vereinnahmen, insofern erfordern sie hohe interpersonelle und situative Sensibilität. Wo die Freiheit der beteiligten Subjekte in solchen Situationen auch religiös gewahrt wird, gilt ihnen - ekklesiologisch - zumindest potentiell die Gratuitätszusage der Gottesnähe, wie jeder Versammlung „in seinem Namen“.

- U. Beck (1990): Die irdische Religion der Liebe, in: ders. /E. Beck-Gernsheim, Das normale Chaos der Liebe, Frankfurt, 222-265
- A. Behrenberg/M. Faßnacht (1997): Selbstorganisation und die Aufforderung zur freiwilligen Selbstverantwortlichkeit - Erfahrungen mit einem paradoxen Unkonzept, in: Die Dynamik der Selbststeuerung - Beiträge zur angewandten Gruppendynamik. Hg. von K. Schattenhofer, München 1997
- D. Bonhoeffer (1985): Widerstand und Ergebung, Gütersloh (13. Aufl.)
- A. Dubach/J.Campiche (Hg.)(1993): Jeder ein Sonderfall? Religion in der Schweiz, Zürich/Basel
- A. Delp (1984):Gesammelte Schriften, Bd. 4 (Aus dem Gefängnis) hg. v. R. Bleistein, Frankfurt
- M. Foucault (1985): Freiheit und Selbstsorge, Berlin
- K. Gabriel (1992): Christentum zwischen Tradition und Postmoderne, Freiburg
- R. Gronemeyer (1995): Wozu noch Kirche? Berlin
- E. Lange (1981): Kirche für die Welt, Gelnhausen/München
- H. Steinkamp (1992): Alphabetisierung in der Ersten Welt - Gemeindediakonie und Basisinitiativen, in: U. Kleinert (Hg.), Mit Passion und Profession: Zukunft der Gemeindediakonie, Neukirchen, 45-61
- ders.(1993): Diakonie im Spannungsfeld zwischen Kirche und Gesellschaft (Schriften der Hochschulgemeinschaft, forum sociale), Mainz
- ders.(1995): Der Hoffnungsschimmer: Solidarische und verbindliche Gemeindepraxis, in: O. Fuchs u.a. Das Neue wächst, München, 96-113
- ders.(1997): Gemeinde jenseits der Pfarrei, in: H. Heidenreich (Hg.), ...es geht um den Menschen! Aspekte einer biographischen Praktischen Theologie (FS St. Knobloch) Bochum,129-144

Völlig losgelöst?

Gesellschaftliche und politische Hintergründe offener Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft

Moderatorin: Angelika Häfner, Horb
Experte: Dr. Michael Krämer,
Stuttgart

Weniger ist manchmal mehr?

Am Ende sprachen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der AG Wünsche an das Bildungswerk der Diözese Rotenburg-Stuttgart e.V. aus. Und einer von ihnen lautete: „Weniger ist manchmal mehr.“ Auf ähnlicher Ebene meldete ein anderer Teilnehmer an: „Jedes Jahr nur *ein* wichtiges neues Thema gründlich bearbeiten (viel Zeit, Geld, Werbung...) und dafür andere Arbeitsschwerpunkte zurückstellen oder streichen. Drei weitere Schwerpunkte bildeten den anderen Teil der Rückmeldungen: Ressourcenorientierung im didaktischen Ansatz der Erwachsenenbildung der Diözese, und im Sinne des Vortrags von Hermann Steinkamp wurde mehrfach angemerkt,

daß die Option für die Armen - und das sind auch die Marginalisierten dieser Gesellschaft - einen zentralen Ort in der Erwachsenenbildung haben sollte. Dazu gehört u.a. die Vermittlung sozialer Grundkompetenzen. Und schließlich gab es Wünsche, Menschen in dieser immer komplexer und fragmentierter erlebten Gesellschaft auf dem Weg der Selbstfindung und Selbstentfaltung zu begleiten - ohne die Scheu zunächst beim Fragen zu bleiben, und das Fragen als Beginn von Klärungsprozessen zu verdeutlichen.

Diese Wünsche wurden vor dem Hintergrund einer langen und teilweise heftigen Diskussion geäußert.

Am Anfang hatte eine kurze Darstellung der politischen und gesellschaftlichen Situation gestanden, der in Anlehnung und teilweise in Ausweitung der Darstellungen im Stuttgarter Heft „Hoffnung ist Auftrag“ vorgetragen wurde.

Ein Diskussionspunkt im Anschluß an diese Darstellung ging von der Frage aus, ob Erwachsenenbildung gesellschaftlich verursachte Krisensituationen auffangen solle oder auffangen könne. In diesem Zusammenhang ging es auch um die Frage nach dem Selbstverständnis von Bildung: kompensatorisch oder emanzipatorisch? Politische Bildung wurde als eine Zuspitzung von Bildung insgesamt verstanden. Zugleich merkten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der AG an, daß politische Themen in der Erwachsenenbildung nicht eben Konjunktur hätten. Auf die Struktur der offenen Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft hin wurde angemerkt, daß Freizeit verstärkt als Raum für Bildung besetzt werden müsse. Bildung in diesem Sinne kann nur gelingen, wenn die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Veranstaltungen Erwachsenenbildung als persönlich bereichernd erleben. Nur dann habe Erwachsenenbildung im Freizeitkontext Erfolg. Als ein positives Moment wurde angemerkt, daß eine solche Erwachsenenbildung Gruppen mit einer gewissen Kontinuität anbieten solle, nicht zuletzt deswegen, weil auf diese Weise (Auf-) Klärungsprozesse bei den einzelnen und der Gruppe in Gang kämen.

Im Blick auf das Referat von Hermann Steinkamp kam die Frage auf, inwieweit Bildung tatsächliche prophetische Kritik der Gesellschaft sein könne und wieweit das nicht ihrer Aufgabe der Begleitung von Menschen auf deren eigenem Weg widerspreche. Prophetie braucht Orientierungskategorien. Offene Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft steht im kirchlichen Kontext und braucht zur eigenen Positionierung solche Kategorien. Allerdings kann sie sie nicht mit der Wucht einer Prophetie einbringen, sondern fragend, erzählend, um auf diese Weise ein „Geschichten-Netzwerk“ zu installieren, in dem die Geschichten samt ihren Deutungen einander befragen, korrigieren und so am Leben und den Erfahrungen der Teilnehmenden festgemachte Orientierungen herstellen können.

Weniger ist manchmal mehr? „Wer nach allen Seiten offen ist, ist nicht ganz dicht!“ merkte Hermann Steinkamp in seinem Referat mit Blick auf den Titel der Festveranstaltung an. Andererseits fordert eine Offenheit für den ganzen Menschen ein breites Spektrum von Angeboten. Alles mag zu viel sein. Wenig kann auch zu wenig sein. Und dann wäre es schlimmer als nichts.

Michael Krämer

Mit den Menschen für die Menschen

Offene Erwachsenenbildung - ein Dienst
an der Kirche, ein Dienst für die Menschen
in und außerhalb der Kirche

*Moderatorin: Gabriele Pennekamp,
Ludwigsburg
Experte: Dr. Wolfgang Wieland,
Stuttgart*

Das Thema der AG 2 griff die Thematik der beiden Vorträge von Meueler und Steinkamp unmittelbar auf. Das Gespräch begann deshalb mit Stellungnahmen zu diesen Vorträgen. Zusätzlich wurden in das Gespräch themenhaft die folgenden, sich widerstrebenden Leitbilder von Kirche eingebracht sowie Leitbilder für eine Erwachsenenbildung, die sowohl Dienst für die Menschen ist, als auch Dienst an der Kirche und für eine neue Praxis von Kirche.

I. Leitbilder von Kirche im Widerstreit (Kirchenkrise, umfassender Gestaltwandel von Glaube und Kirche)

1. Offene, einladende Kirche – abgrenzende, fordernde, mahnende Kirche.

Dazu zwei Leitbildgeschichten aus der EB-Zeitung des Kath. Bildungswerks Ludwigsburgs:

- Auf einem Faltblatt am Eingang der St.-Peter-Church in New York konnte man lesen: „Dies ist Gottes Haus. Komm herein, mach es zu Deinem eigenen. Die Leute von St. Peter laden Dich herzlich ein, hier zu verweilen, um zu beten und nachzudenken. Wir möchten Dich ermutigen, mit uns Gottes Gaben zu feiern. Du bist auf der Suche nach einem erfüllteren Leben; verbünde Deinen Glauben mit dem unseren.“

- Beim Betreten der Marienkapelle in der City von Würzburg war zu lesen: „Die Marienkapelle ist ein Gotteshaus, kein Museum! Die Würde des Gotteshauses gebietet: Ehrfurcht, größte Ruhe, anständige Haltung! Umhergehen während des Gottesdienstes ist untersagt!“

2. *Kirche als Lehranstalt –
Kirche als Lebensgemeinschaft und
Ort der Solidarität*

Gilt in der Kirche der Primat der Lehre, der Orthodoxie, oder der Primat christlichen Handelns, der Orthopraxis? Geschieht Evangelisierung durch das Zeugnis gelebten Lebens, z.B. der Art des Umgangs miteinander?

3. *Wissende sind wir –
Suchende sind wir*

Tut sich Kirche hervor durch dogmatisches und moralisches Bescheidwissen, auch Bescheidwissen über Gott? Und versteht sich kirchliche Verkündigung vor allem als Vermittlung von fertigen Antworten?

Oder ist Kirche vor allem Weggemeinschaft? Geht es also darum, daß Menschen Ausschau halten nach den Zeichen der Zeit und nach sinnvollem Leben und nach Gott suchen, und daß Kirche bei dieser Suche Wegbegleitung anbietet? Versteht sich Kirchliche

Verkündigung und Bildung vor allem als Begleitung?

4. *Gemeindeaufbau –
Personenaufbau*

Kirchlichem Handeln geht es einmal vor allem um institutionelle Bestandsicherung.

Das andere Mal ist Kirche Kirche für andere, diakonische Kirche; kirchlichem Handeln geht es dann vor allem um Stärkung von Menschen in ihrer Urteils- und Widerstandeskraft, ihrer Mündigkeit und Selbständigkeit, ihrer Fähigkeit zu solidarischem Leben.

5. *Hierarchische, lehramtliche
Kirche –
geschwisterliche Kirche*

Menschen suchen heute eine Kirche, in der der *sensus fidelium* zur Geltung kommt und die von der Partizipation und Mitbestimmung aller lebt. Was den Menschen bedeutsam ist, soll in der Kirche Gestaltungs-Kraft gewinnen; die Erfahrungskompetenz aller soll ernstgenommen werden.

6. *Männerkirche –
Kirche von Frauen und Männern.*

II. Leitbilder der Erwachsenenbildung als Impuls für eine neue Praxis von Kirche

1. Leitbild: *Der Mensch in seiner unantastbaren Würde und seinem einmaligen Wert*

- Der Mensch mit seinen Freuden und Hoffnungen, Nöten und Ängsten ist die Mitte, nicht irgendein (kirchliches oder dogmatisches) System: „Die Ehre Gottes ist der lebendige Mensch“ (Irenäus von Lyon). Ein Beispiel aus dem Evangelium findet sich in Mk 3: Jesus ruft einen Mann mit verkrüppelter Hand in die Mitte der Synagoge und heilt ihn am Sabbat.
- Dies verlangt ein Klima der Ehrfurcht, des Respekts vor den Menschen und ihren Erfahrungen und einen angstfreien und herrschaftsfreien Umgang miteinander.

2. Leitbild: *Befreiung und Mündigkeit (Subjektwerdung)*

- Der Herrschaft von Menschen über Menschen oder menschlicher Interessen und Zwecke steht die Herrschaft Gottes entgegen. Diese ist Herrschaft der Freiheit, Bewegung ins Offene, Weite. Biblisches Beispiel dafür ist die Exodus-Geschichte: Menschen werden befreit

von Pharao und hingeführt zu Jahwe.

- Herrschaft Gottes impliziert einen Exodus aus allen Verabsolutierungen und Ideologisierungen in Kirche und Gesellschaft (Gott, die Mitte von allem, ist menschlicher Verfügung entzogen) und läuft auf Partizipation, Mitbestimmung, Teilhabe aller an Kirche (und Gesellschaft) hinaus, auf Subjektwerdung vor allem der Benachteiligten.

3. Leitbild: *Hoffnung, Spielräume neuen Lebens gegen den status quo*

- Erwachsenenbildung und Kirche sind Experimentierraum für neues Leben, Erkundung und Erprobung von Spielräumen: Vieles ist noch möglich, ganz anderes als heute. Auch Kirche kann noch ganz anders sein...
- Menschen werden ermutigt, sich nicht mit dem status quo oder irgendwelchen Sachzwängen abzufinden. Biblische Beispiele dafür sind die Gleichnisse Jesu und die Wundergeschichten der Evangelien.

Die Diskussion dieser Leitbilder verlief durchaus kontrovers. Und es war nicht möglich, zu einem gemeinsamen Leitbild von Kirche und kirchlicher Erwachsenenbildung zu kommen. Dies wurde noch einmal am Schluß des Gesprächs deutlich, als jeder Teilneh-

mer/jede Teilnehmerin einen ihm/ihr im Moment wichtigen Leitsatz formulierte. Diese Leitsätze offenbaren Spannungen und Ungleichzeitigkeiten, an denen weiter gearbeitet werden muß.

III. Persönliche Leitsätze

Einerseits wurde festgehalten:

1. Erwachsenenbildung ist Wegbegleitung von Menschen in ihren Fragen und Sorgen und in ihrer Sinnsuche.
2. Der Mensch mit seinen Freuden und Hoffnungen, Nöten und Ängsten ist die Mitte, nicht irgendein kirchliches oder sonstiges System.
3. Kirchliche Erwachsenenbildung ist einladend, vertrauensvoll und solidarisch; Sie holt Menschen an jedem erdenklichen Ort ab und begleitet sie auf ihrem Weg.
4. Der Erwachsenenbildner/ die Erwachsenenbildnerin ist für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer da.
5. In einer offenen Kirche kann der Mensch für sich selbst, aber auch mit anderen und für andere Sorge tragen; Offene Erwachsenenbildung fragt nicht hauptsächlich nach dem Zweck Kirche, sondern stellt Sinnfragen und stiftet Sinn.
6. Offene kirchliche Erwachsenenbildung hat zum Ziel, daß die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von inneren und äußeren Zwängen frei werden.
7. Kirchliche Erwachsenenbildung verhilft Menschen zur Dialogfähigkeit (Streitkultur) und ermöglicht ihnen, in Solidarität mit anderen zu leben.
8. Es gibt nicht **die** katholische Kirche, sondern eine Vielfalt in der Kirche.

Andererseits wurden Befürchtungen und Vorbehalte laut:

1. Wenn man nur auf das hört, was die Leute wollen, kommen viele wichtigen Dinge nicht zur Sprache.
2. In der katholischen Erwachsenenbildung und ihren Inhalten muß Kirche noch sichtbar sein (welche Kirche, so wurde von anderen hier gefragt).
3. Bei der Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung sollte man nicht nur auf Neues gegen das Alte setzen, sondern auch fragen, welche Elemente der angeblich veralteten Angebote erhalten oder weiterentwickelt werden sollten.

Wolfgang Wieland

Alles ist zu viel

Zum Themen- und Zielgruppenprofil offener Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft

*Moderator: Anton Hofmann,
Rottenburg
Experte: Paul Schlegl, Reutlingen*

Vielfalt und/oder Profil – unterschiedliche Aspekte dazu

Erwachsenenbildung als Dienst, daß Menschen verschiedenen Glaubens, Alters, Geschlechts oder gesellschaftlicher Gruppierungen „das Leben haben und es in Fülle haben“ ...

Die Erwachsenenbildung schließt entsprechend dem Auftrag der Kirche keinen Lebensbereich aus. Deshalb beschränkt sie sich nicht auf ausdrücklich religiöse Thematik. (Grundsätze und Ziele)

Es läßt sich sagen, daß wir es ... mit Menschen mit Defiziterfahrungen zu tun haben... Zum anderen geht es einer großen Anzahl um die Befähigung zur Partizipation an gesellschaftlichen ...

und kirchlichen Aktionsformen... Und schließlich gibt es eine Gruppe, die einfach „Bereicherung“ im intellektuellen oder sozioemotionalen Sinn erwarten und eine Stärkung und Weiterentwicklung... von Kompetenzen...

Wer sich auf Teilnehmerinnen und Teilnehmer einläßt ... wird ... zu der Erkenntnis gelangen, daß diese ihre eigenen Lebenssituationen... darstellen und daran arbeiten können. So findet sich in der KBE das Prinzip der Lebensweltorientierung. (Hoffnung ist Auftrag)

Der kirchliche EB-Anspruch: Den ganzen Menschen ansprechen.

Bei einer Umfrage wurde deutlich, daß zwar eine grundsätzliche Unterscheidung zwischen themenorientierter und zielgruppenorientierter Erwachsenenbildung möglich - und auch notwendig - ist. Dennoch stehen beide Bereiche in engem Miteinander.

Offene thematische Angebote finden sich häufig zielgruppenspezifisch verändert in der zielgruppenorientierten Arbeit wieder...

Andererseits werden allgemein wichtige Themen oftmals aus der Erfahrung mit bestimmten Zielgruppen gewonnen. (Hoffnung ist Auftrag)

Während in gemeindlich verorteten Veranstaltungen die Gemeindemitglieder meist die Mehrzahl darstellen, finden sich in Veranstaltungen übergemeindlicher Träger zunehmend mehr Menschen, die kirchlich wenig oder gar nicht gebunden sind. (Hoffnung ist Auftrag)

Mit Blick auf die Gesetze des freien und pluralen Marktes ist nach der unverwechselbaren Identität kirchlicher Erwachsenenbildung zu fragen. (Dr. Annette Schavan)

Landesförderung: Verheerende Kürzungen; Diözesanförderung: Weitere Einschnitte zu vermeiden; Nachdenkpunkte und Prüfsteine: Wie die offene Erwachsenenbildung in der Diözese auf der mittleren Ebene in den kom-

menden Jahren personell und finanziell gesichert werden kann. (Bericht DBW 97/98)

Bildung: Das Mega-Thema unserer Gesellschaft (Bundespräsident Roman Herzog)

Auswahl von Schlüsselbegriffen der Erwachsenenpädagogik im Studium Generale der Uni Tübingen in der Reihe Leben in der Lerngesellschaft (Dr. Norbert Vogel):

- Selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen
- Das Verstehen des Fremden als Bildungsaufgabe
- Scheitern lernen: Zur Kulturgeschichte von Glück und Unglück
- An den Rändern der Lerngesellschaft
 - Stigmatisierung, Ausgrenzung, Armut
- Aktives Lernen - Botschaft und Verwirklichung
- Lebenslanges Lernen - Pflicht oder Zumutung?
- Lernaufgabe Biographie: Wieviel (Erwachsenen-)Bildung braucht der Mensch?

Paul Schlegl

Menschen und Räume

Rahmenbedingungen in Gemeinden und vor Ort

*Moderator: Hans-Peter Mattes,
Rottweil*

Experte: Michael Wollek, Tuttlingen

Personen, Beziehungen und Strukturen

**oder: „Ist der Pfarrer überlastet,
wird manches möglich...“**

Die Erwachsenenbildung vor Ort zeichnet sich nicht nur durch ihre Veranstaltungen aus. Rahmenbedingungen, Kultur und Atmosphäre tragen zu ihrem Profil bei. Die Arbeitsgruppe „Menschen und Räume - Rahmenbedingungen in Gemeinden und vor Ort“ beschäftigte sich mit diesem Aspekt von Bildungsarbeit. Aufgrund des vorangegangenen Referats von Prof. Steinkamp, standen dann weniger die tatsächlichen Räume und ihre Probleme (Ausstattung der Gemeindehäuser, Zugang zu den Räumen, Mieten usw.) im Vordergrund. Das Thema „Offenheit“ bzw. die Frage „Wie wird die Erwachsenenbildung vor Ort zur offe-

nen, gastfreundlichen Erwachsenenbildung?“ beschäftigte mehr.

Zunächst wurde dem nachgespürt, was Offenheit bzw. Gastfreundlichkeit ermöglicht und verhindert. Folgendes stellten wir fest:

- **Offenheit hängt von Personen ab.**

Nicht nur die Gemeindeleitung (Pfarrer, kirchliche MitarbeiterInnen, Kirchengemeinderat) prägt das Klima, auch andere „Funktionäre“ wie Mesner, Hausmeister, die Frau, die die Blumensträuße bindet und der Mann, der beim Tische aufstellen hilft, wirken an der Atmosphäre mit. Die Offenheit mancher Menschen ermöglicht oder verhindert viel in der Gemeinde - und damit auch in der Erwachsenenbildung vor Ort.

- **Offenheit wird geprägt durch
Gemeindegruppen und -zirkel.**

In jeder Gemeinde gibt es engagierte Gruppen und kirchlich organisierte Verbände, die die „Kultur“ der Ge-

meinde mitbestimmen. Schottet sich der „innere Kern“ eher nach außen ab, diktiert er die „Spielregeln“, bleibt auch die Erwachsenenbildung nicht unberührt davon. Besonders in kleinen Gemeinden wird sich dann die Erwachsenenbildung damit schwer tun, ihr Image von dem der Gemeinde abzugrenzen. In Städten ist das eher möglich. Schöner und besser ist es natürlich, wenn die offene Erwachsenenbildung selbstverständlicher Teil einer offenen Kirchengemeinde ist.

- **Offenheit drängt von Beziehungen ab.**

Die Gestaltung der Beziehungsebene beeinflusst „Kultur und Klima“ der örtlichen Gemeinde und ihrer Erwachsenenbildung. Der Umgang der verschiedenen Personen und Personengruppen miteinander kann beispielsweise durch Toleranz und Solidarität oder durch Eingefahrenheit und Autorität bestimmt sein. Beide Möglichkeiten haben einen deutlichen Einfluß auf das Gemeindeleben und dadurch auch auf die Erwachsenenbildung.

- **Offenheit wird geprägt durch Strukturen.**

Einerseits bietet die katholische Kirche vor allem ein hierarchisches Strukturmodell an. Konkret bedeutet das: Offene Erwachsenenbildung funktioniert nicht gegen die Gemeindeleitung. Hier

kam auch die Realität zur Sprache, daß beispielsweise bei einem Stellenwechsel des Pfarrers die Erwachsenenbildung vor Ort aufblühen oder auch eingehen kann. In diesem Zusammenhang fiel der Satz: „Unser Pfarrer ist so überlastet, daß auf einmal viel möglich ist...“ Deutlich wurde, daß Personen und Beziehungen einen stärkeren Einfluß auf die Atmosphäre haben als Strukturen. Innerhalb der hierarchischen Struktur hat die Erwachsenenbildung jedoch die Möglichkeit, eigene, offene Strukturen zu bilden. Wo diese Möglichkeiten genutzt werden, öffnet sich die Erwachsenenbildung auf Menschen, Themen und Formen hin.

In einem zweiten Schritt wurde versucht, Wege hin zu größerer Offenheit zu beschreiben.

- Den Bildungswerken wurde die Aufgabe zugewiesen, die Erwachsenenbildung vor Ort durch unterschiedliche Impulse zu motivieren, zu begleiten und zu unterstützen. Die Impulse können sowohl auf Wandel und Veränderung zielen, als auch schon geschehende Veränderungsprozesse unterstützen.
- Ein weiterer Weg wurde darin gesehen, interessierte Gruppen neben der bestehenden Kerngemeinde zu unterstützen. Beispiele dafür sind

manche Mutter-Kind- bzw. Frauen-Gruppen oder die Zusammenarbeit mit Neuhinzugezogenen. Ganz ohne Konflikte mit den etablierten Gruppen und Personen geht das nicht immer. Dieser Konflikt kann aber auch fruchtbar sein.

- Die Erwachsenenbildung vor Ort kann mit Unterstützung des Bildungswerks gezielt Räume und Strukturen schaffen, in denen etwas weitergehen kann. Die Bildungsarbeit wird dadurch unabhängiger von wechselnden Personen und Interessen. Beispiele dafür sind die Gründung eines örtlichen Bildungswerks, die Festschreibung der freien Nutzung von Gemeinderäumen

für die Bildungsarbeit oder ein festgelegter Haushaltsposten im Haushaltsplan der Gemeinde.

- Als wichtigster Punkt wurde jedoch genannt, eine Atmosphäre in der Bildungsarbeit zu schaffen, die gegenseitige Toleranz und gemeinsame Solidarität ermöglicht. Der Weg dorthin führt wiederum weniger über Strukturen, als vielmehr über Personen und Beziehungen.

Das Thema der Arbeitsgruppe wurde somit zum Programm: eine offene Erwachsenenbildung braucht offene Menschen und offene Räume!

Michael Wollek

Peter Müller (Rottweil) bei der Präsentation des Gruppenarbeitsergebnisses

Lehren heißt lernen

Weiterbildung für Ehren- und Hauptamtliche

*Moderatorin: Renate Weiß-Kreidler,
Biberach*

Experte: Peter Müller, Rottweil

zur Verwirklichung der Visionen zu suchen und zu gehen.

Hinweis auf die Materialien

1. Der Text „Grundaussagen zur Erwachsenenbildung“ (vgl. 1. Arbeitsblatt) diene zur Erinnerung bekannter Erkenntnisse. Es wurden Teile davon als Information zur Einführung in die einzelnen Themenbereiche verwendet.
2. Die Leitsätze wurden in der Gruppe auf der Basis der darüberstehenden Aussagen (vgl. 2. Arbeitspapier) und der eigenen Erfahrungen entwickelt.

Grundanliegen

1. Es geht um die Entwicklung von Visionen, die unser Handeln motivieren und begleiten. Die formulierten Leitsätze sind ein erster Schritt und müssen noch kürzer und auffordernder formuliert werden.
2. Vom defizitären Ansatz hin zum ressourcenorientierten Ansatz. Das ist die Einladung an uns, Schritte

Vorgehen

1. Einführung
2. Einstimmung: Meine bzw. unsere positiven Lernerfahrungen
3. Ganzheitliches lebendiges Lernen
4. Umschalten und miteinander lernen
5. Lernende und kompetenzerwerbende MitarbeiterInnen
6. Lernende Bildungswerke
7. Integration

Grundaussagen zur Erwachsenenbildung – eine Erinnerung

Wandel und Veränderung

Der Vielfach beschriebene Wandel im gesellschaftlichen (Werte, Zielvorstellungen, Wissenszuwachs, Fortschritt, Erlebnisorientierung...) und im persönlich-sozialen Bereich (Bedürfnis nach Persönlichkeitsentfaltung, zunehmende Orientierungs- und Sinnsuche, störanfällige Beziehungen, Lebenskrisen,...)

beinhalten vielfältige Herausforderungen. Veränderungen werden zur Regel und fordern auf zu einem ständigen Um- und Neulernen (vgl. auch „lebenslanges Lernen“).

Der Mensch als Lernender

Lernen ist eine anthropologische Grundtatsache, ein lebendiges und elementares Bedürfnis des Menschen. Wir sind neugierig und bestrebt, auf die unzähligen situativen Fragen und Herausforderungen des Lebens zu antworten, seine Chancen und Gefährdungen auszuloten sowie in der Gegenwart und auf Zukunft hin zu handeln. Lernen ist ein „Auf-dem-Weg-Sein“ zu individuell erfahrbaren und erfahrenen Einsichten, die die Grundlage für eigenverantwortliches Antworten und Handeln schaffen.

Der Mensch als Ganzheit

Erwachsenenbildung in der Diözese Rottenburg-Stuttgart versteht den Menschen als „unteilbare Ganzheit“, dessen Würde als Mensch zu achten ist, da „er als Abbild Gottes geschaffen wurde“. Daher will sie, daß erfahren wird, „sich als leib-seelische Ganzheit zu bejahen, die Kräfte seines Verstandes, Gefühls und schöpferischen Gestaltens zu entwickeln,...“ (vgl. Grundsätze und Ziele).

Ganzheitliche Erwachsenenbildung

„Erwachsenenbildung ist ganzheitliche, wertorientierte und integrierte Bildung“ und wird als solche „auf dem Hintergrund des christlichen Glaubens und Menschenbilder... geprägt und getragen vom personalen Angebot“ (Hirschberger Erklärung der KBE der kirchlichen Bildungseinrichtungen), d.h. den Ehrenamtlichen, den Honorarkräften und Hauptamtlichen.

Ganzheitliches lebendiges Lernen als Antwort und Chance

- für ein „neues“ Verständnis von Lernen und dessen Verwirklichung in der kirchlichen Erwachsenenbildung (vor allem bei der Gestaltung von Lernangeboten und -prozessen).
- für die Entwicklung einer lebendigen Lernkultur mit dem „personalen Angebot“ auf verschiedenen Ebenen.
- für konkrete Schritte zur Vision: Bildungswerke sind lernende Organisationen.

Lernende Bildungswerke

1. Kreisbildungswerke sind „Non-Profit-Einrichtungen“ der offenen Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft (Rechtsform e.V.). Sie haben einen Wirkungskreis und wichtige Aufgabenbereiche, Struktur, Organisation, Planung und Verwaltung dienen dem Zweck, für ein ausreichendes Bildungsangebot in den Gemeinden des Landkreises zu sorgen (vgl. Satzungen).
2. Lernende Organisation, ein Konzept für die Zukunft der Kreisbildungswerke? „Eine lernende Organisation ist eine Gruppe von Menschen,... die im Laufe der Zeit kontinuierlich ihre Fähigkeiten ausweiten, das zu erreichen, was sie wirklich anstreben. Eine lernende Organisation ist eine Vision“ (Peter M. Senge, Seite 501 f). Lernen erfolgt im realen Kontext der Einrichtung und meint hier ein Umdenken (Metanoia), in dem die ganze Bandbreite eines „Ganzheitlichen lebendigen Lernens“ eingebracht wird, um die kreativen Kräfte der Beteiligten zu fördern.
3. Die lernende Organisation basiert auf fünf Lerndisziplinen:
 - Meisterschaft der Selbstführung und Persönlichkeitsentwicklung
 - Mentale Modelle
 - Gemeinsame Vision entwickeln

- Team-Lernen
- Denken in Systemen

Leitsätze (Gruppenergebnis)

Lernende Bildungswerke/-einrichtungen

1. Von der zweckorientierten und verwalteten Organisation zum lernenden Bildungswerk.
2. Doch erst, wenn wir uns erschüttern lassen von den in unserer Gesellschaft unter die „Räuber Gefallenen“ werden wir zur lernenden Organisation.
3. Müssen wir erst lernen, uns berühren bzw. erschüttern zu lassen?

Ganzheitliches lebendiges Lernen (GLL)

1. Vielfalt von Lernansätzen: „natürliches“ Erfahrungslernen im Alltag; Erfahrungsorientierung als didaktisches Prinzip; TeilnehmerInnenorientierung; Zielgruppenorientierung (vgl. Hoffnung ist Auftrag, S. 18ff); selbstgesteuertes Lernen, u.a.
2. Ganzheitliches Lernen ist „allseitige Menschenbildung, die Kopf, Herz, Hand erfaßt“ (J.H. Pestalozzi vor 200 Jahren), d.h. der lernende Mensch in seiner Ganzheit als „leib-seelisch-geistige Einheit“

- (Viktor E. Frankl) steht im Mittelpunkt.
3. Lebendiges Lernen gesteht dem Beteiligten - wie in der Natur - Ressourcen, Kreativität, Aktivität und Erkenntnisstreben zu und fragt nach Voraussetzungen, unter denen der Mensch lernend seine Fähigkeiten entfalten, sich Wissen aneignen und auf die Herausforderungen des Lebens antworten kann.
 4. Paradoxie aufheben - einerseits lehren und lernen (etwas medial aufbereitet) wie in alten Zeiten, andererseits werden die Erkenntnisse der modernen Gehirnforschung, Lernbiologie, Lernpsychologie, Intelligenzforschung und die neuen Lern- und Kommunikationsmodelle nicht beachtet.
 5. Ermöglichungsdidaktik statt Belehrungsdidaktik.
 6. Mehr Entdeckungs- und Erschließungsmethoden statt Vermittlungsmethoden.

Leitsätze (Gruppenergebnis)

Ganzheitliches, am Leben orientiertes Lernen

1. Im Mittelpunkt steht der Mensch in seiner Einmaligkeit, seiner Ganzheit, mit seinen Ressourcen und seinen sozialen Bezügen in der Lernsituation
2. Ermöglichungsdidaktik (statt Belehrungsdidaktik)
3. Mehr Entdeckungs- und Erschließungsmethoden (statt Vermittlungsmethoden)

Lernende und Kompetenzerwerbende MitarbeiterInnen

1. Personales Angebot: Ehrenamtliche, Honorarkräfte und Hauptamtliche sind Lernende. Sie entdecken und erschließen sich Möglichkeiten zum Erwerb von: Orientierungs- und Veränderungskompetenz, Sozialkompetenz, Fachkompetenz und Methodenkompetenz (vgl. „Ganzheitliches lebendiges Lernen“). Sie sind gemeinsam unterwegs, eine lebendige Lernkultur zu entwickeln.
2. Ehrenamtliche: Qualifikation für Ehrenamt oder Beruf und Ehrenamt?
3. Qualifikationsanforderungen, Identifikation mit Träger, Kosten-Nutzen-Kalkül,...
4. Hauptamtliche: Offen für unterschiedliche, gemeinsame und getrennte Qualifikationswege. Lernen im Kontext der Organisation.

Leitsätze (Gruppenergebnis)

Lernende und Kompetenz erwerbende MitarbeiterInnen

1. Hauptamtliche zeigen sich als Subjekt und steigen miteinander in Lernprozesse ein, um so zu Lernenden und LernbegleiterIn zu werden.
2. Weiterbildung der Ehrenamtlichen schafft Möglichkeiten, sich lernend mit sich selbst, seinen Fähigkeiten und Grenzen zu konfrontieren, um so zu erleben: Kann ich „personales Angebot“ sein?

Keine Zukunft ohne Lobby

Interessenvertretung in Kirche und Politik - aber wie?

*Moderation: Ulrich Ruisinger,
Experte: Dr. Philipp Schwarz,
Heilbronn*

1. Interessenvertretung - wovon wollen wir reden?

Themen:

- Offene Erwachsenenbildung - als Institution - vertritt die Interessen der Teilnehmer, oder wessen... z.B. Bildungsungewohnte, kirchliche „Randgruppen“, Kirchgänger, „Bildungsbürger“...
- Wir vertreten unsere Interessen als Institution, suchen Mitstreiter, Mehrheiten... in Kirche und Politik.
- Andere sollen unsere Interessen berücksichtigen oder vertreten in Gremien oder an Orten, an denen wir nicht teilhaben.

Anmerkungen:

Sowohl nach innen (innerkirchlich) wie nach außen (politisch) und gesellschaftlich muß deutlich erkennbar sein, wessen und welche Interessen vertre-

ten werden. Die Komplexität der betroffenen Interessen muß durch ein differenziertes Interessenprofil transparent werden:

- Interessen der Teilnehmer, Zielgruppen;
- Interessen der institutionalisierten Erwachsenenbildung;
- Interessen des kirchlichen Trägers;
- Interessen der Gesellschaft.

2. Voraussetzungen für Interessenvertretung

Themen:

2.1. Unser Angebot oder Produkt

- Unser Angebot braucht ein klares Profil.
- Unser Angebot muß gebraucht werden, sein Fehlen wäre ein Mangel.
- Dieses Angebot können nur wir machen, weil unsere Trägerschaft Profil gibt.

2.2. Interesse am Angebot/Produkt

- Wir müssen von unserem Angebot selbst überzeugt sein, es wertschätzen;
- Unser Angebot muß für die anderen nicht nur nötig, sondern auch interessant und wichtig sein - positiv besetzt sein, statt leidige Pflichterfüllung.

Anmerkungen:

- Unser „Angebot“ - offene Erwachsenenbildung - braucht ein klar faßbares und beschreibbares Profil, eine Identifizierbarkeit.
- Die von uns angebotene Erwachsenenbildung muß kirchlich und gesellschaftlich notwendig sein und gebraucht werden.
- Sie muß „richtig“ sein, d.h. in dem Profil der Erwachsenenbildung muß der Träger erkennbar sein und zugleich einen wichtigen Akzent im Gesamt der Erwachsenenbildung darstellen.
- Unsere Erwachsenenbildung muß nicht nur nötig, sondern auch interessant und wichtig sein - attraktiv, statt leidige Pflichterfüllung.

3. Schritte zur Interessenvertretung

Themen:

3.1. Interne Produktklärung und -beschreibung (z.B. Leitbilddiskussion)

mit der Fragestellung: Welche Seite/Komponente von offener Erwachsenenbildung ist für den Anzusprechenden (in Kirche oder/und Politik) interessant und wichtig?

3.2. Wie passen Innenbild und Außenwahrnehmung zusammen? Was muß am Außenbild verändert werden?

Z.B.

- Das Grundverständnis von Weiterbildung als beruflicher Fortbildung und Anreicherung von Gebrauchswissen bei Vernachlässigung von Orientierungswissen u.ä.
- Spannung zwischen offener Erwachsenenbildung und Pastoral.
- Ein Angebot wird von uns nicht erwartet, weil man z.B. die Kompetenz nicht zutraut oder weil Verdacht auf fehlende Offenheit besteht.

3.3. Klärung und Beschreibung der verschiedenen Bezugs- und Entscheidungsebenen in den kirchlichen und gesellschaftlichen Strukturen: Gemeinde, Kommune, Dekanat, Kreis, Diözese, Land.

Anmerkungen:

Wenn die Vorfragen „geklärt“ sind, dann ist je nach Strukturen und Bezugspunkten zu differenzieren zwischen dem innerkirchlich und dem gesellschaftspolitischen Raum. Zu den

Vorfragen gehört neben der Beschreibung der Binnensicht auch jene der Außenwahrnehmung:

Wie sehen uns andere? Was trauen sie uns zu und was nicht?

zu 3.1.

Bereich Kirche.

Wir verstärken/verbessern die Zusammenarbeit

– Kirchengemeinde

Nötige Kontakte mit dem Sachausschuß Erwachsenenbildung, mit dem Pastoralen Team, mit dem Kirchengemeinderat, mit dem Pfarrer.

Leitfrage:

Welche Inhalte/Elemente offener Erwachsenenbildung sind für die Kirche, für die Menschen vor Ort wichtig, und wo gibt es Gemeinsamkeiten und Vernetzungen, d.h. wo gibt es gemeinsame Interessen?!

– Dekanat, mittlere Ebene

Hier wird eine Schwachstelle benannt, die zwar strukturell äquivalent sein könnte, die aber den vielfältigen Ansprüchen nicht gerecht werden kann. Die Vernetzung mit anderen Fachdiensten ist zu prüfen.

– Diözese

Die Vertreter der Dekanate im Diözesanrat sind regelmäßig zu informieren und zu konsultieren.

Ausschüsse gibt es für das, was als wichtig eingestuft wird - also braucht es einen Ausschuß für die „kulturelle Diakonie“. Dieser Ausschuß sollte auch Gesprächspartner in dem Bereich Politik sein - ergänzend zu den „amtlichen“ Kontakten.

zu 3.2.

Bereich Gesellschaft und Politik

Wir verstärken und verbessern

– Öffentlichkeitsarbeit

Eine kontinuierliche Pressearbeit braucht neben den Berichten etc. zu Veranstaltungen kontinuierliche Hintergrundinformation - auch im Interesse der Presse.

– Kontakte zu Firmen

evtl. Sponsoring - ist angesichts des eigenen Profils der Erwachsenenbildung zu prüfen.

– Kommunale Ebene

Kooperationen im gemeinsamen Interesse sind mit Städten und Kreis zu prüfen: Wir können unsere Fachkompetenzen einbringen.

– Landesebene

Vorstand und Geschäftsführung des Bildungswerkes sind besonders gefordert; Gespräche und Meinungsaustausch sollte institutionalisiert werden.

Fazit, gültig für alle Ebenen:

Wenn wir uns für sie nicht interessieren, warum sollten sie sich für uns interessieren. Wer sich nicht sehen läßt, wird übersehen!

4. Konkretisierungen

4.1. Interessenvertretung in der Kirche

- Entscheidungsträger auf der unteren und mittleren Ebene und die dortigen Mitglieder für die höhere Ebene (Diözese).

Leitfragen:

Welche Elemente, Inhalte offener Erwachsenenbildung sind für die Kirche in Gemeinde und Dekanat wichtig, wo gibt es Gemeinsamkeiten, Vernetzungen, z.B. Pastorales Team und Ausschuß Erwachsenenbildung.

Fazit:

Präsenz und Zusammenarbeit in Gremien: „Wer nicht gesehen wird, wird übersehen.“

- Entscheidungsträger auf der Diözesanebene, Diözesanverwaltung und Diözesanrat;
Ausschüsse gibt es für das, was als wichtig eingestuft wird - also braucht es einen Ausschuß für die „kulturelle Diakonie“.
Es braucht Gesprächspartner mit

Kompetenz nach innen und nach außen in den Raum der Gesellschaft, ergänzend zu den Fachdiensten.

Interessenvertretung braucht Kontinuität und Regelmäßigkeit.

4.2. Interessenvertretungen in der Politik: „Mandatsträger haben selber Interessen und vertreten Interessen.“

- Entscheidungsträger auf der Kommunal- und Kreisebene, örtliche Abgeordnete.
z.B.
- Kooperationen in gemeinsamen Dienstfunktionen, u.a. Kulturausschuß, oder Kooperation bei gemeinsamen Interessen und Veranstaltungen.
- Regelmäßige Kontakte mit Parteien und Verbänden, als Gesprächspartner präsent sein, u.U. in Kooperation mit anderen kirchlichen Diensten/Gremien.
- *Örtliche Medien*
Versorgung mit Hintergrundinformationen, über Einzelthemen und Veranstaltungen hinaus versorgen.
- *Landesebene*
Parteien und Regierung regelmäßig informieren und nicht nur, wenn es ums Geld geht.

Gespräche und Meinungsaustausch
institutionalisieren.

Gemeinsame Interessen entdecken
und gemeinsam angehen.

*Bemerkung: Die Gruppe war schwach
besucht. Dies wurde nicht thematisiert,
wäre aber wohl einige Überlegungen
wert.*

Dr. Philipp Schwarz

Vernetzung, Kooperation oder Alleingang?

Zur Frage der Perspektiven für die
Zusammenarbeit mit anderen Trägern

Moderator: Stefan Schneider, Stuttgart
Experte: Christoph Schmitt, Calw

Der nachfolgende Beitrag umfaßt das überarbeitete Impulsreferat und die Ergebnisse der Arbeitsgruppe:

1. Rahmenbedingungen

Im „Gesamtplan für ein Kooperatives System der Erwachsenenbildung“, vom Kultusministerium Baden-Württembergs 1968 (!) herausgegeben, wird unter Teil 3 („Die Organisation des neuen Systems der Erwachsenenbildung“) nicht nur die „Organisation des kooperativen Systems der Erwachsenenbildung“ zwischen öffentlichen Instanzen unterschiedlicher Ebenen und autonomen Trägern in der Gesellschaft angesprochen, sondern werden auch eigens „Formen und Möglichkeiten der Kooperation der autonomen Träger der

Erwachsenenbildung untereinander“ thematisiert (ebd. S. 119-123).¹ Erwachsenenbildung als „existenznotwendiger Bestandteil der Infrastruktur der industriellen Gesellschaft“ (ebd. S. 119) soll durch gegenüber staatlichen Instanzen autonome Institutionen / Bildungsträger erfolgen; diese stehen vor gesamtgesellschaftlich relevanten Aufgabenbereichen, die sich angesichts der Entwicklung der Gesellschaft ausdehnen und nur noch durch „eine freiwillige Kooperation der verschiedenen staatlichen, kommunalen und freien Träger der Erwachsenenbildung gelöst werden können“ (ebd. S. 119f.). In diesem kooperationsfördernden Kontext wird auch die Finanzierung der auto-

¹ Anstöße zur Diskussion über Kooperation gab es nach Tietgens ([Artikel] Kooperation. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 11, 1984, 423-426, S. 423) schon seit der 1966 durch die September-Gesellschaft; auch im Konzept des Deutschen Bildungsrates spielt sie eine große Rolle.

nomen Bildungsträger gesehen. Über alle Akzentuierungen der verschiedenen Bildungsträger hinweg sieht die Studie bei diesen „ein gemeinsames Bewußtsein von dem Auftrag ..., den die Bildung der erwachsenen und berufstätigen Menschen zu erfüllen hat“, das „der gemeinsamen Verantwortung in Staat und Gesellschaft“ entspricht (S. 121). Auch heute gilt noch: „Die Aufgaben, die gelöst werden müssen, greifen so weit über die gegenwärtigen Möglichkeiten aller Einrichtungen für Erwachsenenbildung hinaus, daß sich im Rahmen des neuen Systems der Erwachsenenbildung für jeden ... ein weites Feld der Initiative und Aktivität eröffnet“ (m.a.W. nicht Besitzstandstreitende sind erforderlich, sondern Pioniere, die Neues erschließen). Unter dem seinerzeitigen Umstand u.a. „des Mangels an Geldmitteln“ sieht man Lösungen etwa darin, daß am gleichen Orte arbeitende Bildungswerke im Rahmen eines gemeinsamen Programms Aufgaben untereinander verteilen und sich ihre Einrichtungen gegenseitig zur Verfügung stellen, soweit dies notwendig ist - „eine solche Regelung kommt allen zugute, denn jeder Partner erweitert dadurch seinen Wirkungskreis“ (S. 122). Das Eigeninteresse der autonomen Träger eines kooperativen Systems der Erwachsenenbildung wird nach dieser Studie darin bestehen, „sich über rationelle Arbeitsteilung,

über gemeinsame methodische Richtlinien und über verbindliche Qualitätsmaßstäbe zu einigen“ (S. 122) - dies gilt seinerzeit wie heute.²

Was im Gesamtplan entworfen wurde, hat seinen Eingang selbstverständlich in das baden-württembergische Weiterbildungsgesetz (s. §5 (1) 5: zu den „Voraussetzungen der Zuschußgewährung“ gehört die „Kooperation der Weiterbildungseinrichtungen“; (vgl. Durchführungsverordnung § 8) und in das sogenannte „blaue Grundsatzpapier“ der Diözese gefunden (unter den *Grundsätzen* findet sich als Teil der *Funktionalen Anforderungen* III.3: „Sie [scil. die offene EB in der Diözese RS] arbeitet kooperativ durch - Absprache und Zusammenarbeit mit anderen Trägern (mit Gruppen innerhalb der Gemeinde, mit anderen katholischen und evangelischen Gemeinden, mit kommunalen, staatlichen und sonstigen Trägern) - Mitarbeit in den Gremien“)

Tietgens³ stellt fest, daß im Kräftespiel der unterschiedlichen Arten von Erwachsenenbildung „meist partielle Interessen gegenüber gesamtgesellschaft-

² Über die inhaltliche Gestaltung braucht ich an dieser Stelle keine Ausführung zu machen, doch auch hierzu bietet die vorgenannte Studie noch Gültiges.

³ S. Tietgens, Kooperation (s.o.), S. 424.

lichen Notwendigkeiten und personalen Bedürfnissen die Oberhand“ gewinnen und aufgrund der Grenzen institutioneller Interessenstrukturen Kooperation nur als „selbstgesteuerte Kooperation“ ohne eine Koordinierungsinstanz anerkannt wird. Neben unterschiedlichen Probleminterpretationen sieht Tietgens u.a. auch fehlende Zeit und personelle Unterbesetzung als nachteilige Faktoren.

Das Diözesanbildungswerk hat über eine Arbeitsgruppe aus Vertretern der Kreisbildungswerke im vergangenen Jahr einen Fragebogen erstellen lassen, der ein Meinungsbild u.a. zum Thema Kooperation deutlich lassen werden sollte. Unterschieden wird darin zwischen zwei Formen der Kooperation, der internen und externen. Bis zum Stichtag gab etwa die Hälfte der Kreisbildungswerke ihre Stellungnahme ab.

Als Ergebnis läßt sich festhalten:

(A) Hinsichtlich der sog. internen Kooperation, also jenem Zusammenarbeiten zwischen katholischen Kreisbildungswerken sieht man den Bedarf einer Intensivierung bzw. als Einzelaspekte von Kooperation wurden genannt: „andere Felder“ außer MitarbeiterInnen-Qualifizierung gemeinsam „beackern“, gemeinsame Nutzung von (Frauen-)Erwach-

senbildungsreferentInnen, gemeinsames abrufbares Angebot erstellen, Zusammenarbeit mit anderen kirchlichen Trägern, die Erwachsenenbildung anbieten (z.B. Tagungs-/Bildungshäuser; Akademie etc.), gemeinsame zielgruppenspezifische Angebote, Zusammenarbeit mit ReferentInnen der Diözesanebene.

(B) Unter dem Stichwort der sog. externen Kooperation, d.h. Zusammenarbeit mit nichtkatholischen und außerkirchlichen Trägern von Erwachsenenbildung als auch mit Fachdiensten auf Dekanats- und Diözesanebene kann man sich vorstellen, einen gemeinsamen Referentenpool zu nutzen, die ökumenische Zusammenarbeit zu vertiefen, eine ökumenische Kooperation mit evangelischen Kreisbildungswerken einzugehen, die bis zur Institutionalisierung einer konfessionsübergreifenden Erwachsenenbildung führen könnte, sodann fachdienstliche Kooperationen mit Volkshochschule/Volksbildungswerk, Haus der Familie u.a. ähnlichen Einrichtungen, nicht zuletzt auch die engere Zusammenarbeit mit den Kirchengemeinden (s. dazu Steinkamps Referat).

Zu den Rahmenbedingungen gehört auch die gegenwärtige finanzielle Situation der öffentlichen (staatlichen, kommunalen wie kirchlichen), aber auch der privaten Haushalte, die deutlich eingeschränkter als in früherer Zeit über Mittel verfügen, die sie in eine nichtberufliche Bildung investieren. Für die Bildungsträger heißt dies entweder nach Kostentlastungen zu suchen, indem „nicht so gut gehende“ Angebote aufgegeben werden, indem nur noch das angeboten wird, was „etwas bringt“ oder früher oder später das Handtuch zu werfen - kurzum, es besteht die Gefahr, den Bereich der Bildung allzu stark von seinen ökonomischen Bedingungen her inhaltlich wie formal zu strukturieren. Hiermit verbunden sehe ich die Gefahr, daß Versuche zur Kooperation daran scheitern, daß sie aufgrund des Druckes eines Teils nicht mehr partnerschaftlich erfolgen können, sondern nur noch von sogenannten ökonomischen Sachnotwendigkeiten her bestimmt werden.

Eine nicht unwesentliche Rahmenbedingung hat Hermann Steinkamp seinerzeit formuliert (s. den Aufsatz „Gesellschaft - Gemeinde - Erwachsenenbildung: praktisch-theologische Erörterungen“. In: *Erwachsenenbildung* 43 (1997) S. 168-171), wenn er fragt: „macht es Sinn“, was wir mit Erwachsenenbildung beabsichtigen oder fol-

gen wir (bloß) „zweckrationalem Handeln“, d.h. ist der Mensch das Ziel als Endzweck und steht seine Sinnsuche als Sinn von Erwachsenenbildung im Vordergrund ihrer konkreten Ausgestaltungen, oder lassen wir uns, abgekoppelt von der Frage nach dem Menschen und seiner Sinnfrage, von den Zwecken einer Institution, von Nützlichkeitsüberlegungen - „wie gehts besser“, „was ist effizienter“ usw. - bestimmen. Diese Grundsatzfrage, die nicht nur die Einzelveranstaltung, sondern das Gesamtgebäude einer Bildung des Menschen betreibenden Gemeinschaft (in einer Institution wie dem Bildungswerk) betrifft, ist ebenso zu klären und zu erklären (im Sinne von deklarieren), wenn man sich der Frage nach Kooperationen mit kirchlichen oder anderen Trägern stellt. Geht es um sinnvolle, sinnfördernde Programme und Erwachsenenbildungsarbeit oder soll am Ende des Jahres die Statistik ein Plus aufweisen, der Etat seinen Status halten können und das Ansehen des Bildungswerkes in der Öffentlichkeit stimmen?

2. Vernetzung - Kooperation

A) *Vernetzung*

Der Begriff der Vernetzung stammt aus dem technischen Bereich und steht im Zusammenhang der Übermittlung von

Informationen in einem komplexen System. Auch die Erwachsenenbildung eines einzelnen Trägers ist Teil eines Bildungssystems, und so sollte es selbstverständlich sein, daß diese einzelne Einrichtung bzw. auch die einzelne Veranstaltung in makrodidaktischer Hinsicht als Teil eines „Bildungsnetzes“ - aber nicht nur dessen - verstanden wird. Das Thema Bildung ist gleichsam ein allgemeiner und gemeinsamer Nenner derjenigen, die an einer Vernetzung beteiligt sind - selbstverständlich lassen sich Spezifizierungen innerhalb dessen entwickeln. Durch die Vernetzung gewinnt das einzelne Element Informationen über Strukturen und Inhalte anderer Elemente des Bildungswesens et vice versa, sei es auf horizontaler Ebene (z.B. gleiche Institutionsformen oder hinsichtlich lokal-regionaler Anbieter usw.), sei es auf vertikaler Ebene (z.B. das Eingebundensein in einen Verband oder etwa zwischen den Mitgliedern eines Bildungswerks und diesem usw.). Vernetzung setzt Kontinuität des Agierens voraus, um den wechselseitigen Informationsfluß für alle Netzteilhabenden und -mitwirkenden auf einem anvisierten Niveau der Informationsgleichzeitigkeit zu halten. Sie braucht aber auch eine (initiatorische) Leitstelle, die Informationen sammelt und entsprechend den formulierten Interessen kanalisiert bzw. bereithält, um diese bei

Bedarf - etwa aufgrund eines neu formulierten Interesses - abfragen zu können. Die Form der Vernetzung kann unterschiedlicher Gestalt sein: gemeinsames Gremium, Medien (insbesondere die Nutzung neuer elektronischer Medien kann hier sehr hilfreich sein). Vernetzung dient nicht nur einem gegenseitigen Kenntnisnehmen, sondern ist gerade im Erwerb resp. Austausch von Informationen auch eine wesentliche Voraussetzung, um Entscheidungen für (eine) Kooperation(en) treffen zu können. Vernetzung ist eine Zusammenarbeit auf informeller Ebene, aber noch nicht das Ganze dessen, was nachfolgend als Kooperation zu beschreiben versucht wird.

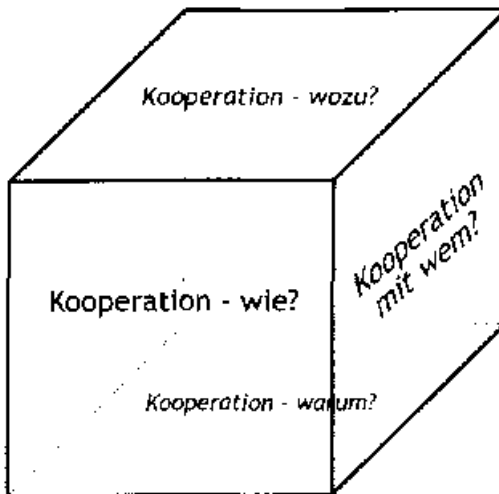
B) Kooperation

Begrifflich weist das Wort auf ein „Zusammenwirken“ hin, wobei die angezielte Wirkung im Rahmen eines Zielsystems einer Institution bzw. einer der vorgenannten Ebenen definiert sein muß, um wissen zu können, was man erreichen will. Was das Leitbild einer Trägerin von Erwachsenenbildung beinhaltet, braucht an dieser Stelle nicht ausgeführt zu werden, muß aber für die Klärung von Kooperation im Voraus geklärt werden, um jeweils das Spezifikum der kooperationswilligen Partner für alle erkenntlich zu machen (gefragt werden muß etwa nach den Sachzielen und Formalzielen, nach qualitativen

und quantitativen Zielen, aber auch nach dem Grundverständnis dessen, wem Erwachsenenbildung dienen soll). Ist diese Frage geklärt, kann man versuchen, sich an folgenden Kriterien bezüglich Kooperation abzarbeiten.

Es sind vier Grundfragen, die sich angesichts des Themas Kooperation stellen:

- WARUM will ich kooperieren, was sind die Motive?
- WORAUFHIN zielt eine Kooperation?
- WER ist im Blick auf das anvisierte Ziel der/die beste KooperationspartnerIn?
- WIE kann die Kooperation am besten gestaltet werden, um sowohl dem Ziel am nächsten zu kommen als auch die Eigenart des/der Kooperationspartners/in am besten zu wahren resp. zu nützen?



Nachfolgend habe ich versucht, eine zweifellos erweiterbare mögliche Liste an Kriterien / Detailfragen zu den vorgenannten Leitfragen zu erstellen:

Kooperation - warum?

Mögliche Gründe, warum eine Kooperation angezielt wird könnten sein: z.B. schwindende Finanzmittel - eigenes Angebot zu gering - MitarbeiterInnen-Mangel - Veränderungen im Adressatenkreis u.a.

Durch die Abklärung des Grundes, warum eine Kooperation angezielt werden soll, läßt sich u.a. erkennen, ob Kooperation tatsächlich zur Veränderung (s. Zielsetzung) etwas beiträgt und in welchen Ausgangspositionen sich Kooperationsteilnehmende befinden (Schwächen, Stärken, ist wirklich eine gleichwertige Partnerschaft möglich, wie kann bei Unterschiedlichkeit in einer Kooperation eine größtmögliche Teilautonomie - wo - erhalten bleiben? u.a.).

Kooperation - wozu?

- um Mängel zu *kompensieren* oder eine *Komplementierung* zu erreichen (z. B. Einsparungen auffangen, Teilnahmefrequenzen verbessern, Fachkompetenzen ausschöpfen, Angebotserweiterung u.a.)
- Stärkung des bestehenden Systems der Erwachsenenbildung

- Reaktion auf differenziertere gesellschaftliche Anforderungen
- Qualitätssicherung und -verbesserung
- Schaffung neuer Arbeitsplätze
- Nutzung von Ressourcen wie etwa
 - a) Personal (Verbesserung von Arbeitszufriedenheit, bessere Ausschöpfung der (Fach-)Kompetenzen, gemeinsame Nutzung von Erfahrungen mit Themen/ReferentInnen)
 - b) TeilnehmerInnen (erweitertes Spektrum, Stammklientel auf „neue“ Themen verweisen u.a.)
 - c) materiale Infrastrukturen (Räumlichkeiten, Geräteausstattung, Vertriebswege der Angebote, u.a.)
- „Gemeinsamkeit macht stark“ (z.B. in (kultur-/bildungs-)politischer Hinsicht)
- Förderung der Erneuerung und Umgestaltung von Erwachsenenbildung
- Zusammenwirken an der Sache Gemeinde als Erfahrungsort von Gemeinschaft und Solidarität (spezifisch auf kirchliche Bildungsarbeit bezogen)
- Beitragen zu einer Gemeinschaft von subjektbewußten Menschen

Gerade in der Frage der Zielsetzung zeigt sich, daß in vielen Kooperations-

versuchen die Enttäuschung groß sein kann, wenn die Erwartungen deutlich hinter den Resultaten zurückbleiben. Es ist daher von großer Bedeutung, sich im Vorfeld über die Ziele möglichst detailliert und in Bezugnahme auf Strategien ihrer Erlangung zu verständigen (möglichst vertragsmäßig!) und beständig ein Controlling durchzuführen.

Kooperation - aber mit wem?

- Möglichkeiten auf der horizontalen Ebene (Kreisbildungswerke (KBW) untereinander, ökumenische Zusammenarbeit, Kreisbildungswerk und Volkshochschule, Kreisbildungswerk und andere Träger/Gruppierungen etc.)
- Möglichkeiten auf vertikaler Ebene (Verbands-Ebenen, Kirchengemeinden - KBW, u.a.)
- weitere mögliche Kriterien sind:
Orientierung an verbandsinternen, vereinsinternen (im Bezug auf KBW: DBW/andere KBW) Größen;
 - regionale Orientierung;
 - zielgruppenorientiert;
 - problemorientiert (z.B. MitarbeiterInnen-Aus-/Fortbildung);
 - Geschäftsführung;
 - aufgrund von Strukturgleichheit der Einrichtung; als ökumenische Kooperation;

fachdienstübergreifend u.a.

Hinsichtlich der horizontalen und vertikalen Ebene von Kooperationsmöglichkeiten ist zu berücksichtigen, daß die Transparenz und Übersichtlichkeit nicht verlorengehen darf, auch im Blick auf die Teilnehmenden an Bildungsveranstaltungen, denen letztlich Kooperation dienen soll.

Kooperation - aber wie?

- *punktueller Zusammenarbeit* wie z.B. anlässlich von Projektarbeit, Einzelveranstaltung, Aus-/Fortbildungsangebot, u.a.
- *kontinuierlicher Zusammenarbeit bei bleibender Eigenständigkeit*: z.B. in Gestalt von Veranstaltungsreihen, Zielgruppenarbeit, Aus-/Fortbildung von MitarbeiterInnen, Konzeptionsarbeit
- *kontinuierlicher Zusammenarbeit unter Zugrundelegung einer partiell gemeinsamen institutionellen Struktureinheit*: gemeinsame Fachbereichsarbeit, Geschäftsführung, u.a.

Während die Formen punktueller Kooperation hauptsächlich in der Praxis vorzufinden sind, sind Kooperationen mit mittel- bis langfristiger Kontinuitätsetzung noch ausbaubedürftig, besonders in der Form, daß Kooperationen mit institutionellen Teilzusammen-

legungen einhergehen. Hier bedarf es noch der Entwicklung von Modellen bzw. einer Sammlung und offensiven Präsentation von vorhandenen Modellen (auch unter dem Aspekt der Darstellung von „Gewinn-/Verlust-Rechnung“). Hierzu bedürfte es einer Anlaufstelle, die mit einer/m Kooperationsbeauftragten ausgestattet wird und deren / dessen Aufgabe es auch sein könnte, bei der Entwicklung von Kooperationen zu beraten (Kooperation kann faktisch nicht verordnet werden, sondern braucht Entwicklung „von unten“, die allerdings motiviert werden kann / soll); evtl. könnte hier auch das controlling des Kooperationsprozesses angesiedelt werden.

Wenn man über die Absicht spricht, eine Kooperation einzugehen, darf auch folgendes nicht unberücksichtigt bleiben:

Welche Chancen resp. Einschränkungen/Gefährdungen sind angesichts von Kooperationen

- gegeben
- oder werden erhofft bzw. befürchtet
 - hinsichtlich der Bewahrung des eigenen Profils
 - hinsichtlich der Zukunftssicherung und Fortentwicklung des

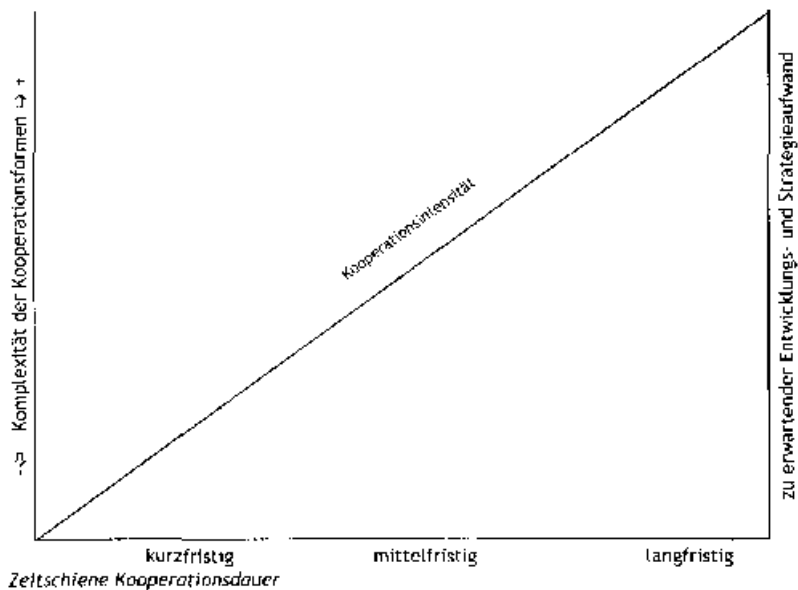
eigenen oder gegebenenfalls gemeinsamen Profils.

Mit dieser Fragestellung verbunden ist die Aufforderung, sich Klarheit zu verschaffen über

- mögliche Problemfelder, die sich für die Umsetzung einer Kooperation als widerständig erweisen:
 - strukturelle Probleme
 - personale Probleme
- und über mögliche Lösungsstrategien
 - zu strukturellen Lösungsansätzen
 - zu Lösungsansätzen zur Behebung personaler Störfaktoren.

Auch hier ist zu berücksichtigen, daß Störungen und Lösungen auf verschiedenen Ebenen (horizontaler wie vertikaler) und interner wie externer Art geben kann.

Versucht man die Leitfragen miteinander in Abstimmung zu bringen um eine Entscheidung treffen zu können, so wird ein Koordinatensystem zu entwickeln sein, als dessen ersten Versuch zur Bewertung der Realisierung von Kooperation ich nachfolgendes Schema versucht habe.



Je höher die Komplexität der Kooperationsformen wird, um so eher sind die Kooperationsprojekte für eine langfristige Zusammenarbeit geeignet und um so mehr wird auch der Einsatz an Kooperationentwicklung und Strategien zur Umsetzung und zum Erhalt sein.

Kooperationen lassen sich im Bildungsbereich nicht einfach dekretieren; sie brauchen eine von den jeweiligen Partnern in deren Eigenarten ge-

tragene Verantwortung. Es mag zuweilen ein Alleingang berechtigt sein, auf ganze gesehen scheint mir aber kein Weg daran vorbeizuführen, Kooperationen in ihren vielfältigen Formen und für die vielfältigen Ziele von Erwachsenenbildung zu entwickeln, auszuprobieren und durchzuhalten. Nicht um der Institutionen willen, sondern um der Menschen willen, denen Erwachsenenbildung dienen soll.

Drei Frauen im Gespräch

Jutta Schreiber (Geschäftsstelle), Uta Schiebel (Tübingen) und Resi Bokmeier (ehem. Referentin für Frauenbildung und Alleinerziehendenarbeit)

Michael Krämer

Emmaus-Erfahrung oder Bildung als Begleitung

Zwei sind auf dem Weg; von Jerusalem nach Emmaus. Diese Geschichte ist bekannt. Hermann Steinkamp wies in seiner Abschlußreflexion am Ende der Jubiläumsveranstaltung darauf hin, daß diese Geschichte vielleicht paradigmatisch sein könne für eine vom Evangelium her motivierte offene Erwachsenenbildung. Unter diesem Akzent sei sie hier wiedergelesen.

Zwei sind auf dem Weg von Jerusalem nach Emmaus. Die beiden sind nicht stumm. Sie haben das Ende Jesu und das Ende ihrer Hoffnungen sehr genau wahrgenommen. Und nun reden sie darüber, weil es für sie das Entscheidende der letzten Zeit gewesen ist.

Das ist eine Situation, wie sie in jedem Leben vorkommt: Wir haben die Sprache auch, um zu verstehen. Und wir erzählen Ereignisse wieder und wieder, um mit ihnen umgehen zu können, um sie in unser Leben zu integrieren. Das ist Ausgangssituation auch für Bildungsarbeit.

An dieser Stelle kommt jemand hinzu, einer, der nicht zuerst redet, sondern zuhört, der sich dann vergewissern will, der dadurch noch einmal ein Erzählen auslöst, ein genaueres Erinnern. Lukas macht seine Leserinnen und Leser an dieser Stelle darauf aufmerksam, daß diese Person Jesus sei. Die beiden Wanderer allerdings erkennen, obgleich sie von Jesus sprechen, diesen nicht.

Die Gestalt Jesu nimmt hier eine Doppelfunktion wahr:

Zum einen ist sie der Begleiter, der dazu kommt und nichts tut, als die beiden zum wiederholten Erzählen aufzufordern. Insofern spiegelt sie die Aufgabe jener, die professionell Erwachsenenbildung betreiben. Sie sollen ihre Teilnehmerinnen und Teilnehmer animieren, sich selbst und ihre Geschichte zum Ausdruck zu bringen, mit allem Gelingen und mit allem Bruch. Voraussetzung dafür ist nach dieser Emmaus-Erzählung, daß Menschen sich tatsächlich auf den Weg gemacht haben. Wer in eine Veranstaltung der

Erwachsenenbildung kommt, zeigt damit an, daß er unterwegs ist.

In der Emmaus-Geschichte hat die Gestalt Jesu noch eine zweite Funktion. Sie ist das „Deutungsmuster“, der Schlüssel, mit dem die beiden Wanderer ihre Situation erschließen könnten, das sie dazu aber als ein für sie gültiges und hilfreiches Deutungsmuster erkennen müssen.

Die beiden Männer auf ihrem Weg nach Emmaus drehen sich bei ihrem Erzählen im Kreis, sie kommen nicht weiter, sind typische „Ja, aber“-Redner, die sich gegenseitig Worte um die Ohren schlagen (αντιβαλλειν). Erst die Anwesenheit des dritten, des Begleiters, läßt sie aus dieser Situation herausfinden. Allerdings sind sie über die Unterbrechung keineswegs froh, sondern sie blieben „mürrisch“ stehen. Das Nachfragen Jesu bringt Distanz zwischen die Erzählenden und ihr Erzählen: Sie müssen einem dritten erläuternd mitteilen, was geschehen ist. Damit sind sie aus dem gegenseitigen αντιβαλλειν (Sich-Vorwerfen) heraus.

Was die beiden dem Begleiter dann erzählen, enthält Hoffnung und Bruch der Hoffnung, zugleich auch die Sorge, daß neuerliche Enttäuschung wartet, wenn sie sich wiederum auf die alte Deutung als Perspektive einlassen (Die Abweisung des Berichtes der Frauen).

An dieser Stelle, an der die Geschichte verloren zu sein scheint, tritt Jesus nun mit einer komplexeren Deutung ein. Das heißt: Er weist auf Zusammenhänge hin, die im Erzählen der beiden Emmaus-Gänger nicht vorhanden waren. Während diese zwei disparate Deutungen mit sich tragen, die in ihrer Disparatheit nichts als Bruch zu signalisieren scheinen, bezieht er beide aufeinander und deutet die neue Erfahrung mit der Geschichte Jesu durch die alte Erfahrung mit den Geschichten der Schrift. Das heißt aber auch: Jesus erfindet keine neue Deutung, sondern er stellt Bezüge zwischen dem her, was den beiden geläufig ist, und dadurch gelingt es, Perspektive zu gewinnen.

Auch in Erwachsenenbildungsprozessen gibt es diese Situation, daß Menschen aus dem Kreislauf des „Ja, aber“-Redens nicht herauskommen und damit ihre eigene Entwicklung stornieren und in der Kommunikation miteinander kaum überwindbare Blockaden setzen. Und auch hier gilt die Erfahrung, daß dieser Kreislauf unterbrochen wird, wenn die gleiche Situation auf einen dritten hin artikuliert wird.

Auch in der Erwachsenenbildung geht es um Deutungsmuster, die nicht mehr richtig tragen, geht es um Lebens- und Erfahrungswelten, die brüchig werden, geht es häufig um die Frage, wie Per-

spektive für das eigene Leben, das soziale und politische Handeln etc. gewonnen werden kann.

Vor der Folie der Emmaus-Geschichte stellte sich die Aufgabe der Leitenden eines solchen Prozesses dann so dar: Die Leitenden hören den Teilnehmerinnen und Teilnehmern sehr genau zu. Sie kennen oder rezipieren auch deren Traditionen. Im Gegensatz zum Jesus der Emmaus-Geschichte sind sie jedoch nicht selbst konklusives Deutungsmuster, sondern haben ihrerseits zusammengeführte und auseinanderfallende Erfahrungen. Das heißt auch, sie sind in anderer Weise mit auf dem Weg. Sie können versuchen, mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Zusammenhänge zu erkennen und herzustellen und Perspektiven zu gewinnen. Dabei hilft ihnen ihre kommunikative Kompetenz ebenso wie ihr (Lebens-) Wissen. Doch geht es zentral dabei um die Geschichten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Sie müssen am Ende sagen können, was auch die beiden Emmaus-Gänger sagen: Brannte nicht unser Herz..., sie müssen am Ende mit Augen, Verstand und Herz (diese Worte finden sich in der Emmaus-Geschichte) erkennen können.

In der Geschichte werden aus mürrischen Erzählern Menschen, die ihrerseits plötzlich durchaus empathisch sein können, sich von sich aus zuwenden, aktiv werden, eine Einladung aussprechen. „Bleibe bei uns...“ Sie sind in einer Situation, die sie zwar noch nicht verstehen, von der sie aber ahnen, daß sie darin nah bei sich selber sind. Im Rückblick legt sich diese Deutung nah: „Brannte nicht unser Herz...“, das weist auf ein hohes Maß an Beteiligtsein hin. Zugleich macht die Geschichte deutlich, daß an dieser Stelle des Erkennens eine weitere Begleitung überflüssig ist: Die beiden sind plötzlich durchaus handlungsfähig, ausdrucksstark. Sie wissen wieder, was zu tun ist. Sie sind nicht dieselben wie vorher, auch nicht wie diejenigen „vor dem Tod“. Walter Jens spricht in seiner Übersetzung von toten und auferstandenen, lebenden Augen.

Wenn Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft ein Spezifikum hat, dann sicher dies, daß solche Erfahrungen des Wiedergewinns von Perspektive und Lebens-/Handlungsfähigkeit durchaus mit der Kategorie der Auferstehung belegt werden können. Vielleicht öffnet eine solche Deutung auch neue Handlungswege für Brucherfahrungen, die sich der Deutung ansonsten entziehen und die sonst im Schweigen und damit in der Ge-

*schichten- und Geschichtslosigkeit
bleiben müßten.*

*Vielleicht gibt es unter dieser Voraus-
setzung eine Parteilichkeit offener Er-
wachsenenbildung in katholischer
Trägerschaft für das Gebrochene und
die Gebrochenen.*

*Das Ziel solcher Erwachsenenbildung
darf dann nicht sein, Brüche zu über-
spielen durch wolkige Formulierungen
(also kompensatorisch zu wirken),
sondern mit den Gebrochenen die
Kraft des Handelns wider den Bruch
zu gewinnen.*

Irme Stetter-Karp

„Brannte nicht unser Herz...“

Nachwort

Die Lektüre dieser Dokumentation zeigt: Die Veranstaltung zum fünfundzwanzigjährigen Bestehen des Bildungswerkes war weit mehr als eine zufriedene Selbstvergewisserung. Sie hatte auch eine andere Intention: Ausgehend von der Erkenntnis, daß weder individuelle noch institutionelle Identität eine „fertige Größe“ ist, will sich das Bildungswerk der Diözese der Herausforderung stellen, im Bewußtsein um die eigenen Grundsätze und Ziele (1978) die Frage zu beantworten: „Für was und wen steht das Bildungswerk - heute?“ Als Bildungsorganisation, die sich verpflichtet weiß: dem Dienst für die Menschen in und außerhalb der Kirche, dem Dienst an der Kirche und einer Kirche auf dem Weg, stehen wir vor der Frage, wie wir selbst dem Anspruch von Bildung, von Lernen gerecht werden.

Die inhaltlichen Anregungen im Grußwort unseres Bischofs, in den beiden Referaten von Herrn Prof. Meuler und Herrn Prof. Steinkamp und auch in den Ergebnissen der Arbeitsgruppen sind vielfältig und sollen

hier nicht „gebündelt“ werden. Das würde den einzelnen Anliegen nicht gerecht.

Vielmehr nutze ich diesen Ort, für eine Weiterführung dieser Debatte zu werben. Ich wünsche mir eine lebendige Streitkultur, das wache Interesse an einer Verständigung über Aufgaben und Ziele zukünftiger Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft auf allen Ebenen, sowohl bei den Ehrenamtlichen als auch bei den Hauptamtlichen. Dabei geht es nach meiner Überzeugung bei diesem Prozeß nicht nur vordergründig um eine funktionale Debatte, was wir als katholischer Träger in der Bildungslandschaft in Baden-Württemberg oder als Träger von Bildung innerhalb der katholischen Kirche wert sind. Vielmehr geht es auch darum, wie wir uns selbst als Personen, als Handelnde, als Weggefährten und -gefährtinnen von Jesu Nachfolge berühren bzw. unterbrechen lassen. Wie wir uns auf diesen Lernprozeß einlassen, wird Folgen dafür haben, wie wir Bildung buchstabieren, wie wir methodisch und didaktisch mit Menschen in

der Erwachsenenbildung umgehen, wie wir eintreten für eine neue Solidarität in dieser Gesellschaft. Es wird entscheidend für das, was wir als Schwerpunkte setzen. Authentizität in diesen Fragen wird gewohnte Denk-

und Deutungsmuster durchbrechen - und Raum schaffen für eine andere Qualität von Morgen.

In diesem Sinn Danke allen Beteiligten für die Anstöße. Ich bin überzeugt, daß Sie Früchte tragen werden.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes

Angelika Häfner

Vorsitzende des Kath. Bildungswerks Kreis Freudenstadt e.V.,
Horb

Anton Hofmann

Vorsitzender des Kath. Bildungswerks Landkreis Tübingen e.V., Rottenburg

Dr. Walter Kasper

Bischof der Diözese Rottenburg-Stuttgart

Dr. Michael Krämer

Referent für politische und kulturelle Bildung, Mitarbeiterweiterbildung und Öffentlichkeitsarbeit beim Bildungswerk der Diözese Rottenburg-Stuttgart e.V.

Hans-Peter Mattes

Vorsitzender des Kath. Bildungswerk Kreis Rottweil e.V.

Prof. Dr. theol. Dr. phil. habil. Erhard Meueler lehrt Erwachsenenbildung am Pädagogischen Institut der J.G.-Universität in Mainz. Bis 1981 war er Oberkirchenrat in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau.

Peter Müller,

Trainer für Ganzheitliches Lernen/Suggestopädie, NLP-Praktiker, Bildungsreferent, Leiter des Kath. Bildungswerks Kreis Rottweil e.V.

Dr. Alexander Dieter Myhsok

Dr.rer.soc., Vorsitzender des Bildungswerk der Diözese Rottenburg-Stuttgart e.V.

Gabriele Pennekamp

Vorsitzende des Bildungswerks im Kreis Ludwigsburg

Ulrich Ruisinger

Vorstandsmitglied im Bildungswerk der Diözese Rottenburg-Stuttgart e.V.

Paul Schlegl,

Bildungsreferent, Leiter des Kath. Bildungswerk Landkreis Reutlingen e.V.

Christoph Schmitt

Bildungsreferent, Leiter des Kath. Bildungswerks Kreis Calw e.V.

Stefan Schneider

Geschäftsführer von Pax Christi, Rottenburg-Stuttgart

Dr. Philipp Schwarz,
Bildungsreferent, Leiter des Bildungswerk Kreis Heilbronn e.V.

Dr. Irme Stetter-Karp
Leiterin des Bildungswerk der Diözese Rottenburg-Stuttgart e.V

Dr. Hermann Steinkamp
Dr. theol, Dr. phil, Prof. für Religionssoziologie und Religionspädagogik an der Westf. Wilhelms-Universität, Münster

Renate Weiß-Kreidler,
Bildungsreferentin beim Kath. Bildungswerk Kreis Biberach e.V., Riedlingen

Dr. Wolfgang Wieland
Dr. theol., Referent für theologische Bildung beim Bildungswerk der Diözese Rottenburg-Stuttgart

Michael Wollek
Bildungsreferent, Leiter des Kath. Bildungswerk Kreis Tuttlingen e.V.

Veröffentlichungen

Stuttgarter Hefte

- Nr. 1 Literatur in der Erwachsenenbildung²
Nr. 2 New Age¹
Nr. 3 Fortbildung 1988/89
Nr. 4 Von der Bibel lernen¹
Nr. 5 Bildende Kunst¹
Nr. 6 Fortbildung 1989/90
Nr. 7/8 Treffpunkt Alleinerziehende²
Nr. 9/10 Ökologie lernen
Nr. 11 Fortbildung 1990/91
Nr. 12/13 Ehe und Familie
Nr. 14/15 Altenbildung
Nr. 16 Fortbildung 1991/92
Nr. 17/18 Frauenbildung
Nr. 19 Fortbildung 1992/93
Nr. S 20 Jahre Bildungswerk (Sondernummer)

Nr. 20 Fortbildung 1993/94
Nr. 21 Fortbildung 1994/95
Nr. 22 Fortbildung 1995/96
Nr. 23 Mutter-Kind-Gruppen
Nr. 24 Fortbildung 1996/97
Nr. 25/26 Feministische Frauenbildung
Nr. 27 Offene Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft

Nr. 28/29 Religiöser Tanz
Nr. 30 Fortbildung 1997/98
Nr. 31/32 Gotteskrise?
Nr. 33/34 Dokumentation 25 Jahre Diözesanbildungswerk
(¹ *vergriffen*; ² *als Kopie erhältlich*)

Die Fortbildungskalender sind kostenlos, die Einzelnummern (ca. 50 Seiten) sind zum Preis von DM 5,00, die Doppelnummern (ca. 100 Seiten) zum Preis von DM 8,50 jeweils incl. Porto und Verpackung erhältlich. Die Sondernummer (166 Seiten) kostet incl. Porto und Verpackung DM 11,50, das Heft Nr. 28/29 „Religiöser Tanz“ DM 16,50. Zu beziehen beim Bildungswerk der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Postfach 70 01 37, 70571 Stuttgart, Telefon 0711/97 91 - 207, Fax 0711/97 91 - 157.

Grundkurs Bibel - Neues Testament

Werkbuch für die Bibelarbeit mit Erwachsenen; Hg.: Katholisches Bibelwerk e.V. in Zusammenarbeit mit der Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Stuttgart 1989 (DM 148,00).

Grundkurs Bibel - Altes Testament

Werkbuch für die Bibelarbeit mit Erwachsenen; Hg.: Katholisches Bibelwerk e.V. in Zusammenarbeit mit der Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Stuttgart 1993 (DM 168,00).

Beide Werke sind über den Buchhandel erhältlich.

Impressum:

Stuttgarter Hefte

Beiträge zur Katholischen Erwachsenenbildung

Herausgeber:

Bildungswerk der Diözese Rottenburg-Stuttgart e.V.

Jahnstraße 30, 70597 Stuttgart

Redaktion: Michael Krämer

Layout: Eva Rogale

Druck: Offset-Druck Hoffmann, Kornwestheim

Das Copyright liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier.

ISSN 0934-0599