

# Erwachsenenpädagogische Perspektiven der katholischen Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Kontext

---

NORBERT VOGEL

## Einleitung

Katholische Erwachsenenbildung versteht sich als Teil öffentlich verantworteter Erwachsenenbildung und stellt sich mit ihrem offenen Angebot in den Dienst des einzelnen Menschen wie auch der gesamten Gesellschaft. Erwachsenenbildung sieht sich heute einem breiten Anforderungsspektrum gegenüber. Denn es gilt, individuellen Wünschen und Interessen ebenso zu entsprechen, wie auf soziale, politische, ökonomische und gesellschaftliche Anforderungen zu reagieren. Diese Gemengelage unterschiedlicher Ansprüche und Aufgabenzuweisungen stellt die katholische Erwachsenenbildung vor die besondere Herausforderung, ihre Arbeit in einen weiteren gesellschaftlichen Kontext zu stellen, ohne dass ihre dezidiert subjektbezogene Ausrichtung verloren geht. Angesichts dieses Spannungsfeldes stellt sich die Frage, in welcher Weise sich katholische Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Kontext selbst verortet, aber auch bei wissenschaftlicher Außenbetrachtung einordnen lässt.

In diesem Beitrag soll am Beispiel der katholischen Erwachsenenbildung in der Diözese Rottenburg-Stuttgart untersucht werden, inwieweit ihre Strukturen und Konzepte den Erfordernissen einer breit aufgestellten Erwachsenenbildung mit einem klar profilierten Dienstleistungsangebot entgegenkommen und welche noch nicht ausgeschöpften Potentiale auszumachen sind. Konkret soll dies einerseits anhand einer Analyse der Träger-, Institutionen- und Angebotsstruktur geschehen, die in den Rahmen erwachsenenpädagogischer Lehr-/Lernorganisation gestellt wird. Neben dieser bildungspraktischen Dimension soll andererseits auch die konzeptionelle Dimension erfasst werden. Dazu soll der Bildungsbegriff, dem eine besondere Affinität zur katholischen Erwachsenenbildung zugeschrieben wird,

herangezogen werden. Hier wird zu prüfen sein, inwieweit neben dem personbezogenen Aspekt des Bildungskonzepts auch dessen gesellschaftliche Implikationen Berücksichtigung finden. Zudem wird zu fragen sein, inwieweit Potentiale für eine Professionalitätsentwicklung gegeben sind, die einer öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung entsprechen. Schließlich soll bilanzierend aufgezeigt werden, welche Perspektiven sich für die katholische Erwachsenenbildung, die hier auch als Teil konfessioneller Erwachsenenbildung gesehen wird, im gesellschaftlichen Kontext ergeben. Mit Blick auf die Fokussierung der gesellschaftlichen Dimension wird davon ausgegangen, dass die katholische Erwachsenenbildung aufgrund ihrer wertebezogenen Ausrichtung eigene Impulse für die Entwicklung einer wertebewussteren Gesellschaft zu leisten vermag.

Dieser Beitrag richtet sich einerseits nach außen. So soll auf der Grundlage erwachsenenpädagogischer Systematisierung und Verortung aufgezeigt werden, welche Ressourcen katholische Erwachsenenbildung in ihrem Dienst an der Gesellschaft einbringen kann, aber auch, welche Potentiale noch weiterzuentwickeln sind. Andererseits wendet sich dieser Beitrag auch nach innen. Hier geht es aus erwachsenenpädagogischer Sicht darum, allen beteiligten Akteuren eine Möglichkeit zu bieten, ihre Rolle bei der Gewährleistung erwachsenengemäßer Lehr-/Lern- bzw. Bildungsprozesse in einem ureigenen Segment öffentlich verantworteter Erwachsenenbildung zu reflektieren und zu entwickeln. Die Bereitstellung relevanten erwachsenenpädagogischen Wissens soll dazu verhelfen, die eigene Arbeit vor dem Hintergrund lehr-/lerntheoretischer Grundlagen zu verorten und konstruktive Möglichkeiten zu deren Weiterentwicklung aufzunehmen. Mit anderen Worten: Es wird aufzuzeigen sein, dass die Zukunftsfähigkeit der katholischen Erwachsenenbildung in hohem Maße davon abhängen wird, inwieweit es ihr gelingt, relevantes erwachsenenpädagogisches Theorie- und Empiriewissen zur Lehr-/Lernorganisation Erwachsener mit ihren eigenen Prämissen zu verbinden und ein klar konturiertes Profil im Rahmen pluraler Erwachsenen- und Weiterbildung zu entwickeln.

Für diese exemplarische Analyse, in die auch empirische Befunde und bildungspolitische Dokumente einbezogen werden, wird ein erwachsenenpädagogischer Bezugsrahmen gewählt. Dies lässt sich damit begründen, dass es um die Organisation von Lehr-/Lernprozessen für Erwachsene geht, für welche die Erwachsenenpädagogik als maßgebliche Bezugswissenschaft das entsprechende Theorie- und Empiriewissen bereithält. Dies gilt jenseits träger- und institutionenspezifischer Gegebenheiten und betrifft die mikro- wie makrodidaktische Ebene erwachsenenbildnerischen Handelns ebenso wie die Integration programmplanerischer Entscheidungen in ein professionell verantwortetes Weiterbildungsmanagement. Im

Sinne einer mikrologisch angelegten Betrachtung gelten die getroffenen Aussagen zunächst für die katholische Erwachsenenbildung in der Diözese Rottenburg-Stuttgart. Dabei wird aber unterstellt, dass sich aus der Betrachtung der regionalen Situation durchaus Hinweise für eine Gesamteinschätzung ergeben können.

## 1 Strukturelle Verortung

Wie sich die katholische Erwachsenenbildung (keb) in der pluralen Weiterbildungslandschaft legitimiert, lässt sich historisch wie gesellschafts- bzw. demokratietheoretisch begründen. So wird in der Historiographie der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) darauf verwiesen, dass Einzelpersonen und Gruppierungen im katholischen Umfeld oder die katholische Kirche spätestens seit Beginn des 19. Jahrhunderts Lern- bzw. Bildungsdefizite Erwachsener aufgegriffen und eigene Wege angeboten haben. Neben dieser historischen Legitimation sichern gesellschafts- bzw. demokratietheoretische Begründungen der keb einen eigenständigen Platz im Feld der plural verfassten EB/WB in Deutschland, indem davon ausgegangen wird, dass relevante gesellschaftliche Gruppierungen einen legitimen Anspruch darauf haben, sich in die Gesellschaft mit eigenen Lern- bzw. Bildungsangeboten einzubringen (vgl. Wirth, 1978, S. 391).

Konkret spiegelt sich die Präsenz der konfessionellen EB auch in der Teilnahme-statistik wider. So ist dem ‚Integrierten Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland‘ aus dem Jahre 2006 zu entnehmen, dass EB in katholischer wie evangelischer Trägerschaft im Jahre 2003 mit 5 % aller Teilnahmefälle in der allgemeinen Erwachsenenbildung nach den Volkshochschulen (26 %), privaten Instituten (13 %), Verbänden (nicht Berufsverbänden) (9 %), Arbeitgeberern/Betrieben (8 %) auf gleicher Höhe mit den nicht-kirchlichen Wohlfahrtsverbänden an fünfter Stelle steht (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2006, S. 287). In der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung rangiert die konfessionelle EB nach den Volkshochschulen bundesweit an zweiter Stelle. Nimmt man noch regionale Besonderheiten hinzu (vgl. ebd., S. 294), zeigt sich, dass in Baden-Württemberg im Jahre 2003 nach den kommunalen Trägern (74 %) gut ein Viertel des öffentlich geförderten Unterrichtsvolumens auf kirchliche Träger entfällt (26 %). Damit hat sich konfessionelle EB in Baden-Württemberg als bedeutsamer Anbieter in der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung etabliert.

Jenseits dieser legitimatorischen Einordnung der keb, die auf Ansprüche wie auch auf daraus resultierende Anforderungen verweist, erhebt sich die Frage, wie sich die keb selbst darstellt, aber auch wie sie dargestellt wird. Gängige Ordnungsschemata erweisen sich durch eine teilweise diffuse oder gar missweisende Signalwir-

kung als nur partiell hilfreich, wenn es darum geht, das Bildungsangebot der keb in der pluralen Struktur der EB/WB zu verorten. Dies erscheint misslich, wenn zu klären ist, wie sich für organisiertes Erwachsenenlernen in einer pluralen Bildungslandschaft die nötige Transparenz für alle maßgeblichen Akteure – Adressaten und Teilnehmende, Auftraggeber, Mitarbeitende, Staat usw. – herstellen lässt. keb steht wie jegliche EB/WB vor der Aufgabe, die vielfältigen und zum Teil widersprüchlichen Lern- und Bildungsanforderungen zur Passung zu bringen und auf der Grundlage professionell verantworteter makro- wie mikrodidaktischer Entscheidungen profilierte Lernsettings bereitzustellen. Wie sich dies mit Blick auf die Gestaltung von Träger-, Institutionen- und Angebotsstruktur darstellt und im Kontext eines erwachsenenpädagogisch fundierten Weiterbildungsmanagements verortet werden kann, soll im Folgenden nacheinander erörtert werden.

## 1.1 Trägerstruktur: Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft

Bei einem Blick auf gängige Ordnungsschemata, die Auskunft darüber geben sollten, welche Antworten institutionalisierte Lernangebote angesichts der multiplen und komplexen Lernanforderungen erwarten lassen und wie der jeweilige Beitrag im gesamtgesellschaftlichen Kontext zu benennen ist, gelangt man hinsichtlich der hier fokussierten keb zu unterschiedlichen Erkenntnissen, aber nicht in jedem Fall zu befriedigenden Ergebnissen. Bei Unterscheidung nach „Institutionentypen“, deren Angebot als „öffentlich“, „partikular“ oder „privat“ verantwortet gilt (Fauststich & Zeuner, 2008, S. 184–185), lässt sich die keb als „partikular“ den „Interessenorganisationen“, genauer den „Konfessionen“, zuordnen (ebd., S. 185). Abgesehen davon, dass nur ungenau zwischen Institutionen und Trägern differenziert wird und sich das Merkmal ‚Interesse‘ mit allen drei Institutionen- bzw. Trägertypen und nicht nur mit ‚partikularen‘ verbinden lässt, werden ‚öffentliche‘ Belange, die dem „Staat“ zugerechnet werden, nur mit der Institution Volkshochschule verknüpft (ebd.).

Nur unzureichend wird hier abgebildet, dass die konfessionelle EB und mit ihr die keb als öffentlich geförderte EB ebenfalls in das Interessenfeld des Staates (Bund, Länder) eingebunden und insofern zu Recht der „öffentlich verantworteten WB“ (Gnahn, 2010, S. 289) zuzurechnen ist. Gnahn verweist darauf, dass neben den Volkshochschulen auch konfessionell getragene Einrichtungen „im Regelfall in die staatliche Förderung über Ländergesetze einbezogen (sind) und damit staatlicher Weichenstellung und finanzieller Förderung (unterliegen)“ (ebd.). Unterstellt wird hierbei, dass „die Einrichtungen im öffentlichen Interesse handeln“ (ebd.). Eben jener Interessensaspekt spielt auch bei Rohlmann (2001, S. 240 f.) wie bei Nuisel (2010, S. 224) eine Rolle, wenn sie öffentliche Verantwortung mit gesamtgesell-

schaftlichen Interessen und damit einhergehenden Aufgabensetzungen in Verbindung bringen.

Zieht man jedenfalls das Merkmal ‚Interesse‘ zur Diskrimination heran, um Träger/Institutionen der EB/WB aus der Außensicht einzuordnen, lässt sich zusammenfassend festhalten, dass sich für die konfessionelle EB im Zuge bildungspolitisch gewollter Setzungen spätestens seit den 1970er Jahren eine Verschiebung von partikularem Eigeninteresse hin zu öffentlichem Interesse ergeben hat. Dies ist insofern von Bedeutung, als damit verbundene finanzielle Alimentationen nicht unwiderruflich gelten, sondern einem ständigen Legitimationsbedarf unterliegen. Es wird deshalb angesichts dieser Legitimationsfragilität vermehrt darauf ankommen, das von außen zugeordnete Interesse konzeptionell wie bildungspraktisch unter Beweis zu stellen. Nicht unwesentlich hierbei dürfte sein, wie sich keb von innen in ihrer Trägerstruktur definiert und nach außen darstellt, ob also eher Partialinteresse – in diesem Falle der katholischen Kirche – oder Allgemeininteresse der Gesamtgesellschaft nahegelegt wird.

Ein Blick auf gewählte Begrifflichkeiten offenbart eine unterschiedliche Nähe. Während die Titulierung als ‚kirchliche Erwachsenenbildung‘ oder als ‚Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft‘ die größte Affinität zur Kirche aufweist, signalisieren Begriffe wie ‚religiöse Erwachsenenbildung‘, oder ‚theologische Erwachsenenbildung‘ inhaltliche Schwerpunkte, die zunächst keinem bestimmten Träger zuzuordnen sind, aber dafür nur für Teilssegmente stehen. Die Begriffe ‚katholische Erwachsenenbildung‘, ‚evangelische Erwachsenenbildung‘, ‚christliche Erwachsenenbildung‘ oder ‚konfessionelle Erwachsenenbildung‘ verweisen auf die konfessionelle Ausrichtung von Erwachsenenbildung und damit auf spezifische Grundhaltungen und Wertbezüge, die mit Glaubensgemeinschaften verbunden werden. Wie viel Nähe oder Distanz zur Kirche sich dadurch ergibt, ist damit zunächst nicht benannt, sondern hängt vom Einzelfall und der jeweiligen rechtlichen Konstruktion ab.

Gerade mit Blick auf die Rechtskonstruktion zeigt sich, dass diese das Verhältnis zwischen Erwachsenenbildungseinrichtungen und Kirchen recht unterschiedlich definiert, also mehr oder weniger Nähe zur (Amts-)Kirche signalisiert. Dies soll am Beispiel der keb der Diözese Rottenburg-Stuttgart, die gebietsmäßig in etwa mit dem Landesteil Württemberg zusammenfällt, verdeutlicht werden. Wenn hierbei von Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft die Rede ist, soll darauf abgehoben werden, dass es sich um eine in hohem Maße von Laienkatholik/-innen verantwortete Bildungsarbeit mit Erwachsenen handelt. Zu unterstreichen ist hierbei, dass diese von Verbänden und Vereinen wahrgenommen wird.

Bei historischer Einordnung der heutigen keb ist darauf zu verweisen, dass diese im Grunde an Errungenschaften der bürgerschaftlichen Revolution des 19. Jahrhunderts anknüpft, ‚katholische Vereine‘ auf Initiative von Gläubigen zu gründen. Als Spezifikum des deutschen Katholizismus dienten die vereinsmäßigen Assoziationen der Identitätsstiftung nach innen ebenso wie der Interessenvertretung nach außen: „Durch Bildungs- und Kursarbeit, die den Bereich religiöser Themen überschritt, übernahmen sie Aufgaben, die heute der Erwachsenenbildung zugewiesen werden“ (Aschoff, 2008, S. 125).

Als es nach 1945 darum ging, die katholische EB als offenes Angebot zu konzipieren, ließ sich insofern auf eine bewährte Tradition der Institutionalisierung laiengetragener (Bildungs-)Arbeit zurückgreifen: „Denn die katholischen Vereine führten ihre Existenz nicht auf ein Handeln der kirchlichen Autorität zurück, sondern sind aus freier Initiative von Gläubigen entstanden, also ohne Mitwirkung kirchlicher Autoritäten, und sie basierten in der Regel auf der Grundlage des bürgerlichen Vereinsrechts“ (Zinkl, 2011, S. 5). Dies bedeutet, dass man sich nicht primär auf kirchliche Autoritäten berufen musste, sondern eigenständige Zielsetzungen definieren konnte (vgl. Zinkl, 2011, S. 5). Ein kirchlicher Verein ist – wie dies Zinkl allgemein in einem Arbeitspapier zum kirchlichen Vereinsrecht formuliert – „Teil der Kirche, er ist aber nicht schon Bestandteil der kirchlichen Verfassungsstruktur, sondern hat eigenen Stellenwert als besondere Form einer spezifischen Gemeinschafts- bzw. Vereinigungsstruktur innerhalb der Kirche“ (Zinkl, 2011, S. 9).

Vergewissert man sich nun der konkreten Entstehungszusammenhänge der keb in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, so zeigt sich, dass bei deren Institutionalisierung nach 1945 bis in die 1970er Jahre hinein neben einzelnen Kirchengemeinden und Akademie vor allem verbandliche Gruppen Initiativträger waren. Im Zuge des bildungspolitisch forcierten Ausbaus der EB und der damit einhergehenden Verrechtlichung der EB in Baden-Württemberg in den 1970er Jahren erfolgte eine Neustrukturierung, indem als Koordinierungsstelle für die sich neu konstituierenden Bildungswerke in den Landkreisen und in Stuttgart, aber auch der bereits bildungsaktiven Verbände, eine Dachorganisation geschaffen wurde. Konstituiert wurde diese als ‚Bildungswerk der Diözese Rottenburg-Stuttgart‘ am 02.02.1973 in Stuttgart. Als Rechtsform wurde wie für die Kreisbildungswerke der bürgerliche Verein gewählt (vgl. Gschwender, 1983, S. 26).

Erhard Gschwender, der im selben Jahr zum ersten Geschäftsführer des neu gegründeten diözesanen Bildungswerks bestellt wurde, begründete die dezidierte Entscheidung für die Vereinsform bürgerlichen Rechts mit der dadurch gebotenen Möglichkeit der Zusammenarbeit eigenständiger Mitglieder: „Bewusst wählte man die Rechtsform eines freien e. V., in dem die eigenständigen Mitglieder zusam-

menarbeiten könnten“ (ebd., S. 29.). Zugleich hob er hervor, dass man in der Satzung „auf ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen bestehenden Verbänden als den bisherigen Trägern der Erwachsenenbildung und neu hinzukommenden Kreisbildungswerken bedacht war“ (ebd.). Außerdem verwies er auf die in der Satzung eingeräumte Möglichkeit der Mitgliedschaft aller mit Erwachsenenbildung befasster kirchlichen Stellen und Einrichtungen. Neben den genannten Argumenten sei erwähnt, dass die Entscheidung für die Rechtskonstruktion des bürgerlichen Vereins auch mit der Absicht verbunden war, eine vom Gesetzgeber gewollte klarere Unterscheidung zwischen rein innerkirchlichen Weiterbildungsveranstaltungen und offener Erwachsenenbildung treffen zu können.

An der hier umrissenen Ursprungs konstruktion hat sich bis heute prinzipiell nichts geändert. Vershoben hat sich lediglich die Gewichtsverteilung zwischen Verbänden und Bildungswerken. In der heutigen diözesanen Dachorganisation, die 2009 in ‚Katholische Erwachsenenbildung Diözese Rottenburg-Stuttgart e. V.‘ (keb DRS) umbenannt wurde, stellen denn auch die 24 Bildungswerke in den Kreisen und kreisfreien Städten sowie die 18 bildungsaffinen Verbände (einschl. der Arbeitsgemeinschaft katholischer Organisationen und Verbände) hinsichtlich der abrechnungsfähigen Unterrichtseinheiten die stärksten Kontingente. Aber auch nach vollzogener Namensänderung, die ‚katholische Erwachsenenbildung‘ gewissermaßen als Dachmarke für offene EB in der Diözese Rottenburg-Stuttgart etabliert, gilt: Die keb wird von relativ autonomen Vereinen und Verbänden organisiert. Die Verbände setzen im Rahmen ihrer spezifischen Hauptaufgaben eigene (Weiter-)Bildungsakzente, mit denen die jeweiligen Mitglieder, aber auch sonstige Interessenten erreicht werden sollen. Die Vorstände in den Bildungswerken auf Diözesanebene wie in der Fläche agieren auf der Grundlage selbständiger Vereine bürgerlichen Rechts relativ frei und sind – jenseits eng gefasster Eingriffsmöglichkeiten der Kirche bei Maßnahmen, „durch die Glaubensfragen und sittliche Fragen berührt werden“, sowie bei Fragen der ordnungsgemäßen Mittelverwendung – gemäß Vereinssatzung nur der Mitgliederversammlung verantwortlich (vgl. Satzung keb Katholische Erwachsenenbildung Diözese Rottenburg-Stuttgart e. V., §14, Abs. 2 und 3).

Die relative Autonomie der keb in der Diözese Rottenburg-Stuttgart lässt sich auch daran ablesen, dass zwischen der diözesanen Dachorganisation und der Diözese Rottenburg-Stuttgart ein förmlicher Kooperationsvertrag geschlossen wurde. In diesem wird im Sinne eines kooperativen Verhältnisses klar geregelt, welche Aufgaben die beiden Kooperationspartner mit Blick auf die EB in der Diözese wahrnehmen. So wird festgelegt, dass die Dachorganisation satzungsgemäß „der Förderung und Vertretung der katholischen Erwachsenenbildung in der Diözese

Rottenburg-Stuttgart sowie der Koordination und Kooperation zwischen den Mitgliedern und mit anderen Trägern der Erwachsenenbildung (dient)“ (§ 1, Abs. 1 der Kooperationsvereinbarung). Außerdem wird mit Blick auf die Förderungsfähigkeit der keb auf der Grundlage des Weiterbildungsgesetzes in Baden-Württemberg geregelt, dass die Dachorganisation „Aufgaben der offenen Erwachsenenbildung i. S. der staatlichen Förderung wahrnimmt und die Diözese ... für die Aufgaben der Erwachsenenbildung im übrigen zuständig ist“ (§ 1, Abs. 2 der Kooperationsvereinbarung).

Ausgehend von der Frage, inwieweit die keb eher Partialinteressen einer Organisation oder dem öffentlichen Interesse verpflichtet ist, konnte am Beispiel der Trägerkonstruktion in der Diözese Rottenburg-Stuttgart deutlich gezeigt werden, dass sich die offene EB als integraler Bestandteil öffentlich verantworteter EB versteht. Und ebenso deutlich konnte dargelegt werden, dass die offene EB aufgrund ihrer relativen Autonomie, die mit Blick auf die Bildungswerke auch auf der Grundlage ehrenamtlicher Vorstände auf der Ebene der Dachorganisation wie in der Fläche gewährleistet wird, tragfähige Potentiale gegeben sind, nach außen zu wirken und sich mit ihrem eigenen Profil in die Landschaft pluraler Erwachsenenbildungsanbieter im Land – und zwar in der gesamten Fläche – einzubringen. EB in katholischer Trägerschaft hebt hier darauf ab, dass katholische Laien in Kooperation mit der (Amts-)Kirche Bildungsarbeit mit Erwachsenen als ureigene Aufgabe von engagierten Christinnen und Christen wahrnehmen und neben ihrer Lebenserfahrung ihre jeweiligen Kompetenzen in diese Arbeit einbringen. Insofern dürfte sich im Kern nichts an der Feststellung von Olbrich (2001, S. 66) geändert haben, wenn er aus historiographischer Sicht mit Blick auf die Anfänge der konfessionellen Erwachsenenbildung konstatiert: „Von ihrem Ursprung her war die konfessionelle Erwachsenenbildung in Deutschland weniger von der Amtskirche selbst getragen als von einzelnen Persönlichkeiten, die sehr stark von sozialem und christlichem Engagement geprägt waren“.

## 1.2 Institutionenstruktur: Kooperativ angelegte Erwachsenenbildung

Mit Blick auf die kooperativ angelegte Trägerschaft der keb in der Diözese Rottenburg-Stuttgart war von einem – durchaus produktiven – Spannungsverhältnis zwischen verbandlichen bzw. vereinsmäßigen Organisationsstrukturen einerseits und (amts-) kirchlichen Organisationsstrukturen andererseits ausgegangen worden. Ein ähnliches Spannungsverhältnis lässt sich auch auf der Ebene der Institutionalisierung der keb in der Diözese Rottenburg-Stuttgart ausmachen. Insofern kann man in träger- und institutionenstruktureller Hinsicht von einem doppelten Span-

nungsverhältnis sprechen, das als produktives und innovatives Movens nach innen wie nach außen ausstrahlen kann.

Betrachtet man die Institutionalisierung der keb in der Diözese Rottenburg-Stuttgart genauer, zeigt sich, dass diese im Kern kooperativ angelegt ist. So wurde bereits aufgezeigt, dass deren Anfänge nach 1945 sehr stark von verbandlichen Initiativen, aber auch von der Entstehung von Bildungswerken geprägt waren. Bei den Verbänden machte EB in der Regel nicht die Hauptaufgabe aus, wurde aber als wichtige Aufgabe betrachtet. Bei den Bildungswerken indessen machte und macht EB die Hauptaufgabe aus, was als Antwort auf den sich abzeichnenden gesellschaftlichen Wandel und den politischen Gestaltungswillen verstanden werden kann. Ging es zunächst darum, EB aus katholischer Sicht einen sichtbaren Ausdruck zu geben, war spätestens im Zusammenhang mit der Verrechtlichung der EB/WB auf Landesebene, die der keb einen eigenständigen Platz in der öffentlich geförderten EB zuwies, deutlich geworden, dass zur Herauskristallisierung arbeitsfähiger wie transparenter Organisations- und Institutionsformen eine neue Institutionalisierungsebene vonnöten war, nämlich das „Bildungswerk der Diözese Rottenburg-Stuttgart e. V.“. Dieses firmiert seit 2009 als „keb Katholische Erwachsenenbildung Diözese Rottenburg-Stuttgart e. V.“.

Die kooperative Ausrichtung wurde hierbei im Grundsatz nicht verlassen. So ist satzungsgemäß festgelegt, dass sich der Verein als „der freie Zusammenschluss von katholischen Trägern der Erwachsenenbildung in der Diözese Rottenburg-Stuttgart“ versteht (§ 2, Abs. 1 der gültigen Satzung). Im Sinne der öffentlichen wie bildungspolitischen Wahrnehmbarkeit nach außen ist dabei geregelt, dass „dieser Zusammenschluss der Förderung und Vertretung der offenen Erwachsenenbildung in der Diözese Rottenburg-Stuttgart sowie der Koordination und Kooperation zwischen den Mitgliedern und mit anderen Trägern der Erwachsenenbildung (dient)“ (§ 2, Abs. 2 der gültigen Satzung). Stehen insofern kooperative und koordinierende Aufgaben nebeneinander, so zeigt sich Letzteres u. a. darin, dass dem Diözesanverbund neben der „Mittelbeschaffung und Mittelverteilung“ insbesondere auch folgende Aufgaben obliegen: „Konzeption und Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung in der Diözese Rottenburg-Stuttgart“, die „Übernahme von Aufgaben, die die Möglichkeiten von einzelnen Mitgliedern übersteigen“ sowie die „Vertretung der offenen Erwachsenenbildung in der Diözese Rottenburg-Stuttgart a) gegenüber den zuständigen politischen Gremien, b) in der Landesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenenbildung Baden-Württemberg, c) in der kirchlichen Landesarbeitsgemeinschaft (Kilag)“ sowie „gegenüber der Öffentlichkeit“ (§ 3, Abs. 1, 3, 6, 7, 9 der gültigen Satzung).

Mit diesen satzungsmäßigen Vereinbarungen kommt klar zum Ausdruck, dass die Institutionalisierung der keb in der Diözese Rottenburg-Stuttgart auf einem vereinsrechtlich getragenen Kooperationsverhältnis zwischen verschiedenen Partnern basiert: Bildungswerken, die für die Bildungsarbeit auf Kreisebene zuständig sind und sich zur Bündelung mancher Aufgaben auch zu kreisübergreifenden Verbänden zusammengeschlossen haben; Verbänden, die neben ihren jeweiligen Hauptaufgaben auch Bildungsarbeit betreiben; diözesan verankerte Fachstellen, die u. a. auch in der EB tätig sind, sowie letztlich der Diözesanverbund, der als übergreifendes Kooperations- und Koordinierungsorgan der Konzeptionsentwicklung, Mittelverteilung und Interessenvertretung auch steuernde Aufgaben auf strategischer und operativer Ebene wahrnimmt.

Insgesamt wird deutlich, dass die keb DRS über Strukturen verfügt, die in ihrer Verankerung in Vereinen und Verbänden im näheren und weiteren Umfeld der Kirche gesamtgesellschaftliche Öffnungspotentiale bereithält. Dies trifft insbesondere auch für die Angebotsentwicklung zu, die auf der Ebene der Bildungswerke nicht nur auf die Mitwirkung kirchlicher Gemeinden und Gruppierungen setzt, sondern auch die Beteiligung weiterer Gruppen und Initiativen aus allen Bereichen der Gesellschaft ausdrücklich vorsieht. Darauf wird im Zusammenhang mit der nunmehr anstehenden Erörterung der Angebotsstruktur noch näher einzugehen sein.

### **1.3 Angebotsstruktur: Inhaltliche Breite mit Wertebezug**

Jenseits der oben vorgenommenen träger- und institutionenstrukturellen Einordnung der EB in katholischen Trägerschaft, womit zunächst deren genuiner Platz in einer pluralen Weiterbildungslandschaft, aber auch deren relative Autonomie im kirchlichen Kontext legitimiert wird, ist nun zu fragen, in welcher Weise sich dieses Lern- bzw. Bildungsangebot inhaltlich profiliert und wie sich dessen Beitrag für die gesellschaftliche Entwicklung gegenwärtig gestaltet, aber auch künftig aussehen kann.

Vor diesem Hintergrund dürfte ein weiteres Ordnungsschema, welches das Lernangebot der EB/WB nach seiner vorwiegenden inhaltlichen Ausrichtung als allgemein, politisch oder beruflich klassifiziert (vgl. etwa Wittpoth, 2003, S. 109), mit Blick auf die keb nur eingeschränkt tauglich sein. Ein solches Klassifikationsschema scheint jedenfalls dann fraglich, wenn keb vorwiegend mit allgemeiner EB identifiziert wird und damit ihr möglicher Beitrag zur beruflichen oder politischen Weiterbildung aus dem Blick gerät. Nicht oder nur nachrangig gewürdigt würde hierbei nämlich, dass das Angebotspektrum der keb für beruflich motiviertes Ler-

nen in hohem Maße anschlussfähig ist, aber möglicherweise aus einem breiteren Grundverständnis erwächst, als dies betriebliches Lernen in aller Regel erbringen kann. Zudem dürften im Falle des einzelnen Lernsettings auch und gerade aus Sicht der Teilnehmenden weit mehr Verbindungslinien zwischen allgemeinem, beruflichem wie politischem Lernen aufscheinen, als dieses Ordnungsschema dies vermuten lässt. Insofern dürfte die Multidimensionalität, wie sie die seit langem erhobene Forderung nach Integration von allgemeiner, politischer und beruflicher EB beinhaltet (vgl. etwa Pflüger, 2010, S.155–156.), hierbei ebenso wenig erfasst werden wie die Multiperspektivität und Multifunktionalität von Erwachsenenlernen.

Angesichts der bereits angesprochenen Wertethematik, aber auch mit Blick auf einen zweifellos höheren Aussagegehalt, bietet es sich an, auf ein wissenstheoretisches Klassifikationsschema zurückzugreifen, das Erwachsenenlernen danach unterscheidet, ob es um die Vermittlung bzw. Aneignung von Handlungs-, Interaktions-, Identitäts- und Orientierungswissen geht (vgl. Schrader, 2003, S. 235 ff.). Dieser Zugang, Weiterbildungsanbieter „danach zu befragen, welches Wissen sie organisieren, lokalisieren, klassifizieren, kontrollieren, legitimieren und für Lern- und Aneignungsprozesse verfügbar halten“ (ebd., S. 229), erscheint hier insofern relevant, als damit spezifische Angebotsprofile identifiziert und eingeordnet werden können. Während Schrader zufolge Identitätswissen auf „Fähigkeiten im Umgang mit der eigenen Person“ zielt, geht es beim Orientierungswissen „um die Fähigkeit zum Verhalten in der Welt, um Fragen nach dem guten und richtigen Leben sowie nach Fundament und Sinn menschlicher Existenz, um Werte und Normen in einem weiteren Sinn und damit um Aushandlung, Engagement und Partizipation“ (ebd., S. 244 f.). Jenseits der Frage, ob sich beide Wissensformen auch und gerade als bildungsrelevantes Wissen fassen lassen, wird eine hohe Affinität zum Angebotspektrum der keb unverkennbar.

Dass das Leistungsangebot der keb über die Vermittlung von Identitäts- und Orientierungswissen hinaus auch Handlungswissen und Interaktionswissen zu umfassen vermag, legen Befunde aus einer empirischen Studie über die Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft von Heuer und Robak (2000) nahe, auf die nunmehr näher einzugehen sein wird. Trotz der Exemplarik und der damit einhergehenden Aussagenreichweite erscheint diese Untersuchung, die sich im Rahmen einer vergleichend angelegten Programmanalyse auf die Angebote von jeweils drei katholischen und evangelischen Weiterbildungseinrichtungen der Jahre 1986 und 1996 bezieht, hier insofern besonders relevant, als sie bis heute als eine der detailliertesten qualitativen empirischen Untersuchungen im Bereich der konfessionellen EB gelten kann. Heuer und Robak differenzieren in ihrer Pro-

grammanalyse nicht nur hinsichtlich der Fachsystematik, sondern auch nach „lebensweltlichen Schwerpunkten“, indem erfasst wird, inwieweit „in den Programmangeboten auf Interessen, Wertorientierungen und Bewältigungsstrategien von Problemlagen eingegangen (wird)“ (ebd., S. 119). Damit können Angebote registriert werden, in denen verschiedene Wissensformen kombiniert auftreten können. Mit diesem Zugang kann nicht nur der Programmplanungslogik in der Praxis der EB eher entsprochen, sondern auch der Multidimensionalität von Erwachsenenlernen stärker Rechnung getragen werden.

Folgt man zunächst der Fachsystematik, ermitteln Heuer und Robak (vgl. ebd., S. 124–125) mit Blick auf 1986 und 1996 bei den fünf am stärksten repräsentierten Fachgruppen (bei insgesamt 11), die als „profiltragend“ definiert werden, für die keb folgende Rangplätze:

1. ‚Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie‘ (insgesamt 669), 2. ‚Kulturelle Bildung‘ (593), 3. ‚Gesundheit‘ (448), 4. ‚Gruppenorientierte soziale Bildung‘ (287), 5. ‚Politische Bildung‘ (247). Da sich in der evangelischen EB – allerdings bei veränderter Reihenfolge auf den ersten fünf Plätzen – die gleichen Fachbereiche finden, schließen Heuer und Robak daraus (ebd., S. 127), „dass die kirchlichen Bildungsträger ähnliche Bildungsanliegen haben und insgesamt eine eigenständige Trägerart in der gesamten Trägerlandschaft der Bundesrepublik bilden“.

Neben der hier erfassten Fachsystematik gehen die Autorinnen auch der Frage nach, inwieweit sich die unterschiedlichen Thematiken lebensweltlich einordnen lassen (vgl. S. 131–132). Dazu werden die Angebote drei lebensweltlichen Kategorien zugeordnet: Kategorie 1 fragt danach, inwieweit bestimmte Themenfelder dazu geeignet sind, die soziale Lebenswelt der Menschen abzustützen. So wird etwa davon ausgegangen, dass Angebote zur gruppenorientierten sozialen Bildung oder zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen oder zur EDV-Grundbildung dazu beitragen können, veränderte Anforderungen der sozialen und beruflichen Lebenswelt zu bewältigen. Kategorie 2 fragt danach, inwieweit sich bestimmte Themenfelder dazu eignen, gesellschaftspolitische und persönliche Lage zu verbinden, um Handlungsorientierung zu finden. Hier wird unterstellt, dass hierzu Themenfelder etwa der Selbstfindung und Selbstbestimmung sowie die Fachgebiete Politische Bildung und Gesundheitsbildung einen Beitrag leisten können. Kategorie 3 fragt danach, inwieweit bestimmte Themenfelder es ermöglichen können, christlich-religiöse Bildung und bürgerliche Kultur in der Lebenswelt zu unterstützen. Es wird angenommen, dass hierzu Themenfelder wie Lebenshilfe und kulturelle Teilhabe sowie Fachgebiete wie Psychologie, Pädagogik, Theologie, Philosophie, aber auch kulturelle Bildung und Fremdsprachen einen Beitrag leisten können.

Legt man dieses Kategoriensystem zugrunde, zeigt sich, dass die beiden konfessionellen Anbieter mit 1050 Angeboten im Jahre 1996 ihre Hauptaufgabe in der Unterstützung der christlich-religiösen Bindung in einem bürgerlichen Kulturkontext sahen. An zweiter Stelle standen in der keb 585 Angebote dafür, die soziale Lebenswelt abzustützen, während an dritter Stelle 494 Angebote rangierten, die dazu beitragen sollen, gesellschaftspolitische und persönliche Lage zu verbinden, um Handlungsorientierung zu finden.

Aus dieser Studie lässt sich ein mehrfacher Ertrag ableiten: Konfessionelle EB leistet einen Beitrag zur Lebensweltgestaltung ihrer Teilnehmenden. Mit unterschiedlichen Schwerpunkten sollen die Teilnehmenden dabei unterstützt werden, sich in ihrer sozialen Lebenswelt auf der Basis christlicher und bürgerlicher Werte zu rechtzufinden, aber auch als informierte und aufgeklärte Individuen auf der Basis ethischer und politischer Leitmotive selbstverantwortlich zu handeln. Mit Blick darauf erscheint eine Begrenzung des Bildungsangebots konfessioneller Träger auf religiöse und theologische Themen widersinnig. Ebenso fragwürdig erscheint eine oft vorgenommene Trennung der EB/WB in allgemeine, politische und berufliche Bildung. Nicht die fachsystematische Zuordnung eines Angebots von Seiten des Trägers entscheidet über den Verwendungszusammenhang des angeeigneten Lernangebots, sondern die von den Teilnehmenden ausgehende Suchbewegung und lebensweltliche Integrationsleistung.

Versucht man nun, einen aktuellen Bezug zur keb in der Diözese Rottenburg Stuttgart herzustellen, so deuten sich trotz der partiellen Unvergleichbarkeit der unterschiedlich kategorisierten Daten und der gewählten Bezugsgrößen gewisse Parallelen zu den Mitte der 1990er Jahren erhobenen Befunden an. Laut ‚keb Jahresbericht 2011–2012‘ (S. 14) ergeben sich folgende Schwerpunkte: An erster Stelle steht mit 31,8 % die Angebotsgruppe ‚Erziehungs- und Schulfragen, Pädagogik, Psychologie, Gruppendynamik, Eltern- und Familienbildung, Gerontologie‘. Mit deutlichem Abstand folgt an zweiter Stelle die Angebotsgruppe ‚Gesundheit, Gymnastik, Körperpflege, Haushaltsführung‘ mit 20,0 %. Mit noch deutlicherem Abstand, aber ähnlich gewichtet, folgen dann an dritter Stelle die Angebotsgruppe ‚Philosophie, Theologie, Religion‘ (10,7 %) sowie auf Rang 4 die Fachgruppe ‚Literatur, Kunst, Kunstgeschichte, Musik, Massenmedien, Länder- und Heimatkunde, Dritte Welt‘ (10,0 %). Leicht dazu abfallend, ergeben sich für die Angebotsgruppen ‚Kreatives Gestalten, Freizeitaktivitäten‘ (8,7 %) und ‚Sprachen‘ (8,0 %) die Plätze 5 bzw. 6. Am unteren Rand liegen die Gruppen ‚Mathematik, Naturwissenschaften, Technik‘ (3,5 %), ‚Wirtschaft und kaufmännische Praxis‘ (3,0 %), ‚Zeitgeschehen, Politik, Geschichte‘ (2,8 %) und ‚Soziologie, Wirtschaft, Recht, Diakonie‘ (1,3 %).

Bei aller gebotenen Vorsicht hinsichtlich einer vergleichenden Bewertung der Ergebnisse von 1996 und 2011, lassen sich doch gewisse Trends feststellen: So scheint sich die von Heuer und Robak (2000, S. 139) konstatierte „Tendenz zu größerer Vielfalt im Angebotsspektrum“ weiter zu verstetigen. Zugleich zeigt sich, dass allein eine fachsystematische Kategorisierung der Angebote nur bedingt Aussagen zur Profilbildung eines Trägers zulässt. Denn wenn man allein diese im Falle der keb in der Diözese Rottenburg-Stuttgart anlegte, könnte man angesichts einer Platzierung der Fachgruppe ‚Philosophie, Theologie, Religion‘ auf dem – hinter den ersten beiden Rängen – deutlich abfallenden dritten Platz möglicherweise schlussfolgern, die keb akzentuiere diese Angebotsgruppe zu wenig zur eigenen Profilbildung. Abgesehen davon, dass eine angebotsorientierte Programmplanungsstrategie immer auch eine Antizipation von Adressatenerwartungen enthält (vgl. Schlutz, 2006, S. 45–46), ist hier entgegenzuhalten, dass sich das Profil der keb als konfessionellem Träger nicht primär in der isolierten Beschäftigung mit theologischen, religiösen und philosophischen Fragen erweist, sondern in der lebensweltlichen Einbettung wertbezogener Suchbewegungen der Teilnehmenden, die zudem in ihrer konfessionellen Bindung sehr heterogen sein können.

Wenn es hier um die lebensweltliche Einbettung wertbezogener Suchbewegungen von Teilnehmenden geht, ist aus erwachsenenpädagogischer Sicht das implizite Suchschema gemeint, das in der Wahl oder Nicht-Wahl eines angebotenen Themas steckt. Lebenswelt steht insofern für eine „gedeutete Wirklichkeit, in der Personen sich bewegen und ihre Chancen und Perspektiven sehen“ (Heuer & Robak, 2000, S. 130). Um festzustellen, was das Profil eines Anbieters ausmacht, reicht es insofern nicht zu betrachten, ob bei einem konfessionellen Träger religiöse und theologische Themen in vorderster Reihe stehen. Vielmehr ist zu würdigen, inwieweit die verschiedenen Fachgebiete lebensweltlich relevant sind. Es kommt mithin darauf an, dass Themenstellungen verschiedener Fachgebiete und Fachsystematiken für die Teilnehmenden in biographischer Hinsicht anschlussfähig sind.

## 1.4 Programmplanerische Schlussfolgerungen

Im Zuge der Erörterung der Träger-, Institutionen- und Angebotsstruktur der keb wurden bereits Implikationen für programmplanerische Entscheidungen angesprochen. Was bislang eher beiläufig benannt wurde, soll im Folgenden explizit aufgegriffen und auf erwachsenenpädagogischer Grundlage systematisiert werden. Die anstehenden programmplanerischen Schlussfolgerungen sollen zu diesem Zweck im Rahmen eines träger-/institutionenübergreifenden Weiterbildungsmanagementmodells (vgl. Abb. 1) verortet werden. Die darauf bezogenen Begriffe werden zur Verdeutlichung *kursiv* gesetzt.

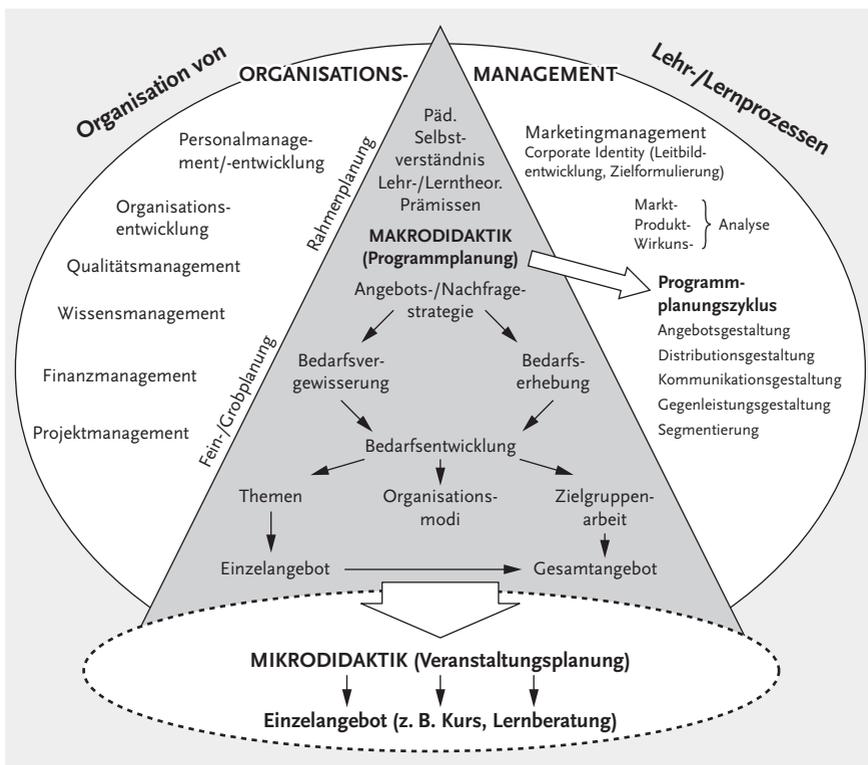


Abb. 1: Organisation von Lehr-/Lernprozessen durch professionelles Weiterbildungsmanagement

Da es letztlich um die *Organisation von Lehr-/Lernprozessen* geht, gilt das Primat der Pädagogik. Dieses legitimiert sich auf der Basis forschungsbasierter *lehr-/lerntheoretischer Grundlagen* und manifestiert sich in der Formulierung eines *pädagogischen Selbstverständnisses*, das – organisationstheoretisch formuliert – als „Vision“ den Sinn einer Weiterbildungseinrichtung wie deren „allgemeine Mission“ definiert (Zech, 2008, S. 33). Bei der Formulierung von konkretisierenden *Zielsetzungen* für die Weiterbildungsorganisation und deren Programmangebot liefert insofern das pädagogische Selbstverständnis die entscheidenden Impulse.

Vor allen träger- und institutionenspezifischen Profilierungen ist prioritär immer zu gewärtigen, dass das Spezifikum einer „Bildungsorganisation“, aber auch deren Funktion im gesellschaftlichen Kontext gewahrt bleibt. Allgemein formuliert geht es in der EB/WB darum, „Menschen mit Kompetenzen und Potentialen auszu-

statten, die sie benötigen, damit das Berufs- und Privatleben sowie die Beteiligung an der sozialen und politischen Gemeinschaft besser gelingt“ (ebd., S. 18). Vor diesem Hintergrund ließe sich „das pädagogische Ziel von Bildungsorganisationen“ mit Zech im Sinne einer übergreifenden Verständigungsformel als „Förderung gelungenen Lernens ihrer Teilnehmenden“ (ebd.) bestimmen.

Neben diesen Implikationen des *pädagogischen Selbstverständnisses* für die organisations- und angebotsrelevanten *Zielsetzungen*, ist zu berücksichtigen, dass dieses auch die Basis für die Entwicklung eines *Leitbildes* abgibt (Zech, 2008, S. 32–33). Insofern versteht sich das Leitbild „als Ausweis des Selbstverständnisses der Weiterbildungsorganisation“ (ebd., S. 31) und dient als orientierender „Werte- und Verhaltenskodex“ für alle beteiligten haupt- und nebenberuflichen wie auch ehrenamtlichen Akteure der Organisation (ebd., S. 32–33). D. h. alle programmplanerischen Kernentscheidungen – in der Abb. 1 sind dies die im Dreieck angeordneten –, aber auch alle darauf bezogenen Entscheidungen des Organisationsmanagements, bedürfen der didaktischen Fundierung und Einordnung. Dies scheint deshalb geboten, weil Entscheidungs- und Steuerungsakte nicht nur auf der Mikroebene, also im konkreten Lehr-/Lernprozess, sondern auch und gerade auf der Makroebene, also der Programmplanung, anfallen, „ohne dass allerdings immer deren Grundlagen, Rationalität und Legitimität transparent werden“ (Vogel, 2008, S. 295). Das erwachsenendidaktische Repertoire bietet theoretisch fundierte Instrumente und Steuerungshilfen an, anfallende Entscheidungen transparent werden zu lassen und somit deren Legitimation zu erhöhen. Dass das hier umrissene Primat der Pädagogik auch Konsequenzen für die Professionalitätsentwicklung hat, erscheint einleuchtend und soll an späterer Stelle weiter ausgeführt werden (vgl. Pkt. 2.2).

Entscheidungen, die das *Organisationsmanagement* betreffen, verhalten sich gegenüber der pädagogischen bzw. makrodidaktischen Logik insofern nachrangig. Im Rahmen von *Marketingmanagement* eingesetzte Marketinginstrumente – wie etwa das auf das Konstrukt der sozialen Milieus bezogene Milieumarketing (vgl. Barz & Tippelt, 2004a) – erweisen sich dann als adäquat, wenn sie einer pädagogischen Begründung standhalten. Insofern erscheint es notwendig, neben dieser segmentierenden Zielgruppenbestimmung die Entwicklung pädagogisch definierter *Zielgruppenarbeit* nicht aus dem Auge zu verlieren. Zu deren Differenzierungskriterien gehören etwa Vorkenntnisse, Alter, Geschlecht, Zugehörigkeit zu einer Berufs- und Mitarbeitergruppe oder Behinderung.

Neben dem Betroffensein von affinen Lebens- und Arbeitssituationen bzw. von individuellen wie gemeinsamen Problemlagen, erweisen sich auch sozial definierte Problemlagen als programmplanerische Ausgangs- und Bezugspunkte für ziel-

gruppenorientierte Arbeit. Historisch gesehen, machte die letztgenannte Form der Zielgruppenarbeit mit gesellschaftlichen Problem- und Randgruppen bis in die 1970er Jahre hinein ein wesentliches Motiv kompensatorisch verstandener EB aus und setzte sich damit zugleich einer Etikettierungs- und Stigmatisierungsgefahr aus. Schiersmann (2010, S. 322) greift diese Problematik auf und verweist angesichts der Tatsache, dass in der heutigen Gesellschaft „Instabilität und Diskontinuität zu biographischen Normalerfahrungen (werden)“, zugleich auf die Notwendigkeit einer Neudefinition von pädagogischer Zielgruppenarbeit: „Neben die Intention, einen Beitrag zum Abbau sozialer Ungleichheiten zu leisten, tritt die Unterstützung bei der Sicherung der individuellen Ressourcen, ...“ (ebd.). Indem den Menschen Hilfestellung geleistet wird, ihre eigenen Deutungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster zu reflektieren und im Gruppen- bzw. Sozialraumkontext zu verorten, ergeben sich Räume für eine mögliche Neubewertung und Neugestaltung biographischer Prozesse.

Im Sinne einer differenzierenden Zielgruppenarbeit lässt sich die vielgestaltige Arbeit der keb mit Paaren, Familien, Alleinerziehenden, Senioren, Trauernden, pflegenden Familienangehörigen, Migranten usw. neu vermessen und einordnen. Diese Organisationsform der EB kann in eine *nachfrageorientierte Strategie* der Programmplanung einordnet werden. Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass „man sich zwar mit einem bestimmten Leistungsprofil auf den Markt begibt, aber ansonsten ‚maßgeschneiderte‘ Lösungen – je nach Nachfrage und Bedarf möglicher Abnehmer – vorlegt oder erst entwickelt“ (Schlutz, 2006, S. 46). Insofern geht es darum, Interessen, Wünsche oder Erwartungen mittels einer breiten Methodenspalette zu erheben und die gewonnenen Daten programmplanerisch umzusetzen (vgl. auch Gieseke, 2008). Hier lassen sich auch kooperative Angebote einordnen, die mit spezifischen Kooperationspartnern entwickelt oder auch mit anderen Trägern der EB/WB realisiert werden.

Was den erstgenannten Aspekt, also die kooperative Angebotsentwicklung angeht, gilt es hervorzuheben, dass der Kooperationsaspekt nach innen ja grundsätzlich eine wesentliche Größe bei der Angebotsplanung in der Fläche, also den einzelnen Bildungswerken, ausmacht. So sind die einzelnen Kirchengemeinden als strukturell verankerte Kooperationspartner ebenso in die Angebotsentwicklung einbezogen wie auch weitere Kooperationspartner, die den jeweiligen regionalen Gegebenheiten vor Ort Rechnung tragen. Die zweitgenannte Kooperationsvariante, also die Zusammenarbeit mit anderen Partnern der EB, wird in der keb häufiger praktiziert und empfiehlt sich, wenn mit Synergieeffekten ohne Profilverlust der einzelnen Kooperationspartner zu rechnen ist. Über die strukturell verankerte kooperative Angebotsentwicklung hinaus geht es im Rahmen einer *nachfrageorien-*

tierten Strategie ebenso um die punktuelle und begrenzte Entwicklung von Angeboten, die auch bei temporären Projekten erfolgen kann.

Zur *angebotsorientierten* Strategie der Programmplanung (vgl. Schlutz, 2006, S. 46) wird in der keb sicherlich am häufigsten gegriffen. Hier gilt es, Adressateninteressen und -wünsche zu antizipieren und Angebote zu entwickeln, die in dieser Hinsicht passgenau erscheinen. Es gilt aber auch, übergreifende Trends und Entwicklungen in Gesellschaft und Arbeitsleben aufzugreifen und angebotswirksam werden zu lassen. Hier geht es mit Hilfe der angebotsorientierten Programmplanungsstrategie darum, mit herausfordernden Themen neue Impulse zu setzen, die obsoletere Deutungsmuster, Denk- und Verhaltensmuster hinterfragen und überwinden helfen. Insofern ist die angebotsorientierte Programmplanungsstrategie insbesondere da angebracht, wo es – wie im Falle der keb – auch und gerade darauf ankommt, Impulse und Akzente zu setzen, die Bildungsprozesse auszulösen vermögen. Wenn Bergold mit Blick auf Angebote der theologischen EB (2005, S. 198) für einen Wechsel von der „Angebots- zur Unterbrechungsperspektive“ plädiert, um offene, nicht verplante ‚Frei-Räume‘ und „Unterbrechungspotentiale“ bereitstellen zu können, kann dies dazu dienen, die Grenzen angebotsorientierten Vorgehens zu reflektieren. Als generelle Absage an diese Strategie der Programmplanung dürfte dies allerdings nicht zu verstehen sein.

Nun geht es im Kontext von Weiterbildungsmanagement auch darum, mit Hilfe geeigneter empirischer Instrumente auf dem Wege einer Markt-, Produkt-, Wirkungs- und Imageanalyse zu überprüfen, wie man als Anbieter mit seinem Programm bei den Adressat/-innen ankommt. Dazu sei exemplarisch auf eine Fragebogenuntersuchung aus dem Jahre 2008 verwiesen, die im Auftrage der keb Hessen bei Teilnehmenden aus den Bistümern Limburg, Mainz und Fulda durchgeführt wurde und aufschlussreiche – wenn auch nicht in jedem Falle repräsentative – Ergebnisse zeitigte (Katholische Erwachsenenbildung Hessen, 2009). Demgemäß wurden überwiegend Frauen erreicht (75 %), bei einem Durchschnittsalter von 61 Jahren bei Frauen und 60 Jahren bei Männern (ebd., S. 8 u. 10). Von den Teilnehmenden waren 63 % katholisch, 27 % evangelisch, 8 % ohne Religionszugehörigkeit (ebd., S. 12). Bei einem Bevölkerungsanteil der Katholiken in Hessen von 25,9 % sowie der evangelischen Glaubensangehörigen von 41,6 %, gelangt man in der Studie zum Ergebnis, dass „das Angebot der KEB als ökumenisch offen wahrgenommen wird“, aber auch dass „die katholische Trägerschaft bei interessierenden Angeboten offensichtlich von Nicht-Katholiken kaum als Hindernis wahrgenommen (wird)“ (ebd.). Hinsichtlich der inhaltlichen Qualität zeigten sich 53,6 % als sehr zufrieden sowie 45,6 % als zufrieden. Mit dem Veranstaltungsangebot insgesamt waren 32,8 % sehr zufrieden sowie 64,9 % zufrieden, während

mit Beratung und Information 38,2 % sehr zufrieden sowie 59,8 % zufrieden waren (ebd., S. 26).

Besonders interessant erscheinen die Imagewerte, die ja als Aussagen über die Fremderfahrung von keb zu werten sind. Am stärksten wird die keb – bei einer Skalierungsmöglichkeit von 0 („verbinde ich gar nicht mit der KEB“) und 5 („verbinde ich sehr stark mit der KEB“) – mit den Begriffen „neue Erfahrungen“ (1,17), „Weiterbildung“ (1,11), „Information“ (1,04), „Austausch“ (1,02) und „Glaube“ (1,02) assoziiert, gefolgt von den Begriffen „Lebenshilfe“ (0,99), „Kultur“ (0,96), „Vielfalt“ (0,84) sowie „Fortschritt“ (0,63)(ebd., S. 28–29). Die Begriffe „Langeweile“ (-1,55), „Engstirnigkeit“ (-1,41) sowie „Rückständigkeit“ (-1,28) werden kaum mit keb in Verbindung gebracht. Insgesamt erweist sich die keb mithin als Anbieter, dessen Angebot als qualitativ hochstehend eingeschätzt und auch zu einem guten Teil von Nicht-Katholiken genutzt wird. Dass ‚Glaube‘ erst nach den Begriffen ‚neue Erfahrungen‘, ‚Weiterbildung‘, ‚Information‘ und auf gleicher Höhe mit ‚Austausch‘, aber auch noch mit ‚Lebenshilfe‘, ‚Kultur‘ und ‚Vielfalt‘ genannt wird, bestätigt andere empirische Ergebnisse und lässt sich als Wunsch nach einem lebensbreiten Angebot deuten.

## 2 Konzeptionelle Verortung

Wie die oben vorgenommene träger-, institutionen-, angebotsstrukturelle wie bildungsorganisatorische Einordnung zeigt, erweist sich die keb als inhaltlich breit aufgestellt und kooperativ angelegt. Zudem lässt sie sich als Teil öffentlich verantworteter EB mit spezifischen Wertbezügen definieren. Vor diesem Hintergrund wird es nun darum gehen, keb in konzeptioneller Hinsicht zu erfassen. Dies soll anhand des keb-affinen Bildungsbegriffs geschehen. Zugleich sollen die im Umfeld von Bildung anzusiedelnden Begriffe ‚Qualifizierung‘ und ‚Kompetenzentwicklung‘ in den Blick genommen werden. Legt man die erwachsenenpädagogische ‚Universalformel‘ zugrunde, die Bildung als permanente Suchbewegung und Bemühung zum vertieften Selbst-/ Fremd- und Weltverstehen definiert (vgl. Siebert, 2006, S. 76), scheint der auch hier zu fokussierende gesellschaftliche Bezug insofern auf, als diese Verstehens- und Lernakte immer auch mit Verantwortungsübernahme gegenüber sich selbst und gegenüber anderen im näheren wie globalen Umfeld zu verbinden sind.

Im Folgenden wird so vorgegangen, dass zunächst eine erwachsenenpädagogische Systematisierung von Bildung vorgenommen wird, in deren Zusammenhang auch die Begriffe ‚Qualifizierung‘ und ‚Kompetenzentwicklung‘ eingeordnet werden. Im zweiten Schritt wird anhand einiger ausgewählter bildungspolitischer Dokumente

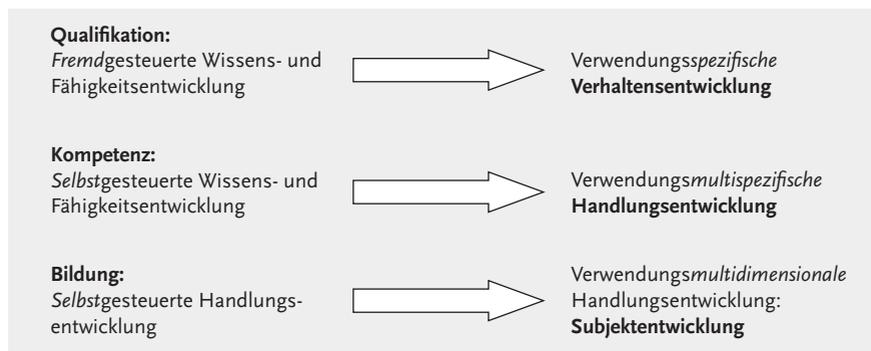
im Umfeld katholischer (Erwachsenen-)Bildung analysiert, welches Verständnis von Bildung, aber auch von Kompetenzentwicklung und Qualifizierung vorzufinden ist und inwieweit jeweils die gesellschaftliche Dimension Berücksichtigung findet. Abschließend wird auszuloten sein, inwieweit das Verständnis von Professionalität in der keb den Ansprüchen einer öffentlich verantworteten EB entgegenkommt.

## 2.1 Bildungsbegriff als Leitkategorie

Wenn man die Aufgabe der EB/WB in der Organisation von Lehr-/Lernprozessen für Erwachsene sieht, ist mit dieser eher formalen Beschreibung noch nichts darüber ausgesagt, welcher Art die Lernprozesse sind, die mit einem konkreten Bildungsangebot verknüpft werden. Es steht mithin an zu klären, welche Qualität den innerhalb der keb organisierten Lehr-/Lernprozessen vor dem Hintergrund des pädagogischen Selbstverständnisses und des davon abgeleiteten Leitbildes zukommen soll. Aus erwachsenenpädagogischer Sicht bieten sich zur Dimensionierung die Begriffe ‚Bildung‘, ‚Kompetenz‘ und ‚Qualifikation‘ an. Auch wenn diese als Konstrukte immer wieder der Interpretation bedürfen, so können sie doch den Adressat/innen eines Lernangebots dazu verhelfen, die damit jeweils verbundenen Leistungserwartungen zu klären. Den professionellen Akteuren liefern diese Begriffe Anhaltspunkte zur fachgerechten Entwicklung entsprechender Lehr-/Lernsettings. Der Bildungsbegriff kann insofern als Leitkategorie dienen, als er die komplexesten und anspruchsvollsten Lehr-/Lernprozesse markiert und bei der Abgrenzung der beiden anderen Begriffe hilfreich sein kann. Denn jenseits kontroverser Standpunkte im erziehungswissenschaftlichen Diskurs (vgl. dazu stellvertretend Ecarius, 2009, S. 247–259) dürfte auch gelten, dass ein kritisch reflektierter Bildungsbegriff zur präzisierenden Klärung in konzeptioneller wie bildungspraktischer Hinsicht unverzichtbar ist: „Wissenschaft wie Praxis brauchen einen ausgearbeiteteren Begriff von gelingender B. [Bildung, N.V.], nicht als normative Vorschrift, sondern als regulative Idee bei konzeptionellen Arbeiten, empirischen Recherchen und pragmatischen Entscheidungen“ (Schlutz, 2010, S. 43). Was Schlutz hier als „regulative Idee“ bezeichnet, erweist sich indessen auch als anschlussfähig an die Klärung von pädagogischem Selbstverständnis wie handlungsleitendem Leitbild in der konfessionellen EB.

Im Falle der *Qualifikation* (vgl. Abb. 2) geht es um „Fähigkeiten zur Bewältigung konkreter (in der Regel beruflicher) Anforderungssituationen“ (Arnold, 2010, S. 172), also um Prozesse der Wissens- und Fähigkeitsentwicklung, die nur bedingt vom Lernenden steuerbar sind und primär auf eine verwendungsspezifische Verhaltensentwicklung abzielen. *Kompetenzen* sind „Handlungsdispositionen, die eine

(qualifizierte) Handlungsfähigkeit, aber auch eine (motivationale) Handlungsbe-  
 reitschaft und eine (gesellschaftlich geregelte) Zuständigkeit einschließen“ (Sie-  
 bert, 2011, S. 43). Da die damit verbundene Wissens- und Fähigkeitsentwicklung  
 sehr eng mit individuellen, lernbiographisch verankerten Ausprägungen verwoben  
 ist (vgl. Vogel & Wörner, 2002, S. 82–83), verweist der Kompetenzbegriff bereits  
 auf Akte der Selbststeuerung und lässt Wertbezüge erkennen. Intendiert ist eine  
 verwendungsmultispezifische Handlungsorientierung, die sich auch der zugrunde  
 liegenden wertbezogenen Orientierungen vergewissert. Gemeint ist damit die Be-  
 fähigung, vorhandene Handlungsmuster – z. B. bestimmte Entscheidungs- oder  
 Bewältigungsstrategien – auf unterschiedliche Handlungssituationen übertragen  
 und eigenständige Lösungen bereithalten zu können. *Bildung* schließlich zeichnet  
 sich idealiter durch das höchste Maß an Selbststeuerung aus und trägt durch eine  
 verwendungsmultidimensionale Handlungsentwicklung zur Subjektentwicklung  
 bei. Mit anderen Worten: Die Initiierung von (Selbst-)Bildungsprozessen soll Men-  
 schen dazu verhelfen, angesichts komplexer multidimensionaler Anforderungssi-  
 tuationen, seien sie sozial, gesellschaftlich oder politisch bestimmt, individuell  
 handlungsfähig zu bleiben.



**Abb. 2:** Dimensionen der Lehr-/Lernorganisation

Dass sich die verschiedenen Begriffe zueinander komplementär verhalten, sollte  
 dabei nicht außer Acht gelassen werden: „Bildung ist ohne Wissen, Qualifikatio-  
 nen, Kompetenzen nicht denkbar“ (Siebert, 2011, S. 48). Zudem gilt es zu betonen,  
 dass der Erwerb von Wissen, Qualifikationen und Wissen wie auch Akte der  
 (Selbst-) Bildung an Lernprozesse gebunden sind. Insofern dürften auch und ge-  
 rade mit Blick auf die keb bildungstheoretische Ansätze weiterführend sein, die  
 Bildungsprozesse mit biographischer Lernarbeit verknüpfen (vgl. dazu Kraul, Ma-  
 rotzki, 2002; Nittel, 2010). Bildungsprozesse ereignen sich demnach im Zuge bi-

ographischer Suchbewegungen immer dann, wenn komplexere Transformationsprozesse stattfinden, „bei denen auch die Kategorien und Ordnungsmuster, mit denen Informationen gedeutet und verarbeitet werden, verändert werden“ (Vogel, 2000, S. 40). Insofern kann Bildung „als Akt der Wandlung verstanden werden, der sich durch Veränderungen im Verhältnis von Selbst- und Weltverständnis vollzieht“ (ebd.). Bildungsarbeit kann solche Transformations- und Wandlungsakte nicht in direktem Sinne erzeugen, wohl aber durch professionelle Lehr-/Lernsettings unterstützen, fördern und begleiten.

Generell ist zu berücksichtigen, dass die Implikate des Bildungsbegriffs in ihrem zeithistorischen Kontext gesehen werden müssen, weshalb dem Ursprung nach insbesondere die Ansprüche der Aufklärungsidee und der Humanitätsgedanke des Humboldtschen Bildungskonzepts mitzudenken sind. Und auch hieraus ergeben sich, wie bereits an früherer Stelle im Kontext der *keb* formuliert (Vogel & Zellhuber-Vogel, 1993, S. 144), anschlussfähige Herausforderungen: „Bildung erscheint in diesem Sinne als *Möglichkeit* des Menschen, auf dem Wege eines selbstreflexiven Prozesses und in Auseinandersetzung mit existenziellen und transzendenten Grundfragen, aber auch mit der ihn umgebenden Wirklichkeit zu sich zu finden und daraus Perspektiven für verantwortliches Handeln zu entwickeln“. Die damit verbundene Herausforderung für den Einzelnen, sich angesichts vielgestaltiger, auch zeithistorisch eingebundener gesellschaftlicher Anforderungen, immer wieder der Aufgabe zu stellen, seine Ich-Identität neu zu definieren und Perspektiven für verantwortliches Handeln zu entwickeln, heißt „den Menschen als Einheit von Individuum und Sozialität begreifen und vernünftiges Erkennen mit verantwortlichem Handeln verbinden“ (Siebert, 1991, S. 29).

Hier offenbart sich die pädagogisch weitgehend konsensfähige Trias von Bildung als permanente Suchbewegung zum Zwecke eines vertieften Selbst-, Fremd- und Weltverstehens unter Einschluss der Reflexion daraus erwachsender Schlussfolgerungen für verantwortliches Handeln. Wie Haker in ihrem Beitrag in diesem Band aus philosophischer Sicht darlegt, „(ist) Bildung eine wichtige Voraussetzung für die Übernahme von *Verantwortung* – für unser eigenes Leben, für andere, und für die Zukunft“ (Hervorhebung im Original, N.V). Haker liefert dafür folgende Begründung: „Nur wer sich seiner selbst bewusst ist, handelt und auf sein Handeln reflektieren kann, der kann auch erkennen, welche ethischen Anforderungen an ihn gestellt werden“.

Erweist sich dieser bildungsphilosophische Zugang, „den Bildungsgedanken ethisch vom Verantwortungskonzept aus zu denken“, was Haker zufolge „nicht nur ethisch, sondern auch theologisch von zentraler Bedeutung ist“ (ebd.), als durchaus anschlussfähig an erwachsenenpädagogische Diskurse, so ist zu fragen,

wie die damit verknüpfte *Bildungsarbeit* zu bewerkstelligen ist. Hier gilt es sich zu vergewissern, dass „Bildung nicht gelehrt werden (kann), sondern prinzipiell Selbstbildung (ist), die aber von außen unterstützt werden kann“ (Siebert, 2006, S. 77). Siebert macht deutlich, dass sich der Bildungsbegriff erwachsenenbildnerischem Handeln keineswegs entzieht, aber besondere Anforderungen an die professionelle Gestaltung bildungswirksamer Lehr-/Lernsituationen stellt. Geht es allgemein darum, „Offenheit für alle Dimensionen des menschlichen Lebens“ sowie „die inhaltlich-intentionale Offenheit der Bildungssituation selbst“ (Vogel & Zellhuber-Vogel, 1993, S. 144) professionell zu gewährleisten, lassen sich weitere Kriterien heutiger bildungstheoretischer Didaktik benennen. Diese verknüpft „instrumentelles Lernen mit reflexivem Lernen, ist ohne Qualifizierung nicht denkbar, ergänzt aber die benötigten technologischen Qualifikationen durch Fragen nach Sinn und Nutzen“, verpflichtet sich unter Rückgriff auf die Vernunftidee „der Suche nach (reversiblen) human-, sozial- und umweltverträglichen Lösungen, verzichtet auf einen verbindlichen Kultur- und Bildungskanon, besteht aber auf der beharrlichen Auseinandersetzung mit öffentlichen Themen, versteht Bildung als Subjektbildung, wobei sich Subjektivität in der ‚Weltoffenheit‘ beweist“ (Siebert, 2006, S. 77).

Ein nun anstehender ausschnittthafter Blick auf zumeist jüngere bildungspolitische Dokumente im Umfeld katholischer (Erwachsenen-)Bildung kann zeigen, dass der Bildungsbegriff – wie vermutet – eine zentrale Bezugsgröße darstellt. Aber auch Kompetenz(-entwicklung) sowie Qualifikation bzw. Qualifizierung werden benannt und mehr oder minder konzeptionell eingeordnet. Zugleich wird deutlich, dass bei diesem Rekurs gängige pädagogische Argumentationsfiguren Verwendung finden und hierbei neben der individuellen Dimension auch der weitere gesellschaftliche Kontext ins Auge gefasst wird.

So sieht das Zentralkomitee der deutschen Katholiken (ZdK) als Laienorganisation die „Leitidee von Bildung“ darin, „jedem und jeder Einzelnen so viel Welt als möglich zu eröffnen, um eine individuelle Entfaltung der eigenen Talente, ein verantwortungsbewusstes Handeln und ein selbstbestimmtes Leben zu ermöglichen“ (Zentralkomitee der deutschen Katholiken, 2009, S. 9). Ziel von Bildung ist es hierbei, „Menschen zu befähigen, künftige Aufgaben kraft eigener Vernunft und Anstrengung selbstständig zu bewältigen“, wobei sie „nicht nur zweck-, sondern auch sinnorientiert sein (darf)“ (ebd., S. 3). Verwiesen wird zudem auf den Zusammenhang zwischen Bildung und „Persönlichkeitsentfaltung“ und die Eröffnung von „entscheidenden Chancen für Partizipation“ (ebd.). Der letzte Aspekt wird insofern besonders hervorgehoben, als diese Erklärung des Zentralkomitees der deutschen Katholiken das Leitmotiv trägt: „Bildung unabhängig von der Herkunft! Gerechte Beteiligung an lebensbegleitender Bildung“.

Diese bildungspolitische Verlautbarung beinhaltet Positionen und Forderungen hinsichtlich der Ausrichtung des gesamten Bildungssystems, wobei ausdrücklich auch die berufliche und allgemeine EB/WB genannt werden. Der Bildungsbegriff wird hier also systemisch gebraucht. Andererseits wird aber auch der konzeptionelle Aspekt von Bildung angesprochen, der auf bekannte Implikate wie Persönlichkeitsentwicklung, vernunftgemäßes Handeln, soziale Verantwortung sowie auf Partizipation, Sinnorientierung und Selbstbestimmung rekurriert. Zugleich wird deutlich, dass und in welcher Weise Verbindungslinien zwischen Bildung und Kompetenzentwicklung gesehen werden: „In Auseinandersetzung mit sich und der Welt entwickelt und entfaltet die Person kulturelle, instrumentelle, soziale und personale Kompetenzen. Sie erwirbt sich Wissen und Haltungen, um Gegenwart und Zukunft im Beruf und in allen anderen Lebensbereichen verantwortungsvoll zu gestalten“ (ebd., S. 9).

Insgesamt enthält diese Erklärung also wesentliche Elemente eines breit definierten pädagogischen Bildungs- und Kompetenzbegriffs, nimmt aber auch theologische Begründungen auf: „Der christliche Bildungsbegriff sieht den Menschen als ein Wesen, das in seiner Gottebenbildlichkeit aufgerufen ist, seine durch den Schöpfer verliehenen Anlagen zu entfalten“ (ebd., S. 10). Dabei bleibt die Argumentation nicht bei der Postulierung individueller Entfaltungsmöglichkeiten stehen, sondern stellt die „verliehenen Anlagen“ und „Talente“ in „den Dienst der Gesellschaft“ (ebd., S. 11). Schließlich wird unter Verweis auf die Verantwortung der Christen für die Welt eine Verzweckung von Bildung abgelehnt: „Christliche Weltverantwortung fragt nicht nur nach Zwecken von Bildung; sie stellt diese Zwecke noch einmal zur Diskussion, indem sie nach dem Sinn der Zwecke fragt“. (ebd.). Der hier gespannte Bogen zwischen Christsein und Gesellschaft markiert sichtlich das Bemühen, pädagogische und theologische Implikate des Bildungsbegriffs zu verbinden, um auf diese Weise zur Positionierung einer Bildungsarbeit zu gelangen, die sich ihrer Verantwortung für die Gesellschaft stellt.

Ähnliche programmatische Anklänge finden sich auch in einem „Grundlagenpapier des Kolpingwerkes Deutschland“ aus dem Jahre 2011 zur Bildung. So werden im vorausgeschickten Vorwort unter Hinweis auf das eigene Leitbild „persönliche und berufliche Bildung und ständiges Lernen“ als „Voraussetzung für eine eigenverantwortliche und dem Gemeinwohl verpflichtete Lebensgestaltung“ bestimmt (Kolping. Kolpingwerk Deutschland, 2011, S. 5). Bildung wird „als zentrale Kategorie menschlichen Seins“ definiert (ebd., S. 6). Bemerkenswert erscheint hierbei, dass sich ein großer Anbieter beruflicher Weiterbildung ebenfalls programmatisch gegen eine instrumentelle „Verwertbarkeit“ von Bildung ausspricht: „Der Wert von Bildung kann und darf daher nicht auf seine berufliche Verwertbarkeit reduziert

werden“ (ebd.). Bildung selbst wird definiert als „dynamischer, nie abgeschlossener Prozess, in dem der Mensch sich in Auseinandersetzung mit seinem sozialen Umfeld ein ‚Bild‘ von der Welt macht und so seine Persönlichkeit und Identität entwickelt“ (ebd., S. 9). Und auch im Grundlagenpapier des Kolpingwerks zur Bildung wird eine Verbindung zur Kompetenzentwicklung hergestellt: „Neben kognitiven und methodischen Fertigkeiten sind auch personale Kompetenzen wie Selbstbewusstsein, Durchhaltevermögen, Verantwortungsbewusstsein sowie Reflektionsvermögen, kulturelle und ästhetische Sensibilität nötig. Außerdem sind soziale Kompetenzen wie Empathie, Toleranz und Kritikfähigkeit wichtig“ (ebd., S. 11). Wird ergänzend die Wertkomponente benannt, finden sich auch hier wesentliche Argumentationsfiguren pädagogischer Bildungsbestimmung wieder, die dann durch eine ähnliche theologische Begründung wie im Falle der katholischen Laienorganisation ergänzt wird: „Ein christlicher Bildungsbegriff sieht den Menschen als ein Wesen, das in seiner Gottebenbildlichkeit aufgerufen ist, seine durch den Schöpfer verliehenen Anlagen zu entfalten und so noch mehr Mensch zu werden“ (ebd., S. 10).

Die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE), die sich als Netzwerk katholischer Erwachsenenbildungseinrichtungen versteht, sieht ihr Bildungsverständnis „von einem im christlichen Glauben gegründeten Menschenbild (geprägt), wie es in den Prinzipien der katholischen Soziallehre entfaltet ist“ (Bildungspolitische Erklärung des KBE-Vorstandes 2007, S. 1). KBE wird in der „Hirschberger Erklärung“ (1992, S. 2) als „ganzheitliche, wertorientierte und integrierte Bildung“ definiert, die „zu selbständigem Urteil und eigenverantwortlichem Handeln im persönlichen, familiären, beruflichen, gesellschaftlichen und politischen Leben (befähigt)“. Dabei wird Wert auf eine Abgrenzung zwischen Bildung und Qualifizierung gelegt: „Bildung darf nicht auf Qualifikationsanpassungen reduziert werden“, woraus sich eine verstärkte Aufgabe zur „Vermittlung von sogenannten Schlüsselqualifikationen“ ergibt (Stellungnahme des KBE-Vorstandes, 2000, S. 3).

Fließen in Dokumenten der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erwachsenenbildung in ihrem Begründungszusammenhang oftmals ineinander, so gilt das keineswegs für die „Positionen Kirchlicher Erwachsenenbildung“, wie sie im Rahmen eines gemeinsamen Kongresses des Staatsministeriums Baden-Württemberg und der Kirchlichen Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung im Februar 2002 formuliert wurden (Staatsministerium Baden-Württemberg, 2002, S. 15–19). Als „Prämissen des Bildungsverständnisses“ (ebd., S. 15) werden fünf Standpunkte markiert, die zu einem Teil ähnliche Argumentationsstränge wie die bereits dargelegten Dokumente enthalten. So wird im Rahmen der Erörterung von

Bildungszielen eine Engführung auf ökonomische und nützlichkeitsbezogene Belange kritisiert und eine Bildung gefordert, „die über funktionale Optimierung hinaus auf ein gutes, gelingendes Leben abzielt“. (ebd., S. 16).

Dazu passt ein breites Bildungsverständnis, das individuelle wie übergreifende Belange beinhaltet: „Bildung dient der Entfaltung der Persönlichkeit und dem Erwerb sozialer, religiöser, politischer und beruflicher Fähigkeiten“ (ebd.). Als Antwort auf zunehmende Freiheitsspielräume wird die Orientierungsfunktion von Bildung hervorgehoben: „Bildung hilft, sich in der Fülle von Informationen, Lebensvorstellungen und Erfahrungen zu orientieren und sich in einer Kultur mit verschiedenen Wertmaßstäben zurechtzufinden und zu verständigen“ (ebd.). Angesichts gesellschaftlicher Tendenzen, die durch „Pluralität, Komplexität und Segmentierung“ gekennzeichnet sind, seien zudem im Rahmen konfessioneller EB „Orte der Begegnung und des Dialogs“ gefragt, „damit Gleichgesinnte sich finden und Fremde sich begegnen können“ (ebd., S. 19).

Mit Blick auf die hier interkulturelle Dimension, die Bildung innewohnt (vgl. Vogel & Zellhuber-Vogel, 1993; Leimgruber, 2005), deuten sich bereits andere Akzentuierungen an. Im Zusammenhang mit der Erörterung der religiösen Bildung werden diese noch markanter. So wird einerseits deren Bedeutung für die Aufrechterhaltung einer gesellschaftlichen Diskussion über transzendente Werte und Ziele hervorgehoben. Andererseits wird aber selbstkritisch eingeräumt, dass „es zur Zweideutigkeit religiösen Verhaltens (gehört), dass es befreien und heilen, aber auch unterdrücken und zerstören kann“ (Staatsministerium Baden-Württemberg, 2002, S. 18). Daraus wird die Schlussfolgerung gezogen, dass „Religion gerade, weil sie das Selbstverständnis des Menschen und sein gesellschaftliches und wirtschaftliches Leben grundlegend bestimmt, einer öffentlichen Begleitung und Reflexion (bedarf)“ (ebd.). Eine weitere Akzentverschiebung offenbart sich auch im Umgang mit den eigenen Wurzeln im „christlichen Glauben und der Tradition der Kirchen“, die als tragend verstanden, aber nicht von anderen Erfahrungswelten und Realitäten abgeschottet werden: „Kirchliche Erwachsenenbildung hilft, die vielfältigen Erfahrungen des Lebens im Licht des christlichen Glaubens zu verstehen und zu verarbeiten, ohne sich dabei anderen Erfahrungen und Zugängen zur Wirklichkeit zu verschließen“ (ebd.).

Die Reihe bildungspraktischer Dokumente abschließend, sollen zwei Quellen ausgewertet werden, die zu unterschiedlichen Zeiten entstanden sind und auch in ihrem Verwendungszusammenhang differieren. Beginnen wir mit den „Grundsätzen und Zielen der Erwachsenenbildung in der Diözese Rottenburg-Stuttgart“ (1993). Ausgangspunkt ist wie bei den ersten drei Dokumenten eine theologische Herleitung aus dem Evangelium mit Verweis auf den in der christlichen Anthro-

pologie verankerten Grund der Gottebenbildlichkeit. Aus diesem Verständnis wird eine Diensthaltung bzw. -leistung abgeleitet, die ausdrücklich weit gefasst ist und eine klare Öffnung nach außen markiert: „Erwachsenenbildung in der Diözese Rottenburg-Stuttgart will ihren Dienst leisten, daß Menschen verschiedenen Glaubens, Alters, Geschlechts oder gesellschaftlicher Gruppierungen, das Leben haben und es in Fülle haben‘ (Joh 10,10)“ (ebd., S. 150). Die aus dem Grundverständnis abgeleiteten Zielsetzungen erstrecken sich dabei auf den einzelnen Menschen, Familie und Gemeinde sowie Gesellschaft und Staat. Neben Aufgaben zur Gestaltung von Familien- und Gemeindeleben, die explizit in den kirchlichen Kontext gestellt werden, geht es etwa auch darum, dass keb ihren Beitrag dazu leistet, „daß die verschiedenen gesellschaftlichen Gruppierungen miteinander ins Gespräch kommen“, „in den Aufgaben des Gemeinwohls zusammenarbeiten“, „der Staat als Rechts- und Freiheitsraum bejaht und als Gestaltungsaufgabe vom Bürger wahrgenommen wird“ oder „daß Grundwerte und Menschenrechte verwirklicht werden“ (ebd., S. 154–155).

Im aktuellen Leitbild der keb in der Diözese Rottenburg-Stuttgart tritt der Bildungsbegriff rund 20 Jahre später wiederum markanter hervor. Zwar wird der pädagogische wie theologische bildungstheoretische Bezugsrahmen in dem eher knapp gehaltenen Leitbild nicht expliziert, die verwendete Begrifflichkeit offenbart jedoch gängige Figuren der Bildungssemantik. So wird „die Bildung Erwachsener“ als „Aufgabe“ der keb definiert mit dem Ziel, „dass Menschen werden gelingt“ (Katholische Erwachsenenbildung Diözese Rottenburg-Stuttgart e. V., Unser Leitbild, 2013, S. 2). Anthropologisch begründend, indem „Menschen als einmalig und wandlungsfähig“ gewürdigt werden, aber auch in Vergewisserung christlicher Grundüberzeugungen, geht es gleichzeitig darum, den eigenen Horizont nicht absolut zu setzen und sich anderen Deutungen zu öffnen: „Wir schauen über die Grenzen unserer eigenen Interessen und Deutungen hinaus. Toleranz und gegenseitige Wertschätzung sind Maßstab unseres Handelns“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund kann es dann „im Geist der Gastfreundschaft“ und mittels „Dialog, Begegnung und Gespräch“ darum gehen, Menschen bei ihrer Entwicklung zu begleiten und ihrer Entfaltung zu fördern (ebd.). Dass keb Offenheit für gesellschaftliche Entwicklungen und Belange signalisiert, indem man sich „gesellschaftlichen Herausforderungen“ stellen will (ebd.), verweist auf Parallelen zum bereits erörterten überkonfessionellen Papier „Positionen Kirchlicher Erwachsenenbildung“ aus dem Jahre 2002.

Vor dem Hintergrund dieser Leitbildaussagen erscheint es hilfreich, die Erträge einer bundesweiten Leitbildanalyse mit einzubeziehen. Sellmann (2005, S. 69) stellt in Leitbildern „Basisselbstverständlichkeiten“ fest. So sehe sich keb „selbst in

erster Linie als *Sinn- und Orientierungslieferantin* in modernen Lebensverhältnissen“, die „unter dem *Vorzeichen der Krise* beschrieben“ würden (ebd., S. 70; Hervorhebungen im Original, N.V.). Sellmann erkennt in den Leitbildern das dominierende „Oppositionsschema *Unveränderlichkeit versus Veränderung*“ (ebd., S. 74; Hervorhebung im Original, N.V.). Diesem stelle sich keb angesichts der Erschwernisse individueller Identitätsentwicklung in einer modernen Gesellschaft in der Weise, dass „sie über die Chiffre des ‚christlichen Menschenbildes‘ die Wahrnehmung dafür öffnet, dass der innere Kern mit den Zentralwerten der sittlichen Grundordnung der Gesellschaft korrespondiert“ (ebd.). Auf diese Weise werde „der *individuelle Sinn* im Verweis auf Schöpfungslehre und Anthropologie also *weltverankert* angenommen“, womit „Sinn, Orientierung und Sicherheit gegeben“ seien (ebd., S. 74; Hervorhebungen im Original, N.V.).

Sellmanns Zweifel, „dass gerade die in den Leitbildern versteckten Selbstverständlichkeiten ‚katholischen Argumentierens‘ nicht geeignet sind, Menschen und Gedanken unter postmodernen Bedingungsverhältnissen zu erreichen“ (ebd., S. 75), benennen – vor allem wenn man sie über Leitbilddarstellungen hinaus auf positionierende bildungspolitische Dokumente insgesamt erweitert – aus erwachsenenpädagogischer Sicht hilfreiche Herausforderungen, die Subjektperspektive von Bildung als unhintergebar ernst zu nehmen: „In zustande kommender Bildung sind die Ansprüche der sozialen Umwelt und die Ansprüche des Subjekts auf Selbstdenken, eigene Standpunkte, eigene Entscheidungen und selbstbestimmtes Handeln in einer dialektischen Weise vermittelt: Der Mensch wird als Zweiheit in der Einheit gesehen – Objekt und Subjekt zugleich, unterworfen und doch frei zugleich“ (Meueler, 2010, S. 981). Auch und gerade angesichts ökonomisch wie politisch induzierter Vereinnahmungstendenzen individueller und persönlicher Kerne bedeutet dies, die Freiheitsspielräume individueller Entscheidungsmöglichkeiten in den Blick zu nehmen, die im Rahmen von Bildungsprozessen reflektiert werden können: Denn, um es mit Meueler zu formulieren: „Der Mensch widersetzt sich der bedrückenden Welt des Vorgegebenen. Er ist erkenntnis- und handlungsfähig. Die Freiheit, die er sich handelnd nimmt, ist Ergebnis seiner Selbstreflexivität und der sie bestimmenden Bildung“ (ebd.).

## 2.2 Professionalität im Kontext öffentlich verantworteter Erwachsenenbildung

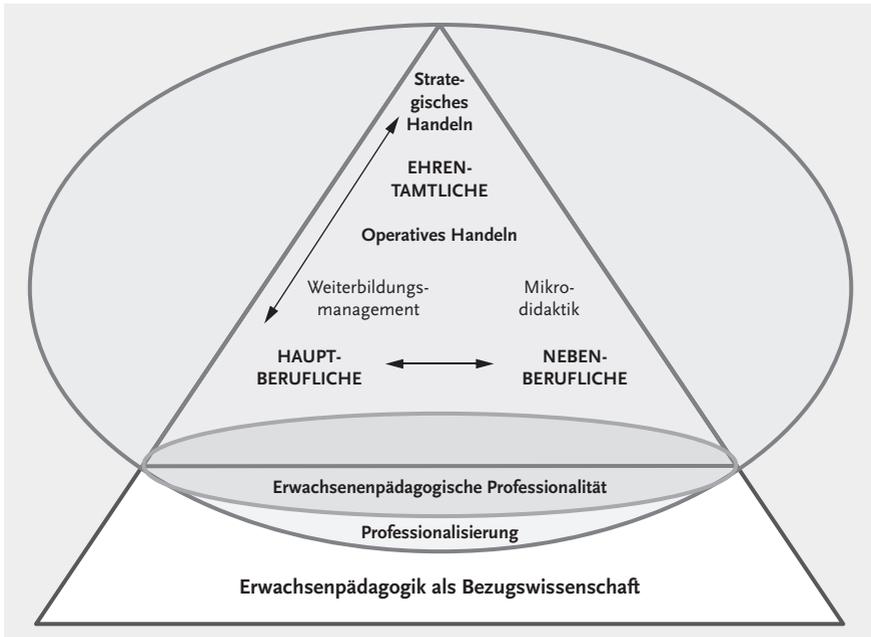
Professionelles Handeln gilt als unverzichtbares Merkmal öffentlich verantworteter EB. Dies setzt voraus, dass alle maßgeblichen Akteure, die für die Gestaltung eines qualitätsvollen Weiterbildungsangebots verantwortlich sind, über eine spezifische Professionalität verfügen müssen (vgl. Abb. 3). Da es hierbei um die Or-

ganisation von Lehr-/Lernprozessen für Erwachsene geht, weist sich diese Professionalität erwachsenenpädagogisch aus. D.h. die Erwachsenenpädagogik als maßgebliche Bezugswissenschaft vermag das erforderliche wissenschaftliche und hier insbesondere erwachsenendidaktische Wissen bereitzustellen, das Professionalitätsentwicklung ermöglichen kann: „Denn letztlich geht es um die Entwicklung und Organisation von Dienstleistungen, die – jenseits unterschiedlicher Organisationsformen, Interessen und Ansprüche – der Eigenlogik zu entsprechen haben, die sich aus der Spezifik der Lern- und Bildungsorganisation für Erwachsene ergibt und zugleich der Erwachsenenpädagogik als Professionswissenschaft eine Schlüsselrolle zuweist“ (Vogel, 2008, S. 296).

Erwachsenenpädagogische Professionalität beinhaltet vor diesem Hintergrund einerseits die Fähigkeit, (erwachsenen-)pädagogisches Wissen und Können und damit allgemeine (erwachsenen-)pädagogische Regeln und Standards auf die Gestaltung erwachsenengemäßer Lehr/Lernsituationen beziehen zu können. Andererseits besteht erwachsenenpädagogische Professionalität darin, in spezifischen Lehr-/Lernsituationen erkennen zu können, welches Wissen und Können bei der Bewältigung eines konkreten Lehr-/Lernproblems hilfreich sein kann. Aufgabe geeigneter Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen ist es dann, dieses Wissen mit professionellem Erfahrungswissen in Beziehung zu setzen und zu integrieren.

Damit professionelles Handeln auf der Grundlage einer entsprechend ausgewiesenen Professionalität gelingen kann, braucht es aber auch Bedingungen und Voraussetzungen, die aus dem Professionalisierungsanspruch eines bestimmten Berufs- und Handlungsfeldes abgeleitet werden können. Peters (2004, S.170) definiert neben individuellen Voraussetzungen, die sich im Kern auf die Verfügbarkeit von wissenschaftlichem und erfahrungsbezogenem Wissen und Können und die Einhaltung berufsethischer Standards beziehen, soziale und strukturelle Voraussetzungen. Soziale Voraussetzungen betreffen die kollegiale Kommunikation, die dem gegenseitigen Austausch und der kollegialen Kontrolle (etwa über Supervision) dient, aber auch ein Mindestmaß an sozialer wie finanzieller Anerkennung. Strukturelle Voraussetzungen beziehen sich einerseits auf die Bereitstellung erwachsenendidaktisch gebotener Ausstattung und Supportleistungen. Andererseits beinhalten sie eine relative professionelle Handlungsautonomie gegenüber den Arbeit- und Auftraggebern, aber auch gegenüber den Adressaten und Teilnehmenden.

Diese Überlegungen gelten jenseits träger- und institutionenspezifischer Gegebenheiten. Für die keb kommen Besonderheiten hinzu, da diese in starkem Maße auch auf ehrenamtliche Akteure setzt. Deren Einsatz dürfte allerdings erst dann einen unverwechselbaren Gewinn bringen und zur Profilierung des eigenen An-



**Abb. 3:** Professionelles Handeln und Professionalitätsentwicklung

gebots dienen können, wenn die dazu erforderliche Professionalität bereitgestellt wird. Ehrenamtliche, seien sie in Verbänden, im Diözesanverbund oder in den Bildungswerken tätig, sind in Verbindung mit den hauptamtlichen Führungskräften für Entscheidungen auf strategischer Ebene zuständig. Sie bringen dafür eine vielfältige Expertise aus ihren Berufen, öffentlichen Ämtern und persönlichen Lebenserfahrungen mit, die für eine lebensweltlich ausgerichtete EB eine wichtige Ressource darstellt. Zugleich tragen sie als demokratisch gewählte Akteure erheblich zur Legitimation von keb als öffentlich verantworteter EB bei.

Um ihre Aufgabe erfüllen zu können, müssen Ehrenamtliche für ihre Kooperation mit dem hauptamtlichen Personal die erforderlichen Kompetenzen aufweisen. Diese beinhalten neben Führungsqualitäten und Organisationsentwicklungswissen auch grundlegende Kenntnisse über Weiterbildungsmanagement (vgl. Abb. 1). Da es um professionelles Handeln auf breiter Ebene geht, sind unverzichtbar auch die nebenberuflichen Kursleitenden einzubeziehen. Diese sind über geeignete Maßnahmen in die Lage zu versetzen, ihre Fachexpertise auf der Grundlage erwachsenendidaktischer Standards einzubringen. Eine besondere Rolle kann hier-

bei medienbasierte Fallarbeit (vgl. dazu den Beitrag von Schrader/Digel in diesem Band) spielen.

### **3 Erträge, Schlussfolgerungen, Perspektiven**

Auf der Grundlage dieser exemplarischen Analyse der keb, die gleichermaßen Praxis wie Konzeption aus erwachsenenpädagogischer Sicht zu erfassen sucht, geht es nun darum, wesentliche Erträge zusammenzuführen, Schlussfolgerungen zu ziehen und mit Verweis auf relevante Befunde eine perspektivische Verortung vorzunehmen.

Mit Blick auf eine träger-, institutionen- und angebotsstrukturelle Verortung der keb ergeben sich vielfältige Argumente dafür, dass keb im Feld pluraler EB/WB die gesamte Breite allgemeiner, politischer und beruflicher EB in den Blick nimmt. Denn es gilt, den vielschichtigen Lernanforderungen und Lernwünschen in einer hochkomplexen (Welt-) Gesellschaft mit einem eigenen Profil zu begegnen. ‚Hochkomplex‘ steht dabei für eine vielfältige Gemengelage individuell, sozial, gesellschaftlich, politisch und ökonomisch induzierter Lernkonstellationen, die zunächst vielfach individuelle Antworten auf informeller Ebene finden, aber zweifellos auch institutionalisierte inhaltsbezogene Antworten erfordern. Mit Blick auf die Multifunktionalität von EB, die ebenso zur Qualifizierung wie zur Individualisierung, Demokratisierung, Integration oder (Re-)Sozialisierung beitragen kann (vgl. Siebert, 2006, S. 50–52), zeigt sich, dass es bei Lern- bzw. Bildungsprozessen Erwachsener nicht nur um die professionell angeleitete Vermittlung bzw. Aneignung von Wissen und Können, sondern auch um die Auseinandersetzung mit Haltungen und Werten geht. Da Wissen und Können je nach Lernort und -kontext in unterschiedlicher Weise in die Lebenszusammenhänge und Wertbezüge der Lernenden eingeordnet und verankert werden, steht die keb vor der Aufgabe, berufs- oder erwerbsbezogenen Lernanlässen mit eigenen Angeboten zu begegnen. Dies gilt insbesondere für fachübergreifende Kompetenzen und hier insbesondere für Personal- und Sozialkompetenz gerade in beruflichen Kontexten. Zudem erkennen immer mehr Profit- wie Non-Profitunternehmen, dass die Werteimplikate ihrer Produkt- bzw. Dienstleistungserstellung vergewissernder Reflexion bedürfen. keb kann hier als attraktiver Kooperationspartner ansprechende und vertrauensvolle Orte der Reflexion und des Diskurses bieten.

Die Betrachtung der Angebots- und Profilstruktur der keb konnte deutlich machen, dass keb sich auf alle Lebensbereiche einlässt und dazu Lernbegleitung anbietet. Sie reagiert damit auf individuelle und gesellschaftliche Problemlagen und setzt diesen spezifische Lernangebote zu deren Bewältigung entgegen. Dass es hierzu

auch der Überschreitung konfessioneller Grenzen und der Kooperation mit anderen Trägern der EB/WB bedarf, erscheint ebenso einsichtig wie selbstverständlich. Aus Sicht der Bildungsforschung kommt man hier mit Blick auf die keb zu einer positiven Einschätzung: „Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft überwindet zunehmend enge konfessionelle Schranken und entwickelt sich hin zur Bearbeitung gesamtgesellschaftlicher Probleme, auch in Kooperation mit anderen Bildungsanbietern (z. B. in den Lernenden Regionen)“ (von Hippel & Tippelt, 2004, S. 163). Allerdings wird im gleichen Zusammenhang auch darauf verwiesen, dass konfessionelle Anbieter nicht alle Bevölkerungsgruppen und soziale Milieus gleichermaßen erreichen, sondern „offensichtlich vor allem Frauen, Ältere, Nicht-Erwerbstätige und Vertreter älterer Milieus (wie die ‚Konservativen‘ und ‚Traditionsverwurzelten‘)“ ansprechen (ebd. S. 166).

Generell ist zu bedenken, dass das Sozialmilieumodell, dessen kommerzieller Ursprung in der werbeorientierten Zielgruppenansprache liegt, ein segmentierender Ansatz ist (vgl. Abb. 1). Die nach sozio- und psychographischen Merkmalen differenzierende Zielgruppenanalyse generiert zweifelsohne hilfreiche Daten, etwa zur Bestimmung des eigenen Stammpublikums oder zur Eruierung neuer Zielgruppen. Diese Daten liefern mithin wichtige Entscheidungshilfen, müssen indessen pädagogisch reinterpreted und programmplanerisch übersetzt werden. Konfessionelle EB als öffentlich geförderte EB wird auch und gerade am Anspruch gemessen, inwieweit sie mit ihrem Angebot gemeinschaftsstiftend und integrationsfördernd wirkt. Insofern spricht vieles dafür, die vielfältigen Formen pädagogisch definierter Zielgruppenarbeit weiter zu pflegen und noch auszubauen. Dies gilt für das breite Spektrum bereits etablierter Bildungsarbeit mit Eltern, Familien, Alleinerziehenden, Senioren, Migranten etc. Dies gilt verstärkt aber auch für die Ansprache und Gewinnung selbstorganisierter Gruppen wie bürgerschaftlicher Gruppen, Bürgerinitiativen, Gemeindeentwicklung auf Stadt- wie Landebene oder selbstgesteuerter Aktions- und Lerngruppen (vgl. dazu auch den Beitrag von Paul Schlegel in diesem Band). Hier geht es auch um eine zukunftsfähige Gestaltung des in der keb strukturell stark verankerten Kooperationsgedankens, demzufolge die Kirchengemeinden genuine Kooperationspartner der Bildungswerke auf Kreis- oder Stadtebene sind. Wenn aus Kirchengemeinden jedoch weniger Initiativen und Impulse für die Erwachsenenbildung zu verzeichnen sind, wie sich dies herauszukristallisieren scheint, bietet die Gewinnung neuer Kooperationspartner eine gute Chance, eine in regionalen Netzwerken bestens verankerte offene keb zu bieten. Aber auch Entwicklungsprojekte der ländlichen Gemeindeentwicklung auf Pfarr- wie politischer Ebene, in denen keb ihre besonderen Kompetenzen im Bereich der Kommunikation und Moderation anbieten kann, dürften zukunftsweisend sein. Weiterhin sei auf eine aktive Beteiligung an Netzwerken in Lernenden Regionen

verwiesen, die keb mit eigenen Initiativen und Konzepten zu unterstützen vermag (vgl. dazu Tippelt u. a., 2006, S. 279–290).

Neu zu denken wäre sicherlich auch die Zielgruppenarbeit mit Menschen mit Behinderung. Denn hier zeigen aktuelle empirische Befunde, dass nur etwa ein gutes Drittel bundesweit befragter Weiterbildungsanbieter auf eine Teilnahme von Menschen mit Behinderung an allgemeinen Weiterbildungsangeboten verweisen können, wobei deren Anteil an der Gesamtheit der Teilnehmenden auf weniger als 5 % geschätzt wurde (Koschek, Weiland & Ditschek, 2012, S. 7). Integrierende Veranstaltungen, die sich im Sinne der Inklusion direkt an Adressaten mit und ohne Behinderung wenden, gibt es nur vereinzelt (vgl. ebd.). Insofern scheint die Schlussfolgerung von Koschek, Weiland und Ditschek (2012, S. 7) berechtigt: „Somit ist fraglich, ob inklusiver Unterricht für Menschen mit und ohne Behinderung in der deutschen Bildungslandschaft schon weitgehend verwirklicht ist“. Hinzu kommt, dass nur 11 % aller Weiterbildungsanbieter bzw. 20 % derer, die Menschen mit Behinderung als Teilnehmende aufzuweisen haben, spezifische Supportleistungen erbringen (vgl. ebd.). Geht man von der Prämisse aus, dass Angebote für behinderte Menschen eine besondere Affinität zur konfessionellen EB aufweisen, markieren diese Befunde für die keb relevante Ausbaupotentiale. Da Zielgruppenarbeit in der aufgezeigten Breite geradezu als „Alleinstellungsmerkmal“ konfessioneller EB gilt, kann auch und gerade dadurch öffentlich sichtbar werden, in welcher Weise keb ihre gesellschaftliche Verantwortung wahrnimmt und welchen genuinen Beitrag sie durch diese spezifische Form der EB im pluralen Feld der EB/WB zu leisten vermag.

Über die verschiedenen Formen der Zielgruppenarbeit hinaus, die für eine nachfrageorientierte Strategie der EB/WB stehen, geht es im Sinne einer angebotsorientierten Strategie für die keb auch darum, selbst Themen und Akzente zu setzen, aber auch auf gesellschaftliche Trends zu reagieren. Beispielhaft für Letzteres seien hier die Herausforderungen aufgegriffen, die vom demographischen Wandel ausgehen. Aktuelle empirische Befunde verweisen hier auf große Potentiale auch und gerade für die keb. So zeigt eine 2011 im Rahmen der von wbmonitor durchgeführten bundesweiten Umfrage, dass sich mit Blick auf bereits vorgehaltene Angebote wie auch hinsichtlich der im nächsten Fünfjahreszeitraum vorgesehenen Weiterbildungsangebote herausfordernde Anschlussstellen für die keb ergeben. Von den insgesamt 17 genannten Themenstellungen erweist sich mindestens die Hälfte als unmittelbar anschlussfähig. Dies gilt vor allem für die Bereiche, die bereits am stärksten vertreten sind, die aber auch beträchtliche Zuwachserwartungen aufweisen: Gesundheitsprävention, interkulturelle Kompetenz, Unterstützung der Berufsrückkehr nach Familienphase, Work-Life-Balance, Integrationskurse für Mi-

grantinnen/Migranten, Alltagsbewältigung im Alter, Intergenerative Bildung, Vorbereitung Älterer auf ein Ehrenamt (Koschek & Schade, 2011, S. 9). Die als Antwort auf den demographischen Wandel genannten Themenschwerpunkte offenbaren einmal mehr, wie wenig eine strikte Trennung zwischen allgemeiner, politischer und beruflicher EB/WB Sinn macht.

Wenn im Zusammenhang angebotsstruktureller Überlegungen in gebündelter Form Fakten und Argumente dargelegt wurden, die für ein breit verstandenes Lern- und Bildungsangebot in der keb sprechen, das selbstverständlich auch ansprechende Formen der (Lern-) Beratung einschließt, so deutet auch die vorgenommene Analyse bildungspolitischer Dokumente im Umfeld der katholischen (Erwachsenen-)Bildung in diese Richtung. Hier zeigt sich, dass der Bildungsbegriff überwiegend als leitende Kategorie definiert wird. Es werden aber auch Öffnungen zu qualifizierenden und kompetenzentwickelnden Angeboten markiert.

Der Ertrag der Analyse relevanter bildungspolitischer Aussagen lässt sich in zweierlei Hinsicht zusammenfassen: In theologischer Hinsicht wird übereinstimmend auf Gottebenbildlichkeit rekurriert, in einem Falle auf die katholische Soziallehre verwiesen. Damit scheint sich eine ‚laienkatholische‘ Perspektive von keb zu verstärken, die eher an theologischen Grundbegriffen als an kirchlichen Grundsätzen ansetzt, wie dies Englert Anfang der 1990er Jahre als eine mögliche Ausrichtung von keb so charakterisierte: „Damit soll wohl weniger ein Vorbehalt gegenüber der kirchlichen Lehre angebracht als vielmehr klargestellt werden, daß kirchliche Erwachsenenbildung nicht in einem institutionellen Interesse geschieht, sondern ihre Motivation vielmehr aus dem lebendigen Überzeugungstatbestand einer bestimmten Gruppe von Zeitgenossen bezieht“ (Englert, 1992, S. 53).

So manifestiert sich in unmittelbar diözesanrelevanten Dokumenten ein Verständnis von (Erwachsenen-)Bildung, das auch organisationsbezogen auf Interdependenz und kritische Selbstreflexion setzt. Und auch hier scheint ein Verständnis von keb auf, wie es Englert im gleichen Argumentationszusammenhang formulierte: „Die weltanschauliche Grundlage wird nicht als eine starre Ableitungsbasis für die Lösung individueller und gesellschaftlicher Probleme angesehen, sondern eher als ein selber in Bewegung befindliches Interpretationsinstrumentarium“ (ebd.). Hier offenbart sich eine breite Öffnung für gesellschaftliche Strömungen und in die Gesellschaft hinein. Insofern bedarf es der Vergewisserung in einem subjektbezogenen Bildungsbegriff, dem es – wie Haker es aus philosophischer Sicht in diesem Band formuliert – auf Basis „einer ‚responsorischen‘ Bildungsethik“ angelegen ist, „die An-Sprüche anderer als konkrete Herausforderungen des je individuellen und gesellschaftlichen Handelns anzuerkennen, ohne damit schon jeden Anspruch als gerechtfertigt zu betrachten“.

Geht es hier um den Rekurs auf eine theologische Begründung von Bildung, so gilt dies gleichermaßen für den Rückgriff auf pädagogische Begründungsmuster für Bildung in bildungspolitischen Dokumenten. Damit kann ein zweiter Ertrag der Analyse festgehalten werden. Ungeachtet einer präziseren bildungstheoretischen Einordnung, ergeben sich in allen ausgewerteten bildungspolitischen Dokumenten wesentliche Übereinstimmungen im Verständnis von Bildung, Qualifizierung und Kompetenz, wobei Bildung als Leitkategorie besonders hervorgehoben wird. Zugleich zeigt sich ein breites und pädagogisch affines Bildungsverständnis, das die subjektbezogene Entwicklung und Entfaltung in das Spannungsverhältnis sozialer und gesellschaftlicher Anforderungen stellt. Dass ein solches Bildungsverständnis strikt von kirchlichen Ansprüchen der Verkündigung zu trennen ist, versteht sich von selbst und kann – auch angesichts hinlänglich geführter und klärender Diskurse (vgl. etwa Rieck, 2008) – als vorausgesetzt gelten.

Bezogen auf einen erwachsenenpädagogischen Bezugsrahmen von Weiterbildungsmanagement, der die Organisation von Lehr-/Lernprozessen modellhaft abzubilden versucht (vgl. Abb. 1), erweist sich der Bildungsbegriff im Kontext grundlegender lehr-/lerntheoretischer Prämissen als leitende Kategorie, die zur Klärung und Konstituierung des eigenen pädagogischen Selbstverständnisses wie auch zur Entwicklung eines Leitbildes konstruktiv genutzt werden kann. Zugleich kann der Bildungsbegriff auch zur Profilierung des Gesamtangebots dienen, in dem Kompetenzentwicklung, aber Qualifizierung ihren Platz haben können (vgl. Abb. 2). Verständigt man sich auf Unterscheidungskriterien wie Subjektorientierung, Handlungsorientierung, Ganzheitlichkeit von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen, Selbstorganisationsfähigkeit, Reflexivität, Normativität und Art der Einbeziehung informeller Lernprozesse (vgl. Schiersmann, 2007, S. 53–56), ergeben sich hilfreiche Möglichkeiten bei der Identifizierung der jeweils vorherrschenden Dimension des angezielten Lehr-/Lernsettings.

Gestützt werden diese Überlegungen durch neuere Erkenntnisse einer Benefit-Forschung, die es jenseits grundsätzlicher Bedenken gegenüber einer stark bildungsökonomisch motivierten und nutzenbasierten Sichtweise wie auch angesichts vieler methodologischer Probleme einzubeziehen und einzuordnen gilt. Kil, Thöne-Geyer & Motschilnig (2012, S. 168) zufolge realisieren sich „Wider Benefits“, also weiter und umfassender zu betrachtende Zugewinne durch EB/WB, mittels zweier Mechanismen: Mit Blick auf „personale Eigenschaften und Fähigkeiten ... (kann) Bildung und Lernen die Entwicklung von Kernkompetenzen, Fähigkeiten und persönlichen Ressourcen stärken und den Glauben an die eigenen Möglichkeiten, mit nachteiligen Situationen fertig zu werden, stärken“ (ebd). Mit Blick auf „soziale Interaktion ... (ermöglicht) Bildung den Zugang zu Individuen und Grup-

pen mit einem ähnlichen sozioökonomischen Hintergrund, befördert sozialen Zusammenhalt und bietet Möglichkeiten sozialen Eingebundenseins“ (ebd.). Die Autorinnen gehen davon aus, dass soziale und gesamtgesellschaftliche Nutzeneffekte genuinen Zielen der EB entspringen: „In der Bewältigung von Veränderung, der (kommunikativen) Auseinandersetzung mit Neuem und Anderem und in der Erweiterung von reflexiven Bewältigungs- und Entfaltungsoptionen seitens des Individuums im Austausch mit anderen“ (ebd.). Sie verweisen beispielhaft auf empirische Befunde, die etwa nahelegen, dass Weiterbildungsteilnehmende eine höhere Resistenz gegen Extremismus und eine höhere Toleranz aufwiesen und politisch engagierter seien. Außerdem verfügten ältere Teilnehmende über weniger Altersstereotype. Schließlich heben sie den förderlichen Beitrag von EB hervor, soziale Exklusion in der Erwerbsarbeit, in sozialen Nahbeziehungen und mit Blick auf Bürgerrechte abzubauen (vgl. ebd., S. 170–171).

Mit Blick auf die Bereitstellung einer lernförderlichen Umgebung wird im Rahmen der Benefit-Forschung auch und gerade die Rolle der Kursleitung hervorgehoben, denn „vor allem scheint es der Lehrende zu sein, der unterstützend, vorbildhaft und direkt in den Lernprozess Anteile erbringen kann“ (ebd., S. 171). Übertragen auf die Gegebenheiten der keb bedeutet dies, die Potentiale der bereits praktizierten Formen personaler Präsenz und „Sichtbarkeit“ auch der Hauptamtlichen bewusst einzusetzen und konsequent weiterzuentwickeln. Die breite Palette nutzenbasierter Hinweise auf Effekte der EB/WB verweist auf vielfältige Möglichkeiten der keb, ihre spezifischen Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Zugleich wird aber deutlich, dass es unerlässlich scheint, hierbei auf das eigene Selbst- und Bildungsverständnis zu reflektieren. Ebenso zeigt sich, dass eine dermaßen verstandene personale Kompetenz auch entsprechender institutioneller Rahmenbedingungen bedarf, um auf der Grundlage erwachsenenpädagogisch ausgewiesener Professionalität qualitativvolles Handeln gewährleisten zu können.

Dies führt nun zur weiteren Frage, inwieweit Akteure und Strukturen in der keb zu einer breit aufgestellten und gesellschaftlich verankerten konfessionellen EB beitragen können. In struktureller Hinsicht sei zunächst das „doppelte Spannungsverhältnis“ benannt. Mit diesem wird eine zweifache Herausforderung markiert, die auf Kooperation angelegt und angewiesen ist: Zum einen ist hier in trägerstruktureller Hinsicht auf das kooperative ‚Dreisäulenmodell‘ zu verweisen, das auf ein konstruktives Miteinander von gemeinnützigen Vereinen bürgerlichen Rechts (in Form der (Kreis-)Bildungswerke und des Diözesanverbands), bildungsaffinen Verbänden und Amtskirche angewiesen ist. Die im Rahmen eines Kooperationsvertrages erfolgte Delegation der Verantwortung für die offene Erwachsenenbildung in der Diözese Rottenburg-Stuttgart an den Diözesanverbund manifestiert

eine strukturelle Absicherung der keb als eigenständigem Ort und kann zugleich als Signal verstanden werden, dass dieser Ort der Bildung in hohem Maße von Laienkatholik/-innen selbst zu gestalten und zu verantworten ist. Dies dürfte sich insofern auch als Vorteil erweisen, als damit dem eher noch zunehmenden öffentlichen Legitimationsdruck besser zu begegnen ist. Die zweite hier zu benennende Herausforderung ist mit der gewählten Institutionenstruktur der keb in der Diözese Rottenburg-Stuttgart verknüpft. Hier geht es darum, das Kooperationsverhältnis zwischen den maßgeblichen Institutionen, also (Kreis-)Bildungswerken, Verbänden und Diözesanverband, so zu gestalten, dass ein konstruktives Zusammenwirken im Interesse einer attraktiven wie jeweils klar profilierten EB ermöglicht wird.

Im Anschluss stellt sich die Frage, was das hier umrissene „doppelte Spannungsverhältnis“ für anstehende Entscheidungs- und Steuerungsprozesse in der keb impliziert. Koordinierende Aufgaben auf Diözesanebene können nicht die Verantwortung für die Entwicklung der EB vor Ort ersetzen. Denn diese stellt nicht zuletzt durch ihre kooperativ angelegten Arbeitsstrukturen, indem man sich der Rückbindung an Kirchengemeinden ebenso vergewissert wie für die zukunftssträchtige Erschließung weiterer Kooperationspartner offen hält, förderliche Rahmenbedingungen für eine adressaten- und zielgruppenbezogene Bildungsarbeit bereit. Die Koordinierungs- wie Unterstützungsfunktion auf Diözesanebene steht für die Gewährleistung öffentlicher Förderung wie insgesamt von förderlichen Rahmenbedingungen, um auf der Grundlage geregelter Kommunikation zwischen ehrenamtlichen Gremienvertretern, hauptamtlichen Leitungspersonen und kirchlichen Verantwortungsträgern zu tragfähigen Lösungen zu gelangen.

Inwieweit keb ihre Potentiale entfalten und ein professionelles Dienstleistungsangebot erbringen kann, hängt in hohem Maße von der Professionalität aller beteiligten Akteure ab. Mit Blick auf die hauptamtlichen „Bildungsprofis“ erfüllt die keb DRS die gebotenen Voraussetzungen insofern, als diese sowohl eine theologische als auch erwachsenenpädagogische Kompetenz mitbringen müssen. Auch mit Blick auf qualitative Mindeststandards öffentlich verantworteter EB wird es verstärkt darauf ankommen, in die vielfältig vorgehaltenen Maßnahmen zur Personal- und Organisationsentwicklung unverzichtbar auch die Ehrenamtlichen einzubeziehen. Es spricht vieles dafür, den bereits beschrittenen Weg gemeinsamer Fortbildungsmaßnahmen weiter zu beschreiten und konsequent auszubauen.

Wenn sich keb in den Dienst der Gesellschaft stellt, ist es unerlässlich, das unterlegte Verständnis von Gesellschaft und die sie prägenden Kräfte zu reflektieren, da nur so ihre eigenständige Rolle als Bildungsfaktor bestimmt und ausgelegt werden kann. Hier ist zu fragen, in welchem Maße in der keb die integrative wie partizipativ-gestaltende und demokratisierende Funktion von Bildung in einer postmo-

dernen Gesellschaft zum Tragen kommt. Denn gerade dazu hat die EB im historischen Erbe der Aufklärung einen Beitrag geleistet und unverzichtbar weiter zu leisten. Die von Margret Fell in diesem Zusammenhang aufgeworfene Frage, ob keb als „Regulativ“ wirken kann oder „nur ein Spiegel der Gesellschaft“ (Fell, 1989, S. 8) ist, kann mit „sowohl als auch“ beantwortet werden. keb ist Spiegelbild gesellschaftlicher Realitäten und Tendenzen. Zugleich steht sie vor der Aufgabe, gesellschaftliche Entwicklungen und die diesen zugrundeliegenden Dynamiken und Interessen selbst zu thematisieren und ihre wertebezogenen Fragen und Antworten dem gesellschaftlichen Diskurs zur Verfügung zu stellen, um auf diese Weise für eine wertebewusste Gesellschaft zu sensibilisieren. Im Nachdenken über gesellschaftliche Entwürfe wäre etwa zu fragen, ob sich unsere Gesellschaft eher dem Modus einer „Ich-Gesellschaft“ oder dem einer „Wir-Gesellschaft“ verpflichten will.

Die theologische Dimension konfessioneller EB kann hierzu Anstöße und Impulse bieten. Wie etwa Drumm in diesem Band darlegt, kann keb gerade in Zeiten tiefgreifender gesellschaftlicher Transformation Räume der Selbstvergewisserung christlicher Tradition und damit hilfreiche Verstehens- und Deutungshilfen für komplexer werdende Identitätsentwicklungsprozesse bieten. Perspektivenreich erscheint auch der Verweis auf die Gottebenbildlichkeit des Menschen, wie er sich in bildungspolitischen Positionierungen als durchgehende Chiffre für die Zueignung von unabdingbarer Würde des Menschen findet, indem „der Mensch als Bild Gottes zu einem bevorzugten ‚Ort der Gegenwart Gottes‘ (wird)“ (Rieck, 2008, S. 141). Die hier zum Tragen kommende Schöpfungserzählung kann insgesamt eine Bildungsperspektive eröffnen, die konfessionelle EB als Ort der diskursiven Verständigung über eine Welt- und Gesellschaftsentwicklung zu begreifen, die sich von der Vision der Bewahrung der Schöpfung (Umwelt) und der damit verbundenen Aufgabe, menschenwürdige Lebensräume zu gestalten, tragen lassen (vgl. dazu auch Krämers Anmerkungen zu einer theologischen Begründung der keb in diesem Band).

Ähnliche Inspirationskraft mag dem prophetischen Element zukommen, das – wie Orth (2005, S. 193) näher ausführt – auf „Richtung und Linie“ der hebräischen Bibel und des Neuen Testaments“ verweist und auch für Menschen außerhalb des christlichen Kontextes als inspirative Quelle sinnsuchender Selbst- und Weltreflexion genutzt werden kann. Manifestiert „in der an Gott und den Menschen orientierten kritischen Zeitansage, die geprägt ist von der vorrangigen Option für alle, die am guten Leben gehindert werden“, meint „prophetische Perspektive“ im Sinne von ‚Lebenskunst‘, „Blicke auf das gute Leben öffnen“ und im Sinne von ‚Parteilichkeit‘, „Standorte (markieren), dass diese Hoffnung allen Menschen gilt und Einsatz dafür lebensnotwendig ist“ (ebd.).

Allgemeiner formuliert es Bergold (2005, S. 201), wenn er biblische Texte „in ihrer archetypischen Bildhaftigkeit“ jenseits eines Verkündigungsanspruchs als bildungswirksame Reflexionsanlässe im Sinne von Deutungsangeboten betrachtet. Theologische EB vermag insofern Anlässe der „Unterbrechung“ zu bieten, die ein-dimensionale Sichtweisen von Mensch und Gesellschaft überwinden helfen, „indem sie aufbrechende und unterbrechende Lebenswelten ins Gespräch und Bewusstsein bringt, die nicht technisiert, instrumentalisiert, leistungsorientiert und marktgesteuert sind, sondern zutiefst und eigentlich menschlich“ (ebd.). Gilt es insofern, Menschen ermutigende Orte der Selbstreflexion zu bieten, verweist dies auf Wege erwachsenenpädagogischer Biographiearbeit mit dem Ziel, ungelebtem, vielleicht sogar ungeahntem Leben auf die Spur zu kommen.

Die hier aufgezeigten Zugänge, Gesellschaft und deren Wandel aus konfessioneller Perspektive zu bestimmen und zu reflektieren, seien nur beispielhaft verstanden. Sie können als Ausdruck dafür stehen, keb als legitimen Ort der Auseinandersetzung mit „Grundlegenden“ Aspekten einer Gesellschaft unter Einbeziehung ethischer Fragen angesichts wertpluraler Ansprüche und Divergenzen zu nutzen. Dass hierzu nicht nur die Diskussion über die Rolle von Religion(en) in seiner säkularen Gesellschaft, sondern ebenso die kritische Reflexion auch destruktiver Potentiale gehört, mag nicht unerwähnt bleiben. Nicht zuletzt eröffnen sich – wie Schweitzer in diesem Band aus religionspädagogischer Perspektive ausführt – interreligiöse Bildungsaufgaben in einer multireligiösen Gesellschaft.

Die Verantwortung für das Vorantreiben gesellschaftlicher Entwicklungen bezieht sich aber nicht nur auf inhaltliche, sondern auch auf strukturelle Fragen einer öffentlich verantworteten EB. So etwa, wenn es darum geht, die derzeit eher gruppenbezogenen Förderungsrichtlinien für einzelfallbezogene Maßnahmen zu öffnen.

Was kann man nun abschließend aus dieser erwachsenenpädagogischen Analyse der keb mit Blick auf deren Dienst an der Gesellschaft und damit am Gemeinwohl festhalten? Zunächst sollte auf einer metatheoretischen Analyseebene deutlich geworden sein, dass konfessionelle EB und mit ihr die keb als öffentlich geförderte EB über eine rein theologische Begründung hinaus einer erwachsenenpädagogischen Verortung bedarf (vgl. dazu auch Fell, 1989, S. 5). Denn erst im Rahmen einer erwachsenenpädagogisch fundierten Systematik einer professionell verantworteten Organisation von Lern- und Bildungsprozessen für Erwachsene wird es möglich, den Beitrag der keb in der pluralen Weiterbildungslandschaft zu bestimmen. So kann herausgearbeitet werden, inwieweit konfessionelle EB primär innerkirchlichen Partialinteressen zuzuordnen ist oder aber inwiefern eine weltanschauliche Ausrichtung mit christlichem Fundament eine Grundlage für eine Bildungsarbeit

abgeben kann, die nicht trotz, sondern wegen ihres Spezifikums als gesellschaftlich relevant und bedeutsam erkannt und anerkannt wird. Auf diese Weise kann ein erwachsenenpädagogischer Referenzrahmen dazu beitragen, dem Legitimationsbedarf der keb als Organisation kirchlicher Mitträgerschaft wirksam zu begegnen.

Mit Blick auf die Doppelperspektive dieses Beitrags, nämlich Perspektiven der keb in einem erwachsenenpädagogischen Bezugsrahmen zu verorten, um auf dieser Grundlage Schlussfolgerungen für spezifische Gestaltungspotentiale dieses Feldes öffentlich verantworteter EB zu ziehen, sei abschließend nochmals betont: Es ging nicht primär darum, das Repertoire von Vorschlägen und Anregungen zur zukünftigen Gestaltung von keb um griffige Formeln oder Rezepte zu erweitern. In dieser Hinsicht liegen zahlreiche beachtenswerte Konzepte und Entwürfe vor, wie sie etwa von Rieck (2008) sowie Englert und Leimgruber (2005) dargelegt und eingeordnet werden. Vielmehr ging es in dieser erwachsenenpädagogischen Verortung der keb auf der Grundlage relevanter Theorie- und Empiriebefunde darum, Anschlussstellen aufzuzeigen, die von den Akteuren der keb genutzt werden können, um eigene Perspektiven zu entwickeln. Wie in diesem Beitrag professionstheoretisch begründet, ist eben dies die Aufgabe professionellen Handelns in der EB/WB, nämlich relevantes Wissen zur Lehr-/Lernorganisation Erwachsener mit den eigenen Prämissen zu verbinden, um daraus Perspektiven für die Gestaltung eines klar konturierten Profils zu entfalten. Mit anderen Worten: Es gilt, keb als Ort der EB zu bestimmen, der sich in seinen Antworten auf die vielfältigen und multidimensionalen Lernforderungen an Einzelne wie Kollektive der eigenen Wertimplikationen und sinnthematisierenden Ressourcen vergewissert, sich aber bei der Bewältigung der Aufgaben der gesamten Bandbreite erwachsenenpädagogischer Konzepte und Instrumente zu bedienen vermag, die professionelles wie qualitätsvollen Handeln ermöglichen helfen.

## Literaturverzeichnis

---

- Arnold, R. (2010):** Kompetenz. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), Wörterbuch Erwachsenenbildung (2. Aufl.) (S. 172–173). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Aschoff, H.-G. (2008).** Von der Revolution 1848/49 bis zum Ende des Ersten Weltkrieges. In E. Gatz (Hrsg.), Laien in der Kirche (S. 115–191). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
-

- Aymans, W. (1989).** Das konsoziative Element in der Kirche. Gesamtwürdigung. In W. Aymans et al. (Hrsg.), Das konsoziative Element in der Kirche. Akten des VI. Internationalen Kongresses für Kanonisches Recht (S. 2029–1057). St. Ottilien.
- Barz, H. Tippelt, R. (2004a).** Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 1 – Praxishandbuch Milieumarketing. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Barz, H. Tippelt, R. (2004b).** Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2 – Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bergold, R. (2005).** Stolpern lernen! Zum Unterbrechungsansatz in der theologischen Erwachsenenbildung. In R. Englert & S. Leimgruber (Hrsg.), Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität (S. 195–210). Gütersloh und Freiburg im Breisgau: Christian Kaiser/Gütersloher Verlagshaus und Verlag Herder.
- Bergold, R., Knoll, J. Mörchen, A. (1999)** (Hrsg.). „In der Gruppe liegt das Potential“ – Wege zum selbstorganisierten Lernen. Ein KBE-Projekt zur Fortbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Gesamtbericht, Dokumentation, Evaluation. Bonn: Echter Verlag.
- Bildungspolitische Erklärung des KBE-Vorstandes (2007).** Kompetenz braucht Erfahrung – Erwachsenenbildung braucht tragfähige Strukturen. [http://www.kbe-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Bilder/50\\_jahre\\_kbe/Bildungspolitische Erklärung\\_2007.pdf](http://www.kbe-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Bilder/50_jahre_kbe/Bildungspolitische_Erklärung_2007.pdf)[07.03.2013].
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (2006)** (Hrsg.). Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn, Berlin.
- Ecarius, J. (2009).** Bildung in erziehungswissenschaftlichen Reflexionskulturen. In W. Melzer & R. Tippelt (Hrsg.), Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (S. 247–259). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Englert, R. (1992).** Religiöse Erwachsenenbildung. Situation – Probleme – Handlungsorientierung. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Englert, R. & S. Leimgruber (2005).** Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität. Gütersloh und Freiburg im Breisgau: Chr. Kaiser/Gütersloher Verlagshaus und Verlag Herder.
- Faulstich, P., Zeuner, C. (2008).** Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten (3., aktual. Aufl.). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Fell, M. (1989).** Katholische Erwachsenenbildung zwischen gesellschaftspolitischer Verantwortung und kirchlichem Interesse. München: Saur.
- Gieseke, W. (2008).** Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Gnahn, D. (2010).** Träger der Erwachsenenbildung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), Wörterbuch Erwachsenenbildung (2. Aufl.) (S. 288–289). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Grundsätze und Ziele der Erwachsenenbildung in der Diözese Rottenburg-Stuttgart (1993). In Stuttgarter Hefte, 7 (Sondernummer), 150–155.
- Gschwender, E. (1983).** Geschichte der Erwachsenenbildung in der Diözese Rottenburg-Stuttgart nach 1945. In Bildungswerk der Diözese Rottenburg-Stuttgart e. V. (Hrsg.), Erwachsenenbildung als Lern- und Lebenshilfe. Geschichte – Strukturen – Ziele. Erfahrungen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart (S. 23–30). Ostfildern: Schwabenverlag.
- Heuer, U., Robak, S. (2000).** Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft – exemplarische Programmanalysen. In W. Gieseke (Hrsg.), Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs ‚Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung‘ (S. 115–209). Recklinghausen: Bitter.
- Hippel, A. v., Tippelt, R. (2004).** Kirchliche Erwachsenenbildung und ihre Teilnehmer. Empirische Ergebnisse. Erwachsenenbildung, H. 4, 163–167.
- Hirschberger Erklärung 1992.** Bildungspolitische Grundsätze (1992): [http://kebonn.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Dokumente\\_zu\\_EB/Hirschberg\\_1992.pdf](http://kebonn.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Dokumente_zu_EB/Hirschberg_1992.pdf) [07.03.2013].
- Katholische Erwachsenenbildung Diözese Rottenburg-Stuttgart e. V. (2012).** keb Jahresbericht 2011/2012. Stuttgart.
- Katholische Erwachsenenbildung Diözese Rottenburg-Stuttgart e. V. (2013).** Unser Leitbild. <http://keb-drs.de/fileadmin/downloads/selbstverstaendnis-leitbild.pdf>. [07.03.2013].
- Katholische Erwachsenenbildung Hessen. Landesarbeitsgemeinschaft e. V. (2009).** Untersuchung KEB Hessen. Frankfurt/Main. [http://keb-hessen.de/uploads/media/keb\\_dokumentation\\_web-pdf](http://keb-hessen.de/uploads/media/keb_dokumentation_web-pdf). [15.03.2013].
- Kil, M., Thöne-Geyer, B., Motschilnig, R. (2012).** Was kann Erwachsenenbildung leisten? Die Benefits von Erwachsenenbildung – Ansatz, Erfassung und Perspektiven. Der Pädagogische Blick, 20(3), 164–175.
- Kraul, M., Marotzki, W. (2002) (HG.).** Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Kolping. Kolpingwerk Deutschland (2011) (HG.).** Bildung. Grundlagenpapier des Kolpingwerkes Deutschland. Kölner Schriften des Kolpingwerkes Deutschland, Bd.6. Köln.

- Koscheck, S., Schade, H.-J. (2011).** Wbmonitor Umfrage 2011: Weiterbildungsanbieter im demographischen Wandel – Zentrale Ergebnisse im Überblick. [https://www.wbmonitor.de/downloads/Ergebnisse\\_20120207.pdf](https://www.wbmonitor.de/downloads/Ergebnisse_20120207.pdf) [01.03.2013].
- Koscheck, S., Weiland, M. & Ditschek, J. (2012).** Wbmonitor Umfrage 2012: Klima und Strukturen der Weiterbildungslandschaft – Zentrale Ergebnisse im Überblick. [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor\\_Ergebnisbericht\\_Umfrage\\_2012.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor_Ergebnisbericht_Umfrage_2012.pdf) [28.02.2013].
- Leimgruber, S. (2005).** Erwachsenenbildung als interkulturelles und interreligiöses Lernen. In R. Englert & S. Leimgruber (Hrsg.), *Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität* (S. 279–285). Gütersloh und Freiburg: Chr. Kaiser/Gütersloher Verlagshaus und Verlag Herder.
- Meueler, E. (2010).** Didaktik der Erwachsenenbildung – Weiterbildung als offenes Projekt. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (4., durchges. Aufl.) (S. 973–987). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nittel, D. (2010).** Biographietheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (4., durchges. Aufl.) (S. 103–115). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nuissl, E. (2010).** Öffentliche Verantwortung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl.) (S. 224–225). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Olbrich, J. (2001).** *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Orth, G. (2005).** Zur erwachsenenbildnerischen Bedeutung prophetischer Traditionen. In R. Englert & S. Leimgruber (Hrsg.), *Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität* (S. 182–194). Gütersloh und Freiburg im Breisgau: Christian Kaiser/Gütersloher Verlagshaus.
- Peters, R. (2004).** *Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Pflüger, A. (2010):** Integration. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl.) (S. 155–156). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Rieck, U. (2008).** *Empowerment. Kirchliche Erwachsenenbildung als Ermächtigung und Provokation*. Berlin: LIT Verlag.
- Rohlmann, R. (2001).** Öffentliche Verantwortung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (S. 240–241). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Schiersmann, C. (2007).** Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schiersmann, C. (2010).** Zielgruppen. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), Wörterbuch Erwachsenenpädagogik (S. 321–323). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schlutz, E. (2010).** Bildung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), Wörterbuch Erwachsenenbildung (2. Aufl.) (S. 41–44). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schlutz, E. (2006):** Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster u. a.: Waxmann.
- Schrader, J. (2003).** Wissensformen der Erwachsenenbildung. In W. Gieseke (Hrsg.), Institutionelle Innensichten der Weiterbildung (S. 228–253). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Sellmann, M. (2005).** Die Sinn/er/findung der katholischen Erwachsenenbildung. Eine Analyse aktueller Leitbilder. In: R. Englert & S. Leimgruber (Hrsg.), Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität (S. 67–82). Gütersloh, Freiburg im Breisgau: Chr. Kaiser/Gütersloher Verlagshaus und Verlag Herder.
- Siebert, H. (1991).** Aspekte einer reflexiven Didaktik. In W. Mader et al., Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft (S. 19–32). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Siebert, H. (2006).** Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht (5. Aufl.). Augsburg: ZIEL.
- Siebert, H. (2011).** Lernen und Bildung Erwachsener. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Staatsministerium Baden-Württemberg (2002) (Hrsg.).** Bilden, Leben, Gestalten. Gesellschaftliche Herausforderungen und Kirchliche Erwachsenenbildung. Gemeinsamer Kongress des Staatsministeriums Baden-Württemberg und der Kirchlichen Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung am 15. Februar 2002. Dokumentation. Stuttgart.
- Stellungnahme des KBE-Vorstandes (2000).** [http://www.kbe-bonn.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Dokumente\\_zu\\_EB/KBE-Stellungnahme\\_1992.pdf](http://www.kbe-bonn.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Dokumente_zu_EB/KBE-Stellungnahme_1992.pdf) [07.03.2013].
- Tippelt, R. et al. (2006).** Regionale Netzwerke zur Förderung lebenslangen Lernens – Lernende Regionen. In R. Fatke & H. Merckens (Hrsg.), Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden: VS Verlag für die Sozialwissenschaften.
- Vogel, N. (2000).** Die Kategorie der Bildung in der erwachsenenpädagogischen Theorieentwicklung. Eine historisch-systematische Betrachtung. In A. de Cuvry et al. (Hrsg.), Erlebnis Erwachsenenbildung: zur Aktualität handlungsorientierter Pädagogik (S. 33–43). Neuwied, Kriftel: Luchterhand.

- Vogel, N. (2008).** Steuerung der Weiterbildung durch erwachsenenpädagogische Professionalitätsentwicklung. In S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 293–310). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Vogel, N./Wörner, A. (2002).** Erwachsenenpädagogische professionelle Kompetenz für die Weiterbildung. In U. Clement & R. Arnold (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung* (S. 81–92). Opladen: Leske + Budrich.
- Vogel, N./Zellhuber-Vogel, P. (1993).** Kirchliche Erwachsenenbildung im Kontext erwachsenenpädagogischer Theoriediskussion. Zur Positionsbestimmung einer lebensweltlich und interkulturell orientierten Bildungsarbeit. *Stuttgarter Hefte*, 7 (Sondernummer), 143–149.
- Wittpoth, J. (2003).** Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen: Leske + Budrich.
- Wirth, I. (1978).** Institution, Institutionalisierung. In I. Wirth (Hrsg.), *Handwörterbuch der Erwachsenenbildung* (S. 384–392). Paderborn: Schöningh.
- Zech, R. (2008).** *Handbuch Qualität in der Weiterbildung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Zentralkomitee der deutschen Katholiken. ZdK (2009).** *Bildung unabhängig von der Herkunft! Gerechte Beteiligung an lebensbegleitender Bildung. Erklärung des Zentralkomitees der deutschen Katholiken*. Bonn.
- Zinkl, G. (2011).** *Das K macht den Unterschied. Die kirchenrechtliche Einordnung des KDFB: Einführung in kirchliches Vereinsrecht*. Katholischer Deutscher Frauenbund.

**Prof. Dr. Norbert Vogel**, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Tübingen, Münzgasse 11, 72070 Tübingen, E-Mail: [norbert.vogel@uni-tuebingen.de](mailto:norbert.vogel@uni-tuebingen.de)