

Politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung
-Zur Entwicklung und Aktualisierung ihrer Konzeption-

Inauguraldissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der
Philosophie (Dr. phil.) vorgelegt dem Fachbereich 1 (Pädagogik)
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

von
Manfred Koers
aus Sögel

Vorsitzender des
Promotionsausschusses: Prof. Dr. Walter Thimm
Erstreferentin: Prof. Dr. Barbara Fülgraff
Korreferent: Dr. Herbert Schwab
Datum der Disputation: 28.04.2000

Politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung
-Zur Entwicklung und Aktualisierung ihrer Konzeption-

Inauguraldissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der
Philosophie (Dr. phil.) vorgelegt dem Fachbereich 1 (Pädagogik)
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

von
Manfred Koers
aus Sögel

Vorsitzender des
Promotionsausschusses: Prof. Dr. Walter Thimm
Erstreferentin: Prof. Dr. Barbara Fülgraff
Korreferent: Dr. Herbert Schwab
Datum der Disputation: 28.04.2000

"Die Erziehung des heutigen Menschen für seine politische Aufgabe(...) muß diese Vorstellungen (der formalen Demokratie) überwinden. Was hier mit 'regieren' gemeint wird, ist eine menschliche, sittlich-geistige Haltung (...). Kein Verfassungsparagraph, kein höchster Gerichtshof, keine Behörde, kein Vertrag hilft, wenn nicht der durchschnittliche Mensch fühlt, daß die 'res publica', die gemeinsame Sache der menschlichen Existenz in Freiheit und Würde, in seine Hand gegeben ist."¹

¹ Benning, A.: Erwachsenenbildung: Bilanz und Perspektiven, S. 16.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	IV
1. Einleitung	1
2. Selbstverständnis und Theoriebildung politischer Bildung	4
2.1 Zur Geschichte politischer Erwachsenenbildung	4
2.11 Zum Ort von politischer Erwachsenenbildung	6
2.12 Ursprünge und Vorläufer der politischen Erwachsenenbildung.....	7
2.13 Die Industrialisierung und die 'Soziale Frage' als Movens für die organisierte Erwachsenenbildung	10
2.14 Gesellschaftliche Erwachsenenbildung zu Beginn des 20. Jahrhunderts	12
2.2 Der Neubeginn und Wiederaufbau politischer Erwachsenenbildung nach dem 2. Weltkrieg (1945-1960)	19
2.21 Die realistische Wende (1960-1975).....	24
2.22 Der gesetzliche Ausbau und die Etablierung der politischen Erwachsenenbildung (1970-1975).....	28
2.23 Die neuen sozialen Bewegungen oder die Entinstitutionalisierung von Erwachsenenbildung (1975 - ca. 1985).....	31
2.24 Die instrumentelle Wende / Qualifizierungsoffensive (1985 ff).....	38
2.25 Die reflexive Wende (1985 ff).....	41
2.3 Politische Bildung in der Gegenwart	46
3. Zum aktuellen Selbstverständnis von (politischen) Bildungsbemühungen in der katholischen Erwachsenenbildung	52
3.1 Zur Begriffsbestimmung: Katholische Erwachsenenbildung	52
3.2 Zeithistorische Aspekte politischer Bildung im Kontext katholischer Erwachsenenbildung -Eine Bestandsaufnahme	55
3.21 Geschichte und Grundlagen katholischer Erwachsenenbildung	55
3.22 Ursprünge katholischer Erwachsenenbildung	55
3.23 Die 'soziale Frage' als Movens katholischer Erwachsenenbildung.....	57
3.24 Katholische Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik.....	65
3.25 Katholische Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus	71
3.26 Katholische Erwachsenenbildung nach 1945.....	72
3.27 Die anthropologische Wende in der Andragogik der katholischen Erwachsenenbildung nach 1945	78
3.28 Die Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland (AKSB).....	81

3.3 Aufgaben und Schwierigkeiten einer Theorie politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung.....	89
3.31 Ein Blick auf die Binnenperspektive, oder die Frage nach der inneren Einheit einer pluriformen katholischen Erwachsenenbildung	89
3.32 Ein Blick auf die Außenperspektive, oder die Frage nach dem Ort katholischer Erwachsenenbildung im Kontext von gesellschaftlicher und kirchlicher Entwicklung	91
3.33 Ein Blick auf die Metaperspektive, oder die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis in der katholischen Erwachsenenbildung	93
3.34 Legitimationszwänge der politischen Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung oder: Katholische Erwachsenenbildung zwischen Seelsorge und Bildung	94
4. Gegenwärtige Funktionsbestimmungen katholischer Erwachsenenbildung in ihrer Bedeutung für eine Theorie politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung.....	98
4.1 Katholische Erwachsenenbildung als Form der Verkündigung.....	99
4.2 Katholische Erwachsenenbildung als Form missionarischen Handelns ...	102
4.3 Katholische Erwachsenenbildung im Spannungsfeld zwischen Heildienst und Weltdienst	104
4.4 Katholische Erwachsenenbildung verstanden als Diakonie.....	106
4.41 Katholische Erwachsenenbildung als Bildungsdiakonie	107
4.42 Katholische Erwachsenenbildung als 'Christliche Menschenbildung'	109
4.43 Katholische Erwachsenenbildung als Sozialbildung und die katholische Soziallehre.....	110
4.44 Katholische Erwachsenenbildung als Konfliktlernen in sozialer Praxis	122
4.45 Katholische Erwachsenenbildung als Erziehung zum Miteinander ..	126
4.46 Katholische Erwachsenenbildung als Stärkung des Humanums in der Gesellschaft.....	129
4.47 Katholische Erwachsenenbildung als die Rede von der Sinnfrage und die Thematisierung von Transzendenz	130
4.48 Katholische Erwachsenenbildung als informelle Teilnahme am theologischen Denken der Zeit.....	132
4.5 Die Funktionsbestimmungen katholischer Erwachsenenbildung und die ihnen zugrundeliegenden theologischen Prämissen	134
4.51 Theologische Denkmodelle in ihrer Bedeutung für die Konzeption einer Theorie politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung	136
4.52 Katholische Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund einer normativ dogmatischen Theologie	138

4.6 Die Funktionsbestimmungen katholischer Erwachsenenbildung und das Dilemma politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung.....	148
5. Theologisch-anthropologische Fundierung politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung	152
5.1 Zum Gespräch zwischen Theologie und Anthropologie.....	153
5.2 Desiderate an die Konzeption katholischer Erwachsenenbildung in der Gegenwart	158
5.21 Zur Rolle der katholischen Erwachsenenbildung innerhalb der Pluralität gesamtgesellschaftlicher Bildungsbemühungen	158
5.22 Katholische Erwachsenenbildung verstanden als Hilfe zur Individuation und damit verbundene didaktisch-methodische Implikationen	163
5.23 Zusammenfassung.....	173
5.3 Biblisch-schöpfungstheologische Aussagen als theologische Imperative politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung.....	175
5.31 Das biblisch-schöpfungstheologische Verständnis vom Menschen .	176
5.32 Das biblisch-schöpfungstheologische Verständnis vom Menschen in seiner Bedeutung für die katholische Erwachsenenbildung	183
5.4 Katholische Erwachsenenbildung im Paradigma der Diakonie.....	184
5.41 Diakonie - Eine Begriffsdefinition	185
5.42 Diakonie als Grundprinzip kirchlichen Handelns - Folgen für die katholische Erwachsenenbildung	188
6. Katholische Erwachsenenbildung - Politik mitgestalten	201
6.1 Die Politische Dimension des Christseins.....	203
6.11 Die politische Theologie	205
6.12 Die Theologien der Befreiung.....	206
6.13 'Christologie von unten' als Modell politischen Handelns der Kirche	210
6.14 Der Konsultationsprozeß der Kirchen.....	215
6.2 Politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung - Orientierungen und Perspektiven	226
7. Literaturverzeichnis.....	235

1. Einleitung

Es ist paradox: Politische Bildung insgesamt und insbesondere die politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung verlieren an Bedeutung, obwohl eine mit den Schlagworten 'Risikogesellschaft', 'Erlebnisgesellschaft', 'Wertewandel', 'Werteverlust' usw. skizzierte Situationsbeschreibung der gesellschaftlichen Gegenwart nahezu dazu drängt, die Potentiale der politischen Bildung für die Gegenwart und Zukunft unserer Gesellschaft zu nutzen. Politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Veränderungen haben zunehmend zu globalen Krisen in der Welt, aber auch zu ganz individuellen Krisen im Leben des einzelnen Menschen geführt. Die politische Bildung, die einst ein wesentliches Element in der Erwachsenenbildung darstellte, erfährt in der alltäglichen Praxis und auch im Kontext der Diskussion um Funktionen der Erwachsenenbildung und Weiterbildung einen zunehmend geringeren Stellenwert.

Kam der politischen Bildung in der Weimarer Zeit und den ersten Nachkriegsjahren eine entscheidende Funktion für die nationale Erneuerung im demokratischen Sinne zu, so ist von dieser Funktion und Bedeutung der politischen Bildung in der Erwachsenenbildung heute immer weniger die Rede. Stattdessen gibt es neuere Tendenzen in der Entwicklung der Erwachsenenbildung und Weiterbildung, welche die Frage aufwerfen, ob heute andere Aspekte der Erwachsenenbildung und Weiterbildung Vorrang haben, wenn es um Fragen der Funktionsfähigkeit und des Überlebens unserer Gesellschaft und der Menschheit insgesamt geht. Sicherlich hat die politische Bildung mit Schwierigkeiten ihrer unmittelbaren Verwertbarkeit und Effizienz zu kämpfen, aber ihr kommt dennoch in der freiheitlichen Demokratie eine fundamentale Bedeutung zu. Dies insbesondere in der gegenwärtigen Situation gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und politischer Neuorientierungen.

In diesem Zusammenhang gewinnt zur Zeit auch in der katholischen Kirche die Frage nach den Beweggründen der Erwachsenenbildung allgemein, und insbesondere die Frage nach der Bedeutung politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung außer- wie innerkirchlich an brennender Aktualität. Erwachsenenbildung ist dabei insgesamt durch das Spannungsfeld von Kirche und Welt, und damit auch durch die wechselseitige Zuordnung von kirchlichem Auftrag und gesellschaftlicher Verantwortung zu beschreiben.

Vorliegende Arbeit versucht deshalb einerseits das Proprium politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung in Abgrenzung zu anderen Trägern politischer Erwachsenenbildung herauszuarbeiten und andererseits eine innerkirchliche Antwort auf die Frage nach dem spezifischen Auftrag der politischen Bildung

in der katholischen Erwachsenenbildung zu geben. Insbesondere die Abgrenzung katholischer Erwachsenenbildung gegenüber anderen Tätigkeitsfeldern der katholischen Kirche erscheint im Sinne einer Selbstvergewisserung katholischer Erwachsenenbildung gegenwärtig besonders dringlich, da -nicht zuletzt monetärer Engpässe wegen- die politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung innerkirchlich zunehmend in Mißkredit gerät und bereits erste 'Auflösungserscheinungen' bzgl. ihrer kirchlich-institutionellen Verankerung sichtbar werden. Wie hat sich nun politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung zu verstehen? Wodurch legitimiert sich politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung? Welchen Beitrag leistet politische Bildung im Konzert des plural organisierten Bildungssystems? Was sind die Inhalte politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung, und was müssen deren Inhalte sein? In welchem Rahmen, unter welchen Rahmenbedingungen, hat sich politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung zu vollziehen? Welche Rolle kommt den politischen Erwachsenenbildnern in der katholischen Erwachsenenbildung zu?

Eine Vielfalt von Fragen für eine Konzeption politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung. Vorliegende Arbeit will in multifaktorieller Vorgehensweise Antworten auf diese Fragen geben. In der Form sachlich, in der Sache jedoch kritisch erfolgt eine sachgerechte, das heißt der Sache gerecht werdende Auseinandersetzung mit der politischen Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung. Diese Auseinandersetzung bedarf der Berücksichtigung theologischer, anthropologischer und andragogischer Grundlagen.

Politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung wird sich in der konzeptionellen Auseinandersetzung bzgl. ihres spezifischen Bildungsansatzes einer historisch-kritischen Analyse stellen müssen, denn Bildungsarbeit ist nicht gleichzusetzen mit Predigt oder Katechese, und nur zu oft muß "(...) die vulgarisierte wissenssoziologische Entlarvung der kirchlichen (Macht-) Interessen (...) als wesentliches Element ihres Glaubwürdigkeitsverlustes angesehen werden."²

Wie im Titel "Politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung. -Zur Entwicklung und Aktualisierung ihrer Konzeption-" ausgedrückt, steht eine andragogische Grundlagenforschung für die politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung im Mittelpunkt vorliegender Arbeit. Die Zielsetzung der Arbeit besteht in der Frage nach einer eigenständigen Legitimation politischer Bildung im Kontext katholischer Erwachsenenbildung und der Möglichkeit einer daraus ab-

² Steinkamp, H.: 'Freie Lebensgemeinschaften' als Aufgabe kirchlicher Praxis und Gegenstand praktischer Theologie, S. 159 f.

zuleitenden Konzeption. So entwirft vorliegende Arbeit eine fundierte Konzeption politischer Bildung, als Voraussetzung für legitime und handlungsbewußte katholische politische Erwachsenenbildungsarbeit. Eine derartige Zielbeschreibung soll dabei herausführen aus der falschen Alternative zwischen kirchenintern ausgerichteter Glaubensbildung und gesellschafts- und persönlichkeitsorientierter Erwachsenenbildung, denn trotz pluraler Auffassungen kommt die politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung nicht umhin, unverzichtbare Prinzipien zu entwickeln, die sie in ihrer organisatorischen und institutionellen Vielfalt als eigenständigen Bereich im Gesamt des öffentlichen Bildungswesens ausweist.

2. Selbstverständnis und Theoriebildung politischer Bildung

2.1 Zur Geschichte politischer Erwachsenenbildung

Die Auseinandersetzung mit katholischer Erwachsenenbildung in der Gegenwart impliziert die Aufarbeitung der Motive und Beweggründe, die die katholische Erwachsenenbildung zu der haben werden lassen, wie sie sich heute darstellt. Wer nach den spezifischen Chancen und Möglichkeiten einer politischen Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung, die sich unter den ihr besonderen Möglichkeiten den Herausforderungen der Gegenwart stellt, fragt, kommt nicht umhin, eine historische Selbstdarstellung der katholischen Erwachsenenbildung vorzunehmen. Insbesondere fällt das Augenmerk dabei auf die katholische Erwachsenenbildung in der wechselvollen Geschichte des 20. Jahrhunderts. Dies noch einmal unter dem Aspekt, daß in der unmittelbaren Zeit nach der nationalsozialistischen Ära, in der Zeit des Wiederaufbaus und der Konsolidierung der Bundesrepublik Deutschland, die katholische und evangelische Kirche zu den einzigen noch intakten und flächenübergreifend funktionierenden Organisationen zählten, die für viele Menschen Kontinuität darstellten und Vertrauen genossen.

Jede Gegenwart hat das Erbe der Vergangenheit mitzuberücksichtigen - so auch die katholische Erwachsenenbildung. Dies ist noch einmal besonders deshalb interessant, weil das Christentum jahrhundertlang die abendländische Bildung und Kultur maßgeblich geprägt hat.

So werden unter historischer Perspektive die Entwicklung der allgemeinen politischen Erwachsenenbildung und der katholischen Erwachsenenbildung, bzw. der Konzepte von katholischer Erwachsenenbildung, die sich im weitesten Sinne auf politische Bildung beziehen, zu untersuchen sein.

Eine derartige historische Selbstdarstellung dient der verlässlichen Ausgangsbasis zur historisch-kritischen Würdigung der politischen Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung und der Klärung des Selbstverständnisses politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung der Gegenwart.

Die historisch-deskriptive Auseinandersetzung mit der Geschichte katholischer Erwachsenenbildung wird dabei nicht unproblematisch sein, denn es "... stimmt nach wie vor, was Ch. Meier vor Jahren schrieb: >Die Erforschung der Geschichte dessen, was heute allgemein als kirchliche Erwachsenenbildung bezeichnet wird,

steckt noch ganz in den Anfängen und ist über das Studium punktueller Einzelanalysen kaum hinausgekommen.“³

So gilt es zunächst das aktuelle Selbstverständnis und den Stand der Theoriebildung der allgemeinen politischen Bildung und im folgenden Selbstverständnis und Theoriebildung politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung für die Gegenwart herauszuarbeiten.

Insbesondere die historische Selbstdarstellung politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung wird dabei der vergleichenden Andragogik dienen und Abhängigkeiten, Schnittstellen und Parallelen zu anderen Richtungen politischer Erwachsenenbildung im gesamtgesellschaftlichen Kontext aufzeigen.

Quellengrundlage der historischen Darstellung wird dabei das “Faktische, das die Rekonstruktion des Vergangenen durch die Historie (...) ermöglicht und stützt“⁴, sein.

Eine historische Darstellung der Geschichte katholischer Erwachsenenbildung erweist sich als schwierig, da diese Geschichte multifaktorielle Begründungen in sich trägt.

Zu einer verantworteten Darstellung der Geschichte katholischer Erwachsenenbildung bedarf es einer Berücksichtigung nicht nur der Theologie- und Kirchengeschichte, sondern zumindest auch der Politik-, Wirtschafts- und Sozialgeschichte, ohne deren Berücksichtigung die Interdependenz von katholischer Erwachsenenbildung, Gesellschaft und Staat nicht deutlich würde.

Nach Auffassung von Franz Pöggeler, einer herausragenden Persönlichkeit in der wissenschaftlichen Prägung der katholischen Erwachsenenbildung, ist die katholische Erwachsenenbildung kein "monolithisches Gebilde", sondern eine "sehr differenzierte und spannungsreiche Einheit.“⁵

Eine derartige Einschätzung wird mit Blick auf das Ganze katholischer Erwachsenenbildung und deren innerer Kontinuität zu prüfen sein, denn: Trotz pluraler Auffassungen kommt die katholische Erwachsenenbildung, und damit auch die politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung, ihrer Theoriebildung wegen nicht umhin, unverzichtbare Prinzipien zu entwickeln, die sie als eigenständigen Bereich im Gesamt des öffentlichen Bildungswesens ausweist.

³ Englert, R.: Religiöse Erwachsenenbildung, S. 29.

⁴ Kanz, H. (Hrsg.): Deutsche Pädagogische Zeitgeschichte 1945-1959, S. 11.

⁵ Pöggeler, F., im Vorwort zu: Benning, A.: Der Bildungsbegriff der deutschen katholischen Erwachsenenbildung, S. 11.

2.11 Zum Ort von politischer Erwachsenenbildung

Für die Vergangenheit und Gegenwart existieren eine Vielzahl zu benennender Orte, an denen Erwachsene Möglichkeiten haben, sich politisch zu bilden. Einen Anspruch auf einen alleinigen Ort politischer Bildung gibt es dabei nicht.

Mit Blick auf die Organisationsformen der politischen Erwachsenenbildung ist zwischen nichtinstitutionalisierter und institutionalisierter politischer Erwachsenenbildung zu unterscheiden.

Nichtinstitutionalisierte politische Bildung kann in alltäglichen menschlichen Lebensvollzügen geschehen. Es gibt Anlässe und Situationen, die Betroffenheit und/oder Interesse hervorrufen, und aus denen sich möglicherweise politisches Agieren ergibt. Im Vordergrund steht hier zumeist ein handlungsleitendes Interesse, und Lern- und Bildungsinhalte sind ein (Neben-) Produkt dieses Interesses.

Genau anders herum ist der Weg in der institutionalisierten politischen Bildung, die in Einrichtungen und Institutionen der Erwachsenenbildung stattfindet. Hier planen Referenten Veranstaltungen oft schon weit im voraus, werben durch Ausschreibungen um Teilnehmer für die Veranstaltungen bzw. kooperieren mit festen Partnern, und die Einrichtung stellt ihre Räume und technischen Möglichkeiten für die Veranstaltung zur Verfügung.

Im Gegensatz zur o.g. nichtinstitutionalisierten politischen Bildung hat hier die inhaltliche Auseinandersetzung absolute Priorität vor der Aktion. Üblicherweise intendiert eine derartige politische Bildungsveranstaltung nicht auch gleichzeitig eine politische Aktion.

Wenn im folgenden die historische Entwicklung der politischen Erwachsenenbildung skizziert werden soll, so ist dabei das Augenmerk auf die Formen der institutionalisierten politischen Erwachsenenbildung, oder besser, auf die Formen der institutionalisierten Erwachsenenbildung, die sich im weitesten Sinne auf Politisches beziehen, gerichtet.

Insgesamt ist die Beschäftigung mit der Geschichte der Erwachsenenbildung im doppelten Sinne aufschlußreich, da sich in ihr neben der Aufarbeitung der Erwachsenenbildungsgeschichte spiegelgetreu die Entwicklung und Etappen der bundesrepublikanischen Geschichte wiederfinden lassen.⁶

⁶ Vgl. Hufer, K. -P.: Politische Erwachsenenbildung, S. 19 f.

2.12 Ursprünge und Vorläufer der politischen Erwachsenenbildung

"Erwachsenenbildung wurde als besondere Bildungsaufgabe bewußt erst um 1870 erfaßt, aber aus ganz bestimmten geschichtlichen Notlagen praktisch schon viel früher geleistet."⁷

Diese 'geschichtlichen Notlagen' -oder, allgemein formuliert, die geschichtlichen Voraussetzungen, die zur Erwachsenenbildung führten- gilt es kurz zu skizzieren, da erst so der Stellenwert gegenwärtiger Theorien entsprechend gewürdigt werden kann. Letztlich führen neue Entwicklungslinien und Überlegungen nur dann weiter, wenn die entsprechenden Voraussetzungen berücksichtigt werden:

Bei der Frage nach den Wurzeln und Ursprüngen der Erwachsenenbildung lassen sich in der Literatur verschiedenste Ansätze finden:

Pöggeler⁸ und Künzel⁹ sehen erste Ansätze erwachsenenbildnerischer Bemühungen bereits in der Antike, und Pöggeler weist darauf hin, "daß bereits im Mittelalter die lebenslange Bildungsbedürftigkeit aller Menschen zum Prinzip erhoben worden ist."¹⁰

Werner geht für den Beginn der Erwachsenenbildung zurück bis zum christlichen Humanismus und zur Reformation¹¹ und auch Bolewski setzt für die Entstehungsgeschichte der Erwachsenenbildung bei der Reformation an.¹²

Benning kommt zu dem Ergebnis, daß es die Erwachsenenbildung, einem umfassenden Begriffsverständnis nach, wahrscheinlich unumstritten schon immer gegeben hat.¹³

Auf die unterschiedlichsten Ansätze der geschichtlichen Verankerung der Erwachsenenbildung soll hier im einzelnen nicht näher eingegangen werden, zumal diese Ansätze als historische Voraussetzungen dessen bewertet werden müssen, was später den Namen Erwachsenenbildung erhält.

⁷ Michel, E.: Die geistesgeschichtliche Entwicklung der heutigen Erwachsenenbildung, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Münster 7/1931, S. 185, zitiert nach: Meier, Ch.: Zur Geschichte der christlich motivierten Erwachsenenbildung, S. 9.

⁸ Vgl. Pöggeler, F. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 4, S. 12.

⁹ Vgl. Künzel, K.: Geschichte der Erwachsenenbildung, in: Dahm, G. u. a. (Hrsg.): Wörterbuch der Weiterbildung.

¹⁰ Pöggeler, F.: a.a.O., S. 12.

¹¹ Werner, C. A.: Die psychologischen und soziologischen Voraussetzungen der Erwachsenenbildung. Materialien zur Geschichte der deutschen Erwachsenenbildung: Werner führt den Beginn katholischer Erwachsenenbildung auf Ignatius von Loyola zurück. Vgl. ebd. S. 83.

¹² Bolewski, H.: Erwachsenenbildung, in: Handbuch der Sozialwissenschaften Bd. 3, S. 322-330.

¹³ Benning, A.: Der Bildungsbegriff der deutschen katholischen Erwachsenenbildung, S. 22.

Die eigentlichen Wurzeln der Erwachsenenbildung "sind nach einer weithin anerkannten These von Balsler in den geistigen, sozialen und politischen Umwälzungen zu suchen, die durch *Aufklärung und beginnende Industrialisierung* angestoßen, gegen Ende des 18. Jahrhunderts verstärkt einsetzten."¹⁴

"In einer Zeit, in der das Wesen des Menschen und seine Stellung in der Welt neu durchdacht wird oder in der durch umwälzende technisch-zivilisatorische Entwicklung andere Lebensumstände entstehen, wird sich die Frage stellen, wie der Mensch diesen neugeschauten oder neuentstandenen Aufgaben gerecht werden kann. Hier also ist die Antwort auf die Ursachen für die Entwicklung auch der Erwachsenenbildung zu suchen. Dabei muß der geistesgeschichtliche Hintergrund als die eine der beiden Voraussetzungen ebenso beachtet werden wie die Entwicklung im technisch-zivilisatorischen Bereich..."¹⁵

Balsler weist erstmals in aller Deutlichkeit auf den technisch-zivilisatorischen Ursprungsort der Erwachsenenbildung hin, sieht aber trotz dieser Feststellung, wie auch Götze, Picht, Kanz, Pöggeler, Benning u.a., die **geistigen Wurzeln** der Erwachsenenbildung in der **Aufklärung** begründet.

Von Kant definiert ist Aufklärung der "Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen."¹⁶ Hiermit prägte Kant eine geistesgeschichtliche Bewegung, deren Ziel die Mündigkeit und deren Schlagworte Natürlichkeit und ganz besonders Vernunftorientierung waren.

"Das aufklärende Prinzip der Erfassung, Durchleuchtung und Bewältigung aller Lebens- und Weltvorgänge mittels der ratio (...) die Anerkennung des seinem Wesen nach gleichberechtigten Menschen"¹⁷ wird zum Ursprung der Erwachsenenbildung.

Der durch Kant definierte Bildungsbegriff der Aufklärung kennzeichnet sich durch eine Loslösung geistiger Bevormundung: "Sapere aude! Habe Mut, Dich Deines eigenen Verstandes zu bedienen!"¹⁸

Wenn aus heutiger Sicht mit der Aufklärung auch Irrtümer wie ein starrer Fortschritts- und Wissenschaftsglaube, die Betonung der ratio, verbunden waren, so

¹⁴ Meier, Christoph: Zur Geschichte der christlich motivierten Erwachsenenbildung, S. 10.

¹⁵ Balsler, F.: Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Eine kultursoziologische Deutung, S. 11.

¹⁶ Kant, I.: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in: Gesammelte Schriften, Akademie-Ausgabe Bd. 9, S. 35.

¹⁷ Ebd. S. 12.

¹⁸ Pütz, P.: Die deutsche Aufklärung. Reihe: Erträge der Forschung, Band 81, Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt 1987, S. 11.

bleibt dennoch ein wesentlicher Kern erhalten: "Bildung und Lernen als Aufklärung, aber in Verbindung mit praktischer, sozialer, politischer Reform."¹⁹

Agogische Bemühungen, deren Postulate Mündigkeit, Kritikfähigkeit und Änderungsbereitschaft sind, haben in der Aufklärung ihren Ursprung, und hier liegt auch der Anfang des neuzeitlichen Bildungsbegriffs, der eng mit Emanzipation verbunden ist und kritischen Charakter aufweist.

An dieser Stelle kann bereits von einer Dimension des Politischen in der Bildungsarbeit gesprochen werden, denn "Erwachsenensein erhielt(...) Zugang zur Bildung, zur persönlichen Religion als einer sinnstiftenden Realität und zur Beurteilung politischer Freiheiten mit der Innovation politischer Handlungen."²⁰

Auf der Basis der Kritik an der Unveränderbarkeit und Naturgegebenheit gesellschaftlicher und sozialer Wirklichkeiten - und damit auch Kritik am absolutistischen Staat -, beinhaltet Bildung nun die Reflexion eigener Lebenszusammenhänge und deren mögliche Veränderung.

Der zunächst die Vernunft und das Wissen in den Vordergrund stellende Bildungsbegriff der Aufklärung wurde modifiziert durch Gedanken des Idealismus und der literarischen Klassik, in der die Bildung der gesamten Persönlichkeit an Bedeutung gewinnt und Bildung verstanden wird als "... der Weg der aktiven geistigen und sittlichen Selbstformung des Menschen in der Auseinandersetzung mit der Welt mit dem Ziel, eine persönliche Form gegenüber dem Stoff des Lebens zu verwirklichen. Ihr Sinn ist immer *Personalität*."²¹

In der Praxis der Konsolidierungs- und Institutionalisierungsanfänge von Bildung verlor die kritische Funktion aufklärerischer Bildung zunehmend an Bedeutung und so prägt W. v. Humboldt im Humanismus einen Bildungsbegriff, der die autonome Entfaltung des Menschen in den Vordergrund stellt und sich damit gegen eine systemaffirmative institutionelle Zweckhaftigkeit von Bildung wendet.

Neben der Aufklärung als geistigem Ursprung der Erwachsenenbildung stellten die demokratischen Gedanken und Ideen der Französischen Revolution einen weiteren Begründungsfaktor in der Genese der Erwachsenenbildung dar.

Liberté, fraternité, égalité: Diese Gedanken sollten nicht nur von bestimmten Personengruppen, sondern vom ganzen Volk ins Politische umgesetzt werden, und

¹⁹ Strzelewicz, Willy: Erwachsenenbildung und ihre sozialhistorische Bedeutung, in: 40 Jahre Heimvolkshochschule Bildungszentrum Jagdschloß Göhrde, hrsg. vom Bildungszentrum Jagdschloß Göhrde e.V..

²⁰ Kanz, H.: Aufklärung, in: Pöggeler, F. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung, Band 4, S. 23.

²¹ Meyer, H.-J.: Klassik, in: Pöggeler, F. (Hrsg.): a.a.O., S. 33.

hierzu galt es durch verstärkte Bildungsbemühungen alle Bürger zu befähigen, ihre Rolle in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft als mündige Bürger wahrzunehmen.

Vereinsgründungen, wie z. B. Lesevereine, Museums-, Harmoniegesellschaften, und für das Handwerk Gewerbe- und Handwerkervereine mit zünftlerischer Tradition, das waren die Organisationsformen der Erwachsenenbildungsarbeit des Bürgertums zu Beginn des 19. Jahrhunderts, einer Zeit, in der die Grundtendenz erwachsenenbildnerischer Bemühungen als antiliberal bis reaktionär, und damit systemaffirmativ der absolutistischen Staatsform gegenüber, zu bezeichnen ist. Die Bewahrung der alten Ordnung und die Eindämmung von Neuerungen des Zeitgeistes stehen im Vordergrund des Interesses eines kompensatorischen Bildungsverständnisses.

Erst mit Beginn der sozialen Bewegung in den dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts finden die liberalen und sozialen Gedanken der Aufklärung und der Französischen Revolution ihren Niederschlag in der Bildungspraxis, und vor diesem Hintergrund sehen Autoren wie Röhrig, Matzat u. a. den eigentlichen Beginn der Erwachsenenbildung mit dem Einsetzen der sozialen Bewegung in Deutschland.²² Hier tritt ein Phänomen auf, das bei einem Blick in die Geschichte der Erwachsenenbildung häufig deutlich wird: Bei einer historischen Darstellung der politischen Erwachsenenbildung muß immer wieder zwischen Ideen- und Realgeschichte unterschieden werden.

2.13 Die Industrialisierung und die 'Soziale Frage' als Movens für die organisierte Erwachsenenbildung

Der Aufbau eines organisierten Bildungswesens wurde maßgeblich hervorgerufen durch die **Industrialisierung**.

"Das Zusammenwirken von wissenschaftlich-technischer Erfindungsgabe und wirtschaftlicher Organisationsfähigkeit erforderte von einem im Laufe der Zeit immer größer werdenden Anteil der Bevölkerung erhöhte Leistung im Arbeitsprozeß.

²² Vgl. Matzat, H. L.: Zur Idee und Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, und Röhrig, P.: Geschichte der Arbeiterbildung, in: Pöggeler, F. (Hrsg.): a.a.O., S. 246-263.

(...) Berufliche Qualifikation und politische Verantwortung verwiesen so gleichermaßen auf die Notwendigkeit von Erwachsenenbildung."²³

Der steigende berufliche Wettbewerb und die Angst vor drohender Proletarisierung erhöhten die Nachfrage nach beruflicher Bildung, um den neuen Anforderungen gewachsen zu sein.

Der Unterprivilegierung der Arbeiter nahmen sich zunächst liberal und sozial gesinnte Kreise des Bürgertums durch Bildungsbemühungen an, denn die 'Soziale Frage' war für diese Kreise zunächst eine Bildungsfrage.

"Die wandernden deutschen Handwerksgesellen brachten die Idee des Arbeitervereins und das häufig damit verbundene frühsozialistische Gedankengut mit in die Heimat, und so kommt es hier nachweisbar seit 1843, ebenfalls zur Gründung von Arbeitervereinen."²⁴

Auch für die sich bildenden Vereine, zunächst noch ständisch nach Handwerker-, Gesellen-, Arbeitervereinen gegliedert, war die Soziale Frage zunächst eine Bildungsfrage, und infolgedessen verfolgten die Vereine gesellschaftlich-kompensatorische Ziele.

Nach der gescheiterten Revolution von 1848 erlangte Erwachsenenbildung im Gegensatz zu bürgerlichen Bildungsbestrebungen für die Arbeiterklasse eine sozialpolitische Funktion, deren Ziel die Stärkung der unterprivilegierten Klasse war und die neben der beruflichen Bildung die Menschenrechte zum Inhalt proklamierte. Hier grenzt sich die Erwachsenenbildung deutlich von vergleichbaren bürgerlichen Bemühungen ab und erhält revolutionär-emanzipatorischen Charakter. So bildeten sich immer stärker die gegensätzlichen Zielsetzungen der bürgerlichen und sozialistischen Arbeiterbildung heraus. Systemaffirmative und gesellschaftlich integrierende Ziele standen den emanzipatorisch-revolutionären Zielen der sozialistischen Arbeiterbildung gegenüber.

Wurden infolge der Revolution von 1848 die Arbeitervereine 1854 im ganzen Land verboten, so blieben die ihnen wichtigen Zielvorstellungen dennoch erhalten.

Nach 1860 ergaben sich wieder offizielle Möglichkeiten zur Gründung von Arbeitervereinen, und deren Neugründung geschah nun meistens aus unmittelbar politischen Zielsetzungen.

"Die Streitfrage war, ob man weiterhin gemeinsam mit den liberalen Kräften des Bürgertums Politik und Bildungsarbeit machen sollte, die dem Arbeiter in erster

²³ Tietgens, Hans, u.a.: Zum Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung, in: Bilanz und Perspektive. Aufsätze zur Entwicklung der Volkshochschule, S. 186.

²⁴ Röhrig, P.: Geschichte der Arbeiterbildung, in: Pöggeler, F.(Hrsg.): a.a.O., S. 246.

Linie Sparen und Sich-Bilden als Weg zu seiner Emanzipation empfohlen, oder ob die Arbeiter zuerst ihren politischen Kampf um politische Rechte und soziale Besserstellung oder gar Beseitigung der ganzen Klassenverhältnisse führen sollten."²⁵ Die Spaltung bürgerlich-liberaler und gesellschaftlich-emanzipatorischer Bildungsansätze war damit vollzogen.

Die dem Klassenkampf verpflichteten sozialistischen Bildungsbemühungen hatten zwar Bestand bis ins 20. Jahrhundert hinein, waren jedoch letztlich von geringer Bedeutung gegenüber der Praxis allgemeiner Volksbildung.

2.14 Gesellschaftliche Erwachsenenbildung zu Beginn des 20. Jahrhunderts

Die Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung

Mit der Gründung der '**Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung**' nahm die bürgerlich-liberale Richtung der Erwachsenenbildung 1871 eine neue organisatorische Gestalt an. Die 'Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung' war - ihrem Selbstverständnis nach - ein Zusammenschluß von freien und außerhalb der Sozialdemokratie existenten Bildungsvereinen, "(...) mit dem Ziel ein Gegengewicht gegen die sozialdemokratischen Aktivitäten zu bilden."²⁶

Um deutlich zu machen, daß sich die Bildungsbemühungen losgelöst von ideologischen Kämpfen und Klassengegensätzen an das ganze Volk richteten, wurde bewußt nicht mehr von Arbeiterbildung sondern von Volksbildung gesprochen.

Zielperspektive dieser Volksbildung war der Ausgleich von Defiziten gerade der Bevölkerungsgruppen, die im Kindesalter nur eine schulische Elementarbildung erhalten hatten, damit auch diese Gruppe stärker befähigt wurde, ihre Verantwortung und Aufgaben in Staat und Gesellschaft zu verstehen und zu bewältigen.

Die extensive Verbreitung traditioneller Kulturgüter und eine systemaffirmative staatsbürgerliche Bildung sollen der Erwachsenenbildung einen deutlich staatsertreuenden und volk-bildenden Charakter geben.

Erwachsenenbildnerische Praxis geschieht unter dem Vorzeichen weltanschaulicher Neutralität und reduziert sich infolgedessen immer mehr auf die Funktion von Kultur- und Wissensvermittlung.

²⁵ Röhrig, P.: Artikel Arbeiterbildung, in: Wirth, I. (Hrsg.): Handwörterbuch der Erwachsenenbildung, S. 47.

²⁶ Ebd. S. 251.

Die Epoche der extensiven Volksbildung erfährt zum Ende des 19. Jahrhunderts eine Wandlung, und in dieser Zeit deutet sich auch eine grundlegende Veränderung in der Theorie der Erwachsenenbildung an.²⁷

Mit Erdberg ist eine führende Persönlichkeit genannt, die 1909 "... zur wissenschaftlichen Vertiefung der Volksbildungsbestrebungen" die Zeitschrift 'Volksbildungsarchiv' initiierte und damit eine Revision des Erwachsenenbildungsbegriffs einleitete.

Neben Erdberg sind der von Flitner gegründete Hohenrodter Bund, als auch Picht, Rosenstock-Huessy als bedeutende Initiatoren des neuen Bildungsansatzes zu nennen.

Erwachsenenbildung wird erstmals zum Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion und in Abgrenzung zur 'alten Richtung' von einem neuen andragogischen Verständnis getragen.

Horst Siebert kommt mit Blick auf die Zeit und oben genannten Personenkreis zu dem Ergebnis, daß die theoretischen Grundlagen der modernen 'freien Erwachsenenbildung' zu Beginn des 20. Jahrhunderts gelegt wurden. Ansätze einer systematischen Erwachsenenbildung habe es zwar bereits schon früher gegeben, aber erst Pädagogen um R. v. Erdberg bemühten sich in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts um eine geschlossene Theorie und Praxis der Volksbildung.²⁸

Dem neuhumanistischen Bildungsideal verpflichtet, wird mit der 'Neuen Richtung' der Erwachsenenbildung ein ganzheitlicher Ansatz vertreten. "Bildung soll in zeitgemäßer Auffassung die kognitive und emotionale Förderung, die Entwicklung der Phantasie, der Ausdrucksfähigkeit und auch der manuellen Fertigkeiten bedeuten."²⁹

Der Mensch als Individuum, seine Förderung als Gesamtpersönlichkeit, das war nun Ausgang und Ziel der Erwachsenenbildung, die - im Gegensatz zu den zwec-

²⁷ Die Frage nach dem Zeitpunkt des Wandels in der Theorie der Erwachsenenbildung wird unterschiedlich diskutiert. Autoren wie Vogel legen den Zeitpunkt zu Beginn der neunziger Jahre des 19. Jahrhunderts fest (s. Vogel: Volksbildung im ausgehenden 19. Jahrhundert), wohingegen andere Autoren die Zeit der Weimarer Republik als Zeitpunkt des Neuansatzes katholischer Erwachsenenbildung sehen (s. z. B. Matzat: Zur Idee und Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland), oder noch andere Datierungen vornehmen. Festgehalten werden muß, daß sich die Neuansätze der Erwachsenenbildung wohl erst in der Weimarer Republik verbindlich durchsetzen konnten, daß es aber bereits zur Jahrhundertwende eine stetig wachsende Opposition gegen die vorherrschende Bildungsauffassung gab.

²⁸ Vgl. Siebert, H.: Die Volksbildung der Weimarer Zeit in ihrer Bedeutung für die heutige Erwachsenenbildung, in: Antz, J. u. a. (Hrsg.): Pädagogische Rundschau, Monatsschrift für Erziehung und Unterricht, S. 395.

²⁹ Scheibe, W.: 1918 - 1933: Weimarer Republik, in: Pöggeler, F. (Hrsg.): a.a.O., S. 71.

corientierten und beruflichen Alltagsnotwendigkeiten - eine zweckfreie kulturvolle Beschäftigung ermöglichen will.

Berufliche Aus- und Weiterbildung erfährt eine Ausgrenzung aus der Erwachsenenbildung, und in der Tradition des Bildungsgedankens der Aufklärung bilden emanzipatorische Ziele wie Mündigkeit und Selbstbestimmung die Grundlage erwachsenenbildnerischer Bemühungen.

Vor diesem Hintergrund bezeichnet Matzat die Erwachsenenbildung dieser Zeit als "erweckende Bildung"³⁰.

In Abgrenzung zur 'Alten Richtung', der Epoche der verbreitenden Volksbildung, deren Praxis als "Hexensabbath moderner Stoffumwirbelung"³¹ und als 'massenhaft' ineffektive Verbreitung von Wissens- und Kulturgütern zum Zwecke der sozialen Anpassung abqualifiziert wurde, geht es der 'Neuen Richtung' nun um die Befähigung des Einzelnen zur Bewältigung seiner Lebensprobleme und zur Wahrnehmung der dem einzelnen Menschen zufallenden Rolle als 'Mitbürger' in der Gesellschaft.

"Lebensbildung"³² und "mitbürgerliche Grundbildung"³³ sind Namen für dieses inhaltlich neue Konzept mit eindeutig demokratischen Tendenzen. Lebensnähe wird zum didaktischen Prinzip und infolgedessen dominieren -im Gegensatz zu stark dozentenorientierten Vorträgen- teilnehmerzentrierte Methoden wie das Gespräch und die Arbeitsgemeinschaft.

Zentraler Ort im Volksbildungswesen waren in den zwanziger Jahren die Abendvolkshochschulen. Daneben gab es Volksbüchereien und eine Vielzahl von Arbeitsgruppen.

Neben subjektorientierter Bildungsarbeit entwickelte die 'Neue Richtung' eine gemeinschaftsbezogene Zielsetzung: Hatte die Weimarer Zeit gezeigt, daß in einem Volk unterschiedlichste weltanschaulich-konfessionelle Positionen vertreten werden, so zielte die 'Neue Richtung' zunehmend auf eine Volksbildung im Sinne einer geistigen und kulturellen Einheit.

"Der letzte und tiefste Sinn aller Volksbildungsarbeit ist die Gestaltung, die Bildung eines Volkes zu einer geistigen Einheit, die Schöpfung eines Volkes überhaupt

³⁰ Matzat, H. L.: Zur Idee und Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, zitiert nach: Meier, Ch.: Zur Geschichte der christlich motivierten Erwachsenenbildung, S. 32.

³¹ Hofmann, W.: Gestaltende Volksbildung, 1925, in: Henningsen (Hrsg.): Die neue Richtung in der Weimarer Zeit, zitiert nach: Meier, Ch.: a.a.O., S. 32.

³² Rosenstock, E.: Das Dreigestirn der Bildung, in: Henningsen (Hrsg.), zitiert nach: Meier, Ch.: a.a.O.

³³ Flitner, W.: Die Theorie des freien Volksbildungswesens seit 75 Jahren, in: Arnold, F. (Hrsg.): Bildungsfragen der Gegenwart, zitiert nach: Meier, Ch.: a.a.O.

können wir sagen, als des Trägers eines Gedankens, den es neben und vor anderen Völkern in der Welt zu vertreten hat."³⁴

Vor dem Hintergrund einer nachträglichen Bewertung dieser Entwicklung muß angemerkt werden, daß Tendenzen dieser Entwicklung der 'Neuen Richtung' zu deutsch-nationalen Ideen beigetragen haben, und damit zum Nährboden späterer nationalsozialistischer Ideologie werden konnten.

Insgesamt beurteilt blieb die Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit jedoch politisch neutral, eben weil die Forderung nach strikter Neutralität zu ihren Grunddogmen gehörte.

Im Gegensatz zur Epoche der 'Verbreitung von Volksbildung' wurden jedoch weltanschauliche Themen nicht aus der Erwachsenenbildung ausgeklammert, sondern im Sinne einer umfassenden Persönlichkeitsbildung miteinbezogen. "Die negative oder abstinente Neutralität ist im Bereich der 'gestaltenden' Volksbildung damit abgetan und an ihrer Stelle eine relative Neutralität proklamiert als Grundprinzip einer paritätischen Volksbildungsarbeit, die kein Thema ausschließt, jede Überzeugung zu Wort kommen läßt, aber als grundsätzlich gleichen Rechts mit jeder anderen, womit im Unterschied zu der agitatorischen oder auf Gesinnungsschulung abgestellten 'gebundenen' Arbeit die pädagogische Haltung gefordert wird, die jedem Hörer zu der ihm gemäßen Bildung verhelfen will."³⁵

Der im Zitat genannten 'gebundenen' steht die 'freie Volksbildung' gegenüber.

Diese Frage nach Neutralität oder Engagement in der Erwachsenenbildung stellte in den zwanziger Jahren einen wesentlichen Streitpunkt in der Diskussion um die Aufgaben und Ziele der Erwachsenenbildung dar.

Am Beispiel der Volkshochschule stellt sich zum Beispiel Eduard Weitsch in den zwanziger Jahren diesem Streit und entwickelt argumentativ eine Position, die in der Frage nach Neutralität oder Parteilichkeit in den Volkshochschulen noch maßgeblich bis in die Gegenwart hinein ist.

Aufgrund der Bedeutung der Auseinandersetzung für die Gegenwart seien an dieser Stelle kurz die wesentlichen Argumente in dem Positionenstreit dargelegt:

Die Frage nach Neutralität oder Parteilichkeit wird in den zwanziger Jahren grundsätzlich von drei Positionen bestimmt:

1. Es wird die Ausschaltung aller politischen Themen aus der Volkshochschule gefordert.

³⁴ Erdberg, R. v.: Vom Bildungsverein zur Volkshochschule, 1920, in: Henningsen, J.: a.a.O., S. 16.

³⁵ Picht, W.: Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland, zitiert nach: Meier, Ch.: a.a.O., S. 35.

2. Es wird massiv das Bekenntnis der Volkshochschulen zu einer politischen Richtung gefordert.
3. Es wird gefordert, daß sich die Volkshochschule auf allen Gebieten der Objektivität verpflichten muß.

Eduard Weitsch, selbst Leiter eines Volksschulheims, stellt sich diesem Positionenstreit und entwickelt dabei eine Position, die in der Frage nach Neutralität oder Parteilichkeit in den Volkshochschulen noch bis in die heutige Zeit hinein maßgeblich ist:

- Weitsch lehnt die Ausschaltung politischer Themen aus der Volkshochschule ab, da eine derartige Forderung zum Ausschluß von menschlich existentiellen Themen führt, und somit automatisch die Bedeutungslosigkeit der Volkshochschule nach sich ziehen würde.
- Die Forderung nach einem massiven Bekenntnis der Volkshochschule zu einer politischen Richtung hält Weitsch für eine ehrliche Forderung, da die Volkshochschule dadurch 'Farbe bekennt', und die Bürger im Grunde gezielt auswählen können, in welche Richtung sie sich bilden lassen möchten. Weitsch lehnt diese Position dennoch ab, da die Aufgabe der Volkshochschule seiner Meinung nach nicht darin besteht die Menschen ideologisch, konfessionell auf eine bestimmte Sache 'abzurichten', sondern ihn urteilsfähig zu machen. Für Weitsch geht eine Volkshochschule, die sich als Parteischule versteht, auf 'Parteifang' aus und dies hat mit der Förderung der menschlichen Urteilsfähigkeit nichts zu tun.
- Ziel muß für Weitsch die Volkshochschule als "... Übungsschule staatsbürgerlicher Toleranz sein (...)"³⁶ Im Bewußtsein darum, daß ein objektiver Unterricht in gewissem Sinne gar nicht möglich ist, schließt Weitsch die Möglichkeit der Würdigung anderer Standpunkte nicht aus. So ist denn auch in den allgemeinen Anweisungen für Volkshochschullehrer zu lesen: "Klare Stellungnahme in religiösen, politischen und wirtschaftlichen Wertfragen werden vom Lehrer vorausgesetzt. Wenn sie mit einer sachlichen Würdigung gegnerischer Standpunkte verbunden ist, wird sie allein geeignet sein jedes Mißtrauen des Hörers zu überwinden."³⁷ Objektivität bedeutet hier nicht Standpunktlosigkeit, sondern ein Durchdenken des Themas von verschiedenen Seiten aus. Themenbereiche der Volkshochschule müssen, wenn der Hörer befähigt werden soll, einen eigenen Standpunkt zu beziehen, metapolitisch behandelt werden. Die Volks-

³⁶ Weitsch, E.: Streitfragen der Volkshochschulpädagogik, S. 9.

³⁷ Ebd. S. 9 f.

hochschule wird so zu einer Plattform für die Auseinandersetzung Verschiedenkender.

Diese von Weitsch in den zwanziger Jahren vorgenommene Zielformulierung spielt bis in die Gegenwart hinein eine wesentliche Rolle in der Volkshochschulpädagogik.³⁸

Mit Weitsch hatte sich 1916 ein Großteil der Theoretiker und Praktiker der Erwachsenenbildung im 'Ausschuß der deutschen Volksbildungsvereinigungen', verstanden als zentralem Zusammenschluß der Träger von Volksbildungsveranstaltungen, zusammengefunden. Dieser Ausschuß wurde 1923 aufgrund der zu großen Spannweite der Mitgliederinteressen wieder aufgelöst, und bereits im gleichen Jahr gründete sich der 'Hohenrodter Bund', der als ein geistiges Zentrum der Erwachsenenbildungsbewegungen der zwanziger Jahre bewertet werden muß.

An die Stelle von Organisationsaufgaben, wie sie der 'Ausschuß der deutschen Volksbildungsvereinigungen' primär wahrgenommen hatte, trat eine Gemeinschaft, die eine Stätte der Begegnung sein wollte, in der Menschen unterschiedlichster politischer, religiöser Weltanschauung sich austauschten und nach einer gemeinsamen Sprache suchten.

Der 'Hohenrodter Bund' gab wesentliche Impulse für die Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit und darüber hinaus. 1927 initiierte er die Gründung einer 'Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbil-

³⁸ Vgl. Weitsch, E.: Was soll die Volkshochschule sein und leisten?, in: Tietgens, H. (Hrsg.): PAEDAGOGICA; Daten - Meinungen - Analysen, Band 5, Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Weitsch, maßgeblich an der Konzeption der Volkshochschule in den zwanziger Jahren beteiligt, diskutiert weiterhin die Frage nach den Lehrgegenständen und Fragen nach der Methode des Lehrens und Lernens in den Volkshochschulen. Er entwirft in seinem Aufsatz "Was soll eine deutsche Volkshochschule sein und leisten?", ein Bild der Volkshochschule skandinavischen Musters, dessen Aufgabe es ist, den 'geistigen Menschen' zu erziehen und nicht den 'Gebildeten'. Unter dem Begriff des 'geistigen Menschen' versteht Weitsch so etwas wie eine Fähigkeit zur Muße:

"Es kann der Geist im Fertigen von Schuh'n
Tieferes Genügen finden und Bewenden,
Als in des Denkens höchsten Gegenständen"
(Weitsch, E.: ebd.: S. 37)

Wenn die Volkshochschule den im rechten Sinne 'geistigen Menschen' und nicht den 'Gebildeten' erzieht, so werden diese Menschen "(...) Kulturinseln bilden im Strome des Materialismus und werden Zentren sein für andere, die seelisch hungern und dürsten." (Weitsch, E.: ebd., S. 42) Weitsch spricht sich gegen die Erteilung von Fachunterricht in den Volkshochschulen aus, da die Volkshochschule nicht Fachspezialisten heranzubilden hat, sondern mit Knotenpunkten von Kulturgütern vertraut machen soll. Zur Auseinandersetzung mit Fragen nach den Methoden des Lehrens und Lernens in den Volkshochschulen vgl. Weitsch, E.: Zur Technik des Volkshochschulunterrichts, in: Tietgens, H.: PAEDAGOGICA, a.a.O., S. 199-215, u. Geiringer, H.: Gedanken zur Lehrweise an Volkshochschulen, in: Tietgens, H.: PAEDAGOGICA, a.a.O., S. 184-199.

derung' und leistete damit einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung von Erwachsenenbildung.

Zusammenfassend kann man "...alles in allem die zwanziger Jahre gewissermaßen als die *Gründerzeit der deutschen Erwachsenenbildung* im engeren Sinne bezeichnen", denn die Bildungsbemühungen der Weimarer Zeit waren erstmals "(...) nicht nur Nebenprodukt einer anderen Aufgabenstellung, sondern aus sich selbst begründet", und somit war diese Zeit "(...) eine sehr entscheidende Epoche für die Entwicklung und Ausgestaltung der Erwachsenenbildung in Deutschland."³⁹

Politische Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus

Mit dem Ende der Republik von Weimar und dem Beginn der nationalsozialistischen Diktatur im Jahr 1933 wird Erwachsenenbildungsarbeit zunächst in der 'Reichsarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung' zusammengefaßt, und unter dem Begriff 'ideologische Gleichschaltung' werden noch im gleichen Jahr die Inhalte nationalsozialistischer Ideologie zur Grundlage von Kunst, Literatur und Bildung, und damit auch zur Basis erwachsenenbildnerischer Bemühungen.

Insgesamt wurde bei Bildungsmaßnahmen unterschieden zwischen parteilicher Schulung, deren alleinige Durchführung bei der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei (NSDAP) lag, und Volksbildungsmaßnahmen verschiedener Träger, deren gemeinsame Grundlage die nationalsozialistische Ideologie war.

Auseinandersetzungen um Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung gab es nicht im Nationalsozialismus, und "im großen und ganzen war freie Erwachsenenbildung im totalitären Jahrzwölf nicht möglich".⁴⁰

³⁹ Meier, Ch.: Zur Geschichte der christlich motivierten Erwachsenenbildung, S. 37.

⁴⁰ Pöggeler, F.: Katholische Erwachsenenbildung. Ein Beitrag zu ihrer Geschichte 1918-1945, S. 118.

2.2 Der Neubeginn und Wiederaufbau politischer Erwachsenenbildung nach dem 2. Weltkrieg (1945-1960)

Hatten die nationalsozialistische Diktatur und der 2. Weltkrieg eine Zäsur in der Entwicklung der Erwachsenenbildung dargestellt, so kommt Franz Pöggeler zu der Auffassung, daß die Erwachsenenbildung nicht wieder dort anknüpfen konnte, wo sie vor der Zerschlagung durch den Nationalsozialismus aufgehört hatte.

Christoph Meier hingegen beschreibt die Zeit nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges als einen Neubeginn, der in Wirklichkeit keiner war, denn "in Wahrheit war die Situation gekennzeichnet durch ein bewußtes *Anknüpfen an die Tradition*. (...) Aus dieser Situation heraus war die Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung in der ersten Nachkriegszeit, und zum Teil noch bis weit in die fünfziger Jahre hinein, ganz entscheidend bestimmt von der Vergangenheit."⁴¹

So haben bedeutende Vertreter der Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit, wie z. B. Flitner, Picht und Weitsch, maßgeblichen Anteil an der unmittelbaren Nachkriegsentwicklung agogischer Bemühungen.

Unmittelbar nach 1945 stützt man "... sich auf bereits Bekanntes und bewahrend Bewährtes, einerseits in Ermangelung anderer Möglichkeiten, andererseits aber wohl auch, um nach den Turbulenzen vorher wieder eine ruhige und sichere Basis zu finden. Damit befand man sich durchaus im Einklang mit verbreiteten politischen und gesellschaftlichen Tendenzen im Nachkriegsdeutschland, die kritisch erneuernden Anstößen, wie sie sich in der Erwachsenenbildungsbewegung der Weimarer Zeit ja auch zu Wort gemeldet und zum Teil sogar die Entwicklung bestimmt hatten, wenig Chancen auf weitere Entfaltung ließen."⁴²

Streitfragen der Weimarer Zeit, wie die nach 'gebundener' und 'freier' Erwachsenenbildung, wurden im Nachkriegsdeutschland wieder aktuell. Sensibilisiert durch die Erfahrungen mit der NS-Diktatur, gab es wieder Vorbehalte gegenüber der in der Weimarer Republik bereits praktizierten weltanschaulich orientierten, 'gebundenen' Erwachsenenbildung.⁴³

Für Christoph Meier haben sich aus der Zeit vor 1933 verschiedene Elemente der Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung unmittelbar auf die Wiederbelebung

⁴¹ Meier, Ch.: a.a.O. S. 43.

⁴² Ebd. S. 43 f.

⁴³ Vor diesem Hintergrund kommt Ignaz Zangerle zu dem Urteil, daß es sich rückblickend für die Zeit von 1918-1933 und 1945-1975 um zwei Stufen einer Entwicklung handelt, deren Ansätze der ersten Phase erst ganz in der zweiten Phase zur Ausprägung gelangen.

der Erwachsenenbildung nach 1945 ausgewirkt und ihre Bedeutung z. T. bis in die Gegenwart nicht verloren.

Für Meier sind dies:

1. Abkehr von bloßer Wissensanhäufung und Berücksichtigung der Ganzheitlichkeit des Menschen.
2. Gruppenarbeit statt Massenveranstaltungen.
3. Betonung der Gemeinschaftsinteressen im Gegensatz zur Beschränkung auf den einzelnen.
4. Partnerschaftsverhältnis zwischen Teilnehmer und >Lehrer<.
5. Kooperative Zusammenarbeit verschiedener weltanschaulicher Richtungen.
6. Einsicht in die Notwendigkeit gründlicher Theoriereflexion.
7. Problematik von >Neutralität< einerseits und nicht mehr gesprächsfähiger Ideologie andererseits.

Als weniger hilfreiche Erbstücke, die die unmittelbare Nachkriegszeit noch in gewisser Weise geprägt haben, seien festgehalten:

1. unreflektierter Konservatismus
2. antidemokratische bzw. apolitische Tendenz
3. Neigung zu reaktionärem Kulturpessimismus
4. Neigung zu gewissem Irrationalismus
5. gelegentlich elitäre Tendenzen"⁴⁴

Wird insgesamt bildungspolitisch an die Verhältnisse der Weimarer Republik angeknüpft, so "... nahm die Entwicklung im Bereich der politischen Bildung einen anderen Verlauf. Obgleich auch hier Anknüpfungspunkte zur alten Staatsbürgerkunde Weimarer Prägung gesucht und gefunden wurden, machte sich doch auf vielen Ebenen der Einfluß der amerikanischen *Social Studies*-Bemühungen bemerkbar."⁴⁵

Die Entwicklung der Agologie nach 1945, dem Ende des Zweiten Weltkrieges und damit auch der nationalsozialistischen Ära, verläuft über verschiedene Phasen der Theoriebildung, und wurde zunächst in erster Linie durch die Umerziehungspolitik der Alliierten bestimmt.⁴⁶ Der Begriff der "Re-education"⁴⁷ steht für verschiedene

⁴⁴ Meier, Ch.: a.a.O., S. 38.

⁴⁵ Kuhn, H.-W. u. Massing, P.: Politische Bildung seit 1945: Konzeptionen, Kontroversen, Perspektiven, in: Breit, G. u. Massing, P. (Hrsg.): Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung, S. 22.

⁴⁶ Vgl. Kuhn, H.-W. und Massing, P.: Politische Bildung seit 1945: Konzeption, Kontroversen, Perspektiven, in: Breit, Gotthard und Massing, Peter: Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung, S. 20.

⁴⁷ Ebd. S. 20.

Ansätze der britischen, sowjetischen und insbesondere der amerikanischen Um-
erziehungspolitik bis 1949. Motivation für diese Ansätze war das politische Inter-
esse, eine Basis für den Neuaufbau einer Demokratie in Deutschland zu schaffen.
So ist auch die 1947 in der Kontrollratsdirektive beschriebene Aufgabe "(...) tätige
Helfer für die demokratische Erziehung Deutschlands heranzubilden, in dem der
erwachsenen Bevölkerung die neuesten sozialen, politischen und wissenschaftli-
chen Erkenntnisse allgemein zugänglich gemacht werden"⁴⁸, zu verstehen.

Gehörte politische Erziehung in den USA zur demokratischen Tradition, so war es
auch maßgeblich die amerikanische Erziehungskommission, die Forderungen
bzgl. der Entwicklung eines Demokratisierungsprozesses stellte. Zur Überwindung
nationalsozialistischer Strukturen heißt es in einem Bericht der Erziehungsabtei-
lung der Militärregierung in Hessen: "Eines der hauptsächlichen Ziele der Militär-
regierung in Deutschland ist, ein ausgedehntes Programm für die Erwachsenen-
bildung einzurichten. Dadurch soll versucht werden, dem deutschen Volk demo-
kratische Prinzipien und Lebensgewohnheiten beizubringen und ihnen die Irrtümer
der Nazi-Doktrinen vor Augen zu führen."⁴⁹ Erziehung zur Demokratie wurde zum
Leitmotiv der politischen Erwachsenenbildung nach dem 2. Weltkrieg.

Rückblickend muß insgesamt festgehalten werden, daß den Amerikanern eine
grundlegende strukturelle Reform des deutschen Bildungssystems nicht gelungen
ist, daß sie jedoch Veränderungen hinsichtlich des politischen Unterrichts an den
Schulen und eine Erweiterung des Kanons sozialwissenschaftlicher Fächer an
den Universitäten herbeiführten.⁵⁰

Problematisch war, "(...) daß von den Deutschen selbst zu dieser Zeit kaum Initia-
tiven für eine Erziehung zur Demokratie ausgingen, und daß kein theoretisch-
inhaltliches Konzept politischer Bildung existierte (...)." ⁵¹

Mit dem 23. Mai 1949, der Gründung der Bundesrepublik Deutschland und der
Verkündung des Grundgesetzes, endet der Einfluß der Alliierten auf die Bildungs-
politik, und der direkte Einfluß auf die Entwicklung der Bildungssysteme wird im
Grundgesetz durch die Kulturhoheit der Länder festgeschrieben.

Angeregt durch die Alliierten wurde vereinzelt bei deutschen Autoren demokrati-
sches Gedankengut in die allgemeine Theoriebildung der Agologie aufgenommen.

⁴⁸ Orthen H., in: Pöggeler, F.: Handbuch der Erwachsenenbildung, Band 4, S. 97.

⁴⁹ Knierim, A. u. Schneider, J.: Anfänge und Entwicklungstendenzen des Volkshochschulwesens
nach dem 2. Weltkrieg (1945-1951), S. 36.

⁵⁰ Vgl. ebd. S. 21.

⁵¹ Breit, G. u. Massing, P. (Hrsg.): Grundfragen und Praxisprobleme der Politischen Bildung, S.
21.

"An die Stelle der Volksgemeinschaftsidee der späten 20er Jahre trat der Gedanke einer >mitbürgerlichen Bildung< zur demokratischen Partnerschaft. Internationale Verständigung sollte den Nationalismus überwinden und die apolitische Tendenz der frühen Weimarer Zeit wurde durch eine bewußt politische Zielsetzung abgelöst und überwunden."⁵² Der Mensch als 'Mitbürger' war Teilnehmer und Adressat politischer Erwachsenenbildung, und 'Mitbürgerlichkeit' wurde zur pädagogischen Maxime politischer Bildungsbemühungen.

Borinski steht für diesen alltagsorientierten Ansatz sozialer und politischer Bildungsarbeit: "Die mitbürgerliche soziale Bildung setzt im Alltag ein. Sie will den Menschen zum mitmenschlichen Verhalten erziehen. Sie will ihm zeigen, daß das mitbürgerliche Verhalten sich nicht auf die große Politik der Wahlakte und Volksentscheide beschränkt, sondern mit jedem Tag von neuem bewährt und bewiesen werden muß. Mitbürgerliche Bildung ist die ständige Aufgabe unseres Alltags: unseres Verhaltens in der Familie und im Betrieb, im Berufsverband und in der Gemeinde, im Verkehr auf der Straße, gegenüber unseren Untergebenen und Vorgesetzten und gegenüber allen, die in Armut und Not sind. Die Demokratie beginnt im eigenen Alltag und im eigenen Haus."⁵³

"Die fünfziger Jahre sind von einem starken Trend zu Verwissenschaftlichung der Pädagogik und >Vorarbeiten zu einer Theoriebildung< der Erwachsenenbildung gekennzeichnet (...)."⁵⁴

Auf der Ebene der theoretischen Auseinandersetzungen um die politische Bildung, führt der Ansatz von Oetinger⁵⁵ (Pseudonym für Theodor Wilhelm) und dessen Kritiker Litt⁵⁶ zu heftigen bildungspolitischen Kontroversen in den fünfziger Jahren.⁵⁷

⁵² Meier, Ch.: a.a.O. S. 44.

⁵³ Borinski, F.: Das mitbürgerlich-politische Ziel der deutschen Volkshochschule, in: Hessische Blätter für Volksbildung 4/1976, S. 325 f.

⁵⁴ Blasberg-Kuhnke, M.: Erwachsene glauben, S. 201.

⁵⁵ Oetinger, F.: Wendepunkt der politischen Erziehung. Partnerschaft als pädagogische Aufgabe. Die Theorie Oetingers im Sinne einer 'Partnerschaftserziehung' wird auch noch in der Gegenwart diskutiert, und erhält unter ideologiekritischer Perspektive häufig den Charakter einer systemaffirmativen Theorie.

⁵⁶ Litt, Theodor: Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes.

⁵⁷ Oetingers Position kennzeichnet sich durch eine Abwendung von nationalsozialistischer Erziehung und durch eine Abwendung von der staatsbürgerlichen Erziehung der Weimarer Republik und des Kaiserreiches. Der Politikbegriff Oetingers greift über Staat und Staatsmacht hinaus. Für Oetinger ist es das Wesen des Politischen und damit die Aufgabe der Politik, Frieden zu halten. Frieden ist für Oetinger politischer Wert und "politische Erziehung ist Erziehung zur menschlichen Kooperation". (s. Breit, G. u. Massing, P.: Grundfragen und Praxisprobleme der

Sich sowohl gegen die staatsbürgerliche Erziehung des Kaiserreiches und der Weimarer Republik, als auch gegen die nationalsozialistische Erziehung aussprechend, entwirft Oetinger eine Theorie der politischen Erziehung und damit auch einen wichtigen Anstoß zur Weiterentwicklung einer Theorie politischer Bildung. Ist für Oetinger das Funktionieren der Demokratie oberstes Ziel, so ist dieses Ziel nur zu erreichen, indem der Mensch zu Verständigung, Solidarität und Partnerschaft erzogen wird, da diese Faktoren das Leben in einer Demokratie ausmachen. Für Oetinger ist Politik mehr als nur der Staat und die staatliche Macht, und politische Erziehung ist nicht nur staatsfixiert, sondern Priorität hat die Erziehung zur menschlichen Kooperation, wodurch eine Auseinandersetzung mit dem Staat jedoch nicht ausgeschlossen werden soll.

Oetingers Konzeption hatte in den fünfziger Jahren beachtlichen bildungspolitischen Einfluß auf die Gestaltung von Bildungsplänen, Schulbüchern und z. B. auf die Praxis des Sozialkundeunterrichts an den Schulen. Dies erfolgte jedoch in einer z. T. von Oetinger nicht intendierten Weise, da sein Konzept der Partnerschaftserziehung dahingehend mißverstanden wurde, daß

1. der Erwerb politischer und sozialwissenschaftlicher Inhalte für nicht notwendig erachtet wurde, und
2. seine Konzeption einer politischen Erziehung im Sinne einer 'Partnerschaftserziehung' und Erziehung zur Kooperation auf die Formel 'seid nett zueinander' reduziert wurde.

In der theoretischen Diskussion wurde der Ansatz von Oetinger kontrovers diskutiert. Stärkster Kritiker und Gegner Oetingers war Litt, der der Konzeption der 'Partnerschaftserziehung' die 'Erziehung zum Staat' gegenüberstellte.

In der Zielsetzung hat Litt, wie auch Oetinger, den gesellschaftlichen Frieden vor Augen, dieser kann für ihn jedoch nur durch den Staat garantiert werden.

Der 'Partnerschaftserziehung' wirft Litt fehlende Klarheit des Begriffes des 'Politischen' und eine Ausblendung des Phänomens des politischen Kampfes vor, der nach Litt zum Wesen des Politischen dazugehört. "Gerade der Demokratie (...) wird der schlechteste Dienst erwiesen durch eine Theorie der politischen Erziehung, die den politischen Kampf als Verirrung stempelt, die zugunsten des Prinzips friedlicher Kooperation zum Verschwinden gebracht werden müsse. Was sie

politischen Bildung, S. 23). Oetingers Position hatte Einfluß auf Schulbücher und die Formulierung von Bildungsplänen. Dennoch wurde sie heftigst diskutiert. Insbesondere Theodor Litt kritisierte die Partnerschaftserziehung Oetingers als eine Verkehrung des Politischen ins Soziale. In der Zielformulierung gleich, kann für Litt nur der Staat, und damit auch die Erziehung zum Staat, das Ziel der Friedenssicherung garantieren.

in Gestalt des politischen Kampfes verneint, das ist nichts Geringeres als das Lebensprinzip der Demokratie."⁵⁸

">Partnerschaftserziehung< als der Versuch, eine neue Theorie politischer Bildung zu entwickeln, und >Erziehung zum Staat< als Anknüpfung an die politische Bildung der Weimarer Republik waren die beiden Konzeptionen, die die Diskussion um die politische Bildung in den fünfziger Jahren dominierten."⁵⁹

2.21 Die realistische Wende (1960-1975)

Lenz bezeichnet die sechziger Jahre als den "Anbruch des pädagogischen Zeitalters"⁶⁰, da die Erwachsenenbildung in dieser Zeit zu einem anerkannten Sektor des Bildungswesens wird, und vor allen Dingen die berufliche Bildung an Bedeutung gewinnt.

Damit wird auf die Phase der sogenannten '**realistischen Wende**' (1960-1975)⁶¹ hingewiesen, die historisch bereits in den Jahren der Weimarer Republik ihren Anfang genommen hatte, jedoch durch die nationalsozialistische Ära (ideologische Gleichschaltung) und die Phase des Wiederaufbaus unterbrochen wurde. Die in empirischen Untersuchungen erkennbaren Interessen subjektiver Bildungsbedürfnisse, so z. B. von Götte, Prager, Braun und Fülgraff ermittelt, werden zum Maßstab des Angebots von Bildungseinrichtungen gemacht. Tietgens spricht, gestützt auf die empirischen Befunde der Göttinger Studie von Strzelewicz, Schulenberg und Raapke, "Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein"⁶², 1969 erstmals von 'realistischer Wende'⁶³, und bezeichnet damit die aufgrund empirischer Untersuchungen begründete Hinwendung zu einer primär berufsbezogenen und qualifikationsorientierten Erwachsenenbildung. Die Rede von der 'Bildungskata-

⁵⁸ Kuhn, H.-W. u. Massing, P.: Politische Bildung seit 1945: Konzeptionen, Kontroversen, Perspektiven, in: Breit, G. u. Massing, P. (Hrsg.): a.a.O., S. 24.

⁵⁹ Ebd. S. 20.

⁶⁰ Lenz, W.: Lehrbuch der Erwachsenenbildung, S. 108.

⁶¹ Die historische Einordnung der durch den Begriff 'realistische Wende' gekennzeichneten Bildungsphase erfolgt in der Literatur nicht einheitlich. So gibt z. B. Klaus-Peter Hufer die Zeit von 1959-1968 als Zeit der realistischen Wende an (s. Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, S. 275), wohingegen Tietgens diesen Begriff erstmals 1969 verwendet.

⁶² Strzelewicz, W; Raapke, H.-D.; Schulenberg, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland.

⁶³ Vgl. Tietgens, H.: Die Funktion der pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, in: Knoll, J. H. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 1969.

strophe' der Deutschen und der Glaube an eine unbegrenzt mobile und dynamische Leistungsgesellschaft waren Ursache dieses Wandels. Das Interesse der bundesrepublikanischen Bevölkerung galt in dieser Phase der Erwachsenenbildung primär der fachlich-beruflichen Weiterqualifizierung und dem systematischen Lernen.

Kritisiert wird der bisherige humanistische und 'zweckfreie' Grundsatz in der Bildungspraxis, weiterhin die Antagonie sogenannter 'freier' und 'gebundener' Volksbildung, als auch der apolitische Charakter und die Wirtschafts- und Berufsfremdheit der Bildungsbemühungen.⁶⁴

Mit dem Schlagwort der 'realistischen Wende' wird für die Anpassung der Erwachsenenbildung an berufliche Anforderungen plädiert, und Qualifizierung zur Zielformulierung einer 'verschulten' Erwachsenenbildung.

Damit verändert sich auch die theoretische Auseinandersetzung mit Fragen der Erwachsenenbildung. Diskussionen um programmatische Zielperspektiven weichen den pragmatischen Fragen nach effektiven Lernmethoden und der Schaffung bildungsmotivierender Zertifikate und Diplome.

Wichtigstes Dokument der 'realistischen Wende' ist das im Januar 1960 veröffentlichte Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, 'Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung'.⁶⁵

Ist das Gutachten einerseits Höhepunkt der theoretischen Diskussion in der Erwachsenenbildung der Nachkriegszeit, so ist es gleichzeitig als entscheidender Wendepunkt zu betrachten, denn es hat "(...) wesentlich zu einer Neuorientierung beigetragen, die schon Mitte der fünfziger Jahre begonnen hat, deren entscheidende Akzente aber erst in den letzten (...) Jahren ganz deutlich geworden sind."⁶⁶

Das Dokument formuliert im Zusammenhang mit dem Verständnis von Bildung: "Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln."⁶⁷

⁶⁴ Vgl. Frey, Kathrin: erwachsen glauben -Konzeption einer zeitgemäßen theologischen Erwachsenenbildung, S. 60 f.

⁶⁵ Vgl. Feidel-Mertz, Hildegard: Erwachsenenbildung seit 1945. Ausgangsbedingungen und Entwicklungstendenzen seit 1945, S. 139.

⁶⁶ Tietgens, H.: Zum Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung, S. 186.

⁶⁷ Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen: Gutachten 'Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung', in: Volkshochschule im Westen 1/1960, Beilage 1, S. 9 f.

Rationalität und Aufklärung sind die philosophischen Bezugsgrößen der Definition von Bildung, und so erfährt auch die politische Bildung eine kognitive, rationale und intellektuelle Orientierung.

Es sollen "(...) elementare Kenntnisse über Welt und Geschichte, Staat und Wirtschaft (...)", als auch "(...) die Fähigkeit zum kritischen Lesen und Hören, zum freien Sprechen und zur sachlichen Haltung in Diskussion und Debatte (...)"⁶⁸ vermittelt werden. Derartige Zielperspektiven intendierten auch eine 'kritische Nüchternheit' um sich Auseinandersetzungen mit 'ideologischer Simplifizierung', die Autoren des Gutachtens haben hier wohl den Kommunismus vor Augen, stellen zu können.⁶⁹

Dieser Pragmatismus prägte auch die politische Erwachsenenbildung, deren Zielkategorien nun die Rationalität, Urteils- und Kritikfähigkeit und das vernunftgesteuerte politische Handeln sind.

Mit der 'realistischen Wende' vollzog sich eine grundlegende Veränderung in der Aufgabenstellung erwachsenenbildnerischer Bemühungen. Der Begriff 'Bildung' weicht dem nun für die Erwachsenenbildung bedeutsamen Begriff der 'Qualifizierung' und nicht Bildung, sondern Weiterqualifizierung für das, was als technischer Fortschritt galt, wurde zur Zielperspektive erwachsenenbildnerischer Bemühungen. Die Ursachen der realistischen Wende sind im ökonomischen Wandel der Bundesrepublik Deutschland zu sehen, da hier die Entwicklung des Bildungswesens eine unter ökonomischen Aspekten vorgenommene Bewertung erfährt.

Bildung wird von nun an nicht nur als geistiger Luxus für wenige Privilegierte, sondern als eine entscheidende Variable für gesamtgesellschaftliche Entwicklung gesehen. Funktional betrachtet korreliert die Chance zu verstärkter Industrialisierung und Demokratisierung mit der Entwicklung des Bildungswesens.

Willy Strzelewicz hat erstmals unter dieser Prämisse eine Erwachsenenbildungskonzeption herausgearbeitet, in der es "... nicht mehr um die Bewahrung der kulturellen Überlieferung unter den dehumanisierenden Einflüssen der Wirtschaft und Arbeitswelt, wie es noch Theoretiker der fünfziger Jahre sahen, sondern um die Realisierung von Mündigkeit und Demokratie mit Hilfe der neuen, durch Industrialisierung, Arbeitsteilung und internationale Verflechtung gebotenen Möglichkeiten

⁶⁸ Ebd. S. 15 f.

⁶⁹ Vgl. ebd. S. 17.

zur Produktivitätssteigerung, Mobilitätsausdehnung und Kommunikationsverbesserung⁷⁰ geht.

Den Ansatz von Strzelewicz fortsetzend, fordert Hellmut Becker als Präsident des Volkshochschulverbandes die Integration der Erwachsenenbildung als weitere Säule neben Schule und Beruf in das öffentliche Bildungswesen. In diesem Zusammenhang entwirft Wolfgang Schulenberg ein stringentes Begriffsschema, in dem er zwischen 'komplementärer', 'transitorischer' und 'kompensatorischer' Erwachsenenbildung unterscheidet und die komplementäre Erwachsenenbildung die der transitorischen und kompensatorischen gegenüberstellt.

Die verschiedenen konzeptionellen Entwicklungen in der Zeit der realistischen Wende haben eines gemeinsam: Sie nehmen die bestehende Gesellschaft und ihre Rahmenbedingungen so wahr, wie sie in der Realität sind.⁷¹ "Bildung und Ausbildung, bisher undialektisch voneinander getrennt, wurden nunmehr identisch bezogen auf das eine Ziel, die Funktionsfähigkeit der Gesellschaft zu erhalten, ihre ökonomische Basis zu stärken, das politische System zu festigen. Zweckmäßigkeit und Effizienz wurden die entscheidenden Kriterien bildungsplanerischen Bemühens; die bestmögliche Entfaltung der als dynamisch und nivelliert apostrophierten >Leistungsgesellschaft< wurde zum zentralen Ziel."⁷²

Für die Rolle der politischen Bildung formulieren 1966 Vertreter freier Trägergruppen und des Deutschen Volkshochschulverbandes auf einem Kongreß zur politischen Bildung in Bonn eine Schlußerklärung, in der Rationalität, Urteils- und Kritikfähigkeit und vernunftgesteuertes politisches Handeln und Engagement zu Zielperspektiven politischer Bildung erklärt werden.

In der Schlußerklärung des Kongresses heißt es u.a.: "Der Fähigkeit zur politischen Beteiligung, also zum Mitdenken und zum Mithandeln, dienen vor allem systematische Unterrichtung über die Funktion und Normen der demokratischen und der nicht-demokratischen politischen Welt. (...) Politische Bildung zielt auf Mitdenken und Mithandeln der Bürger. Wollen die Staatsbürger Einfluß auf die politischen Entscheidungen nehmen, so müssen sie die wichtigen politischen Probleme von den weniger wichtigen unterscheiden. Dazu ist eine Steigerung der Vorstellungskraft, des rational-begrifflichen Denkvermögens und der kritischen Urteilsfähigkeit möglichst vieler Bürger unerlässlich (...). Politisches Engagement ist

⁷⁰ Dikau, Joachim: Die Erwachsenenbildung und ihre Theorie im Zusammenhang der deutschen Nachkriegsgeschichte, in: Beinke, L.; Arabin, L.; Weinberg, J. (Hrsg.): Zukunftsaufgabe Weiterbildung, S. 46 ff.

⁷¹ Vgl. ebd. S. 47.

⁷² Ebd. S. 49.

ein wesentliches Ziel politischer Bildung (...). Die Bereitschaft zum Mitdenken ohne Mitdenken ist dagegen ein politisch gefährliches Potential. In diesem Sinne sind Reflexion und Engagement in der politischen Bildung untrennbar miteinander verbunden."⁷³

Die Handlungsorientierung wird somit zu einer neuen didaktischen Kategorie in der politischen Bildung, denn: "Die Demokratie als Glaube und Illusion, der politische Funktionsmechanismus als Vokabel können nicht bilden. Kritisches Bewußtsein und engagiertes Handeln müssen gleichzeitig geübt werden."⁷⁴

2.22 Der gesetzliche Ausbau und die Etablierung der politischen Erwachsenenbildung (1970-1975)

Mit der Einführung des vom deutschen Bildungsrat herausgegebenen 'Strukturplan für das Bildungswesen'⁷⁵ im Jahr 1970 vollzieht sich ein weiterer Höhe- und zugleich Wendepunkt in der Geschichte der Erwachsenenbildung.

Mit dem 'Strukturplan für das Bildungswesen' wird eine Zusammenlegung der nicht primär berufsorientierten Erwachsenenbildung mit der beruflich motivierten Fortbildung unter dem Oberbegriff 'Weiterbildung' vollzogen, und Weiterbildung, definiert als die "(...) Gesamtheit allen organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase (...)"⁷⁶, zur öffentlichen Aufgabe und Verpflichtung erklärt.

In diese Zeit hinein fallen auch die bildungsreformerischen Bemühungen zugunsten der Stabilisierung ökonomischer und gesellschaftlicher Verhältnisse: In den einzelnen Bundesländern sollen Erwachsenenbildungsgesetze die Qualität und eine dauerhafte finanzielle Absicherung der Erwachsenenbildung garantieren. So entstehen zwischen 1970 und 1975 Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsgesetze in den verschiedenen Bundesländern: Niedersachsen (1970),

⁷³ Kongreß zur Politischen Bildung, in: Volkshochschule im Westen 2/1966, S. 68 f.

⁷⁴ Becker, H.: Politisch bilden - politisch handeln, in: Volkshochschule im Westen 3/1966, S. 157.

⁷⁵ Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen.

⁷⁶ A.a.O., S. 138 f.

Saarland (1970), Hessen (1970/1974), Bremen (1974), Bayern (1974), Nordrhein-Westfalen (1974), Rheinland-Pfalz (1975) und Baden-Württemberg (1975).⁷⁷

Durch die neue Begriffsbestimmung 'Weiterbildung' wird die Trennung von Erwachsenenbildung und beruflicher Bildung überwunden. Darüberhinaus sieht der Strukturplan neben der beruflich orientierten Bildung auch allgemeine politische Bildung vor, wenngleich der berufspragmatischen Intention eindeutig Priorität eingeräumt wird.⁷⁸ Offen bleibt die Frage, wie die durch den Begriff 'Weiterbildung' vollzogene Integration von beruflicher Fortbildung und nicht-beruflicher (vor allem politischer) Erwachsenenbildung sich institutionell didaktisch und curricular auswirken soll.

Mit der Entstehung von Erwachsenen- bzw. Weiterbildungsgesetzen war die Etablierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, und damit auch der politischen Bildung, noch nicht abgeschlossen. In der Diskussion und Auseinandersetzung um berufliche Qualifizierung und politische Emanzipation bestimmt die Frage nach dem Bildungsurlaub seit Ende der sechziger Jahre das Geschehen.

Bereits in den Grundsätzen des Deutschen Gewerkschaftsbundes zum Bildungsurlaub von 1966 ist zu lesen: ">Bildungsurlaub< ist die Freistellung von Arbeitnehmern zur Teilnahme an Veranstaltungen der politischen Bildung und der beruflichen Fort- und Weiterbildung unter Fortzahlung des vollen Arbeitsentgeltes. Eine Anrechnung auf den Erholungsurlaub ist nicht zulässig."⁷⁹

Heftig diskutiert zwischen Gewerkschaften und Arbeitgebern wird die Frage nach der Priorität von beruflicher und politischer Bildung im Zusammenhang mit dem Bildungsurlaub. Befürworten Arbeitgeberverbände Bildungsurlaub für die berufliche Fortbildung (dies möglichst als inner- oder überbetriebliche Weiterbildung), so räumen die Gewerkschaften der politischen Bildung Priorität im Zusammenhang mit dem Bildungsurlaub ein.

⁷⁷ **Niedersachsen, 1970:** 'Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung (EBG)', novelliert 1997; **Saarland, 1970:** 'Gesetz Nr. 910 zu Förderung der Erwachsenenbildung im Saarland (EBG)'; **Hessen, 1970:** 'Gesetz über Volkshochschulen'; 1974: 'Gesetz zur Förderung von Einrichtungen der Erwachsenenbildung (Erwachsenenbildungsgesetz-(EBG)'; **Bremen, 1974:** 'Gesetz über Weiterbildung im Lande Bremen (Weiterbildungsgesetz)'; **Bayern, 1974:** 'Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung'; **Nordrhein-Westfalen, 1974:** 'Erstes Gesetz zur Ordnung und Förderung der Weiterbildung im Lande Nordrhein-Westfalen (Weiterbildungsgesetz - WbG)'; **Baden-Württemberg, 1975:** 'Gesetz zur Förderung der Weiterbildung und des Bibliothekswesens'.

⁷⁸ Vgl. Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): a.a.O., S. 197-214.

⁷⁹ Degen, G.: Bildungsurlaub, S. 19, in: Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung (Hrsg.): Bildungsurlaub.

Vor dem Hintergrund der spannungsreichen Gegensätze in der Beurteilung des Bildungsurlaubs muß die Entstehung verschiedener Bildungsurlaubsgesetze in den Jahren 1970 - 1975 bewertet werden.⁸⁰

Bildungspolitisch betrachtet ist es vorrangige Aufgabe der Weiterbildung, einen beruflichen und sozialen Abstieg durch die Anpassung der Qualifikationen an die Erfordernisse der Arbeitswelt zu vermeiden. Es ist verständlich, daß dieses bildungspolitische Konzept stark kritisiert wird, da es lediglich die Anpassung der Bildungsziele an die Erfordernisse der modernen Leistungsgesellschaft vor Augen hat. Erwachsenenbildung ist nach dieser Auffassung konzeptionell pragmatisch und marktorientiert ausgerichtet und ihr wird nicht die Rolle eines kritischen Korrektivs in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen zugeschrieben. In der Erwachsenenbildung "(...) herrscht der schöne Schein einer dynamischen Gesellschaft, die jedem legitimen Bedürfnis eine Befriedigung, jeder Fähigkeit eine Chance zur Entfaltung, jedem Arbeitswilligen einen Arbeitsplatz und jedem Tüchtigen Aufstieg verheißt."⁸¹

Neben der Kritik an der Gefahr einer Arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Funktionalisierung von Bildung in den sechziger Jahren wird zunehmend anerkannt, daß die Grundlage des Erwachsenenbildungskonzepts der 'realistischen Wende' nicht haltbar ist.

Es sind besonders Vertreter der 'Politökonomischen Konzeption der Erwachsenenbildung'⁸², die deutlich machen, daß die These von der Korrelation steigender Entwicklung in Wissenschaft und Technik mit steigenden Qualifikationsanforderungen im Beruf nicht allgemeingültig ist.

Hingewiesen wird hier insbesondere auf die Automatisierung von Arbeitsprozessen, die häufig eine Senkung kognitiver Anforderungen zur Folge hat.

⁸⁰ Bildungsurlaubsgesetze entstehen aus politischen Gründen in den Bundesländern zu unterschiedlichen Zeitpunkten: Berlin, 1970: 'Gesetz zur Förderung zur Teilnahme an Bildungsveranstaltungen'; Hamburg, 1974: 'Hamburgische Bildungsurlaubsgesetze'; Hessen, 1974: 'Hessisches Gesetz über den Anspruch auf Bildungsurlaub'; Niedersachsen, 1974: 'Niedersächsisches Gesetz über den Bildungsurlaub für Arbeitnehmer'; Bremen, 1974: 'Bremisches Bildungsurlaubsgesetz'; Nordrhein-Westfalen, 1984: 'Gesetz zur Freistellung von Arbeitnehmern zum Zwecke der beruflichen und politischen Weiterbildung - Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz (AWbG)'; Saarland, 1990: Integriertes Weiterbildungs- und Bildungsurlaubsgesetz, Schleswig-Holstein; 1990: 'Bildungsfreistellungs- und Qualifizierungsgesetz (BFQG) für das Land Schleswig-Holstein'. Es ist darauf hinzuweisen, daß alle genannten Bundesländer zum Zeitpunkt der Verabschiedung der Bildungsurlaubsgesetze sozialdemokratisch bzw. sozial-liberal regiert wurden.

⁸¹ Lott, J.: Handbuch Religion II: Erwachsenenbildung, S. 23.

⁸² Vgl. Siebert, H.: Theorieansätze, 25-29. Siebert nennt als Vertreter dieses Ansatzes, in dem u. a. die Qualifikationsanforderungen und -veränderungen untersucht werden, M. Schumann und E. Schmitz.

Bildung und sozialer Aufstieg hängen somit eben nicht zwingend zusammen. War in der Phase der Konsolidierung der Erwachsenenbildung als System öffentlich verantworteter 'Weiterbildung' der Strukturplan für das Bildungswesen zu einem Höhepunkt geworden, so erweist sich bereits Mitte der siebziger Jahre "(...) der Optimismus, durch Bildungsplanung gesellschaftliche Veränderungsprozesse in Gang setzen zu können, letztlich als unrealistisch. Bei politisch engagierten Andragogen stellt sich Ernüchterung ein, und auch viele der marxistisch orientierten Pädagogen räumen der Bedeutung von Subjektivität und individueller Biographie mehr Raum ein."⁸³

2.23 Die neuen sozialen Bewegungen oder die Entinstitutionalisierung von Erwachsenenbildung (1975 - ca. 1985)

Genau in der Phase der gesetzlichen Verankerung der Erwachsenenbildung vollzieht sich eine hervorzuhebende Wechselwirkung in der Geschichte der Erwachsenenbildung, denn mit der gesetzlichen Verankerung der Erwachsenenbildungsarbeit entwickelt sich die Entinstitutionalisierung der Bildungsarbeit zu einer breiten Bewegung.

Erhalten 'etablierte' Einrichtungen der Erwachsenenbildung durch die neuen gesetzlichen Grundlagen eine rechtliche Basis und materielle Grundlagen für ihr Wirken und erscheint Erwachsenenbildung/Weiterbildung als gleichberechtigter Bildungssektor, so findet gleichzeitig durch die Entstehung neuer sozialer Bewegungen eine Abkehr von diesen 'etablierten' Einrichtungen und damit auch traditionellen Formen der politischen Erwachsenenbildung statt.

Die Bezeichnung 'neue soziale Bewegungen', deren Begriffsdefinition durchaus strittig ist⁸⁴, weist einerseits auf einen Einschnitt in der politischen Kultur hin, zeigt aber andererseits die Unsicherheit und das Nichtwissen um eine Neufestlegung dieser Bewegungen in eine Begrifflichkeit.

Durch Protest- und Alternativbewegungen waren in Deutschland wie auch in anderen europäischen Ländern und in den USA seit den sechziger Jahren eine Vielzahl sozialer, gesellschafts- und weltpolitischer Themen stärker ins Bewußtsein der Bevölkerung gerückt.

⁸³ Krapol, L.: Erwachsenenbildung. Spontaneität und Planung, S.14.

⁸⁴ Vgl. Brand, K. W.; Rucht D.; Büsser, D.: Aufbruch in eine andere Gesellschaft. Neue soziale Bewegungen in der Bundesrepublik, S. 241.

"In dem Maße, wie sich einzelne Protestbewegungen (insbesondere Reste von Studentenbewegung, Frauenbewegung, Bürgerinitiativ- und Ökologiebewegung) thematisch und personell überschneiden, ähnliche Problemwahrnehmungen entwickelten und einen vagen negativen wie positiven Zielkatalog formulierten, begannen sich die Protestgruppen als zusammenhängende Erscheinung zu begreifen und wurden auch so eingeschätzt."⁸⁵

In Abgrenzung zu anderen historischen sozialen Bewegungen, wie zum Beispiel der Ende des 19. Jahrhunderts infolge der Industrialisierung entstandenen Arbeiterbewegung, spricht man von 'neuen sozialen Bewegungen', deren Kennzeichen die Thematisierung gesamtgesellschaftlicher oder gar globaler Herausforderungen und Entscheidungslagen für die Zukunft sind.

Hufer sieht die Genese dieser neuen sozialen Bewegungen multifaktoriell begründet:

- "die Ölkrise von 1973 hatte die >Grenzen des Wachstums< sinnlich erlebbar werden lassen;
- damit verbunden machten sich Zweifel und Kritik an der traditionellen Politik, die allzu oft Wachstum mit gesellschaftlichem Fortschritt gleichsetzte, breit;
- neue, >weichere< Formen politischer Kultur wurden gesucht und praktiziert;
- ökologisches Bewußtsein, ganzheitliches Denken und Leben, Vernetzung, Basisdemokratie und Kommunikation, Dezentralisation und Partizipation wurden zu politischen Leitideen;
- die Bürgerinitiativ-, Frauen-, Umwelt-, Friedens- und Alternativbewegung diskutierten und präsentierten gegenkulturelle Politik- und Lebensentwürfe sowie Formen der eigenen Interessenartikulation und -durchsetzung;
- der Zweifel am herkömmlichen >Expertenwissen< und an der Orientierung an vermeintlichen >Sachzwängen< wurde durch zunehmende Umweltkrisen, spektakuläre technische Pannen, ins Gigantische wachsende Waffen- und Vernichtungspotentiale und eine Vielzahl von offensichtlich nicht mehr zu kontrollierenden >Nebenwirkungen< verstärkt."⁸⁶

Hatten die Bildungsreformen Ende der sechziger und Anfang der siebziger Jahre einen allgemeinen Anstieg des Bildungs- und Qualifikationsniveaus bewirkt, so war dies eine weitere wichtige Voraussetzung für die Entstehung der neuen so-

⁸⁵ Rucht, D.: Neue soziale Bewegungen - Anwälte oder Irrläufer der Moderne?, in: Frankfurter Hefte FH-extra 6, S. 146.

⁸⁶ Hufer, K.-P.: a.a.O., S. 37.

zialen Bewegungen, deren Mitglieder meistens ein über dem Durchschnitt liegendes Bildungsniveau erreicht hatten.

Brand, Rucht und Büsser benennen sieben Merkmale dieser neuen sozialen Bewegungen⁸⁷:

1. Die neuen sozialen Bewegungen intendieren eine Veränderung sozialer und politischer Verhältnisse, die von einer größeren gesellschaftlichen Gruppe wegen der Unzumutbarkeit, Ungerechtigkeit abgelehnt wird.
2. Die neuen sozialen Bewegungen verfügen über ein Minimum an Verwaltung und Organisation. Durch dieses Minimum bleibt der Bestand der Bewegung gesichert und wird koordiniertes Handeln ermöglicht.
3. Qualifizierte Minderheiten zeigen sich verantwortlich, tragen die neuen sozialen Bewegungen und bemühen sich um die Mobilisierung möglichst vieler 'betroffener Menschen'.
4. Die 'neuen sozialen Bewegungen' sind handlungsorientiert ausgerichtet und versuchen ihre Ziele durch direkten Aktionismus umzusetzen. Diskussionspunkt ist hier häufig die Definition und der Einsatz von Gewalt.
5. Soziale Bewegungen dürfen nicht erstarren, sondern müssen in Bewegung bleiben.
6. Soziale Bewegungen haben einen gemeinsamen Start (gemeinsame Interpretation einer Problemlage, Entwicklung gemeinsamer Zielperspektiven, Organisation und kollektive Identität und ein gemeinsames Ende durch Erreichen des Ziels, durch Institutionalisierung des Anliegens, durch ein Auseinanderfallen der Bewegung und durch einen Aktualitätsverlust des Themas in der Öffentlichkeit).
7. Soziale Bewegungen sind häufig in einen Zyklus einer Vielzahl sich überschneidender oder aufeinanderfolgender Protestbewegungen eingebunden.

Mit diesen neuen sozialen Bewegungen, und der damit einhergehenden "(...) Kritik an gängiger Politik und Lebensorientierung, der Suche nach alternativem Wissen und neuen Antworten sowie dem für sie typischen >Anti-Institutionalismus< kamen auch konsequenterweise Zweifel an den traditionellen Formen und Inhalten der Wissensvermittlung an Volkshochschulen und anderen etablierten Weiterbildungseinrichtungen auf."⁸⁸

⁸⁷ Vgl. Brand, K. W.; Rucht, D.; Büsser, D.: a.a.O., S. 36 f.

⁸⁸ Hufer, K.-P.: a.a.O., S. 37.

Aktiv wurden die neuen sozialen Bewegungen primär in folgenden Bereichen:

- "Lebenswelt (Wohn- und Umwelt)
- Arbeitswelt
- Kultur, Freizeit, Bildung
- Benachteiligte (Kinder, Jugendliche, Frauen, Alte)
- Diskriminierte (Obdachlose, Schwule, Straffällige, Ausländer, Dritte Welt)
- Behinderte und Kranke (alternative Gesundheitseinrichtungen, therapeutische Selbsthilfegruppen)"⁸⁹

Vor dem Hintergrund der entstandenen neuen sozialen Bewegungen mit ihrer für sie typischen Arbeits- und Kommunikationsstruktur formuliert Illich den 'Entwurf eines demokratischen Bildungssystems'.

Illich fordert eine Abkehr vom 'Lehren' und, bezogen auf die Weiterbildung, die Schaffung von Beziehungsstrukturen, die dem Menschen den Zugang zu Weiterbildungsangeboten erleichtern.⁹⁰

Findet mit der Hinwendung zu neuen sozialen Bewegungen eine Abkehr von der traditionellen institutionalisierten politischen Bildung statt, so sind hierfür nach Beer eine Vielfalt von Defiziten in der institutionalisierten politischen Erwachsenenbildung anzuführen:

- Eine Trennung von bildnerischen Bemühungen und deren lebenspraktischer Relevanz.
- Eine weitgehend systemaffirmative Tendenz durch die (partei-) politischen Abhängigkeiten der politischen Erwachsenenbildung.
- Die mit der Institutionalisierung einhergehende Tendenz zur Verschulung politischer Erwachsenenbildung.
- Die politisch-inhaltliche Bindung der durch Parteien und Verbände getragenen Einrichtungen der Weiterbildung, bzw. das Postulat der Neutralität bei den kommunalen Weiterbildungseinrichtungen. Hier sind parteiliche Eingriffsmöglichkeiten bis hin zu Korrekturen des Kursprogramms gegeben.
- Die einseitige Frequentierung von Weiterbildungsangeboten durch Bürger der Mittelschicht und das Fernbleiben gesellschaftlich unterprivilegierter Schichten.
- Die Überbetonung kognitiven Lernens auf Kosten affektiv-emotionaler Lernansätze und, für die politische Bildungsarbeit besonders bedeutend, der fehlende

⁸⁹ Ebd. S. 38.

⁹⁰ Klassisches Beispiel sind in diesem Zusammenhang die Protestbewegungen um das geplante Atomkraftwerk in Wyhl am Oberrhein (1973-1975) und die damit verbundenen intensiven Aktivitäten der Volkshochschule 'Wyhler Wald', und die Protestbewegungen um die Startbahn West des Frankfurter Flughafens (Höhepunkt: Gründung des Hüttendorfes 1980).

Handlungsbezug bei den traditionell institutionalisierten Formen politischer Bildung.⁹¹

Aufgrund des fehlenden Handlungsbezugs traditioneller Formen politischer Bildung im Gegensatz zu den neuen sozialen Bewegungen stellt das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen fest, "(...) daß große Teile politischer Bildungsarbeit im Rahmen sozialer Bewegungen und nicht im Rahmen organisierter Lernprozesse stattfinden", und "(...) daß für viele politisch Aktive die institutionalisierte politische Weiterbildung an Bedeutung verliert."⁹²

In dieser Phase der politischen Erwachsenenbildung konstatiert auch die Bundeszentrale für politische Bildung, daß die durch Steuermittel finanzierten institutionellen Bildungsbemühungen bzgl. ihrer Effizienz häufig in keinem Vergleich zu den ohne Bezuschußung agierenden neuen sozialen Bewegungen stehen.⁹³

Losgelöst von konkreten Protestbewegungen, wie z. B. der Auseinandersetzung um die Entstehung eines Atomkraftwerkes, lassen sich nach Beer auf einer Metaebene folgende Kriterien des nichtinstitutionalisierten Lernens benennen:

- "Ausgangspunkt des Lernens sind politische Interessen und Zielsetzungen der Beteiligten - keine Bildungsziele.
- Dies führt zu einem unmittelbaren Aktionsbezug im Sinne einer Funktionalität für die politische Arbeit.
- Damit einher geht zwangsläufig eine eindeutige inhaltliche, politische und soziale Parteilichkeit, sowie:
- die Anknüpfung an Bezogenheit auf alltägliche konkrete Lebens- und Anwendungszusammenhänge der Beteiligten.
- Aus dem unmittelbaren Handlungs- und Aktionsvollzug ergibt sich eine Eigen- dynamik des Lernens, das sich weitgehend ohne didaktische Planung und Reflexion vollzieht.
- Sowohl die Initiativen im Kontext sozialer Bewegungen als auch die unterschiedlichsten Formen des Aktionslernens verfügen über einen geringen Organisationsgrad und weisen eine weitgehend fehlende Institutionalisierung auf.
- Die Kontrolle und Bewertung des Lernerfolges geschieht durch die Bewährungsprobe der unmittelbaren Umsetzung in konkrete Aktion.

⁹¹ Vgl. Beer, W.: Ökologische Aktion und ökologisches Lernen, S. 136 ff.

⁹² Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Recht auf Weiterbildung - Zukunft der Gesellschaft, S. 111.

⁹³ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung / Landeszentrale für politische Bildung, Bremen: Thesen zum Verhältnis von politischer Bildung und neuen sozialen Bewegungen, S. 3.

- Lernen ist integrierter Bestandteil der Aktion.⁹⁴

Sind die Inhalte politischer Bildung in den neuen sozialen Bewegungen auch immer zunächst auf persönliche Situationen und persönliche lebenspraktische Motivationen zurückzuführen (z. B. Protest gegen den Bau eines Atomkraftwerkes oder einer Autobahn in der Nähe des eigenen Wohnbereiches), und sind die Lernprozesse ein eher zufällig beiläufiges Produkt, so lohnt es sich dennoch, den Blick intensiver auf diese zunächst nicht im Vordergrund stehenden Lernprozesse zu richten.

- "Soziale Bewegungen sind, sei es im Friedens-, Ökologie- und Sozialbereich oder in der Entwicklungspolitik, gezwungen, ihre Interessen quasi von außen in den politischen Willensbildungsprozeß hineinzutragen und dort durchzusetzen. Die Auseinandersetzung mit diversen Verwaltungen, Interessenverbänden, Parteien, Medien usw. führt zu einem umfangreichen Wissen über deren Funktionsweise, Zusammenwirken und Beeinflußbarkeit.
- Die Erfahrungen mit den gesellschaftlichen Institutionen einerseits und den immer wieder neu auftauchenden Grenzen eigener Einflußmöglichkeit und komplexeren Problemzusammenhängen andererseits haben ein doppeltes Lernergebnis: Sie führen zu einem zunehmenden systemkritischen Lernprozeß und damit einhergehend zu einer oft weitgehenden Veränderung von Wertorientierungen.
- Initiativarbeit im Kontext sozialer Bewegungen bietet als ein relativ repressions- und konkurrenzarmes Erfahrungsfeld die Chance, qualitative statt quantitative Bedürfnisse zu erlernen oder wieder zu erlernen.
- Solidarität als Lernfeld spielt bei einem Engagement im Kontext sozialer Bewegungen in zweifacher Hinsicht eine Rolle: Einmal wird praktische Solidarität als eine Form des Sozialverhaltens überhaupt eingeübt, zum anderen als eine Grundvoraussetzung für erfolgreiches politisches Handeln und damit eigene Stärke erfahren.
- Das Engagement in einer Friedens- oder Bürgerinitiative führt zu einer Erweiterung unterschiedlicher Kompetenzbereiche. Das Ergebnis ist häufig eine Steigerung des Selbstbewußtseins und in der Folge ein zumindest partiell verändertes Konfliktverhalten auch in anderen Lebensbereichen, z. B. am Arbeitsplatz.

⁹⁴ Beer, W.: Aktionslernen und institutionalisierte Bildungsarbeit, in: Materialien zur politischen Bildung 1/1985, S. 14.

- Stärkeres Selbstvertrauen und erfahrene Solidarität können helfen, bestehende sozialisationsbedingte, handlungslähmende, politische Apathie begünstigende Ängste abzubauen.
- Soziale Bewegungen sind häufig gezwungen, politischen Widerstand zu entwickeln, in dessen Verlauf die Beteiligten eine Reihe von gewaltfreien Aktions- und Auseinandersetzungsformen entwickeln und erlernen, die dann zu einer bleibenden Verhaltensdisposition werden können.
- Kooperation und gemeinsames Lernen in der politischen Arbeit führen zum Abbau von Vorurteilen gegenüber Menschen und Gruppen, mit denen man bisher, sei es politisch, beruflich oder privat, nichts gemein hatte.
- Das politische Engagement in Initiativgruppen bewirkt eine Veränderung, meist Erweiterung des Bekanntenkreises und eröffnet auf diese Weise die Möglichkeit, vorhandene soziale Isolation zu überwinden und zwar im Kontext des eigenen unmittelbaren Lebens- und Wohnbereiches.⁹⁵

Die den neuen sozialen Bewegungen zu konstatierenden Erfolge politischer Bildung führen nun zweifelsohne zu der Fragestellung, ob diesen Bewegungen insgesamt eine größere Bedeutung für das politische Lernen Erwachsener beizumessen ist, bzw. ob den Bewegungen für die politische Erwachsenenbildung eine größere Bedeutung beigemessen werden muß als den traditionell institutionalisierten Formen der politischen Erwachsenenbildung.

Antwort auf letzteres könnten Vergleichsstudien erbringen, die es aber nicht in breit angelegter Form gibt.

Bislang spricht vieles für das politische Lernen in den sozialen Bewegungen. Für die Gesamtheit politischer Erwachsenenbildung bleiben jedoch auch Bedenken, denn der Blick der sozialen Bewegungen auf einen Aktionszusammenhang geht häufig mit einer Perspektivverengung einher, die wichtige Globalzusammenhänge nicht berücksichtigt. Aktuelle Aktionszusammenhänge fordern zu Handlungen heraus und lassen kaum Zeit für notwendige Reflexionsphasen. Pointiert ausgedrückt kann möglicherweise 'vor der Vielzahl der Bäume der Wald nicht mehr gesehen werden'.

Claußen merkt diesbezüglich an, daß politisches Lernen im Alltag nicht ausreicht, wenn Aufklärung, dem Worte nach annähernd umfassend eine Zielformulierung politischer Bildung gegen irrationale Herrschaftsansprüche sein soll. Nach Claußen sind für die Auseinandersetzung mit wesentlichen Inhalten von Politik und

⁹⁵ Hufer, K.-P.: a.a.O., S. 43

Gesellschaft, als auch für vieldimensionale Reflexionsprozesse unter Einbezug der eigenen Sozialisationsgeschichte die dafür vorhandenen Institutionen unverzichtbar.

Letztlich bleibt die Frage, ob es nicht zwingend notwendig ist, sich neben dem politischen Aktionismus der neuen sozialen Bewegungen auch theoretische Gedanken über die Relation von kurzfristiger Interessensverfolgung gegenüber langfristigen Interessen des Gemeinwohls zu machen. Möglicherweise handelt es sich um einen zu großen Optimismus, wenn den Protestbewegungen jeweils vorbehaltlos eine ethische Vorstellung vom Allgemeinwohl zugesprochen wird.⁹⁶

2.24 Die instrumentelle Wende / Qualifizierungsoffensive (1985 ff)

Die institutionalisierte politische Erwachsenenbildung zog kaum Konsequenzen aus der Erfahrung entinstitutionalisierter Lernprozesse in den neuen sozialen Bewegungen. Die Ursache für diese Passivität liegt primär darin, daß die sich in der institutionalisierten Erwachsenenbildung abzeichnende Entwicklung der politischen Erwachsenenbildung keine Zeit zur Reflexion ließ, sondern sie auf das Ganze in ihrem weiteren Bestand herausforderte.

Die in der Erwachsenenbildung einsetzende instrumentelle Wende der Bildungsarbeit ist besonders auf die Initiative der Bundesregierung, einzelner Landesregierungen, der Bundesanstalt für Arbeit und die Wirtschaft zurückzuführen, die in einer sogenannten Qualifizierungsoffensive die Arbeitnehmer verstärkt zu beruflicher Qualifizierung auffordern.

Die sogenannte 'dritte industrielle Revolution' mit ihrer schnellen Verbreitung von Informations- und Kommunikationstechniken führt zu epochalen Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft und erfordert von den betroffenen Arbeitnehmern weitere berufliche Qualifizierungen, um selbst auf dem Arbeitsmarkt bestehen zu können und auch die Volkswirtschaft der Bundesrepublik Deutschland auf dem Weltwirtschaftsmarkt bestehen zu lassen.

Der Bildung wird eine Schlüsselrolle zur Bewältigung von Zukunftsaufgaben zugeschrieben.

⁹⁶ Vgl. Kern, P. u. Wittig, H.-G.: Pädagogik im Atomzeitalter, S. 135 f.

Bundesregierung, einzelne Landesregierungen, die Bundesanstalt für Arbeit und Wirtschafts- und Unternehmerverbände starteten zahlreiche Kampagnen, um die Notwendigkeit dieser Qualifizierungsoffensive publik zu machen.

So heißt es 1986 in einer von der Bundesanstalt für Arbeit bundesweit veröffentlichten Anzeigenserie: "Neue Techniken verlangen zusätzliche Qualifikationen. Ihre Beschäftigungschancen steigen, wenn Sie Ihre Kenntnisse und Fähigkeiten erweitern, wenn Sie das Können erwerben, das Betrieb und Unternehmen heute brauchen."⁹⁷

Ein vergleichender Blick zwischen der vor 25 Jahren begonnenen Phase der realistischen Wende (1960-1975) und der instrumentellen Wende zeigt deutlich grundlegende Parallelen für ihre Begründung.

In beiden Phasen der Erwachsenenbildung, der realistischen Wende und der instrumentellen Wende, wird bzgl. der Begründung erwachsenenbildnerischer Bemühungen und deren Zielsetzungen von ökonomischen und technologischen Prämissen ausgegangen und der Schwerpunkt eindeutig auf die berufliche Weiterbildung gelegt, womit der Bildungsbegriff zunehmend durch den Begriff der Qualifizierung ersetzt wird. Die wirtschaftlich-technologische Entwicklung vor Augen, erhält Erwachsenenbildung hier einen systemaffirmativen Charakter.

Unterschiede der zwei Phasen der Erwachsenenbildung zeigen sich darin, daß sich der wirtschaftliche und gesellschaftliche Wandel in der Phase der instrumentellen Wende sehr viel schneller vollzieht und daß die Qualifizierungsoffensive von Wirtschaft und Politik gemeinsam getragen wird. Auf dem Bildungssektor erscheinen Unternehmen als neue Träger von Weiterbildung, und die traditionellen Träger von Weiterbildung verlieren zunehmend an Bedeutung.

Für die politische Erwachsenenbildung ist die Entwicklung der instrumentellen Wende von mehrfacher Bedeutung:

Bildung wird "(...) zum Produktivitätsfaktor, zur wichtigen Ressource für technologische Veränderungen (...) Bildung wird zur abhängigen Variablen ökonomischer Erfordernisse (...)." ⁹⁸

Desweiteren findet eine Verlagerung der Weiterbildung von den öffentlichen Einrichtungen, wie der Volkshochschule, hin zu Unternehmen und deren Verbänden statt.

Die nun nachrangige Rolle der öffentlichen Träger von Weiterbildung wird seitens der Bundesregierung durch die Betonung des Subsidiaritätsprinzips nochmals

⁹⁷ Strunk, G.: Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung, S. 19.

⁹⁸ Hufer, K.-P.: a.a.O., S. 49.

belegt. "Das Prinzip der Subsidiarität hat auch für die Weiterbildung Gültigkeit: Dort, wo Weiterbildung von sich aus in der Eigenverantwortung der Teilnehmer stattfinden kann, ist sie ohne staatliche Reglementierung und nach Möglichkeit auch ohne staatliche Finanzierung zu halten."⁹⁹

Somit tritt die öffentliche, und das heißt auch die staatliche und damit reglementierte Weiterbildung in den Hintergrund, und angestrebt ist ein vom aktuellen Markt gesteuertes Weiterbildungsangebot, in dem sich plurale Träger zu bewähren haben.

Bis auf sogenannte 'Anlauffinanzierungen' für Weiterbildungsträger entzieht sich der Staat jeglichen Eingriffen in den Markt der Weiterbildung.

Vor diesem bildungspolitischen Hintergrund wird der politischen Erwachsenenbildung eine neue Rolle zugeschrieben.

"Wir brauchen die Akzeptanz der technischen Entwicklung in breiten Schichten der Bevölkerung. Wir brauchen eine - vielleicht auch kritische - Aufgeschlossenheit gegenüber dem technischen Fortschritt."¹⁰⁰

"Eine lebendige Demokratie lebt vom Engagement informierter Bürger; sie lebt von deren Bereitschaft, sich sachkundig mit politischen und gesellschaftlichen Fragen auseinanderzusetzen. (...) Weiterbildung kann dazu beitragen, zusätzlich Fachkompetenz zu erlangen, neue Verhaltensweisen zu erlernen, unterschiedliche Lebenssituationen besser zu bewältigen, irrationale Ängste gegenüber neuen Entwicklungen abzubauen und das soziale Zusammenleben zu intensivieren. (...) Die fachliche Kompetenz im Bereich der neuen Technologien oder des Umweltschutzes beispielsweise ist auch für das Privatleben notwendig, um an der politischen Willensbildung sachgerecht mitwirken zu können."¹⁰¹

"Die politische Weiterbildung sollte dazu befähigen, die Komplexität politischer Sachverhalte zu erkennen und ihnen durch eine differenzierte Behandlung gerecht zu werden. So kann sie zugleich Verständnis für die interessenausgleichende Funktion unseres Gemeinwesens wecken und die Bereitschaft zu politischer Mitarbeit und Mitverantwortung fördern."¹⁰²

Der politischen Bildung wird somit die Aufgabe zugeschrieben, dafür Sorge zu tragen, daß der technische Fortschritt gesellschaftlich akzeptiert wird. Politische

⁹⁹ Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Thesen zur Weiterbildung, Pressemitteilung, Bonn 1985, S. 4.

¹⁰⁰ Wilms, D.: Wissenstransfer als Grundlage des Fortschritts - Geht die Weiterbildung mit?, in: Informationen Weiterbildung in NW, S. 23.

¹⁰¹ Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: a.a.O., S. 1ff.

¹⁰² Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Thesen zu Weiterbildung, S. 17.

Bildung soll systemaffirmativ wirken und sich parteilich für technische Entwicklung und Fortschritt einsetzen.

Sekundär sind dabei Fragen der demokratischen Interessensverteilung und der politischen Ethik. "(...) Fragen dieser Art sowie differenzierte und kritische Überlegungen von 'Technikentwicklung und politische(r) Bildung' (...) werden von den Protagonisten der Qualifizierungsoffensive nicht gestellt. Für sie hat politische Bildung wohlwollend die in Gang gesetzten technischen Prozesse zu begleiten und keinesfalls die Kreise derer zu stören, die ein - nicht immer uneigennütziges - Interesse an der flächendeckenden und ungehinderten Durchsetzung der Neuen Technik haben. Die Aufgabe, die nach ihrem Verständnis der politischen Bildung noch zukommt, ist es, eine wechselseitige Selbstvergewisserung von Claqueuren zu organisieren."¹⁰³

Politische Erwachsenenbildung, die system- und gesellschaftskritische Zielvorstellungen hat, wird zu einem Opfer der Qualifizierungsoffensive, der sie sich hilflos gegenübersehen sieht, und die einen Wandel ihres Aktionsfeldes zur Folge hat. Die traditionelle Erwachsenenbildung ist nicht in der Lage, dieser Entwicklung entscheidende Impulse entgegenzusetzen, sondern begibt sich auf die Suche nach neuen Arbeitsfeldern.

2.25 Die reflexive Wende (1985 ff)

Als Reaktion auf die instrumentelle Phase vollzieht sich in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ein Wechsel "(...) von der makrosoziologischen Betrachtung und den 'großen' gesellschaftlichen Themen hin zum Alltag des einzelnen, zum überschaubaren Stadtteil, zur subjektiv gedeuteten Lebenswelt."¹⁰⁴

Erwachsenenbildung konzentriert sich auf erfahrungs- und alltagsorientierte Ansätze und vollzieht damit eine Rückbesinnung auf die subjektiven Perspektiven und individuellen Entfaltungsmöglichkeiten der Teilnehmer.

Diesen Wandel in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung betreffend, wird von 'Alltagswende', 'interpretativer Wende'¹⁰⁵ oder von 'reflexiver Wende'¹⁰⁶ gesprochen.

¹⁰³ Hufer, K.-P.: a.a.O., S. 52.

¹⁰⁴ Siebert, H.: Paradigmen der Erwachsenenbildung, S. 579.

¹⁰⁵ Vgl. Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart, S. 59.

¹⁰⁶ Vgl. Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der Leiter und Mitarbeiter, 1986, 42.011.

'Lebenswelt' wird zu einem Schlüsselbegriff in der Erwachsenenbildung, und an die Rezeption des Lebensweltbegriffs lehnen sich konzeptionelle Vorschläge wie Teilnehmerorientierung, Alltags- und Zielgruppenorientierung an.¹⁰⁷

Das Postulat der Lebensweltorientierung erfordert für die Erwachsenenbildung eine Orientierung an den Interpretationsmustern der Teilnehmer, "(...) weil die Inhalte des Lernens Vorstellungen sind, die eine Realität zwischen Subjekt und Objekt darstellen."¹⁰⁸

Forschungsmethodisch ist jedoch die Dimension der Lebenswelt schwer zugänglich.

Einen möglichen Zugang bietet hier der Deutungsmusteransatz.

"Als Deutungsmuster werden (...) die mehr oder weniger zeitstabilen und in gewisser Weise stereotypen Sichtweisen und Interpretationen von Mitgliedern einer sozialen Gruppe bezeichnet, die diese zu ihren alltäglichen Handlungs- und Interaktionsbereichen lebensgeschichtlich entwickelt haben. Im einzelnen bilden diese Deutungsmuster ein Orientierungs- und Rechtfertigungspotential von Alltagswissensbeständen in der Form grundlegender, eher latenter Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen, in denen das Individuum seine Identität präsentiert und seine Handlungsfähigkeit aufrechterhält."¹⁰⁹

Die Erwachsenenbildung muß sich nun einerseits der Deutungsmuster ihrer Adressaten versichern, d. h. einen Bezug zu deren Lebenswelt herstellen, und andererseits muß die Erwachsenenbildung mit den Deutungsmustern der Teilnehmer arbeiten, d. h. sie muß Deutungsmuster kritisch hinterfragen und Verständnis für die Deutungsmuster anderer Menschen und Gruppen wecken.

Deutungsmusterorientiertes Lernen setzt immer bei den in einem Erfahrungsprozeß gewonnenen subjektiven Interpretationsmustern der Lernenden an und versteht sich somit grundsätzlich als Erfahrungslernen.

Ziel solchen Lernens ist, "(...) daß damit ein Mehr an Orientierung im unmittelbar Gegebenen erlangt wird, daß die Erfahrungsfähigkeit erweitert wird und daß die Subjektivität in und mit lebensweltlichen Veränderungen entwickelt wird."¹¹⁰

¹⁰⁷ Vgl. Schmitz, E.: Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß, in: Hoerning, E. M. u. Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. In memoriam E. Schmitz, S. 58.

¹⁰⁸ Tietgens, H.: Ansätze zu einer Theoriebildung, in: Zur Identität der Wissenschaft der Erwachsenenbildung (Jahrestagung 1983 der Kommission Erwachsenenbildung der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften), S. 61.

¹⁰⁹ Ebd. S. 23.

¹¹⁰ Geißler, K. A. u. Kade, J.: Die Bildung Erwachsener. Perspektiven einer subjektivitäts- und erfahrungsorientierten Erwachsenenbildung, S. 94.

Die Anbindung wissenschaftlicher Fremderfahrung an persönliche Erfahrung wird als zentrale Lernvoraussetzung betrachtet.

Auch für die politische Bildung vollzieht sich eine "subjektivistische Wende in der politischen Didaktik"¹¹¹, und neue Methoden der politischen Bildung, wie z. B. Biografisches Lernen, Gestaltpädagogik, Psychodrama, Theaterpädagogik entsprechen dieser Umorientierung.

Ist die Hinwendung zur Subjektivität eine Folge bildungspolitischer Entwicklungen, so ist auch die Veränderung dessen, was unter Politik, und im weitesten Sinne als politisch verstanden und zu betrachten ist, ein Resultat dieses Wandels.

Beck formuliert in diesem Zusammenhang das Theorem von der 'Entgrenzung der Politik' in unserer modernen Gesellschaft und will damit zum Ausdruck bringen, daß die Grenzen dessen, was Politik und Nichtpolitik ist, sich überlagern und unscharf werden. "Das Politische wird unpolitisch und das Unpolitische politisch."¹¹²

Politische Bildner, die den neuen Ansatz der Subjektivität in der politischen Bildung vertreten, betrachten nun fast jedes Feld des menschlichen Lebensalltags als politisch. Das von Beck formulierte Entgrenzungstheorem führt z. T. dazu, daß die Auseinandersetzung mit klassischen politischen Begriffen und Themen wie Staat, Herrschaft, System, Klasse nicht mehr Inhalt der politischen Bildung sind. Selbsterfahrung, Gruppendynamik und ganzheitliches Lernen gewinnen an Bedeutung und stellen das Wissen von Experten eher ins Abseits; es wird nicht mehr rezeptiv gelernt.

Mit dem subjektivistischen Ansatz verändern sich auch die wissenschaftlichen Bezüge der politischen Bildung. Neue wissenschaftliche Bezugsgrößen der politischen Bildung sind nun psychologische und pädagogische Ansätze. Waren politische Bildung und Politikwissenschaften einst eng miteinander verbunden, so sind sie nun voneinander abgekoppelt, und das "(...) Erscheinungsbild der politischen Erwachsenenbildung (...) läßt kaum noch eine politikwissenschaftliche Begründung oder wenigstens Orientierung ihrer Arbeit erkennen."¹¹³

Die reflexive Wende wird von Kritikern insgesamt sehr unterschiedlich beurteilt: Protagonisten des subjektivistischen Ansatzes befürworten das Theorem von der 'Entgrenzung der Politik', weil dies der gesellschaftlichen Entwicklung entspreche und die Vorbehalte gegenüber Fachautoritäten zu neuen Formen des Lernens,

¹¹¹ Gagel, W.: Betroffenheitspädagogik oder politischer Unterricht? Kritik am Subjektivismus in der politischen Didaktik, in: Gegenwartskunde 4/1985, S.404.

¹¹² Beck, U.: Risikogesellschaft, S. 305.

¹¹³ Hufer, K.-P.: a.a.O., S. 60.

über kognitive Ansätze hinaus, hin zu ganzheitlichen Ansätzen des Lernens führen müssen. Der subjektivistische Ansatz wird ihrer Ansicht nach eher zu politischen Aktivitäten motivieren können und damit vielleicht eine bessere Möglichkeit zur Humanisierung gesellschaftlicher Lebensverhältnisse darstellen.

Gegner des neuen Ansatzes geben zu Bedenken, daß durch diesen Ansatz politischer Bildung wissenschaftliche Erkenntnisse und ihre Vermittlung ins Abseits gerieten und das Verständnis politischer Prozesse durch zunehmende Psychologisierung verschleiert und nicht mehr angemessen erfaßt werden könne. Weiterhin wird kritisiert, daß die Orientierung politischer Bildung am Alltag und an der subjektiven Lebenswelt des Einzelnen zu einer Beschränkung menschlicher Erfahrungen führe, und daß Kriterien der Befindlichkeit nicht unbedingt einen angemessenen Zugang für die Beurteilung komplexer politischer Sachverhalte darstellen.

Bei einem kritischen Blick auf die Erwachsenenbildung/Weiterbildung und insbesondere auf die politische Erwachsenenbildung ist bzgl. des subjektivistischen Ansatzes eine klare Stellungnahme problematisch. Argumente pro und contra reflexiver Wende sind benannt, aber dabei muß immer berücksichtigt werden, daß die reflexive Wende als Reaktion auf die instrumentelle Wende und damit verbundene gesellschaftliche Entwicklungen verstanden werden muß.

Für alle Seiten ist sicherlich unstrittig, daß die "Entwicklung der politischen Erwachsenenbildung auch als Reaktion und dialektische Gegenbewegung zur vorausgegangenen Funktionalisierung und Instrumentalisierung von Denken und Bildung verstanden werden kann. (...) Wenn bei der technokratischen Verengung von Weiterbildung die Kalkulation von ökonomischem Nutzen und wirtschaftlicher Verwertbarkeit primär wird, dann ist es auch keineswegs überraschend, wenn als Gegenbewegung individuelle Befindlichkeiten und subjektive Erfahrungsmomente als Bildungselemente bzw. -erlebnisse attraktiv werden."¹¹⁴

Mit der 'subjektivistischen Wende in der politischen Didaktik' und dem Aufkommen neuer Methoden in der politischen Bildung erfährt die traditionelle politische Erwachsenenbildung einen Wandel hin zu einer neuen innovativen Konzeption politischer Bildung.

Im folgenden seien, sehr stark typisiert, die unterschiedlichen Kriterien der herkömmlichen traditionellen und der neuen subjektivistisch orientierten politischen Erwachsenenbildung vergleichend dargestellt:

¹¹⁴ Hufer, K.-P.: a.a.O.: S. 61.

Kriterium	>traditionelle< politische Erwachsenenbildung	>neue< politische Erwachsenenbildung
Wissenskompetenz	Experten	Laien
Wissensbegründung	Wissenschaft	Alltag
Aufklärung durch	Wissensaneignung, Wissensvermittlung	Selbstreflexion
Lernprozeß	Dominanz des kognitiven Lernens	Ganzheitliches Lernen
Theoretische wissenschaftliche Bezüge	Politikwissenschaft u. Sozialwissenschaft	Erlebnispädagogik, Humanistische Psychologie, Geisteswissenschaften
Stofforientierung	System	Lebenswelt
Politikbegriff	Eng	Weit (entgrenzt)
Thematische Reichweite	Strukturelle und globale Fragen/Probleme (>Fernbereich<)	Unmittelbare Fragen/Probleme (>Nahbereich<)
Inhaltliche Präferenz	Staat, Ökonomie, Institutionen, kollektive Akteure, Strategien	Umwelt, Gesundheit, Wohnen, Ernährung

2.3 Politische Bildung in der Gegenwart

Es wurde deutlich, daß die Gegenwart politischer Erwachsenenbildung durch das Vorhandensein beider Ansätze, der traditionellen und der sogenannten 'neuen' politischen Bildung in der Praxis gekennzeichnet ist, wobei bei genauer Betrachtung von Weiterbildungsprogrammen den traditionellen Formen politischer Bildung weiterhin Priorität eingeräumt wird.

Welche Chancen den neuen methodischen Zugängen und didaktischen Überlegungen der politischen Bildung für die Zukunft eingeräumt werden müssen, bleibt nicht abzuwarten, sondern ist akut klärungsbedürftig, da die politische Bildung in schwierigen Zeiten steckt und ihr Image verbesserungsfähig ist.¹¹⁵

Vorliegende Arbeit versteht sich als ein Beitrag zu diesem Klärungsbedarf für das Feld der politischen Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung.

Sieht Senzky bereits für die siebziger Jahre eine Vielfalt von Ansätzen und Entwürfen "mit wissenschaftstheoretischer Orientierung und wechselnden Anteilen eines vorrangig gesellschafts- oder bildungstheoretischen Erkenntnisinteresses"¹¹⁶, so sind auch für die Gegenwart der Erwachsenenbildung eine Vielzahl von "Theorieskizzen und Theorieansätzen"¹¹⁷ zu verzeichnen. Für Pöggeler und Wolterhoff ist diese Vielfalt nicht ein "Zeichen der Zerrissenheit oder gar Uneinigkeit der Wissenschaft, sondern Beleg für deren Reichtum und Vitalität"¹¹⁸.

Siebert begründet die Vielfalt der Konzepte, Ansätze und Positionen mit der vorzufindenden bildungs- und verbandspolitischen Pluralität von Erwachsenenbildungseinrichtungen und der Trennung von wissenschaftlichem Diskurs und erwachsenenbildnerischer Praxis.¹¹⁹

In Anlehnung an Lenz soll die Vielfalt der Theoriebildung hier nicht als ein kreativer Pluralismus, sondern als ein Nebeneinander von Positionen mit dem Verdacht wissenschaftlicher Beliebigkeit bewertet werden.¹²⁰

¹¹⁵ Vgl. Schiele, S.: Politische Bildung in schwierigen Zeiten, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte, B 47/96, S. 3.

¹¹⁶ Senzky, K: Erwachsenenpädagogische Theoriebildung, S. 152.

¹¹⁷ Lenz, W.: Lehrbuch der Erwachsenenbildung, S. 109.

¹¹⁸ Pöggeler, F. u. Wolterhoff, B. (Hrsg.): Neue Theorien der Erwachsenenbildung, S. 8.

¹¹⁹ Siebert, H.: Theorieansätze, S. 11 f.

¹²⁰ Vgl. Lenz, W.: a.a.O., 109.

Gegenwärtig verliert die politische Bildung zunehmend an Bedeutung, was in erster Linie daran deutlich wird, daß ihr vielerorts die finanziellen Grundlagen entzogen werden. Politische Bildung fällt Haushaltskürzungen zum Opfer: Unterrichtsstunden politischer Bildung in der Schule werden beschnitten, den Landeszentralen der politischen Bildung werden Haushaltsmittel gekürzt, Professuren im Bereich der politischen Bildung an den Hochschulen nicht wieder besetzt, die freien Träger der politischen Erwachsenenbildung müssen jährlich um ihre Zuschüsse bangen u. v. a. m..

Die finanziellen Beschneidungen der politischen Bildung sind jedoch nur Ausdruck einer sehr schweren Krise der politischen Bildung, deren Ursachen tieferliegend multifaktoriell begründet sind.

Ging es nach dem Ende der nationalsozialistischen Ära in der sich neu konstituierenden Bundesrepublik Deutschland um die Stabilisierung und Verankerung demokratischer Strukturen und Institutionen, so kam der politischen Bildung hier eine große Stabilisierungsfunktion zu. Mit der Festigung des politischen Systems verliert die außerschulische und schulische politische Bildung dann jedoch aus der Sicht der Politiker und Bildungspolitiker an Bedeutung.

Stundenkürzungen, eine geringe Wertschätzung des Unterrichtsfaches seitens der Schüler, sowie Abwertung der Lehre in den Fächern Politik und Sozialkunde an den Hochschulen sind nur einige Punkte, die seitens verantwortlicher Personen in der politischen Bildung zur Formulierung des 'Darmstädter Appells' führten. Mit diesem Appell an die Öffentlichkeit fordern überwiegend Professoren und Ausbildungsleiter für politische Bildung eine stärkere ideelle und materielle Unterstützung der schulischen politischen Bildung durch Politiker und politische Institutionen.

In Zeiten, in denen gespart werden muß, wird stärker als sonst auf Effizienz geachtet. "Überall wird untersucht, gemessen und gewogen - und manches wird für zu leicht befunden. Schlechte Karten für die politische Bildung! Wie soll sie in diesem erbarmungslosen Wettbewerb bestehen? Während andere Sparten¹²¹ mit Gewinnen und Zuwächsen blenden, bleibt sie bei vagen Annahmen und Behauptungen stehen. Sie wird sich von diesem 'Makel' nie ganz befreien können und hat es deshalb besonders schwer ihre Existenzberechtigung zu begründen. Darum ist die nachhaltige öffentliche Unterstützung der politischen Bildung nach wie vor dringend geboten. (...) Wer immer in der politischen Bildung tätig ist, muß darauf achten, daß er im Konzert der öffentlichen Darbietungen nicht nur die Pikkoloflöte

¹²¹ Gemeint sind hier wohl Bildungsmaßnahmen zur beruflichen Qualifizierung.

spielt, sondern auch ab und zu auf die Pauke schlägt. (...) Den letzten Beweis ihrer Effizienz wird die politische Bildung nie liefern können."¹²²

International aktuell ist zur Zeit die Debatte um Qualität, Qualitätsstandards und Qualitätssicherung in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, bei der Fragen der Effizienz und damit zusammenhängend der Evaluation von Bildungsprozessen im Vordergrund stehen.¹²³

Für die Aktualität dieser Debatte um Qualität und Qualitätssicherung lassen sich im wesentlichen vier Gründe anführen:

1. Es gibt eine international und langfristig festzustellende Tendenz, daß die Kunden bzgl. der Produkte und Dienstleistungen immer anspruchsvoller werden.
2. Man schaut auf positive Erfahrungen mit Qualitätssicherungssystemen in Industrie und Dienstleistungsunternehmen zurück.
3. Die Finanzkrise des Staates verstärkt den Druck auf die Weiterbildungseinrichtungen.
4. Bei den Qualitätssicherungssystemen handelt es sich um eine bildungspolitische Offensive gegen staatliche Regelungen in der beruflichen Weiterbildung.¹²⁴

Der politischen Bildung würde vielleicht eine andere Wertschätzung zuteil, wenn ihr nicht noch das Image der '68er Generation' nachhängen würde, denn Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre geriet die politische Bildung sehr in Mißkredit,

¹²² Schiele, S.: a.a.O., S. 7.

¹²³ Verwiesen sei auf die Diskussion um internationale Qualitätssysteme für die Erwachsenenbildung. Hier: Total Quality Control, Total Quality Management; vgl. dazu auch Bläsing, 1994; Kamiske, 1994; Mc Closkey/Collet, 1993. Diskutiert werden verschiedene Verfahren der Qualitätssicherung für die Jugend- und Erwachsenenbildung. Hervorzuheben sind hier:

2Q: 2Q ist das Verfahren, das

- a) die Arbeitsleistung und Produktivität von Individuen und kleinen Gruppen erhöht (= erstes Q) und das
- b) alle Personen des Betriebes beruflich und persönlich weiterbringt, d. h. weiterqualifiziert (= zweites Q).

ISO 9000:

ISO 9000 ist das Verfahren, mit dem die betrieblichen Abläufe festgelegt, aufgeschrieben und im sogenannten Audit kontrolliert werden. ISO 9000 ist eine Vorschriftensammlung der Normenorganisationen wie z. B. DIN.

E.F.Q.M.:

E.F.Q.M. ist das europäische Modell für das Total Quality Management. Mit ihm kann ein Betrieb den eigenen Qualitätsstand einschätzen (Self-Assessment). Dabei werden die Leitung und die Mehrheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beteiligt.

¹²⁴ Vgl. Epping, R.: Qualität und Zertifizierung in der Weiterbildung - Zum Stand der Diskussion, S. 37 f., in: Bundesministerium für Familie Senioren Frauen und Jugend (Hrsg.): Qs 9 Qualität und Qualitätsstandards in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung.

weil sie "(...) als politisches Instrument mißbraucht wurde - von allen Seiten. Damit verlor sie eine wichtige Funktion: ihre Unabhängigkeit, die zum großen Teil ihren Wert ausmacht. Nur eine unabhängige politische Bildung ist (...) für alle Bürgerinnen und Bürger attraktiv."¹²⁵

Diese Situation erfuhr 1976 durch die Formulierung des sogenannten 'Beutelsbacher Konsens' eine Korrektur. Der 'Beutelsbacher Konsens' war das Ergebnis einer Fachtagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg und fand in der Politikdidaktik allgemeine Zustimmung. Vertreter divergierender Ansätze formulierten - bezogen auf die Schule - einen Minimalkonsens für die politische Bildung, der jedoch aus politikdidaktischer Sicht auch Gültigkeit für die außerschulische politische Bildung beansprucht.

Im 'Beutelsbacher Konsens' werden 3 wesentliche Grundprinzipien politischer Bildung formuliert:

1. "Überwältigungsverbot. Es ist nicht erlaubt, den Schüler -mit welchen Mitteln auch immer- im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der 'Gewinnung eines selbständigen Urteils' (Minssen) zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der -rundum akzeptierten- Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.
2. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers erscheinen (...) Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine Korrekturfunktion haben sollte, d. h., ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muß, die den Schülern (und anderen Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen) von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind.
3. Der Schüler muß in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen suchen, die vorgefundene Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung operativer Fähigkeiten ein."^{126 127}

¹²⁵ Schiele, S.: a.a.O., S.4.

¹²⁶ Wehling, H.-G.: Konsens à la Beutelsbach?, in: Schiele, S. u. Schneider, H. (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, S. 179 f.

¹²⁷ Zur Kritik am Beutelsbacher Konsens vgl. Kahsnitz, D.: Politische Bildung: Ohne Krisenbewußtsein in der Krise, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte, B 47/96, S. 27. Kahsnitz hält die Rede vom 'Überwältigungsverbot' für etwas Selbstverständliches in einer demokratischen Gesellschaft und wundert sich hier lediglich über den

Der 'Beutelsbacher Konsens' sieht also vor, daß die Teilnehmer an Bildungsveranstaltungen nicht 'überwältigt' und somit an der eigenen Urteilsbildung gehindert werden sollen. Erreicht werden soll dies durch das Einbringen kontroverser Positionen in den Bildungsprozeß und durch die Berücksichtigung der Interessenlage der am Bildungsprozeß beteiligten Personen. Mit Blick auf die plurale Struktur der außerschulischen politischen Bildung ist es naheliegend, daß die Umsetzung des 'Beutelsbacher Konsens' nicht bei jedem Träger gelingt, denn zu häufig bestimmt die Neigung zur Propagierung eigener politischer Interessen die politische Bildung, aber dennoch formuliert der 'Beutelsbacher Konsens' den Grundsatz für die Theorie und Praxis der Bildungsarbeit, daß das Kontroverse nicht harmonisiert werden darf.

Offiziell wird der politischen Bildung eine große Bedeutung zugeschrieben, wenn Bundespräsident Carstens bereits 1982 in einer Grundsatzrede betont: "Es geht nicht zuletzt darum, der nachfolgenden Generation ein gutes Erbe in die Hände zu legen. Wir wollen ihr ein vitales, freiheitliches, gefestigtes und funktionierendes Staatswesen übergeben, und wir wollen sie durch Vorbild und Bildung in die Lage versetzen, dieses Erbe zu übernehmen, zu entwickeln und weiterzugeben."¹²⁸

Zehn Jahre später schreibt die Bundesregierung über Stand und Perspektiven der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland: "Auch die freiheitlichste Verfassung müßte eine leere Formel bleiben, wenn die Menschen nicht fähig und bereit wären, sie mit Leben zu erfüllen. Eine wichtige Aufgabe hat dabei die politische Bildung; ihr Ziel ist die Vermittlung von demokratischem Bewußtsein, von Kenntnissen und der Fähigkeit, an politischen Prozessen mitzuwirken."¹²⁹

Offizielle Äußerungen bei Festanlässen, Rechenschaftsberichten usw. scheinen hier die großen Schwierigkeiten der politischen Bildung zu übersehen und insofern ein wenig 'Schönfärberei' zu betreiben. Realistisch betrachtet wird gegenwärtig im Zusammenhang mit Erwachsenenbildung/Weiterbildung vermutlich eher an die

Sprachgebrauch 'Überwältigungsverbot'. Bezüglich kontroverser zu diskutierender Punkte in Wissenschaft und Politik verweist Kahsnitz darauf, daß nicht jeder Inhalt gleichberechtigt kontrovers diskutiert werden kann, da es eine Unterschiedlichkeit bzgl. der Inhalte und den damit verbundenen Interessen gibt. Letztlich hält Kahsnitz dem dritten Punkt, der Analyse von Politik und eigener Interessen durch den Schüler entgegen, daß hier dazu aufgefordert wird, die Gesellschaft zum eigenen, nicht hinterfragten Vorteil zu nutzen.

¹²⁸ Carstens, K.: Aufgaben der politischen Bildung; hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung und allen Landeszentralen für politische Bildung, S. 12.

¹²⁹ Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Bericht der Bundesregierung zu Stand und Perspektiven der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Sonderdruck, 1992, S. 3.

berufliche Weiterbildung gedacht und dem Weiterbildungssektor ein primär systemaffirmativer Charakter zugeschrieben.

Politische Bildung hat mit Schwierigkeiten ihrer unmittelbaren Verwertbarkeit und Effizienz zu kämpfen. Dabei darf sich politische Bildung nie als 'Feuerwehr' für Nottfälle verstehen, denn dann werden Menschen zu manipulativen Objekten und die politische Bildungsarbeit zu einem politischen Instrument degradiert.

"Bildungsarbeit muß immer langfristig angelegt sein und prozeßhaft sowie dialogisch verstanden werden."¹³⁰

In diesem Sinne fragt Beck ironisch: "Was wäre, wenn Radioaktivität jucken würde?"¹³¹

In der Phantasie kommen uns wahrscheinlich verschiedenste Antwortversuche, die sich auf die unmittelbare Veränderung der Gestaltung unseres Lebens beziehen. Übertragen wir diese Fragestellung einmal auf die politische Bildung und formulieren die Frage: "Was wäre eigentlich, wenn politisches Nichtgebildetsein, wenn politische Unbildung, jucken würde?"

Vermutlich wäre dann keine Überzeugungsarbeit für die Notwendigkeit politischer Bildung zu leisten.

¹³⁰ Schiele, S.: a.a.O., S. 6.

¹³¹ Beck, U.: Risikogesellschaft. Überlebensfragen, Sozialstruktur und ökologische Aufklärung, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte, B 36/89, S.13.

3. Zum aktuellen Selbstverständnis von (politischen) Bildungsbemühungen in der katholischen Erwachsenenbildung

3.1 Zur Begriffsbestimmung: Katholische Erwachsenenbildung

Vom aktuellen Selbstverständnis politischer Bildungsbemühungen in der katholischen Erwachsenenbildung zu reden heißt, sich mit einer Vielfalt von Begriffen, die im Kontext katholischer Erwachsenenbildung verwendet werden, auseinanderzusetzen.

Bezüglich der Terminologie 'Katholische Erwachsenenbildung' fällt bei der Literaturrecherche auf, daß Begriffe wie Katholische Erwachsenenbildung, Christliche Erwachsenenbildung, Kirchliche Erwachsenenbildung, Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft, Religiöse Erwachsenenbildung, Theologische Erwachsenenbildung, Katechetische Erwachsenenbildung nebeneinander verwendet werden. Den einzelnen Terminologien können möglicherweise plausibel begründete Inhalte zugrundeliegen, sie sorgen dabei jedoch für einen "terminologischen Wildwuchs"¹³², der möglicherweise Symptom für tiefgehende theoretisch-konzeptionelle Defizite in der Entwicklung katholischer Erwachsenenbildung ist.

Vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll zunächst eine semantische Bestimmung des hier verwendeten Begriffs 'Katholische Erwachsenenbildung' voranzustellen.

In Anlehnung an Pöggeler soll katholische Erwachsenenbildung als Bildung, die von überzeugten katholischen Christen als Modus ihrer Katholizität praktiziert wird, definiert werden. Der katholischen Erwachsenenbildung geht es um die Artikulation christlichen Denkens und christlicher Existenz im bewußten Kontext der säkularisierten Gesellschaft. Katholische Erwachsenenbildung intendiert im Pluralismus geistiger Auseinandersetzungen auch Christen zum Engagement in Sachfragen verschiedener Lebensbereiche anzuregen, wobei prinzipiell jeder Bereich zugänglich sein muß, nicht nur der Wertbereich Religion und Weltanschauung. Katholische Erwachsenenbildung kann ebenso politische, soziale, ökonomische und kulturelle Weiterbildung sein, wie sie religiöse ist. Vorwiegend interessiert sich christliche Erwachsenenbildung für die konkreten Aussagen der Kirche und der Glaubensquellen zu Problemen der säkularisierten Welt. Dabei ist die katholische

¹³² Englert, R.: Religiöse Erwachsenenbildung: Situation, Probleme, Handlungsorientierung, S. 20.

Erwachsenenbildung gemäß dem ihr genuinen Prinzip der Offenheit nicht nur zugänglich für Christen, sondern für jeden, der an ihr interessiert ist.¹³³

Für Englert ist katholische Erwachsenenbildung ein "traditioneller und auch heute noch gebräuchlichster Ausdruck für das gesamte Spektrum der von Katholiken unternommenen erwachsenenbildnerischen Bemühungen. Der Ausdruck wird von der Frühzeit 'katholischer Erwachsenenbildung' her verständlich, in der (...) tatsächlich jede Form von Katholiken veranstalteter Volksbildung konfessionell eingefärbt war (...) Heute freilich wird mit 'katholischer Erwachsenenbildung' in erster Linie nicht mehr auf eine verbindliche weltanschauliche Orientierung als vielmehr auf den soziologischen Tatbestand abgehoben, daß ein bestimmtes Bildungsangebot von einem katholischen Träger verantwortet wird."¹³⁴

In diesem Sinne wird auch von 'Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft' gesprochen.¹³⁵

Unter dem Begriff 'katholische Erwachsenenbildung' soll fortlaufend die Gesamtheit aller Erwachsenenbildungsmaßnahmen in katholischer Trägerschaft subsumiert werden. Dabei gilt die Einschränkung, daß nicht allein ein rechtlich-soziales Kriterium bezüglich der Ausrichtung von Veranstaltungen maßgeblich ist (etwa alle Maßnahmen der katholischen (Amts-) Kirche oder einzelner Katholiken), sondern auch das Kriterium der Qualität der Maßnahmen und damit der eigenen Definition des Begriffs 'Bildung' den Ansprüchen der katholischen Kirche gerecht wird.

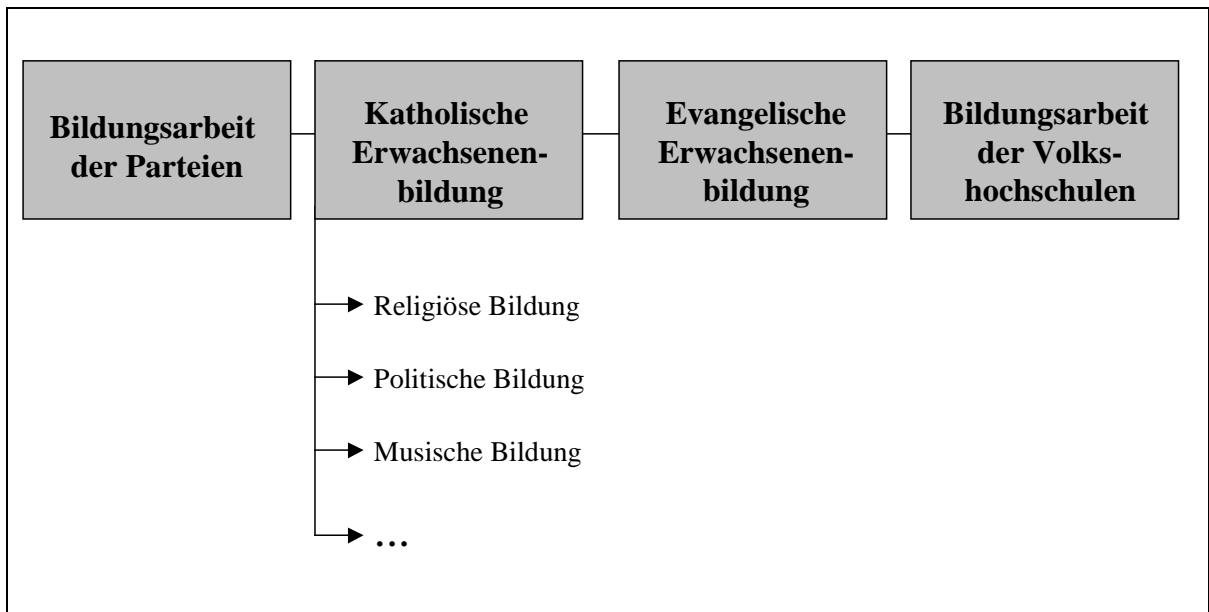
Hiermit ergibt sich also eine Verortung von Bildung in einem institutionellen Rahmen unter gleichzeitiger Berücksichtigung des zugrundeliegenden Bildungsbegriffs. Insofern ist katholische Erwachsenenbildung zunächst einmal von anderen Trägern der Erwachsenenbildung zu trennen, gleichzeitig aber intern noch weiterhin zu differenzieren und spezifizieren.

Zur Verdeutlichung dient folgendes Schema:

¹³³ Vgl. Pöggeler, F.: Katholische Kirche und Erwachsenenbildung, in: Wirth, I. u. Groothoff, H.-H. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung, S. 416.

¹³⁴ Englert, R.: a.a.O., S. 21.

¹³⁵ Ein Auseinanderdividieren von Trägerschaft und Orientierung ist nicht möglich und deshalb wird die Kennzeichnung erwachsenenbildnerischer Bemühungen zuweilen kontrovers diskutiert.



Eine derartige Aufteilung schließt nicht aus, daß die einzelnen Elemente der katholischen Erwachsenenbildung nicht auch Überschneidungen zeigen, daß z. B. in der religiösen Bildung politische Fragen eine Rolle spielen, oder religiöse Fragen in der politischen Bildung relevant sind (z. B. in der Auseinandersetzung mit Migrationsbewegungen).

Wenn Englert dafür plädiert, die Gesamtheit aller Erwachsenenbildungsmaßnahmen in christlich-kirchlicher Trägerschaft unter dem Begriff 'kirchliche Erwachsenenbildung' zusammenzufassen, so mögen ihn Gedanken der Ökumene dazu veranlassen.¹³⁶ Nimmt man bei der Beschreibung des Selbstverständnisses der Bildungsbemühungen der Kirchen die Konfessionen ernst, so ist mit Blick auf die Inhalte und Ziele erwachsenenbildnerischen Handelns eine Unterscheidung geboten, da eine Beschreibung des status quo die konfessionellen Unterschiede zu berücksichtigen hat.

¹³⁶ Vgl. Englert, R.: a.a.O., S. 24.

3.2 Zeithistorische Aspekte politischer Bildung im Kontext katholischer Erwachsenenbildung -Eine Bestandsaufnahme

3.21 Geschichte und Grundlagen katholischer Erwachsenenbildung

Die wissenschaftlich-historische Auseinandersetzung mit der Geschichte der Erwachsenenbildung kommt nicht umhin, markante Punkte in der Entwicklung der Erwachsenenbildung der beiden bundesrepublikanischen Großkirchen nachzuzeichnen. Gerade die beiden Großkirchen waren nach dem Ende der nationalsozialistischen Ära die einzigen flächenübergreifend und weitgehend intakten, funktionstüchtigen Organisationen, die ein Moment der Kontinuität darstellten und Vertrauen genossen.¹³⁷

Wenn im folgenden lediglich die historische Entwicklung der katholischen Erwachsenenbildung und damit zeithistorische Aspekte katholischer Erwachsenenbildung transparent gemacht werden, so ist dies darin begründet, daß die politische Bildung im Kontext katholischer Erwachsenenbildung Gegenstand der Untersuchung ist.¹³⁸

3.22 Ursprünge katholischer Erwachsenenbildung

Benning sieht den Ursprung katholischer Erwachsenenbildung in der Aufklärung, denn die "Aufklärung lenkte das Bewußtsein vieler Katholiken auf die Notwendigkeit der Bildung des Erwachsenen. Sie ist darum der Ursprungsort katholischer Erwachsenenbildung."¹³⁹ Auf den geistigen Emanzipationsprozeß der Aufklärung im christlichen Kulturkreis reagierte die katholische Kirche mit der Zielsetzung einer vermehrten Bildung Erwachsener, denn der Zerfall des bis dahin fraglos tradierten Glaubensgutes, und damit auch des christlichen Kulturkreises, forderte die katholische Kirche zu einer Reaktion heraus.

¹³⁷ Bereits Mitte der fünfziger Jahre wurden im evangelischen Raum Akademien gegründet, die sich die Erwachsenenbildung zur Aufgabe machten. Auf katholischer Seite war erwachsenenbildnerisches Bemühen zunächst auf Gemeinde ausgerichtet, aber auch die katholische Kirche gründete -nicht zuletzt der Erfolge auf evangelischer Seite wegen- eine Vielzahl von Akademien.

¹³⁸ Zur Geschichte der evangelischen Erwachsenenbildung siehe: Meier, Ch.: Zur Geschichte der christlich motivierten Erwachsenenbildung.

¹³⁹ Vgl. Benning, A.: Der Bildungsbegriff der deutschen katholischen Erwachsenenbildung, S. 25.

Nach Niggemann kann man von Erwachsenenbildung als bewußtem pädagogischem Tun um 1800 noch nicht sprechen. Für ihn beginnen Anfang des 19. Jahrhunderts Bildungsbestrebungen, die eng mit der Person Johann Michael Sailer verbunden sind und sozusagen die Geburtsstunde der katholischen Erwachsenenbildung darstellen.¹⁴⁰

Benning sieht in der Person Sailers den Gründer katholischer Volksbildung¹⁴¹, dessen Ziel einer christlichen Aufklärungspädagogik es ist, "(...) nicht nur vernünftige Menschen, sondern auch >rechtschaffene Christen< zu bilden. Bildung erhält so eine religiöse Bestimmung, bzw. Fundierung, die für Sailer in der klassischen christlichen Bildungslehre von der imago dei verwurzelt ist. Es geht darum, >das Ebenbild Gottes in dem (...) Menschengebilde zu entwickeln und in seiner Entwicklung lichterhell darzustellen<. Der Mensch müsse >zum göttlichen Leben gebildet werden<, betont er und folgt damit (...) einem naturalistischneuhumanistischen, organisch orientierten Bildungsdenken, dem es um die Entfaltung der im Menschen grundgelegten Anlagen geht."¹⁴²

Wessenberg führt mit seinem Ansatz einer im christlichen Glauben fundierten weltoffenen Erwachsenenbildung die erwachsenenbildnerische Theorie Sailers fort, und schreibt der Erwachsenenbildung im wesentlichen 3 Aufgabenbereiche zu:

1. die berufliche Bildung zur Überwindung des Pauperismus,
2. die personale Bildung, und
3. die religiöse Bildung.

"Diese Bereiche behalten ihre Gültigkeit durch die ganze Entwicklung der katholischen Erwachsenenbildung hindurch. Verändert haben sich ihre jeweilige Akzentuierung, ihre Verschränkung, schließlich natürlich die Interpretation aller drei Bereiche."¹⁴³

In dieser Zeit wird noch nicht von katholischer Erwachsenenbildung, sondern primär von 'Volksbildung' gesprochen. Mit Volksbildung ist dabei "allerdings noch

¹⁴⁰ Vgl. Niggemann, W.: Das Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung bis 1933, S. 17.

¹⁴¹ Vgl. Benning, A.: a.a.O., S. 28.

¹⁴² Uphoff, B.: Kirchliche Erwachsenenbildung: Befreiung und Mündigkeit im Spannungsfeld von Kirche und Welt, S. 82.

¹⁴³ Messerschmid, F.: Von der Volksbildung zur Weiterbildung, in: Henrich, F.: (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der pluralen Gesellschaft, S. 15.

nicht ein besonderer, institutionell abgegrenzter Bildungsbereich gemeint, sondern ganz allgemein jede Form elementarer Bildung der >gemeinen Volksmassen<.(...) Mit >Volksbildung< wird hier also keine gesamtgesellschaftliche, sondern eine ständische Bildungsaufgabe angesprochen. Es geht um die Erziehung und Bildung speziell des >vierten Standes<.¹⁴⁴

Auch von politischer Bildung ist zu dieser Zeit noch nicht die Rede, und dennoch ist es für das Thema vorliegender Arbeit bedeutend festzustellen, daß schon zu dieser Zeit der Versuch unternommen wird, der katholischen Bildungsarbeit durch die Anlehnung an eine der christlichen Glaubensstraditionen verpflichteten Anthropologie ein eigenes Profil zu geben.

Im Gegensatz zu Benning kommt Balsler zu dem Ergebnis, daß die Kirchen vor 1848 die Erwachsenenbildung weder als Aufgabe gesehen noch verfolgt haben.¹⁴⁵

Wegenast kommt mit Blick auf das altkirchliche Taufkatechumenat, die nachtridentinische Christenlehre und Elemente der Pastoral und Liturgie zu dem Ergebnis, daß christliche Erwachsenenbildung so alt ist wie die Kirche selbst.¹⁴⁶

Katholische Erwachsenenbildung ist immer Teil einer Antwort von katholischer Seite auf soziale, politische und weltanschauliche Herausforderungen und Fragen der Zeit gewesen. So zum Beispiel auch auf die durch die Industrialisierung entstandene 'soziale Frage'.

3.23 Die 'soziale Frage' als Movers katholischer Erwachsenenbildung

Die Motive der 'Katholischen Aufklärung' für erwachsenenbildnerische Bemühungen werden mit der zu Beginn des 19. Jahrhunderts fortschreitenden Industrialisierung durch soziale Motive abgelöst.

"Die entscheidenden Anstöße für eine christlich motivierte Erwachsenenbildungsarbeit im eigentlichen Sinn kommen aus der evangelischen und katholischen *Sozialbewegung*, die insofern wohl auch als einer der Wurzelstränge für die diako-

¹⁴⁴ Englert, R.: a.a.O., S. 30.

¹⁴⁵ Vgl. Balsler, F: Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, S. 212.

¹⁴⁶ Vgl. Wegenast, Evangelische Erwachsenenbildung, S. 379.

nisch-sozialen Ansätze kirchlicher Erwachsenenbildung in der Gegenwart gelten kann."¹⁴⁷

Ziel erwachsenenbildnerischer Bemühungen ist hier die Verhinderung der weiteren Pauperisierung von Bevölkerungsteilen, die durch die Industrialisierung und Auflösung der ständischen Ordnung materiell arm und sozial heimatlos geworden waren.

Vor diesem Hintergrund entwickelte sich im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts das katholische Vereinswesen zum primären Träger katholischer Volksbildung.

Thimus und Reichensperger legten 1844 den Grundstein zum Borromäus-Verein, und vor allem nach der 'Märzrevolution' von 1848 ist eine wachsende Zahl neugegründeter katholischer Handwerker- und Arbeitervereine zu verzeichnen.

Ziel der katholischen Vereinsbewegung "(...) war die apologetische Massenbildung in sozialetischer und sozialpolitischer Richtung. (...) Das Grundanliegen der auf breitester Vereinsbasis einsetzenden extensiven Volksbildung war in den ersten fünfzig Jahren die Vermittlung von Wissen, eine Verbreiterung der Kenntnisse in dem Umfang, wie man sie als allgemeine Bildung aufzufassen gewöhnt war."¹⁴⁸

Für die in diesen Vereinen geleistete katholische Volksbildung, ist stellvertretend das Werk von Kolping zu nennen.

Adolf Kolping (1813-1865), ehemals Schustergeselle und seit 1845 Priester in Elberfeld, gründet, beeinflusst von Sailer und Grundvigt, 1846 den ersten katholischen Handwerksgesellenverein, dessen geistlicher Präses er war. Von Elberfeld breiteten sich die katholischen Gesellenvereine über ganz Deutschland aus, so daß 1851 bereits eine Gesamtorganisation "Katholischer Gesellenvereine", zu der im Jahr 1855 bereits 104 Vereine mit 12.000 Mitgliedern gehörten, existierte.

Die katholische Volksbildung im Sinne Adolf Kolphings verfolgte im wesentlichen drei Ziele:

1. "die Ausbildung beruflicher Tüchtigkeit durch sowohl kompensatorische als auch handwerklich-technische Lernangebote;
2. die Vermittlung eines konservativ-bürgerlichen, an einer ständischen Gesellschaftsverfassung orientierten Arbeitsethos und Tugendideals;
3. die Einbindung in eine katholische und dezidiert nicht-liberale und nicht-sozialistische Weltanschauung und Lebensordnung."¹⁴⁹

¹⁴⁷ Meier, Ch.: Zur Geschichte der christlich motivierten Erwachsenenbildung, S. 22.

¹⁴⁸ Zangerle, I.: Geschichte der katholischen Erwachsenenbildung; in: Pöggeler, F.: Handbuch der Erwachsenenbildung Bd. 4, S. 338.

¹⁴⁹ Englert, R.: a.a.O., S. 31.

Ziel der Bildungsarbeit war für Kolping der 'tüchtige Bürger', der 'tüchtige Christ' und der 'tüchtige Geschäftsmann'. "Weil der Berufsstand des Menschen als die nächste Wirklichkeit gilt, knüpfte er an sie an und wies auf die Berufsbildung hin, die nicht nur Ausbildung im Fach, sondern immer gleich die Tüchtigkeit des ganzen Menschen einschließt."^{150 151}

Kolping war es, der die Initialzündung zu einer katholisch geprägten christlich-sozialen Bewegung gab, deren institutionelle Formen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts mannigfach in Erscheinung treten sollten.

Auch war es die katholische Sozialbewegung und deren Institutionen, die als die wichtigsten Wurzeln der evangelischen Sozialbewegung zu sehen sind.

Diese christlich motivierte Arbeiterbildung verstand sich meist im Sinne eines diakonischen Auftrags der Bemühung um Bedürftige, dessen Folge nicht die intendierte Nivellierung von sozialen Schranken, sondern die Kultivierung neuer Abhängigkeitsverhältnisse war.

Mit dieser Praxis deckte sich die katholisch-soziale Arbeiterbildung in vielen Bereichen mit der bürgerlichen Arbeiterbildung.

Aufgrund dieser Nähe zur bürgerlichen Arbeiterbildung kommt Röhrig zu der Feststellung, daß schließlich nur standesbewußte Handwerker, nicht aber die sich deklassiert fühlenden Proletarier in diesen Vereinen eine Heimat finden konnten."¹⁵²

Somit blieb die christlich motivierte Erwachsenenbildung eine Standesbildung für Bürger, Handwerker, Bauern, nicht aber eine Bildung für die Arbeiter in der Fabrik, für das Proletariat.

Soziale Probleme hatten bei Kolping zur Gründung von Gesellenvereinen geführt, wengleich die eigentliche soziale Frage des 19. Jahrhunderts die Arbeiterfrage war.

Mit der Entfaltung dieser christlich-sozialen Motive für die Bildungsarbeit sind neben Kolping wenige weitere führende Einzelpersonlichkeiten kirchlicher Provenienz verbunden. Namen wie Wichern, Fliedner und Oberlin seien auf evangelischer Seite und Buß und Ketteler auf katholischer Seite hervorgehoben und genannt.

¹⁵⁰ Kolping, A.: Der Gesellenverein und seine Aufgabe, zitiert nach: Nattermann, J.: Köln 1952, S. 16.

¹⁵¹ Neben der Berufsbildung sind die Bemühungen Kotpings um einen familiären Charakter der Gesellenvereine hervorzuheben. In diesem Zusammenhang wird auch heute noch von 'Kolpingfamilien' gesprochen.

¹⁵² Röhrig, P.: Geschichte der Arbeiterbildung, in: Pöggeler, F. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 4, S. 252.

Christliche Sozialarbeit wird anfangs "(...) einseitig verstanden als caritative Hilfe in Form von Armenpflege und hatte sich die Linderung der äußeren, in erster Linie der wirtschaftlichen Not der Massen zur Aufgabe gestellt. Daß das soziale Problem nicht nur einen materiellen, sondern auch einen politischen und nicht zuletzt einen Bildungsaspekt hatte, wurde erst im Laufe der Zeit erkannt. Deshalb wurde die Bildungsarbeit in aller Regel erst nachträglich in das Programm der bestehenden, einer christlichen Sozialarbeit im weitesten Sinn verpflichteten Einrichtungen aufgenommen."¹⁵³

Auf katholischer Seite erfolgte die von Frankreich angeregte 'Vincenz-Arbeit' aus ähnlichen Motiven.

Franz Joseph Ritter von Buß (1803-1837) und Wilhelm Emanuel Freiherr von Ketteler (1811-1877) waren auf katholischer Seite bedeutende Sprecher gegen die wachsenden sozialen Mißstände der Arbeiterklasse.

Buß stellte als erster bereits 1837 ein konkretes Reformprogramm im Badischen Landtag auf, und "Ketteler war zwar nicht der erste Katholik, der sich zur sozialen Frage äußerte, wohl aber derjenige, der das soziale Gewissen und die soziale Aktivität der deutschen Katholiken in den folgenden Jahrzehnten entscheidend prägen sollte."¹⁵⁴

Für Ketteler war die 'soziale Frage' nicht mehr zu heilen mit den Mitteln der individuellen Mildtätigkeit, sondern nur durch einen Wandel der Gesinnungen. Kettelers Analyse und seine Vorschläge zur Überwindung der sozialen Mißstände wurden zunächst lediglich unter dem Aspekt der Seelsorge betrachtet.

Soziale Armut wurde auf den Mangel an Religion und Moral zurückgeführt und eine Überwindung der sozialen Probleme war nur denkbar durch die Wiedergewinnung des Glaubens.

"Der Unglaube erscheint mir als die einzige Quelle des ganzen Verderbens, der Glaube an Christus in der katholischen Kirche als das einzige Mittel der Heilung. (...) Um die sozialen Übel zu heilen genügt es nicht, daß wir einige Arme mehr speisen und kleiden (...), sondern wir müssen eine ungeheure Kluft, einen tief eingewurzelten Haß zwischen Reichen und Armen ausgleichen, wir müssen eine tiefe sittliche Versunkenheit bei einem zahlreichen Teil unserer armen Mitbrüder, die allen Glauben, alle Hoffnung, alle Liebe zu Gott und den Nebenmenschen

¹⁵³ Meier, Ch.: a.a.O., S. 22.

¹⁵⁴ Grebing, H.: Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung, S. 34.

verloren haben, wieder heilen, wir müssen die geistige Armut der leiblich Armen wieder heben."¹⁵⁵

Ketteler, ab 1850 Bischof von Mainz, gab der Arbeiterbildung in katholischen Arbeitervereinen entscheidende Impulse, und er ist es, der den "Gedanken der Notwendigkeit einer spezifischen Arbeiterbildung im Bewußtsein der deutschen Katholiken verankert hat."¹⁵⁶

Für Ketteler gilt der Liberalismus als Widersacher, weil deren Vertreter "dem Christentum und der übernatürlichen Offenbarung lange entsagt haben. (...) Bei der Bildung, die die große liberale Partei dem Arbeiterstande verspricht, ist Religion und Christentum gänzlich außer acht gelassen."^{157 158}

Allein eine auf den Lehren des Christentums gründende Bildung stellt für Ketteler eine Lösung der sozialen Frage dar, wobei er 1848 Bildung noch "(...) mit Religiosität, christlicher Liebeshaltung und allgemeiner Autoritätsgebundenheit in der Kirche"¹⁵⁹ verbindet.

Ketteler wendet sich deutlich gegen eine Gegenüberstellung von 'allgemeiner Menschenbildung' und 'katholisch motivierten Bildungsarbeit' und fragt: "Wo ist die allgemeine Menschenbildung, die den Geizigen mildtätig mache, (...) mit Liebe zum Nebenmenschen erfüllt? (...) Zeigt mir das Geschlecht mit wahrer Menschenliebe, das ihr ohne Christentum mit eurer Weltweisheit gebildet, und ich will mit euch das Christentum über Bord werfen."¹⁶⁰

Das soziale Programm Kettelers, das er sowohl als Bischof als auch als Abgeordneter in der Nationalversammlung im politischen Raum durchzusetzen versuchte, läßt sich kurz mit drei Forderungen zusammenfassen:

1. Plädoyer für die Notwendigkeit des solidarischen Zusammenschlusses der Arbeiter.
2. Forderung der Eigentumsbildung in Arbeiterhand.
3. Forderung einer staatlichen Sozialpolitik.¹⁶¹

¹⁵⁵ Ebd. S. 36 f.

¹⁵⁶ Zangerle, I.: a.a.O., S. 338.

¹⁵⁷ Benning, A.: Quellentexte katholischer Erwachsenenbildung, S. 70.

¹⁵⁸ Zur Arbeiterbildung des Liberalismus vgl.: Grebing, H.: Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung.

¹⁵⁹ Niggemann, W.: Das Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung bis 1933, S. 46.

¹⁶⁰ Ketteler, W. E. v.: Schriften, hrsg. von Mumbauer, J.: München 1924, Bd. 3, S. 210, zitiert nach: Uphoff, B.: a.a.O., S. 85.

¹⁶¹ Vgl. Höffner, J.: Wilhelm Emanuel von Ketteler und die katholische Sozialbewegung im 19. Jahrhundert, S. 22.

Die soziale Komponente ist dabei die Antriebsfeder für Kettelers Bemühungen um die Arbeiterschaft. Sein Bildungsbegriff trägt religiöse Züge, und es ist zu fragen, ob das Verständnis Kettelers von Bildungsarbeit nicht eher identisch ist mit dem Begriff der Sozialarbeit.

Neben dem Liberalismus avancierte der Sozialismus aufgrund seiner deutlich hervortretenden atheistischen Züge zum weiteren Gegner katholischer Bildungs Bemühungen und bleibt dies auch bis ins 20. Jahrhundert hinein.

Vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung zwischen Christentum und Sozialismus schreibt Brandts im Jahre 1902: "Sie (gemeint ist die christliche Kultur; Anmerk. d. Verfassers) zu verteidigen und zu erhalten ist darum die echte Forderung jeder wahren Socialreform und Kulturarbeit, und diese Verteidigung ist umso wichtiger und notwendiger, als den christlichen Idealen ein gefährlicher Gegner entstanden ist in einem Materialismus, der in weiten Kreisen des Volkes schon zur Weltanschauung geworden ist und zwar durch die Propaganda des Socialismus. (...) Wir haben uns mit der Tatsache abzufinden, daß die socialistische Weltanschauung der christlichen, auf der unsere Gesellschaftsordnung beruht, aufs schroffste entgegensteht, und daß nichts irriger ist als die Behauptung, es handle sich beim Socialismus nur um wirtschaftliche Dinge."¹⁶²

Die Differenz der politischen Ziele der katholischen Kirche und der sozialistischen Arbeiterbewegung führte zu einer Entfremdung zwischen Kirche und Arbeiterschaft und "so konnte auch die christlich-sozial motivierte Erwachsenenbildung dieser Epoche ihr Ziel, die gesellschaftlichen Probleme der Zeit einer christlichen Lösung zuzuführen, nicht erreichen. (...) Der Entkirchlichung, ja Entchristlichung der breiten Massen wurde nicht Einhalt geboten, sie wurde stattdessen sogar gefördert."¹⁶³

Die katholische Kirche verfehlte ihr Ziel, durch bildnerische Bemühungen eine Bindung des Proletariats zu erreichen und stand somit nach dem Bruch mit der sozialistischen Arbeiterbewegung vor einem völligen Neuanfang.

Nach der Gründung des Deutschen Reiches im Jahr 1871 entstand parallel zu der von bürgerlich-liberalen Kreisen ins Leben gerufenen 'Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung'¹⁶⁴ eine neue Offensive in der katholischen Volksbildung.

¹⁶² Benning, A.: a.a. O., S. 95 f.

¹⁶³ Meier, Ch.: Zur Geschichte der christlich motivierten Erwachsenenbildung, S. 26.

¹⁶⁴ Vgl. S. 112 dieser Arbeit.

Herausgefordert durch den unter Bismarck geführten Kulturkampf, bildete sich als Gegengewicht zur sozialistischen Massenbewegung ein politischer und sozialer Katholizismus, dessen Aktivität u. a. 1890 in die Gründung des 'Volksvereins für das katholische Deutschland' mündete.

Politisch stark einflußreiche Persönlichkeiten wie, Hitze, Windthorst¹⁶⁵, Brandts und Trimborn waren die Initiatoren dieses 'Volkvereins', der bis in die Weimarer Republik hinein "(...) die Säule der katholischen Erwachsenenbildung werden wird."¹⁶⁶

Schreiben viele Autoren dem Katholischen Volksverein einen apologetisch-extensiven Charakter in der Bildungsarbeit zu¹⁶⁷, so ist dennoch Fell zu folgen, die in Anlehnung an Ritter die Position vertritt, daß sich der Volksverein in seiner Bildungspraxis von der in den Vereinen praktizierten Apologie abwandte.¹⁶⁸

Angeregt durch die Enzykliken von Papst Leo XIII "Humanum genus" im Jahre 1884 und die Sozialenzyklika "Rerum Novarum" im Jahre 1891, ging es dem Volksverein für das katholische Deutschland um die Verbreitung der christlichen Soziallehre und deren relevante Umsetzung in die Praxis.

"Der Volksverein bemühte sich auf überdiözesaner Ebene vor allem um die soziale Bildung und die Formung eines angemessenen Selbstbewußtseins der Katholiken im öffentlichen Leben; er ergänzte weitgehend die standes- und berufsbedingten Bildungsbemühungen der Verbände (...)." ¹⁶⁹

"Nicht von oben her für das Volkswohl, für einen wohlgeordneten Zustand sorgen, sondern durch das Volk selbst unter bewußter Anteilnahme aller Schichten, das Gemeinschaftsleben nach christlichen Maßstäben gestalten"¹⁷⁰, das war die Zielsetzung des Volksvereins für das katholische Deutschland.

¹⁶⁵ Nach den großen Sozialreformern Franz Hitze und Ludwig Windthorst sind später zwei renommierte katholische Akademien benannt worden: Das Franz-Hitze-Haus in der Diözese Münster und das Ludwig-Windthorst-Haus in der Diözese Osnabrück.

¹⁶⁶ Benning, A.: Der Bildungsbegriff der deutschen katholischen Erwachsenenbildung, S. 35.

¹⁶⁷ Z. B.: Niggemann, W.: "Überwog in den ersten Jahren in der Aufgabenstellung das apologetische Moment (...)", in: Niggemann, W.: Das Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung bis 1933, S. 90, sowie Benning, A.: "Acht Jahre nach seiner Gründung wendet sich so der Volksverein (...) der apologetisch-extensiv orientierten Volksbildung zu." in: Benning, A.: Der Bildungsbegriff der deutschen katholischen Erwachsenenbildung, S. 36, sowie Zangerle, I.: "(...) einen sozial orientierten Massenverein, der sich in den ersten beiden Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts zu einer apologetisch-extensiv orientierten Massenbildungsorganisation entwickeln sollte." in: Pöggeler, F.: a.a.O., S. 338.

¹⁶⁸ Vgl. Fell, M.: Mündig durch Bildung, S. 43.

¹⁶⁹ Fell, M.: a.a.O., S.43.

¹⁷⁰ Pieper, A., zitiert nach: Ritter, E.: Die katholisch-soziale Bewegung und der Volksverein, S. 270.

Nun kann man in diesem von Pieper formulierten Bildungsideal vielleicht noch eine apologetische Tendenz wahrnehmen, gleichzeitig muß aber betont werden, daß hier gleichzeitig das sozialverantwortliche und emanzipatorisch-befreiende Bildungsverständnis deutlich wird. "Es war eine klare Absicht des Volksvereins, mit den Mitteln der Bildung die deutschen Katholiken aus ihrer minderheitlichen Ghettosituation herauszuführen. Der katholische Integralismus wollte demgegenüber nicht aus dem 'Turm' herausführen, sondern auch politisch dort einmauern. Auf dem politischen Feld ist ihm das gelungen. Auf dem der Bildung setzte er sich zwar keineswegs durch, aber er verhinderte dort eine ungebrochene Linie."¹⁷¹

Im Zusammenhang mit der katholisch-sozialen Bewegung geht es nicht mehr nur um die Vermittlung von 'Bildungsgütern', sondern um politische Emanzipation, weltanschauliche Selbstbehauptung und gesellschaftliche Partizipation. Um politische Emanzipation im Kulturkampf gegenüber einer einseitig preußisch-protestantischen Führungsschicht, um weltanschauliche Selbstbehauptung gegenüber sozialistischen und liberalen Tendenzen, und um gesellschaftliche Partizipation in dem Sinne, daß eine Teilhabe an der Bewältigung sozialer Probleme und am wirtschaftlichen Aufschwung bestehen sollte.

"Katholische Volksbildung ist in dieser Periode katholisch im substantiellen Sinne des Wortes - in konfessioneller, sozialer und politischer Hinsicht: Sie geschieht durchwegs auf der Basis des katholischen Glaubens, sie geschieht durch Katholiken für Katholiken und sie geschieht in der Überzeugung, daß sich aus dem Glauben der Kirche Handlungsvorgaben für alle Lebensbereiche ableiten lassen."¹⁷²

¹⁷¹ Messerschmid, F.: Von der Volksbildung zur Weiterbildung, in: Henrich, F. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der pluralen Gesellschaft, S. 17.

¹⁷² Englert, R.: a.a.O., S. 33.

3.24 Katholische Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik

Kritik am extensiven Volksbildungsverständnis kommt mit dem sogenannten 'Richtungsstreit' auf, der nach Ansicht von Benning noch bis heute andauert.¹⁷³

Bereits in der Zeit des ersten Weltkrieges zeichnete sich eine Veränderung von der extensiven hin zur intensiven Volksbildungsarbeit ab.

Besonders Heinen, der einerseits im Volksverein für das katholische Deutschland und gleichzeitig im 'Hohenrodter Bund', einer 1923 gegründeten Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, eine wichtige Rolle einnahm, hatte maßgeblichen Anteil an der Revision von der extensiven zur intensiven Bildungsarbeit.

War die breite Bildung der Massen Ziel der extensiven Bildung, so geht es der intensiv-gestaltenden Bildung um eine stärker am Individuum und den Bildungsbedürfnissen des Einzelnen orientierte Bildung. Nicht mehr die Masse der Bevölkerung, sondern der einzelne Mensch stand nun im Vordergrund. Ziel erwachsenbildnerischer Bemühungen ist die intensive Auseinandersetzung mit der Individualität des Menschen und - unter christlichem Akzent - eine Ausbildung in der Begegnung zwischen Menschen. Individuelle und gemeinschaftsbezogene Persönlichkeitsbildung, bis hin zur 'Volk-Bildung', waren nun die Postulate der katholischen Erwachsenenbildung.

Für Heinen ist Erwachsenenbildung die "Weckung der tiefsten religiösen und sittlichen Kräfte im einzelnen, Erziehung eines hingabefreudigen, tapferen Führergeschlechts."¹⁷⁴

Heinen denkt bzgl. der Erwachsenenbildung auch deutlich an Prioritäten in der Ausbildung führender Persönlichkeiten und damit an eine Elite-Bildung.

Unter der Bezeichnung 'Neue Richtung' im Gegensatz zur 'Alten Richtung' der Vorkriegszeit veränderte sich in der Weimarer Zeit nicht nur der Volksverein für das katholische Deutschland, sondern weite Teile der Erwachsenenbildung.

Nährboden für diese Veränderungen stellte die desolate Situation der deutschen Bevölkerung nach Kriegsende 1918 dar, denn "das deutsche Volk war nach dem ersten Weltkrieg an einem Punkt angelangt, wo ihm >alle bisher geglaubten Werte< sogar die >eigene Existenz inbegriffen fragwürdig geworden< waren."¹⁷⁵

¹⁷³ Vgl. Benning, A.: a.a.O., S. 128.

¹⁷⁴ Heinen, A., zitiert bei: Ritter, E.: Die katholisch-soziale Bewegung in Deutschland und der Volksverein, Köln 1954, S. 431.

¹⁷⁵ Fell, M.: a.a.O., S. 30.

Diese Situation kam dem Bestreben des Volksvereins, durch die neue Bildungsarbeit auch eine neue Volksgemeinschaft zu bilden, entgegen. Formelhaft sprach man von der 'Volk-Bildung durch Volksbildung' und verstand darunter den Versuch durch die Zusammenarbeit von Menschen verschiedener Parteien, Schichten und Konfessionen ein neues Volksgemeinschaftsbewußtsein ins Leben rufen zu können.

Die Arbeitsgemeinschaft, nun wichtige Arbeitsform/Sozialform der Erwachsenenbildung, sollte zu einer "(...) lebendigen Zelle >volkhafter Erneuerung<"¹⁷⁶ werden. Michel spricht von "Bildung der Gemeinschaft zur Gemeinschaft"¹⁷⁷; Rosenstock definiert Volk als "Zentralarbeitsgemeinschaft"¹⁷⁸, und versteht unter Arbeitsgemeinschaft, "(...) daß ihrem innersten Wesen nach verschiedene Menschen sich um des Friedens und der Vereinigung willen zusammen an einen Tisch setzen. Das Volk, das geistige Volk, ist die Zielsetzung der Arbeitsgemeinschaft, (...) eine Volkwerdung im kleinsten Rahmen."¹⁷⁹

Durch die Einführung der Arbeitsgemeinschaft in der intensiv-gestaltenden Volksbildung erhielt eine erwachsenenbildnerische Methode zugleich soziale Relevanz. Die Zielsetzung des Aufbaus einer christlich-deutschen Volkskultur wurde theologisch gerechtfertigt durch die Lehre vom Corpus Christi Mysticum, einem Zentralbegriff aus der katholischen Theologie, der jedoch bzgl. des Volksbildungsgedankens unzulässig säkularisiert wurde, da dieser theologische Begriff auf die innere Gliederung der Kirche bezogen ist, nicht aber als Ordnungsprinzip für ein weltliches Staatssystem transformiert werden kann.

Auf den Bildungsbegriff bezogen mußte sich der Gedanke der 'Volksbildung durch Volk-Bildung' in der Zeit des Nationalsozialismus als katastrophale Fehldeutung des Bildungsbegriffs herausstellen. Niggemann spricht der katholischen Volksbildungsarbeit in der Weimarer Zeit die Rolle zu, "(...) weite Schichten der katholischen Bevölkerung so beeinflußt zu haben, daß ihr klare Kriterien in der Entscheidung vor dem Nationalsozialismus fehlten"¹⁸⁰, bzw, daß "(...) weiteste Kreise im deutschen Katholizismus im 'Reich' des Nationalsozialismus ihren Traum erfüllt sahen."¹⁸¹

¹⁷⁶ Zangerle, I.: a.a.O., S. 339.

¹⁷⁷ Benning, A.: Quellentexte katholischer Erwachsenenbildung, S. 188.

¹⁷⁸ Rosenstock, E.: Das Dreigestirn der Bildung, in: Die Arbeitsgemeinschaft 2 (1920/21), S. 190, zitiert nach: Fell, M.: Mündig durch Bildung, S. 31.

¹⁷⁹ Rosenstock, E.: Die Ausbildung des Volksbildners, in: Die Arbeitsgemeinschaft 3 (1922), S. 86, zitiert nach: Niggemann, W.: a.a.O., S. 124.

¹⁸⁰ Ebd. S. 299.

¹⁸¹ Ebd. S.270.

Die Neuorientierung der katholischen Erwachsenenbildung nach Ende des ersten Weltkrieges fand auch institutionell Niederschlag im 1919 von Dyroff, Braun, Ritter und Marschall gegründeten Zentralbildungsausschuß der katholischen Verbände Deutschlands, der sich als organisatorischer Zusammenschluß und katholisches Volkbildungsvertretungsorgan aller an Volksbildung und Jugendpflege beteiligten Verbände verstand. Ursache dieser Neugründung waren starke Differenzen und Abkopplungstendenzen von Vereinen und Verbänden gegenüber dem Volksverein für das katholische Deutschland und der damit verbundene Ruf nach einer neuen Zentralisierung gewesen.

So sollte der Zentralbildungsausschuß "eine geistige Zentrale in Volksbildungsangelegenheiten sein und die gesamte katholische Volksbildung nach außen vertreten."¹⁸²

In der Diskussion erwachsenbildnerischer Theorie, in deren Mittelpunkt die Auseinandersetzungen um die extensive ('Alte Richtung') und intensive Volksbildung ('Neue Richtung') standen, entstand ein Dualismus zwischen dem Volksverein und dem Zentralbildungsausschuß. Rückblickend betrachtet ist dieses intern katholische Problem weniger im institutionellen, sondern vielmehr im Bereich persönlicher Differenzen, hier besonders zwischen Heinen und Marschall, anzusiedeln.

In der Auseinandersetzung geriet der Volksverein für das katholische Deutschland in die Defensive und der Zentralbildungsausschuß wurde zum "(...) Klärbecken einer >Theorie für die Praxis< (...)".¹⁸³

Die Frage der Stellung zur überkonfessionellen Volkshochschule und zum Hohenrodter Bund führte 1930 zu einem starken Konflikt innerhalb des Zentralbildungsausschusses.

Forderten Vertreter der einen Richtung eine insgesamt unabhängige katholische Volksbildung, die weltanschaulich nicht neutral, sondern auf den katholischen Raum beschränkt sein soll, und damit ein "katholisches Ghetto"¹⁸⁴ darstellt, so stehen dieser Richtung Vertreter entgegen, die "gegenüber den Volksbildungsbestrebungen auf nichtkatholischer Seite offen und gesprächsbereit bleiben"¹⁸⁵ wollen.

¹⁸² Zangerle, I.: a.a. O., S. 339.

¹⁸³ Ebd. S. 339.

¹⁸⁴ Niggemann, W.: a.a.O., S. 153.

¹⁸⁵ Ebd. S. 153.

Vertreter letztgenannter Richtung befürworteten eine Integration katholischer Bildungsarbeit in die Volkshochschulen, da sie in der interkonfessionellen Volksbildung bessere Chancen für die Umsetzung der Volksbildungstheorie sahen.

Vor diesem Hintergrund rückte dann die Frage nach einer weltanschaulich oder neutral orientierten Bildung in den Mittelpunkt erwachsenenbildnerischer Diskussion.

Am Bekenntnisprinzip als Kennzeichen katholischer Volksbildung festhaltend, entgegneten Vertreter dieser Richtung gegenüber der Forderung nach Neutralität, "(...) daß Gemeinschaftskraft und damit auch Volkskräfte nur aus dem Glauben, aus religiös verankerten Geisteswerten, aus der Charakterbildung wachsen können"¹⁸⁶, und sprachen sich damit gegen die Abendvolkshochschule der Großstädte aus.

Hatte sich Edberg als profilierter Vertreter der Neuen Richtung im außerkatholischen Raum mit seiner Neutralitätsdefinition "Neutral ist man, wenn man jeden in seiner Eigenart gelten läßt"¹⁸⁷ für den Neutralitätsgedanken in der Bildung ausgesprochen, so schließt sich auf katholischer Seite Grosche, einer der hervorragendsten Volksbildungstheoretiker in der Weimarer Zeit, dieser Neutralitätsauffassung Edbergs an.

Für Grosche gibt es zwar keine weltanschauungsfreie Bildung, und katholische Volksbildung muß infolgedessen auch auf den christlichen Glauben als Basis aufbauen, sie darf aber seitens der Parteien nicht als Indienstnahme für Parteibindung und seitens der Kirche nicht als verlängerter Arm der Seelsorge und der Mission verstanden werden.

"Man hat bei der Volksbildungsarbeit nicht immer grundsätzlich jene mit der Scheidung von Schöpfungs- und Erlöserordnung gegebene Unterscheidung zwischen seelsorgerischer und volksbildnerischer Tätigkeit gemacht, noch praktisch stets die richtigen Folgerungen daraus gezogen. Man hat im Gegenteil (...) oft die Bildungsarbeit als ein bloßes Hilfsmittel der Seelsorge angesehen, so daß hier wirklich nicht mehr von reiner 'Volksbildungsarbeit' gesprochen werden konnte, von der aber wohl gesprochen werden kann, wenn der Eigenwert der Bildung gerade vom religiösen Standpunkt aus begründet und die Bildungsarbeit um ihrer selbst

¹⁸⁶ Fusshöller, L.: Die Idee der Volkshochschule 1931, in: Benning, A.: Quellentexte Katholischer Erwachsenenbildung, S. 219.

¹⁸⁷ Edberg, R. v.: Volksbildungsarchiv 1919/4, S. 205, zitiert nach: Fell, M.: a.a.O., S. 36.

willen getan, aber zugleich in ihrer Bezogenheit auf das oberste Ziel des Menschen gesehen wird."¹⁸⁸

Grosche formuliert für die katholische Erwachsenenbildung zwei Aufgaben: Zunächst die Bildung und den Aufbau eines eigenen weltanschaulich gebundenen Bildungswesens, und darüber hinaus die Mitarbeit der katholischen Kirche in der überkonfessionellen Erwachsenenbildung.

Grosches Anthropologie muß als Christologie verstanden werden und mit seiner Kritik an der "Entwürdigung der Bildung zum 'Mittel' im Dienste einer wesentlich auf Erhaltung und Steigerung des äußeren Bestandes der Kirche gerichteten Seelsorge", entwickelt Grosche Elemente einer für die Zeit nach dem zweiten Krieg noch bedeutenden Erwachsenenbildungstheorie im katholischen Raum.

Praktische Relevanz fanden die Gedanken Grosches in einem Experiment, dem sogenannten 'Essener System'.

In der Essener Volkshochschule wurde der Neutralitätsgedanke im Sinne von paritätischem Miteinander von katholischer, evangelischer, sozial-demokratischer und unabhängig-wissenschaftlicher Bildungsarbeit interpretiert und in die Praxis umgesetzt. In der Verwaltung sollte diese Volkshochschule völlig neutral und paritätisch gestaltet, "(...) in der sonstigen Betätigung der Lehrer und Schüler aber völlig frei und weltanschaulich gruppiert sein".¹⁸⁹

Nach der 'Neuen Richtung' war nicht die Wissensakkumulation, sondern die Kenntnis der inneren Zusammenhänge Ziel der Volkshochschulbildung, und somit stand der Ansatz des 'Essener Systems' der Neuen Richtung in der Volkshochschulbewegung zunächst entgegen. Um eine Kenntnis der inneren Zusammenhänge, und damit auch einen Beitrag zur Volksgemeinschaftserziehung zu leisten, wurde laut Satzung die Bildung von Gemeinschaften außerhalb der Gruppen vorgesehen. Hier sollten dann die Vertreter der unterschiedlichen Richtungen miteinander ins Gespräch kommen.

Die erwachsenenbildnerische Praxis des Essener Systems brachte vielfältige Probleme mit sich, denn der innere Aufbau der Essener Volkshochschule war sehr kompliziert und es mangelte an geistiger Einheit und innerer Geschlossenheit bzgl. der Unterrichtsgegenstände, so daß eine Ausrichtung der Volkshochschule auf das Ziel der Konstituierung einer Volksgemeinschaft ausblieb.

In der Retrospektive ist das 'Essener System' ideen- und institutionsgeschichtlich höchst interessant, aber zur Fragestellung 'Erwachsenenbildung und Weltan-

¹⁸⁸ Grosche, R.: Die Mitarbeit der Katholiken in der neutralen Volksbildung, in: Volkstum und Volksbildung. Jg. 2, 1930, S. 361, zitiert nach: Fell, M.: a.a.O. S. 37.

¹⁸⁹ Strauß, J., zitiert nach: Niggemann, W.: a.a.O, S. 210.

schauung' konnte es keine zufriedenstellende Lösung erreichen. Letztlich spiegelte das Experiment 'Essener System' "(...) die geistige Zerrissenheit des Volkes nicht nur wider, sondern systematisierte sie unter einem Dach."¹⁹⁰

Katholische Volksbildung stellte sich in der Weimarer Republik nicht mehr als der monolithische Block dar, als der sie vielleicht zur Wende ins 20. Jahrhundert noch erschienen sein mochte.

In der Praxis katholischer Volksbildungsarbeit der Weimarer Republik entstanden eine Vielzahl erwachsenenbildnerischer Vereinigungen und Initiativen und, bezeichnet man die Zeit der Weimarer Republik allgemein als die "Gründerzeit der Erwachsenenbildung"¹⁹¹, so sprach man für die Zeit von 1918-1933 von der 'goldenen Zeit' der katholischen Erwachsenenbildung.¹⁹²

Bei allen erwachsenenbildnerischen Bemühungen und Auseinandersetzungen muß resümiert werden, daß die katholische Erwachsenenbildung letztlich kein Verhältnis zur Volkshochschulbewegung überkonfessioneller Prägung fand.

Mit Blick auf die Weimarer Zeit der Erwachsenenbildung ist die Geschichte der Erwachsenenbildung stärker eine Persönlichkeitsgeschichte als eine Geschichte der Institutionen.

Die Qualität von Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung allgemein und insbesondere auch der katholischen Erwachsenenbildung verbesserte sich in dieser Periode deutlich, wenngleich eine fundierte Theorie katholischer Erwachsenenbildung ausblieb.

Im Rahmen der politischen Bildung blieb die katholische Erwachsenenbildung lediglich bei der Idee einer 'volkhaften Gesinnungsreform' und Gedanken an entsprechende institutionelle Reformen stecken. Eine Umsetzung in Aktionen und politische Gruppierungen ist ihr nicht gelungen.¹⁹³

Sozialgeschichtlich ist hervorzuheben, daß es u. a. die katholische Erwachsenenbildung war, die durch ihren Rückgriff auf den romantisch-neokonservativen Volksbegriff den Boden für die sich anschließende Ära des Nationalsozialismus bereitete.

¹⁹⁰ Fell, M.: a.a.O., S. 41.

¹⁹¹ Vgl. S. 18 vorliegender Arbeit.

¹⁹² Vgl. Zangerle, I.: a.a.O., S. 339.

¹⁹³ Vgl. ebd., S. 340.

3.25 Katholische Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus

In der Zeit der nationalsozialistischen Diktatur werden zunehmend alle Aktivitäten der Erwachsenenbildungsarbeit untersagt und unter dem Begriff der 'ideologischen Gleichschaltung' vollzieht sich eine Veränderung der Bildungsinhalte im Sinne nationalsozialistischen Denkens und faschistischer Ideologie.

Das Jahr 1933 markiert bereits das Ende des Volksvereins für das katholische Deutschland und 1938 kommt es zu einer Zwangsauflösung des Zentralbildungsausschusses der katholischen Verbände Deutschlands, bei der alle Akten beschlagnahmt wurden, so daß heute für diesen Zeitraum nur wenig Archivmaterial vorliegt.

1939 kommt es zum Verbot jeglicher nicht von Staat oder NSDAP organisierter Erwachsenenbildung.

Zangerle sieht auch innere Gründe für diese 'Bildungskatastrophe': "Zu lang und zu stark hatten sich die deutschen Katholiken (...) in katholischen Verbänden und Vereinen und deren Entsprechungen, den katholischen Parteien, gegenüber der geschichtlichen Wirklichkeit des Gesamtvolkes verschlossen. Dieses allzulange Verharren in der weltanschaulichen Bezugsgruppe schien durch eine christliche Sozialphilosophie gerechtfertigt, die in allen wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Auseinandersetzungen eine ungeschichtliche Mittel- und Ausgleichsposition anstrebte. Die katholische Erwachsenenbildung der Zeit vor der NS-Diktatur wurde daher als ein Teil des Verbandskatholizismus mitliquidiert."¹⁹⁴

Auf die Folgen des Rückgriffs auf den 'romantisch-neokonservativen Volksbegriff' und die überwiegend unpolitische Haltung der katholischen Volksbildung wurde bereits hingewiesen.

Da sich aus der Zeit des Nationalsozialismus keine konstruktiven und weiterführenden Impulse für die Nachkriegsentwicklung der Erwachsenenbildung ergaben, wird an dieser Stelle auf eine weitere historische Betrachtung katholischer Erwachsenenbildung in der Zeit des Nationalsozialismus verzichtet.

¹⁹⁴ Ebd. S. 340.

3.26 Katholische Erwachsenenbildung nach 1945

Pöggeler vertritt die Auffassung, daß die katholische Erwachsenenbildung nicht wieder dort ansetzen konnte, wo sie vor der Zerschlagung durch den Nationalsozialismus aufgehört hatte¹⁹⁵, und Fell begründet das Nichtgelingen des Wiederaufbaus früherer Einrichtungen der Erwachsenenbildung mit der völlig neuen Situation nach Kriegsende.¹⁹⁶

Zangerle schreibt der katholischen Erwachsenenbildung nach Ende der nationalsozialistischen Ära restaurative Züge zu¹⁹⁷ und mit Meier wird hier die Position vertreten, daß die Zeit nach 1945 für die Erwachsenenbildung nur scheinbar einen völligen Neubeginn bedeutete, denn "in Wahrheit war die Situation gekennzeichnet durch ein bewußtes Anknüpfen an die Tradition. Nicht wenige führende Vertreter der Erwachsenenbildungsbewegung in der Weimarer Zeit hatten auch nach dem Kriege wieder maßgeblichen Anteil an der Entwicklung (...). So war denn die Theorie und auch die Praxis der Erwachsenenbildung in der ersten Nachkriegszeit und zum Teil noch bis weit in die Fünfzigerjahre hinein ganz entscheidend bestimmt durch die Vergangenheit."¹⁹⁸

Für die Erwachsenenbildung bedeutete der Wiederaufbau nur scheinbar einen Neubeginn. Da sie nach Zusammenbruch des Dritten Reiches vor ganz andere Aufgaben gestellt war als die katholische Volksbildung in der Weimarer Zeit, gelang zwar ein Anknüpfen an die früheren Einrichtungen der Weimarer Republik (wie z. B. an den Volksverein für das katholische Deutschland) nicht, aber viele der führenden Vertreter der Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit bestimmten maßgeblich ihren Wiederaufbau nach 1945 mit. Aufgrund der neuen politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Situation nach Kriegsende ging es zwar nicht einfach um eine 'Perpetuierung des Alten', aber man griff auf "(...) scheinbar Bewährtes und zum Teil in der Erinnerung gewiß auch Verklärtes zurück und ging den Weg der Zwanziger- und frühen Dreißigerjahre - mit Modifikationen natürlich, aber in wesentlichen Punkten analog - verkürzt noch einmal."¹⁹⁹

¹⁹⁵ Vgl. Pöggeler, F.: Mit dem Blick zur Welt. Eine Bilanz von zwanzig Jahren katholischer Erwachsenenbildung, in: Greinacher, N. u. Risse, H. T. (Hrsg.): Bilanz des deutschen Katholizismus, S. 201.

¹⁹⁶ Vgl. Fell, M.: a.a.O., S. 9.

¹⁹⁷ Vgl. Zangerle, I.: a.a.O.: S. 340 f.

¹⁹⁸ Meier, Ch.: Kirchliche Erwachsenenbildung, S. 154.

¹⁹⁹ Meier, Ch.: a.a.O., S. 154 f.

Der Rückgriff auf Bewährtes fand sich nicht nur in der katholischen Erwachsenenbildung, sondern insgesamt war das politische und gesellschaftliche Leben neuen Ansätzen gegenüber sehr skeptisch, was in den Unruhen des Krieges und dem daraus entstandenen Bedürfnis nach Ruhe und Stabilität begründet war.

Zangerle betrachtet die Geschichte der katholischen Erwachsenenbildung von 1918-1933 und 1945-1975 als zwei Phasen der Erwachsenenbildung, die als 2 Stufen einer Entwicklung zu betrachten sind²⁰⁰, denn kurz nach Kriegsende stellten sich die Fragen der Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit wieder neu.

"Nach dem zweiten Weltkrieg manifestierten sich deutlich Ansichten der sogenannten 'Alten Richtung', der extensiven Volksbildung, die eine vermeintlich mögliche Voraussetzungslosigkeit aller Bildung zu ihrem obersten Prinzip erhob."²⁰¹

Aufgrund der Erfahrungen mit der NS-Diktatur gewannen die teilweise in der Weimarer Republik überwundenen Vorbehalte gegen weltanschaulich orientierte Bildungsarbeit wieder an Aktualität. Nur überparteiliche und überkonfessionelle, d. h. freie Bildungsarbeit, durfte Erwachsenenbildung sein. Interessant ist, daß der Begriff 'Erwachsenenbildung' nun allgemein gebräuchlich wird.

War in der Vergangenheit von Volksbildung oder Arbeiterbildung gesprochen worden, so änderte sich diese Terminologie aufgrund der durch den Volksbildungsbegriff der Weimarer Zeit geförderten Ideologie des Nationalsozialismus. In Anlehnung an die englische Bezeichnung 'adult education' setzt sich nun der Begriff 'Erwachsenenbildung' durch.²⁰²

Fell konstatiert für die ersten zehn Jahre nach dem zweiten Weltkrieg ein Theoriedefizit in der katholischen Erwachsenenbildung und erklärt dies damit, daß in der Erwachsenenbildung meist erst dann Theoriekonzepte vorgelegt wurden, wenn bestimmte Formen erwachsenenbildnerischer Praxis über einen längeren Zeitraum erprobt worden waren.²⁰³

Wenn also bis ca. 1955 ein Theoriedefizit in der katholischen Erwachsenenbildung bestand und die Erwachsenenbildung nach 1945 ein "(...) recht ver-

²⁰⁰ Vgl. Zangerle I.: a.a.O., S. 340.

²⁰¹ Fell, M.: a.a.O., S. 80 f.

²⁰² Vgl. zum Begriff der Erwachsenenbildung: Starke, M.-Th.: Erwachsenenbildung, in: Speck, J., Wehle, G. (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, Bd. 1, S. 354. Der dem angelsächsischen Kulturkreis entstammende Begriff 'adult education' betont den sozialen Aspekt der Bildung. Es ist zu fragen, ob diese inhaltliche Begriffsbestimmung bei der Übernahme in den deutschsprachigen Raum Berücksichtigung gefunden hat. Vgl. hierzu: Pöggeler, F: Handbuch der Erwachsenenbildung Bd. 1, S. 29 f.

²⁰³ Vgl. Fell, M.: a.a.O., S. 51.

schwommenes Bild (...)“²⁰⁴ zeigte, so bedeutete dies nicht, daß diese Zeit allein durch bloße Rezeption aus der Weimarer Zeit bestimmt bzw. katholische Erwachsenenbildung in dieser Zeit tatenlos war.

Aus der Weimarer Zeit wieder ins Leben gerufen wurden die Heimvolkshochschulen, in denen überwiegend der Verbandskatholizismus rege Bildungsaktivitäten entwickelt hatte, und ebenso die bereits Ende des ersten Weltkrieges entstandenen Mütterschulen als Vorläufer der heutigen Familienbildungsstätten.²⁰⁵

Fell sieht bzgl. neuer Organisations- und Institutionalformen der katholischen Erwachsenenbildung für die Zeit nach dem zweiten Weltkrieg zwei Gründungsphasen:

Vor dem Hintergrund, daß Deutschland nach Kriegsende zunächst in Besatzungszonen aufgeteilt war und damit Schwierigkeiten einer überregionalen Kommunikation auftraten, bildeten sich nach Kriegsende bis 1948 zunächst lokale Bildungswerke.

In der zweiten Gründungsphase, die nach Fell sehr viel stärker ist als die erste, kommt es in den Jahren 1950-1955 zu bildungspolitisch motivierten Aktivitäten, die zunächst auch regional und lokal begrenzt waren, bevor sich dann erste Anzeichen einer überregionalen Planung katholischer Erwachsenenbildung ergaben. In Gestalt der katholischen Akademien (die erste Akademie entsteht 1951 in Stuttgart-Hohenheim), Heimvolkshochschulen, Landvolkshochschulen und der Sozialen Seminare entstehen neue Formen der Bildungsarbeit, die an die Tradition der 'intensiven Bildungsarbeit' aus der Weimarer Zeit anknüpften.

Die einzelnen Bistümer Deutschlands planten ihre Erwachsenenbildungseinrichtungen jeweils innerhalb ihrer diözesanen Grenzen. Ein den Akademien, Heimvolkshochschulen usw. zugrundeliegendes Konzept interdiözesaner Erwachsenenbildung existierte nicht, was in der erwachsenenbildnerischen Praxis zu einer Vielfalt konzeptioneller Ansätze in Einrichtungen gleichen Charakters führte und damit auch gleichzeitig häufig zu einer Mehrgleisigkeit gleicher Bemühungen in verschiedenen Institutionen.

Auf konzeptionelle Schwierigkeiten in den von einzelnen Diözesen eingerichteten Bildungshäusern verweist auch I. Zangerle mit Blick auf die Bildungshäuser für Exerzitien und 'Rüstzeiten': "Was die Erwachsenenbildung hier anlangt, handelt es sich um Allround-Häuser: Die Mitarbeiter sollen das ganze thematische und didaktisch-methodische Repertoire moderner Erwachsenenbildung und dazu noch

²⁰⁴ Weinstock, H.: Realer Humanismus, S. 128.

²⁰⁵ Zur Geschichte und Zielsetzung der Heimvolkshochschulen und Müttervereine siehe Fell, M.: Mündig durch Bildung, S. 172 ff.

deren Management beherrschen. Immer dringender erhebt sich daher der Ruf, auch auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung jeden diözesanen Provinzialismus zu überwinden und zu einer überdiözesanen Arbeitsteilung zu gelangen."²⁰⁶

In dieser institutionellen Neugründungsphase katholischer Erwachsenenbildungseinrichtungen begann der deutsche Katholizismus "(...) sein organisatorisches und weltanschauliches Gewicht in die Waagschale der gesellschaftlichen Aktivität zu werfen"²⁰⁷, und die Bildungsarbeit in den verschiedenen neuen Erwachsenenbildungseinrichtungen sollte zur Qualifikation katholischer Christen für die Fermentierung der Gesellschaft mit christlichen Glaubensüberzeugungen und Vorstellungen sozialer Ordnung führen.

Bedingt durch die Situation des wirtschaftlichen Wiederaufbaus, des politischen Neuanfangs und vieler sozialer Fragen, lag nach dem zweiten Weltkrieg bis Anfang der sechziger Jahre der Schwerpunkt katholischer Erwachsenenbildungsarbeit auf der 'sozialen Bildung'²⁰⁸, wobei Erwachsenenbildung jedoch auch weiterhin überwiegend als Form der Verkündigung gesehen wurde, mit der Menschen erreicht werden sollten, die mit den herkömmlichen Mitteln der kirchlichen Pastoral nicht mehr erreicht werden konnten.

Bis auf die bereits 1948 gegründete überregionale Organisationsform des Zentralkomitees der deutschen Katholiken, mit dem zunächst primären Auftrag der Vorbereitung von 'Katholikentagen', beginnt erst 7 Jahre nach Kriegsende die Konstituierung verschiedener Dachorganisationen und Forschungs- bzw. Planungsstellen katholischer Erwachsenenbildung.

1952 wird die Arbeitsgemeinschaft katholisch sozialer Bildungswerke (AKSB) gegründet, 1953 nimmt das Institut für Erwachsenenbildung seine Aufgabe als Forschungs- und Ausbildungsstätte auf, und 1955 wird die Bundesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenenbildung ins Leben gerufen, unter deren maßgeblicher Führung es 1963 zur Gründung der 'Europäischen Föderation für Katholische Erwachsenenbildung' kommt.

1956 konstituiert sich erstmals ein Leiterkreis katholischer Akademien und 1965 gründet sich die Arbeitsgemeinschaft katholischer Familienbildung. Im Jahr 1955 wird mit der Vierteljahreszeitschrift 'Erwachsenenbildung' ein bundesweites Diskussionsforum katholischer Erwachsenenbildung geschaffen.

²⁰⁶ Zangerle, I.: a.a.O., S. 343.

²⁰⁷ Pöggeler, F.: Mit dem Blick zur Welt, in: Greinacher, N. u. Risse, H. T. (Hrsg.): Bilanz des deutschen Katholizismus, S. 203.

²⁰⁸ Vgl. Scherer, G.: Katholische Erwachsenenbildung, in: Dirks, W. (Hrsg.): Konkurrenz der Bildungsangebote, S. 40.

Kennzeichnete sich schon die katholische Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit durch eine starke Praxisorientierung und eine Vernachlässigung der theoretischen Reflektion, so verfügt auch die katholische Erwachsenenbildung seit Mitte der fünfziger Jahre "(...) über eine besonders stabile Organisation, aber zumindest bis um die Mitte der sechziger Jahre über eine labile theoretische Basis."²⁰⁹

Bernhard Hanssler hält 1958, auf einer Vertretertagung des Zentralkomitees deutscher Katholiken anlässlich des in Berlin stattfindenden Katholikentages, kritisch Rückschau auf die katholische Erwachsenenbildung und merkt an: "Wir haben viel zu viele Theorien, und dabei eine Menge verstiegener Theorien. (...) Erwachsenenbildung, wie wir sie inhaltlich und organisatorisch betreiben, dient zu einseitig der Bewußtseinsbildung. Dort, wo die Welt gedeutet, statt gestaltet, dort wird informiert, gedacht, statt gehandelt, betrachtet, statt verändert."²¹⁰

Im Zusammenhang mit der Institutionenproblematik²¹¹ kommt Franz Pöggeler 1971 zu der Aussage: "Vielleicht ist die christliche Erwachsenenbildung heute institutionell zu sehr stabilisiert, als daß sie ein Bedürfnis nach Theorie verspüren könnte. Dann müßte man ihr eigentlich eine heilsame Krise wünschen."²¹²

In Auseinandersetzung mit dem 1960 publizierten Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 'Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung', dessen bildungsphilosophische Bezugsgrößen Rationalität und Aufklärung sind²¹³, begrüßt das Gegengutachten des Zentralkomitees der deutschen Katholiken die ganzheitliche Sichtweise von Bildung, kritisiert aber die Nichtaufnahme des Transzendenzbezuges des Menschen in die durch den Deutschen Ausschuss im Gutachten formulierte Definition von Bildung. Erst auf dem Katholikentag 1968 greift die katholische Erwachsenenbildung die in der außerkirchlichen Erwachsenenbildung bereits 1960 vollzogene 'realistische Wende' auf. Bezogen auf die berufliche Fort- und Weiterbildung wird eine Monopolstellung von Staat und Kommunen abgelehnt und es setzt sich in der katholischen Erwachsenenbildung die Forderung durch, "daß auch hier die Kirche gegebenenfalls in einem speziellen Bildungswerk, ideelle und finanzielle Hilfe leisten

²⁰⁹ Fell, M.: a.a.O. S. 127.

²¹⁰ Hanssler, B.: Zwanzig Jahre Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, zitiert nach: Fell, M.: a.a.O., S. 154.

²¹¹ Vgl. Fell, M.: a.a.O.

²¹² Pöggler, F.: Katholische Kirche und Erwachsenenbildung, in: Wirth, I. u. Groothoff, H.-H.: Handwörterbuch der Erwachsenenbildung, S. 426.

²¹³ Vgl. ausführlicher S. 25 vorliegender Arbeit.

sollte, um ihren Vorstellungen von einer Integration von Berufs- und Allgemeinbildung zu einer Konkretisierung zu verhelfen."²¹⁴

Mit Blick auf die Theoriengeschichte katholischer Erwachsenenbildung in der Zeit nach 1945 ist festzustellen, daß es zwar nicht gelang, die unterschiedlichen Theorieansätze katholischer Erwachsenenbildung zu einer Theorie katholischer Erwachsenenbildung zusammenzuführen, aber daß viele der verschiedenen theoretischen Ansätze einen gemeinsamen Ausgangspunkt hatten: die anthropologische Fundierung ihrer andragogischen Theorie. Die meisten Theorieansätze basierten nicht mehr auf Dogmen oder kirchenamtlichen Verlautbarungen, sondern sie argumentierten aus der Perspektive der Anthropologie, und somit entwickelte sich ein völlig neues Bildungsverständnis in der katholischen Erwachsenenbildung. "Kern dieses Bildungsverständnisses ist eine neue Anthropologie des Erwachsenen, die sich zwar bereits in den zwanziger Jahren zur Zeit der intensivgestaltenden Volksbildung anbahnte, indes ihre Konkretisierung erst nach 1945 erfuhr: die Anthropologie der Dialogik, die Mündigkeit und Partnerschaft im Bildungsprozeß priorisiert."²¹⁵

Bevor Grundzüge der wichtigsten Philosophen der Anthropologie im Sinne einer Dialogik skizziert werden, muß darauf hingewiesen werden, daß diese neue Anthropologie bis zum Zweiten Vatikanischen Konzil ein Desiderat in der offiziellen kirchlichen Lehrmeinung blieb. "Vielmehr beobachteten amtskirchliche Stellen mit >zunehmendem Argwohn<, daß die Anthropologie in der katholischen Erwachsenenbildung jenen Typ von Mitbürgern und auch Christen hervorprägte, der durch Mündigkeit und Emanzipation, Mitverantwortung und Mitbestimmung charakterisiert, auch das Recht beanspruchte, die kirchlichen Strukturen zu reformieren."²¹⁶ So gingen die andragogische Anthropologie der katholischen Erwachsenenbildung und die theologische Anthropologie bis zum II. Vatikanum getrennte Wege.

²¹⁴ Zentralkomitee der deutschen Katholiken (Hrsg.): Mitten in dieser Welt, zitiert nach: Fell, M.: a.a.O., S. 155.

²¹⁵ Fell, M.: a.a.O., S. 88.

²¹⁶ Ebd. S. 89.

3.27 Die anthropologische Wende in der Andragogik der katholischen Erwachsenenbildung nach 1945

Großen Einfluß auf die Hinwendung zu einer Anthropologie der Mündigkeit und Partnerschaft, in der der Erwachsene als > Partner im bildenden Dialog < gesehen wurde, hatte das dialogische Denken der jüdischen Religionsphilosophie. Eine herausragende Position innerhalb des dialogischen Denkens nimmt Buber ein, ohne den katholische Dialogiker wie Michel, Wittig und Guardini undenkbar wären.²¹⁷

Seitens der katholischen Theologie konnten in dieser Zeit noch keine Impulse für die Grundlegung einer Anthropologie erwartet werden. Rahner stellt noch in den fünfziger Jahren fest, "(...) daß die katholische Theologie noch keine Anthropologie als jene geschlossene und aus einem ursprünglichen Ansatz heraus entwickelte Anthropologie hat, die der erreichten Erkenntnis des Menschen von sich als >Subjekt< entspricht und viele Fragen und manche Antworten neu anzubieten hätte."²¹⁸

Michel greift von katholischer Seite als erster den anthropologischen Ansatz Bubers auf, der durch die Einsicht, daß der Mensch erst Mensch wird in Kommunikation mit anderen Menschen, eine moderne personalistische Bildungsauffassung vertritt. "Der Mensch wird am Du zum Ich"²¹⁹, eine Grundaussage Bubers, für den das Gespräch nicht nur eine Mitteilungsmethode ist, sondern darüber hinaus eine Verlebendigung der Partnerschaft. Insofern rückt das Gespräch, der menschliche Dialog, in den Mittelpunkt, und macht dabei die Rückbesinnung auf sich selbst zur Voraussetzung. Eine Person kann ohne eine Mitperson nicht gedacht werden, "(...) weil jede Person in ihrer Einsamkeit nach der anderen Person ruft, um von ihr erkannt und anerkannt, angenommen und bestätigt zu sein."²²⁰ Ausgehend von diesem Ansatz, der Besinnung auf sich selbst als Voraussetzung für den Dialog (Grundprinzip dialogischen Denkens), wird die Meditation zu einer eigenständigen Methode katholischer Erwachsenenbildung.

²¹⁷ Vgl. Fell, M.: a.a.O., S. 89.

²¹⁸ Rahner, K.: Anthropologie (Theologische), in: Lexikon für Theologie und Kirche, Bd. 1, Sp. 622.

²¹⁹ Buber, M: Ich und Du, S. 37.

²²⁰ Buber, M.: Das dialogische Prinzip, zitiert nach: Fell, M.: a.a.O., S. 90.

Michel setzte den dialogischen, Mündigkeit anstrebenden Ansatz in der Erwachsenenbildung um und wird dabei sozusagen zum Pionier des Partnerschaftsgedankens in der katholischen Erwachsenenbildung, ohne dabei jedoch auf Resonanz im deutschen Katholizismus zu stoßen.

In seinem Werk "Der Partner Gottes"²²¹ legt Michel eine neue christliche Anthropologie dar. Hier gilt der Mensch als "ein von Gott angesprochenes Du, das in diesem Angesprochenwerden und im Antwortgeben (...) seine Ursprünglichkeit als Mensch hat. (...) Der Mensch ist primär nicht ein Ich, das auch fähig ist, du zu sagen, sondern Kraft des Angesprochenwerdens (durch Gott) als Du wird er in ursprünglicher Art fähig, ich zu sagen. Wohlgermerkt: Ich zu sagen in der Situation der Zwiesprache, kraft des antwortheischenden Anrufs Gottes."²²²

Gott spricht den Menschen als Du an und dadurch wird dieser fähig 'ich' zu sagen, d. h. der Mensch kann sich nicht aus sich und für sich selbst begreifen, und so spricht Michel im Zusammenhang mit der Rede vom 'rein natürlichen' Menschenbild von einer anthropologischen Fiktion.²²³

Werden die Gedanken Michels auch zunächst nicht seitens des deutschen Katholizismus aufgenommen, so setzen sich seine wesentlichen Thesen in den Ergebnissen des II. Vatikanischen Konzils durch.

Guardini diagnostizierte in Anlehnung an Michel "(...) den dialogischen Menschen als einen Menschen der Begegnung, der Partnerschaft (...)"²²⁴, der sich durch das Streben auf die personale Existenz hin die Voraussetzung für seine eigene Mündigkeit schafft, und in Fortführung einer anthropologischen Grundlegung ergänzt Marcel den dialogischen Ansatz um den Aspekt der sozialen Dimension.²²⁵

Pöggeler greift die Gedanken der klassischen Dialogiker auf und erweitert diese um den Ansatz der Werthaftigkeit des Erwachsenen als Grundlage der Mündigkeit.

Neben der Entwicklung einer Andragogik, deren Grundlagen eine Anthropologie des Dialogs, der Mündigkeit und Partnerschaft sind, entwickelt sich unter der Federführung des Existenzphilosophen Gabriel Marcel eine "Anthropologie der Pha-

²²¹ Michel, E.: Der Partner Gottes

²²² Ebd. S. 110 f., zitiert nach Fell, M.: a.a.O., S. 90.

²²³ Vgl. Fell, M.: a.a.O., S. 90 f.

²²⁴ Ebd. S. 91.

²²⁵ Vgl. Marcel, G.: Geheimnis des Seins.

sen und Krisenhaftigkeit des Erwachsenseins"²²⁶, in der der Mensch als 'Homo viator' betrachtet und infolgedessen als lebenslang bildsam und bildungsbedürftig gilt.

Guardini führt diesen Ansatz mit der Betonung der Phasenhaftigkeit des Erwachsenseins fort, und entwickelt den Gedanken von 'Phasen-Weltanschauungen', der besagt, daß die menschliche Auffassung von sich und der Welt immer an bestimmte Lebensphasen gebunden ist und infolgedessen ihren eigenen Charakter hat.

Pöggeler greift Guardinis Ansatz der 'Phasen-Weltanschauungen' auf und entwickelt eine 'Katholische Existenzpädagogik' mit der Zielformulierung: "Katholische Existenzpädagogik geht nicht darauf aus, Leben und Dasein als etwas vermeintlich Sinnloses, Denaturiertes hinter sich zu lassen, um mit dem Umschlag des Glaubens des 'ganz Anderen' innezuwerden, sondern gibt Anweisungen, wie der Mensch gerade angesichts seiner Fragmentarität in der Erfüllung der wahren Ordnungen seinem Dasein einen endgültigen Sinn geben kann."²²⁷

Die Rezeption einer 'Anthropologie der Phasen und Krisenhaftigkeit des Menschen' schuf für die katholische Erwachsenenbildung neue Bezüge zum Menschen -auch außerhalb der katholischen Kirche- und erleichterte eine Zielgruppenorientierung und -arbeit in der erwachsenenbildnerischen Praxis.²²⁸

Es ist bereits erwähnt worden, daß die seitens der katholischen Erwachsenenbildung entwickelte andragogische Anthropologie und die theologische Anthropologie des deutschen Katholizismus in der Zeit nach 1945 zunächst getrennte Wege gingen. Erst mit dem II. Vatikanischen Konzil vollzieht sich eine Wende in der theologischen Anthropologie, deren Impulse nicht so sehr aus der Theologie als vielmehr aus der Erwachsenenbildung kamen.

²²⁶ Fell, M.: a.a.O., S. 95.

²²⁷ Pöggeler, F.: Christliche Existenz in ihrer Bedeutung für Erziehungspraxis und Erziehungswissenschaft, zitiert nach: Fell, M.: a.a.O., S. 98.

²²⁸ Vgl. Fell, M.: a.a.O., S. 100.

3.28 Die Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland (AKSB)

Die 1952 gegründete Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke (AKSB) versteht sich als bundeszentraler Zusammenschluß katholischer Träger der politischen und sozialen Jugend- und Erwachsenenbildung. Sie ist eine Arbeitsgemeinschaft und eben kein Verband, weshalb sie auch kein gesellschaftspolitisches Programm entwickelt, auf das sie ihre Mitglieder, d. h. Akademien, Bildungsstätten, Bildungswerke, Soziale Seminare und Verbände, verpflichtet. Die Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke möchte den Erfahrungsaustausch unter ihren Mitgliedern fördern, der Fort- und Weiterbildung von Mitarbeitern und Multiplikatoren dienen, vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse zeitgemäße methodisch-didaktische Anregungen für die Bildungsarbeit geben, gemeinsame Interessensvertretung sowohl innerhalb der kirchlichen Strukturen als auch gegenüber dem Staat und weiteren Trägern politischer Bildung sein, sich für die Beschaffung von finanziellen Mitteln ihrer Mitglieder einsetzen und in fachlicher Hinsicht nationale und internationale Kooperationen mit anderen Zentralstellen politischer Bildung pflegen.²²⁹ Innerkirchlich ist die Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke u. a. Mitglied in der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung²³⁰ und der Katholischen Arbeitsgemeinschaft für berufliche Bildung. Auf staatlicher Ebene ist sie Mitglied im Arbeitsausschuß für politische Bildung und als Mitglied im Internationalen Jugendaustausch- und Besucherdienst der Bundesrepublik Deutschland (IJAB) vertreten.

Die Bildungsarbeit der Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke wendet sich an verschiedenste gesellschaftliche Gruppierungen und Schichten. Sie richtet sich vom Akademiker bis an den ungelerten Arbeiter und vom Lehrling bis an den Hochschüler. Neben diesen unterschiedlichen Zielgruppen der Mitglieder weisen die Mitgliedsorganisationen z. T. auch völlig differente organisatorische Formen der Bildungsarbeit auf. Mitgliedseinrichtungen führen z.B. über ein halbes Jahr Abendseminare durch, andere einzelne Tages- und Wo-

²²⁹ Vgl. Verein zur Förderung katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland: Ziele und Aufgaben politischer Bildung, S. 63.

²³⁰ Früher: Bundesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenenbildung. Auch wenn eine inhaltlich begründete Namensänderung der Arbeitsgemeinschaft erfolgte, so ist dennoch die Frage, ob bei der schon häufiger erwähnten Begriffsvielfalt eine derartige Namensänderung nicht eher für Verwirrung sorgt.

chen(end)veranstaltungen, wieder andere halbjährliche Seminare mit Vollverpflegung und Übernachtung. Dies liegt jeweils in der Hand der Bildungseinrichtung, die sich ihre eigene organisatorische Form gibt und sich einer bestimmten Bildungsaufgabe stellt.

Die Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke ist auf katholischer Seite sicherlich die Institution, die sich ausgesprochen deutlich der politischen Bildungsarbeit verpflichtet fühlt, und deshalb gilt ihrem Verständnis und Theoriekonzept ein besonderes Augenmerk.

In ihrem Grundsatzpapier "Politische Bildung in katholischer Trägerschaft"²³¹ faßt die AKSB 1974 Grundlinien ihres Konzepts zusammen, die "(...) auch heute noch gültig sind und (...) dort die wichtigsten Herausforderungen der Bildungsarbeit eine Antwort finden."²³²

Politische Bildung in katholischer Trägerschaft wird hier verstanden "(...) als Beitrag zur gesamten politischen Bildung in einer pluralistischen Gesellschaft aus katholischer Sicht auf der Grundlage christlicher Wertvorstellungen."²³³ Bevor seitens der AKSB auf die Frage nach dem spezifischen Beitrag katholischer Träger in der gesamten politischen Bildung eingegangen wird, fragt sie zunächst nach der Motivation, dem Inhalt und dem Ziel politischer Bildung allgemein,²³⁴ und begründet politische Bildung insgesamt aus "(...) dem dialektischen Prozeß von Individuum und Gesellschaft: der wechselseitigen Einwirkung und der gegenseitigen Bedingtheit des Einzelnen und der Gesellschaft. Sie geht aus vom Menschen als Individuum und sozialem Wesen zugleich.

Der Mensch ist einerseits

- ausgestattet mit dem Drang, sich als Individuum in der Gesellschaft zu entfalten,
- bestrebt, seine Identität zu finden und im gesellschaftlichen Prozeß zu wahren,

²³¹ Verein zur Förderung katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland: Ziele und Aufgaben politischer Bildung, Grundsatzpapiere der AKSB.

²³² Ebd. S. 5.

²³³ Ebd. S. 11.

²³⁴ Diese Fragestellung ist insofern besonders auffällig, da erstmals ein Theoriekonzept von Beginn an nach dem spezifischen Beitrag katholischer Träger in der politischen Bildung fragt. Interessant ist hier sicherlich, daß von politischer Bildung in katholischer Trägerschaft und nicht von politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung gesprochen wird. Ob dieser Formulierung eine besondere Bedeutung zukommt, wird noch zu prüfen sein. Parallel ist in diesem Zusammenhang die 1973 vollzogene Umbenennung der 1959 gegründeten 'Bundesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenenbildung' in 'Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung'.

- verwiesen, seine individuellen Existenzbedingungen in der Gesellschaft und durch die Gesellschaft zu gestalten,
- andererseits
- angelegt und angewiesen auf mitmenschliches und gesellschaftliches Zusammenleben und Zusammenwirken,
 - befähigt, Strukturen der jeweiligen Gesellschaft zu erkennen, sie gegebenenfalls anzuerkennen oder zu verändern."²³⁵

Aus dem dialektischen Prozeß von Individuum und Gesellschaft wird der Mensch in seinen sozialen Bezügen zum Inhalt und Ziel politischer Bildung. Insofern muß politische Bildung die Verwiesenheit des Menschen auf die Gesellschaft bewußtmachen und dem Menschen das Verständnis für seine soziale Verpflichtung verdeutlichen. Politische Bildung hat den Menschen zu einer verantwortungsbewußten Mitarbeit in der Gesellschaft zu aktivieren und ihm die Einsicht zu vermitteln, daß vor dem Hintergrund der Sozialpflicht des Menschen der Vorrang der Gemeinschaftsinteressen anzuerkennen ist. In diesem Zusammenhang ist es auch die Aufgabe politischer Bildung, einen Beitrag zum Verständnis gesellschaftlicher Prozesse zu leisten.

Weiterhin hat politische Bildung die Aufgabe, den Menschen, vor dem Hintergrund einer komplexen und verflochtenen Industriegesellschaft, vor der Entfremdung von sich selbst zu schützen. Dies beinhaltet, daß politische Bildung einen Beitrag zur Ich-Findung und Ich-Stärkung, zur Förderung von Emanzipation im Sinne von Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung und zur Sozialisation des Menschen im Sinne des Sicheinfügens in einen Minimalkonsens von Werten leisten soll. Das Bestehen einer Gesellschaft macht die Anerkennung eines Minimalkonsens von Werten notwendig. Unter dieser Prämisse sieht politische Bildung der AKSB das menschliche Leben als unabdingbaren Grundwert und versteht darunter ein Minimum an psychischen und physischen Entfaltungsmöglichkeiten, die die politische Bildung maximieren möchte. Insofern muß politische Bildung Grundwerte einsichtig tradieren und den Menschen befähigen, diese Grundwerte einschließlich der sich aus ihnen ergebenden sozialen Normen für die Gegenwart kritisch zu hinterfragen.

Aufgrund des geschichtlichen Wandels gesellschaftlicher und politischer Ordnungen ist es Aufgabe der politischen Bildung, die historischen Ursachen politischer Ordnungen transparent zu machen und damit auch gleichzeitig den gesellschaftli-

²³⁵ Verein zur Förderung katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland: Ziele und Aufgaben politischer Bildung, S. 11.

chen und politischen status quo zu hinterfragen. Dies soll insbesondere unter Berücksichtigung der Emanzipation des Menschen und der Notwendigkeiten, die sich aus der Solidarität aller Menschen und der Wechselwirkungen internationaler Gemeinschaften und politisch bedeutsamer Weltanschauungen und Ideologien ergeben, geschehen.

Formelle und informelle Gruppierungen sind eine wesentliche Voraussetzung zur existentiellen Sicherung und personalen Entfaltung des Individuums und sind mit Blick auf die Mitwirkung an der Gestaltung des Gemeinwesens und die Vertretung von gemeinsamen Interessen erforderlich. Die Anerkennung der Existenz der formellen und informellen Gruppen, die sich auf das Gemeinwohl verpflichten, ist sozusagen eine Voraussetzung für den Bestand einer demokratischen Ordnung. Politische Bildung hat deshalb dafür Sorge zu tragen, daß die formellen und informellen Gruppen den Erfordernissen von Selbstbestimmung und Mitwirkung des einzelnen Menschen als auch den Anforderungen der Gesamtgesellschaft gerecht werden und sie sich nicht gegenüber der einzelnen Person verselbständigen und sich fremdbestimmen lassen. Politische Bildung soll deshalb dazu beitragen, daß der Mensch die Aufgaben und Funktionen formeller und informeller Gruppen erkennt, seinen Möglichkeiten entsprechend in ihnen mitwirkt, sich für gemeinsame Interessen einsetzt, Verantwortung übernimmt und fähig ist, Fremdbestimmung zu erkennen und ihr entgegenzuwirken. Hier kommt politischer Bildung letztlich die Aufgabe zu, den Menschen zu befähigen, auf eine innerorganisatorische Demokratie im Sinne von Willensbildung von unten nach oben hinzuarbeiten, was eine Delegation von Aufgaben und Kontrolle von Repräsentanten beinhaltet.²³⁶

Nachdem seitens der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke Motivation, Inhalt und Ziel politischer Bildung im allgemeinen benannt wurden, ist nun die Frage nach dem spezifischen Beitrag katholischer Träger im Rahmen der gesamten politischen Bildung zu stellen. Politische Bildung in katholischer Trägerschaft soll also im folgenden von der AKSB positiv begründet werden, und sie wendet sich in ihrer Begründung analog den Fragen der Motivation, dem Ziel, den Inhalten und Aufgaben der politischen Bildung in katholischer Trägerschaft zu.

Aus Sicht der AKSB ergibt sich für die Katholiken "die Motivation, eine eigenständige Bildung zu betreiben, aus dem Heilsauftrag, der einen konkreten Auftrag für diese Welt enthält (im Sinne der Pastoralkonstitution des II. Vaticanums 'Gaudium

²³⁶ Vgl. ebd. S. 11 ff.

et spes')."²³⁷ Hieraus resultiert die Eigenständigkeit politischer Bildung innerhalb der Kirche und die Anerkennung eines innerkirchlichen Pluralismus im politischen Bereich. Gleichzeitig resultiert daraus auch die Eigenständigkeit politischer Bildung in der Gesellschaft, da gerade in einer pluralistischen Gesellschaft die verschiedenen Gruppierungen, die die Gesellschaft prägen, vor dem Hintergrund einer freien demokratischen Ordnung ihren eigenständigen Beitrag zum Politischen und zur politischen Bildung einbringen können. Insofern kommt der politischen Bildung in katholischer Trägerschaft auch eine Vermittlerfunktion zwischen dem Individuum und der Gesellschaft zu. In der Pastoralkonstitution über die Kirche in der Welt von heute 'Gaudium et spes' wird der Menschheit zur Aufgabe gemacht, "(...) eine politische, soziale und wirtschaftliche Ordnung zu schaffen, die immer besser im Dienst des Menschen steht und die dem Einzelnen wie den Gruppen dazu hilft, die ihnen eigene Würde zu behaupten und zu entfalten."²³⁸ In den Aussagen des Zweiten Vatikanischen Konzils wird diesbezüglich darüber hinaus die christliche Auffassung vom Menschen eingebracht: "Aus der gesellschaftlichen Natur des Menschen geht hervor, daß der Fortschritt der menschlichen Person und das Wachsen der Gesellschaft als solche sich gegenseitig bedingen. Wurzelgrund, Träger und Ziel aller gesellschaftlichen Institutionen ist und muß auch sein die menschliche Person, die ja von ihrem Wesen selbst her des gesellschaftlichen Lebens durchaus bedarf. Da also das gesellschaftliche Leben für den Menschen nicht etwas äußerlich Hinzukommendes ist, wächst der Mensch nach allen seinen Anlagen und kann seiner Berufung entsprechen durch Begegnung mit anderen, durch gegenseitige Dienstbarkeit und durch den Dialog mit den Brüdern."²³⁹ Politische Bildung in katholischer Trägerschaft sieht somit ihre gesellschaftsrelevante Funktion einerseits darin, dieses Wachstum des Menschen zu fördern und macht andererseits die Vermittlung der christlichen Grundgebote der Gerechtigkeit, Brüderlichkeit und Liebe zu ihrer Aufgabe. "Diese Grundgebote sind Verpflichtung des Christen zur Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens, aber zugleich kritischer Maßstab zur Beurteilung gesellschaftlicher Strukturen. Hierauf beruht die gesellschaftskritische Funktion der Kirche."²⁴⁰

Wie bereits dargestellt, ist der Mensch in seinen sozialen Bezügen Ziel der politischen Bildung. Auf die Frage, was diesbezüglich der spezifische Beitrag politi-

²³⁷ Ebd. S. 14.

²³⁸ Rahner, K. u. Vorgrimmler, H.: Kleine Konzilskompendium, S. 456.

²³⁹ Ebd. S. 472.

²⁴⁰ Verein zur Förderung katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland: Ziele und Aufgaben politischer Bildung, Ziele und Aufgaben politischer Bildung, S. 25.

scher Bildung in katholischer Trägerschaft ist, nennt die AkSB mit Blick auf das christliche Menschenbild als wesentliche Punkte:

1. Die Verwirklichung eines christlichen Humanismus, verstanden als das sich Bemühen um die Nutzbarmachung und Vervollkommnung der Natur und um die Verwirklichung der Solidarität aller Menschen. Dabei hat sich das christliche Liebesgebot nicht nur auf caritative Einzelhilfe zu beschränken, sondern muß sich insbesondere im Bemühen um gerechte gesellschaftliche Strukturen bewähren.
2. "Christlicher Humanismus steht in der Verpflichtung und Verantwortung vor Gott. Das von Christus gekündete Gesellschaftsprinzip der Brüderlichkeit, die alle Menschen unterschiedslos umfaßt, sein zentrales Gebot der Liebe, den Christen bewußt zu machen, sich um eine gerechte Ordnung, einen dauernden allseitigen Frieden zu mühen, das muß Ziel der politischen Bildung aus katholischer Sicht sein."²⁴¹
3. Alles innerweltliche Tun, besonders das gesellschaftliche und politische Mühen, findet letztlich in Gott den absoluten Maßstab. Gott als Maßstab, das bedeutet eine Relativierung aller gesellschaftlichen und politische Systeme, Institutionen und der Kirche selbst. Diese sind nur insofern bedeutend, als sie einen Beitrag leisten zur Erfüllung des Gebotes der Liebe in der Welt. Die Verantwortung vor Gott, und in Gott den absoluten Maßstab für menschliches Tun finden, "nach diesem Maßstab alle gesellschaftlichen Ordnungen und politischen Systeme kritisch zu beurteilen, ist Ziel des katholischen Beitrags politischer Bildung"²⁴².

Unter dem Verständnis des eschatologischen Vorbehalts ist es Ziel christlicher Mühen, eine höchstmögliche weltimmanente Vollendung anzustreben, dies jedoch immer in dem Bewußtsein, daß die Vollendung nicht Ziel und Endzweck ist, sondern ein letzter Schritt auf die endgültige und bleibende Vollendung dieser Welt durch Gott. Entsprechend heißt es in der dogmatischen Konstitution über die Kirche 'Lumen gentium', daß die Christen diese Hoffnung "(...) aber nicht im Inneren des Herzens verbergen, sondern in ständiger Bekehrung und im Kampf >gegen die Weltherrscher dieser Finsternis, gegen die Geister des Bösen< (Eph 6, 12)

²⁴¹ Ebd. S. 25.

²⁴² Ebd.

auch durch die Strukturen des Weltlebens ausdrücken²⁴³ sollen. Für Karl Rahner kann "(...) der Christ gesellschaftlich nicht nur konservativ sein (...), wenn seine eschatologische Hoffnung einerseits jeden konkret gegebenen Zustand seiner Wirklichkeit relativiert und andererseits diese die Gegenwart relativierende Hoffnung sich auch in den sozialen Strukturen zur Erscheinung bringen soll. Durch die eschatologische Hoffnung auf die letzten Dinge, die Gott selbst heraufführt, gelangt der Christ zu einem Standpunkt aktiver und schöpferischer Kritik und Umwandlung den Mächten und Gewalten dieses Äons gegenüber."²⁴⁴

Vor dem Hintergrund dieser christlichen Auffassung des Menschen und der Gesellschaft ergeben sich für die AKSB Wahrheit, Gerechtigkeit, Liebe und Freiheit als Grundprinzipien für das menschliche Zusammenleben. Aufgabe politischer Bildung in katholischer Trägerschaft ist es, diesen Grundprinzipien durch eine stetige Analyse der Gesellschaft und daraus herzuleitender gesellschaftlicher Ordnung gerecht werden. Die getroffenen Aussagen sind unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse stets kritisch zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Vor dem Hintergrund der christlichen Anthropologie formuliert die katholische Kirche eine Lehre vom Menschen und von der Gesellschaft, die katholische Soziallehre, an deren Weiterentwicklung politische Bildung maßgeblich mitzuwirken hat. Die Kirche zeigt sich also insgesamt deutlich verantwortlich für das soziale Leben, schreibt den einzelnen Gliedern der Kirche mit Blick auf die Aufgaben jedoch unterschiedliche Funktionen zu. "Aufgabe der ganzen Kirche ist es, daran zu arbeiten, daß die Menschen fähig werden, die gesamte zeitliche Ordnung richtig aufzubauen und durch Christus auf Gott hinzuordnen. **Den Hirten** obliegt es, die **Grundsätze über das Ziel der Schöpfung und über den Gebrauch der Welt klar zu verkünden**, sittliche und geistliche Hilfe zu gewähren, damit die zeitliche Ordnung auf Christus ausgerichtet werde. **Die Laien** aber müssen den **Aufbau der zeitlichen Ordnung** als die gerade ihnen zukommende Aufgabe auf sich nehmen und dabei, vom Licht des Evangeliums und vom Geist der Kirche geleitet sowie von christlicher Liebe gedrängt, unmittelbar und entschieden handeln. Sie sollen aus ihrer spezifischen Sachkenntnis heraus und in enger Verantwortung als Bürger mit ihren Mitbürgern zusammenarbeiten und überall und in allem die Gerechtigkeit des Reiches Gottes suchen. Die zeitliche Ordnung ist so ausgerichtet, daß sie, unter völliger Wahrung der ihr eigentümlichen Gesetze, den höheren

²⁴³ Rahner, K. u. Vorgrimmler, H.: Kleines Konzilskompendium, S. 165.

²⁴⁴ "Sacramentum mundi", Theologisches Lexikon für die Praxis; Band III, Sp. 222 zitiert nach: Aufgaben und Ziele politischer Bildung, a.a.O., S. 26.

Grundsätzen des christlichen Lebens entsprechend gestaltet, dabei jedoch den verschiedenen Situationen der Orte, Zeiten und Völker angepaßt wird. Unter den Werken dieses Apostolates ist die soziale Tätigkeit der Christen von besonderer Bedeutung, und zwar wünscht die Heilige Synode, daß sie sich heute auf den ganzen zeitlichen Bereich, auch auf den kulturellen, erstrecke."²⁴⁵ Das Konzil macht somit die Formulierung der Grundprinzipien katholischer Soziallehre zur Aufgabe des Lehramtes, also letztlich zur päpstlichen Aufgabe, schreibt aber die verantwortliche praktische Umsetzung dieser vorformulierten Grundprinzipien in den aktuellen gesellschaftlichen Kontext hinein den Laien zu.

Da gesellschaftliches Leben einem stetigen Wandel unterliegt und auch wissenschaftliche Erkenntnisse, insbesondere die der Humanwissenschaften, immer neue und vertiefte Erkenntnisse über den Menschen erbringen, muß von einem dynamischen Verständnis katholischer Soziallehre ausgegangen werden und "(...) in die Irre gehen, wer sich nur noch auf geheiligte Traditionen stützt."²⁴⁶

Aus dieser christlichen Anthropologie heraus ergibt sich für die AKSB eine doppelte Aufgabe politischer Bildung:

1. "für den Christen: in dem dialogischen Prozeß von Individuum und Gesellschaft einerseits zur Entfaltung seiner Persönlichkeit zu gelangen, andererseits seinen Standort in der Gesellschaft zu finden, ihn immer neu zu überprüfen und sich seine gesellschaftliche Verpflichtung bewußtzumachen sowie ihn zu aktiver Mitarbeit an der Gestaltung der Gesellschaft anzuregen und zu befähigen;
2. für die Gesellschaft: zum Dialog mit Menschen anderer weltanschaulicher und ideologischer Herkunft und Vertretern verschiedener politischer Richtungen und zur Zusammenarbeit mit ihnen im Mühen um eine gerechte, freiheitliche gesellschaftliche Ordnung im Dienste der Solidarität aller Menschen."²⁴⁷

Im Verständnis der AKSB liefert politische Bildung in katholischer Trägerschaft vor dem Hintergrund einer christlichen Anthropologie einen eigenständigen Beitrag neben anderen Beiträgen in der gesamten politischen Bildung. Politische Bildung ist pluralistisch organisiert, und insofern ergibt sich daraus für die politische Bildung in katholischer Trägerschaft die Notwendigkeit der Bereitschaft zum Dialog

²⁴⁵ Rahner, K. u. Vorgrimmler, H.: Kleines Konzilskompendium, S. 397 f. (Das Dekret über das Laienapostolat "Apostolicam actuositatem"), Hervorhebung durch den Verfasser.

²⁴⁶ Verein zur Förderung katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland: Ziele und Aufgaben politischer Bildung, Ziele und Aufgaben politischer Bildung, S. 27.

²⁴⁷ Ebd. S. 28.

und zur Kooperation mit den anderen Trägern politischer Bildung. Für die katholischen Träger kann ein solcher Dialog nur dann fruchtbar sein, wenn zunächst einmal die Eigenständigkeit der jeweiligen Träger gewahrt ist.

Es wurde bereits daraufhingewiesen, daß die AKSB sich als Arbeitsgemeinschaft versteht und nicht als Verband, der möglicherweise seine Mitglieder auf eine gesellschaftspolitische Richtung verpflichtet. Das Bildungskonzept der AKSB versucht, Aussagen zur Motivation politischer Bildungsarbeit katholischer Träger zu machen und Bildungsziele, nicht aber gesellschaftspolitische Ziele zu beschreiben. Insofern versteht es sich, "(...) daß politische Bildung in katholischer Trägerschaft fern ist von jeder parteipolitischen Programmatik oder politischen Ideologie. Sie muß offen sein für alle politischen Richtungen; für sie kann es nur einen Maßstab geben: das Bild vom Menschen und nach diesem Bild vom Menschen das Bild der Gesellschaft, wie es uns aus der Botschaft Christi entgegenleuchtet. Nach diesem Bild ist jede politische Richtung kritisch zu durchleuchten, fern von jedem politischen Pragmatismus."²⁴⁸

3.3 Aufgaben und Schwierigkeiten einer Theorie politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung

3.31 Ein Blick auf die Binnenperspektive, oder die Frage nach der inneren Einheit einer pluriformen katholischen Erwachsenenbildung

Als Träger der Erwachsenenbildung verfügt die katholische Kirche mit einer Vielfalt von Einrichtungen, Veranstaltungsformen und Themen über ein großes plurales Spektrum von Erwachsenenbildungsmaßnahmen, zu denen auch Maßnahmen der politischen Bildung zählen.

Mag diese Vielfalt einerseits beeindruckend sein, so ist sie jedoch genauso verwirrend, weil es ein der faktischen Pluralität katholischer Erwachsenenbildung entsprechendes theoretisches Konzept nicht gibt. Es sind zwar in der katholischen Erwachsenenbildung Formen der praktischen Kooperation verschiedener Bereiche festzumachen, dabei mangelt es jedoch an theoretisch durchdachten Begründungszusammenhängen, insbesondere auch in der politischen Bildung. Der

²⁴⁸ Verein zur Förderung katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland: Ziele und Aufgaben politischer Bildung, S. 20.

katholischen Erwachsenenbildung fehlt ein theoretisches Konzept, das Fragen der inneren Einheit der in der Praxis faktisch pluriform durchgeführten Erwachsenenbildung erörtert und begründet.²⁴⁹ Die im Bereich katholischer Erwachsenenbildung festzustellende diffuse Terminologie ist dabei ein deutlicher Hinweis für das Theoriedefizit und die Irritationen bzgl. der Pluralitätsproblematik.

Wodurch unterscheidet sich 'katholische Erwachsenenbildung' von der 'Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft', oder 'theologische' von 'religiöser Erwachsenenbildung', 'Glaubensbildung' von der 'Bildung aus dem Glauben' und 'politische Bildung' von 'sozialer Bildung'?

Katholische Erwachsenenbildung muß, will sie anerkannter Träger der Erwachsenenbildung bleiben, bemüht sein, dieses Theoriedefizit aufzuheben und ein deutliches andragogisches Profil entwickeln, das sowohl innerkirchlich als auch außerhalb der Kirche seine Berechtigung hat.

Innerkirchlich hat sich katholische Erwachsenenbildung gegenüber allen anderen nicht auf Bildung abzielenden Formen christlich-kirchlichen Handelns abzugrenzen und zwischen erwachsenenbildnerischen Bemühungen und pastoralem Handeln zu unterscheiden, und außerhalb der Kirche muß sich die katholische Erwachsenenbildung gegenüber nicht weltanschaulich gebundenen Formen der Erwachsenenbildung behaupten.

Die in christlicher Verantwortung vollzogene Bildung Erwachsener zeigt seit der Aufklärung immer zwei manchmal ineinander verwobene Begründungen: Auf der einen Seite steht die Sorge um die rechte Auslegung der Hl. Schrift und die Weitergabe des Glaubens im Vordergrund, was in der Tradition Formen der Volks- und Gemeindemission, der sonntäglichen Christenlehre etc. mit sich brachte. Andererseits sind die erwachsenenbildnerischen Bemühungen der Kirche auf die Übernahme des aufklärerischen Gedankens von der Notwendigkeit einer kompensatorischen Bildung und damit einhergehend auf einen diakonischen Begründungszusammenhang zurückzuführen.

Es bleibt nun die Frage, und die Antwort darauf bedarf einer theoretischen Fundierung im Sinne einer Grundlagenforschung, ob die Pluralität der katholischen Erwachsenenbildung, und damit auch die politische Bildung in der katholischen

²⁴⁹ G. Strunk sieht dieses Problem auch für die Bildungsarbeit der evangelischen Kirche: "Dringend ist die Aufgabe zu lösen, innerevangelische Ansätze zur Kooperation und Koordination zu entwickeln und der Institutionen- und Angebotsvielfalt entgegenzustellen." Strunk, G., in: Bloth, B. C. u. a. (Hrsg.): Handbuch der Praktischen Theologie, Bd. III, Evangelische Erwachsenenbildung, S. 395. Mit Blick auf den quartären Bildungsbereich insgesamt spitzt sich die Frage nach Ansätzen der Koordination noch extrem zu. Vgl. diesbezüglich: Tietgens, H.: Die Erwachsenenbildung, S. 50 ff.

Erwachsenenbildung, als das Ergebnis einer planlosen Entwicklung in den erwachsenenbildnerischen Bemühungen der Kirche zu werten ist, oder ob es eine berechtigte Begründung für diese Pluralität gibt, die sicherlich einerseits als Problem, aber auch als Chance andragogischen Handelns betrachtet werden kann. Mit Blick auf die Aufgaben katholischer Erwachsenenbildung gilt es dann ein spezifisches Profil für die unterschiedlichen Felder der katholischen Erwachsenenbildung zu entwickeln. In Abgrenzung zu Katechese und kerygmatischen Wurzeln katholischer Erwachsenenbildung bedeutet dies auch eine Begründung politischer Bildungsbemühungen katholischer Erwachsenenbildung. Hiermit ist das innerkirchliche Pluralitätsproblem katholischer Erwachsenenbildung zwar erläutert, aber noch keineswegs gelöst.

3.32 Ein Blick auf die Außenperspektive, oder die Frage nach dem Ort katholischer Erwachsenenbildung im Kontext von gesellschaftlicher und kirchlicher Entwicklung

Katholische Erwachsenenbildung stellt sich dem Menschen heute insgesamt als ein an den einzelnen Menschen gerichtetes Angebot dar, durch das dem Menschen Hilfestellungen zur Bewältigung schwieriger Lebenssituationen gegeben werden sollen. Katholische Erwachsenenbildung macht sich verbal zur Aufgabe, einen Beitrag zum Gelingen menschlicher Individuation zu leisten. Dem Individuum mit seinen Bedürfnissen soll Glaubens- und Lebenshilfe zuteil werden, und somit schließt sich die katholische Erwachsenenbildung in ihrer Blickrichtung auf die Adressaten der gesellschaftlichen Entwicklung sozialer Vereinzelung an. Katholische Erwachsenenbildung macht das Individuum zum Hauptadressaten agogischer Bemühungen und, so positiv dies einerseits im Sinne individueller Lebenshilfe ist, verliert damit zunehmend den Blick für kollektive Interessenslagen der Kirche und Gesellschaft. Diese Entwicklung führt dazu, daß die katholische Erwachsenenbildung zunehmend vor der Schwierigkeit steht, ihre Bedeutung im Kontext gesellschaftlicher und kirchlicher Entwicklung zu definieren. Nicht nur die katholische Erwachsenenbildung, sondern auch weite Teile sonstiger etablierter Träger der Erwachsenenbildung stehen vor ähnlichen Problemen, denn viele der Begründungsformeln für Erwachsenenbildung aus der Zeit der Bildungsreform haben an Tragfähigkeit verloren. Das ehemals bedeutsamste pragmatische Motiv der Weiterqualifizierung mit dem Ziel der Erhöhung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt hat sich zum Teil gerade für die 'Weitergebildeten' als nicht

tragfähig erwiesen und von Zielen wie 'Demokratiefähigkeit' und 'Förderung gesellschaftlicher Gleichheit' wird gesamtgesellschaftlich nur noch wenig gesprochen. Bildungspolitisch wird gesellschaftlicher Qualifikationsbedarf zwar immer wieder geltend gemacht, für die Praxis agogischer Bemühungen scheint dies jedoch geringe Auswirkungen zu haben.

Zumindest für die katholische Erwachsenenbildung scheint es momentan keine wirklich tragenden gesellschaftlichen Bildungsmotive zu geben, so daß, aus der Außenperspektive betrachtet, katholische Erwachsenenbildung eher 'ortlos' erscheint und ihre Bedeutung für die gesellschaftliche Entwicklung fraglich ist. Vor diesem Hintergrund drängt es sich auf, katholische Erwachsenenbildung und alle darunter subsummierten Bereiche - eben auch die politische Bildung - als ein 'gruppenspezifisches' Bildungsanliegen zu verstehen.

Selbst innerkirchlich ist die Bedeutung der katholischen Erwachsenenbildung für den Prozeß kirchlicher Entwicklung deutlich in Frage gestellt. "Konnte man die katholische Erwachsenenbildung in den ersten Jahren nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil noch als Vorreiter und Pionier kommender kirchlicher Entwicklungen identifizieren (...), so weist katholische Erwachsenenbildung in ihrer Funktion als Movers kirchlicher Erneuerungen im Sinne des Konzils derzeit eher Züge der Stagnation auf."²⁵⁰

Der katholischen Erwachsenenbildung fehlt es an christentumsgeschichtlichen Visionen, es fehlt ihr an grundlegenden Reflexionen über das aktuelle Selbstverständnis von Kirche, dem sich katholische Erwachsenenbildung, und in ihr die politische Bildung, verpflichtet fühlt.

Will sich katholische Erwachsenenbildung nicht allein über die wechselnden Themen des Alltags definieren, so muß sie für sich eine umfassende Reflexion ihrer Bildungsmotive vollziehen und vor allen Dingen eine stärker soziale und politische Dimension ihrer bildnerischen Bemühungen aufzeigen.

²⁵⁰ Fell, M.: Pragmatismus statt Selbstvergewisserung, in: EB 35, 1989, S. 7.

3.33 Ein Blick auf die Metaperspektive, oder die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis in der katholischen Erwachsenenbildung

Katholische Erwachsenenbildung verfügt auf wissenschaftlicher Ebene heute nicht mehr über ein kritisches Korrektiv ihrer vorfindbaren Praxis. Fatale Auswirkungen hatte in diesem Zusammenhang die Schließung des Instituts für Erwachsenenbildung, aus dem in der Vergangenheit, lange Zeit vor der Einrichtung universitärer Erwachsenenbildungswissenschaft, wichtige Forschungs- und Ausbildungsmöglichkeiten für die katholische Erwachsenenbildung hervorgingen.²⁵¹

In der Gegenwart vorhandene Theorieentwürfe stehen häufig im Interesse der Legitimation bestehender Praxis oder werden als wissenschaftlicher Qualifikationsnachweis geschrieben, ohne dabei problematische Fragen der Praxis aufzugreifen.

Einer für die Praxis entwickelten Konzeption muß es vor dem Hintergrund einer sorgfältigen Analyse von Geschichte und gegenwärtiger Praxis um Gestaltungsempfehlungen für die Zukunft gehen, und in diesem Sinne sollte sich eine derartige Konzeption analytisch und prospektiv verstehen.

Eine Konzeption der politischen Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung hat sich an ihrer Praxisrelevanz zu messen, und dies setzt natürlich voraus, daß sie auch Chancen erhält, sich in der Praxis zu bewähren. Konzeptionen müssen hierzu zunächst einmal von den für die Praxis verantwortlichen Menschen wahrgenommen, diskutiert und umgesetzt werden. Hier liegt nun ein wesentliches Dilemma, in dem es nicht nur um die Frage geht, wie wissenschaftliche Ansätze praxisgerecht formuliert und dem Praktiker nahegebracht werden können, sondern zum Teil ein wechselseitiges Desinteresse zwischen Wissenschaft und Praxis festzustellen ist. Der Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis bleibt hinter dem Möglichen zurück, und so kommt es einerseits zu einer von der Theorie-diskussion in der Andragogik kaum berührten Praxis und andererseits zur Entwicklung von Theorien, die erwachsenenbildnerische Praxiserfahrungen zumeist unberücksichtigt lassen. Für viele Erwachsenenbildner bleiben andragogische Theorien ohne Relevanz. Dies ist sicherlich auch darauf zurückzuführen, daß ein Großteil der im erwachsenenbildnerischen Prozeß tätigen Personen hauptberuflich in einem anderen Bereich arbeitet und schon allein deshalb nur beschränkt in

²⁵¹ Zum Institut für Erwachsenenbildung vgl. Fell, M.: Mündig durch Bildung, S. 130 ff.

der Lage ist, gängige andragogische Praxis durch die Wissenschaft hinterfragen zu lassen, bzw. die eigene Praxis in einem Theoriekonzept darzustellen.

Das 'Theorie-Praxis-Problem' ist zwar nicht nur auf die katholische Erwachsenenbildung beschränkt²⁵², soll aber hier mit Blick auf die politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung hervorgehoben und so nochmals die wechselseitige Bedeutung von Wissenschaft und Praxis politischer Bildung als zu berücksichtigende Faktoren verdeutlicht werden. Ein derart gestörtes Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis wirkt sich natürlich auch negativ auf die Entwicklung theoretischer Orientierungsperspektiven aus.

Die Forderung, Fragen der politischen Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung in kooperativer Form seitens der Wissenschaft und Praxis anzugehen, kann hier nur propagiert werden. Dies zu tun liegt nicht im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit und ist auch nicht in einem Alleingang zu erreichen.

3.34 Legitimationszwänge der politischen Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung oder: Katholische Erwachsenenbildung zwischen Seelsorge und Bildung

Bis in die Zeit des ausgehenden 18. Jahrhunderts wurde in der katholischen Kirche unter Bildung gleichzeitig auch eine Form der Seelsorge verstanden. Dies war besonders deshalb möglich, weil die Lebensvollzüge weitgehender Teile der Bevölkerung selbstverständlich mit christlichem Glauben und Leben verbunden waren und die Christen zum Beispiel durch die sonntägliche Christenlehre auf ihre Aufgaben als Christen in der Welt vorbereitet wurden.

Viele katholische Vereine, die Orte der Bildung mit einem teilweise breitem Themenspektrum waren, verstanden ihre bildnerischen Bemühungen immer auch als

²⁵² H.-D. Raapke betont die wechselseitige Bedeutung von Theorie und Praxis und sieht in einem Ansatz, der Theorie und Praxis als antithetisches Gegenüber versteht, von vornherein das Problem der Vermittlung verfehlt. Vgl. Raapke, H.-D.: Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung, in: Otto, V., Schulenberg, W., Senzky, K. (Hrsg.): Realismus und Reflexion, S. 158. Auch G. Buck sieht eine wechselseitige Verwiesenheit der Theorie und Praxis. "Das sogenannte Theorie-Praxis-Problem als ein Problem der Vermittlung von Theorie und Praxis, entsteht erst dann, wenn Theorie vergessen hat, daß sie in bezug auf Praxis nichts anderes sein kann als das geschärfte Bewußtsein der Praxis selbst, und daß sie von diesem Selbstverständnis schon bei der Formulierung ihrer Aufgaben ausgehen muß." Buck, G.: Das Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik: PR 27, S. 275 Vgl. auch: Tietgens, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung, hier S. 35-61: Der Anspruch der Theorie und die Erfahrungen der Praxis.

"ein Instrument der Seelsorge".²⁵³ Bildung und Seelsorge waren selbstverständlich miteinander verflochten und Bildung wurde als die "Fortsetzung der Seelsorge mit andragogischen Mitteln"²⁵⁴ verstanden.

Erst mit dem "(...) innerkirchlichen Entlassen der Erwachsenen aus der sonntäglichen Katechese entwickelte sich eine den Prinzipien der Aufklärung verpflichtete, von den Emanzipationsbewegungen dieser Zeit geformte, säkulare Erwachsenenbildung mit z. T. antikirchlichen Tendenzen. Mit der Aufklärung ging aber auch jenes selbstverständliche unreflektierte Leben aus der Kraft der Glaubensgeheimnisse weitgehend verloren, auf das die Seelsorge vor der Aufklärung aufbauen konnte. (...) Bildung wurde zum einseitigen Wissenskult des Individuums und Bildung im älteren Sinne, als das Geübtsein im rechten Glaubens- und Lebensvollzug, trat um so mehr zurück, je mehr sich der Mensch vom rationalen und zugleich 'rationalisiert' technischen Zweckdasein rein innerweltlicher Art an- und überfordern ließ."²⁵⁵

Mit dieser geschichtlichen Entwicklung eng verbunden ist die Einbürgerung einer in der Theologie und Seelsorge auch nach 1945 immer wieder aufflammenden Neigung zur Apologie, und diese "(...) Übersteigerung des apologetischen Motivs hat dazu geführt, eine im katholischen Geist praktizierende Erwachsenenbildung in jedem Fall als 'verlängerten Arm der Seelsorge' zu betrachten, sozusagen als 'Fortsetzung der Seelsorge mit andragogischen Mitteln', wie eine Art der Kampfführung, aber eben des Kampfes."²⁵⁶

Den Stand der Entwicklung in der Nachkriegsgeschichte bzgl. der Auseinandersetzung zwischen Seelsorge und Erwachsenenbildung markiert eine Aussage von Pöggeler aus dem Jahr 1959, die auch in der Gegenwart noch ihre Befürworter finden wird: "Katholische Erwachsenenbildung erstrebt zeitoffene Begegnung von Kirche und Welt und Aktivierung des Laienapostolats (...) Als neue Form der Seelsorge reicht die Erwachsenenbildung in heutige Bereiche, die der traditionellen Seelsorge weitgehend verschlossen sind und spricht Menschen an, die auf andere Weise der Heilslehre nicht mehr zugänglich sind."²⁵⁷ Neben dieser weitverbreiteten Position Pöggelers gab es andererseits auch katholische Erwachse-

²⁵³ Messerschmid, F.: Von der "Volksbildung" zur "Weiterbildung". Bildungsinhalte in der Geschichte der Erwachsenenbildung, in: Henrich, F.(Hrsg.): Erwachsenenbildung in der pluralen Gesellschaft, S. 17.

²⁵⁴ Pöggeler, F.: Die Kirche und das Politikum der Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung 17 (1971), S. 223.

²⁵⁵ Fell, M.: Mündig durch Bildung, S. 64.

²⁵⁶ Pöggeler, F.: Die Kirche und das "Politikum" der Erwachsenenbildung, S. 223.

²⁵⁷ Pöggeler, F.: Katholische Erwachsenenbildung, in: Lexikon für Theologie und Kirche, Bd. 3.

nenbildner, die auf die Frage des Zusammenhangs von Erwachsenenbildung und Seelsorge sehr empfindlich reagierten. Einige von ihnen waren aus pragmatischen Gründen auf eine formale Unterscheidung zwischen Erwachsenenbildung und Seelsorge bedacht, und hatten ihre Gründe für eine Unterscheidung im staatlichen Bezuschussungssystem. Aus heutiger Sicht wären einige katholische Bildungseinrichtungen nach 1945 ohne eine staatliche Bezuschussung gar nicht entstanden. Insofern leistete das staatliche Zuschußsystem auch einen Beitrag zu innovativen Entwicklungen und bildungsreformatorischen Leistungen der Erwachsenenbildung im deutschen Katholizismus.²⁵⁸

Mindestens bis zum Zweiten Vatikanischen Konzil war der Weg eines fruchtbaren Zueinanders von Erwachsenenbildung und Seelsorge erschwert durch eine stark klerikal bestimmte Seelsorge und eine entsprechend geprägte Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildung wurde instrumentell gedacht und als eine moderne Form der Seelsorge deklariert.²⁵⁹

Durch das 1960 vom Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen veröffentlichte Gutachten 'Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung' wurde die katholische Kirche zu einer Klärung in der Frage des Verhältnisses von Erwachsenenbildung und Seelsorge gezwungen. Durch diesen Druck von 'außen' entstand eine Diskussion über das Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung in Unterscheidung zur Seelsorge, die auch heute noch lebhaft und facettenreich geführt wird. Einen wesentlichen Beitrag zu dieser lebhaften Diskussion leistete das II. Vatikanum, dem es um die Durchsetzung und Etablierung eines neuen Ansatzes katholischer Erwachsenenbildung in einer erneuerten Kirche geht, die sich nicht mehr einfach aufteilen läßt in einen 'lehrenden' und einen 'hörenden' Teil und die eine Neuorientierung und Öffnung der Kirche zur Welt vornimmt. Wenngleich auch in den Dokumenten des Zweiten Vatikanischen Konzils keine konkreten Aussagen zur katholischen Erwachsenenbildung gemacht werden²⁶⁰, so werden der Erwachsenenbildung durch die Pastoralkonstitution 'Gaudium et spes' doch entscheidende Impulse der Neuorientierung gegeben.

²⁵⁸ Vgl. Fell, M.: Mündig durch Bildung, S. 69.

²⁵⁹ Ebd. S. 71.

²⁶⁰ In der Erklärung über die christliche Erziehung 'Gravissimum educationis' wird zweimal beiläufig von katholischer Erwachsenenbildung gesprochen. Vgl. hierzu 'Gravissimum educationis', Vorwort und Artikel 9, in: Rahner, K. u. Vorgrimmler, H.: Kleines Konzilskompendium, S. 335 u. S. 345.

Den Hintergrund der lebendigen Diskussion um die katholische Erwachsenenbildung im Zusammenhang mit dem Gutachten von 1960 und den Aussagen des Zweiten Vatikanischen Konzils skizziert Adolf Exeler sehr pointiert, wenn er fragt: "Ist es also nur ein Zugeständnis an den Druck von außen, wenn die katholischen Erwachsenenbildner zuweilen ebenfalls sorgfältig auf eine klare Unterscheidung von Erwachsenenbildung und Seelsorge bedacht sind? (...) Oder könnten die Dinge so liegen, daß ein Gutachten, das von außen her an die katholische Erwachsenenbildung herangetragen wird, gerade dem entgegenkommt, was sich aus dem durch das Konzil revidierten Selbstverständnis der Kirche als Aufgabe katholischer Erwachsenenbildung ergibt?"²⁶¹

Exeler benennt damit eindeutig die Fragestellung, die auf katholischer Seite profiliert inhaltlich für die katholische Erwachsenenbildung und damit auch für die politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung zu klären ist. Antworten auf die Fragestellung hat es bis heute vielfältig und facettenreich gegeben, wobei sich insgesamt einige Hauptrichtungen zusammenfassen lassen, deren genauere Betrachtung von großer Bedeutung ist, da in diesen Hauptrichtungen wesentliche unterschiedliche Verständnisweisen katholischer Erwachsenenbildung, und damit auch der politischen Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung, in Theorie und Praxis deutlich werden.

²⁶¹ Exeler, A.: Seelsorge und Erwachsenenbildung, S. 196.

4. Gegenwärtige Funktionsbestimmungen katholischer Erwachsenenbildung in ihrer Bedeutung für eine Theorie politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung

Bislang wurden noch keine einzelnen Theoriekonzepte katholischer Erwachsenenbildung vorgestellt und diskutiert. Wenn dies im folgenden geschieht, so unter der Fragestellung, inwieweit diese Konzepte andragogischen Gesichtspunkten gerecht werden und insbesondere, inwieweit diese Theoriekonzepte Aspekte einer im weitesten Sinne politischen Bildung oder auch Konzeptionen von Menschsein in der Polis enthalten, und sich somit in diesen Konzepten eine politische Dimension wiederfinden läßt.

Es versteht sich, daß bei der Durchsicht und Darstellung der Theoriekonzepte eine Beschränkung auf intensiver ausgearbeitete Konzepte erfolgt, womit jedoch ein Rest an Selektivität bleibt.

Wenn in einzelnen Konzeptionen von theologischer, katholischer oder kirchlicher Erwachsenenbildung die Rede ist, so hängt dies unmittelbar mit der unterschiedlichen terminologischen Tradition der Erwachsenenbildung, oder anders formuliert mit einem terminologischen Wildwuchs, auf den bereits an anderer Stelle hingewiesen wurde, zusammen.²⁶²

Bei intensiver Betrachtung verschiedener Inhalte und Ziele katholischer Erwachsenenbildung lassen sich in der Literatur unterschiedliche Funktionsbestimmungen für die katholische Erwachsenenbildung feststellen und diskutieren, die ausgesprochen oder unausgesprochen eine politische Dimension aufweisen und somit einen Beitrag zu einer Konzeption politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung leisten könnten. Es ist anzumerken, daß diese Funktionsbestimmungen nicht immer strikt voneinander zu trennen sind und deshalb eine abgrenzende Typisierung problematisch ist, wenngleich dennoch bestimmte Schwerpunkte und Akzentuierungen in den Funktionsbestimmungen festzumachen sind.

Solche Funktionsbestimmungen der katholischen Erwachsenenbildung können die im folgenden aufgeführten sein.²⁶³

²⁶² Vgl. dazu auch Englert, R.: Religiöse Erwachsenenbildung, S. 20 ff.

²⁶³ Im Rahmen vorliegender Arbeit sollen die unterschiedlichen Funktionsbestimmungen katholischer Erwachsenenbildung, wie sie bei der Sicht durch die Literatur von unterschiedlichen Autoren in verschiedenster Weise dargestellt wurden nicht ausgiebig besprochen werden, da dies den Rahmen vorliegender Arbeit gänzlich sprengen würde. Eine Behandlung der verschiedenen Funktionsbestimmungen soll sich deshalb auf die wesentlichen Aussagen zur katholi-

4.1 Katholische Erwachsenenbildung als Form der Verkündigung

Vor dem Hintergrund der Auseinandersetzungen um das Verhältnis von Seelsorge und Erwachsenenbildung wurde in den fünfziger und sechziger Jahren häufig aus rein pragmatischen Interessen Erwachsenenbildung "als neuer Name für traditionelle kirchliche Arbeitsformen"²⁶⁴ verwandt. Da für die von außen durch das Gutachten von 1960 herangetragenen Anforderungen an Erwachsenenbildung keine spezifischen Arbeitsmodelle vorlagen, wurde anknüpfend an die bisherige Tradition der Standpunkt vertreten, "die Kirche habe schon immer Erwachsenenbildung betrieben: anfangs durch den Taufunterricht, später durch Beichtzerziehung und Katechismusunterricht und schließlich bis in die Gegenwart hinein durch ihre Predigt, >so daß man die Kirche mit gutem Recht als die Mutter der Erwachsenenbildung (...) bezeichnen kann<. Hinzu kommt, daß Evangelium und Bildung eng zusammengehören, denn das Evangelium bietet Information, trägt zur Bewußtseins- und Verhaltensänderung bei und leitet emanzipatorische Prozesse ein. Genau damit aber leistet es, worum es auch bei der Bildungsarbeit geht. D. h. Verkündigung des Evangeliums wird eo ipso als eine Form der Erwachsenenbildung betrachtet, oder noch umfassender: >Wo immer die Kirche redet und handelt, wirkt sie zugleich bildend."²⁶⁵

Die Begrifflichkeiten Erwachsenenbildung, Seelsorge und Katechese verschwimmen ineinander, und unter der Federführung von Dreher und Lang erfolgt eine innerkirchliche Gleichsetzung von Erwachsenenbildung und Erwachsenenkatechese.²⁶⁶ Dreher fordert bzgl. der herkömmlichen Gemeindepastoral, daß die Gemeinde "aus einer Seelsorgengemeinde zu einer Bildungsgemeinde werden müsse"²⁶⁷, da die Kirche häufig nicht mehr durch direkte Verkündigung, sondern durch indirekt humane Bildung, die im Licht des Evangeliums steht, an die Menschen herantreten kann.

Bildung wird somit von katechetischem Interesse funktionalisiert und in diesem Verständnis ist "nicht eine kritische Glaubensprüfung, sondern ein kritisches

schen Erwachsenenbildung im Zusammenhang mit politischer Bildung beschränken, um dann am Ende ein eigenes Modell in Bezug auf die Funktionsbestimmung der politischen Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung zu entwerfen.

²⁶⁴ Meier, Ch.: Kirchliche Erwachsenenbildung, S. 21.

²⁶⁵ Ebd.

²⁶⁶ Dreher, B. u. Lang, K.: Theologische Erwachsenenbildung. Didaktisch-methodische Einführung, zitiert nach: Frey, K.: erwachsen glauben, S. 147.

²⁶⁷ Dreher, B.: Das Zweite Vatikanische Konzil und die katholische Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung 12 (1966), S. 70.

Glaubenswachstum (...) die innerste Intention der Erwachsenenbildung.²⁶⁸ Dreher und Lang intendieren bei ihrer Vorstellung von katholischer Erwachsenenbildung einen gemeindebezogenen Ansatz, bei dem es sich um eine rein kircheninterne Bildung handelt, der eine hierarchische Rollenverteilung zwischen dem Erwachsenenbildner (hier verstanden als Katechet) und dem Teilnehmer zugrundeliegt. Von Anfragen an diesen Ansatz seitens der Maßgaben heutiger Andragogik ganz abgesehen, ist der rationale Ansatz des Modells zu kritisieren, da hier Glaube nicht als personaler Akt sondern auf die Ansammlung von Wissen, das es im Sinne von Schulung zu erwerben gilt, reduziert wird.²⁶⁹

Für Molinski ist die Zielperspektive der Erwachsenenbildung die Befähigung zu selbständiger Urteilsbildung und Stellungnahme im christlichen Glauben.²⁷⁰

Exeler betont zwar auch die Notwendigkeit der Information über und Vermittlung von theologischen Inhalten, hält aber "die Aktivierung der Gläubigen in den Angelegenheiten des Glaubens"²⁷¹ für die entscheidende Aufgabe der Erwachsenenbildung. "Zielsetzung der theologischen Erwachsenenbildung muß es sein, daß in den Gläubigen der Glaubenssinn, von dem die Kirchenkonstitution des Zweiten Vatikanums spricht, angeregt wird."²⁷² Im Gegensatz zum katechetischen Verständnis von Erwachsenenbildung geht es Exeler in seinem Modell von Erwachsenenbildung um Mündigkeit und Selbstbestimmung innerhalb der Kirche, er bleibt damit aber auf die kircheninterne Ebene beschränkt und denkt bei katholischer Erwachsenenbildung, die für ihn in erster Linie theologische Erwachsenenbildung ist, noch stark an Elemente der Verkündigung.

Auch Feifel fordert eine Konzentration der Erwachsenenbildungsarbeit auf den Kreis praktizierender Christen und setzt somit bereits einen aktiven Glaubensvollzug voraus. Für Feifel, dessen Ansatz eng verwandt ist mit dem Exelers, soll katholische Erwachsenenbildung "(...) Kirche in eine Lerngemeinschaft (...) verwan-

²⁶⁸ Dreher, B. u. Lang, K.: a.a.O., S. 98.

²⁶⁹ Vgl. Frey, K. a.a. O., S. 149.

Bei aller Kritik an dem Modell ist hier auch anzumerken, daß es sicherlich auch so etwas wie einen 'Bildungsnotstand' in den Gemeinden gibt den es zu beachten gilt, der aber nicht erstes Ziel und gar Bedingung des Glaubens im Sinne von quantitativer Wissensanhäufung sein kann.

²⁷⁰ Vgl. Molinski, W.: Ziele und didaktische Aufgaben der theologischen Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung 16 (1970), S. 102.

²⁷¹ Exeler, A.: Die Bedeutung der theologischen Erwachsenenbildung für Kirche und Gesellschaft, in: Erwachsenenbildung 16 (1970), S. 77.

²⁷² Exeler, A. u. Emeis, D.: Reflektierter Glaube. Perspektiven, Methoden und Modelle der theologischen Erwachsenenbildung, S. 135.

deln, in der Meinungs- und Willensbildung im Glauben geschieht."²⁷³ Für Feifel ist die Glaubenserfahrung entscheidendes didaktisches Kriterium der Erwachsenenbildung. Katholische Erwachsenenbildung ist für ihn in doppelter Weise der Erfahrung verpflichtet. "Einmal muß sie bei der vorhandenen religiösen Erfahrung ansetzen, die Korrelation unserer menschlich-profanen Selbsterfahrung zum christlichen Dasein in Glaube, Hoffnung und Liebe bewußt machen, und zum anderen hebt sie durch ihren Lernprozeß darauf ab, erneute vertiefte Glaubenserfahrung anzustoßen."²⁷⁴ Unter Berücksichtigung der kognitiven, affektiven und pragmatischen Ebene entwickelt Feifel in der Art eines Curriculums Teilziele, die die Förderung des Glaubenssinns der Gläubigen zum Ziel haben. Wenngleich Feifel der Erwachsenenbildungsarbeit auch die Befähigung der Christen zur Mitverantwortung in Kirche und Gesellschaft zuschreibt, so bleibt sein Erwachsenenbildungskonzept dennoch primär von seelsorglichen Intentionen geleitet und auf den innerkirchlichen Raum beschränkt.²⁷⁵ Feifel und Exeler fordern ein dialogisch-emanzipatives Verständnis von Bildungsarbeit und eine 'participatio actuosa' der Gläubigen in Sachen des Glaubens. Hier entsteht ein neuer Typus von Theologie, der in der vatikanischen Lehre vom 'sensus fidelium' seinen Ursprung hat. Besonders bedeutsam bei diesen hier in ihren unterschiedlichen Akzentuierungen kurz vorgestellten Ansätzen ist, daß Erwachsenenbildung primär als Form der Verkündigung gesehen wird, und daß sich in der Wechselbeziehung zwischen dem Glaubenssinn der Gläubigen und einer Theologie aus Glaubenserfahrung eine Art 'Realitätskontrolle' der Theologie ergibt und somit theologische Aussagen einer erfahrungsgebundenen Theologie nicht aus abstrakten Äußerungen 'von oben', sondern aus der Erfahrung der Gläubigen und in enger Anbindung an deren Leben entstehen und auf ihre Lebensrelevanz und ihre Lebbarkeit geprüft werden: "Christlicher Glaube ist nicht etwas, das andere für mich ausdenken können, wobei ich dann nur noch die Ergebnisse ihres Denkens zu übernehmen hätte".²⁷⁶

²⁷³ Frey, K.: a. a. O., S. 157.

²⁷⁴ Ebd. S. 158.

²⁷⁵ Vgl. Feifel, E.: Glaubenssinn und theologischer Lernprozeß, S. 24 ff.

²⁷⁶ Emeis, D. und Exeler, A.: Glaubensinformation, S. 22, zitiert nach: Frey, K.: a.a.O., S. 160.

4.2 Katholische Erwachsenenbildung als Form missionarischen Handelns

Hatten die bisher dargestellten Ansätze katholischer Erwachsenenbildung überwiegend den praktizierenden Christen vor Augen und waren diese Ansätze somit kirchenintern ausgerichtet, so sind die Theorien, die "Erwachsenenbildung als Instrument zur missionarischen Verbreitung des Christlichen"²⁷⁷ verstehen und in der fortschreitenden Entkirchlichung der Gesellschaft motiviert sind, an eine breitere Zielgruppe gerichtet.

Für diese Zielgruppe, die man mit Nichtgläubigen gleichsetzen kann, kamen die traditionellen Formen der Seelsorge oder auch eine dialogisch-emanzipative Katechese nicht in Betracht, so daß nach neuen Möglichkeiten der Aufrechterhaltung bzw. Wiederherstellung der christlichen Ordnung gesucht wurde.

Unter großem Einfluß von Tenhumberg entwickelt sich ein funktionalistischer Ansatz von Erwachsenenbildung, der vor dem Hintergrund des Blickwinkels des Verfalls christlicher Kultur eine Erneuerung christlicher Werte und Handlungsorientierungen zur Zielperspektive hat. Analog zu restaurativen Tendenzen christlicher Erwachsenenbildung am Beginn des 19. Jahrhunderts²⁷⁸ geht es auch nun um die "restaurative Vermittlung christlicher Kultur"²⁷⁹. Der Verlust an christlicher Orientierung wird als "Bildungsverlust"²⁸⁰ gedeutet. "Inmitten der materiellen und geistig existentiellen Entwurzelung und Heimatlosigkeit des heutigen Menschen, in dem totalen Angriff auf die gottgewollten Bindungen, kann die Aufgabe für den katholischen Pädagogen und Andragogen nur lauten: (...) dem Menschen und der menschlichen Gemeinschaft wieder zur Verwirklichung des gottgewollten christlichen Menschen- und Gemeinschaftsbildes zu helfen."²⁸¹ Große Chancen zur Erreichung dieses Ziels sieht Tenhumberg in einer christlichen Elitebildung, und

²⁷⁷ Meier, Ch.: Kirchliche Erwachsenenbildung, S. 33.

²⁷⁸ E. Michel, B. Hanssler, W. Wendling, E. Ritter u. a. haben in ihren Schriften sehr deutlich gemacht, daß sich insbesondere die katholische Erwachsenenbildung zu Beginn des 19. Jahrhunderts inhaltlich primär als Reaktion gegen die Aufklärung darstellte. Die Glaubensschulung breiter Schichten und die Erneuerung einer traditionell christlichen Werteordnung sollte dem aus kirchlicher Sicht gesellschaftlichen Kultur- und Sittenverfall entgegentreten. Zur Erreichung dieser Ziele sollte auch die Erwachsenenbildung beitragen. Vgl. eine Darstellung von Originalbelegen in: Benning, A.: Quellentexte Katholischer Erwachsenenbildung, Paderborn 1971.

²⁷⁹ Meier, Ch.: Kirchliche Erwachsenenbildung, S. 33.

²⁸⁰ Tenhumberg, H.: Probleme der Erwachsenenbildung in der modernen Massengesellschaft, in EB 1 (1955), S. 27.

²⁸¹ Tenhumberg, H.: Zur Lage und Aufgabe der katholischen Erwachsenenbildung, in: EB 3 (1957), S. 7.

formuliert damit einen Führungsanspruch katholischer Erwachsenenbildung, der in reaktionärem Gedankengut wurzelt. "Was eine christliche Intelligenz heute ausdenkt, kann ja morgen von den Massen auf den Straßen aufgegriffen werden, nach demselben Gesetz, nach dem der Irrtum auf die Straße gelangt ist."²⁸²

Dreher spricht noch 1966 von einer "im Glauben gebildeten Führungsschicht"²⁸³ als einer Aufgabe kirchlicher Erwachsenenbildung.

Einen weiteren Impuls missionarischen Handelns erhält die katholische Erwachsenenbildung durch die Deutung des neutestamentlichen Auftrags im Matthäusevangelium "Darum gehet hin und machet alle Völker zu Jüngern und taufet sie auf den Namen des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes, und lehret sie alles halten, was ich euch aufgetragen habe" (Mt. 28, 19-20) und im Markusevangelium "Und er sprach zu ihnen 'Gehet hin in alle Welt und verkündet die Heilsbotschaft allen Geschöpfen'" (Mk. 16,15). Für Exeler sind diese neutestamentlichen Aussagen die theologische Legitimation und der gleichzeitige Ursprung einer als Volkmission verstandenen Erwachsenenbildung. Unter Berufung auf den neutestamentlichen Missionsauftrag konstatiert Exeler: "Jüngerbildung ist mehr als Belehrung, sie ist Bildung im Vollsinn des Wortes. Sie ist Einführung und Einübung in eine neue Lebensweise, in das Leben mit Christus und in seiner Kirche. (...) Jede Zeit muß ihre eigenen Formen der Jüngerbildung finden."²⁸⁴ Exeler deklariert die volksmissionarische Tätigkeit der Kirche als Bildungsarbeit und stellt andererseits die kirchliche Erwachsenenbildung in den Dienst der Volksmission, für die eben gegenwärtig die Erwachsenenbildung die entsprechende Form darstellt. Im Gegensatz zu einer inhaltlichen Bestimmung von Seelsorge befürwortet er eine rein formale Definition von Erwachsenenbildung. "Seelsorge ist eine inhaltlich klar akzentuierte Wirklichkeit. Sie liegt nur dort vor, wo der unmittelbare Heildienst das Handeln bestimmt. Demgegenüber gehört es zu den kennzeichnenden Merkmalen der Erwachsenenbildung, daß sie, inhaltlich betrachtet, grundsätzlich unbegrenzt ist. Sie ist viel leichter formal als inhaltlich zu bestimmen."²⁸⁵

Zangerle, Präsident der europäischen Föderation für katholische Erwachsenenbildung (FEECA), sieht 1963 in der Erwachsenenbildung ebenfalls einen volksmis-

²⁸² Ibach, H.: Die katholische Erwachsenenbildung in der modernen Gesellschaft, in: EB 2 (1956), S. 109.

²⁸³ Dreher, B.: Das Zweite Vatikanische Konzil und die katholische Erwachsenenbildung, in: EB 12 (1966), S. 68 f.

²⁸⁴ Exeler, A.: Erwachsenenkatechese und religiöse Erwachsenenbildung. Unterscheidung und Zusammenhang, in: EB 8 (1962), S. 13 f.

²⁸⁵ Exeler, A.: Seelsorge und Erwachsenenbildung. Zuordnung und Abgrenzung, in: EB 12 (1966), S. 208.

sionarischen Ansatz, schreibt der Erwachsenenbildung jedoch auch inhaltliche Momente zu. Die Erwachsenenbildung "bedient sich sowohl des Prinzips der 'offenen Tür' wie der Methode der stufenweisen Einweihung in die ganze Wahrheit. In ihr und durch sie übt vor allem der Christ in der Welt, der Laie, auf eine spezielle Weise sein Apostolat aus, das einer Bildungsgesellschaft zugeordnete Apostolat der Bildung Erwachsener, um sie so in den Stand zu versetzen, als Erwachsene, d.h. weltmündige Christen diese Welt auf das Reich Gottes hin zu verwandeln."²⁸⁶ Erwachsenenbildung wird hier instrumentalisiert und auf eine rein methodologische Funktion beschränkt. Erwachsenenbildung steht in den Diensten der missionarischen Verbreitung des Christentums und damit deutlich unter dem Zeichen seelsorglichen Handelns der Kirche. Ihre Berechtigung erhält die katholische Erwachsenenbildung erst und nur dadurch, daß traditionelle Verkündigungsformen nicht mehr greifen und deshalb eine "eigene Weise der Überzeugung außerhalb der doktrinären Erfahrung und Unterweisung"²⁸⁷ gefunden werden muß. Deshalb muß sich Erwachsenenbildung als Form missionarischen Handelns den Vorwurf der Propaganda gefallen lassen, und es ist mit Meissner zustimmend festzuhalten: "Mission und Verkündigung ist keine Erwachsenenbildung."²⁸⁸ Damit wird sehr deutlich eine Abgrenzung vollzogen, und es bleibt die zu klärende Frage, was denn nun Aufgabe, Inhalt und Ziel katholischer Erwachsenenbildung und insbesondere politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung sein kann bzw. muß.

4.3 Katholische Erwachsenenbildung im Spannungsfeld zwischen Heildienst und Weltdienst

Für die Frage nach der Unterscheidung von Verkündigung und Erwachsenenbildung wird häufig die mit dem Zweiten Vatikanischen Konzil betonte Differenzierung zwischen kirchlichem Heildienst und Weltdienst als Argumentationsgrundlage herangezogen. Verkündigung wird dabei verstanden als ">unmittelbar auf das Heil der Menschen gerichtete Arbeit der Kirche<. Diesem >unmittelbaren Heildienst< steht als eigenständiger und deutlich abgegrenzter Bereich der >Welt-

²⁸⁶ Zangerle, I.: Menschenerweckende Erwachsenenbildung? in: Festschrift des Katholischen Bildungswerkes der Diözese St. Pölten, 1977, S. 47.

²⁸⁷ Pöggeler, F.: Inhalte der Erwachsenenbildung, S. 56 f.

²⁸⁸ Meissner, K. Offener Brief, S. 136.

dienst der Kirche< gegenüber. Entsprechend werden Seelsorge und Erwachsenenbildung unterschieden als dem >Heildienst< und dem >Weltdienst< zugeordnet. >Die katholische Erwachsenenbildung hat es nämlich nicht in erster Linie mit der unmittelbaren Heilssorge im oben beschriebenen Sinne zu tun.< Sie unterscheidet sich vor allem durch ihren dialogischen Stil von der autoritär paternalistischen Seelsorge. Im übrigen ist die Erwachsenenbildung gegenüber der Seelsorge 'weltlicher' (aber deswegen eben gerade nicht weniger kirchlich).<"²⁸⁹

Heildienst und Weltdienst werden zum Unterscheidungskriterium zwischen Seelsorge und Erwachsenenbildung. Seelsorge gehört dem Heildienst und katholische Erwachsenenbildung dem Weltdienst der Kirche an. "Katholische Erwachsenenbildungsarbeit hat es (...) nicht in erster Linie mit der unmittelbaren Heilssorge (...) zu tun. Sie bewegt sich vielmehr an der Grenzfläche zwischen Kirche und Welt."²⁹⁰

Dieser Versuch der Unterscheidung zwischen Seelsorge und Erwachsenenbildung scheitert letztlich daran, daß ein Zusammenhang zwischen Heildienst und Weltdienst und damit auch Seelsorge und Erwachsenenbildung hergestellt wird. "Seelsorge und Erwachsenenbildung sind nicht geschieden, aber verschieden."²⁹¹ Wird die Seelsorge eindeutig dem innerkirchlichen Wirken zugeordnet, so wird das Verständnis von Erwachsenenbildung sozusagen geteilt, denn "(...) kirchliche Erwachsenenbildung hat nicht nur ihr Aufgabengebiet im Bereich des Weltdienstes. Es ist geradezu kennzeichnend für sie, daß sie auch in den Bereich des unmittelbaren Heildienstes hineingreift."²⁹²

Für Exeler ist eine scharfe Trennung von Heildienst und Weltdienst aufgrund seines Ekklesiologieverständnisses nicht möglich, da für ihn weltliche und religiöse Aufgaben zum kirchlichen Auftrag des Volkes Gottes gehören. Exeler favorisiert deshalb eine Abgrenzung der Erwachsenenbildung als formales Prinzip von der inhaltlichen Seelsorge.²⁹³

Auch der Versuch, mittels der Unterscheidung von Heildienst und Weltdienst Unterscheidungskriterien zwischen Seelsorge und Erwachsenenbildung zu benennen, kann nicht zufriedenstellen. An anderer Stelle wurde bereits deutlich auf die verwirrende Vielfalt von Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit katholischer

²⁸⁹ Meier, Ch.: Kirchliche Erwachsenenbildung, S. 38.

²⁹⁰ Scherer, G.: Seelsorge und Erwachsenenbildung - Einheit in Verschiedenheit, in: Erwachsenenbildung 12 (1966), S. 72.

²⁹¹ Ebd. S. 78.

²⁹² Exeler, A.: Seelsorge und Erwachsenenbildung - Zuordnung und Abgrenzung, S. 204.

²⁹³ Vgl. ebd. S. 201 ff.

Erwachsenenbildung hingewiesen, und auch die von Scherer oder Exeler vorgebrachten Gedanken zur Unterscheidung von Erwachsenenbildung und Seelsorge leisten -wenngleich sie einen positiven Aspekt zur Diskussionsentwicklung enthalten- letztlich einen Beitrag zur weiteren Sprachverwirrung, da konsequente Unterscheidungskriterien nicht dargeboten werden konnten. Es wird kein eigenes Profil von katholischer Erwachsenenbildung entwickelt, so daß diese sozusagen als indirekter Arm der Seelsorge 'mißbraucht' wird. In der Zielsetzung deckungsgleich, unterscheiden sich Erwachsenenbildung und Verkündigung in ihrem Weg zu diesem Ziel hin.

Erwachsenenbildung als indirekte Form der Verkündigung ist, wenn in der Praxis so durchgeführt, eine Tarnung wahrer Absichten und durch die irreführende Benennung der Arbeit eine manipulative Nichternstnahme der Teilnehmer von Veranstaltungen der Erwachsenenbildung. Missionarische Verkündigung der Kirche hat natürlich ihre Berechtigung, darf aber eben nicht mit Erwachsenenbildung gleichgesetzt oder als solche deklariert werden.

Es bleibt die Frage, welchen der Erwachsenenbildung gerecht werdenden Beitrag die katholische Kirche zum pluralen System der Erwachsenenbildung leisten kann. Bisher untersuchte Konzeptionen konnten diesbezüglich zumindest noch keinen sachgerechten, d. h. der Sache gerecht werdenden Beitrag leisten, und sind insofern uninteressant für eine Theorie politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung.

4.4 Katholische Erwachsenenbildung verstanden als Diakonie

Bei der Suche nach theoretischen Funktionsbestimmungen katholischer Erwachsenenbildung, die im weitesten Sinne einen Beitrag zur politischen Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung leisten können, wurden bislang Konzepte aufgeführt, die stark von Selbsterhaltungstendenzen und opportunistischen Interessen der Kirche geprägt sind. Erwachsenenbildung erscheint als verlängerter Arm der Seelsorge und in einer "Mischung von Bauernschläue und Vorspiegelung falscher Tatsachen"²⁹⁴ wird versucht, katholische Erwachsenenbildung gesellschaftlich zu legitimieren.

²⁹⁴ Pöggeler, F.: Die Kirche, S. 226.

Die dialektische Definition von Gemeindefarbeit als 'Sammlung und Sendung' zugrundegelegt, vollzieht sich katholische Erwachsenenbildung unter dem Gesichtspunkt der 'Sammlung'; zugespitzt formuliert geht es hier um kirchliche Rekrutierung.

Im folgenden werden Theoriekonzepte katholischer Erwachsenenbildung analysiert, die nicht unter dem Begriff 'Sammlung', sondern 'Sendung' subsumiert werden können. Diese Konzepte setzen an beim Auftrag der Kirche in Gesellschaft und am Individuum, bzw. bei einer Mischform dieser zwei zusammenhängenden Begriffe.

4.41 Katholische Erwachsenenbildung als Bildungsdiakonie

Die Hervorhebung der sozialen Dimension für das Bildungsgeschehen und die Deutung der Erwachsenenbildung vom diakonischen Handlungsvollzug her ist ein bekannter Ansatz, der bereits durch die katholischen Vereine in der Sozialbewegung des 19. Jahrhunderts angestoßen worden war. Bildung, und damit auch Erwachsenenbildung, wurde verstanden als konkrete Hilfe zum Leben. In dieser Tradition stehend entwirft Bienert auf evangelischer Seite das Konzept einer Erwachsenenbildung, die sich als Bildungsdiakonie versteht. Ausgehend von einem Bildungsdefizit breiter Teile der Bevölkerung fordert er eine Aufhebung dieses Defizits durch spezifische Bildungsangebote. Bienert formuliert den Dienst am Menschen als eine wesentliche Aufgabe der Kirche, und "die Art dieses Dienstes ist bestimmt durch die Lage der Gesellschaft."²⁹⁵ Ist gesellschaftlich ein Bildungsdefizit festzustellen, so hat sich Kirche der Bildung zu widmen. Sind gesellschaftlich andere Defizite festzustellen, so muß sich Kirche durch diese anderen Defizite herausgefordert fühlen. Unter Bildungsdiakonie versteht Bienert den Ausschluß jeglichen Herrschaftsanspruch der Kirche und wendet sich damit gegen opportunistische Ansätze in der Erwachsenenbildung. "Derzeit absorbieren Selbstbetreuung und Selbstbehauptung die Kräfte der evangelischen Kirche über die Maßen. Ob sie nicht sieht, daß der einer Hilfe zum geistigen Menschsein bedürftige Gegenwartsmensch auf das Sichausstrecken der kirchlichen Arme wartet?"²⁹⁶ Erwachsenenbildung ist für Bienert 'Hilfe zum geistigen Menschsein' und muß sich

²⁹⁵ Bienert, W.: Evangelische Erwachsenenbildung, S. 9.

²⁹⁶ Ebd. S. 10.

an aktuellen gesellschaftlichen Notwendigkeiten orientieren, womit Bienert an Ziele allgemeiner Erwachsenenbildung anknüpft. In seiner theoretischen Fundierung des Konzeptes einer Bildungsdiakonie argumentiert er jedoch theologisch, denn "die kirchliche Erwachsenenbildung gründet nicht einfach in Bedürfnissen der modernen Gesellschaft. Diese können allenfalls die Art und Weise kirchlicher Erwachsenenbildung bestimmen. Die Kirche hat sich selbst zu fragen, ob aus ihrem Stiftungsauftrag und Selbstverständnis heraus ein Bildungsauftrag herzuleiten sei."²⁹⁷

Bienert sieht zwar die Notwendigkeit der Bildung schon allein dadurch gegeben, daß sie wichtig für das Verständnis des Evangeliums ist, wichtiger ist für ihn jedoch "(...) die Legitimation kirchlicher Erwachsenenbildungsarbeit aus dem Gehalt des Evangeliums, aus der Agape (Liebe): Weil Gott sich in Jesus Christus den Menschen in Liebe zuwendet, kann dieser Christenmensch nicht anders, als sich auch des im geistigen Leben hilfsbedürftigen Mitmenschen anzunehmen, d. h. Bildungsdiakonie zu üben."²⁹⁸

Leitet Bienert seine Diakonietheorie vom Liebesgebot des Neuen Testaments ab²⁹⁹, so liefert er eine theoretisch fundierte theologische Begründung für die kirchliche Erwachsenenbildung, und unterscheidet sich somit schon einmal wesentlich von den bisher diskutierten rein pragmatischen Begründungsversuchen kirchlicher Erwachsenenbildung.³⁰⁰ Andererseits ist der Theorieansatz Bienerts sehr defizitorientiert. Für ihn gibt es auf der einen Seite Menschen, die das Gut 'Bildung' besitzen, und Menschen, die diesbezüglich mittellos sind. Nach diesem Verständnis bedeutet Bildung eine Einbahnstraße, eine Einwegkommunikation, bei der es sich um die Weitergabe (der Gedanke von Almosen drängt sich auf) an Bedürftige -wie immer diese auch definiert sein mögen- handelt. Im Zusammenhang mit dieser Kritik verbinden sich seitens der Agogik ernstzunehmende Anfragen an diese Theoriekonzeption, die Erwachsenenbildung als Bildungsdiakonie versteht.

²⁹⁷ Ebd. S. 15.

²⁹⁸ Ebd. S. 17.

²⁹⁹ Wenn Liebe die normative Summe des Neuen Testaments ist, so lassen sich hierfür natürlich eine Vielzahl von Belegen für das Liebesgebot anführen. Vgl. Bartholomäus, W.: Glut der Begierde-Sprache der Liebe.

³⁰⁰ Spricht H. Luther im Zusammenhang mit dem Ansatz der Bildungsdiakonie von 'intellektueller Seelsorge', so wird er damit dem Streben Bienerts nach einer eigenständigen Begründung kirchlicher Erwachsenenbildung nicht gerecht, da Bienert kirchliche Erwachsenenbildung nicht als verlängerten Arm der Seelsorge verstanden wissen will.

4.42 Katholische Erwachsenenbildung als 'Christliche Menschenbildung'

In Anlehnung an Bienert entwickelt Dannemann ein Konzept kirchlicher Erwachsenenbildung verstanden als 'Christliche Menschenbildung', dessen Ziel die Ausbildung eines Humanums ist. Im Gegensatz zum klassisch-humanistischen Bildungsideal wird jedoch hier nicht vom Menschen als dem Maß aller Dinge ausgegangen, sondern vom Menschen als dem von Gott Geschaffenen. Wir haben "(...) in jedem Menschen, der uns anvertraut ist, eine ganz persönliche Verantwortung Gott gegenüber.(...) Sie muß das Was und Wie jeder Bildungsaufgabe bestimmen."³⁰¹ Die inhaltliche Bestimmung dessen, was Humanum ist, wird bestimmt durch das christliche Menschenbild. Für die Erwachsenenbildung heißt dies: "Die Fähigkeit, jeden Menschen als ein einmaliges Wesen, unverlierbar von Gott aus gesehen, zu betrachten, ist der vom christlichen Menschenbild erfüllte pädagogische Eros."³⁰² Die Ausbildung des Humanums, das ist ein vielerorts genanntes Ziel der Erwachsenenbildung. Kirche nimmt hier eine neue Zieldefinition vor, indem sie sich für die Ausbildung des Humanums im Sinne eines christlichen Menschenbildes einsetzt. Auf der III. internationalen Konferenz katholischer Erwachsenenbildner werden Gedanken dieser Zielperspektive diskutiert. "Ganz allgemein wurde unter katholischer Erwachsenenbildung jener Auftrag der Kirche als Volk Gottes (und nicht etwa bloß als amtlicher Kirche) verstanden, im erwachsenen Menschen die gnadenhaft grundgelegte Gottbildlichkeit so zu entfalten, daß er als Christ in Freiheit und Mündigkeit, in Reife und Verantwortung seine Umwelt zu beurteilen fähig ist und so zum Vollalter des christlichen Menschen heranreift."³⁰³ Freiheit, Mündigkeit, Reife und Verantwortung, das sind die Zielperspektiven dieser an der Persönlichkeitsentwicklung orientierten Erwachsenenbildungstheorie. Das Konzept 'Christliche Menschenbildung' stellt das Individuum in den Vordergrund und ist damit sehr einseitig ausgerichtet, denn der Mensch als Individuum ist immer eingebunden in einen sozialen Kontext, den es auch für die Entwicklung einer Theorie der Erwachsenenbildung zu berücksichtigen gilt. Damit ist eine deutliche Kritik am Konzept der 'Christlichen Menschenbildung' geäußert, und der

³⁰¹ Dannemann, A.: Das Humanum, S. 98.

³⁰² Ebd. S. 98.

³⁰³ Bünter, A.: Abgrenzungsrichtungen, S. 143.

Blick fällt nun auf Theoriekonzepte, die genau den oben genannten Aspekt der Bezogenheit von Individuum und Gesellschaft zu berücksichtigen versuchen.

4.43 Katholische Erwachsenenbildung als Sozialbildung und die katholische Soziallehre

Der Mensch ist nicht nur Individuum sondern er ist "(...) von Geburt an auf Mitmenschen und soziale Beziehungen angewiesen (...)"³⁰⁴, das ist eine Grundgegebenheit menschlicher Existenz. "Der Mensch wird am Du zum Ich"³⁰⁵ und "der Mensch wird an der Gruppe zum Ich"³⁰⁶, das sind zentrale Aussagen über die Soziabilität des Menschen. Der Mensch ist ein soziales Wesen, und dieser Tatbestand hat auch Auswirkungen auf die Bildungsarbeit. Mitscherlich unterscheidet in seinem Buch "Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft" drei Ebenen der Bildung: die Sachbildung, die Affektbildung und die Sozialbildung, die er definiert als die menschliche Fähigkeit, die Andersartigkeit der mit uns zusammenlebenden Menschen kritisch aufzunehmen, anzuerkennen und als Fähigkeit sich auf ein gemeinsames Leben mit diesen Menschen einstellen zu können.³⁰⁷

'Den Menschen gesellschaftsfähiger machen', so kann die Kurzformel für diesen Ansatz lauten, den Bartelt für die kirchliche Erwachsenenbildung aufgreift und die Rolle der Kirche in der Erwachsenenbildung als die "eines freien Partners des Staates im Konzert der großen gesellschaftlichen Gruppen, Verbände und Institutionen"³⁰⁸ definiert, von denen nun aber insgesamt ein spezifischer inhaltlicher Beitrag zur Erwachsenenbildung erwartet wird. Bleibt die Frage, welchen spezifischen Beitrag die katholische Kirche im Konzert der Erwachsenenbildungsträger erbringen kann. "Die Kirche kann sich auf der einen Seite nicht mit einer positivistischen Reproduktion beliebiger Wissens- und Bildungsgehalte zufrieden geben. (...) Andererseits muß die Kirche der Versuchung widerstehen, eine Chance wie die des Bildungsurlaubs als vermeintliche Missionsangelegenheit mißzuverstehen."

³⁰⁴ Weber, E.: Pädagogik, Bd. 1. Grundfragen und Grundbegriffe, S. 17.

³⁰⁵ Buber, M.: Ich und Du, S. 37.

³⁰⁶ Battegay, R.: Der Mensch in der Gruppe, Bd. 1, Sozialpsychologische und gruppenspezifische Aspekte, S. 4.

³⁰⁷ Vgl.: Mitscherlich, A.: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft; S. 27.

³⁰⁸ Bartelt, M.: Bildung, S. 19.

hen."³⁰⁹ Bei der Suche nach einer Definition kirchlicher Erwachsenenbildung wird im Diskussionsprozeß kirchliche Erwachsenenbildung definiert als 'Orientierungsangebot und Verhaltenshilfe', und letztlich als 'Sozialbildung', für die sich die Kirche als besonders prädestiniert betrachtet, weil in der Kirche "(...) von jeher Wachsen und Erwachsenwerden, Reifung und Bildung von Menschen geschieht, weil das Evangelium von allem Anfang an Menschen reif und mündig gemacht hat."³¹⁰

Das Modell der Sozialbildung geht für die Ausbildung der 'Sozialperson' von einem dialektischen Prozeß der 'Ich-Stärkung' und 'Wir-Stärkung' aus, und dieser Prozeß ist Inhalt und Ziel einer als Sozialbildung verstandenen Erwachsenenbildung. Dem Inhalt und Ziel 'Ich-Stärkung' werden Teilziele wie Mündigkeit, verstanden als 'Relativierung der Vaterherrschaft', Distanz, im Sinne der Fähigkeit sich Gruppenzwängen zu widersetzen, und Sachlichkeit, verstanden als eine Urteilsfähigkeit gegenüber Normen, zugeordnet. Mit Inhalt und Ziel der 'Wir-Stärkung' werden als Teilziele 'Partnerschaft', 'Verantwortung', 'Kooperation', 'Kompromiß' und 'Zukunftsoffenheit' genannt, und alle diese genannten Teilziele werden auch biblisch begründet.³¹¹

Mit seinem Konzept der 'Sozialbildung' hebt Bartelt die Polaritäten von Bildung, die entweder auf das Individuum bzw. die Gesellschaft bezogen sind auf, betont deren Dialektik und formuliert dementsprechend Ziele und Inhalte der Bildungsarbeit. Deutlich entwirft er dabei eine Konzeption kirchlicher Erwachsenenbildung, die nicht in einer rein pragmatischen, kirchenopportunistischen Begründung wurzelt, sondern die Notwendigkeit der eigenen Begründung des Beitrags der Kirche zur Erwachsenenbildung berücksichtigt. Es bleibt jedoch der Verdacht, daß die von Bartelt formulierten Ziele der Erwachsenenbildung zunächst humanistisch und demokratisch motiviert sind und Bartelt diese Ziele erst im Nachhinein auch theologisch legitimiert. Dies hat durchaus seine Berechtigung, widerspricht aber der Intention, die spezifische Rolle der Kirche im Konzert der Träger von Erwachsenenbildung herauszuarbeiten. Die von Bartelt genannten Ziele der Sozialbildung müssen eben nicht theologisch, sondern können auch anders begründet werden. Bartelt zeigt damit deutlich, daß in einem pluralistischen Staat auch die Kirche das Recht der Mitwirkung und Teilhabe an der Erwachsenenbildung in der Gesellschaft hat und liefert damit eine formale Begründung kirchlicher Erwachsenenbil-

³⁰⁹ Ebd. S. 20.

³¹⁰ Ebd. S. 21.

³¹¹ Ebd. S. 21 ff.

dung. Insgesamt bleibt er jedoch den Entwurf einer Erwachsenen-bildungstheorie, die einen spezifischen Beitrag der katholischen Kirche zur Erwachsenenbildung aufweist, schuldig. Erwachsenenbildung in Zukunft rein formal zu begründen, wird auf lange Sicht schwierig sein. Inhalte müssen den der Kirche spezifischen Beitrag zum System katholischer Erwachsenenbildung ausweisen und somit auch den spezifischen Beitrag der Kirche zur politischen Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung aufzeigen.

Die katholische Soziallehre³¹²

"Lehre und Wirksamkeit der Kirche im sozialen Bereich"³¹³ gehören nach Aussage des II. Vatikanischen Konzils zu den 'Lebensäußerungen der Kirche' und sollen "zu einer humaneren Gestaltung der Menschheitsfamilie und ihrer Geschichte"³¹⁴ beitragen. "Die Kirche (...) trägt dazu bei, daß sich innerhalb der Grenzen einer Nation und im Verhältnis zwischen den Völkern Gerechtigkeit und Liebe entfalten. Indem sie nämlich die Wahrheit des Evangeliums verkündet und alle Bereiche menschlichen Handelns durch ihre Lehre und das Zeugnis der Christen erhellt, achtet und fördert sie auch die politische Freiheit der Bürger und ihre Verantwortlichkeit. (...) Immer und überall aber nimmt sie das Recht in Anspruch, in wahrer Freiheit den Glauben zu verkünden, ihre Soziallehre kundzumachen, ihren Auftrag unter den Menschen unbehindert zu erfüllen und auch politische Angelegenheiten einer sittlichen Beurteilung zu unterstellen, wenn die Grundrechte der menschlichen Person oder das Heil der Seelen es verlangen."³¹⁵

Welche Bedeutung kommt der katholischen Soziallehre mit Blick auf die politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung zu?

Es gibt eine Vielzahl von Texten zur katholischen Soziallehre: Aussagen des päpstlichen Lehramtes, bischöfliche Dokumente, eine Vielfalt von praxisorientier-

³¹² Neben dem traditionellen Begriff der Soziallehre ist in der Literatur auch der Begriff der Gesellschaftslehre gebräuchlich. Wenn in der Literatur von christlicher Gesellschaftslehre gesprochen wird, so soll damit die Gemeinsamkeit der Christen angesprochen werden. Dies wird der Sache jedoch insofern nicht gerecht, als die Sozialenzykliken der Päpste, in denen wesentliche Grundaussagen katholischen Glaubens formuliert sind, zu den Grundlagen der Soziallehre zählen und diese insofern nicht als christliche, sondern lediglich als katholische Sozial- oder Gesellschaftslehre bezeichnet werden können.

³¹³ Rahner, K., Vorgrimmler, H.: Kleines Konzilskompendium, "Unitatis redintegratio", Nr. 6, S. 237.

³¹⁴ Ebd. "Gaudium et spes", Nr. 40, S. 487.

³¹⁵ Ebd. "Gaudium et spes", Nr 76, S. 535.

ten Texten engagierter Christen und Texte der wissenschaftlichen katholischen Soziallehre. Für eine Theorie politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung sind die Aussagen des päpstlichen Lehramtes und des II. Vatikanischen Konzils von grundlegender Bedeutung, da die Kirche im letzten Jahrhundert mit ihnen eine Soziallehre vorgelegt hat. Insofern erfolgt auch eine Beschränkung auf wesentliche Inhalte dieser Dokumente, da sie einen Einblick in die eigens von der Kirche entwickelte Soziallehre geben und die Soziallehre, die von der katholischen Kirche überliefert und verkündet wird, nach Aussage des römischen Stuhls, 'für alle Ewigkeiten in Geltung bleibt'³¹⁶.

Zu den wesentlichen Grundlagen der katholischen Soziallehre sind die verschiedenen päpstlichen Sozialenzykliken zu zählen. "Sozialenzykliken sind (oft in feierlicher Form erlassene) päpstliche Rundschreiben, die sich vornehmlich mit gesellschaftlichen Fragen der Zeit befassen und sowohl zeitlos gültige, als auch zeitbedingte Aussagen der Päpste beinhalten. Sie sind Ausdruck des höchsten kirchlichen Lehramtes, etwa in Form von Weisungen, Empfehlungen, Ablehnungen, Aufforderungen, Belehrungen, sind aber keine unfehlbaren Lehrentscheidungen (wie Dogmen), wenn sie auch solche enthalten können. Zeitbedingte Aussagen können daher später durchaus berichtigt werden. Die Sozialenzykliken, zu deren Vorbereitung stets hervorragende Fachgelehrte aus aller Welt herangezogen werden, sind wichtige Grundlagen einer wissenschaftlich fundierten katholischen Soziallehre, die sich auf das natürliche Sittengesetz und die Offenbarung stützt und dauernd ausgebaut wird. Die Sozialenzykliken stehen in Zusammenhang mit der Zeit, in der sie gegeben werden (...)"³¹⁷

Als päpstliche **Sozialenzykliken** sind zu nennen:

- Rerum novarum, - Papst Leo XIII., im Jahr 1891
- Quadragesimo anno, - Papst Pius XI., im Jahr 1931
- Mater et magistra, - Papst Johannes XXIII., im Jahr 1961
- Pacem in terris, - Papst Johannes XXIII., im Jahr 1963
- Populorum progressio, - Papst Paul VI., im Jahr 1967
- Octogesima adveniens, - Papst Paul VI., im Jahr 1971
- Laborem exercens, - Papst Johannes Paul II., im Jahr 1981
- Sollicitudo rei socialis, Papst Johannes Paul II., im Jahr 1988

³¹⁶ Vgl. Papst Johannes XXIII.: Mater et Magistra, Nr. 218.

³¹⁷ Kommission für soziale und politische Bildung der Bundesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenenbildung in Österreich: Kleines Soziallexikon, S. 92.

Neben den genannten Sozialzyklen seien einige weitere Dokumente genannt, denen mit Blick auf die katholische Soziallehre ein sehr hoher Stellenwert beizumessen ist.

Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls:

- Enzyklika Redemptor hominis, - Papst Johannes Paul II., im Jahr 1979

Aussagen des Zweiten Vatikanischen Konzils:

- Die pastorale Konstitution über die Kirche in der Welt von heute "Gaudium et spes" - verabschiedet vom Zweiten Vatikanischen Konzil im Jahr 1965

Dokumente von Teilkirchen:

- Die Kirche in der gegenwärtigen Umwandlung Lateinamerikas im Lichte des Konzils (II. Generalversammlung des Lateinamerikanischen Episkopates in Medellín, 1968)
- Die Evangelisierung Lateinamerikas in Gegenwart und Zukunft (III. Generalversammlung des Lateinamerikanischen Episkopates in Puebla, 1979)

Ökumenische Dokumente :

- Schlußdokument der Europäischen Ökumenischen Versammlung Frieden in Gerechtigkeit (Konferenz Europäischer Kirchen und Rat der Europäischen Bischofskonferenzen, 1989)
- Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit. Wort des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland, 1997)

Die katholische Soziallehre ist "(...) in ihrem Kerngehalt nichts anderes als die Formulierung der Botschaft des Evangeliums im Hinblick auf die soziale Wirklichkeit. Sie ist die Antwort auf die Frage, an welchen Wert- und Zielvorstellungen ein Katholik sich zu orientieren hat, wenn er seiner sozialen Verantwortung gerecht werden will."³¹⁸

Daß sich die katholische Kirche überhaupt zu gesellschaftlichen, sozialen und politischen Fragen äußert, ist auch innerhalb der Kirche ein weiterhin umstrittenes Thema. Der Position, daß die biblische Botschaft in sich auch eine politische Botschaft ist, steht die Individualisierungstendenz der Kirche gegenüber, wonach Kirche sich als eine rein geistig-religiöse Gemeinschaft zu definieren hat.

³¹⁸ Kerber, W.: Katholische Soziallehre, in: Demokratische Gesellschaft, Konsensus und Konflikt, S. 550.

Bedingt durch die im vergangenen Jahrhundert entstandene 'Sozialen Frage' hat die Formulierung einer eigenen Soziallehre seitens der katholischen Kirche eine besondere Bedeutung erlangt,³¹⁹ und nahm mit Papst Leo XIII. 1891 ihren offiziellen Anfang als erste Antwort auf die Industrialisierung in Europa. Vor dem Hintergrund der in gesellschaftlichen Verhältnissen und wirtschaftlichen Strukturen gründenden Ungerechtigkeiten wurden Fragen nach der Bedeutung der christlichen Botschaft für die Entwicklung gesellschaftlicher Strukturen und Fragen nach einer gerechten Gesellschaft zu Kernfragen dieser katholischen Soziallehre. Dies erfolgte nicht in erster Linie der politischen Bedeutung dieser Fragen, sondern des gelebten Christseins und damit der Nachfolge Christi wegen. Biblisch lassen sich zwar nur schwer politische Handlungsanweisungen ausmachen, aber Liebe ist grundsätzlich die "(...) normative Summe der Schrift"³²⁰ und insofern ist es zwar einerseits verständlich, daß biblisch nur wenige detaillierte Aussagen zur konkreten Gestaltung menschlichen Lebens zu finden sind, andererseits aber biblisch grundlegende Aussagen über den Menschen getroffen werden können - grundlegende Aussagen, die für die Gestaltung einer gesellschaftlichen Ordnung Berücksichtigung finden müssen. Insofern ist die katholische Soziallehre "weder ein Bündel praktischer Weisungen zur Lösung der 'Sozialen Frage' noch eine geschickte Auswahl gewisser für die christlich-soziale Schulung brauchbarer Erkenntnisse der modernen Soziologie, sondern >ein integrierender Bestandteil der christlichen Lehre vom Menschen<."³²¹ und "entstanden aus der Begegnung der Botschaft des Evangeliums und ihrer Forderungen, wie sie im Hauptgebot der Gottes- und Nächstenliebe und der Gerechtigkeit zusammengefaßt sind, mit den Problemen, die sich aus dem Leben der Gesellschaft ergeben."³²² Insofern bilden das theistische Weltbild und die Sozialwissenschaften die theoretische Grundlage jeder katholischen Soziallehre und katholische Soziallehre läßt sich "(...) definieren als das Gesamt der sozialphilosophisch (aus der wesenhaft sozial veranlagten Men-

³¹⁹ Bereits deutlich formuliert Ketteler 1848 die soziale Frage: "Man kann von der jetzigen Zeit nicht reden, und noch weniger ihre Lage in Wahrheit erkennen, ohne immer wieder auf unsere socialen Verhältnisse und insbesondere auf die Spaltung zwischen Besitzenden und Nichtbesitzenden, auf den Zustand unserer armen Mitbrüder, auf die Mittel, hier zu helfen, zurückzukommen ... Mit der besten Staatsform haben wir noch keine Arbeit, noch kein Kleid, noch kein Brot, noch kein Obdach für unsere Armen ... Wollen wir also die Zeit erkennen, so müssen wir die sociale Frage ergründen suchen. Wer sie begreift, der erkennt die Gegenwart, wer sie nicht begreift, dem ist Gegenwart und Zukunft ein Rätsel." (Zitiert aus Christ in der Gegenwart, 26. Jhgg., 08.12.1974, S. 391).

³²⁰ Böckle, F.: Sexualität und sittliche Norm, S. 253.

³²¹ Höffner, J.: Christliche Gesellschaftslehre, S. 19.

³²² Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz: Instruktion der Kongregation für die Glaubenslehre über die christliche Freiheit und die Befreiung, (72).

schennatur) und sozialtheologisch (aus der christlichen Heilsordnung) gewonnenen Erkenntnisse über Wesen und Ordnung der menschlichen Gesellschaft und über die sich daraus ergebenden und auf die jeweiligen geschichtlichen Verhältnisse anzuwendenden Normen und Ordnungsaufgaben. (...) Wenn es auch die vornehmste Aufgabe der Christlichen Gesellschaftslehre³²³ ist, die sozialmetaphysischen, sozialetischen und sozialtheologischen Grundlagen zu erforschen, wird sie doch stets darauf bedacht sein müssen, die *'Zeichen der Zeit'* (Mt. 16,3) zu verstehen. Sonst gerät sie in die Gefahr, einer gegenwartsfremden, wenn auch noch so grundsatztreuen Abstraktion zu verfallen. Daraus folgt, daß die Christliche Gesellschaftslehre die gesicherten Ergebnisse der empirisch-systematischen Soziologie, der Sozialgeschichte, der Sozialpsychologie, der Bevölkerungswissenschaft usw. sorgfältig beachten und auswerten muß, besonders im gegenwärtigen Zeitalter, in dem stürmische gesellschaftliche, technische und wirtschaftliche Entwicklungen die Daseinsweise und die Lebensformen der Menschen tiefgreifend umgestalten. Die Christliche Gesellschaftslehre ringt mit der Spannung zwischen dem Göttlichen und dem geschichtlich Wandelbaren in der Kirche, zwischen Vorgegebenem und Aufgegebenem, zwischen Notwendigkeit und Freiheit."³²⁴

Katholische Soziallehre ist also eine philosophische und eine Sozialwissenschaft, d. h. sie stützt sich auch wesentlich auf empirische Grundlagen.

Da die Sichtweise des Menschen eminent wichtig für die Gestaltung menschlichen Lebens in der Gesellschaft ist, stellt die katholische Soziallehre die Frage nach dem Sein des Menschen und stützt sich dabei in Abgrenzung zum Individualismus und Kollektivismus auf das christliche Menschenbild, welches sich als solidaristisches Menschenbild versteht.³²⁵ Stellt das individualistische Menschenbild die Betonung der Individualität und das kollektivistische Menschenbild die Betonung der Gesellschaft in den Vordergrund, so wird dies als jeweils einseitige Verzerrung des Verständnisses vom Menschen betrachtet. Dieser Einseitigkeit wirkt das christliche Menschenbild durch eine Hervorhebung des Gleichgewichts von Individualität und Sozialität entgegen. Im christlichen Menschenbild, das auch als solidaristisches Menschenbild bezeichnet wird, erfolgt eine Gleichgewichtung von Individualismus und Kollektivismus. Bei diesem Menschenbild ist es unerlässlich, den Menschen als auch die Gesellschaft von beiden Seiten zu betrachten, von der

³²³ Streng genommen müßte es heißen: Katholische Gesellschafts- oder Soziallehre.

³²⁴ Höffner, J.: Christliche Gesellschaftslehre, S. 21 ff.

³²⁵ Oswald von Nell-Breuning, Heinrich Pesch und Gustav Gundlach prägten entgegen den Systemen des Individualismus und Sozialismus/Kollektivismus das wissenschaftliche System des Solidarismus.

Seite des Individuums und der Seite der Gesellschaft. "Da wir das nicht gleichzeitig vermögen, müssen wir es aufeinanderfolgend tun, und da es nicht genügt, es einmal getan zu haben, müssen wir es mehrmals tun, es so lange wiederholen, bis es uns gelungen ist, uns beide Seiten so fest einzuprägen, daß während wir uns mit der einen befassen, über sie nachdenken, von ihr reden oder schreiben, stets auch die andere gegenwärtig ist und wir niemals vergessen, daß beide Seiten zusammengehören, nur beide zusammen den Menschen so fassen und würdigen, wie er wirklich ist. Damit ist auch schon gesagt, daß dieses 'Menschenbild', das einzig wahre, vollständige und ausgewogene Menschenbild, zu dem die katholische Soziallehre, aber mehr und mehr die ganze gesittete, fortgeschrittene und freie Welt von heute sich bekennt, viel schwerer darzustellen ist als die einseitigen Abziehbilder. Die einseitigen Bilder lassen sich in ganz wenigen, klaren und scharfen Strichen hinwerfen; um den Menschen so abzubilden, wie er wirklich ist, müssen wir viel behutsamer verfahren; zu jedem Strich, mit dem wir ihn in seinen Selbststand, seiner individualitas, das ist seine Einmaligkeit und Unwiederholbarkeit, zeichnen, müssen wir einen zweiten Strich hinzufügen, mit dem wir seine Eingebundenheit in die Gesellschaft, seine Gliedschaft und Gliedstellung in dem größeren Ganzen, dessen Glied oder Teil er ist, mit anderen Worten seine socialitas verdeutlichen; ganz dasselbe gilt umgekehrt genauso."³²⁶

Wurde das christliche Menschenbild bis zum II. Vatikanum in erster Linie naturrechtlich-philosophisch begründet, so setzten sich mit dem Konzil überwiegend biblisch-theologische Erklärungen des christlichen Menschenbildes durch. Die wesentlichen Kennzeichen des christlichen Menschenbildes sind:³²⁷

- Der Mensch ist Geschöpf Gottes: Die Kreatürlichkeit. Stützend auf Genesis 1,27: "Gott schuf also den Menschen als sein Abbild; als Abbild Gottes schuf er ihn. Als Mann und Frau schuf er sie", wird der Mensch als von Gott geschaffenes und als transzendental offenes Wesen mit dem Auftrag zur Gestaltung der Schöpfung gedeutet.
- Der Mensch ist seinem Wesen nach Person: Die Personalität. Der Mensch ist Dialogpartner Gottes. Aus der Beziehung zu Gott ergeben sich für den Menschen Prädikate des Personseins wie: Selbstentschiedenheit, Freiheit, Verantwortung, Selbststand. Die Personalität des Menschen beinhaltet die unan-

³²⁶ Verein zur Förderung katholisch-sozialer Bildungsarbeit in der Bundesrepublik Deutschland e. V.: Rücker, J. K.: Personalität, Solidarität, Subsidiarität - Grundpositionen katholischer Soziallehre, S. 49.

³²⁷ Es wird hier nur noch recht kurz auf das christliche Menschenbild eingegangen. Wesentliche Aspekte zum christlichen Menschenbild finden sich auch in den Kapiteln 5 und 6.

tastbare zu achtende Würde des menschlichen Lebens, der sich alle politischen und wirtschaftlichen Strukturen unterzuordnen haben. Zum Beispiel hat in diesem Sinne die Arbeit Vorrang vor dem Kapital. Der christliche Anthropozentrismus wird also zum obersten Maßstab gesellschaftlichen Lebens. "Jedem menschlichen Zusammenleben, das gut geordnet und fruchtbar sein soll, muß das Prinzip zugrunde liegen, daß jeder Mensch seinem Wesen nach Person ist. Er hat eine Natur, die mit Vernunft und Willensfreiheit ausgestattet ist; er hat daher aus sich Rechte und Pflichten, die unmittelbar und gleichzeitig aus seiner Natur hervorgehen. Wie sie allgemein gültig und unverletzlich sind, können sie auch in keiner Weise veräußert werden (...)".³²⁸

- Der Mensch ist soziales Wesen: Die Sozialität. Als Dialogpartner Gottes ist der Mensch auf ein Du angelegt, ist er ein 'ens sociale', und gelangt dadurch zur vollen Entfaltung seiner Persönlichkeit. "Der Mensch wird am Du zum Ich"³²⁹, dies ist eine Aussage, die im Kern die Individuation des Menschen anspricht, und in der Sozialenzyklika Mater et magistra und in Gaudium et spes ihren Niederschlag findet in der Formulierung: "Der Mensch, der von Natur aus auf Mitsein angelegt ist."³³⁰ In Anlehnung an die klassische Formulierung von Thomas von Aquin ist der Mensch 'Ens personale et sociale', wobei das 'et' in der Formulierung nicht additiv, sondern substantiell verstanden wird.
- Der Mensch ist auf Freiheit angelegt: Freiheit und Verantwortlichkeit. Die Freiheit des Menschen ist Wesensbestandteil der menschlichen Würde.³³¹ Diese Freiheit wird gleichzeitig zur Verantwortung des Menschen für sich selbst, für den Mitmenschen und für die Welt.
- Der Mensch ist ein begrenztes und versuchbares Wesen: Kontingenz und Fallibilität. Das Christliche Menschenbild kennt die ambivalente Sichtweise menschlichen Lebens, und das Böse, im christlichen Verständnis die Sünde, ist eine nicht abzulegende substantielle Bestimmung des Menschen.
- Der Mensch vollendet sich im Schaffen: Die Kreativität. Im Buch Genesis wird der Menschen durch den Schöpfungsauftrag als von Natur aus schaffendes

³²⁸ Bundesverband der Katholischen Arbeitnehmer-Bewegung Deutschlands (Hrsg.): Texte zur katholischen Soziallehre. Die sozialen Rundschreiben der Päpste und andere kirchliche Dokumente, S. 273.

³²⁹ Buber, M.: Ich und Du, S. 37.

³³⁰ Mater et magistra und Gaudium et spes. Zitiert nach: Texte zur katholischen Soziallehre. Herausgegeben vom Bundesvorstand der Katholischen Arbeitnehmer-Bewegung (KAB) Deutschlands, S. 259 und 342.

³³¹ Hiermit scheiden andere Konzeptionen, wie zum Beispiel die Milieutheorie, wonach der Mensch nur bestimmt ist durch seine Umwelt, aus.

Wesen dargestellt und menschliche Arbeit dient wesentlich der menschlichen Entfaltung und Selbstverwirklichung.

Als Ergebnis der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Gegebenheiten entwickelte die katholische Soziallehre mit dem Solidaritätsprinzip, dem Gemeinwohlprinzip und dem Subsidiaritätsprinzip grundlegende allgemeingültige Ordnungsprinzipien der Gesellschaft, die sie auch katholische Prinzipien nennt.

Das **Solidaritätsprinzip** verweist dabei auf das gleichermaßen wechselseitige Verbunden- und Verpflichtetsein von Personalität und Sozialität des Menschen und versteht sich als ontisches und ethisches Prinzip.³³²

Das **Gemeinwohlprinzip** berücksichtigt das wechselseitige Spannungsverhältnis von Personalität und Sozialität. Es fordert den Menschen auf, bei allen seinen freien alternativen Entscheidungen Rücksicht auf das Gemeinwohl und damit auf die Wahrung der Grundwerte anderer Menschen zu nehmen. Das Individuum muß seiner Sozialität wegen bereit sein, dem Gemeinwohl Priorität einzuräumen, andererseits muß aber auch das Recht des Individuums beachtet werden. Dazu erklärend ein profanes Beispiel, bei dem sich das Gemeinwohlprinzip zu bewähren hat: Alljährlich gibt es in den verschiedenen Berufssparten Verhandlungen um die zukünftigen Tariflöhne. Bei diesen Tarifverhandlungen ist nun objektiv zu beachten, daß einerseits durch zu hohe Löhne möglicherweise eine Gefährdung des Gemeinwohls zu erwarten ist, andererseits bei zu niedrigen Löhnen das individuelle Recht des einzelnen Menschen unbeachtet bleibt. Oder ein globales Beispiel: Jeder Staat und die dort regierenden Menschen haben bei der politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlich-kulturellen Gestaltung zunächst einmal ihren territorial beschränkten Staat vor Augen und entwerfen z. B. politische Konzepte zum Wohl der im Staat lebenden Bürger. Andererseits hat eine Regierung zum Beispiel beim Entwurf einer Wirtschaftsordnung aufgrund der mannigfaltigen Interdependenzen auch Rücksicht zu nehmen auf das Gemeinwohl der Welt.

Das **Subsidiaritätsprinzip** (subsidium=Hilfe aus der Reservestellung) findet sich klassisch definiert in der Enzyklika 'Quadragesimo anno': "Wie dasjenige, was der Einzelmensch aus eigener Initiative und mit seinen eigenen Kräften leisten kann, ihm nicht entzogen und der Gesellschaftstätigkeit zugewiesen werden darf, so verstößt es gegen die Gerechtigkeit, das, was die kleineren und untergeordneten Gemeinwesen leisten und zum guten Ende führen können, für die weitere und

³³² Namen wie Oswald von Nell-Breuning, Heinrich Pesch und Gustav Gundlach stehen für die wissenschaftlich begründete Darstellung des Solidaritätsprinzips.

übergeordnete Gemeinschaft in Anspruch zu nehmen; zugleich ist es überaus nachteilig und verwirrt die ganze Gesellschaftsordnung. Jedwede Gesellschaftstätigkeit ist ja ihrem Wesen und Begriff nach subsidiär; sie soll die Glieder des Sozialkörpers unterstützen, darf sie aber niemals zerschlagen oder aufsaugen (...) Je besser durch strenge Beobachtung des Prinzips der Subsidiarität die Stufenordnung der verschiedenen Vergesellschaftungen innegehalten wird, um so stärker stehen gesellschaftliche Autorität und gesellschaftliche Wirkkraft da, um so besser und glücklicher ist es auch um den Staat bestellt."³³³ Mit dem Grundsatz der Subsidiarität werden die vorher genannten zwei Ordnungsprinzipien der Solidarität und des Gemeinwohls vorausgesetzt und ein Strukturprinzip der Zuständigkeiten in der Gesellschaft benannt. Als Zuordnungsprinzip weist das Subsidiaritätsprinzip die jeweils übergeordnete Gemeinschaft in ihre Schranken, andererseits wird aber auch der Anspruch gegenüber dem Individuum deutlich, durch eigenverantwortliches Handeln anstehende Aufgaben zu erfüllen und eben nicht auf die Gemeinschaft abzuschieben.

Mit dem christlichen Menschenbild und den daraus abgeleiteten Ordnungsprinzipien der Gesellschaft hat die katholische Soziallehre als hermeneutische Wissenschaft Determinanten eines Ordnungsgefüges der Gesellschaft entworfen und diese weiterhin auf verschiedenste Bereiche der Gesellschaft, wie z. B. Ehe und Familie, Arbeit und Beruf, Wirtschaft, Staat und Völkergemeinschaft entworfen. Hier fragt die katholische Soziallehre nach dem Sinn von Ehe und Familie, dem Sinn des Wirtschaftens, dem Sinn von Staat und Politik usw.. Auch hier hat die katholische Soziallehre die Ergebnisse anderer Wissenschaften, z. B. der Soziologie, Pädagogik und Psychologie mit in ihre Überlegungen einzubeziehen. "Das ist jedoch nicht das Letzte. Das ist vor allem nicht das Vordringliche und niemals das, was genügt. Das Faktische - das, was tatsächlich ist - die Verhältnisse, wie sie tatsächlich sind, können niemals für uns die Norm unserer Entschlüsse, unseres Gestaltungswillens sein."³³⁴

Die katholische Soziallehre versteht sich nicht als wissenschaftliches Rezeptbuch, aus dem sich für die konkrete Praxis ökonomische und politische Handlungsmuster ableiten lassen, sondern als Entwurf ethischer Maßstäbe, in denen gesellschaftspolitische Praxis zu gestalten ist. Die katholische Soziallehre ist dabei geschichtlich an dem gewachsen, was gesellschaftspolitisch zur Diskussion stand, wo Not und Ungerechtigkeiten nach Klärung riefen. Sie wird auch weiterhin daran

³³³ Papst Pius XI: Quadragesimo anno, zitiert nach: Höffner, J.: Christliche Gesellschaftslehre, S. 52 f.

³³⁴ Gundlach, G.: Die Ordnung der menschlichen Gesellschaft, S. 42.

wachsen und sich entwickeln, und insofern ist sie auch immer im zeitgeschichtlichen Kontext der Entstehung, im Verständnis des Zeitkolorits zu betrachten. Nell-Breuning spricht bei all diesen Ausführungen und Überlegungen der katholischen Soziallehre davon, daß sich die 'essentials' katholischer Soziallehre letztlich auf einen Fingernagel schreiben lassen³³⁵ und meint damit, daß sie in ihrem Kern und Ursprung auf das christliche Menschenbild zurückzuführen sind.

Daß den Sozialzyklen der katholischen Kirche auch außerhalb der Kirche ein hoher Stellenwert zukommt, verdeutlicht eine bereits 1974 durchgeführte Umfrage, die jedoch mit Blick auf die Ergebnisse der Befragung auch heute noch Gültigkeit beansprucht:

Josef Stingl:

*"Die katholische Soziallehre bietet nicht unmittelbar sozialpolitische Rezepte zur Lösung konkreter Probleme. Sozialpolitik muß Antworten auf Fragen der Zeit geben. Im Wandel der Zeit ändern sich die Fragen, und wir brauchen neue Antworten. Die Prinzipien der katholischen Soziallehre sind der Maßstab, der anzulegen ist bei der Prüfung, ob diese Antworten angemessen sind. Sie sind zeitlos gültig, sind es damit auch heute."*³³⁶

Oswald von Nell-Breuning:

*"Der Autoritätsverlust, unter dem die Kirche derzeit leidet, wirkt sich unvermeidlich auch auf ihre Soziallehre aus"³³⁷; der objektiven Bedeutung dieser Lehre tut das keinen Abtrag. Allenfalls kann man von einem Profilverlust sprechen, der seine Ursache darin hat, daß wesentliche Grundsätze und Forderungen, die früher im Gegensatz zu herrschendem Zeitgeist von ihr allein vertreten wurden, sich heute allgemein durchgesetzt haben."*³³⁸

³³⁵ Vgl. Oswald von Nell-Breuning: Die gesellschaftspolitische Aufgabe der katholischen Soziallehre, in: Christmann, Alfred u.a. (Hrsg.): Sozialpolitik, S. 393.

³³⁶ Aus einer Umfrage des „Rheinischen Merkur“ 1974, zitiert nach: Rücker, J.-K.: Personalität, Solidarität, Subsidiarität – Grundpositionen katholischer Soziallehre, in: Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): akSB Dokumente, Manuskripte, Protokolle, Heft 5, S. 39.

³³⁷ Der von Nell-Breuning bereits 1974 konstatierte Autoritätsverlust der Kirche muß mit einer Steigerung dieses Autoritätsverlustes auf die Gegenwart übertragen werden. Aktuelle Studien, wie zum Beispiel die Shell-Studie, belegen dies deutlich. Dies sicherlich vor dem Hintergrund, daß sich die kirchenpolitische Landschaft in eine verstärkt restriktive Richtung entwickelt.

³³⁸ Rücker, J.-K.: Personalität, Solidarität, Subsidiarität – Grundpositionen katholischer Soziallehre, a.a.O., S. 38.

Helmut Kohl:

"Die katholische Soziallehre ist die Antwort der katholischen Kirche auf die Herausforderung des industriellen Zeitalters und des Marxismus. Ihr Antrieb ist nicht zukünftige Heilserwartung und Klassenkampf, sondern Nächstenliebe und Mitmenschlichkeit. Zentrale Gedanken der katholischen Soziallehre wie die der Solidargemeinschaft und Subsidiarität sind aus unserem rechtlichen und politischem Leben nicht mehr hinwegzudenken."³³⁹

Georg Leber:

"Die katholische Soziallehre ist in ihren wichtigen Grundaussagen heute Allgemeingut in allen freiheitlichen Gesellschaftsordnungen. Bestritten wird lediglich, wenn aus ihr für jede konkrete Situation nur eine für alle Katholiken verbindliche Antwort abgeleitet wird oder aus ihr ein geschlossener christlicher Staat und eine christliche Gesellschaft gefordert werden soll. Spätestens seit dem Konzil dürfte feststehen, daß die katholische Soziallehre Fug und Recht gibt, bei ihrer Ausgestaltung und Anwendung in der konkreten Situation unterschiedliche Entscheidungsziele zu entwickeln und Wege zu beschreiben. Ihre heutige Bedeutung hängt nicht zuletzt von dieser Selbstbescheidung und von dem Zeugnis und Vorbild der institutionalisierten Kirche ab, mit gutem Beispiel voranzugehen."³⁴⁰

4.44 Katholische Erwachsenenbildung als Konfliktlernen in sozialer Praxis

Den Ansatz einer konfliktorientierten und parteilichen Erwachsenenbildungsarbeit vertritt Lange, der in Anlehnung an den brasilianischen Volkspädagogen Freire Erwachsenenbildung als Sprachschule der Freiheit charakterisiert. Als emanzipatorischer Ansatz bilden gesellschaftstheoretische Überlegungen die wesentlichen Grundlagen dieses Theoriekonzeptes. "An die Stelle von idealen Bildungszielen hat als erstes eine Analyse der Gesellschaft zu treten, in der Erwachsenenbildung geschehen soll. Denn die Erwachsenenbildung soll nicht überzeitlichen Normen folgen, sondern ausgehen von den Nöten der bestehenden Gesellschaft."³⁴¹ Die-

³³⁹ Ebd.

³⁴⁰ Ebd., S. 38 f.

³⁴¹ Deresch, W.: Handbuch für kirchliche Erwachsenenbildung, S. 56.

ses emanzipatorische Konzept der Erwachsenenbildung hat eine Veränderung der Gesellschaft zum Ziel und damit eindeutig politischen Charakter und "Emanzipation bedeutet dann nicht, die Freiheit zu individuellem Aufstieg in der vorgegebenen Gesellschaft zu erhalten, sondern vielmehr den Willen zu solidarischer Veränderung der Gesellschaft."³⁴²

In Anlehnung an das von Lange charakterisierte Modell einer konfliktorientierten und parteilichen kirchlichen Bildungsarbeit versteht Lott Konfliktorientierung dabei als die Thematisierung von unbewältigten, verschleierte oder in seelischer oder gesellschaftlicher Unterdrückung entstandener Konflikte, die zu Blockaden führen, den Menschen lernunfähig, apathisch machen, so daß er nicht in der Lage ist, seine Lebenssituation zu ändern. Im Konzept des Konflikt-Lernens sieht Lott in Anlehnung an Lange eine große Chance, denn "(...) wo Menschen im Konflikt lernunfähig geworden sind, gelingt die Wiederherstellung ihrer intellektuellen, affektiven und sozialen Kräfte nur so, daß der unterdrückte Konflikt und seine Folgen thematisiert und zum eigenen Lernfeld gemacht werden. Eingeschüchterte Menschen lernen nur im Konflikt und am Konflikt."³⁴³

Parteilichkeit heißt für Lott, daß sich die Kirche, die nicht unmittelbar unter der ökonomischen 'Zweck-Mittel-Relation' steht, zum Anwalt der Menschen machen muß und dem einzelnen Menschen Hilfe bei der Identitätsfindung und dem Erkennen elementarer Bedürfnisse geben muß.

In dem von Lott entwickelten Konzept einer konfliktorientierten Erwachsenenbildung geht es um den Erwerb der Fähigkeit, die eigene Lebenssituation und deren Widersprüche wahrzunehmen und gleichzeitig Möglichkeiten der Veränderung dieser Lebenssituation zu erkennen und zu erproben. Emanzipation, Identität und der herrschaftsfreie Dialog sind Ziele der von Lott in Anlehnung an Lange intendierten kirchlichen Erwachsenenbildung.

Nach Lange soll sich Erwachsenenbildung als 'Sprachschule der Freiheit' verstehen und sich als 'Einübung christlicher Freiheit' vollziehen, die sich den Zielen der 'Herstellung von Transparenz', 'Ausbildung von Freisein' und 'Erprobung der Freiheit' verpflichtet fühlt.³⁴⁴ In der Forderung der Herstellung von Transparenz ist eine deutlich politische Dimension zu erkennen, die bemüht ist, Zusammenhänge verständlich zu machen und damit Chancen des aktiven Mitwirkens an gesellschaftlichen Veränderungen zu eröffnen. Für Lange leitet sich daraus die Grundidee

³⁴² Ebd. S. 66 f.

³⁴³ Lange; E. Sprachschule für die Freiheit, S. 154.

³⁴⁴ Vgl. Erwachsenenbildung in der Freizeitgesellschaft, S. 76 ff.

heutiger Bildung ab, denn "Erziehung ist nicht Sozialisierung auf einen vorgegebenen status quo hin, sondern Vorbereitung zur aktiven Veränderung desselben."³⁴⁵ Die sich aus dem konfliktorientierten Bildungsansatz ergebenden didaktischen und methodischen Konsequenzen sind 'Entschulung' und 'selbstbestimmtes Lernen', was eine Aufhebung des klassischen Lehrer-Schüler-Verhältnisses zur Folge hat. In dem Konzept realisiert sich eine christliche Anthropologie insbesondere dadurch, daß der Mensch, und gerade der benachteiligte Mensch, in besonderer Weise ernstgenommen wird und "(...) der Erwachsene hier eine andere Behandlung erfährt als sonstwo."³⁴⁶ Erwachsenenbildung muß für Lange und Lott immer Partei ergreifen, und diese Forderung "(...) wirft für die möglichen Träger der Erwachsenenbildung, einschließlich der Kirchen, die schlichte Frage auf, mit wem sie Bildung machen wollen und wozu. Bei den ohnehin Lernfähigen und Lernwilligen bleiben, heißt, ihre Privilegien vermehren, heißt diese Bildungsgesellschaft weiter als Bildungsklassengesellschaft zementieren."³⁴⁷ Eine derartige Entwicklung lehnt Lange als Fehlentwicklung ab und schreibt den Kirchen die Rolle zu, sich der im oben beschriebenen Sinne 'Lernunfähigen' anzunehmen. Lange liefert eine sehr interessante Antwort auf die Frage, warum dies gerade Auftrag der Kirchen sei. Der von ihm formulierte Auftrag der Kirchen begründet sich für ihn gerade darin, daß die Kirchen ein Ort sind, wo sich konfliktgeschädigte und sprachlos gewordene Menschen versammeln. Neben dieser Begründung stellt Kirche als 'Herrschaftssystem' für Lange ein Konfliktfeld dar. "Konfliktorientierte Erwachsenenbildung könnte darum gar nicht umhin, auch die religiöse Dimension und das religiöse Bezugsfeld der Probleme zu bearbeiten, um die es hier geht."³⁴⁸ Auch Lott beantwortet die Frage, warum sich gerade die Kirchen in einer konfliktorientierten und parteilichen Bildungsarbeit engagieren sollen, mit einem sehr ähnlichen Argumentationsmuster³⁴⁹, wohingegen Deresch bzgl. dieser Frage anders argumentiert: "Fragen wir zum Schluß noch, wieso institutionell gerade der Kirche diese Aufgabe zukommen soll? So ist zu sagen, daß sie die letzte große gesellschaftliche Institution ist, die nicht unmittelbar in die ökonomischen Prozesse eingespannt ist. Vielmehr bringt sie die Bildungstradition ein, die auf die Unterordnung von Sonderinteressen einzelner und partikularer Gruppen unter die For-

³⁴⁵ Ebd. S. 77.

³⁴⁶ Meueler, E.: Pädagogische Ansätze zur Entschulung kirchlicher Erwachsenenbildung, S. 117.

³⁴⁷ Lange, E. Sprachschule für die Freiheit, S. 207.

³⁴⁸ Ebd. S. 208.

³⁴⁹ Vgl. Lott, J.: Erwachsenenarbeit in der Kirche: Konflikt-Lernen in sozialer Praxis, in: Ders. (Hrsg.), Kirchliche Erwachsenenarbeit, S. 7-21.

derungen des Gesamtwohls der Menschheit abzielt."³⁵⁰ Neben seinem institutionskritischen Ansatz liefert Lange noch eine theologische Begründung, die eine konfliktorientierte und parteiliche Erwachsenenbildung als originären Auftrag der Kirchen ausweist. Theologisch begründet ist es Aufgabe kirchlicher Diakonie, Menschen Hilfeleistungen zur 'Bestimmung zur Freiheit der Kinder Gottes' zu geben und sich insgesamt um das menschliche Leben im religiösen wie im weltlichen Sinne zu sorgen.

Es ist der Verdienst Langes und der sich an ihm orientierenden Theoretiker, daß mit dem Konzept der konfliktorientierten und parteilichen Erwachsenenbildung ein Modell vorgelegt wird, bei dem eine deutlich ausgesprochene Zielgruppendefinition und eine Ausrichtung an den Bedürfnissen der Teilnehmer vorgenommen wird, wengleich eine Beschreibung der Bedürfnisse der Teilnehmer immer strittig sein wird. Lange hat in seinem Konzept auch deutlich gemacht, daß Bildung nicht 'neutral' sein kann, daß sie sich immer fragen muß, welchen Menschen und damit auch welchen Interessen sie dienen möchte, und insofern immer affirmativen oder emanzipativen Charakter hat. Jede Erwachsenenbildungsarbeit hat eine politische Dimension und jede Theorie der Erwachsenenbildung hat für Lange immer auch gesellschaftliche Implikationen. Das heißt auch, und dies ist, weil oft in den Hintergrund tretend, besonders zu betonen, daß Kirche sich zu fragen hat, wem sie sich in ihren Bildungsbemühungen zuwenden möchte und welche Interessen sie mit ihrer Zuwendung zu fördern beabsichtigt. Die Praxis kirchlicher Erwachsenenbildung zeigt, daß Kirche sich häufig in ihren Bildungsbemühungen nicht denen zuwendet, die der Hilfe bedürfen, und somit die 'Zementierung der Bildungsklassengesellschaft'³⁵¹ unterstützt.

Wie festgestellt wurde, ist das Konzept Langes in einigen Punkten ausgesprochen weiterführend für eine Theorie politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung. Problematisch an seinem Theoriekonzept ist zunächst die von Lange erst am Schluß seines Argumentationsganges aufgezeigte theologische Begründung. Diese Begründung erweckt den Eindruck, als müsse er sein emanzipatorisches Modell von kirchlicher Erwachsenenbildung am Ende -im Sinne einer Pflichtübung- doch noch theologisch begründen. In der Darstellung seines Ansatzes entwirft Lange nicht eine theologische Begründung, die Dreh- und Angelpunkt seiner theoretischen Überlegungen ist, sondern seine theologischen Ausführungen wirken eher wie ein Anhängsel. Weiterhin ist Langes Übertragungsversuch

³⁵⁰ Deresch, W.: Handbuch, S. 63 f.

³⁵¹ Vgl. Lange, E.: a.a.O., S. 207.

des von dem brasilianischen Volkspädagogen Freire vor dem Hintergrund lateinamerikanischer Verhältnisse entwickelten Bildungskonzeptes, das sich mit wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Repression auseinandersetzt, sehr problematisch. Lange selbst weist zwar auf die Problematik der Übertragung hin, ihm gelingt aber keine differenzierte Unterscheidung der lateinamerikanischen und mitteleuropäischen Ausgangsvoraussetzungen. Es bleibt zu fragen, ob die im Sinne Langes genannten 'Lernunfähigen' in ihren Voraussetzungen und Ursachen gleichzusetzen sind mit den unterdrückten Menschen einer Gesellschaft, deren Struktur das Feudalsystem ist. Lange hat bei seinen konzeptionellen Überlegungen in erster Linie Menschen im Blick, die in einer demokratischen Gesellschaft subtil eingeengt werden, und die zunächst ein Mindestmaß an innerer Stabilität erlangen müssen, bevor emanzipatorische Prozesse, die politische Implikationen beinhalten, eingeleitet werden können. Stabilisierung wird somit auch zu einem wichtigen Faktor erwachsenenbildnerischer Bemühungen. Möglicherweise ist vor diesem Hintergrund ein Erwachsenenbildungskonzept für die politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung zu entwickeln, das affirmative und emanzipative Aspekte dialektisch miteinander verbindet. Zu Fragen bleibt weiterhin, ob sich politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung nur aus einem letztlich diakonischen Ansatz begründen darf.

4.45 Katholische Erwachsenenbildung als Erziehung zum Miteinander

Im Konzept Langes wurde deutlich, daß Erwachsenenbildung immer eine politische Dimension enthält und gesellschaftliche Implikationen in sich trägt.

Wurden bislang Theoriekonzeptionen dargestellt, in denen das Individuum oder gesellschaftlich benachteiligte Menschen im Vordergrund standen, so werden nun Konzeptionsmodelle kirchlicher Erwachsenenbildung erörtert, deren Interesse dem Blick auf die Gesamtgesellschaft gilt. Mit der Darstellung dieser Theoriekonzeptionen wird deutlich werden, wie unterschiedlich die gesellschaftlichen Implikationen der Erwachsenenbildung sein können.

Geht es Lange und anderen in ihren Theorien der Erwachsenenbildung um die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Konflikten, und stützen sie sich dabei auf das revolutionäre Gedankengut von Freire, so stellen sich neben diese Ansätze kirchliche Erwachsenenbildungstheorien, deren Grundlagen liberales Gedankengut sind.

Laurien schreibt der Erwachsenenbildung die Aufgabe der 'Erziehung zum Miteinander'³⁵² zu und fordert von der Erwachsenenbildung, daß sie vor dem Hintergrund eines heute vorzufindenden 'Pluralismus der Wertungen' die Aufgabe hat, "(...) dem Meinungsterror einer bestimmten Gruppe zu widerstehen, und ein >Konzept der Vielfalt< zu praktizieren, nicht nur im Hinblick auf die Meinungsfreiheit des Einzelnen, sondern auch auf den je eigenen Beitrag >wertungsbezogener Gruppen<."³⁵³ Laurien betont damit die Notwendigkeit unterschiedlicher wertbezogener Gruppen, und sieht den Beitrag einer christlichen Erwachsenenbildungskonzeption darin, "(...) daß wir aus dem christlichen Konzept einbringen könnten, wie die Verantwortung der Einzelperson und das Miteinander mit dem Mitbürger, dem Mitchristen, dem Mitbruder verwirklicht werden kann."³⁵⁴ Die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung formuliert diesen von Laurien angedeuteten Beitrag von Erwachsenenbildung noch deutlicher: "Die evangelische Erwachsenenbildung hat verbindenden Charakter. Es ist eine besondere Aufgabe der Christen in der Welt, Gegensätze auszugleichen, zum Frieden zu verhelfen und, wo immer es geht, Brücken zu bauen. Die Versöhnung zwischen Gott und Mensch, die Christus der Welt erworben hat, will zur Versöhnung zwischen Mensch und Mensch führen. So ist die christliche Botschaft in besonderer Weise dazu da, Getrenntes zu verbinden und Auseinanderstrebendes zusammenzuhalten. Sie will dazu helfen, die Bruderschaft der Menschen über alles Trennende hinaus zu verwirklichen."³⁵⁵

Diesem Erwachsenenbildungskonzept, das als Ziel die Aufhebung von Interessensgegensätzen durch das partnerschaftliche Gespräch und die Erziehung zum Miteinander formuliert, ist ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Toleranz und Parteilichkeit sehr wichtig, "denn wenn man sich auf eine der beiden Seiten schlägt, (...) wäre das Gespräch bereits beendet. Beide Positionen, jeweils mit aller Konsequenz bezogen, lassen nur noch die Wahl zwischen Sektierertum und Chaos."³⁵⁶ So verstehen sich denn auch die evangelischen Akademien als Orte, die offen sind für alle gesellschaftlichen Gruppen und Akademiearbeit als frei von einseitigen politischen, wissenschaftlichen oder kirchenpolitischen Bindungen.

³⁵² Vgl. Laurien, H. R.: Erziehung zum Miteinander.

³⁵³ Ebd. S. 2.

³⁵⁴ Ebd. S. 4.

³⁵⁵ Überlegungen zur Erwachsenenbildung der Deutschen evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, in: Der evangelische Beitrag, S. 23.

³⁵⁶ Freudenfeld, B.: Zwischen Parteilichkeit und Toleranz, S. 24.

Im Zusammenhang mit den Akademien, die gesellschaftlich eine Repräsentation der Kirche darstellen, sieht E. Stammler den Auftrag der Kirche darin, "(...) die Gesellschaft aus der Verhärtung ihrer Interessensgegensätze zu befreien und aus dem Gestrüpp widerstreitender Ambitionen und Interessen Modelle kooperativen Handelns zu entwickeln."³⁵⁷ Das Modell 'Erziehung zum Miteinander' geht im Sinne liberaler demokratischer Prinzipien von einer pluralen Gesellschaftsstruktur aus, stellt kirchliches Eigeninteresse in den Hintergrund, und fordert ein Austragen von gesellschaftlichen Gegensätzen durch das partnerschaftliche Gespräch. Hier übersieht die Theoriekonzeption jedoch, daß die Lösung von Konflikten bei allen Beteiligten die gleichen Befähigungen, gleichen Rechte und Möglichkeiten voraussetzt, und diese in der Realität sehr unterschiedlich sind. Das Modell mag für einen kleinen Kreis Geltung beanspruchen, für die Mehrheit, auch der im Konzept von Lange angesprochenen Zielgruppe, ist der vorgeschlagene Weg der 'Erziehung zum Miteinander' in diesem Sinne aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen nicht möglich. Die konzeptionelle Umsetzung wird sich auf einen möglicherweise elitären Kreis beschränken müssen und keine Breitenwirkung erzielen. Das Konzept scheitert letztlich daran, daß die Voraussetzungen für seine Realisierung nicht gegeben und deshalb erst noch geschaffen werden müssen. Dies kann dann ein zunächst wichtiges Ziel kirchlicher Erwachsenenbildungsbemühungen sein, das aber nicht ausreichend ist. Deshalb muß weiterhin nach anderen Konzeptionen kirchlicher Erwachsenenbildung Ausschau gehalten werden.

³⁵⁷ Stammler, E.: Areopag des 20. Jahrhunderts oder: Der dritte Ort, in: Evang. Kommentare 3/1970, S. 507.

4.46 Katholische Erwachsenenbildung als Stärkung des Humanums in der Gesellschaft

Bereits diskutiert wurde ein Modell kirchlicher Erwachsenenbildungsarbeit, das sich im Sinne einer 'restaurativen Pflege christlicher Kultur' versteht und menschlichen Gefährdungen durch die Gesellschaft entgegentreten will. Dies geschieht aus kirchlich-opportunistischen Interessen, denn es geht um die Festigung bzw. Erweiterung der kirchlichen Basis. Ebenso in Sorge um die menschlichen Gefährdungen durch die Gesellschaft schreibt Messerschmidt der kirchlichen Erwachsenenbildung die Aufgabe zu "(...) in dieser generellen Sorge um den Menschen das eigentliche Prinzip ihrer Arbeit zu erkennen und in die Einzelprogramme und Themen zu transponieren."³⁵⁸ Für Messerschmidt ergeben sich aus dem christlichen Glauben und der christlichen Tradition wesentliche Aspekte und Kategorien, die im Rahmen erwachsenenbildnerischer Bemühungen in die Gesellschaft eingebracht werden müssen. Somit hat die kirchliche Erwachsenenbildung einen wesentlichen Beitrag zur Stärkung des Humanums in der Gesellschaft beizutragen, was eine gesellschaftsverändernde Funktion beinhaltet. Deutlich treten dabei kirchliche Herrschaftsinteressen in den Hintergrund. "Es geht bei der Erwachsenenbildung (...) um die Therapie einer Gesellschaft, die sich auf schwere Erschütterungen ihres Bestandes vorbereiten muß."³⁵⁹ Den Akademien fällt in dieser Konzeption wiederum eine tragende Rolle zu, denn für sie war bereits unmittelbar nach dem Zusammenbruch von 1945 die Wiederherstellung einer menschenwürdigen Gesellschaft ein wesentliches Ziel. Für die Erwachsenenbildung bedeutet dies auch den Blick auf einzelne gesellschaftliche Bereiche, wie z. B. die Arbeitswelt, zu richten und einen Beitrag zur Bewältigung von Krisen in Beruf und Arbeitswelt zu leisten.

Der kirchlichen Erwachsenenbildung kommt hier die aktive Rolle zur Veränderung der gesellschaftlichen Situation zu. Für Picht gehört Erwachsenenbildung in diesem Sinne zu einer ureigensten Aufgabe der Kirche, und "es gibt nur wenige Bereiche, in denen sie durch Dienst an der Gesellschaft so unmittelbar ihr opus proprium erfüllen kann."³⁶⁰

Deutlich führt das Modell aus einer doch häufig anzutreffenden kircheninternen Verengung von Erwachsenenbildung heraus, bleibt aber letztlich in den Zielformu-

³⁵⁸ Messerschmidt, F.: Katholische Erwachsenenbildung, S. 91.

³⁵⁹ Picht, G.: Kirche - Gesellschaft und Bewußtseinsbildung, S. 9.

³⁶⁰ Ebd.: S. 12.

lierungen sehr formal. Konkrete Analysen und Zielbestimmungen im Sinne einer Humanisierung der Gesellschaft bleiben aus, und es wird auch kein konkreter inhaltlicher Beitrag der Kirche zur Humanisierung der Gesellschaft genannt. Wie soll eine humane Gesellschaft aussehen? Welche Mißstände gilt es zu beseitigen? Welche inhaltlichen Aspekte hat kirchliche Erwachsenenbildung konstruktiv einzubringen? Auf diese Fragen gibt das Modell eher formale als konkret inhaltliche Antworten.

Das nachfolgend diskutierte Konzept versucht wesentliche weiterführende Anregungen bezüglich des inhaltlichen Beitrags der kirchlichen Erwachsenenbildung zur Verwirklichung des Humanums in der Gesellschaft zu geben.

4.47 Katholische Erwachsenenbildung als die Rede von der Sinnfrage und die Thematisierung von Transzendenz

Kirchliche Erwachsenenbildungskonzeptionen werden häufig allgemein aus der zunächst sehr unverbindlichen Aussage 'vom Evangelium her' begründet und legitimiert, ohne dabei konkret auf die Aussage 'vom Evangelium her' einzugehen. Die Frage des spezifisch christlichen Beitrags in der Erwachsenenbildung läßt sich nun genauer darin begründen, daß die sich im Bildungsprozeß stellenden Sachfragen auch die Dimension der Sinnfrage beinhalten. Kirchliche Erwachsenenbildungsarbeit ist dann besonders dort gefordert, "wo es um ethische Fragen, um Fragen des rechten Zusammenlebens von Menschen (...) und um letzte Sinnfragen menschlicher Existenz geht."³⁶¹ Kirchliche Erwachsenenbildung hat die Sinnfrage aufzugreifen und mit der Thematisierung von Transzendenz, der Gottesfrage, der Rede von Gott, 'Mut für die Zukunft' zu vermitteln. Dieser Beitrag zur Erwachsenenbildung ist nach Exeler ein spezifisch kirchlicher, der insgesamt gerade deshalb besondere Bedeutung hat, "(...) weil er kaum durch etwas anderes ersetzt werden kann."³⁶²

Bolewski sieht menschliches Leben in einer ständigen Spannung zwischen Selbstbestimmung und Ausgeliefertsein. Vor diesem Hintergrund konstatiert er: "Ob sie (die Menschen, d. Verf.) von der Welt besessen sind oder Welt haben im Glauben an den Gott, der es als Schöpfer und Erlöser möglich macht, daß der

³⁶¹ Böhme, W.: Der Anteil, S. 30.

³⁶² Exeler, A.: Die Bedeutung der theologischen Erwachsenenbildung für Kirche und Gesellschaft, S. 80.

Mensch Welt haben, übernehmen und weitergeben kann - das ist wohl die letzte Entscheidung in der der moderne Mensch steht. Die politische Bildungsarbeit der Kirche wäre der Ort, diese Entscheidung einsichtig zu machen.³⁶³

Letztlich wird durch diese Sichtweise der Kirche die Rolle zugeschrieben, dem Menschen eine grundsätzliche Orientierung zu vermitteln, die aufgrund der Sache nur auf der Grundlage des Christentums gegeben werden kann. P. Göpfert spitzt diese Sichtweise dahingehend zu, daß Bildungsarbeit letztlich nur von der Theologie bestimmt werden kann, denn für ihn ist die Zeit nicht mehr fern, "(...) in der die >weltlichen< Bildungsexperten und Bildungsplaner bei den Theologen anfragen werden, ob sie vielleicht auf diese Frage (= nach der sinngebenden Einheit der Wirklichkeit) eine sinnvolle Antwort zu geben wissen."³⁶⁴ Für Göpfert stellt sich damit die Theologie als die letzte Grundlage agogischer Praxis dar, womit sich die Frage nach dem spezifischen Beitrag kirchlicher Erwachsenenbildung erübrigt. Für die gesamte Bildungsarbeit stellt die Theologie letztlich den Dreh- und Angelpunkt ihrer Begründung dar.

In den zuletzt genannten Überlegungen zeigt sich ein Absolutheitsanspruch der kirchlichen Erwachsenenbildung, der einem Dialog mit einem Nichtgläubigen oder Nichttheologen kontraproduktiv im Wege steht. Ein derartiges Denken macht kirchliche Erwachsenenbildung mit Blick auf ihren Dienst an der Gesellschaft unglaubwürdig und führt letztlich zu einer selbstgeschaffenen Isolierung ihrer selbst. Insgesamt enthält die Konzeption, ausgenommen der konzeptionellen Zuspitzung von Göpfert, jedoch auch sehr positive Elemente. Das Modell geht nicht von einseitigen theologischen Prämissen ohne Berücksichtigung der Zielgruppen aus und liefert eine theologisch fundierte und reflektierte Begründung für den Beitrag kirchlicher Erwachsenenbildung in der allgemeinen Erwachsenenbildung. Die Konzeption fordert von der kirchlichen Erwachsenenbildung, sich als vorbehaltlos, gleichberechtigt und dialogbereit in den Erwachsenenbildungsprozeß einzubringen, um damit dem mündigen Erwachsenen in angemessener Weise entgegenzutreten und ihm in freier Entscheidung Daseins- und Handlungsorientierungen zu geben. In diesem Anspruch der gleichberechtigten Ernstnahme des Gegenübers scheinen wesentliche Defizite der kirchlichen Erwachsenenbildung zu liegen. Kirchliche Erwachsenenbildung vollzieht sich zwar gerade in den zuletzt diskutierten Konzeptionen "mit dem Blick zur Welt"³⁶⁵, aber dennoch erscheint sie als einseitiges

³⁶³ Bolewski, H.: Politische Bildung, S. 393.

³⁶⁴ Göpfert, P.: Die aufgeklärte Gesellschaft, S. 724.

³⁶⁵ So der Titel eines Aufsatzes von Franz Pöggeler, in: Pöggler, F.: Mit dem Blick zur Welt. Eine Bilanz von 20 Jahren katholischer Erwachsenenbildung.

Geschehen, bei dem die Kirche die von ihr ausgemachten gesellschaftlichen Defizite in den Blick nimmt und sich als allwissend gegenüber allen Lebenssituationen darstellen.

Die zuletzt besprochenen Konzeptionen kirchlicher Erwachsenenbildung machten den Dialog zwischen Glaube und Welt zu ihrem zentralen Anliegen. Damit dieser Dialog überhaupt gelingen kann, bedarf es bestimmter Voraussetzungen, die eine Begründung für die nun zu diskutierende Erwachsenenbildungskonzeption darstellten.

4.48 Katholische Erwachsenenbildung als informelle Teilnahme am theologischen Denken der Zeit

Versteht sich katholische Erwachsenenbildung als Dialog zwischen Glaube und Welt und als ein gemeinsamer Suchprozeß für die Gestaltung der Gegenwart und Zukunft, so ist unabdingbar, daß die Dialogpartner sich zunächst einmal über die von ihnen einzubringenden Inhalte zu informieren haben. Seitens der Kirche besteht also die Aufgabe zunächst einmal darin, bevor von einem gemeinsamen Dialog und Suchprozeß zwischen Glaube und Welt gesprochen wird, durch die Vermittlung von theologischer Grundinformation die Voraussetzungen für den Dialog seitens der Kirche zu schaffen. Der klassische Religionsunterricht wird dieser Aufgabe nicht mehr gerecht³⁶⁶, und so hat die Erwachsenenbildung dieses Defizit des Religionsunterrichts aufzufangen. Ausgehend von einem gesellschaftlichen Defizit an Information in kirchlichen und theologischen Fragen entwickeln Pöggeler und Hungs federführend eine Erwachsenenbildungskonzeption, die mit der Formel 'Theologische Erwachsenenbildung als informelle "Teilnahme am theologischen Denken der Zeit"³⁶⁷' zusammengefaßt werden kann, und die der katholischen Erwachsenenbildung die Vermittlung von Wissen und Information an interessierte Christen, aber auch an Nichtchristen zur Aufgabe macht. Diese Vermittlung soll in objektiver Form und nicht vereinnahmend als verlängerter Arm der Seelsorge der Kirche verstanden werden. "Ziel der Erwachsenenbildung ist es lediglich durch die Vermittlung von Informationen eine mündige und freie Entscheidung im Hinblick auf den Glauben zu ermöglichen. Die Ziele allgemeiner Er-

³⁶⁶ Vgl. Heymann, D. v.: Die Kirche vor Aufgaben der Erwachsenenbildung, in: Deutsches Pfar-
rerblatt, 1971, S. 487-489.

³⁶⁷ Frey, K.: erwachsen glauben, S. 141.

wachsenenbildung, zur Mündigkeit, Emanzipation und Freiheit des Einzelnen in Gesellschaft zu führen, sollten somit auch in der kirchlichen Erwachsenenbildung verwirklicht werden."³⁶⁸ Hier wird also weder der Glaubensvollzug vorausgesetzt, noch ist er Ziel agogischer Bemühungen. Erwachsenenbildung wird hier deutlich von Verkündigung, Mission und Seelsorge unterschieden, und die Begegnung mit der Theologie hat sich nach streng wissenschaftlicher Objektivität zu vollziehen. So bezeichnet Pöggeler die theologische Erwachsenenbildung als "theologisches Studium extra muros universitatis"³⁶⁹, und fordert durch die Parallele zur Universität wissenschaftliche Freiheit ein, die für ihn Grundvoraussetzung jeder Erwachsenenbildungsarbeit ist und ebenso für den innerkirchlichen Bereich die große Chance eröffnet, Inhalte zu thematisieren, die entweder zu wenig beachtet oder verdrängt und unterdrückt werden.

Die Konzeption eröffnet einen wirklichen Dialog 'ohne Wenn und Aber' und macht die Möglichkeit des Infragestellens jedweder Inhalte zu ihrem konstitutiven Element. Wenn Pöggeler bei dieser Konzeption auch an eine Verbesserung des 'kirchlichen Images' denkt, so steht dies nicht im Widerspruch mit der Forderung des von ihm geforderten offenen Dialogs.³⁷⁰

Problematisch an seinem Modell ist, inwieweit seine Funktionsbestimmung katholischer Erwachsenenbildung in der Praxis zu realisieren ist, da eine Auseinandersetzung mit religiösen Fragen kaum wertfrei sein kann. In der Erwachsenenbildung kann es nicht darum gehen, den erwachsenen Menschen im Dialog zu überzeugen, sondern nur darum, dem Gegenüber im eigenen Standpunkt hinterfragbar und offen für Alternativen entgegenzutreten und andere Positionen gleichberechtigt annehmen zu können.

³⁶⁸ Ebd. S. 142 f.

³⁶⁹ Pöggeler, F.: Die Kirche, S. 225.

³⁷⁰ Wichtig ist hier sicherlich auch anzumerken, daß Pöggeler einerseits die Chancen der Verbesserung des kirchlichen Images offen ausspricht, sie aber andererseits nicht in den Mittelpunkt seiner Ausführungen stellt.

4.5 Die Funktionsbestimmungen katholischer Erwachsenenbildung und die ihnen zugrundeliegenden theologischen Prämissen

Mit Blick auf die dargestellten Funktionsbestimmungen katholischer Erwachsenenbildung, die auch im weitesten Sinne das Politische betreffen, sind global zwei grundlegend entgegengesetzte Denkrichtungen festzustellen. Argumentieren einzelne Funktionsbestimmungen von ihrer Begründung her mit der christlichen Tradition und damit in erster Linie dogmatisch, so stehen diesem Begründungstyp Funktionsbestimmungen gegenüber, die zunächst primär einen stark anthropologischen und gesellschaftlichen Begründungszusammenhang aufweisen und diese Dimension erst nachträglich (oft wie ein Anhängsel wirkend) theologisch und christentumsgeschichtlich legitimieren.

Katholische Erwachsenenbildung verstanden als Verkündigung ist dabei sicherlich eine Funktionsbestimmung, die am deutlichsten den dogmatischen und in der christlichen Tradition wurzelnden Begründungszusammenhang aufzeigt. Kirchliches Handeln wird hier insgesamt definiert als Verkündigung der biblischen Botschaft, und entsprechend dieser Grundhaltung werden die verschiedenen kirchlichen Aufgabenfelder und Arbeitsformen konzipiert. Auch die von der Kirche initiierte Erwachsenenbildung versteht sich dabei als Verkündigung dogmatisch gesetzter Wahrheiten, die es nicht zu hinterfragen gilt. Anthropologische und bildungstheoretische Implikationen sind somit nur begrenzt zulässig, da theologische Normen letztlich allein bestimmend sind. Erwachsenenbildung wird somit vor dem Hintergrund des zunehmenden Rückzugs von Gläubigen aus der Kirche zu einem neuen Namen für kirchliche Verkündigung. Eine so verstandene Erwachsenenbildung läßt sich jedoch nicht mehr als eigenständiges Aufgabenfeld legitimieren und muß sich als dogmatisch bestimmte Erwachsenenbildung dem Vorwurf der Indoktrination stellen. Erwachsenenbildung entwickelt hier kein ihr eigenes Profil und wird als Deckname für traditionell kirchliche Verkündigung verwandt. Eine als Verkündigung verstandene Erwachsenenbildung leistet also weder einen konstruktiven Beitrag zur Diskussion um den Stellenwert katholischer Erwachsenenbildung in der allgemeinen Erwachsenenbildung, noch zur Begründung einer Theorie politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung.

Auch Erwachsenenbildungskonzeptionen, die katholische Erwachsenenbildung als 'Form missionarischen Handelns' verstehen, verbinden mit ihrem Interesse an agogischen Bemühungen in erster Linie kirchliche Selbsterhaltung und Bestandswahrung. Kirchlich-institutionelle Eigeninteressen stehen im Vordergrund

und nicht ein formulierter Auftrag gegenüber dem Menschen. Erwachsenenbildungskonzeptionen, die mittels eines missionarischen Denkmodells begründet werden, disqualifizieren sich insofern nicht nur gegenüber außerkirchlichen Gesprächspartnern, sondern verlieren mit Blick auf den ureigenen Auftrag der Kirche ihre Legitimation, denn eine so verstandene Erwachsenenbildungsarbeit der Kirche steht dem Öffentlichkeitsanspruch des Evangeliums eher entgegen, und "rückblickend kann man sich dem Urteil nicht entziehen, daß diese Form des >Öffentlichkeitsanspruchs der Kirche<, in der sie als gesellschaftliche Großorganisation zum Vertreter ihrer eigenen partikularen Interessen wurde, dem Öffentlichkeitsanspruch des Evangeliums eher geschadet hat."³⁷¹

Erwachsenenbildungskonzeptionen, die sich aus der theologischen Grundposition des Diakoniegedankens heraus begründen, gehen von gesellschaftlichen und individuellen Defiziterfahrungen aus, die es durch einen christlichen Dienst am Menschen und der Gesellschaft zu kompensieren gilt. Engagierte sich die Kirche schon immer auf dem materiellen Sektor, indem sie materiell Bedürftigen bis heute entsprechende materielle Hilfen zukommen läßt, so soll die Erwachsenenbildung die aus kirchlicher Sicht diagnostizierten geistigen Defizite kompensieren. Ein derartiges Verständnis schreibt der Bildung eine rein kompensatorische Funktion zu. Bildung stellt sich hier als hierarchische Einwegkommunikation dar, in der Besitzende das Gut Bildung an Bedürftige weitergeben. Die Teilnehmer an Bildungsveranstaltungen sind Empfangende, die als unmündige Menschen betrachtet werden. Bildung kann sich in einem demokratischen Sozialstaat jedoch nicht als Einwegkommunikation verstehen und primär auf die am Individuum orientierte kompensatorische Funktion beschränken. Insofern bedarf es grundlegender Modifikationen dieser theologischen Grundposition für die katholische Erwachsenenbildung, nicht zuletzt deshalb, weil in der Praxis "das Interesse der Kirche an öffentlicher Wirkung um ihrer selbst willen ihren diakonischen Auftrag überlagert."³⁷²

Stellen die unter dem Diakoniegedanken entwickelten Entwürfe katholischer Erwachsenenbildung einerseits die geistigen Defizite des Individuums primär in den Vordergrund, so gibt es in Abwandlung dieses am Individuum orientierten Diakoniegedankens theologische Grundpositionen, die ihre Begründung einer katholischen Erwachsenenbildung in der Gestaltung einer christlichen Sozialethik sehen.

³⁷¹ Huber, W.: Kirche und Öffentlichkeit, S. 123.

³⁷² Ebd.

Abgrenzend zur dogmatisch-inhaltlichen Seite und in Anlehnung an den am Individuum orientierten Diakoniegedanken, stellen diese Theorieansätze gesellschaftliche Elemente in den Vordergrund. Erwachsenenbildung möchte einen Beitrag zur Humanisierung der Gesellschaft leisten und entwickelt mit Blick auf das biblische Liebes- und Friedensgebot Grundregeln gemeinsamen Lebens, die zur Maxime für das Handeln in und an der Gesellschaft werden. Mit Blick auf das Liebesgebot stellt sich Kirche dann zum Beispiel als Mittlerin von Meinungs- und Interessensgegensätzen dar und gerät damit in eine unabhängige übergeordnete Rolle. Ähnlich verfährt die Kirche im Zusammenhang mit weiteren in der christlichen Sozialethik formulierten Werten, die eine Legitimation kirchlichen Handelns darstellen und gleichzeitig in der Umsetzung Praxisrelevanz zeigen. Durch den sozialetischen Ansatz kirchlicher Erwachsenenbildungsarbeit begibt sich die Kirche in die Rolle der Mittlerin von Interessensgegensätzen und bringt dabei ihre eigenen Wertvorstellungen gesellschaftlichen Lebens mit ein. Durch diese Mittlerfunktion, die sich die Kirche zuschreibt, wird deutlich, daß auch diesem Modell ein defizitärer Ansatz zugrundeliegt. Insgesamt bleiben diese Ansätze in ihren theoretischen Entwürfen sehr unklar. Es fehlen praktische Implikationen und letztlich werden auch die Motive der Ansätze nicht deutlich. Feifel kommt, diese diffusen Begründungszusammenhänge berücksichtigend, zu der Feststellung: "Es ist generell verfehlt, solche Entwürfe ausschließlich und unvermittelt aus dem gängigen Selbstverständnis der Theologie ableiten zu wollen."³⁷³ Hier sind sicherlich Aussagen der Humanwissenschaften und anthropologische Einsichten mit in den theoretischen Begründungszusammenhang einzubeziehen.

4.51 Theologische Denkmodelle in ihrer Bedeutung für die Konzeption einer Theorie politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung

Es wurde bereits in der darstellenden Analyse verschiedener Funktionsbestimmungen katholischer Erwachsenenbildung deutlich, daß das Selbstverständnis der Kirche entscheidende prägende Auswirkungen auf alle kirchlichen Arbeitsfelder hat. So wie alle kirchlichen Tätigkeitsbereiche, ist auch die politische Bildung

³⁷³ Feifel, E.: Die Bedeutung theologischer Denkmodelle für ein Konzept theologischer Erwachsenenbildung, S. 466.

in der katholischen Erwachsenenbildung maßgeblich in ihrem theoretischen Grundverständnis, ihren Zielen und ihrer praktischen Umsetzung von dem zugrundeliegenden kirchlichen Selbstverständnis geprägt. Für die Kirche insgesamt, und für die politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung insbesondere, können politische, philosophische, soziologische, pädagogische und andere humanwissenschaftliche Grundpositionen nicht ausgeblendet werden. Diese spielen jedoch zunächst innerhalb der Kirche eine im Vergleich zur Theologie nachgeordnete Rolle. Für das Feld der katholischen Erwachsenenbildung und auch der politischen Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung sind diese Grundpositionen mit zu berücksichtigen.

Zunächst soll aber einer Betrachtung der dem kirchlichen Selbstverständnis zugrundeliegenden theologischen Denkmodelle nachgegangen werden. Möglicherweise sind diese Denkmodelle dann auf Konvergenzen und Divergenzen im Zusammenhang mit humanwissenschaftlichen Aussagen vergleichend zu untersuchen.

Mit Blick auf die verschiedenen Funktionsbestimmungen katholischer Erwachsenenbildung ist festzustellen, daß sie bei aller Unterschiedlichkeit ihrer Zielperspektiven maßgeblich geprägt sind von den ihnen zugrundeliegenden theologischen Denkmodellen. Bei intensiver Betrachtung der einzelnen Funktionsbestimmungen lassen sich diese zugrundeliegenden Denkmodelle durchaus verifizieren, wobei dies von den einzelnen Vertretern der Funktionsbestimmungen -aus welchem Grund auch immer- meistens nicht deutlich geschieht. Mit Blick auf eine Theorie politischer Bildung im Kontext katholischer Erwachsenenbildung ist es bedeutsam, sich dieser unbewußten Grundvoraussetzungen der Modelle bewußt zu sein, stellen sie doch die Ausgangsbasis der entwickelten Konzeptionen dar.

So werden im folgenden die unbewußten Abhängigkeiten der Funktionsbestimmungen aufgezeigt und einer kritischen Analyse unterzogen. Stark schematisiert und vereinfacht lassen sich dabei zwei theologische Denkmodelle gegenüberstellen: ein dogmatisch argumentierendes Modell, das von der christlichen Tradition als normativer Vorgabe ausgeht, und alle nichttheologischen Argumente, d. h. auch alle humanwissenschaftlichen Argumente, der theologischen Vorgabe unterordnet, und dem gegenüberstehend ein anthropologisch ausgerichtetes theologisches Denkmodell, das die konkrete Lebenssituation des Menschen bei der Auslegung christlichen Glaubens mit in den Blick nimmt. Beide Grundansätze stehen sich gegensätzlich gegenüber, wobei zu berücksichtigen ist, daß es sich hierbei um die bewußte Darstellung idealtypischer Grundpositionen handelt, die in der Theoriediskussion in verschiedensten Abstufungen und Nuancen vertreten werden.

Abgrenzend wird im folgenden zunächst das dogmatisch argumentierende theologische Denkmodell mit seinen Konsequenzen für die katholische Erwachsenenbildung näher erörtert, um dann theologische und anthropologische Grundlagen für eine katholische Erwachsenenbildung und insbesondere für eine politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung zu entwickeln, die agogischen Grundgegebenheiten gerecht werden, und somit auch eine politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund der pluralen Trägerstrukturen gesamtgesellschaftlich legitimieren.

4.52 Katholische Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund einer normativ dogmatischen Theologie

Bereits die Betrachtung verschiedener Funktionsbestimmungen katholischer Erwachsenenbildung weist auf kirchliche Grundinteressen hin, die vor dem Hintergrund religiöser Desozialisierung und schwindender Relevanz des Glaubens eine unverfälschte und unverkürzte Weitergabe des Glaubens als Zielperspektive haben. Eine solche normativ-dogmatisch argumentierenden Theologie als Basis der Erwachsenenbildung geht von der christlichen Tradition als normativer Vorgabe aus und weist die Betrachtung des Glaubens als ein Agglomerat von Wahrheiten, das es unverkürzt und unverfälscht weiterzugeben gilt, als Merkmal ihres Denkens auf. Diesem Theologieverständnis als Basis der Erwachsenenbildung geht es nicht um das Aufgreifen aktueller Probleme, sondern lediglich darum, "(...) mit dem vertraut zu machen, was andere bis dahin gedacht hatten."³⁷⁴ "Der Glaube wird hier als vollständig inventarisierte Habe verstanden, die es nur museal zu verwalten gilt."³⁷⁵ Kirchliches Handeln begründet sich hier einzig und allein vor dem Hintergrund des autoritativen Selbstverständnis der Theologie. Durch ein derartiges Selbstverständnis baut sich der Differenzgedanke zwischen Kirche und Welt proportional der Vehemenz des Autoritätsanspruchs auf, denn: "Je totaler der Geltungsanspruch ist, mit dem eine Gruppe ihre Überzeugung vertritt, desto breiter werden die Schranken sein, die sich ihren Kommunikationsversuchen widersetzen."³⁷⁶ Spricht Kirche in ihrer theologischen Argumentation einerseits von

³⁷⁴ Exeler, A., Emeis, D.: Reflektierter Glaube, S. 106.

³⁷⁵ Frey, K.: erwachsen glauben, S. 100.

³⁷⁶ Bormann, G., Bormann-Heischkeil, S.: Theorie und Praxis kirchlicher Organisation, S. 13.

einer wesensmäßigen Distanz zwischen Kirche und Welt, so hat eine damit verbundene normativ-dogmatisch argumentierende Theologie meist auch eine soziale Distanz zwischen Kirche und Welt zur Folge. "Die Distanz der Kirche zur Welt schlägt leicht in eine feindliche Haltung um. Die Aggression wird unter Umständen zur einzig legitimen Form der Kommunikation."³⁷⁷ Eine normativ-dogmatisch argumentierende Theologie hinterfragt sich nicht selbst, sondern hat ihre Berechtigung per definitionem verbindlich entschieden. Dieses Denkmodell geht von der christlichen Tradition als normativer Vorgabe aus und ordnet alle nichttheologischen Argumente (d. h. auch alle humanwissenschaftlichen Argumente) der theologischen Vorgabe unter.³⁷⁸ Insofern hat sich die praktische Theologie als Handlungswissenschaft auch nicht an empirischen Entwicklungen gesellschaftlicher Wirklichkeiten zu orientieren und sich auch nicht mit den Folgewirkungen ihrer Praxis auseinanderzusetzen. Eine normativ-dogmatisch argumentierende Theologie denkt nicht an ihre Folgewirkungen, evaluiert sie nicht, und ist deshalb auch nicht vor Mißbrauch geschützt. "Gerade eine bewußt unpolitische Theologie, die Kirche und Welt säuberlich scheiden und jene aus dem profanen Handeln heraushalten möchte, steht in der Gefahr vor fremde Karren gespannt und nicht selten zweifelhaften Interessen dienstbar zu werden."³⁷⁹ Insofern gibt es eine naive und politisch bewußtlose Theologie, "(...) aber grundsätzlich keine a-politische Theologie. Betont unpolitische Theologien sind nachweislich verschwiegenermaßen stets sehr feste Allianzen mit politischen Bewegungen, zumeist konservativen, eingegangen. Kirchen, die sich in eine unpolitische und transpolitische Neutralität zurückziehen, sind selbst politisierte Kirchen. Mit ihrer Neutralität zahlen sie den Preis der Priviligierung und Unangefochtenheit."³⁸⁰ Vor diesem Hintergrund geht es deshalb nicht um die Frage, "(...) ob die heutigen Kirchen >politisiert< werden dürfen, wie Kritiker befürchten, sondern es gibt nur die Frage, wie sie aus ihrer unbewußt praktizierten politischen Theologie und der ihnen selbst oft verborgenen politischen Theologie, die mit ihnen von anderen praktiziert wird, herauskommen und zu einer kritischen und selbstkritischen politischen Theologie übergehen."³⁸¹

Das diskutierte Problem würde sich hier gar nicht stellen, wenn Kirche nicht als Teil der Gesellschaft zu betrachten wäre. Dem entgegen steht jedoch das von der

³⁷⁷ Ebd. S. 177.

³⁷⁸ Vgl. Frey, K.: erwachsen glauben, S. 98.

³⁷⁹ Meier, Ch.: Kirchliche Erwachsenenbildung, S. 83.

³⁸⁰ Moltmann, J.: Theologische Kritik, S. 17.

³⁸¹ Ebd.

Kirche postulierte ekklesiologische Selbstverständnis und ihre Verortung in gesellschaftlicher Realität, denn "die Kirche erfüllt de facto bestimmte Sozialfunktionen, mögen diese zu den theologisch konzipierten Reformzielen passen oder nicht."³⁸² Verkündigung und Diakonie der Kirche haben sich vom Ursprung bis heute im Aktionsraum der Gesellschaft vollzogen. Insofern findet sich eine Diskrepanz in der einerseits postulierten Distanz und der andererseits konstatierten Verflechtung zwischen Kirche und Gesellschaft. "Wie immer das Verhältnis von Religion und Kirche näher definiert sein mag - soziologisch ist vor allem darauf hinzuweisen, daß die Kirche nicht ausreichend zu erfassen und zu verstehen ist, wenn man sie als eine gesellschaftlich prinzipiell nicht ableitbare Größe eigener Art, als prinzipielles Gegenüber zur Gesellschaft, als erratischen Block im gesellschaftlichen Leben ansieht und sie in der theologischen Reflexion oder in der politischen Argumentation aus ihrer komplexen Verflechtung in die Gesellschaft isoliert."³⁸³

Kirchliche Bestrebungen, die vor dem Hintergrund der Emigration gesellschaftlicher Gruppen aus der Kirche eine Besinnung auf eine 'bekenkende Kirche', auf einen 'heiligen Rest' fordern, vollziehen selbst einen Rückzug aus der Gesellschaft und folgen damit dem von Berger beschriebenen Verhaltensmuster orthodoxer Kerngruppenbildung.³⁸⁴ Durch die Entwicklung neuer Organisationsformen sichert und erhält sich diese Gruppe in einer Zeit allgemeiner Pluralisierung ihre eigene Plausibilitätsstruktur von Werten und Sinnsystemen und rückt damit in die Entwicklung sektiererischer sozialreligiöser Organisationsformen. "Die Sekte ist das Organisationsmodell für den Selbstschutz kognitiver Minderheiten gegen eine feindliche, oder mindestens anders- bzw. nichtgläubige Umwelt."³⁸⁵

Das von Berger skizzierte Verhaltensmuster führt mit Blick auf eine normativ-dogmatisch argumentierende Theologie als Grundlage kirchlichen Handelns zu einer sektiererischen Randexistenz der Kirche. Kirchliche Praxis, die sich nicht selbst hinterfragt und hinterfragen läßt, sondern allein auf einen theologischen Begründungszusammenhang aufbaut, verliert ihre gesellschaftliche Relevanz und wird damit gleichzeitig theologisch und ekklesiologisch höchst fragwürdig, ist doch das Spezifikum der Kirche, "(...) daß sie ihre Identität nicht einfach in sich selbst haben kann, daß sie nie einfach aus sich selbst leben kann, aus der bloßen Reproduktion ihrer eigenen Traditionen. Ihre Gründung begann damit, daß die Scheidewand zwischen Juden und Heiden fiel, daß der Vorhang im Tempel zerriß,

³⁸² Marsch, W. D.: Institution im Übergang, S. 130.

³⁸³ Kahm, K. W.: Religiöse Kommunikation, S. 138.

³⁸⁴ Vgl. Berger, P. L.: Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft.

³⁸⁵ Ebd. S. 155.

daß die Synagoge zur Kirche unter den Menschen, für die Menschen wurde. Die Bewegung in die Fremde wurde obligatorisch."³⁸⁶

Zu Bedenken gilt, daß mit dem Verlust des Einflusses der Institution Kirche auf die Gesellschaft nicht automatisch von einer Entchristlichung der Gesellschaft gesprochen werden kann. Der Verlust des Einflusses der Institution Kirche kann ebenso als emanzipatorischer Prozeß des Christentums gegen eine im Institutionalismus erstarrte Kirche betrachtet werden. Insofern ist hier von einem 'Christentum außerhalb der Kirche' zu sprechen und eine derartige Entwicklung nicht zwingend als Übel, sondern auch als Chance zu werten. Für die Kirche und die kirchliche Praxis gilt: "Was zeitlich ist an Glauben und Kirche und auf nahezu zwei Jahrtausenden bei aller Dynamik in sich kontinuierlichen und homogenen Sozialstrukturen beruhte, kann nicht mehr nur defensiv mit einigen Zugeständnissen an die Zeitläufe bewahrt werden - und wer dies versucht, steht auf verlorenem Posten -, sondern Kirchen und Glauben müssen die Wesensfremdheit und Selbständigkeit der heute vorhandenen Welt- und Sozialverfassung als gegeben anerkennen. (...) Vielmehr stehen Christentum und Kirchen so vor der Aufgabe, ihre ewige Wahrheit in veränderten, weltlich autonom gewordenen Sozialstrukturen neu zu gründen (...) um aus den entfremdeten, nun als eigenständig anzuerkennenden Welt- und Sozialstrukturen heraus eine neue soziale Gestaltung der Heilswahrheit zu finden, bedarf es eines Sicheinlassens auf diese sozialen Formen (...), ja, es bedarf damit eines Bruches des Christentums und der Kirchen mit ihrer eigenen sozialen Vergangenheit."³⁸⁷

Mit Blick auf die Praxis einer Bildungsarbeit, deren Basis eine dogmatisch argumentierende Theologie ist, kann nicht von einer dialogischen Orientierung gesprochen werden, denn weder der Erwachsenenbildner, noch die Teilnehmer haben über die Inhalte mitzuentcheiden, und "(...) die Praxis des (...) Lernenden entartet zum Anwendungsfeld bereits entschiedener Lebensdeutungen."³⁸⁸ Eine Korrelation zwischen Glauben und Leben findet nicht statt, sondern Glaube wird vor dem Hintergrund eines abstrakten theologischen Lehrsystems zur Ideologie. Dementsprechend wird eine Erwachsenenbildung, deren Fundament eine dogmatisch argumentierende Theologie darstellt, nicht induktiv, eben bei den Erfahrungen der Teilnehmer oder der Analyse kirchlicher und gesellschaftlicher Praxis ansetzen,

³⁸⁶ Metz, J. B.: Kirchliche Autorität, S. 80 f.

³⁸⁷ Schelsky, H.: Dauerreflexion, S. 154 f.

³⁸⁸ Hungs, F. J.: Erwägungen zum gegenwärtigen Problemfeld einer theologischen Weiterbildung/Erwachsenenbildung in freier, kirchlicher Trägerschaft: Lebendige Seelsorge 34 (1975), S. 72.

sondern sie ist deduktiv ausgerichtet. Nicht Individuation oder gelingendes menschliches Leben stehen im Vordergrund des Interesses eines solchen Ansatzes katholischer Erwachsenenbildung, sondern die Stabilisierung bedrohter kirchlicher Traditionen und Glaubensinhalte.

Sprechen wir im Zusammenhang mit der katholischen Erwachsenenbildung von einer dogmatisch argumentierenden Theologie, so bezieht sich diese Charakterisierung auf die Merkmale des theologischen Denkens, eben darauf, daß der Ansatz des Denkens ein normativ-deduktiver Ansatz ist. "Dieses normative Denkmodell (...) beinhaltet ein völlig einliniges Verständnis von Bildungsprozessen."³⁸⁹

Ist es die Aufgabe der Theologie, in Form eines Systems von normativen Sätzen für die Klarheit und Eindeutigkeit von Glaubenswahrheiten zu sorgen, so ist es Aufgabe des Erwachsenenbildners, diese Glaubenswahrheiten unverkürzt und unverfälscht weiterzugeben.

Die Aufgabe des Erwachsenenbildners "(...) liegt nur noch in einer didaktisch-methodischen und altersspezifischen Vermittlung von bereits entschiedenen Inhalten."³⁹⁰ Es gilt das 'depositum fidei' zu verwalten und die Verkündigung auf Monolog und bloße Rezeption durch die Gläubigen einzustellen. Eine dialogische Orientierung der Verkündigung liegt nicht vor, und einer solchen Theologie geht "... es nicht darum, aktuelle Probleme aufzugreifen, sondern nur darum, mit dem vertraut zu machen, was andere bis dahin gedacht hatten."³⁹¹

Die gesamte Religionspädagogik (- als Teildisziplin der Theologie-) versteht sich somit als Anwendungswissenschaft, und in der konkreten Praxis geht es um die Vermittlung von Glaubenswissen.

Festzustellen ist bei dem Ansatz dieses theologischen Denkmodells und seinen Konsequenzen für die Praxis, daß eine solche Theologie sehr schnell den Wirklichkeitsbezug verliert und unfähig ist, Glauben lebendig und erfahrbar werden zu lassen.³⁹²

Ein solches Denkmodell der Theologie kann "(...) sich weithin von seiner Umwelt distanzieren und aus der Welt der Texte (...) leben (...)." ³⁹³

Für die katholische Erwachsenenbildung auf der Basis einer dogmatisch argumentierenden Theologie bedeutet dies einen deduktiven Ansatz, bei dem der

³⁸⁹ Ebd. S. 100.

³⁹⁰ Hungs: Erwägungen, S. 71, zitiert nach: Frey, K.: a.a.O., S. 100.

³⁹¹ Frey, K.: a.a.O., S. 100.

³⁹² Vgl. ebd. S. 101.

³⁹³ Feifel: Konzeptionen kirchlicher Erwachsenenbildung, S. 35 zitiert nach Frey, K.: a.a.O., S. 101.

Glaube als Objekt betrachtet wird. Eine induktive Vorgehensweise, d.h. eine bei den Erfahrungen der Menschen ansetzende Erwachsenenbildung und ein interdisziplinärer Ansatz hat in dem oben beschriebenen Modell keinen Platz und **"(...) durch ein solchermaßen abstraktes theologisches Lehrsystem droht der Glaube zur Ideologie zu werden."**³⁹⁴

Vor diesem Hintergrund geht es in einer so verstandenen katholischen Erwachsenenbildung nicht um eine kritische Auseinandersetzung mit Inhalten katholischer Theologie, sondern die katholische Erwachsenenbildung bemüht sich darum, "... wie die unkritisch als relevant vorausgesetzten theologischen Aussagen für das durchschnittliche Fassungsvermögen vorgestellt und im Alltag umgesetzt werden können."³⁹⁵

Unter der Prämisse einer dogmatisch argumentierenden Theologie als Basis der katholischen Erwachsenenbildung steht die Vermittlung eines Agglomerats von Wahrheiten, die absolut gesetzt werden und nicht zu hinterfragen sind, im Vordergrund des Interesses der Bildungsbemühungen.

"(...) Erwachsenenbildung auf der Basis dieses theologischen Modells vertritt ein kompensatorisches Bildungsverständnis, da von den Defiziten der Teilnehmer ausgegangen wird..."³⁹⁶, und bezüglich der didaktisch-methodischen Praxis ist der Erwachsenenbildner als Repräsentant der Kirche in der **Rolle des Wissenden** und der Teilnehmer als lernende erwachsene Person **Objekt** in dem Bildungsprozeß.³⁹⁷

Exeler spricht in diesem Zusammenhang von einem Schisma zwischen Kirche und Volk, dessen Ursache primär die Unterscheidung zwischen der lehrenden und lernenden Kirche, sprich dem Lehramt und dem Kirchenvolk ist. "Exeler spricht von der lehrenden Kirche als den 'bevormundenden Profis', die in kirchenamtlichen Verlautbarungen, Vorträgen, Predigten und Büchern ihre Art und Weise, Religion zu artikulieren, den 'Laien', d.h. hier den Nicht-Klerikern und Nicht-Theologen aufgesetzt hätten. Die Kommunikationsstruktur in der Kirche beschreibt er als 'Einbahnverkehr', in dem die eine Seite nur lehrt, die andere nur zuhören und lernen darf."³⁹⁸

Diese gestörte Kommunikationsstruktur ist sicherlich eine Ursache für die Kluft zwischen kirchlicher Lehre und tatsächlicher Glaubenspraxis.

³⁹⁴ Frey, K.: a.a.O., S. 101 (Hervorhebung durch den Verfasser).

³⁹⁵ Ebd., S. 101 f.

³⁹⁶ Ebd., S. 102 (Hervorhebung durch den Verfasser).

³⁹⁷ Vgl. ebd. S. 102.

³⁹⁸ Ebd. S. 104.

Der Redlichkeit wegen müssen jedoch multifaktorielle Gründe für diese Kluft genannt werden. Weitere Gründe sind:

1. Der durch die Säkularisierung bedingte veränderte Standort der Kirche in der Gesellschaft,
2. die Pluralität der Sinnangebote und
3. die freiheitliche Gesellschaft.³⁹⁹

Kirche ist in diesem Zusammenhang zu sehr eine 'Mutter Kirche', die vereinnahmt, nicht loslassen kann und Individuation verhindert. Dies jedoch nicht ohne Folgen, denn "die Kirche zahlt den Preis für einen zu protektionistisch erscheinenden Umgang mit dem Volk; sie zahlt den Preis dafür, daß in der Sprache der Kirche die Lebens- und Leidensgeschichte des Volkes zu wenig verlaublich wurde; daß die Kirche zwar >Kirche für das Volk< sein will, aber zu wenig >Kirche des Volkes< ist."⁴⁰⁰ Diese durch die Differenz der Glaubens- und Lebenspraxis und die Differenz zwischen Kirchenleitung und Glaubenden bedingte Selbstisolation der Kirche führt in der Praxis zur Entmündigung des Christen und letztlich zu einer kirchlicher Selbstisolation.

Wenn vielfach von einer 'religiösen Sprachkrise' in heutiger Zeit gesprochen wird, so ist diese nicht als vordergründige Verständnisschwierigkeit zu betrachten, sondern als "(...) ein Problem der Interpretation der Glaubenssprache aus veränderten Erlebnisqualitäten heraus".⁴⁰¹

Die Notwendigkeit einer anthropologisch ausgerichteten Theologie und damit auch katholischer Erwachsenenbildung muß eine Folge dieser Kluft zwischen dem 'verkündigten Glauben' und der Lebenspraxis sein. Glaube kann nicht statisch, sondern nur als ein Verstehensprozeß, der aus Erfahrung mit der Gegenwart lebt, verstanden werden. Dies bedeutet nicht Progressivität um jeden Preis, sondern die Forderung nach einem korrelativen Ansatz, der die tradierten Erfahrungen, Werte und Normen mit der gegenwärtigen Lebenssituation ins Gespräch bringt und dadurch Glauben nicht statisch, sondern dynamisch und damit auch lebendig macht.

Für den Bereich der theologischen Ethik muß für den Normfindungsprozeß, verstanden als die geschichtliche Konkretisierung der biblischen Aussagen (Liebe ist

³⁹⁹ Vgl. ebd. S. 104.

⁴⁰⁰ Metz, J. B.: Kirche, S. 198.

⁴⁰¹ Frey, K.: a.a.O., S. 105 f.

die normative Summe der Schrift), eine 'Normfindung von unten' versucht werden, denn in der Frage nach Normen geht es immer auch um die Frage nach der Verifizierung dieser Normen im Leben des einzelnen Menschen und des Menschen in der polis, und damit im Zusammenhang politischer Entwicklungsprozesse.

"Eine geschichtslose Verabsolutierung von Werten und Normen durch das Lehramt, die sich aus dem Ignorieren der Geschichtlichkeit von Lebenserfahrung ergibt, würde den Wert selbst gefährden: Er kann unter veränderten Bedingungen nicht mehr erfahren werden und wird somit ortlos und irrelevant."⁴⁰² Vor diesem Hintergrund fordert das Zweite Vatikanische Konzil eine Bindung der kirchlichen Autorität an das Leben der Gläubigen. "Das Amt (gemeint ist das kirchliche Lehramt; Anm. M.K.) ist (...) verantwortlich für das Ausbalancieren des rechten Verhältnisses zwischen heutigen Glaubenserfahrungen und vorgegebenen Glaubensinhalten und muß sich als Dienst an der Kommunikation innerhalb der Kirche verstehen. (...) Ein 'Lehramtspositivismus', wonach lehramtlich festgestellte Glaubensformeln gegenüber dem Glaubensstand der Kirche als einziges Kriterium geltend gemacht werden, während die abweichende Praxis der Basis als illegitim oder zumindest irrelevant für kirchenamtliche Aussagen betrachtet wird, ist mit dem Zweiten Vatikanum - zumindest theoretisch - verworfen."⁴⁰³ Dieser Lehramtspositivismus scheint wirklich nur theoretisch verworfen zu sein, denn sonst würde sich kirchliche Theorie und Praxis heute anders gestalten.

Kommt es heute zu einer Diskrepanz zwischen kirchenamtlichen Aussagen und der Lebens- und Glaubenspraxis vieler Menschen, so kann eine kirchenamtliche Meinung nur dann Bestand haben, wenn sie sich in Sachfragen, wie z.B. der sittlichen Vernunft und konkreten Verhaltensnormen argumentativ ins Gespräch bringen kann und sich somit eine kirchliche Lehrmeinung auch argumentativ aufweisen läßt.

Dies kann nicht ohne Rücksicht auf humanwissenschaftliche Erkenntnisse geschehen, wenngleich hier auch nicht die Humanwissenschaften zum 'Non-Plus-Ultra' erhoben werden sollen.

Die Forderung nach einer anthropologisch gewendeten Theologie, die Basis katholischer Erwachsenenbildung sein soll, impliziert eine an die Erfahrung (Vergangenheit und Gegenwart eingeschlossen) gebundene Reflexion der Glaubensin-

⁴⁰² Frey, K.: erwachsen glauben, S. 110.

⁴⁰³ Ebd. S. 111.

halte, d.h. sie bestimmt sich nicht rein deduktiv, sondern durch die Korrelation der Glaubensinhalte mit der Lebens- und Glaubenspraxis der Menschen.⁴⁰⁴

Ziel kann nicht eine bevormundende Theologie für das Volk sein, sondern eine Theologie mit dem Volk.

Durch den Einbezug der Glaubenserfahrung wird Theologie nicht auf ein System abstrakter Glaubensinhalte reduziert, eben nicht zu einem 'religiösen Überbau' ohne lebensrelevante Bedeutung, eben nicht zur Ideologie, sondern zu einer Theologie, die Impulse für menschliches Leben heute gibt. Eine anthropologisch ausgerichtete Theologie, die den Menschen in der Gegenwart ernst nimmt, wird versuchen in einem kommunikativen Prozeß "(...) reale Antworten auf aktuell bestehende Fragen und Probleme zu finden."⁴⁰⁵

Ihre anthropologische Ausrichtung erweist die Theologie darin, "(...) daß sie zwar wesentlich theozentrisch, von da aus aber, weil vom Glauben an den menschenliebenden Gott motiviert, anthropologisch gewendet ist: Ihre Aufmerksamkeit gilt dem konkreten Menschen, seinen Problemen und seinem Wohlergehen."⁴⁰⁶

Somit versteht sich eine solche Theologie als Anwalt des Menschen und übt im wesentlichen zwei Funktionen aus:

1. Eine interpretierend-erhellende Funktion, verstanden als die Frage nach den konkreten Bedingungen der Vermittlung christlicher Lebensformen und
2. eine kritisch-befreiende Funktion, verstanden als die Umsetzung des Evangeliums in handlungsrelevante Impulse für konkrete Situationen menschlichen Lebens.⁴⁰⁷

Wird bis heute häufig 'Glaube' verstanden als das 'Für-wahr-halten' von gelernten Lehrsätzen, so soll hier die These aufgestellt werden, "(...) daß die Realisierung von 'personhafter Wirklichkeit' - als solche wird hier Bildung verstanden - (...) prinzipiell nicht methodisierbar ist. Das gilt für das im Glauben ergriffene Selbstverständnis ebenso wie für jedes rein humane Selbstverständnis (Normen des sozialen Verhaltens etc.). Beides ist nicht lehrbar im Sinne methodisch sicherer Vermittlung, wohl aber (...) im Rahmen des Bildungsprozesses lernbar."⁴⁰⁸

⁴⁰⁴ Vgl. ebd. S. 115 f.

⁴⁰⁵ Ebd. S. 116.

⁴⁰⁶ Ebd. S. 116 f.

⁴⁰⁷ Vgl. ebd. S. 117.

⁴⁰⁸ Preul: Religion-Bildung-Sozialisation, S. 94 zitiert nach: Frey, K.: a.a.O., S. 127.

In diesem Zusammenhang ist ein Blick auf den Begriff des Lernens von großer Bedeutung. Lernen kann als rationaler Vorgang, als reine Anhäufung von Wissen verstanden werden, oder nach behavioristischem Verständnis eine Verhaltensänderung bezeichnen, deren Ursache veränderte Situationsvariablen sind.

Lernen ist hier zu verstehen, als der Prozeß des Aufarbeitens neuer Erfahrungen, "(...) indem man sich selbst und seine Umwelt aufgrund neuer Erfahrung und Einsicht begründet verändert. Dieser Lernbegriff umgreift die subjektive Sicht der Wirklichkeit, einsichtiges Werten und verantwortetes Handeln."⁴⁰⁹

Ein solch weiter Lernbegriff ist in seinem Kern nicht steuerbar und "Lernprozesse können Wahrheit, zu der sie unterwegs sind, nicht selbst produzieren. Aber sie können dazu beitragen, den Menschen auf (...) Selbstbestimmung hin zu öffnen."⁴¹⁰

Will die katholische Erwachsenenbildung Erfahrungen des Glaubens fördern und Lernprozesse in diese Richtung einleiten, ohne sie letztlich ganz steuern zu können, so spielt sie als institutionalisierte und organisierte Lernhilfe eine nachgeordnete Rolle

Resümierend liegt einer kirchlichen Erwachsenenbildung, deren Basis eine normativ-dogmatisch argumentierende Theologie ist, ein kompensatorisches Bildungsverständnis und eine einseitige Kommunikationsstruktur zugrunde. Infolgedessen bedarf es einer Grundlagenforschung, inwieweit die Korrelation theologischer und anthropologischer Grundlagen eine Basis für die politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung darstellen kann. Es liegt nahe, einer normativ-dogmatischen Theologie als Basis politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung eine entschiedene Absage zu erteilen und für eine anthropologisch ausgerichtete politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung zu votieren. Andererseits soll damit aber eben auch nicht der normativen Kraft des Faktischen Tür und Tor geöffnet werden.

⁴⁰⁹ Frey, K.: a.a.O., S. 128.

⁴¹⁰ Ebd. S. 128.

4.6 Die Funktionsbestimmungen katholischer Erwachsenenbildung und das Dilemma politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung

In der Beschreibung unterschiedlicher Funktionsbestimmungen und der Analyse der ihnen zugrundeliegenden Denkmodelle wurde deutlich, daß eine dogmatisch begründete Theoriekonzeption der Erwachsenenbildung, die sich als Verkündigung und als Form missionarischen Handelns versteht, in keinsten Weise Aspekte zu einer Theoriekonzeption politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung beitragen kann. Politische Bildung muß sich in ihrem Begründungszusammenhang deutlich von diesem dogmatischem Theorieansatz distanzieren. Näher zu betrachten sind sicherlich Ansätze, deren theoretische Begründungen vom diakonischen Ansatz geprägt sind. Es wurde zwar bereits auf Defizite diakonisch begründeter Theoriekonzeptionen hingewiesen, aber dennoch sind hier weitere Ansätze zur Entwicklung einer Theorie politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung in den Blick zu nehmen. Dies wird schon allein durch die Betrachtung der Konnotationen des Begriffs Diakonie deutlich, denn auch in der staatlichen Bildungsdebatte existieren der Diakonie ähnliche Begriffe wie zum Beispiel Hilfe, Lebenshilfe, Menschlichkeit und Hilfe zur Individuation.

Bei aller Unterschiedlichkeit der Begründung der Funktionsbestimmungen katholischer Erwachsenenbildung zeigt sich, daß diese verschiedenen Begründungen doch eines gemeinsam haben: Alle Theorien der Begründung von erwachsenenbildnerischen Bemühungen gehen von einer Differenz zwischen Kirche und Gesellschaft aus. Kirche und Gesellschaft stehen sich in einer Innen-Außen-Relation gegenüber. Theoriekonzeptionen, die Erwachsenenbildung als Verkündigung oder als missionarisches Handeln begründen, stellen die Welt als ein Gegenüber dar, das mit der christlichen Botschaft zu konfrontieren ist. Andere Konzeptionen, die vom Gedanken der Diakonie geprägt sind, betrachten die Welt als defizitär und schreiben der Erwachsenenbildung die Aufgabe zu, einen Beitrag zum Abbau dieser Defizite zu leisten. Um dazu in der Lage zu sein, sollte die Kirche nicht die gleichen Defizite aufzeigen wie die Gesellschaft. Auch wenn die Kirche Mittlerin zwischen Interessensgegensätzen sein will, muß sie sich außerhalb des Feldes bewegen, in dem diese Konflikte ausgetragen werden. Kirche stellt sich deshalb als 'Heilsgemeinschaft' insgesamt außerhalb der Gesellschaft und wird dies zur Wahrung ihrer Rolle auch zukünftig tun.

Die Gesellschaft und die gesamte Welt wird als ein Gegenüber betrachtet, welches aus Gründen der Verkündigung, der Mission oder eben der Defizite wegen immer wieder neu mit der christlichen Botschaft konfrontiert werden muß.

J. Matthes spricht in diesem Zusammenhang von einem "fundamentalen morphologischen Gegenüber"⁴¹¹ zwischen Kirche und Gesellschaft, welches bis heute Teile kirchlichen Selbstverständnisses prägt. Dieses Gegenüber von Kirche und Gesellschaft hat seine Wurzeln in der durch die Aufklärung verstärkt ausgelösten Emigration von Menschen aus der Kirche. Diese Emigration führt zu einer dialektischen, wenn nicht sogar diastatischen Beziehung, in der die Kirche sich zunehmend durch ihre Umwelt bedroht sieht. Zur Wahrung eines Restbestandes von Menschen in der Kirche besinnt sich Kirche stark auf sich selbst und vollzieht damit eine zunehmende Abkapselung von der Gesellschaft. Modelle dieser Abkapselung finden sich bis heute immer deutlich dort, wo von einer Wiederbesinnung auf den wesentlichen Kern der Kirche, von einer 'Gesundschumpfung' oder einer 'Kernbildung kirchlicher Gemeinschaft' die Rede ist, und die Spannung zwischen Kirche und Gesellschaft zum handlungsleitenden Prinzip wird.

Will Kirche die Emigration von Menschen aus der Kirche aufhalten, so vollzieht sie andererseits selbst durch die Besinnung auf sich selbst einen Rückzug aus der Gesellschaft. Wird durch die Emigrationsthese einerseits eine logische Erklärung für die Entfremdung von Kirche und Gesellschaft gefunden, so ist dies dennoch nur ein vordergründiges plausibles Erklärungsmuster, denn es muß mit Matthes nicht nur von einer aufklärungsbedingten Emigration der Menschen aus der Kirche, sondern von einer "Emigration der Kirche aus der Gesellschaft"⁴¹² gesprochen werden. Kirche selbst leistet einen Beitrag zur Differenz zwischen Kirche und Gesellschaft. "Die Beunruhigung, die sich in Kirche und Theologie schon seit längerer Zeit unter dem Eindruck der Säkularisationsthese mit dem Thema Kirche und Gesellschaft verbindet, steigert sich z. Z. zu der Vorstellung einer Krise dieses Verhältnisses; zugleich verstärkt sich die Tendenz einer Abgrenzung von der Gesellschaft und einer von Aggressivität nicht freien missionarischen Aktivierung im Hinblick auf die Gesellschaft."⁴¹³ Die Differenz zwischen Kirche und Gesellschaft findet auch in theologischen Deutungen und Denkansätzen ihren Niederschlag. Derartige Ansätze werden insgesamt unter dem Begriff 'Differenztheologie' sub-

⁴¹¹ Matthes, J.: Die Emigration der Kirche aus der Gesellschaft, S. 11.

⁴¹² Vgl. ebd.

⁴¹³ Bormann, G., Bormann-Heischkeil: Theorie und Praxis kirchlicher Organisation, S. 13.

summiert, wobei der Ansatz der dialektischen Theologie sicherlich bis heute das bedeutsamste differenztheologische Modell darstellt.

Konzeptionen kirchlicher Erwachsenenbildung haben den Differenzgedanken zur Grundlage, und auch eine Theorie politischer Bildung im Kontext katholischer Erwachsenenbildung ist gegenwärtig in diesen Grundlagenzusammenhang einzuordnen.

Mit Blick auf eine Theorie politischer Bildung im Kontext katholischer Erwachsenenbildung gilt es deshalb zu fragen, welchen Beitrag dieser Differenzgedanke für eine Theorieentwicklung leistet, bzw. wo dessen Grenze liegt. Ein handlungstheoretisches Modell politischer Bildung hat dabei sowohl theologischen als auch anthropologischen Ansprüchen zu genügen, und insofern auch theologische und humanwissenschaftliche Erkenntnisse zu berücksichtigen.

Die Darstellung und Analyse verschiedener Funktionsbestimmungen in der katholischen Erwachsenenbildung hat weiterhin sehr deutlich gezeigt, daß von **einer** Konzeption der katholischen Erwachsenenbildung, geschweige denn von einer Konzeption politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung, nicht die Rede sein kann. Mit Blick auf den gegenwärtigen Stand der Theoriebildung in der katholischen Erwachsenenbildung muß von einer Vielfalt von Theorien und einer Vielfalt von Theorieansätzen gesprochen werden. Verbunden mit dieser Vielfalt von Theorieansätzen ist dann auch die Frage nach dem qualitativen Profil der katholischen Erwachsenenbildung, und insbesondere nach dem qualitativen Profil der politischen Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung zu stellen. Die Profillosigkeit katholischer Erwachsenenbildung vor Augen stellt sich ihr Bild für Betz als ein Warensammelsurium mit ein paar christlichen Markenartikeln dar, die weitgehend überdeckt werden von Macramee-Techniken, Quark-Rezepten und Dias des tropischen Urwalds Borneos. "Etwas Glauben und viel Basteln"⁴¹⁴, so die Situationsbeschreibung katholischer Erwachsenenbildung von Betz, der sich in seiner Einschätzung wesentlich auf die bereits 1976 vorgenommene Situationsanalyse des Vorsitzenden der katholischen Landesarbeitsgemeinschaft in Bayern, Henrich, stützt. Dieser hatte von einer Gewichtsverlagerung der katholischen Erwachsenenbildung in Richtung auf Blumenstecken, Reisebericht, Basteln und Reduzierung auf Alltagsthemen, die auch in jedem anderen Programm von Erwachsenenbildungsträgern zu finden sind, gesprochen.⁴¹⁵ Diese Zustandsbeschreibung und die damit von Betz geforderten lernintensiveren Veranstaltungsformen und

⁴¹⁴ Betz, G.: in: Rheinischer Merkur/Christ und Welt Nr. 48 - 02.12.1983, S. 26.

⁴¹⁵ Vgl. ebd., S. 26.

die inhaltlich stärkere Profilierung katholischer Erwachsenenbildung löste heftige Diskussionen aus.

"Da können Theoretiker an ihrem Schreibtisch noch so viel über den größeren Bildungseffekt kontinuierlicher Arbeit an einem einzigen Thema schreiben. Die Menschen richten sich nicht nach ihnen."⁴¹⁶ In der Gegenposition zu Betz wird also deutlich eine Engführung der kirchlichen Bildungsarbeit abgelehnt, weil es der Kirche -auch mit Blick auf die Enzyklika 'Redemptor Hominis'- um den Menschen in seiner ganzen Existenz gehen muß und somit auch Bildung die Ganzheit menschlichen Lebens zu berücksichtigen hat. Verachtet Betz die 'bunte Mischung' katholischer Erwachsenenbildung, so wird sie von anderer Stelle theologisch begründet: "Die Grenzen zwischen den profanen und den theologischen Themen sind fließend; es wäre Verrat an unserer katholischen Tradition, wenn eine Konzentration auf den Glauben, auf Christus und die Kirche zu einer Engführung würden und jene Fragen, die letztlich auf die Schöpfungsordnung zurückzuführen sind, in unserer Erwachsenenbildung keinen Platz mehr hätten."⁴¹⁷

In der Spannbreite dieser zwei skizzierten Positionen vollzieht sich die Theorie- und Profildebatte katholischer Erwachsenenbildung. Wenn sich diese Profildiskussion bereits in diesem Breitenspektrum auf die katholische Erwachsenenbildung insgesamt erstreckt, so stellt sich dies noch schwieriger für die politische Bildung als einen Teilbereich der katholischen Erwachsenenbildung dar.

⁴¹⁶ Boß, G.: in: Rheinischer Merkur/Christ und Welt Nr. 1 - 06.01.1984, S. 21.

⁴¹⁷ Ebd. S. 21.

5. Theologisch-anthropologische Fundierung politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung

In Übereinstimmung mit dem päpstlichen Schreiben "Über die Evangelisierung in der Welt von heute"⁴¹⁸ vertritt der Verfasser vorliegender Arbeit die Überzeugung, daß dem gelebten Zeugnis von Menschen die größte Bedeutung für die Erfahrung des Glaubens zukommt.

"Der heutige Mensch (...) hört lieber auf Zeugen, als auf Gelehrte, und wenn er auf Gelehrte hört, dann deshalb, weil sie Zeugen sind."⁴¹⁹

Damit wird katholische Erwachsenenbildung nicht bedeutungslos, sondern es wird deutlich, daß sie menschliches Leben und Glauben begleiten und ein Ort zum Ausdruck von (Glaubens-) Erfahrungen sein kann. Dies nicht einmalig, sondern lebensbegleitend, denn so wie es eine entwicklungspsychologisch erforschte Phasenstruktur des menschlichen Lebens gibt⁴²⁰, so kann man auf eine entsprechende Phasenstruktur des Glaubens schließen. Man kann also von Lebensalter und Altersstufen im Glauben sprechen. Die Unterschiedlichkeit dieser Glaubensstufen versteht sich dabei nicht als quantitative Veränderung im Sinne eines größeren Repertoires an Glaubenssätzen oder -inhalten, sondern als qualitative Veränderung.

Vor diesem Hintergrund darf Glaube nicht statisch sein und stagnieren, sondern muß immer wieder neu 'gelernt' werden, damit er mit der Entwicklungsgeschichte menschlichen Lebens Schritt hält.

So verstanden müssen dann auch Glaubensinhalte, dies betrifft besonders auch die konkrete Praxis formulierter Normen, korrelativ in das Gespräch mit der Lebensgeschichte treten.⁴²¹

"Glaube soll hier als 'Lebenswissen' beschrieben werden, als ein 'Wissen', das 'gut leben läßt'. Der Glaube ist nicht Speicher- oder Bildungswissen, sondern ein 'Wissen, das bestehen läßt', das ein grundlegendes Deutungs-

⁴¹⁸ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): Apostolisches Schreiben Papst Paul VI.: Über die Evangelisierung in der Welt von heute.

⁴¹⁹ Paul VI: Evangelii Nuntiandi, S. 41, zitiert nach: Frey, K.: a.a.O., S. 129.

⁴²⁰ Vgl. K. E. Nipkow, der in Anlehnung an Levinson die Lebensphasen des Erwachsenen beleuchtet und den menschlichen Grund- und Alltagserfahrungen Glaubenserfahrungen und Glaubensentwicklungen gegenüberstellt. Oder: L. Kohlbergs Theorie der 6 Stufen der moralischen Entwicklung.

⁴²¹ Vgl. Frey, K.: a.a.O. S. 132 f.

muster und ein orientierendes, identitätsverbürgendes 'Wissen' begründet (...)⁴²²

„Bildung' bezeichnet in diesem Modell der Lebensphasen und Glaubensstufen den Suchprozeß nach der Passung von Lebensgeschichte und Glaubensgeschichte. (...) Die individuelle Phase des Lebens und des Glaubens ist demnach in der Planung von Bildungsprozessen in Rechnung zu stellen, wenn ein Zusammenspiel von Leben und Glauben gelingen soll, in dem das Leben offen ist für den Glauben, und «(...) der Glaube an Gott neue Möglichkeiten zum Leben eröffnet».⁴²³

Wird im Gegensatz zu einer dogmatisch argumentierenden Theologie die Forderung nach einer anthropologisch ausgerichteten Theologie als Basis und Grundlage katholischer Erwachsenenbildung erhoben, so mag dies auf den ersten Blick gleich einleuchtend sein, aber dennoch bleibt die Frage nach der Legitimation einer anthropologisch ausgerichteten und sich damit auch an humanwissenschaftlichen Erkenntnissen orientierenden Theologie.

Die Tatsache der Diskrepanz zwischen dem kirchlichen Lehramt und dem Leben der Gläubigen reicht nicht aus, um daraus die Forderung einer anthropologisch gewendeten Theologie herzuleiten. Es soll eben nicht der normativen Kraft des Faktischen Tür und Tor geöffnet werden, sondern die Theologie selbst muß nach der Begründung einer anthropologisch ausgerichteten Theologie befragt werden. Es gilt das Verhältnis von Theologie und Anthropologie zu klären.

5.1 Zum Gespräch zwischen Theologie und Anthropologie

Diesterweg schrieb vor fast 150 Jahren:

"Theologisierende Pädagogen und pädagogisierende Theologen sind mixta, unerquicklich wie diese. Angenehme Erscheinungen sind die reinen Pädagogen und die reinen (d.h. ganzen) Theologen. Sie verhalten sich in den Hauptpunkten wie vollkommene Gegensätze zueinander. Im strengen Sinne kann der Theologe kein Pädagoge, der Pädagoge kein Theologe sein."⁴²⁴

⁴²² Ebd.S. 136 f. (Hervorhebung durch den Verfasser)

⁴²³ Ebd. S. 134 f.

⁴²⁴ Diesterweg, A.: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer, S. 277, zitiert nach: Schilling, H.: Grundlagen der Religionspädagogik, S. 274.

Es scheint, als wollte Diesterweg mit diesen Zeilen Beziehungen und Berührungspunkte zwischen Theologie und Pädagogik leugnen und eine absolute Divergenz zwischen Theologie und Pädagogik konstatieren.

Diese Untersuchung möchte im folgenden die Äußerungen Diesterwegs dahingehend widerlegen, daß er die Notwendigkeit des Gesprächs zwischen Theologie (und damit auch katholischer Erwachsenenbildung) und Pädagogik aufzeigt und von Seiten der Theologie begründet.

Wie nun soll diese Notwendigkeit des Gesprächs aussehen?

Die Beziehung zwischen Theologie und Pädagogik muß den zwei Wissenschaften das ihnen Eigenständige lassen. Die Bezugsform zwischen Theologie und Pädagogik muß derart gestaltet sein, daß einerseits "(...) die innertheologischen konstitutiven Offenbarungs- und Glaubensvorgaben nicht preisgegeben und andererseits die wissenschaftslogischen Selbstbeschränkungen der Erziehungswissenschaft nicht aufgegeben werden müssen"⁴²⁵, und beide Wissenschaften sind "(...) gleichrangige, gleichberechtigte Partner"⁴²⁶, die jedoch ausschließlich in der Sprache ihrer eigenen Wissenschaft reden.

Trotz dieser pädagogischen Sprachdifferenz ist beiden Disziplinen die Frage nach dem Menschen gemein; nur ist das woraufhin der Theologie ein anderes als das der Erziehungswissenschaft.⁴²⁷

Trotz der erheblichen Problematik der interdisziplinären Kommunikation zwischen Theologie und Erziehungswissenschaft soll hier die These vertreten werden, daß Theologie und Erziehungswissenschaft deshalb eine gemeinsame Sache verhandeln können, "(...) weil und insoweit beide Disziplinen unbeschadet ihrer sehr ausgeprägten Differenz anthropologische Wissenschaften sind, und weil die ihnen gemeinsame anthropologische Dimension, d.h. der Umstand, daß beide - mutatis mutandis - auf den unteilbaren Menschen bezogen sind, einen sachlichen Grund für die theologisch-erziehungswissenschaftliche Diskussion liefert."⁴²⁸

Mit dieser These sind die Begriffe 'theologische Anthropologie' und 'pädagogische Anthropologie' eng verbunden. Pädagogische Anthropologie wird verstanden als Anthropologie des Individuums unter dem Aspekt der Selbstverwirklichung, wobei dieser Anthropologie dahingehend eine integrierende Funktion innewohnt, daß sie

⁴²⁵ Ebd. S. 275.

⁴²⁶ Ebd. S. 275.

⁴²⁷ Vgl. ebd.: S. 291.

⁴²⁸ Ebd. S. 301 f.

als "(...) datenverarbeitende Integrationswissenschaft (...)"⁴²⁹ empirisch-einzelwissenschaftliche Erkenntnisse (Psychologie, Soziologie, Pädagogik, Ethnologie, Biologie) sowie philosophische als auch theologische Erkenntnisse unter spezifisch pädagogischen Aspekten in sich aufnimmt.

Thematisiert die Erziehungswissenschaft die Frage nach dem Menschen, so übersteigt "(...) sie zwangsläufig den rein empirischen tatsachenwissenschaftlichen Horizont in Richtung auf den philosophischen hin (...), weil der Mensch eben kein brutum factum oder objectum, sondern ein Wesen ist, das sich nur dem ganzheitlichen Selbstverständnis voll erschließt."⁴³⁰

Die Frage der pädagogischen Anthropologie ist die Frage nach dem Menschen und seiner Selbstverwirklichung, nach dem Werden des Menschen in der Welt, nach der Erziehungsbedürftigkeit und der Erziehungsfähigkeit, eben die Frage nach dem 'homo educandus'.⁴³¹

Hauptthema pädagogischer Anthropologie ist die Frage nach den Bedingungen, unter denen menschliche Reife und Mündigkeit gelingen kann. In diesem Kontext sind die Begriffe Bildsamkeit und Bestimmung bedeutend. Von wissenschaftlicher Seite müssen Aussagen zur Bildsamkeit und Bestimmung des Menschen gemacht werden, wobei letzteres nur von der Philosophie und der Theologie, nicht aber von der Erziehungswissenschaft geleistet werden kann.⁴³²

Die pädagogische Anthropologie stellt nicht eine Spezialdisziplin der Pädagogik dar, sondern es handelt sich bei ihr um eine Betrachtungsweise, die die gesamte Pädagogik durchzieht.

Ein ähnliches Prinzip gilt auch für die theologische Anthropologie, denn sie stellt nach Rahner 'das Ganze der Theologie' dar.⁴³³

Dieses Ganze der Theologie kennzeichnet sich zum einen in der material-theologischen Lehre, in der es um die Summe der Aussagen geht, die vom theologischen Verständnis, also vom Offenbarungsglauben aus über das Selbstverständnis des Menschen gemacht werden können, und zum anderen in der, wie Metz es nennt, typischen "anthropozentrischen Denkform"⁴³⁴.

⁴²⁹ Roth, H.: Empirische pädagogische Anthropologie, Konzeption und Schwierigkeiten, in: Zeitschrift für Pädagogik II (1965), S. 212 zitiert nach: Schilling, H.: a.a.O., S. 303.

⁴³⁰ Schilling, H.: a.a.O., S. 304.

⁴³¹ Vgl. ebd. S. 308.

⁴³² Vgl. ebd. S. 310.

⁴³³ Vgl. ebd. S. 311.

⁴³⁴ Vgl. ebd. S. 311 f.

Dieser zweite Aspekt der Theologie, das "(...) anthropologische Formalprinzip aller theologischen Erkenntnis (...)"⁴³⁵, soll keinen Widerpart zur material-theologischen Lehre und keine anthropologische Reduktion der Theologie beinhalten, sondern lediglich aufzeigen, daß in der Theologie immer nur anthropomorph geredet und gedacht werden kann. Betreibt man material-theozentrische Theologie formal-anthropologisch, so darf jede Theologie (im transzendentalen Sinn) auch Anthropologie genannt werden.⁴³⁶

Blickt die pädagogische Anthropologie auf den 'homo educandus', so blickt die theologische Anthropologie auf den 'homo Dei'. Dies sind durchaus zwei verschiedene Ansätze, "(...) denn das Woraufhin der theologisch-anthropologischen Kernfrage konvergiert eben nicht mit dem Woraufhin der pädagogisch-anthropologischen."⁴³⁷

Fragen nun auch pädagogische und theologische Anthropologie nicht in die gleiche Richtung, so heißt dies nicht, daß es zwischen ihnen keine Beziehungs- und Berührungspunkte gibt.

Pädagogische und theologische Anthropologie müssen sich sogar tangieren, "(...) weil ihre differenten (und streckenweise divergenten) Gesichtspunkte gleichwohl Aspekte einer einzigen und unteilbaren Personenwirklichkeit, der integralen Existenzialität des Menschen sind. Der Geborene, Erziehungsbedürftige, Bildsame, ist immer zugleich auch der von Gott Angesprochene, partnerschaftlich auf Gott hin Bezogene, und umgekehrt. Zum Menschsein gehört konstitutionell beides: das Angelegtsein auf Erziehung und das Über-sich-selbst-Hinaussein, jene Selbsttranszendenz also, die in theologischer Interpretation bedeutet, daß der Mensch auf Gott hin existiert; >denn<, um es mit S. Kirkegaard zu sagen, >wer keinen Gott hat, der hat auch kein selbst.<⁴³⁸."⁴³⁹

Obwohl pädagogische und theologische Anthropologie aus verschiedenen Fragerichtungen kommen, haben sie doch einen gemeinsamen Schnittpunkt.

⁴³⁵ Ebd. S. 312.

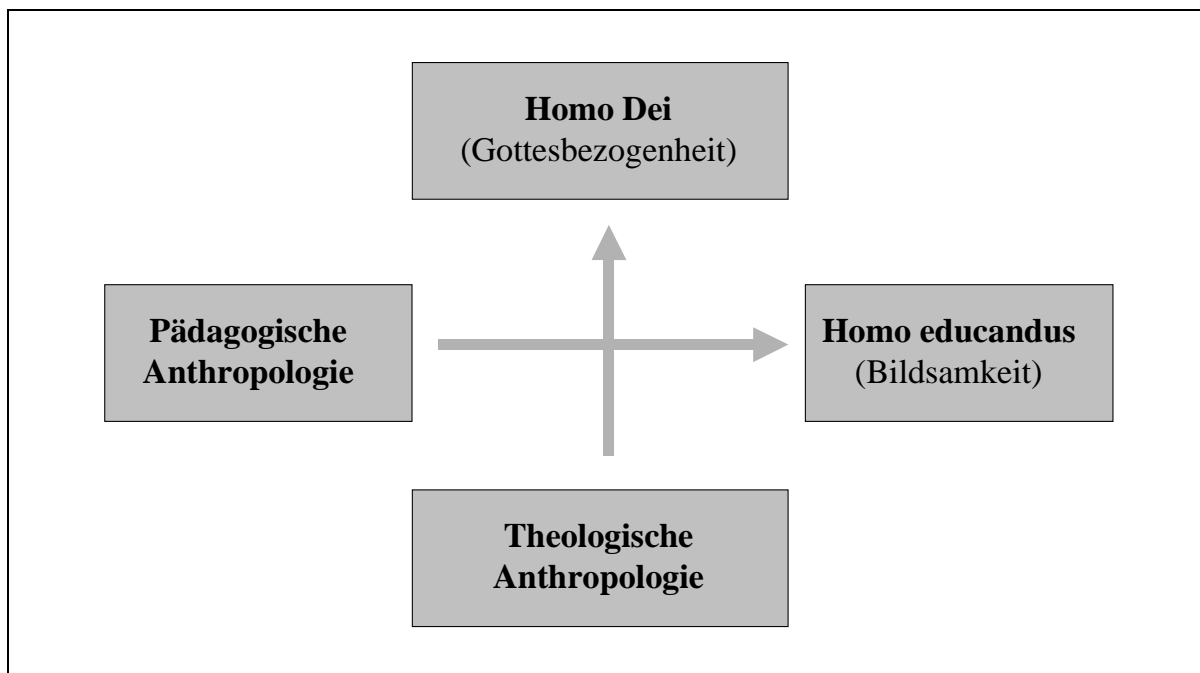
⁴³⁶ Vgl. ebd.: S. 312 f.

⁴³⁷ Ebd. S. 316.

⁴³⁸ Kirkegaard, F.: Die Krankheit zum Tode, gesammelte Werke 24/25, Abt. Düsseldorf 1954, S. 37 zitiert nach: Schilling, H.: a.a.O., S. 317.

⁴³⁹ Schilling, H.: a.a.O., S. 317.

Zur Verdeutlichung dient folgendes Schema⁴⁴⁰:



Festzuhalten bleibt, daß jede material-theologische Lehre vom Menschen neben den biblischen Grundaussagen unbedingt die mitmenschliche Verfaßtheit bzgl. des menschlichen Gottes- und Christenbezuges mit in ihre Reflexion einbeziehen muß.

Sie hat dabei zu berücksichtigen, daß die pädagogische Dimension der Mitmenschlichkeit nicht prinzipiell aus dem Kreis der Bedingungen, welche den Glauben ermöglichen, auszuschließen sind.⁴⁴¹

Das theologische Interesse an der im obigen Sinn verstandenen pädagogischen Anthropologie muß immer gegeben sein, nur verdichtet es sich nach Ansicht des Verfassers in der katholischen Erwachsenenbildung noch einmal besonders.

Abschließend bleibt anzumerken, daß, wenn von einem theologischen Interesse an der pädagogischen Anthropologie gesprochen wird, man auch umgekehrt nach dem pädagogischen Interesse an einer theologischen Anthropologie fragen kann. Dieser Frage soll hier jedoch nicht näher nachgegangen werden. Es sei jedoch vorweggenommen, daß es dieses pädagogische Interesse sehr wohl gibt.⁴⁴²

⁴⁴⁰ Das Schema wurde entnommen: Schilling, H.: a.a.O., S. 317.

⁴⁴¹ Vgl. ebd. S. 322.

⁴⁴² Siehe hierzu: Schilling, H.: a.a.O., S. 323 ff.

Nach dieser theoretischen Begründung eines Dialoges zwischen Theologie und Anthropologie gilt es nun wieder den Blick auf die katholische Erwachsenenbildung, und insbesondere auf die politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung als Ort kirchlichen Handelns zu richten.

5.2 Desiderate an die Konzeption katholischer Erwachsenenbildung in der Gegenwart

5.21 Zur Rolle der katholischen Erwachsenenbildung innerhalb der Pluralität gesamtgesellschaftlicher Bildungsbemühungen

In unserer pluralistischen Gesellschaft, die zudem hochkomplex und von ständig zunehmendem technisch-wirtschaftlichem und sozialem Wandel gekennzeichnet ist, gewinnt die Erwachsenenbildung verschiedenster Provenienz an Bedeutung. Dies auch nicht zuletzt deshalb, weil inzwischen aus soziologischer Sicht das Lernen Erwachsener mit zu den Erwartungen der Gesellschaft an den Erwachsenen gehört⁴⁴³ und weil seitens der Lernpsychologie deutlich geworden ist, daß Erwachsene nicht schlechter sondern teilweise nur anders lernen als Jugendliche.⁴⁴⁴ Mit der zunehmenden Bedeutung der Erwachsenenbildung in und für die Gesellschaft wird auch die Förderung der verschiedenen Träger der Erwachsenenbildung zu einem bedeutenden Politikum.

Für die Förderung der verschiedenen freien Träger der Erwachsenenbildung mittels staatlicher Subventionen ist generell interessant, daß die freien Einrichtungen der Erwachsenenbildung dem Staat gegenüber nur dann förderungswürdig sind, wenn sie sich auf

1. Lehrfreiheit
2. Offenheit des Teilnehmerzugangs
3. Meinungsfreiheit
4. Öffentliche Kontrolle der Bildungsinhalte, Finanzierung und Rechnungslegung verpflichten.⁴⁴⁵

⁴⁴³ In diesem Zusammenhang sei hingewiesen auf: Strzelewicz, W., Raapke, H.-D., Schulenber, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein.

⁴⁴⁴ Vgl. Lehr, U.: Psychologie des Alterns.

⁴⁴⁵ Vgl. Fell, M.: Katholische Erwachsenenbildung zwischen gesellschaftspolitischer Verantwortung und kirchlichem Interesse (Eichstätter Hochschulreden, 71), S. 7 f.

Gleichzeitig müssen die freien Träger wiederum die Existenz eines geistigen Pluralismus und eines pluralen Erwachsenenbildungssystems gewährleisten.

Vor dem Hintergrund des geistigen Pluralismus einer Gesellschaft trägt Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft zur Sicherung eines demokratischen Konsenses bei.

"Die Übernahme bildungspolitischer Mitverantwortung setzt seitens der kirchlichen Träger von Erwachsenenbildung die Einsicht voraus, daß der Erhalt des Gemeinwohls einer plural-strukturierten Gesellschaft mit der Sicherung demokratischen Konsenses korreliert und dieser gerade durch Bildung beeinflussbar ist."⁴⁴⁶

Kennzeichnete sich die katholische Erwachsenenbildung nach 1945 im Vergleich zu anderen Trägern der Erwachsenenbildung durch ein 'Theoriedefizit', so konsolidiert sich katholische Erwachsenenbildung gegen Ende der sechziger bzw. in den siebziger Jahren.⁴⁴⁷

Erfolgte demnach eine Theoriebildung katholischer Erwachsenenbildung erst sehr spät und wird die Abgrenzung von katholischer Erwachsenenbildung und Seelsorge zum Teil bis heute noch nicht sauber vollzogen, so ist dennoch in Anlehnung an das Zweite Vatikanische Konzil ein deutlicher Anspruch an die katholische Erwachsenenbildung gerichtet:

"Katholische Bildungsarbeit darf niemals kirchliche Firmenwerbung, Betreuung der eigenen Schäflein, die sowieso schon da sind, darf niemals Funktionärsschulung sein, sondern sie muß als Dienst der Kirche an allen Bürgern in ihrem jeweiligen Lebensbereich verstanden werden. Jeder, der Interesse an dem hat, was angeboten wird, soll dieses Angebot in Anspruch nehmen können. **Bildungsarbeit ist etwas anderes als Predigt und Katechese**"⁴⁴⁸ und weil "die Kirche nicht Selbstzweck ist, sondern auf das Heil der Menschen hin gestiftet ist, so hat katholische Erwachsenenbildung nicht nur einen innerkirchlichen, gemeindlichen Auftrag, sondern sie steht auch im Dienst der Gesellschaft."⁴⁴⁹

Insgesamt wird mit dem Zweiten Vatikanischen Konzil in der katholischen Kirche die Position vertreten, daß die katholische Erwachsenenbildung als gleichberech-

⁴⁴⁶ Ebd. S. 9.

⁴⁴⁷ Festzustellen ist, daß die katholische Erwachsenenbildung trotz der Gründung von katholischen Akademien, Landvolkshochschulen, Familienbildungsstätten etc. lange Zeit eine theoretische Fundierung ihrer Bildungsbemühungen schuldig blieb. Hingewiesen sei an dieser Stelle auch auf die Gründung der "Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung" im Jahre 1957.

⁴⁴⁸ Heinrich, S.: Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft, zitiert nach: Fell, M.: a.a.O., S. 13 (Hervorhebung durch den Verfasser).

⁴⁴⁹ Der Bischof von Trier, Dr. B. Stein gegenüber der KBE 1975 auf der Jahrestagung in Trier, in: Katholische Akademie Trier 1975 II, S. 26 zitiert nach: Fell, M.: a.a.O., S. 14.

tigter Partner im Gesamtspektrum der Erwachsenenbildung einen "(...) sinnstiftenden und **gegen alle anthropologischen Verkürzungen** kritischen Auftrag zu erfüllen, dem allgemeinen Trend der Erwachsenenbildung, existentielle Fragen zugunsten einer rein berufsbezogenen Bildung entgegenzusteuern hat."⁴⁵⁰

Trägt Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft zur Sicherung eines gesellschaftlich-demokratischen Konsenses bei, so kann andererseits auch von einem kirchlichen Interesse katholischer Erwachsenenbildung gesprochen werden. Durch das Zweite Vatikanum wurde der Weltauftrag der Kirche dahingehend formuliert, daß die Kirche Staat und Gesellschaft bei der Sicherung des Gemeinwohls auf freiheitlich-demokratischer Grundlage unterstützen soll. Für die Kirche ergibt sich daraus eine Verpflichtung zu sozialem Engagement, wobei zuerst gesamtgesellschaftliche Diakonie und nicht nur eng geführte eigene Interessensvertretung im Vordergrund stehen sollte.

"Die Synode (gemeint ist die Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland; Anmerkung d. Verf.) sieht in der Weiterbildung/Erwachsenenbildung eine wesentliche Hilfe für den Menschen und einen wichtigen Bereich, in dem geistige Auseinandersetzung und das Zusammenleben in Verschiedenheit erfahren, geübt und gesichert werden können (...) Weiterbildung in katholischer Trägerschaft ist ein unentbehrlicher Teil des katholischen Engagements in der Gesellschaft. Weiterbildung hat eigenständige Aufgaben, zu denen besonders die Befähigung des Christen zum Dialog mit Andersdenkenden gehört. Weiterbildung hat eine vermittelnde, klärende und kritische Funktion zwischen dem Amt, den übrigen Gliedern des Volkes Gottes und der Welt."⁴⁵¹

Muß sich katholische Erwachsenenbildung auch dem Prinzip der Offenheit⁴⁵² verbunden fühlen in dem Sinne, daß anstelle der Vermittlung von rationalen Inhalten und Wahrheiten im Sinne eines dogmatisch-argumentierenden Modells ein Vorgang gemeinsamer Wahrheitsfindung, eben ein Modell anthropologisch ausgerichteter Theologie stehen muß, so sollten sich die kirchenamtlichen Vertreter auch bewußt sein, daß es für den Bestand und die Anerkennung in einer freien und pluralistischen Gesellschaft wichtig ist, eine eigene Prägung der Bildungsarbeit zu haben. Damit liegt es im Interesse der Kirche, ihr Spezifikum der Bildungs-

⁴⁵⁰ Fell, M.: a.a.O., S. 14.

⁴⁵¹ Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich. Offizielle Gesamtausgabe. Freiburg 1976, S. 547 zitiert nach Fell, M.: a.a.O., S. 15.

⁴⁵² Vgl. Rahner, K. und Vorgrimmler, H.: Kleines Konzilskompendium, "Die Erklärung über die Religionsfreiheit", S. 655- 675.

bemühungen in die Pluralität der gesamtgesellschaftlichen Bildungsbemühungen einzubringen.

Was soll nun das Besondere der katholischen Erwachsenenbildung ausmachen, was kennzeichnet katholische Erwachsenenbildung?

Es wurde bereits gesagt, daß das Besondere der katholischen Erwachsenenbildung in der Ausrichtung auf eine ganzheitliche Bildung vor dem Hintergrund des christlichen Menschenbildes und des Glaubens besteht.

Es kann in der katholischen Erwachsenenbildung nicht um eine einfache Verlagerung inhaltlicher Schwerpunkte oder um eine Hinzufügung religiöser Themen zur allgemeinen Erwachsenenbildung gehen, sondern das Spezifische katholischer Erwachsenenbildung besteht in seinem genuin eigenständigen fundamentalen Ansatz der bildnerischen Bemühungen, nämlich **"der ganzheitlichen Betrachtungsweise von Bildung, die sich nicht nur auf die Erarbeitung verwertbaren Wissens beschränkt, die nicht auf die Funktionstüchtigkeit des Menschen im Arbeitsleben zielt, die die funktionalen Schlüsselqualifikationen nicht mit Allgemeinbildung identifiziert, sondern auf anthropologischer und biblisch-personaler Grundlage eine dialogische und damit auch diakonische Verhaltensqualifizierung neben der reinen Fachkompetenz anstrebt, ein Bildungsansatz, der mit *Martin Buber* auf ein "wesenhaftes wir" und nicht auf ein "wesenloses man" in Kirche und Gesellschaft angelegt ist."**⁴⁵³

Die biblischen Aussagen und ganz besonders das Evangelium sind konstitutiv für die Bildungsprozesse katholischer Erwachsenenbildung.

"Das Spezifikum katholischer Erwachsenenbildung liegt darin, das Evangelium als Denk- und Handlungsperspektive in den Bildungsprozeß *ganzheitlich* zu integrieren, den Beitrag des Evangeliums im Bildungsprozeß nicht als etwas Zusätzliches zu definieren, das ohne Schaden anzurichten auch wegbleiben könnte, sondern als etwas Konstitutives, als etwas unverzichtbares, ohne das Erneuerung und Emanzipation, wie sie dialogische Bildungsprozesse zu verwirklichen anstreben, in Gefahr geraten zu mißlingen."⁴⁵⁴

Bezüglich der inhaltlichen Gestaltung katholischer Erwachsenenbildung sind durch das Zweite Vatikanische Konzil Schritte von einer ghettoisierenden hin zu einer weltoffenen Katholizität angedeutet worden. So fordert die Synode für die katholischen Bildungseinrichtungen, daß sie alle Bereiche der Weiterbildung im Blick haben möchten.

⁴⁵³ Fell, M.: a.a.O., S.17 (Hervorhebung durch den Verfasser).

⁴⁵⁴ Ebd. S. 17.

"Die Notwendigkeit, grundsätzlich alle inhaltlichen Bereiche der Weiterbildung (z.B. Familie, Beruf, Freizeit, Theologie, Gesellschaft, Staat) zu berücksichtigen, entspricht der wechselseitigen Abhängigkeit aller Lebensbereiche und der Offenheit des Weltbezugs der Christen."⁴⁵⁵

Unter der Prämisse eines ganzheitlichen Ansatzes von Bildungsarbeit muß die Kirche als Träger katholischer Erwachsenenbildung in ihren Bildungseinrichtungen die folgenden Bereiche ausweisen:

- Religion, Theologie, Philosophie und Kirche
- Politik, Gesellschaft, Wirtschaft, Soziales
- Pädagogik und Psychologie
- Naturwissenschaften und Technik
- Kultur und Museales
- Medienpädagogik
- berufsorientierter Bereich.⁴⁵⁶

Mit diesem Themenangebot verfolgt Kirche in der katholischen Erwachsenenbildung folgende Ziele gegenüber den Erwachsenen:

Katholische Erwachsenenbildung möchte

1. Erwachsene zu persönlicher Stärke und Entschlußfähigkeit führen,
2. Erwachsenen eine bessere Wahrnehmung ihrer eigenen und fremden Bedürfnisse ermöglichen,
3. Erwachsenen die Einübung in Partnerschaft und Kooperationsfähigkeit ermöglichen,
4. Erwachsene zu Urteilsfähigkeit, aktiver Mitarbeit am Gemeinwohl und zu Verantwortungsbewußtsein führen,
5. die schöpferischen Kräfte des Erwachsenen aktivieren und diese einüben,
6. Erwachsene in geistiger, kultureller, beruflicher, handwerklicher und hauswirtschaftlicher Hinsicht befähigen.⁴⁵⁷

Neben der katholischen Erwachsenenbildung, die von der Kirche nicht als Missionierung, sondern als gesamtgesellschaftliche Diakonie verstanden werden muß, hat katholische Erwachsenenbildung auch eine kritische Funktion innerhalb der Kirche.

⁴⁵⁵ Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich. Offizielle Gesamtausgabe. Freiburg 1976, S. 547.

⁴⁵⁶ Vgl. Heinrich, F. u. Kaiser, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. 25 Jahre Entwicklung im Spiegel einer Zeitschrift, hier: Heinrich, F.: Überlegungen zu einem Konzept katholischer Erwachsenenbildung, S. 217.

⁴⁵⁷ Vgl. Fell, M.: a.a.O., S. 19.

So heißt es im Synodenpapier: "Aufgaben der Kirche in Staat und Gesellschaft"⁴⁵⁸, daß **die Kirche ihre eigenen Fehler nicht übersehen darf und den Gründen ihrer Fehler in der Vergangenheit genauso nachgehen muß**, wie sie heute zu prüfen hat, wo sie mehr Gerechtigkeit und Menschlichkeit bei sich selbst verwirklichen kann.⁴⁵⁹

5.22 Katholische Erwachsenenbildung verstanden als Hilfe zur Individuation und damit verbundene didaktisch-methodische Implikationen

In einer hochspezialisierten Gesellschaft, die durch Verarmung des täglichen Lebens inmitten des Wohlstands, eben durch das "Syndrom der Lebensverarmung"⁴⁶⁰ gekennzeichnet ist, nimmt im Kontrast zum materiellen Wohlstand Orientierungslosigkeit, das Gefühl der Sinnlosigkeit und Resignation zu, was besonders durch die Unfähigkeit der Bewältigung von Lebensübergängen und Grenzerfahrungen menschlichen Lebens deutlich wird.

Nipkow faßt diese Problematik als "Identitätsproblematik"⁴⁶¹ zusammen, und diese "(...) Krise der Identität wird konkret in Verunsicherung und Orientierungslosigkeit, wodurch Gefühle der Einsamkeit, der Überforderung und der Angst hervorgerufen werden (...) Identität aber ist die Voraussetzung dafür, das eigene Leben als sinnvoll und kontinuierlich zu erfahren."⁴⁶²

Identität und Sinnfindung ist ein Prozeß lebensgeschichtlicher Erfahrung, und deshalb muß die Identitätskrise zugespitzt auch als ein "Verfall der persönlichen Erfahrungsfähigkeit"⁴⁶³ bezeichnet werden.

Diese Situation vor Augen hat katholische Erwachsenenbildung davon auszugehen, daß

⁴⁵⁸ Aufgaben der Kirche in Staat und Gesellschaft. Ein Arbeitspapier der Sachkommission V der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Sonderdruck aus "Synode 1/1973".

⁴⁵⁹ Vgl. ebd. S. 8.

⁴⁶⁰ Zulehner, P. M.: "Leutereligion". Eine neue Gestalt des Christentums auf dem Weg durch die achtziger Jahre?, S. 39.

⁴⁶¹ Vgl. Nipkow, K.E.: Grundfragen der Religionspädagogik, Band 2, Das pädagogische Handeln der Kirche, S. 104.

⁴⁶² Frey, K.: a.a.O., S. 169.

⁴⁶³ Ebd.

1. die jüdisch-christliche Tradition ein großes Potential an 'Lebenswissen' beinhaltet, das auch heute für ein Gelingen des menschlichen Lebens aufgegriffen und aktiviert werden kann, und
2. der Ort einer möglichen religiösen Sozialisation immer weniger die Familie ist und deshalb das Sinnangebot des christlichen Glaubens nicht mehr zwangsläufig in den Blick kommt.

Diese Voraussetzungen berücksichtigend soll nun katholische Erwachsenenbildung in erster Linie einen Beitrag zu einem gelingenden menschlichen Leben leisten.

So formuliert denn auch die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in einem Arbeitspapier zur UNESCO-Konferenz über Erwachsenenbildung neben der Begleitung der Menschen bei der Gestaltung des sozialen und politischen Lebens das Identitätslernen als ersten Schwerpunkt.⁴⁶⁴

Im Vordergrund katholischer Erwachsenenbildung steht somit das Lebens- und Sinnangebot des christlichen Glaubens für ein gelungenes menschliches Leben und das **Aufdecken der Behinderung von Lebensmöglichkeiten** durch bestimmte Glaubensformen und Glaubensinhalte.

Eine so motivierte **katholische Erwachsenenbildungsarbeit hat "(...) ihren Ansatzpunkt bei dem zu suchen, was die Betroffenen >unmittelbar angeht<"**⁴⁶⁵

Einer so verstandenen Erwachsenenbildung geht es "(...) um das Reflexivwerden der eigenen und der gesellschaftlichen Situation und um das kritische Hinterfragen geltender Normen, Werte und Verhaltensweisen. In kritisch-empanzipativer Ausrichtung fragt diese Form der Erwachsenenbildung - im Gegensatz zum Qualifikationslernen - nicht zuerst nach der Funktion des Einzelnen für die Gesellschaft, sondern zuerst nach seinen Entfaltungsmöglichkeiten (...) Identitätslernen wird hier (...) in engem Zusammenhang mit der Erfahrung und der Erfahrungsfähigkeit gesetzt: Indentitätsfindung geschieht demnach durch die >Transzendierung vorgegebener Lebensmuster<".⁴⁶⁶

Wenn die hier postulierte katholische Erwachsenenbildung die religiöse Überlieferung als Grundlage des Angebots für einen umfassenden Sinnhorizont und als Beitrag zu gelungenem menschlichem Leben versteht, so ist sich der Verfasser vorliegender Arbeit durchaus der ambivalenten Rolle der Religion bewußt.

⁴⁶⁴ Vgl. Frey, K.: a.a.O., S. 171 f.

⁴⁶⁵ Frey, K.: a.a.O., S. 171.

⁴⁶⁶ Frey, K.: a.a.O., S. 172 f.

Mit Marx, Nietzsche und Freud sind Personen genannt, die die Ambivalenz der Religion aufzuzeigen suchten, und auch der Verfasser weiß um die Möglichkeiten negativer 'menschenknechtender' Erfahrungen mit Religion, möchte aber dennoch davon ausgehen, "(...) daß christliche Religion die Ausbildung einer balancierenden verheißungsvollen Ich-Identität in Aussicht stellt."⁴⁶⁷

Es ist eben auch die Ambivalenz der Religion, die der Erwachsenenbildung die zentrale Aufgabenstellung einer lebensbegleitenden Identitätshilfe zuweist.

Christlicher Glaube geht von der Bejahung des Menschen, vom unbedingten Angenommensein des Menschen durch Gott aus und dieses Bewußtsein kann für das Selbstbild des Menschen "die Möglichkeit der Selbstbejahung bedeuten, die weder egoistisch noch narzistisch zu verstehen ist, sondern als >zu-sich-Kommen< oder >bei-sich-Sein<, erst das Zugehen auf den anderen und jene Nächstenliebe ermöglicht, die nicht nur Ausflucht aus eigenen Problemen oder mangelnder Selbständigkeit ist."⁴⁶⁸

Diese oben skizzierte Selbstbejahung des Menschen steht in einem Gegensatz zu dem Mißverhältnis zwischen einem idealen und realen Selbstbild. Ist das Ideal eine sehr hohe Maßgabe für den Menschen, so hat dies eine Unterbewertung des realen Selbstbildes, eben ein Minderwertigkeitsgefühl zur Folge. Steht das Leben ständig im Vergleich zwischen Anspruch und Wirklichkeit, so steht dieses Selbstbild dem Offensein für andere Menschen im Weg.

Solch ideale Selbstbilder finden sich in einer "mythisch-rückwärtsgewandten Religion"⁴⁶⁹, die ungeachtet der anthropologischen Gegebenheiten menschlichen Lebens an Traditionen und Normen festhält. Dem entgegen steht eine "messianisch-zukunftsbezogene Form der Religion, die sich nach vorne orientiert erst im Werden begreift (...)." ⁴⁷⁰

Wie kann nun eine Identitätshilfe seitens der katholischen Erwachsenenbildung aussehen? Wie kann es katholischer Erwachsenenbildung gelingen, festgefahrene Wahrnehmungs-, Denk-, Handlungsgewohnheiten zu transzendieren und Lernfähigkeit wieder herzustellen? Diese Frage ist allgemein zu stellen, wenn gleich noch einmal die Bedeutung der katholischen Erwachsenenbildung für politische Bildungsbemühungen in Erinnerung gerufen werden soll.

⁴⁶⁷ Frey, K.: a.a.O., S. 176.

⁴⁶⁸ Frey, K.: a.a.O., S. 177.

⁴⁶⁹ Vgl. Frey, K.: a.a.O., S. 178 f.

⁴⁷⁰ Frey, K.: a.a.O., S. 179.

Nach Ansicht des Verfassers kann katholische Erwachsenenbildung der zentralen Aufgabenstellung einer lebensbegleitenden Identitätshilfe unter Berücksichtigung von drei Schritten gerecht werden:

1. Lebensgeschichtliche Reflexion meiner eigenen Lebens- und Religionsgeschichte.
2. Ermutigung zur Artikulation meiner eigenen 'Lebens- u. Religionserfahrung' / Austausch von Erfahrungen und Erhellen der Hintergründe/Impulse durch den Erwachsenenbildner.
3. Die Lebens- und Glaubenserfahrung der christlichen Tradition wird auf ihre Impulse für das heutige Leben befragt.

1. Schritt: Die Erinnerung und das kritische Bewußtwerden der eigenen Geschichte (mit Religion)

Ausgehend von den Erfahrungen der Teilnehmer werden durch die biographische Selbstreflexion bisherige Einstellungen und Handlungsgewohnheiten in ihrer lebensgeschichtlichen Entwicklung gesehen und verstanden.

Durch die Selbstreflexion wird die subjektive Perspektive im Denken, Handeln und in der Wahrnehmung erkannt.

"Das Bewußtmachen der eigenen Lebensgeschichte ist so die erste Voraussetzung für eine Erweiterung der Erfahrungsfähigkeit, für eine Überprüfung eingespielter Interpretations- und Handlungsgewohnheiten aus der Distanz der Erinnerung und somit ein erster Schritt zu möglicher Veränderung. Dieser erste Schritt, durch den Sensibilität für die Wahrnehmung innerer Entwicklungslinien geweckt werden soll, ist eine elementare Voraussetzung des Lernens."⁴⁷¹

Methodisch kann diese Reflexion des eigenen biographischen Hintergrundes eine Analyse des alltäglichen Lebens sein. Hilfreich sind hier z.B. Selbstdarstellungstriaden, die Erstellung eines Wochenzeitplans, die Anfertigung biographischer Alben, das Malen oder Skizzieren meiner Lebenslinie oder meiner Lebenskurve usw.. Hier ist dann jeweils der Zusammenhang meiner Lebensgeschichte mit meiner religiösen Geschichte darzustellen und nach den Auswirkungen der Religion auf mein Leben zu fragen. Bei diesen methodischen Zugängen steht nicht Erinnerung, verstanden als objektives Abrufen, sondern eine subjektive Rekonstruktion meiner eigenen Vergangenheit im Vordergrund.

⁴⁷¹ Frey, K.: a.a.O., S. 181.

Etwas aus dem persönlichen Leben zu erzählen, stößt in der Regel auf Widerstände, so daß das Gespräch über eine lebensgeschichtliche Reflexion nicht zwingend gefordert werden darf. "Voraussetzung und Grundlage einer lebensweltlich orientierten Erwachsenenbildung ist deshalb die genaue Information über den Lernvorgang in der Ankündigung der Veranstaltung und eine verlässliche Information über die Intentionen des Kurses."⁴⁷²

Im Rahmen katholischer Erwachsenenbildung soll eine autobiographische Reflexion den Zusammenhang zwischen Lebensgeschichte und religiöser Lerngeschichte aufzeigen und es sollen die Auswirkungen der Religion bewußt gemacht. Der Sinn und Nutzen der autobiographischen Methode muß den Teilnehmern als wichtig für das Weiterkommen des Lernprozesses erläutert werden. Dieser erste hier beschriebene Schritt des Erfahrungslernens ist für eine katholische Erwachsenenbildung, die sich als Identitätshilfe versteht, unverzichtbar, denn: "Wer sein Leben genauer sieht, ist schon auf dem Weg zu neuer Sinnerschließung und möglicher Aufmerksamkeit, auch auf die Sprache des Glaubens."⁴⁷³

2. Schritt: Die Selbstartikulation der eigenen Erfahrung (mit Religion) / Austausch von Erfahrungen

"Das ist zugleich Medium und Absicht, Weg und Ziel aller Bildungsarbeit, Voraussetzung für alles Handeln, das den Alltag verändert."⁴⁷⁴

Das Resultat eines Austausches lebensgeschichtlicher Erfahrungen kann darin bestehen, daß der eigene Lebenshorizont als subjektiv und ausschnitthaft erlebt und durch das Gruppengespräch die Sichtweise der einzelnen Person erweitert wird und sich die Position des Einzelnen deutlicher klärt.

Das Gespräch über die eigene Lebensbiographie ist folglich kein methodischer Trick, sondern es dehnt die Selbstwahrnehmung aus auf die Frage nach den Hintergründen der persönlichen Entwicklung und nach möglichen Veränderungen für die Zukunft.

Methodisch sollte der Rückgriff auf die eigenen Erfahrungen strukturiert sein, "denn die Lebenserfahrung klärt sich nie aus sich selbst, sondern nur durch die Motive, die Richtung und die Ziele des Nachfragens, die zum Nachdenken und Nachlesen anregen."⁴⁷⁵

⁴⁷² Frey, K.: a.a.O., S. 183.

⁴⁷³ Nipkow, K.E.: Grundfragen der Religionspädagogik, Band 2, S. 121.

⁴⁷⁴ Frey, K.: a.a.O., S. 184.

⁴⁷⁵ Frey, K.: a.a.O., S. 185.

Neben der Aufgabe einer Steuerung des Gesprächs über lebensgeschichtliche Erfahrungen ist eine Verallgemeinerungsfähigkeit der Teilnehmererfahrungen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und religiöser Zusammenhänge durch den Erwachsenenbildner wichtig, damit die Entstehungszusammenhänge der individuellen Lebensgeschichte erkannt werden.

Der Erwachsenenbildner setzt durch gezieltes Nachfragen bestimmte Akzente des Gesprächs und achtet so auf eine Themenbezogenheit der Äußerungen, damit nicht unstrukturiert erzählt wird und Erlebnisse, Gelesenes und sonstige Lebensgeschichten durcheinander mitgeteilt werden.

In diesem Zusammenhang ist noch wichtig, daß wissenschaftliche Fakten durchaus mit in das Gespräch eingebracht werden können, wobei sich dieses Einbringen wissenschaftlicher Fakten immer an der alltagspraktischen Relevanz des menschlichen Lebens der Teilnehmer zu erweisen hat. Theologische, pädagogische, psychologische, soziologische, aber auch ethnologische und biologische sowie andere Fakten können der Aufarbeitung der religiösen Lebenslinie dienlich sein, sollten jedoch immer in unmittelbarem Zusammenhang mit den Erfahrungen der Teilnehmer genannt werden. So kann "in Zusammenhang mit theologischem, psychologischem, soziologischem u.a. Wissen (...) eine Aufarbeitung der religiösen Lebenslinie versucht werden, die oft den Charakter einer >Religionshygiene< gewinnt, insofern sie auf Projektionen, schädigende Abhängigkeiten und Verdrängungsmechanismen im Zusammenhang mit Religion aufmerksam macht. Kurz: indem sie kritisch nach den Wirkungen des persönlichen Glaubens auf die konkrete Lebensgeschichte fragt."⁴⁷⁶

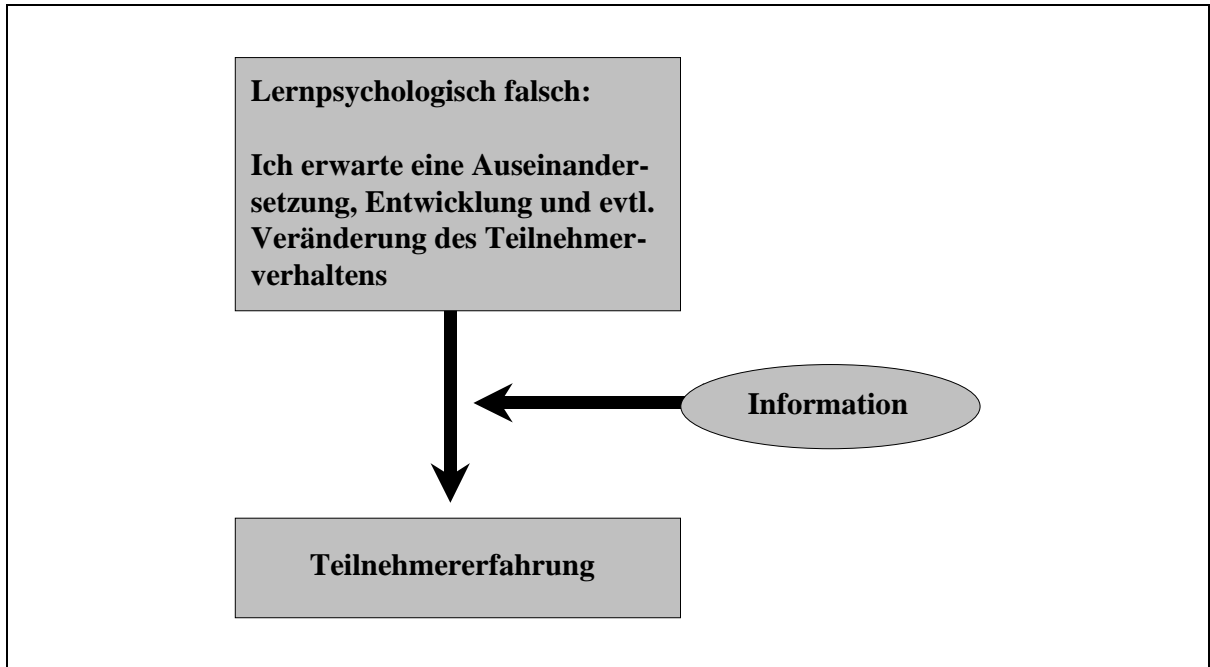
Dieser Ansatz steht dann auch gegen das Modell von Franz Pöggeler, der für die katholische Erwachsenenbildung eine stark wissens- und informationsbezogene Bildung fordert.

Wissen und Information sind auch in dem vom Verfasser vorgestellten Konzept katholischer Erwachsenenbildung wichtig, stellt Grundwissen doch eine wesentliche Voraussetzung für vernünftige Urteilsfähigkeit dar. Bevor Auseinandersetzung stattfindet, bevor überhaupt Kritik Inhalt des Bildungsprozesses ist, muß der in der Bildung Stehende wissen, was denn das eigentlich ist, was er kritisiert.

Ebenso wichtig wie Wissen und Information ist in der Erwachsenenbildung aber die Teilnehmerorientierung. Dies nicht unbegründet, denn der Verfasser glaubt, daß hier allzuoft lernpsychologisch ein Fehler gemacht wird: Der Erfahrungsebene der Teilnehmer darf nicht nur eine Information entgegengesetzt werden, wenn ich

⁴⁷⁶ Frey, K.: a.a.O., S. 186.

mir intensive Auseinandersetzung, Entwicklung und vielleicht Veränderung wünsche.



[Wäre dieses Schema richtig, so müßte man sich ernsthaft fragen, was 2000 Jahre Predigt dann nicht alles hätten erreichen und bewirken müssen.]

Festzuhalten bleibt, daß die eigene Geschichte mit Religion, auch unter Zuhilfenahme von 'objektivem Wissen' den Teilnehmer freimachen soll im Sinne von neuer Erfahrungs- und Lernfähigkeit.

3. Schritt: Die Befragung der Lebens- und Glaubenserfahrung der christlichen Tradition auf ihre Impulse für das heutige Leben oder: Der Deutungsmusteransatz katholischer Erwachsenenbildung

In diesem dritten Schritt geht es um das Angebot der christlichen Tradition als eine Perspektive für gelungenes menschliches Leben. Da in der christlichen Tradition Jesus von Nazareth als der Weg, die Wahrheit und das Leben bezeichnet wird⁴⁷⁷, muß katholische Erwachsenenbildung, das Leben, den Tod, die Auferstehung Jesu und seine Rede von einem 'Leben in Fülle' zur Sprache bringen.

Hier gewinnt der Umgang mit biblischen Texten eine besondere Bedeutung, denn diese biblischen Texte beschreiben in ihren Inhalten, Bildern und Symbolen menschliche Erfahrungen. So werden im Alten Testament die Erfahrungsgeschichte Israels mit Gott und im Neuen Testament die Erfahrungen der Menschen mit Jesus von Nazareth beschrieben. Die Aussagen der biblischen Texte sind auf ihren Beitrag für gelingendes menschliches Leben in heutiger Zeit zu befragen.

Die biblischen Texte sind nicht als solche zu betrachten, sondern es ist wichtig, den Erfahrungshintergrund ihrer Entstehung zu bedenken und die Situation zu sehen, in der diese Texte entstanden sind. Die exegetische Erhellung dieser Hintergründe ist Voraussetzung dafür, daß die biblischen Texte auch heute noch beispielhafte Lebens- und Glaubenserfahrungen aufzeigen können. Dies erfordert insgesamt einen kreativen Umgang mit Bibeltexten⁴⁷⁸, so daß eine mögliche Korrelation zwischen biblischer Aussage und Lebenssituation und -erfahrung entsteht.

"Das leitende Interesse ist (...), die biblischen Aussagen für heute zu >entdecken<, d.h. das >semantische Potential< der Texte für heute freizulegen und die Tradition in ihrer Umsetzung in die aktuelle Situation fortzuführen."⁴⁷⁹

Somit ist es Aufgabe einer katholischen Erwachsenenbildung, die sich als Identitätshilfe versteht, den Glauben als eine neue Lebensmöglichkeit aufzuzeigen. Dabei geht es durchaus auch um eine kritische Überprüfung der gegenwärtigen Situation und "nicht um die Vertröstungsperspektive von Religion mit der Folge der Stabilisierung gegebener Verhältnisse, sondern vielmehr - im Sinne einer messianisch-zukunftsorientierten Ausrichtung der Religion - um eine **kritische Überprü-**

⁴⁷⁷ Vgl. Johannes 14, 6.

⁴⁷⁸ Die kreative Fülle bezüglich des Umgangs mit Bibeltexten darzustellen, findet sich z.B. in: Stock, A.: Textentfaltungen.

⁴⁷⁹ Frey, K.: a.a.O., S. 189.

fung der gegenwärtigen Situation, der Lebensformen und Wertvorstellungen: kurz, der herrschenden Plausibilitäten."⁴⁸⁰

Katholische Erwachsenenbildung, die Identitätshilfe sein soll, kann somit auch verstanden werden als Ermutigung, eigene originäre Erfahrungen zu machen, um eigenen Bedürfnissen nachzugehen und geltende Lebensformen, Wertvorstellungen und Normen zu hinterfragen. Somit heißt Erfahrungslernen nicht nur ein Lernen aus Erfahrung, sondern auch Aufbruch zu neuen Erfahrungen.

In der katholischen Erwachsenenbildung, verstanden als Identitätshilfe, ist die Erfahrung Basis, Ziel und Maß der Erwachsenenbildung.

Basis, weil sie auf die Lebenserfahrung der Erwachsenen und der biblischen Tradition gründet.

Maß, weil das Leben der Prüfstand des Glaubens ist und **Ziel**, weil katholische Erwachsenenbildung die Erfahrungsfähigkeit des Menschen fördern will und somit einen Beitrag zur Individuation des Menschen leistet. Es geht also nicht nur um die Aufarbeitung von Erfahrungen, sondern um eine positiv verstandene Freisetzung einer kritischen Kraft und Lebenskompetenz durch diese Aufarbeitung.

Eine so verstandene katholische Erwachsenenbildung, hat grundsätzlich drei didaktische Aspekte zu berücksichtigen, nämlich

1. die **Situationsorientiertheit**,
2. die **Herrschaftsfreiheit** und
3. die **Konfliktorientiertheit**.

Situationsorientiertes Lernen, verstanden als das Begreifen der eigenen Situation, strebt als Ziel eine aktive Auseinandersetzung mit dem Alltag und seinen Widersprüchen an. Dies erfolgt nicht nur auf rationaler Ebene, "(...) sondern ganzheitlich, d. h. auf die Veränderung von Einstellungen, Motivationen, Denk- und Handlungsgewohnheiten."⁴⁸¹

Somit ist situationsorientiertes Lernen nicht durch fremdbestimmte Qualifikationsanforderungen bestimmt.

In der konkreten Praxis kann eine Situationsorientierung schon in der Planungsphase einer Veranstaltung beginnen, etwa dadurch, daß bereits eine bestimmte Zielgruppe, wie z.B. alte Menschen, Alleinerziehende, in Trennung Lebende, etc. oder etwa in Anlehnung an die Schaltstellen des Lebens, Berufsanfänger, junge

⁴⁸⁰ Frey, K.: a.a.O., S. 190 (Hervorhebung durch den Verfasser).

⁴⁸¹ Frey, K.: a.a.O., S. 193.

Eltern, Pensionäre etc. angesprochen werden, so daß die Teilnehmer schon von vornherein aus einer vergleichbaren Situation kommen und sprechen.

Wissensvermittlung, Information, Kenntnisse und Aufdecken von Verstehenshintergründen haben dann zu erfolgen, wenn es für die Lernenden von subjektiver Bedeutsamkeit ist. In diesem Sinne muß das Lernen Erwachsener 'pünktlich sein'.

Herrschaftsfreies Lernen wird deshalb als Sozialform gefordert, weil von den Kompetenzen der Erwachsenen auszugehen ist, "(...) die im Lernprozeß ihre Fähigkeiten, Erfahrungen, Deutungen und >vielleicht das wertvollste, wirkliche Ratlosigkeit<, austauschen."⁴⁸²

Die Rolle des Erwachsenenbildners besteht darin, daß er "Lotse auf dem Weg, den alle gemeinsam bereisen"⁴⁸³ ist, und er hat "(...) ein integrierter und integrierender Faktor zu sein, der anregt und dazu anleitet, daß Lernaktivitäten sich als Gruppenaktivitäten entwickeln."⁴⁸⁴

Der Erwachsenenbildner leistet als pädagogischer Begleiter sozusagen Hilfe zur Selbsthilfe.

Für eine so verstandene Form herrschaftsfreien Lernens ist die Kommunikationsform der Dialog. "Durch Dialog hört der Lehrer der Schüler und hören die Schüler des Lehrers auf zu existieren, und es taucht ein neuer Begriff auf: Der Lehrer-Schüler und die Schüler-Lehrer. Der Lehrer ist nicht länger bloß der, der lehrt, sondern der, der selbst im Dialog mit den Schülern belehrt wird, die ihrerseits, während sie belehrt werden, auch lehren."⁴⁸⁵

Konfliktorientiertes Lernen als didaktische Forderung erwächst aus dem Ziel einer Relativierung des Gewohnten durch die Perspektive christlichen Glaubens. Für die Aufgabe der katholischen Erwachsenenbildung gilt deshalb einerseits den "... Menschen zu helfen, sich ihrer Situation bewußt zu werden, gegen den neuen Aberglauben zu kämpfen, den Glauben nämlich >an die Unbedingtheit und Unabänderlichkeit dessen, was der Fall ist<; >den universalen Verdummungstendenzen entgegenzuwirken, denen die Bevölkerung in Deutschland, wie im Rest der Welt, heute ausgesetzt ist<; und schließlich die Entdeckung, daß dem Menschen >für vulgär-materielle Interessen das Fell über die Ohren gezogen wird<."⁴⁸⁶ Auf

⁴⁸² Frey, K.: a.a.O., S. 194.

⁴⁸³ Ebd.

⁴⁸⁴ Ebd. S. 195.

⁴⁸⁵ Ebd. 118

⁴⁸⁶ A.a.O., S.196

der anderen Seite ist die katholische Erwachsenenbildung der Überzeugung, daß das Evangelium ein großes Potential an Kritik und Alternativen für ein Leben enthält, das Opfer dieser vulgär-materiellen Interessen zu werden droht.

Somit will katholische Erwachsenenbildung neue Erfahrungen ermöglichen und zu Konflikten ermutigen, die sich zwangsläufig beim Ausbrechen aus gewohnten Mustern ergeben.

Die hier aufgezeigte Form des Erfahrungslernens ist gleichzeitig ein Lernen gegen Resignation und Apathie, denn "wer nie erfahren hat, daß Hoffnung keine Vertröstung auf den Sankt-Nimmerleins-Tag sein muß, wird auch kein Verständnis für das entwickeln, was die Rede vom 'Reich Gottes' meint."⁴⁸⁷

Weiterhin sollten bei allen Ansatzpunkten erwachsenenbildnerischer Bemühungen **Freiwilligkeit, Freiheit, Partnerschaft** und **didaktische Selbstwahl** das gemeinsame Tun bestimmen.

- Freiheit des Erwachsenen, gemeint als alles sagen und denken dürfen.
- Freiwilligkeit der einzelnen Personen darüber zu entscheiden, wann und wie weit man bereit ist, Wege mitzugehen und mitzutragen.
- Partnerschaftlicher Umgang - gemeint in dem Sinne, daß der Erwachsenenbildner den anderen als gleichwertigen Menschen mit eigener Geschichte annehme und anerkenne.
- Didaktische Selbstwahl - gemeint als Zugeständnis an den Erwachsenen, selbst zu entscheiden, was dieser wann, wie, mit wem und wo erfahren, tun und lernen möchte.

5.23 Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund biblischer und anthropologischer Grundlagen und unter Berücksichtigung der Lebenssituation des Menschen wird für die katholische Erwachsenenbildung insgesamt und damit auch für die politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung das Modell einer anthropologisch-theologischen katholischen Erwachsenenbildung gefordert. Es wird plädiert für einen Wandel von einer Theologie für das Volk zu einer Theologie des Volkes.

⁴⁸⁷ Lott, J.: Erwachsenenarbeit in der Kirche: Konflikt-Lernen in sozialer Praxis, in: Ders. (Hrsg.), Kirchliche Erwachsenenarbeit, S. 21, zitiert nach: Frey, K.: erwachsen glauben, S. 197.

Dem entgegen steht gegenwärtig häufig noch ein kompensatorisches Bildungsverständnis katholischer Erwachsenenbildung, dessen Ziel die unverfälschte und unverkürzte Weitergabe von theologisch-dogmatischen Werten und Normen ist.

Der postulierte Ansatz stellt den Versuch dar, nicht möglichst viele glaubens- und kirchentreue Christen zu sammeln, sondern mündiges und selbstverantwortliches Christsein zu ermöglichen.

Ein solcher Ansatz zielt nicht auf fremdbestimmte, sondern auf selbst erworbene und verantwortete Lebenskompetenz. Er zielt auf Individuation und versteht die Botschaft des christlichen Glaubens als ein Sinnangebot für gelingendes menschliches Leben, wenngleich auch der Beschränkung auf religiöse Bildung eine Absage erteilt wird.

Erwachsenenbildung weiß sich hier dem Ziel einer ganzheitlichen Bildung verpflichtet, und hält eine Auseinandersetzung mit politischem und religiösem Fundamentalismus für unerlässlich.

In Anlehnung an andragogische Erkenntnisse und biblische Aussagen wird für einen erfahrungsnahen, lebensbegleitenden und ganzheitlichen Ansatz von katholischer Erwachsenenbildung geworben, deren didaktische Eckpfeiler das situations-, konfliktorientierte und herrschaftsfreie Lernen sind.

Im Gegensatz zu einer themenorientierten Erwachsenenbildungsarbeit versucht eine 'lebensweltorientierte' und identitätsfördernde Erwachsenenbildung nicht den sachstrukturellen Gegenstand, sondern den Lebenszusammenhang in den Vordergrund des Interesses zu stellen.

Dem Konzept einer so verstandenen katholischen Erwachsenenbildungsarbeit entspricht nicht ein Erwachsenenbildner, dessen Aufgabe eine Vermittlung bereits festgelegter Inhalte ist, sondern der Erwachsenenbildner ist als fachlich gut informierter Mensch ein Wegbegleiter, der Impulse gibt, Akzente setzt, Gespräche steuert und Hintergrundinformationen im Sinne von notwendigen Verstehenszugängen und Wissen vermitteln kann. Er versucht als pädagogischer Begleiter 'Hilfe zur Selbsthilfe' zu leisten, und dazu sollten ihm menschliche, soziale, als auch Sach- und Methodenkompetenz dienlich sein.

Wenn hier der erfahrungs-, lebensweltorientierte und identitätsfördernde Ansatz einer katholischen Erwachsenenbildungsarbeit favorisiert wird, so möchte der Verfasser anmerken, daß dies zunächst nur für die konzeptionelle Fundierung einer katholischen Erwachsenenbildung, die sich Normen und Werte zum Thema macht, Geltung beansprucht. Es wurde gesagt, daß Wissensvermittlung auch hier von Bedeutung ist, dies jedoch unter der Vorgabe, daß sich in der Erwachsenenbildung das Einbringen von wissenschaftlichen Fakten immer an deren alltagspraktischer Relevanz erweisen muß.

Bildungssektoren, in denen es um die Erlangung von Schulabschlüssen oder berufliche Weiterqualifizierung geht, werden unter den heutigen Bedingungen schulischen Lernens verstärkt Schwierigkeiten mit dem vom Verfasser vorgestellten Ansatz haben.⁴⁸⁸

5.3 Biblisch-schöpfungstheologische Aussagen als theologische Imperative politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung

Im vorangegangenen Kapitel wurde deutlich, daß die Frage nach einem Begründungszusammenhang katholischer Erwachsenenbildung und damit auch nach der Rechtfertigung und dem Stellenwert politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung wesentlich bestimmt ist von der Diskussion, ob sich katholische Erwachsenenbildung primär kerygmatisch oder diakonisch begründen läßt. Einem primär kerygmatischen Verständnis katholischer Bildungsarbeit, wonach die Verkündigung des Evangeliums die Zielperspektive kirchlicher Bildungsarbeit darstellt, wurde vor dem Hintergrund anthropologischer und agogischer Erfordernisse eine Absage erteilt und dabei deutlich darauf hingewiesen, daß es der Kirche hier in Anbetracht zunehmender Distanzierung ihrer Mitglieder primär um das Interesse nach Selbsterhaltung geht. Im Zusammenhang der historischen Entwicklung gesellschaftlicher und katholischer Erwachsenenbildung wurden pragmatische Ansätze katholischer Erwachsenenbildung aufgezeigt, wonach sich katholische Erwachsenenbildung entweder "als neuer Name für traditionelle kirchliche Arbeitsformen"⁴⁸⁹ oder "als Kopie der allgemeinen Erwachsenenbildungsarbeit"⁴⁹⁰ versteht.

Im ersten Ansatz stellt sich Kirche durch einen Austausch der Begriffe Verkündigung, Missionierung und Bildung "(...) als eine Organisation dar, die schon längst leistet, was scheinbar ganz neu von ihr gefordert wird."⁴⁹¹ Hier versucht die Kirche sozusagen mittels eines semantischen Tricks eine theoretische Begründung ihrer Bildungsarbeit zu liefern.

⁴⁸⁸ Insbesondere schulisches Lernen in den Regelschulen muß es sich zur Aufgabe machen, Staatsbürgerkunde im ursprünglichen Sinne des Wortes zum Unterrichtsgegenstand zu machen. Hier ist der Ansatz der Teilnehmerorientierung sekundär, da Unterricht an den Schulen Grundlagen- und Basiswissen zu vermitteln hat.

⁴⁸⁹ Meier, Ch.: Kirchliche Erwachsenenbildung, S. 21

⁴⁹⁰ Ebd. S. 23

⁴⁹¹ Ebd. S. 21.

Der zweite pragmatische Ansatz knüpft an gesellschaftliche Begründungsansätze der Erwachsenenbildung an, und betont darauf aufbauend den spezifischen Beitrag der katholischen gegenüber der gesellschaftlichen Erwachsenenbildung. Die Ausführungen zu dem von der Kirche in Anspruch genommenen spezifischen Beitrag gelangen jedoch nicht über inhaltliche Aussagen wie 'aus christlicher Grundhaltung' oder 'vom Evangelium her' hinaus. Für eine ernstzunehmende Begründung agogischer Bemühungen der Kirche im Zusammenhang der Pluralität der Träger bleibt die Kirche hier eine ausreichende Beantwortung schuldig. Im Bemühen um theoretische Begründungsversuche scheint hier das Dabeisein im 'Konzert' der Träger und Einrichtungen gesellschaftlicher Erwachsenenbildung im Vordergrund zu stehen. Eine fundierte und überzeugende Theorie, und damit einhergehend eine theoretische Profilierung und Legitimierung politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung, steht noch aus. Hierzu stellen die biblisch-theologischen Grundaussagen der Schöpfung wichtige Anknüpfungspunkte dar.

5.31 Das biblisch-schöpfungstheologische Verständnis vom Menschen

Im folgenden gilt es Aussagen über das biblisch-schöpfungstheologische Verständnis des Menschen darzustellen und deren Bedeutung für die katholische Erwachsenenbildung zu entfalten. Hierzu ist eine genauere exegetische Betrachtung der zwei biblischen Schöpfungserzählungen sinnvoll. Im Buch Genesis, Kapitel 1 und 2, liegen nach dem Stand der historisch-kritischen Erforschung der Erzählerquellen zwei eigenständige Schöpfungserzählungen vor, die auch zwei unterschiedlichen Quellen, der Priesterschrift (Gen 1,1 - 2,4a) und der Vorpriesterschrift (Gen. 2, 4b-25), zugeordnet werden können. Diese beiden Texte gilt es hinsichtlich ihrer Aussagen über das Verständnis des Menschen näher zu betrachten. Diese Absicht vor Augen, sind gleich Einschränkungen zu machen: Die schöpfungstheologischen Aussagen konzentrieren sich auf zwei wesentliche ausgewählte Textstellen, die nicht im Rahmen einer umfangreichen exegetischen Studie untersucht werden können. Auch können bei der Darstellung wesentlicher exegetischer Grundaussagen über das schöpfungstheologische Verständnis des Menschen nicht alle Auslegungsvarianten berücksichtigt werden. Hier erfolgt eine Beschränkung auf die Aussagen der weitgehend anerkanntesten alttestamentlichen Exegeten Cl. Westermann und G. v. Rad.

I. Genesis 1,26-29:

"26 Und Gott sprach: Laßt uns Menschen machen nach unserem Bilde, uns ähnlich!

Sie sollen herrschen über die Fische im Meer und über die Vögel am Himmel und über das Vieh und über alle >wilden Tiere< und über alles Gewürm, das auf der Erde sich regt.

27 Und Gott schuf den Menschen nach seinem Bilde, nach dem Bilde Gottes schuf er ihn, als Mann und Frau schuf er sie.

28 Und Gott segnete sie >indem er sprach<:

Seid fruchtbar und mehrt euch und erfüllt die Erde und macht sie euch untertan! Herrschet über die Fische im Meer und die Vögel am Himmel und über alles Lebendige, das sich auf Erden regt!

29 Und Gott sprach: Hiermit übergebe ich euch alle samentragenden Pflanzen auf der ganzen Fläche der Erde und alle Bäume, an denen samentragende Baumfrüchte sind, sie sollen euch zur Nahrung dienen."⁴⁹²

In Anlehnung an den exegetischen Befund von Genesis 1, 26-29 ist die Erschaffung des Menschen auf einen Entschluß des Schöpfers zurückzuführen (Gen. 1,26), und mit der Erschaffung des Menschen werden die Gottesebenbildlichkeit (Gen. 1,26-27) und der Herrschaftsauftrag über die Tiere (Gen. 1,26 + 28) als zwei schöpfungstheologische Grundbestimmungen des Menschen genannt.

a) Zur Gottesebenbildlichkeit des Menschen:

Die Gottesebenbildlichkeit des Menschen wird in Genesis 1, 26 genannt und in Vers 27 nochmals wiederholt.

Die Rede von der Gottesebenbildlichkeit des Menschen läßt hier im wesentlichen zwei Interpretationsmöglichkeiten zu. Einerseits kann die Gottesebenbildlichkeit als eine Repräsentanz Gottes durch den Menschen verstanden⁴⁹³ und andererseits als Ausdruck für eine Beziehung zwischen Mensch und Gott betrachtet wer-

⁴⁹² Biblische Fassung nach Westermann, Cl.: Biblischer Kommentar, Genesis 1-11 (Bd. I/1), S. 108.

⁴⁹³ Diese Position wird von Exegeten wie G. v. Rad: „Das erste Buch Mose. Genesis“; H. W. Wolff: „Anthropologie des Alten Testaments“ und J. Scharbert: „Der Mensch als Ebenbild Gottes in der neueren Auslegung von Gen. 1,26“ u. a. vertreten.

den.⁴⁹⁴ Mit Blick auf die altorientalischen Vorstellungen der Königsideologie lehnt Westermann die Sichtweise der Ebenbildlichkeit, verstanden als Repräsentanz Gottes durch den Menschen, ab, und Gottesebenbildlichkeit wird als Nähe zu Gott verstanden, die aber auch die Möglichkeit des Fern-Seins impliziert. Für Barth stellt die Gottesebenbildlichkeit des Menschen einen besonderen Charakter menschlicher Existenz dar, "(...) kraft dessen der Mensch Gott gegenüber verhandlungsfähig wird (...) als ein von Gott anzuredendes Du und als ein vor Gott verantwortliches Ich".⁴⁹⁵ "Alle Menschen hat Gott 'zu seinem Entsprechen', d. h. so geschaffen, daß etwas zwischen dem Schöpfer und dem Geschöpf geschehen kann."⁴⁹⁶ Menschsein ist somit wesentlich durch die Gottesbeziehung gekennzeichnet. Die Gottesbeziehung gehört zum Wesensmerkmal des Menschen und erhält somit "explikativen Charakter"⁴⁹⁷. Der Schöpfungsbericht weist auf das dialogische Gottesverhältnis des Menschen hin und stellt die Grundlage der Würde des Menschen dar.

b) Herrschaft der Menschen über die Tiere

Der Herrschaftsauftrag des Menschen über die Tiere wird in Genesis, 1, 26 genannt und dann in Vers 28 wiederholt. Mit dem Herrschaftsauftrag des Menschen über die Tiere wird eine Zielformulierung der Erschaffung des Menschen benannt, nämlich die Herrschaft des Menschen über die Tiere, und ein Bezug zwischen Mensch und Tier hergestellt. Westermann versteht den menschlichen Herrschaftsauftrag nicht als Ausbeutung, sondern der Mensch soll zum Segensträger für das ihm Anvertraute werden. Die Reduktion des Herrschaftsauftrages an den Menschen auf Tiere ist für Westermann dadurch zu erklären, daß sich 'Herrschen' im alttestamentlichen Kontext nur auf Lebendiges bezieht. In Genesis 1, 28 wird die Erde mit in den Herrschaftsauftrag einbezogen und somit deutlich, daß das übrige Geschaffene nicht der Verfügung des Menschen entzogen ist.

In Genesis 1, 27 wird deutlich, daß die Zweigeschlechtlichkeit der Menschheit und damit die geschlechtliche Unterschiedlichkeit schöpfungsgemäß sind. Der Mensch

⁴⁹⁴ Eine solche Interpretation findet sich bei Cl. Westermann: „Biblischer Kommentar. Genesis 1-11“; V. Maag: „Alttestamentliche Anthropogonie in ihrem Verhältnis zur altorientalischen Mythologie“ u. a. Exegeten.

⁴⁹⁵ Kirchliche Dogmatik III/1, zitiert nach Westermann, Cl.: Biblischer Kommentar. Genesis 1-11 (Bd. I/1), S. 207 f.

⁴⁹⁶ Westermann, Cl.: ebd., S. 218.

⁴⁹⁷ Ebd. S. 217.

ist nicht zur Einsamkeit erschaffen, sondern "zum Du des anderen Geschlechts berufen"⁴⁹⁸. Der Mensch ist ein zur Gemeinschaft bestimmter Mensch.

II. Genesis 2, 4b-25:

"4b Als Jahwe Gott Erde und Himmel machte -
5 noch war kein Gesträuch des Feldes auf der Erde
und noch war kein Kraut des Feldes gewachsen,
denn Jahwe Gott hatte noch nicht auf die Erde regnen lassen
und Menschen gab es nicht, den Acker zu bebauen;
6 und ein Wasserschwall stieg von der Erde auf
und tränkte die ganze Oberfläche des Erdbodens, -
7 da formte Jahwe Gott den Menschen aus Staub vom Erdboden
und hauchte in seine Nase Lebensatem;
so wurde der Mensch ein lebendes Wesen.
8 Und Jahwe Gott pflanzte einen Garten in Eden im Osten
und setzte den Menschen, den er geformt hatte, dorthin.
9 Und Jahwe Gott ließ allerlei Bäume aus dem Erdboden wachsen,
lieblich anzusehen und gut zu essen,
und den Baum des Lebens in der Mitte des Gartens
und den Baum der Erkenntnis des Guten und Schlechten
10 Und ein Strom geht aus von Eden, den Garten zu tränken.
Und von dort verzweigt er sich und wird zu vier Teilflüssen.
11 Der Name des ersten ist Pischon;
der fließt um das ganze Land Hawila, wo es Gold gibt,
12 und das Gold dieses Landes ist edel.
Dort gibt es Bdellion-Harz und Schoham-Stein.
13 Der Name des zweiten Flusses ist Gichon;
der umfließt das ganze Land Kusch.
14 Der Name des dritten Flusses ist Hiddefel,
das ist der, der gegenüber von Assur fließt.
Und der vierte Fluß, das ist der Euphrat.
15 Und Jahwe Gott nahm den Menschen und setzte ihn in den Garten Eden,
ihn zu bebauen und zu bewahren.
16 Und Jahwe Gott gebot dem Menschen:

⁴⁹⁸ Rad, G. v.: Das erste Buch Mose. Genesis, S. 39.

Von allen Bäumen des Gartens darfst du essen;
17 aber von dem Baum der Erkenntnis des Guten und Schlechten
darfst du nicht essen;
denn am Tag, an dem du von ihm ißt, mußt du sterben.
18 Und Jahwe Gott dachte:
Es ist nicht gut, daß der Mensch allein sei;
ich will ihm eine Hilfe machen, die ihm entspricht.
19 Und Jahwe Gott bildete aus Erde
allerlei Tiere des Feldes und allerlei Vögel des Himmels,
und er brachte sie zum Menschen,
um zu sehen, wie er sie benennen würde;
und ganz so, wie der Mensch sie, die Lebewesen, benennen würde,
so sollte ihr Name sein.
20 Und der Mensch nannte Namen für alles Vieh
und für die Vögel des Himmels und für alle Tiere des Feldes,
doch für einen Menschen fand er keine Hilfe, die ihm entsprach.
21 Da ließ Jahwe Gott einen Tiefschlaf auf den Menschen fallen,
daß er einschlief.
Und er entnahm eine seiner Rippen und schloß die Stelle mit Fleisch zu.
22 Und Jahwe Gott baute die Rippe,
die er vom Mann genommen hatte, zur Frau,
23 und er brachte sie zum Mann. Da sagte der Mann:
Diese endlich ist Gebein von meinem Gebein
und Fleisch von meinem Fleisch!
Diese soll man Männin nennen, denn vom Mann ist sie genommen!
24 Deswegen verläßt ein Mann seinen Vater und seine Mutter
und hängt an seiner Frau, und sie werden ein Fleisch.
25 Und die beiden waren nackt, der Mann und seine Frau,
und sie schämten sich nicht voreinander."⁴⁹⁹

Vorliegende Textstelle dient als Exposition zur Paradieserzählung in Genesis 3 und beschreibt die Erschaffung des Menschen und die Verbundenheit von Mensch und Welt. Die Erschaffung des Menschen (Vers 7) vollzieht sich dabei in zwei Akten:

⁴⁹⁹ Biblische Fassung nach Westermann, Cl.: Biblischer Kommentar, Genesis 1-11 (Bd. I/1), S. 249 f.

1. Die 'Formung aus Ton' und
2. die 'Belebung'.

In der Erschaffung des Menschen durch Gott, die durch die Metapher des Töpfers ausgedrückt wird, wird Gottes schöpferisches Wirken deutlich, und die Beschreibung der Formung des Menschen aus dem Erdboden entspricht der alttestamentlichen Vorstellung der Zuordnung und Bezogenheit von Erde und Mensch. Der Mensch wird in seinem Wirken auf die Erde verwiesen, die wiederum auf die Arbeit des Menschen angewiesen ist. In der Zuordnung von Mensch und Erde wird auch die Begrenztheit menschlichen Lebens deutlich: der Mensch ist letztlich Staub und gehört damit der Erde an.

Auch der zweite Schöpfungsakt des Menschen, ausgedrückt in der 'Belebung', greift auf alte Vorstellungen zurück, die den Menschen nicht geteilt in mehrere Bestandteile sehen, sondern als Ganzheit und Einheit. Der Mensch als Schöpfung Gottes wird ganzheitlich verstanden.

Insgesamt werden in Genesis 2 grundlegende Wesenselemente des Menschen benannt: Der Mensch ist Geschöpf Gottes und steht in Beziehung zu diesem (Vers 7); 'Bebauen' und 'Bewahren' (Vers 15) sind komplementär zu verstehen und dem Menschen zur Aufgabe in dem von Gott verfügt Lebensraum gegeben. Hier wird deutlich, "daß die Arbeit des Menschen in allen ihren Möglichkeiten in der Absicht des Schöpfers mit diesem seinem Geschöpf, dem Menschen, lag."⁵⁰⁰ 'Bebauen' und 'Bewahren' sind Grundauftrag des Menschen und mit Blick auf zeitliche Veränderungen immer wieder neu zu interpretieren. So ist mit der Erschaffung des Menschen der Auftrag zur Kulturarbeit verbunden und die vom Menschen zu leistende Aufgabe wird zum "Mandat Gottes"⁵⁰¹. Mit Blick auf die Wechselbeziehung zwischen Gott, Mensch und dem Kulturauftrag des Menschen kommt Westermann zu dem Ergebnis: "Kultur und Zivilisation erhalten von daher die Würde, auf dem Mandat Gottes an sein Geschöpf zu beruhen."⁵⁰²

Als weiteres Wesenselement nennt Genesis 2 die Ausrichtung menschlicher Existenz auf Gemeinschaft hin. Mit Blick auf Genesis 2, 18 ist festzuhalten: "Der Mensch ist so von Gott geschaffen, daß er des gegenseitigen Helfens bedarf und so, daß dieses gegenseitige Helfen ein Wesenselement seines Menschseins

⁵⁰⁰ Ebd. S. 301.

⁵⁰¹ Ebd. S. 302.

⁵⁰² Ebd.

ist."⁵⁰³ Kern und Mitte dieser menschlichen Gemeinschaft ist die Gemeinschaft von Mann und Frau.⁵⁰⁴

Mit Blick auf die alttestamentlichen Aussagen zur Schöpfung des Menschen lassen sich zusammenfassend fundamentale Aussagen über das biblisch-schöpfungstheologische Verständnis des Menschen treffen:

Es wurde deutlich, daß der Mensch in einer dreifach-dialogischen Beziehung steht:

- Gott und Mensch stehen in einem dialogischen Verhältnis zueinander. Der Mensch ist Geschöpf Gottes und zu einer Antwort in diesem Dialog herausgefordert. Mit dem Begriff der 'Gottesebenbildlichkeit' ist genau dieses dialogische Verhältnis zwischen Gott und Mensch gemeint. Der Begriff der 'Gottesebenbildlichkeit' erhält somit im Zusammenhang der menschlichen Schöpfung explikativen Charakter.
- Menschliches Leben ist von Gott auf Gemeinschaft hin angelegt. Der Mensch entfaltet sich, wie Buber es formuliert, über das Du zum Ich. Die Gemeinschaft von Mann und Frau gilt dabei als Prototyp menschlichen Miteinanders.
- Durch den dem Menschen von Gott aufgetragenen Herrschafts- und Kulturauftrag über die außermenschliche Schöpfung tritt der Mensch in Beziehung zur außermenschlichen Schöpfung. Aufgabe des Menschen ist es, das Anvertraute segensreich zu entfalten und verantwortlich dienstbar zu machen.

⁵⁰³ Ebd.: S. 309. Vgl. in diesem Zusammenhang auch Kohelet 4,9 f.: "Zwei sind auf jeden Fall besser dran als einer allein. Wenn zwei zusammenarbeiten, bringen sie es eher zu etwas. Wenn zwei unterwegs sind und einer hinfällt, dann hilft der andere ihm wieder auf die Beine. Aber wer allein geht, ist übel dran, wenn er fällt, weil keiner ihm helfen kann. Wenn es kalt ist, können zwei Schläfer sich gegenseitig wärmen. Aber wie soll einer allein sich warm halten? Einer allein kann leicht überwältigt werden, aber zwei wehren den Überfall ab. Noch besser sind dann drei; man sagt ja: >Ein Seil aus drei Schnüren reißt nicht so schnell.<" (zitiert aus: Die Bibel in heutigem Deutsch, S. 600).

⁵⁰⁴ Vgl. Westermann, Cl.: a.a.O., S. 309.

5.32 Das biblisch-schöpfungstheologische Verständnis vom Menschen in seiner Bedeutung für die katholische Erwachsenenbildung

Im biblischen Schöpfungsbefund wurde die dreifache schöpfungsgemäße Relationalität des Menschen deutlich. Im folgenden gilt es nun der Frage nachzugehen, ob und inwiefern diese schöpfungstheologischen Aussagen in einen Zusammenhang mit Bildung, und damit auch der katholischen Erwachsenenbildung, zu bringen sind. Stellen die schöpfungstheologischen Aussagen möglicherweise Beweggründe katholischer Erwachsenenbildung dar? Enthalten die schöpfungstheologischen Aussagen bedeutende Erkenntnisse und zu entfaltende Grundlagen für die katholische Erwachsenenbildung?

Gleich zu Beginn sei vorweggenommen, daß die schöpfungstheologischen Aussagen einen wesentlichen Beweggrund für das Engagement der Kirche in der Erwachsenenbildung darstellen.

Für die Argumentation sei zunächst auf einige **formale Gemeinsamkeiten** zwischen Bildungsprozessen und schöpfungstheologischer Rede von der Entfaltung der dreifachen schöpfungsgemäßen Relationalität hingewiesen: Die Entfaltung der dreifachen schöpfungsgemäßen Relationalität des Menschen wird als eine lebenslange Aufgabe verstanden. Ebenso ist Bildung, im weitesten Sinne definiert als eine konstruktive Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt, eine derartig lebenslange Aufgabe und lebenslanger Prozeß. Theologie und Anthropologie intendieren die Entwicklung des Menschen zu Identität und Selbstbestimmung. Grundlage des Bildungsverständnisses ist dabei die anthropologische Rede von der Bildsamkeit des Menschen. Grundlage der Theologie ist die schöpfungsgemäße Relationalität des Menschen gegenüber Gott, dem Mitmenschen und zur außermenschlichen Schöpfung, die letztlich in die Gottebenbildlichkeit mündet.

Die Entfaltung der Gottesebenbildlichkeit auf der Grundlage der schöpfungsgemäßen Relationalität des Menschen ist theologisch gesprochen ein Prozeß zur Selbstwerdung des Menschen. Dieser Prozeß der Selbstwerdung beinhaltet die menschlich-konstruktive Entfaltung der Gottesbeziehung, der Beziehung zum Mitmenschen und zur außermenschlichen Schöpfung, und wird als umfassende menschliche Herausforderung und lebenslanger Prozeß verstanden. Hier ist denn auch die **inhaltliche Gemeinsamkeit** zum Bildungsverständnis und zum Bildungsprozeß festzustellen. Bildung, anthropologisch verstanden, wird als ein Beitrag zur Selbstbestimmung des Menschen, zur konstruktiven Entfaltung des Menschseins, zur Identität verstanden, und die kritisch-konstruktive Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt stellt somit ein fundamentales Charakteristi-

kum agogischer Bemühungen dar. Bildung und Gottesebenbildlichkeit im Sinne der Entfaltung der schöpfungsgemäßen Relationalität des Menschen zeigen eine deutliche Verbindungslinie, bzw. stehen zueinander in Beziehung. Versteht sich Bildung als selbstbestimmte und individuelle, konstruktive Auseinandersetzung mit der Welt, so entspricht dies dem schöpfungstheologischen Auftrag des Menschen, und Bildung beinhaltet in der Sprache der Theologie sozusagen eine Form der Realisierung der Gottesebenbildlichkeit. Durch die Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt (entsprechend dem Verständnis von Bildung) realisiert dieser, theologisch gesprochen, seine Gottesebenbildlichkeit. Bildung kann somit als eine schöpfungsgemäße Form der Entfaltung des Menschen charakterisiert werden. Insofern spricht Kirche im Zusammenhang mit Bildung von einem Kern christlichen Lebens. Bildung im Sinne einer konstruktiven Auseinandersetzung mit der Welt ist Schöpfungsauftrag, und dies kann nicht ohne Konsequenzen für die kirchliche Praxis bleiben. Will die Kirche Verantwortung für die Realisierung des Schöpfungsauftrags übernehmen, und sie muß es, wenn sie zeichenhaft das Reich Gottes verwirklichen will⁵⁰⁵, so kann sie Bildung nicht zu einer Nebensache deklarieren, sondern muß sich Bildung als eine für sie unverzichtbare Aufgabe zu eigen machen, eben weil agogische Bemühungen, theologisch gesprochen, einen schöpfungsgemäßen Beitrag zur verantwortlichen und selbstbestimmten Lebensgestaltung des Menschen leisten.

5.4 Katholische Erwachsenenbildung im Paradigma der Diakonie

Sich im Zusammenhang der Begründung einer politischen Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung auf eine Auseinandersetzung mit dem Begriff 'Diakonie' einzulassen, scheint auf den ersten Blick sehr problematisch, da der Begriff 'Diakonie' inhaltlich im Denken und Reden primär mit Hilfeleistung für Hilfsbedürftige verbunden wird. Mit dem Begriff 'Diakonie' rückt der sozialcaritative Dienst der Kirche an gesellschaftlichen Gruppen, wie zum Beispiel Kranken, Obdachlosen, Menschen mit Behinderung und anderen 'gesellschaftlichen' Randgruppen ins Zentrum der Betrachtung, und eine diakonische Begründung von Bildungsbemühungen legt somit zunächst ein rein kompensatorisches Verständnis von Bildungsbemühungen nahe.

⁵⁰⁵ Vgl. Kehl, M.: Die Kirche. Eine katholische Ekklesiologie, S. 39.

Deshalb gilt es zunächst einer genauen Begriffsklärung des Diakoniebegriffs nachzugehen und diesen dann in den Zusammenhang einer anthropologisch und theologisch begründeten politischen Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung zu stellen.

5.41 Diakonie - Eine Begriffsdefinition

In einer klassischen Einteilung unterscheidet die Kirche in Anlehnung an das Neue Testament (vgl. Röm. 12; Eph 3, 12-21; Apg. 2,42-47; 4,32-37) drei Grundfunktionen und Grundaufgaben kirchlichen Handelns:

1. Liturgie, verstanden als das Spenden und Empfangen der Sakramente, sowie der gemeinsame Vollzug des Gottesdienstes.
2. Martyrie, verstanden als Verkündigung, worunter in dieser klassischen Einteilung auch die gesamte Bildungsarbeit subsummiert wird.
3. Diakonie, verstanden als der sich durch die Nachfolge Christi ergebende Auftrag zu sozialcaritativen Diensten.

Als vierte Grundfunktion und Grundaufgabe kirchlichen Handelns wird seit einigen Jahren seitens der Pastoraltheologie der Begriff Koinonia, verstanden als die Aufgabe des Gemeindeaufbaus, ergänzend aufgeführt.

Diakonie stellt einen Teilbereich kirchlicher Grundfunktionen dar und bezieht sich auf die sozialcaritativen Dienste der Kirche. Aus dem neutestamentlichen und christlichem Griechisch hervorgehend wird der Begriff Diakonie "(...) in verschiedener Bedeutung gebraucht, vor allem um damit Almosen, Werke der Caritas, d. h. die Gesamtheit der Fürsorge, zu bezeichnen."⁵⁰⁶ In diesem Zusammenhang handelt es sich um diakonische Dienste in den Gemeinden, die sich im ehrenamtlichen Engagement von Christen ausdrücken, z. B. Krankenbesuchsdienste, Sammlung materieller Güter für Bedürftige usw., und um die professionell organisierte Hilfe durch einen Verband. In der evangelischen Kirche wird diese profes-

⁵⁰⁶ Lexikon für Theologie und Kirche: S. 324.

sionelle Diakonie vorwiegend vom Diakonischen Werk und seitens der katholischen Kirche vom Caritasverband organisiert.⁵⁰⁷

In der klassischen Aufteilung der Grundfunktionen kirchlicher Dienste wird Bildungsarbeit unter Martyrie, also Verkündigung, subsummiert. Es wurde bereits deutlich, daß eine Gleichsetzung von Verkündigung und Bildungsarbeit anthropologischen und agogischen Gesichtspunkten nicht gerecht wird und somit der Verkündigungsauftrag kein Begründungsmuster für die politische Bildungsarbeit in der katholischen Kirche darstellen kann.

Im folgenden gilt es aufzuzeigen, inwieweit durch die Reduzierung des Diakoniebegriffs auf eine Grundfunktion und Grundaufgabe kirchlichen Handelns eine Verkürzung des Begriffs im umfassenden Sinn vorliegt, und welche Perspektiven sich daraus für ein grundlegendes Prinzip kirchlichen Handelns ergeben. Die Entwicklung dieser grundlegenden Perspektiven kirchlichen Handelns liefert dann möglicherweise Anknüpfungspunkte für eine Konzeption politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung.

Neutestamentlich finden sich im Zusammenhang mit dem Begriff Diakonie drei unterschiedliche Bedeutungsvarianten. Diakonie wird erstens im Zusammenhang mit dem Tischdienst verwendet, und ihr kommt hier die Bedeutung des 'Tischdienstes', des 'bei Tisch Dienens' und 'bei Tisch Aufwartens' zu. Diese griechisch-neutestamentliche Grundbedeutung des Begriffs Diakonie findet sich im Neuen Testament bei Mt. 22,13; Mk. 1,31; Lk. 10,40; 12,37; 17,8; 22,27; bei Joh. 2,5.9; 12,2 und in der Apg. 6,2. Mit Blick auf den Kontext der Verwendung des Begriffs Diakonie ist festzustellen, daß Diakonie hier nicht unmittelbar im theologischen Sinne verwendet wird und keinen Zusammenhang mit der Grundbotschaft des Neuen Testaments aufweist.⁵⁰⁸

Darüberhinaus findet sich eine Erweiterung des Begriffs Diakonie im Sinne des 'für den Lebensunterhalt sorgens' und der 'fürsorgenden Hilfe' im Neuen Testament bei Mt. 25,44; Mk. 1,13; 15,41; bei Lk. 8,3 und Phlm. 13. Die Rede von der fürsorglichen Hilfe wird hier jedoch noch nicht in einen Zusammenhang mit dem Wirken Jesu gebracht und steht somit auch nicht im Kern der neutestamentlichen Botschaft Jesu.

⁵⁰⁷ Nach einer im Herbst 1995 vom Allensbach-Institut durchgeführten Repräsentativ-Befragung zum Caritas-Außenbild gilt Caritas bei der überragenden Mehrheit der deutschen Bevölkerung als 'Helfer in der Not'. Vgl. hierzu: Köcher, R.: Die Caritas im Spiegel der öffentlichen Meinung, in: Caritas 6/1996.

⁵⁰⁸ Ebd. S. 201 f.

Eine letzte Verwendung des Begriffs Diakonie findet sich im Zusammenhang mit Selbstaussagen Jesu, und hier bei Mk. 10,45 und Lk. 22,27. Hier wird Jesu Dienen zur Verhaltensregel der Jünger. Beim Evangelisten Markus findet sich eine umfassende theologische Deutung des Begriffs Diakonie im Zusammenhang mit dem Leben und Wirken Jesu: "Denn auch der Menschensohn ist nicht gekommen, um sich dienen zu lassen, sondern um zu dienen und sein Leben hinzugeben als Lösegeld für viele." (Mk. 10,45) Diese Selbstaussage deutet das Lebenswerk Jesu als Dienst, genauer als 'Für-die-anderen-dasein', das in der stellvertretenden Hingabe des Lebens kulminiert. Von daher ist der Dienst Jesu durch eine paränetisch-imitable und eine soteriologisch-einmalige Dimension gekennzeichnet. Die diakonische Haltung Jesu ist ein verbindliches, zur Nachahmung aufgetragenes Prinzip seiner Nachfolge (Paränese); sie findet in der sühnenden Lebenshingabe ihre 'analogielose Zuspitzung' (Soteriologie). Von daher ist Jesus das Urbild des 'Diakons', dessen gesamtes Leben und Sterben 'diakonisch' ist: seine Verkündigung vom Reich Gottes, seine Hinwendung zu den Menschen mit ihren konkreten Lebensbedürfnissen und sein vertrauensvoller Gehorsam gegenüber dem Vater bis in den Tod. Insofern das gesamte Leben Jesu als diakonisch gilt, ist Diakonie 'eine zentrale Qualität des Christuslebens selbst'.⁵⁰⁹ Diakonie ist insofern nicht mehr primär in Verbindung zu bringen mit sozialcaritativen Aktivitäten, als eine Hilfe für Bedürftige zu betrachten, sie ist mehr als eine Grundfunktion und Grundaufgabe kirchlichen Handelns neben anderen Grundfunktion und -aufgaben, sondern Diakonie stellt sich als Grundstruktur kirchlichen Handelns dar, von der sozusagen alle Aufgaben und Funktionen kirchlichen Handelns 'durchtränkt' sind. Alle kirchlichen Aktivitäten haben diakonischen Charakter, und Diakonie ist somit nicht als eine Grundfunktion und -aufgabe der Kirche zu charakterisieren, sondern Kirche hat in ihrer Grundstruktur eine diakonische Verfaßtheit aufzuzeigen. "Diakoneo und seine Wortgruppe wird in bestimmten Schichten des NT zum zentralen Ausdruck für die christliche Grundhaltung, die sich an Jesu Wort und Verhalten orientiert, und zur Bezeichnung spezifisch christlicher, innergemeindlicher Funktionen, nämlich des karitativen Einsatzes, der Wortverkündigung und der Führungsaufgaben."⁵¹⁰

⁵⁰⁹ Ebd. S. 204.

⁵¹⁰ Weiser, A., in: Balz, H. R. u. Schneider, G. (Hrsg.): Exegetisches Wörterbuch zum Neuen Testament, S. 727.

"Kirche ist in (nicht nur *an* und *für!*) sich diakonisch, oder sie ist überhaupt nicht Kirche."⁵¹¹ Wenn innerkirchlich seitens der Pastoraltheologie von einer 'diakonisch ausgerichteten' oder 'diakonischen Pastoral' gesprochen wird, so handelt es sich hier um ein Hendiadyoin, denn der Dienst am Menschen im umfassenden Sinn gehört unveräußerlich zur Sendung der Kirche: die Wahrnehmung von Not⁵¹² und der Dienst an den Armen.⁵¹³

Diesen Ansatz gilt es im Hinblick auf das kirchliche Handeln und insbesondere mit Blick auf die katholische Erwachsenenbildung zu verfolgen und daraus Konsequenzen für die politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung zu ziehen.

5.42 Diakonie als Grundprinzip kirchlichen Handelns - Folgen für die katholische Erwachsenenbildung

Im ersten Teil vorliegenden Kapitels wurden verschiedenste Funktionsbestimmungen katholischer Erwachsenenbildung analysierend vorgestellt. Deutlich geworden ist dabei, daß eine katholische Erwachsenenbildung auf der Grundlage einer normativ-dogmatischen Theologie andragogischen Gesichtspunkten und damit der Agogik nicht gerecht wird. Es sind an erster Stelle die diakonischen Begründungen katholischer Erwachsenenbildung, die Zusammenhänge mit politischer Bildung in der katholischer Erwachsenenbildung aufzeigen, wenngleich in der Analyse der dargestellten diakonischen Funktionsbestimmungen katholischer Erwachsenenbildung auch deren Unzulänglichkeit im Zusammenhang mit einer Begründung politischer Bildung deutlich geworden ist. So gilt es im folgenden den Diakoniebegriff mit den möglicherweise daraus abzuleitenden Optionen in den Vordergrund der Grundlagenforschung für eine politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung zu stellen.

⁵¹¹ Haslinger, H.: Diakonie zwischen Mensch, Kirche und Gesellschaft. Eine praktisch-theologische Untersuchung der diakonischen Praxis unter dem Kriterium des Subjektseins des Menschen, S. 8.

⁵¹² Not ist der von Steinkamp bevorzugte Terminus für die diakonische Praxis; vgl.: Steinkamp, H.: Diakonie - Kennzeichen der Gemeinde, S. 66 ff. und ders.: Wahrnehmung von Not, in: Fuchs, O. (Hrsg.): Theologie und Handeln, S. 177-186.

⁵¹³ Rolf Zerfaß spricht vom 'Dienst an den Armen', um Diakonia und Koinonia klar voneinander trennen zu können. Vgl.: Zerfaß, R.: Lebensnerv Caritas. Helfer brauchen Rückhalt, S. 96.

"Die Kirche ist nur Kirche, wenn sie für andere da ist. (...) Sie muß den Menschen aller Berufe sagen, was ein Leben mit Christus ist, was es heißt, 'für andere dazusein'."⁵¹⁴ Dieser von Bonhoeffer formulierte Anspruch an die Kirche sei an den Anfang der Ausführungen gestellt, denn er hebt deutlich den diakonischen Grundgedanken der Kirche als Proprium kirchlichen Handelns hervor. Mit Blick auf die Kategorisierung der Grundfunktionen kirchlichen Handelns in Liturgia, Martyria, Koinonia und Diakonia ist deshalb festzuhalten, daß diese Unterteilung insofern irreführend ist, als daß Diakonie nicht eine besondere Grundfunktion kirchlichen Handelns darstellt, sondern jedes kirchliche Handeln von einer diakonischen Grundstruktur geprägt sein muß. 'Kirche ist nur Kirche, wenn sie für andere da ist', das bedeutet, daß Diakonie nicht als eine Grundfunktion der Kirche neben anderen Grundfunktionen wie Martyrie und Liturgie zu betrachten ist, sondern Diakonie sich als eine Grundstruktur **allen** kirchlichen Handelns versteht. Diakonie ist kein partielles Handlungsfeld, kein besonderer Sektor, in dem sich kirchliche Aktivitäten vollziehen, sondern Diakonie ist "die zentrale Qualität des Christuslebens"⁵¹⁵, und insofern müssen sich alle Felder kirchlichen Handelns dieser zentralen diakonischen Grundstruktur der Kirche unterordnen.⁵¹⁶ Haslinger resümiert in seiner 1996 vorgelegten Habilitationsschrift 'Diakonie zwischen Mensch, Kirche und Gesellschaft': "Liturgie, Koinonia und Verkündigung sind nur dann jeweils authentisch christliche Liturgie, Koinonia und Verkündigung, wenn sie in all ihren Formen zugleich diakonische Qualität aufweisen."⁵¹⁷

Auf die Frage nach der inhaltlichen Verortung des Diakoniegedankens wird in Anlehnung an Moltmann Diakonie im Kontext der Reich-Gottes-Botschaft Jesu

⁵¹⁴ Bonhoeffer, D.: Widerstand und Ergebung. Briefe und Aufzeichnungen aus der Haft, in: Bethge, E. (Hrsg.) S. 415 f.

⁵¹⁵ Philippi, P.: Diaconica. Über die soziale Dimension kirchlicher Verantwortung, S. 3.

⁵¹⁶ Im Jahr 1996 leitete Bischof Dr. Franz-Josef Bode, Bischof von Osnabrück, unter dem Leitwort 'Den Menschen zugewandt' einen pastoralen Schwerpunkt ein, der eine stärkere Konzentration auf den diakonischen Charakter der Kirche beabsichtigte. 'Den Menschen zugewandt', eine Formulierung, die sicherlich eine positive Wirkung auch über den Kreis von gläubigen Christen hinaus zeigt und noch einmal eine deutliche Betonung des Wesentlichen kirchlichen Handelns beabsichtigt. Andererseits scheint eine derartige Formulierung schon fast ironischen Charakter zu haben, denn was kann Kirche in all ihren Aktivitäten anderes sein, als den Menschen zugewandt? Denkt hier jemand anders, so nähern wir uns Gedanken, die bereits im vorherigen Kapitel von der eigenen Ausgrenzung der Kirche aus der Gesellschaft sprachen und in den Zusammenhang mit Ideologisierung und Sektentum gebracht wurden. Kirche ist den Menschen zugewandt, dies sollte eine selbstverständliche Aussage sein.

⁵¹⁷ Haslinger, H.: Diakonie zwischen Mensch, Kirche und Gesellschaft. Eine praktisch-theologische Untersuchung der diakonischen Praxis unter dem Kriterium des Subjektseins des Menschen, S. 754.

gesehen.⁵¹⁸ Das, was Diakonie meint, ist korrelativ mit dem zentralen Inhalt des Wirkens und Lebens Jesu, und damit nach Aussage der neutestamentlichen Exegeten mit der Botschaft vom Reich Gottes, der Gottesherrschaft, zu betrachten.⁵¹⁹ Gottesherrschaft ist dabei definiert als ein eschatologisch-zukünftiger Friedens-, Gerechtigkeits- und Heilszustand einer neuen, gottgewirkten Ordnung.⁵²⁰ Im Zeichen der Herrschaft Gottes ist mit Jesus Christus eine neue Ethik, die jenseits der Kategorien von Macht, Ansehen und Besitz anzusiedeln ist, präsentisch-realistisch geworden. Was Reich Gottes heißt, wird in der Person Jesu Wirklichkeit. Jesu Leben, Sterben und Tod stehen unter dem Zeichen dieser Gottesherrschaft. Somit bleibt die 'neue Ethik' des Gottesreiches nicht ein utopisches Handlungsprinzip, sondern wird durch Jesus ganz konkret präsent. Jesu "(...) liebende Hinwendung zum Menschen, seine Diakonie, ist eine zeichenhafte Verwirklichung des verheißenen Heils für alle. (...) Im Blick auf Christus wird deutlich, daß die Gottesherrschaft ein >unverdientes und unverdienbares Geschenk< Gottes ist. Die Gottesherrschaft ist eine >Prärogative Gottes< und somit dem Zugriff des Menschen entzogen. Damit ist jedoch nicht ausgesagt, daß der Mensch passiv bleiben und lediglich auf das Heil warten soll. Vielmehr ist der Mensch verpflichtet, die mit der Gottesherrschaft verbundene >Ethik Jesu< zu erfüllen, d. h. in ähnlicher Weise den Menschen zu dienen und damit das Reich Gottes zeichenhaft zu vergegenwärtigen. "In Jesus Christus hat sich gezeigt, wer Gott ist und wie er für die Menschen da sein will. Durch Christus wird der Mensch zum Glauben gerufen und zugleich zum >Dasein für andere< befreit und beauftragt. Zu einer Kirche, die sich auf Jesus Christus beruft, gehört als genuine Aufgabe dieses 'Dasein für andere'."⁵²¹ Unhintergebarer Maßstab dafür, wie christliche Praxis zu verstehen und zu gestalten ist, kann nur die Praxis Jesu in seinem Verhältnis zu und in seinen Begegnungen mit den Menschen sein. In der Praxis Jesu finden Christinnen und Christen bzw. die Kirche(n) den entscheidenden Maßstab ihrer Praxis."⁵²²

⁵¹⁸ Vgl. Moltmann, J.: Diakonie im Horizont des Reiches Gottes. Schritte zum Diakonentum aller Gläubigen, S. 22 ff.

⁵¹⁹ J. Gnlika nennt unterschiedliche Terminologien für das Reich Gottes, wie z.B. Reich, Herrschaft, Königtum Gottes, Himmelsherrschaft; vgl. Gnlika, J.: Jesus von Nazareth. Botschaft und Geschichte, S. 87 f.

⁵²⁰ Vgl. Kehl, M.: Die Kirche. Eine katholische Ekklesiologie, S 92.

⁵²¹ Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland: Beschluß: Der Religionsunterricht in der Schule, 1976a, S. 141.

⁵²² Haslinger, H.: Diakonie zwischen Mensch, Kirche und Gesellschaft. Eine praktisch theologische Untersuchung der diakonischen Praxis unter dem Kriterium des Subjektseins des Menschen, S. 619.

Die Rede von Kirche und Diakonie stellt also eine untrennbare Einheit dar und "(...) Struktur, Wesen und Aufgabe der Kirche sind diakonisch. Was ihres Amtes ist, wozu christliche Gemeinde da ist, zeigt sich in ihrer Diakonie, in dem Dienst, den sie durch ihre Existenz und ihre Mission, durch ihre Proexistenz, den Menschen leistet, denen, die in ihr einander als Brüder dienen, wie denen, zu denen sie gesandt ist und die auf ihren brüderlichen Dienst angewiesen sind."⁵²³

Wesentliches Ergebnis des II. Vatikanischen Konzils ist es, "die gesamte Sendung der Kirche als Diakonie, als Dienst am Menschen und der Gesellschaft"⁵²⁴ zu begreifen. Das Wort 'Diakonie' erscheint zwar nur ein einziges Mal in den Konzilstexten, aber "Aussagen über die 'Caritas' und ihre fundamentale Bedeutung für die Lebensäußerung der Kirche auf allen Ebenen"⁵²⁵ prägen verschiedenste Konzilsdokumente. Die Pastoralkonstitution 'Gaudium et Spes' versteht das Selbstverständnis und Handeln der Kirche als 'ecclesia caritatis', wenn sie in Artikel 38 zur Umwandlung der Welt durch das neue Gebot der Liebe aufruft.⁵²⁶ In Anlehnung an das Konzil formuliert die Würzburger Synode in ihrem Arbeitspapier 'Die Not der Gegenwart und der Dienst der Kirche' den diakonischen Gedanken mit Blick auf die Gemeinde und begründet diesen Anspruch mit der Lebenspraxis Jesu, dessen Handeln "Lebensraum für Kranke und Dahinsiechende, für Krüppel und Schwache, für Alte und Abseitige in unserer Welt"⁵²⁷ ermöglichte.

Das diakonische Proprium kirchlichen Handelns scheint in der theologischen Theoriebildung und der kirchlichen Lehrverkündigung⁵²⁸ selbstverständlich, in der Praxis jedoch vielerorts noch nicht realisiert. "Worte wie 'dienende Kirche' sind uns sehr geläufig. Aber sie verändern zu wenig (...) Dann wirken die Worte schließlich wie ein ideologischer Überbau über eine unveränderte Praxis."⁵²⁹ Lediglich 'gegläubte' Diakonie pervertiert, was Diakonie im eigentlichen Sinne ist, nämlich Glaube mit "Hand und Fuß"⁵³⁰.

⁵²³ Pesch, R.: Die Diakonie der Gemeinde nach dem Neuen Testament, S. 3.

⁵²⁴ Sustar, A.: Diakonie in einer erneuerten Pastoral, in Diakonia 9 (19778), S. 78

⁵²⁵ Pfannkuchen, E.: Diakonie und Caritas, in: Schober, Th. u. Seibert, H. (Hrsg.): Theologie - Prägung und Deutung der kirchlichen Diakonie, S. 316.

⁵²⁶ Vgl. Die pastorale Konstitution über die Kirche in der Welt von heute 'Gaudium et spes', Artikel 38, in: Rahner, K. u. Vorgrimmler, H.: Kleines Konzilskompendium, S. 484 f.

⁵²⁷ Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, S. 134.

⁵²⁸ Hingewiesen sei hier auch auf nachkonziliare Enzykliken, besonders 'Evangelii Nuntiandi' und 'Salvifici doloris', die theologische Aussagen zum Diakonieverständnis machen.

⁵²⁹ Kamphaus, F.: "Die Wahrheit in Liebe tun", in: Caritas-Journal. Sonderausgabe: Tag der Caritas 1984, S. 8.

⁵³⁰ So das Motiv des Pastoralen Schwerpunkts im Bistum Osnabrück (Vgl. auch Hirtenwort und Arbeitshilfe).

Diakonie wurde zusammenfassend als Proprium kirchlichen Handelns dargestellt. Kirchliches Handeln vollzieht sich in vielfältigsten Formen und hat in seinem Wesenskern immer eine diakonische Ausrichtung aufzuzeigen. Diakonie ist Grundprinzip jedes kirchlichen Handelns und insofern hat auch kirchliche Bildungsarbeit insgesamt und damit auch politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung einen diakonischen Charakter aufzuzeigen.⁵³¹

Der Bedeutung dieses diakonischen Charakters in der katholischen Erwachsenenbildung gilt es im folgenden nachzugehen, bevor dann abschließend die daraus resultierenden Konsequenzen für eine politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung gezogen werden.

Im vorhergehenden Kapitel wurde deutlich, daß die allgemein vertretene Trias der Grunddimensionen kirchlichen Handelns (Liturgie, Verkündigung und Diakonie) nicht aufrecht erhalten werden kann, da Diakonie die Grundlage allen kirchlichen Handelns darstellt, und insofern auch Liturgie und Verkündigung im Dienste der Diakonie stehen. "Jesus interpretiert mit seiner Botschaft im Grunde 'nur', was er tut! Damit hat die diakonische Tat zentralen Verkündigungscharakter, insofern sie stückhaft die Realerfahrung des gerade dadurch glaubwürdigen ganzen Reiches Gottes ermöglicht."⁵³² Das Wirken Jesu ist orientiert an den Bedürfnissen, Sorgen und Nöten der Menschen, und sein gesamtes Wirken ist nicht losgelöst davon zu betrachten. Ebenso kann sich auch kirchliches Handeln insgesamt nicht losgelöst von den menschlichen Sorgen und Bedürfnissen vollziehen. Kirchliche Verkündigung erstarrt zur Ideologie, und Liturgie zum Kult, wenn sie nicht anthropologisch gewendet sind, d. h. ihre Orientierung am Leben der Menschen suchen. So wie Diakonie das Handlungsprinzip Jesu darstellt, so muß Diakonie auch handlungsleitender Grundsatz der Kirche insgesamt sein. Insofern ist auch die Fragestellung verworfen, ob kirchliche Bildungsarbeit der Verkündigung oder Diakonie zuzuord-

⁵³¹ Wenn es im Synodenpapier "Katechetisches Wirken der Kirche" heißt: "(Es läßt) sich keine wesentliche Tätigkeit der Kirche nennen, die nicht katechetische Aspekte hätte", bleibt zu fragen, inwieweit diese Aussage auch Gültigkeit besitzt, wenn das Wort katechetisch durch diakonisch oder diakonisch-politisch ersetzt wird. In der kirchlichen Praxis scheint die Dimension der Diakonie oft in Vergessenheit zu geraten. Das Zitat aus dem Synodenpapier wäre im Sinne eines umfassenden Diakonieverständnisses dahingehend umzukehren, daß jedes katechetische Wirken, verstanden als Unterricht zur Vermittlung des christlichen Glaubens, auch diakonische Aspekte enthalten muß.

⁵³² Fuchs, O.: Der Wert des Lebens oder wie wertvoll ist das Leben? Die Diakonie als Ernstfall christlichen Lebens, in: Caritas. Zeitschrift für Caritasarbeit und Caritaswissenschaft 86 (1985), S. 70.

nen ist. Eine derart alternative Fragestellung ist -wie deutlich wurde- theologisch einfach falsch.⁵³³

Es wurden bereits Ansätze katholischer Erwachsenenbildung dargestellt, die im Handlungsfeld der Diakonie anzusiedeln sind. Namen wie Lange, Lott, Bartelt, Bienert, Fuchs u. a. stehen für Begründungszusammenhänge, die der katholischen Erwachsenenbildung einen primär diakonischen Charakter zuschreiben. Die beschriebenen Theorieansätze mit diakonischem Charakter zeigen dabei einen gesellschafts- und/oder einen individualgeschichtlichen Begründungszusammenhang auf und beziehen ihren diakonischen Bildungsansatz primär auf gesellschaftliche und/oder individuelle Defizite.⁵³⁴ Katholischer Bildungsarbeit wird damit durch ihre Defizitorientierung eine gesellschafts- bzw. individual-kompensatorische Funktion zugewiesen; sie erhält symptomtherapeutischen Charakter und verliert dadurch Möglichkeiten ihrer kritischen und gesellschaftsverändernden Funktion. Eine Bildungsarbeit mit primär kompensatorischer Funktion wirkt in erster Linie system-affirmativ und macht sich damit zum Handlanger der jeweils vorherrschenden politischen, wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse.

Die Sorge um den Menschen in seiner konkreten Situation muß sicherlich der entscheidende Antrieb einer diakonisch begründeten katholischen Erwachsenenbildung sein, und es wäre reiner Zynismus, würde man die individuellen Notlagen nur zum Anlaß nehmen, um nach deren gesellschaftspolitischen Zusammenhängen und Ursachen zu fragen, ohne dabei die konkrete Notsituation im Blick zu haben. Die Sorge um den Menschen steht im Vordergrund, und dennoch stellt Starke im Zusammenhang mit katholischer Erwachsenenbildung zu recht fest, daß dieses Engagement "(...) nicht - wie zum Beispiel in den Niederlanden - zu stärkerer Unterstützung emanzipatorischer Ansätze geführt, sondern eher zur Rezeption (und patriachalischen Färbung) des Begriffs 'Lebenshilfe'.⁵³⁵ Hilfe darf

⁵³³ B. Uphoff ordnet die kirchliche Bildungsarbeit in seiner Dissertation 'Kirchliche Erwachsenenbildung' in Abgrenzung zur Verkündigung explizit der Diakonie zu, und nimmt damit eine theologisch nicht zu rechtfertigende Unterscheidung der Grunddimensionen kirchlichen Handelns vor. Vgl. Uphoff, B.: Kirchliche Erwachsenenbildung. Befreiung und Mündigkeit im Spannungsfeld von Kirche und Welt, S. 181 ff.

⁵³⁴ Emeis spricht sich z. B. vor dem Hintergrund fehlender Lernmöglichkeiten für eine erwachsenenkatechetische Bildungsarbeit aus. Fuchs plädiert aufgrund einer 'kulturellen Not' bzw. 'Bildungsnot' für eine diakonische Bildungsarbeit und auch Bienert gelangt aufgrund eines von ihm diagnostizierten Bildungsnotstand zu einem diakonischen Bildungsverständnis. Für Lange stellt die Unmündigkeit einen Beweggrund für eine diakonische Bildungsarbeit dar.

Festzuhalten ist, daß es sich bei diesen Konzeptentwürfen insgesamt immer um Entwürfe handelt, die aufgrund diagnostizierter Defizite entstanden sind und somit ein kompensatorisches Bildungsinteresse verfolgen.

nicht zu kurz greifen und sich mit der Beseitigung einer konkreten Notsituation begnügen, sondern es bedarf des Blicks auf und die Auseinandersetzung mit den eigentlichen Ursachen. Insofern ist es schon sehr bedeutend, mit welchem Blickwinkel und erkenntnisleitenden Interesse Situationen beurteilt werden. Steinkamp stellt für die allgemeine diakonische Praxis folgendes fest, und dies ist auch auf die Bildungsarbeit und deren Problemfelder zu übertragen: "Die 'Wahrnehmung von Not' fällt - weil interessensbedingt - je nach politischem und sozialem Standort unterschiedlich aus: in der bundesrepublikanischen Caritas- und Gemeindepraxis derzeit in der Regel individualistisch verengt, gesamtgesellschaftlich-ökonomische Zusammenhänge eher ausblendend."⁵³⁶ Katholische Erwachsenenbildung im Paradigma der Diakonie hat sich an soziologischen Tatbeständen zu orientieren, hat Veränderungen wahrzunehmen und einen Beitrag zur Entwicklung von Handlungsperspektiven zu leisten.

Soziologische Untersuchungen weisen z. B. seit einigen Jahren auf einen Individualisierungstrend in der bundesrepublikanischen Gesellschaft hin⁵³⁷, wobei dem Individuum vor dem Hintergrund einer funktionalisierten und rollengeleiteten Gesellschaft immer weniger Bedeutung zukommt. "Der einzelne Mensch ist wohl die vernachlässigste Minderheit, die es in unserer Zeit gibt. So ist dieser Trend auch eine Reaktion auf die Tatsache, daß von den Großstrukturen der Gesellschaft zunehmend die Sozialgebilde ausgetrocknet werden, die zwischen Kleinfamilie und den größeren überregionalen Organisationen überschaubare Gemeinschaftsformen darstellen."⁵³⁸ Individualität gewinnt der Einzelne nun durch einen Rückzug in die Privatsphäre, dies jedoch auf Kosten einer Entpolitisierung des Lebens in der Gesellschaft. Katholische Erwachsenenbildung im Paradigma der Diakonie muß deshalb die Belange des Individuums sehr ernst nehmen. Ausgangspunkt ist der konkrete Mensch mit seiner individuellen Biographie und Situation. Förderung der Identität und soziale Anerkennung sind Wege zur Überwindung dieser Entpoli-

⁵³⁵ Starke, M.-Th.: Einige Überlegungen zur Erklärung länderspezifischer Ausformungen des Selbstverständnisses katholischer Erwachsenenbildung am Beispiel der Niederlande und der Bundesrepublik Deutschland, in: Bundesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenenbildung in Österreich (Hrsg.): *Menschenerweckende Erwachsenenbildung*, S. 143.

⁵³⁶ Steinkamp, H.: Zum Beispiel: Wahrnehmung von Not. Kritische Anfragen an den gegenwärtigen Entwicklungsstand einer praktisch theologischen Handlungstheorie, in: Fuchs, O. (Hrsg.): *Theologie und Handeln. Beiträge zur Fundierung der Praktischen Theologie als Handlungstheorie*, S. 181.

⁵³⁷ Vgl. Noelle-Neumann, E. u. Köcher, R.: *Die verletzte Nation. Über den Wunsch der Deutschen ihren Charakter zu ändern*, und: Beck, U.: *Die Risikogesellschaft*.

⁵³⁸ Fuchs, O.: Die Situation der Fernstehenden aus der praktisch-theologischen Perspektive der Evangelisierung, in: *Ordenskorrespondenz* 31 (1990), S. 21.

tisierung und gesellschaftlich-politischen Immunisierungstendenzen. Eine katholische Erwachsenenbildung im Paradigma der Diakonie muß die Individualisierungstendenzen aufgreifen und fördern, jedoch nicht um den Rückzug aus Gesellschaft und Politik zu forcieren oder "(...) aus vordergründigen Strategien heraus, sondern weil die Wichtignahme des einzelnen Menschen zur Identität der Kirche selbst gehört."⁵³⁹

Katholische Erwachsenenbildung, die sich als christliche Diakonie versteht, kann sich nicht vorschnell nur auf bestimmte Zielgruppen oder bestimmte Problemgruppen und Bedürfnisse konzentrieren, sondern richtet sich, mit dem Ziel der Menschwerdung, die wir anthropologisch formuliert auch Individuation nennen können, an alle Menschen. Diakonische Erwachsenenbildung versteht sich eben nicht als 'Reparaturwerkstatt' mit rein kompensatorischem Charakter.

Ekklesiologisch betrachtet versteht sich jedes kirchliche Handeln als ein Dienst am Menschen. Insofern also der kirchliche Dienst am Menschen unterschiedlich vollzogen werden kann, z. B. durch Caritas, Beratung, Seelsorge, stellt die katholische Erwachsenenbildung eine Form des Dienstes an der Menschwerdung dar und begründet sich theologisch aus dem Schöpfungsgedanken und dem neutestamentlich-jesuanischen Verständnis von Diakonie.

Wird Erwachsenenbildung allgemein als didaktisch-strukturierte und institutionell vermittelte Hilfe zur Individuation verstanden, so vollzieht sich katholische Erwachsenenbildung als eine solche didaktisch-strukturierte und institutionell vermittelte Hilfe aus dem Gedanken der Diakonie heraus. Diese Umschreibung der katholischen Erwachsenenbildung ermöglicht eine zweifache Abgrenzung der katholischen Erwachsenenbildung:

Einerseits läßt sich katholische Erwachsenenbildung innerkirchlich als didaktisch-strukturierter Dienst der Kirche gegenüber anderen Diensten, die entweder gar nicht oder ganz anders didaktisch strukturiert sind, wie zum Beispiel Seelsorge, Beratung, caritative Dienste, abgrenzen und als eigenständiger Beitrag zur schöpfungsgemäßen Menschwerdung betrachten. Damit wird katholischer Erwachsenenbildung trotz gegenwärtig finanzieller Engpässe ein selbständiger und notwendiger Platz in der Vielfalt der kirchlichen Dienste eingeräumt.

Durch die diakonische Begründung kirchlicher Bildungsbemühungen hebt sich katholische Erwachsenenbildung andererseits von weiteren Trägern der Erwachsenenbildung ab und vollzieht somit auch eine Abgrenzung nach außen hin. Diakonische Erwachsenenbildung ist aufgrund ihrer Orientierung am neutestamentli-

⁵³⁹ Ebd.

chen Diakoniegedanken zunächst einmal nicht primär kommerziell ausgerichtet. Mögen die Angebote der katholischen Erwachsenenbildung auch denen anderer Träger gleich sein, so liegt das unterscheidende Merkmal in den theologischen Beweggründen katholischer Erwachsenenbildung und den daraus herzuleitenden Handlungsprinzipien.

Kirche hat sich ihre Beweggründe für ein Engagement in der Erwachsenenbildung immer wieder zu vergegenwärtigen und, einer angemessenen Realisierung der Erwachsenenbildung wegen, die anthropologischen Grundlagen der Bildungsarbeit zu berücksichtigen. Bildung ist dabei als ein Prozeß der Selbstwerdung des Menschen zu verstehen, in dem sich der Mensch konstruktiv mit sich und der Welt auseinandersetzt und durch diese konstruktive Auseinandersetzung mit der Welt er selbst wird, in Auseinandersetzung mit dem Gegenüber zu sich selbst findet und damit, theologisch gesprochen, seine Gottebenbildlichkeit realisiert. Hier gilt dann, daß nur der bildnerische Dienst am Menschen orientiert ist, der die individuelle Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung fördert. Damit wird auch deutlich, daß sich katholische Erwachsenenbildung nicht als 'Marketing-Forum' im Sinne von Missionierung und Funktionärsschulung verstehen darf. Katholische Erwachsenenbildung ist eben nicht Predigt oder Katechese, sondern Dienst an der Gesellschaft. Für die katholische Erwachsenenbildung wird deutlich, daß sie als gleichberechtigter Partner im Gesamtspektrum der Erwachsenenbildung einen "(...) sinnstiftenden und gegen alle anthropologischen Verkürzungen kritischen Auftrag zu erfüllen, dem allgemeinen Trend der Erwachsenenbildung, existentielle Fragen zugunsten einer rein berufsbezogenen Bildung entgegenzusteuern hat."⁵⁴⁰ Bleibt nun die Frage nach den besonderen Merkmalen und Aufgaben einer aus dem Geist der Diakonie praktizierten katholischen Erwachsenenbildung. Wenn der Beitrag zur Menschwerdung ein grundlegendes Prinzip katholischer Erwachsenenbildung darstellt, so ist zu klären, wie denn dieses Prinzip in der katholischen Erwachsenenbildung umzusetzen ist. Katholische Erwachsenenbildung, die sich diakonisch versteht, hat sich am allgemeinen Bildungsverständnis und an die genannte dreifache schöpfungsgemäße Realisierung der Gottesebenbildlichkeit zu orientieren. Eine derartige Orientierung lenkt den Blick dann auch schon direkt auf Funktionen und Aufgaben einer diakonisch verstandenen katholischen Erwachsenenbildung: Eine diakonisch verstandene katholische Erwachsenenbildung hat alle für die menschliche Lebensgestaltung relevanten Themen zu berücksichtigen

⁵⁴⁰ Fell, M.: Katholische Erwachsenenbildung zwischen gesellschaftlicher Verantwortung und kirchlichem Interesse (Eichstätter Hochschulreden, 71), S. 14.

und muß die Dimensionen der Identität des Menschen, wie z. B. die personale, soziale, politische, kulturelle und religiöse Dimension, ernst nehmen. Was im Zusammenhang mit der Menschwerdung eine Rolle spielt, muß auch Gegenstand der katholischen Erwachsenenbildung sein. Eine diakonisch verstandene katholische Erwachsenenbildung muß eine ganzheitliche Entfaltung des Menschen zur Zielperspektive haben und deshalb die Entfaltung sowohl kognitiver, affektiver als auch praktischer Fähigkeiten berücksichtigen. In der katholischen Erwachsenenbildung kann es nicht um eine einfache Verlagerung inhaltlicher Schwerpunkte oder um eine Hinzufügung religiöser Themen zur allgemeinen Erwachsenenbildung gehen, sondern das Spezifikum katholischer Erwachsenenbildung besteht in dem genuin eigenständigen fundamentalen Ansatz der bildnerischen Bemühungen, nämlich "der ganzheitlichen Betrachtungsweise von Bildung, die sich nicht nur auf die Erarbeitung verwertbaren Wissens beschränkt, die nicht auf die Funktionstüchtigkeit des Menschen im Arbeitsleben zielt, die die funktionalen Schlüsselqualifikationen nicht mit Allgemeinbildung identifiziert, sondern auf anthropologischer und biblisch-personaler Grundlage eine dialogische und damit auch diakonische Verhaltensqualifizierung neben der reinen Fachkompetenz anstrebt, ein Bildungsansatz, der mit *Martin Buber* auf ein "wesenhaftes wir" und nicht auf ein "wesenloses man" in Kirche und Gesellschaft angelegt ist."⁵⁴¹

Mit Blick auf die schöpfungsgemäße Entfaltung des Menschen und die Verwirklichung seiner dreifachen Relationalität, aber auch hinsichtlich der von anderen Trägern der Erwachsenenbildung wahrgenommenen Aufgaben, lassen sich einzelne Aufgabenschwerpunkte einer diakonisch verstandenen katholischen Erwachsenenbildung herausarbeiten:

- Katholische Erwachsenenbildung, die einen Beitrag zur Menschwerdung und eine Hilfe zur individuellen Lebensgestaltung leisten will, muß personenorientiert angelegt sein. Ausgangspunkt ist der Mensch mit seiner konkreten Lebensbiographie. Im Bildungsprozeß soll der Mensch sich seiner Deutungs- und Handlungsmuster bewußt werden, um sich dann mit diesen dialogisch auseinanderzusetzen. Durch diesen Prozeß erhält der Mensch konstruktive Anregungen und Impulse zur weiteren Lebensgestaltung und damit zur Menschwerdung. Insofern kommt der Sachorientierung in der katholischen Erwachsenenbildung eine nachgeordnete Rolle zu.

⁵⁴¹ Fell, M.: a.a.O., S. 17.

- Katholische Erwachsenenbildung fördert die verantwortungsvolle Aneignung und Verarbeitung von Informationen und Wissen und leistet damit einen Beitrag zur Selbständigkeit des Individuums. Angesichts unseres multimedialen Zeitalters und kommunikationstechnologischer Revolution muß katholische Erwachsenenbildung einen Beitrag zur verantwortungsvollen und konstruktiven Nutzung der Medien und zur kritischen Verarbeitung von Information und Wissen leisten. Eine diakonisch verstandene katholische Erwachsenenbildung bietet keine Patentlösungen an, sondern will die mündige Verarbeitung von Informationen fördern.
- Es wurde bereits deutlich, daß der Mensch sich selbst auch im sozialen Kontext entfaltet. Der Mensch ist auf Gemeinschaft hin angelegt, und deshalb muß sich katholische Erwachsenenbildung auch mit dem Leben des Menschen in Staat und Gesellschaft auseinandersetzen. Hier hat katholische Erwachsenenbildung einen Beitrag zu einer polyperspektivischen Betrachtung spezifischer Themen zu leisten, um dann, gesamtgesellschaftliches Bewußtsein vor Augen, ein differenziertes Urteil und entsprechendes Handeln im Sinne der Menschwerdung herauszufordern.
- Eine diakonisch orientierte katholische Erwachsenenbildung wendet sich auch an Personengruppen, die aus verschiedensten Gründen, z. B. ihrer schulischen Primärbildung wegen, oder aus finanziellen Gründen, nicht an weiteren Bildungsangeboten partizipieren können.
- Diakonische katholische Erwachsenenbildung ist weiterhin nicht nur auf die Gegenwart, sondern auf Zukunft ausgerichtet. Sie vergegenwärtigt Entwicklungen und richtet ihren Blick zum Beispiel bei Fragen der Friedenssicherung, der Umwelt, der Medien, der Ethik, auf den zukünftigen Handlungsbedarf. Katholische Erwachsenenbildung muß den Menschen ermutigen; Verantwortung zu übernehmen und die Zukunft konstruktiv mitzugestalten. Sie ist deshalb auch nicht primär als 'Reperaturwerkstatt' zu verstehen, sondern als eine die Innovation und Kreativität fördernde Bildungsarbeit. Katholische Erwachsenenbildung will Räume schaffen, in denen innovative Gedanken und Visionen frei diskutiert werden können.

Grob skizziert hat die katholischen Erwachsenenbildung folgende Ziele zu verfolgen.⁵⁴²

Katholische Erwachsenenbildung möchte

⁵⁴² Vgl. Fell, M.: a.a.O., S. 19.

- Erwachsene zu persönlicher Stärke und Entschlußfähigkeit führen,
- Erwachsenen eine bessere Wahrnehmung ihrer eigenen und fremden Bedürfnisse ermöglichen,
- Erwachsenen die Einübung in Partnerschaft und Kooperationsfähigkeit ermöglichen,
- Erwachsene zu Urteilsfähigkeit, aktiver Mitarbeit am Gemeinwohl und zu Verantwortungsbewußtsein führen,
- die schöpferischen Kräfte des Erwachsenen aktivieren und diese einüben,
- Erwachsene in geistiger, kultureller, beruflicher, handwerklicher und hauswirtschaftlicher Hinsicht befähigen.

Die bisher skizzierten Merkmale einer diakonisch ausgerichteten katholischen Erwachsenenbildung lassen sich sicherlich noch weiter ergänzen und ausführen. Im Sinne einer Profilbeschreibung mag o. g. Skizzierung zunächst genügen, zumal angesichts der Dynamik menschlichen Lebens konkrete Aufgaben der katholischen Erwachsenenbildung nicht dauerhaft festgeschrieben werden können. In der Profilbeschreibung katholischer Erwachsenenbildung ist besonders hervorzuheben, daß sich katholische Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund des umfassenden neutestamentlich-jesuanischen Diakoniegedankens nicht als kompensatorische Bildung, nicht als organisierte Nothilfe, verstehen darf. Katholische Erwachsenenbildung geht "(...) über die notwendige Kompensation schulischer Bildungsdefizite sowie Qualifikation und Anpassung an berufliche und wirtschaftliche Notwendigkeiten hinaus. Sie umfaßt Maßnahmen, in denen sich das Nutzungsinteresse und Orientierungsbedürfnis der Teilnehmer/innen, auch mit dem Ziel verbesserter individueller und gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit, gegenseitig durchdringen. Eine so verstandene Bildungsarbeit leistet im Dialog mit anderen einen Beitrag zur Stärkung der unverzichtbaren Wertebasis in unserer Gesellschaft und fördert so das öffentliche Wohl. Sie hilft mit, ein Leben in Identität und Solidarität zu führen."⁵⁴³ Die biblischen Schöpfungsaussagen und der neutestamentlich-jesuanische Diakoniegedanke sind konstitutiv für die Bildungsprozesse katholischer Erwachsenenbildung. "Das Spezifikum katholischer Erwachsenenbildung liegt darin, das Evangelium als Denk- und Handlungsperspektive in den Bildungsprozeß *ganzheitlich* zu integrieren, den Beitrag des Evangeliums im Bildungsprozeß nicht als etwas Zusätzliches zu definieren, das ohne Schaden anzurichten auch wegbleiben könnte, sondern als etwas Konstitutives, als etwas Un-

⁵⁴³ Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung: Hirschberger Erklärung der KBE, S. 9.

verzichtbares, ohne das Erneuerung und Emanzipation, wie sie dialogische Bildungsprozesse zu verwirklichen anstreben, in Gefahr geraten zu mißlingen."⁵⁴⁴

Bezüglich der inhaltlichen Gestaltung katholischer Erwachsenenbildung sind durch das Zweite Vatikanische Konzil Schritte von einer ghettoisierenden hin zu einer weltoffenen Katholizität angedeutet worden. So fordert die Synode für die katholischen Bildungseinrichtungen, daß sie alle Bereiche der Weiterbildung im Blick haben möchten, denn "die Notwendigkeit, grundsätzlich alle inhaltlichen Bereiche der Weiterbildung (z. B. Familie, Beruf, Freizeit, Theologie, Gesellschaft, Staat) zu berücksichtigen, entspricht der wechselseitigen Abhängigkeit aller Lebensbereiche und der Offenheit des Weltbezugs der Christen."⁵⁴⁵

Vor dem Hintergrund des geistigen Pluralismus einer Gesellschaft leistet katholische Erwachsenenbildung einen Beitrag zur Sicherung demokratischen Zusammenlebens und "die Übernahme bildungspolitischer Mitverantwortung setzt seitens der kirchlichen Träger von Erwachsenenbildung die Einsicht voraus, daß der Erhalt des Gemeinwohls einer pluralstrukturierten Gesellschaft mit der Sicherung demokratischen Konsenses korreliert und dieser gerade durch Bildung beeinflussbar ist."⁵⁴⁶

Der dargestellte integrative Bildungsansatz verbindet in seiner Begründung katholischer Erwachsenenbildung theologische und pädagogische Eckpfeiler agogischer Bemühungen und löst sich damit vom stetigen inner- und außerkirchlichen Legitimationsdruck.

Die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung formuliert in einem Arbeitspapier zur UNESCO-Konferenz über Erwachsenenbildung Identitätslernen und die Begleitung der Menschen bei der Gestaltung des sozialen und politischen Lebens als Schwerpunkte kirchlicher Bildungsarbeit.⁵⁴⁷ Schöpfungstheologisch und diakonisch begründet ergibt sich für die Kirche die Verpflichtung zu sozialem Engagement, wobei zuerst gesamtgesellschaftliche Diakonie und nicht nur enggeführte eigene Interessensvertretung im Vordergrund stehen muß.

⁵⁴⁴ Fell, M.: a.a.O. S. 17.

⁵⁴⁵ Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich. Offizielle Gesamtausgabe, S. 547.

⁵⁴⁶ Fell, M.: Katholische Erwachsenenbildung zwischen gesellschaftspolitischer Verantwortung und kirchlichem Interesse (Eichstätter Hochschulreden, 71), S. 9.

⁵⁴⁷ Vgl. Frey. Kathrin: erwachsen glauben, S. 171 f.

6. Katholische Erwachsenenbildung - Politik mitgestalten

Politische Bildung ist allgemein formuliert als eine intentional-organisierte Form politischen Lernens zu verstehen. "Die humanen Grundwerte der **Aufklärung, kommunikativen Vernunft und Emanzipation sowie die Leitidee der "politischen Mündigkeit"** waren und bleiben die Wertbasis Politischer Bildung. Politische Mündigkeit zielt mit Blick auf Kenntnisse und Einstellungen auf **Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit sowie** hinsichtlich Verhalten und Handeln auf **soziale, kommunikative und politische Handlungskompetenz. (...)** Politische Bildung erstrebt mit erprobten und innovativen Lernmethoden nachhaltige Wirkungen auf die

- Kenntnisse,
- Fähigkeiten und Kompetenzen,
- Fertigkeiten,
- Einstellungen und Orientierungen,
- Emotionen

ihrer Adressaten. Ihre Lernziele sind auf die ganze Persönlichkeit der Lernenden gerichtet.

Politische Bildung ist weit mehr als politische Information. (...) **Politische Bildung richtet sich auf "das Politische"**. (...) Die Politikwissenschaft bietet in Anlehnung an den angelsächsischen Sprachgebrauch eine nützliche Strukturierung. Danach lässt sich das Politische als Ensemble dreier Dimensionen bestimmen:

1. Institutionen, Systeme, Ordnungen.
2. Strukturen, Prozesse, Interessenbildung, Interessenwahrnehmung, Meinungs- und Entscheidungsfindung, Partizipation, Konflikt, Konsens, Herrschaft, Macht.
3. Normative Zielvorstellungen, Werte, Ideen, Ideologien, Inhalte von Politik, konkreter Politikfelder und Politiken, z. B. Wirtschaftspolitik, Sozialpolitik, Umweltpolitik, Kulturpolitik.

Das Politische betrifft Menschen in ihren jeweiligen alltäglichen Lebenswelten auf verschiedenen Ebenen, in unterschiedlicher Dichte und Tiefe. (...) Politische Bildung ist heute in der Hauptsache ein Angebot zur Orientierung, zur Kommunikation, zum Dialog und zur Bewältigung von politischen Umbrüchen und den Folgen tiefgreifenden sozialen und kulturellen Wandels. Dieser gesellschaftliche Wandel betrifft Menschen in ihrer persönlichen Lebensführung, ihren sozialen und politischen Meinungen, Urteilen, Einstellungen und ihrem Verhalten. Sie sollen ihn nicht passiv erleiden, sondern aktiv mitgestalten. **Politische Bildung** zielt auf die **soziale Scharnierstelle** zwischen Individuum und Gesellschaft. Sie vermittelt

zwischen den alltäglichen Lebenswelten ihrer Adressaten und den immer unübersichtlicher werdenden systemischen Strukturen des Politischen."⁵⁴⁸

Diese (allgemeinen) Eckpfeiler der Zielorientierung politischer Bildung vor Augen soll im folgenden eine vertiefte Diskussion über die theoretischen Grundlagen politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung erfolgen. Wird politische Bildung seitens der katholischen Kirche in den letzten 40 Jahren primär von den kirchlichen Sozialverbänden und den Mitgliedseinrichtungen der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungsarbeit getragen, so muß gleichzeitig ein Theoriedefizit politischer Bildungsbemühungen dieser Träger konstatiert werden.

Wenn politische Bildung sich als Beitrag zur politischen Kultur der Demokratie versteht, so muß dabei gleichzeitig bewußt sein, daß in der Historie Demokratie nie ein Selbstläufer gewesen ist. "Niemand wird als Demokrat geboren. Demokratie ist keine Vollkaskoversicherung ohne Selbstbeteiligung."⁵⁴⁹ In der Bildungslandschaft scheint die Praxis politischer Bildung insgesamt zunehmend an Bedeutung zu verlieren, denn "kaum wird es mit der Unterrichtsversorgung in der Schule eng - schon ist die politische Bildung in Gefahr. Auch die Möglichkeiten vieler Zentralen für politische Bildung werden eingeschränkt. Freie Träger bangen um Zuschüsse. (...) Wer hat die Stirn zu behaupten, nun sei das Werk der politischen Bildung nach fünfzig Jahren vollendet, jetzt könne man mit ihrem Abbau beginnen? Der Abbau politischer Bildung verursacht mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit weit mehr andere Kosten als die relativ mageren Investitionen in die politische Bildung."⁵⁵⁰

Will sich die politische Bildung der katholischen Kirche vor dem Hintergrund schwindender finanzieller Mittel und vor der Vielfalt der Träger politischer Bildung weiterhin behaupten, so hat sie um ihrer eigenen Profilierung willen nach den ihr originären Wurzeln und Aufgaben zu fragen.

⁵⁴⁸ Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V.: Die Demokratie braucht politische Bildung. Stellungnahme des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten, S. 4f

⁵⁴⁹ Schiele, Siegfried: Politische Bildung in schwierigen Zeiten, in: Bundeszentrale für politische Bildung: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament B 47/96, S. 3.

⁵⁵⁰ Ebd. S. 3.

6.1 Die Politische Dimension des Christseins

Mit der Beschreibung des diakonischen Ansatzes katholischer Erwachsenenbildung ist deutlich geworden, daß es einerseits um die Orientierung am christlichen Offenbarungsgut und seiner kirchlichen Überlieferung geht, andererseits aber auch die Bedingungen ernstzunehmen sind, unter denen der Mensch sich mit der christlichen Botschaft auseinandersetzt. Kasper hat dies treffend so formuliert: "Wo immer Theologie bei ihrem Leisten bleibt und nicht Allostria betreibt, versteht sie sich als Verantwortung des christlichen Glaubens. Sie hat zwei Bezugspunkte: den überlieferten Glauben an Jesus Christus und den Menschen, der in seiner jeweiligen geschichtlichen Situation diesen Glauben als sein Heil und sein Leben verstehen soll."⁵⁵¹ Dieser Aussage entspricht, daß alles theologische Denken und Reden einen Bezug zum Menschen haben muß und sich Tradition und Interpretation, Identität und Relevanz in einem lebendigen Beziehungsgefüge zueinander verhalten, das erst dann problematisch wird, wenn sich Tradition und Identität zu starrem Traditionalismus verhärten und sich somit von der Umwelt abkapseln, oder Interpretation und Relevanz sich so sehr verselbständigen, daß wesentliches Glaubensgut in unvereinbarer Weise preisgegeben wird. Soll der christliche Glaube seine lebensprägende Kraft nicht einbüßen, so ist eine Korrelation der Glaubensaussagen mit dem Selbstverständnis und der Weltdeutung des Menschen unerlässlich. Rahner hat mit Blick auf die menschlichen Schwierigkeiten mit christlichen Glaubensaussagen die Feststellung getroffen, daß alle diese Schwierigkeiten auf eine gemeinsame formale Struktur zurückgeführt werden können: "Die theologischen Aussagen werden nicht so formuliert, daß der Mensch merken kann, wie das in ihnen Gemeinte mit seinem Selbstverständnis zusammenhängt, das sich in seiner Erfahrung bezeugt."⁵⁵² Für Rahner führt dies dazu, "daß die dogmatische Theologie heute theologische Anthropologie sein muß⁵⁵³", damit eine "anthropologische Wende in der Theologie⁵⁵⁴" gelingen kann. Diese anthropologische Wende der Theologie, die sicherlich auch als Zielvorstellung des II. Vatikanischen Konzils zu betrachten ist (aggiornamento = 'Verheutigung' der christlichen Botschaft), bedient sich des sogenannten Korrelationsprinzips, d. h. Theolo-

⁵⁵¹ Kasper, W.: Christologie von unten, in: Scheffczyk, L.: Grundfragen der Christologie heute, S. 141.

⁵⁵² Rahner, K.: Schriften zur Theologie, Bd. 8, S. 60.

⁵⁵³ Ebd. S. 43.

⁵⁵⁴ Ebd. S. 65.

gie und Welt, Glaube und Leben zeigen dialogischen Charakter und entfalten und bewähren sich aneinander. Theologie⁵⁵⁵ ist nicht mehr rein statisch, sie fragt nicht nur nach den Möglichkeiten der Anwendung auf den Menschen, sondern es ist auch der umgekehrte Weg möglich. Ausgehend von menschlichen Einsichten, Erfahrungen, Situationen, wird die Offenbarung und der Glaube befragt.

Bei der Rede vom Korrelationsprinzip gibt es grundlegend nur zwei Bereiche, in denen sich menschliches Leben mit der christlichen Botschaft in Korrelation bringen läßt: Einerseits geht es um die Relevanz des Glaubens für das Individuum, für die Betroffenheit personaler Existenz durch den Glauben und damit um die Bedeutung des Glaubens für die Identität des Menschen, andererseits läßt sich fragen, welche Bedeutung der christlichen Botschaft für den Menschen im Zusammenhang mit seiner Verflechtung in soziale und gesellschaftliche Beziehungen zukommt. Angesprochen wird hier also die politisch-soziale Dimension der Theologie und des Glaubens. An anderer Stelle wurde bereits deutlich, daß mit Blick auf erwachsenenbildnerisches Handeln die beiden Aspekte, personale Identität und das Eingebundensein in gesellschaftliches Leben nie völlig getrennt voneinander betrachtet werden können.

Der Ansatz des Korrelationsprinzips führt in zwei Denkrichtungen:

1. Die personalistische Richtung: Der Kontext, in dem sich die christliche Botschaft entfaltet und bedeutsam wird, ist die Frage nach dem Menschen und seiner sinnvollen Existenz. Welche Bedeutung haben Glauben und menschliche Existenz füreinander? Als bekannteste Vertreter dieser Richtung sind Rahner (Transzendentaltheologie) und Bultmann (Existentialtheologie) zu nennen.
2. Die solidarische Richtung: Der Mensch wird als gesellschaftliches Wesen betrachtet und so korreliert die sozial-politisch-gesellschaftliche Realität des Menschen mit der Theologie und dem Glauben. Wie gestaltet sich menschliches Leben in all den unterschiedlichen Bezügen und Verflechtungen, wenn Gottes Wort und der Glaube sich hier bewähren? Als bedeutende Vertreter dieser Richtung sind Moltmann (Theologie der Hoffnung), Metz (politische Theologie) und verschiedene Vertreter der Theologien der Befreiung zu nennen.

⁵⁵⁵ Hinzuweisen ist hier darauf, daß Theologie und Glaube zwar nicht identisch, aber zutiefst miteinander verbunden sind. Theologie versteht sich als die redliche denkerische Verantwortung und somit als Dienst am Glauben, was eben auch bedeutet, daß die jeweiligen geschichtlichen Umstände, in denen sich Glauben vollzieht, ernstzunehmen und aufzugreifen sind.

Mit Blick auf eine Konzeption politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung erweist sich die genauere Betrachtung der politischen Theologie und der Theologien der Befreiung als sehr sinnvoll, weil es diesen Ansätzen eindeutig um die Verantwortung des Glaubens in den sozialen und gesellschaftlichen Strukturen der heutigen Welt geht.

6.11 Die politische Theologie

Die politische Theologie, z. B. vertreten von dem Münsteraner Fundamentaltheologen Metz, stellt die gesellschaftliche und sozio-politische Relevanz der Christusbotschaft in den Vordergrund. Dem emanzipatorischen Erbe der Aufklärung verpflichtet und inspiriert von der 'Kritischen Theorie' der Frankfurter Schule und deren neomarxistischer Gesellschaftskritik, spricht die politische Theologie von einem gebrochenen Verhältnis zwischen Glauben und öffentlichem Leben. Aus Sicht der politischen Theologie hat die Kirche auf die Gedanken der Aufklärung einseitig apologetisch reagiert und sich in die Innerlichkeit zurückgezogen. Da das Evangelium jedoch auf Öffentlichkeit angelegt ist, gilt es das Gespräch mit der Aufklärung wieder aufzunehmen und in einen ernsthaften Dialog mit den dialektischen Geschichtsphilosophien und den revolutionsgeschichtlichen Ansätzen des 19. Jahrhunderts einzutreten. Metz spricht für die Vergangenheit von einer zu starken Betonung individualisierten Glaubens und sieht in der Entprivatisierung des Glaubens die primär theologie-kritische Aufgabe der politischen Theologie. Politische Theologie versteht sich hier als hermeneutisches Prinzip jeder Theologie und jeder theologischen Disziplin, insofern es darauf ankommt, die gesellschaftliche Relevanz der Glaubensaussagen in allen ihren theologischen Bezügen aufzudecken und zu realisieren. Ihr geht es um die Aktualisierung des eschatologisch-zukünftigen Charakters des Evangeliums für die gesellschaftskritische Funktion des Glaubens. Die christliche Rede vom Reich Gottes ist eine zukünftige Größe, ein radikal eschatologisches Ereignis, das einen "neuen Himmel und eine neue Erde schafft" und alle Verhältnisse umgestaltet. Hierin liegt dann eine unwiderrufliche Infragestellung aller gegenwärtigen und konkret realisierbaren Ordnungsstrukturen, Rechtssysteme und sozialen Verhältnisse. Politische Theologie will die Fragwürdigkeit und Verbesserungsbedürftigkeit gesellschaftlicher Ordnung aufdecken und den Weg zur stetig weiteren Entwicklung sozialer Gerechtigkeit

ebnen, wobei der Kirche dabei die Rolle einer gesellschaftskritischen Institution zukommt.

6.12 Die Theologien der Befreiung

Wenn von Theologie der Befreiung gesprochen und näher auf deren Inhalte eingegangen werden soll, so ist zunächst einmal zu betonen, daß es die Theologie der Befreiung nicht gibt. Mit der Rede von 'Theologie der Befreiung' lassen sich immer nur Entwürfe einzelner Theologen nennen, nicht aber eine eindeutig definierbare Theologie der Befreiung. Quellen der Theologie der Befreiung sind insbesondere das biblische Exodusbild, die Ansätze der politischen Theologie und die durch das Vatikanum II vollzogene Aufwertung der Laien in der Kirche.

Die Theologie der Befreiung ist historisch mit dem theologischen und sozialen Aufbruch der Kirche in Lateinamerika⁵⁵⁶ verbunden und stellt eine neue Art theologischen Denkens und christlichen Handelns dar. Sie versteht sich nicht als eine neu entstandene Theologie mit neuen Inhalten, sondern es handelt sich bei ihr um eine neue Art theologisch zu denken, Theologie zu treiben, und christlich zu handeln. Gutiérrez definiert Theologie der Befreiung als die Reflexion der Praxis: "Aus all diesen Gründen müssen wir festhalten, daß die Theologie der Befreiung uns vielleicht nicht so sehr ein neues Thema aufgibt, als vielmehr eine neue Art Theologie zu treiben. Theologie als kritische Reflexion auf die historische Praxis ist also eine befreiende Theologie, eine Theologie der befreienden Veränderung von Geschichte und Menschheit."⁵⁵⁷

Ausgangspunkt theologischer Reflexion ist die ganz konkrete gesellschaftliche Situation und christliche Praxis. Hier liegt dann auch das entscheidende Unterscheidungsmerkmal der lateinamerikanischen Theologie der Befreiung und der europäischen Theologie. Lateinamerikaner erleben die europäische Theologie abstrakt, mit wenig verpflichtendem Charakter. Für den lateinamerikanischen Christen stellt sich die europäische Theologie als Wissenschaft mit primär akademischer Relevanz, nicht aber einer Relevanz für das Handeln des Christen dar. Im Gegensatz dazu zielt die Theologie der Befreiung auf eine kritische Reflexion christlichen Engagements. Ihr kommt ein motivierender und selbstkritisch prüfen-

⁵⁵⁶ Hier insbesondere mit der lateinamerikanischen Bischofskonferenz von Medellín im Jahre 1968.

⁵⁵⁷ Gutiérrez, G.: Theologie der Befreiung, S. 21.

der Charakter zu. "Ausgangspunkt für unsere theologische Reflexion ist der Befreiungsprozeß in Lateinamerika, deutlicher gesagt, das Engagement der Lateinamerikaner, das sie in diesem Prozeß übernommen haben, und noch genauer: es ist das Engagement von Christen in dem Prozeß der Befreiung. Ich möchte dies als die bedeutendste Tatsache der jüngsten Zeit im Leben der lateinamerikanischen Kirche bezeichnen."⁵⁵⁸ Die Theologie der Befreiung schafft keine neuen revolutionären Ideen und Ideale, sondern sie versteht sich primär als eine bestimmte Art den Glauben zu leben. Im Gegensatz zur europäischen Theologie steht in der Theologie der Befreiung zunächst die Orthopraxie vor der Orthodoxie, d. h. der Ausdruck christlichen Verhaltens orientiert sich an der biblischen Botschaft Jesu vor der Frage nach den letzten Inhalten, die geglaubt werden sollen. Theologie und Christsein verstehen sich als Versuch, den Glauben vor dieser Welt immer wieder zu verantworten. "Das erste ist Verpflichtung zu Liebe und Dienst. Theologie kommt erst danach und ist ein zweiter Akt."⁵⁵⁹ In der Theologie der Befreiung Lateinamerikas haben Verkündigung und Theologie leere Abstraktionen und leere Glaubensformeln zu vermeiden. Der Theologie der Befreiung geht es um die Verkündigung des Evangeliums in die ganz konkrete geschichtliche Situation, in das 'hier und jetzt' hinein. Eine derartige Zielvorgabe impliziert natürlich die konkrete Analyse der Situation. In Lateinamerika findet die Theologie der Befreiung ihren Ausgangspunkt mit der Situationsanalyse der gegenwärtigen Lage Lateinamerikas. Die Theologie der Befreiung ist in ihrem Kern nur zu verstehen, wenn auch die Situation, in der sie entstanden ist, die Situation Lateinamerikas verstanden wird. Zu einer solchen Situationsanalyse gehört unweigerlich der interdisziplinäre Dialog mit verschiedenen Wissenschaften, eben weil sich die Realität nicht eindimensional betrachten läßt, sondern mit Blick auf Wirtschaft, Politik, Kultur, Religion usw. verschiedene Dimensionen aufzeigt. Interessant ist in diesem Zusammenhang, daß die Theologie der Befreiung erst Ende der sechziger Jahre ihren Anfang nahm. Erst zu diesem Zeitpunkt lag mit der Dependenztheorie eine die Situation Lateinamerikas treffende Situationsanalyse seitens der Sozialwissenschaften vor.

In der Theologie der Befreiung kommt der Kirche somit eine politische Funktion zu. "Für die Theologie der Befreiung gibt es (...) keine nur 'supranaturalistische' Kirche, d. h. eine Kirche, deren Funktion nur Gottesdienst ist. Entweder ist die Kirche 'Opium des Volkes', wie Marx ihr vorgeworfen hat, oder sie ist eine befreiende

⁵⁵⁸ Gutiérrez, G.: zitiert nach Miguez Bonino, J., in: Theologie im Kontext der Befreiung, S. 46.

⁵⁵⁹ Gutiérrez, G.: Theologie der Befreiung, S. 17.

Kraft für die Menschen. Einen neutralen Weg gibt es nicht."⁵⁶⁰ Der Auftrag der Kirche ist somit nicht nur religiös, sondern ganzheitlich, eben weil sich auch die christliche Rede von der Leitkategorie des Heils ganzheitlich, das heißt den ganzen Menschen betreffend, versteht. Insofern kommt der Kirche und ihrem Handeln auch eine politische Dimension zu. Auch Papst Paul VI. hat sich in dem apostolischen Schreiben über die Evangelisierung in der Welt von heute 'Evangelii Nuntiandi' sehr deutlich zu dieser Fragestellung des Auftrags der Kirche geäußert: "Die Kirche nimmt es nicht hin, daß ihre Sendung nur auf den Bereich des Religiösen beschränkt wird, als ob sie sich für die zeitlichen Probleme des Menschen nicht interessiert."⁵⁶¹ Noch deutlicher haben die lateinamerikanischen Bischöfe die politische Dimension der Kirche auf der 3. Generalversammlung der lateinamerikanischen Bischöfe 1979 in Puebla betont: "Die politische Dimension, die dem Menschen eigen ist, stellt einen wichtigen Aspekt des menschlichen Zusammenlebens dar. Sie hat umfassenden Charakter, denn ihr Ziel ist das Gemeinwohl der Gesellschaft. Damit schöpft sie jedoch nicht das weite Feld der gesellschaftlichen Beziehungen aus. Der christliche Glaube verachtet nicht die politische Tätigkeit, im Gegenteil, er wertet und schätzt sie hoch. Die Kirche (...) hält es für ihre Pflicht und ihr Recht, in diesem Feld der Realität präsent zu sein. Denn das Christentum muß die menschliche Existenz in ihrer Gesamtheit evangelisieren, zu der auch die politische Dimension gehört. Daher kritisiert die Kirche diejenigen, die den Glaubensbereich auf das persönliche oder familiäre Leben reduzieren wollen und die berufliche, wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Ebene ausschließen möchten, so, als ob Sünde, Liebe, Gebet und Vergebung dort ohne Gewicht wären. In der Tat rührt die Notwendigkeit der Gegenwart der Kirche in der Politik aus dem Wesen des christlichen Glaubens her, aus der Herrschaft Christi, die das ganze Leben umschließt. (...) Aus der umfassenden Botschaft Christi ergeben sich eine einmalige Anthropologie und Theologie, die >das konkrete, persönliche und gemeinschaftliche Leben des Menschen< umfassen (EN 29)."⁵⁶²

Wenn andererseits von kirchlichen Vertretern an die primär religiöse Funktion der Kirche appelliert und eine Nichteinmischung der Kirche in die Politik gefordert wird, so bedeutet dies (ob bewußt oder unbewußt sei dahingestellt) eine Stabilisierung gegenwärtiger Strukturen und somit eine Verteidigung des status quo.

⁵⁶⁰ Biancucci, D.: Dritte Welt - Unsere Welt. Beispiel Lateinamerika, S. 121.

⁵⁶¹ Paul VI: Evangelii Nuntiandi, Nr. 34, hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz.

⁵⁶² Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz: Stimmen der Weltkirche 8. Die Kirche Lateinamerikas. Dokumente der II. und III. Generalversammlung des Lateinamerikanischen Episkopates in Medellin und Puebla, S. 237 f.

Für Gustavo Gutiérrez, einem maßgeblichen Denker der Theologie der Befreiung, geht es, den eschatologischen Vorbehalt vor Augen, in der Theologie der Befreiung um eine "größere Realisation des Menschen"⁵⁶³ und um "die Befreiung für eine neue Gesellschaft"⁵⁶⁴. Im Vordergrund steht die Abkehr von dogmatischen Formeln und die Hinwendung zur konkret politischen Durchsetzung biblischer Maxime menschlichen Lebens.

Anthropologisch formuliert beinhaltet die Theologie der Befreiung somit zwar nicht nur, aber eben auch die Entwicklung von Identität und Individuation.

Für diese Entwicklung mißt die Theologie der Befreiung der Kirche eine politische Funktion zu, was auch beinhaltet, daß sie sich durch die Thematisierung von Themen der politischen Bildung als Träger politischer Bildung verstehen muß.

Gustavo Gutiérrez:

"Irdischer Fortschritt oder - um diesen schwachen Terminus zu vermeiden - Befreiung des Menschen und Wachstum des Gottesreiches sind ausgerichtet auf die vollgültige Gemeinschaft der Menschen mit Gott und der Menschen untereinander. Beide haben ein und dasselbe Ziel. Ihre Wege jedoch verlaufen nicht parallel nebeneinander her noch aufeinander zu. Das Wachsen des Reiches ist ein Prozeß, der sich geschichtlich in der Befreiung vollzieht, insofern diese eine größere Realisation des Menschen ermöglicht und die Bedingung für eine neue Gesellschaft ausmacht, ohne jenes jedoch auszuschöpfen. Das Reich nimmt Gestalt an in geschichtlichen Befreiungsversuchen, weist auf ihre Grenzen und Doppeldeutigkeit hin, kündigt ihre letztgültige Vollendung an und treibt sie wirksam bis zur Schaffung der vollen Gemeinschaft. (...) Wer den Begriff des Heils beeinträchtigt, das sind vor allem diejenigen, die die Erlösung auf das bloß 'Religiöse' einengen und nicht mehr seine umfassende Weite sehen. Das sind diejenigen, die der Meinung sind, das Werk Christi erreiche die gesellschaftliche Ordnung, in der wir leben, nur im Gegenschlag und von der Seite und nicht von der Wurzel her, um sie in Frage zu stellen. (...) Das sind diejenigen, die es für unmöglich halten, daß die erlösende Tat Christi eine radikale Befreiung von allem Elend, aller Ausbeutung und aller Entfremdung ist. (...) In Christus und kraft des Geistes gelangt der Befreiungsprozeß mit all seinen Aspekten zu seinem vollen Sinn. (...) Spiritualität ist eine konkrete, kraft des Geistes ermöglichte Form, das Evangelium zu leben, bzw. eine genaue definierte Art, 'vor dem Herrn' in Solidarität mit allen Menschen und 'mit dem Herrn' vor den Menschen zu leben. (...) Eine Spiritualität der Befreiung

⁵⁶³ Gutiérrez, G.: a.a.O., S. 171.

⁵⁶⁴ Ebd.: S. 171.

*wird ihr Zentrum in der Bekehrung zum Nächsten finden müssen, zum unterdrückten Menschen, zur ausgebeuteten sozialen Klasse, zur verachteten Klasse und zum beherrschten Land. Unsere Bekehrung zum Herrn geht durch diese Bewegung hindurch. Bekehrung bedeutet eine radikale Veränderung unserer selbst, d. h. wir müssen denken und fühlen lernen wie Christus, der im ausgeraubten und entfremdeten Menschen gegenwärtig ist. (...) So wird es immer dringlicher, den Menschen Jesus von Nazareth wiederzuentdecken, in dem Gott Fleisch geworden ist, und nicht nur nach seiner Lehre, sondern auch nach seinem Leben zu forschen, weil es für sein Wort den unmittelbaren und konkreten Kontext darstellt.*⁵⁶⁵

Die Theologie der Befreiung zählt zu den klassischen 'Kontext-Theologien', d. h., daß konkrete irdisch-menschliche Erfahrungen mit der Lebensintention des historischen Jesus verbunden und daraus praktische Konsequenzen abgeleitet werden. In der Theologie der Befreiung vollzieht sich ein differenziertes Ineinander von irdischer und religiöser Befreiung, von irdischem Fortschritt und Wachsen des Reiches Gottes. Christsein ist im Sinne der politischen Theologie nicht ohne konkretes Handeln im Geiste Jesu denkbar. Als Leitkategorie wird dabei der Begriff des 'Heils' ausgedeutet.

Zur Zeit ist es sehr ruhig um die Theologie der Befreiung geworden. Warum dies auf der Ebene der Weltkirche und damit insbesondere im Zusammenhang mit der Rolle des Vatikans so ist, kann letztlich nicht klar beantwortet werden. Nahe liegt der Gedanke, daß diese Ruhe dem Vatikan, der ja als Protagonist der Theologie der Befreiung agieren könnte, vor dem Hintergrund der Angst vor einer Vielfalt entpolitisierender nordamerikanischer Sekten, nur recht ist.

Ansätze der Theologie der Befreiung finden sich in der europäischen Theologie unter dem Stichwort einer 'Christologie von unten'.

6.13 'Christologie von unten' als Modell politischen Handelns der Kirche

Die Rede von einer 'Christologie von unten' impliziert, daß es auch eine 'Christologie von oben gibt'. Dies mag zunächst für Irritationen sorgen, versteht man doch unter dogmatischer Christologie allgemein die denkerische Verantwortung der Glaubensaussage 'Jesus ist der Christus'. In dieser denkerischen Verantwortung

⁵⁶⁵ Gutiérrez, G.: a.a.O., S. 168 ff.

sucht die Christologie nach Deutungen in der Frage nach Gott und Glaube. Sie fragt sozusagen nach dem Schwerpunkt und der Mitte der Theologie. Diese Mitte der Theologie kennt immer wieder Veränderungen, Schwerpunktverlagerungen bezüglich der Inhalte, die als zentral und bedeutsam angesehen werden und die das Spezifische der christlichen Botschaft benennen, nicht zuletzt um der geistesgeschichtlichen Situation und den Ansprüchen an die Theologie gerecht zu werden. Der dogmatischen Christologie geht es dabei auf der Grundlage des biblischen Zeugnisses und der Hinzunahme der geschichtlichen Interpretationen des Christusverständnisses um eine aktualisierte Interpretation für die Gegenwart. Christologie hat es somit in gleichem Maße mit Tradition und Interpretation, mit Bewahrung und Neuinterpretation zu tun. Unter Berücksichtigung des biblischen Zeugnisses und der Historie des Glaubens geht es der dogmatischen Christologie um die Aktualisierung des Christusglaubens, um die Deutung und Interpretation des Christusglaubens für die Gegenwart.

Damit ist dann auch schon ein Problemfeld angesprochen, welches sich zusammenfassen läßt mit der Spannung zwischen Identität und Relevanz. Auf der einen Seite steht die Identität des Glaubens, womit die unaufhebbaren Kernaussagen christlichen Glaubens gemeint sind, und auf der anderen Seite die Frage nach der Relevanz dieser Aussagen für das konkrete Leben in der Gegenwart. Die Identität des Glaubens darf dabei einerseits nicht ins starre Verharren und zu einer Weitergabe überkommener Formulierungen werden und andererseits darf die Frage nach der Relevanz von Glaubensaussagen nicht zu einer nivellierenden Angleichung und anbietenden Aufgabe der Identität führen. Bereits mit der Glaubensaussage 'Jesus ist der Christus' ist die Identität des Glaubens angesprochen, eben weil es mit Christus immer auch um die konkrete Person Jesu und seine Geschichte geht, gleichzeitig spricht die Glaubensaussage 'Jesus ist der Christus' jedoch durch die Beanspruchung der Universalität Jesu auch die Relevanz des Glaubens an. In der Christologie gilt es, diese Spannung von Identität und Relevanz auszutragen, denn hier entscheidet sich letztlich das Selbstverständnis des Christentums.

Ging es zum Beispiel in der mittelalterlichen Scholastik primär um die Frage 'Wer ist Christus?', also um eine mehr statische Betrachtung seines Wesens, so steht heute die Frage nach der Bedeutung Jesus Christus für das menschliche Leben in all seinen Dimensionen im Vordergrund des Interesses.⁵⁶⁶ In diesem Zusam-

⁵⁶⁶ Insgesamt läßt sich hier eine Art Kreisbewegung feststellen: Geht es im Neuen Testament primär um die Frage nach der Bedeutung Jesu Christ, fragt das Mittelalter / Scholastik primär nach dem Wesen 'Christus' und die heutige Zeit wiederum nach der Bedeutung Christi für das

menhang ist dann auch der Begriff 'Kontext' ein sehr zentraler geworden. Durch den Einbezug bestimmter Kontexte, diese können anthropologischer, zeitgeschichtlich-geistesgeschichtlicher, soziologischer, existentieller und kosmologischer Natur sein, wird eine bessere Wirksamkeit der Christologie gesucht.

Die 'Christologie von oben' und die 'Christologie von unten' sind nun auf unterschiedliche Weise darum bemüht, die Bedeutung Jesu aufzuzeigen und damit Christologie in einem bestimmten Kontext zu betreiben.

Die 'Christologie von oben' betrachtet die Person Jesus Christus statisch als die Menschwerdung Gottes auf Erden. Diese Menschwerdung Gottes hat hier eindeutig Vorrang, und die Existenz des historischen Jesus ist mehr eine Folge dieser Menschwerdung Gottes. Die 'Christologie von oben' fragt danach, wie die christlichen Lehrformeln und überlieferten christologischen Aussagen in der heutigen Zeit bedeutsam entfaltet und relevant werden können. Problematisch ist hier, daß es dem Menschen heute sehr schwer fällt, die tradierten christologischen Aussagen und Glaubensformeln überhaupt erst zu verstehen. Ohne die Bedeutsamkeit und Richtigkeit dieser Aussagen in Frage stellen zu wollen, muß konstatiert werden, daß es heute großer Anstrengungen bedarf, die tradierten christologischen Aussagen überhaupt zu verstehen, bevor nach der Heilsbedeutsamkeit dieser Aussagen für den Menschen geschaut werden kann. Anders formuliert kann die 'Christologie von oben' auch als eine metaphysische, anthropologisch uninteressierte Christologie bezeichnet werden, da die praeexistente göttliche Seinsweise Jesus Christus im Vordergrund steht. In der Konsequenz gedacht ist insofern auch Weihnachten das Hochfest der 'Christologie von oben'.⁵⁶⁷

Die 'Christologie von unten' fragt nicht so sehr nach dem Wesen, sondern nach der Bedeutung Jesus Christus für den Glaubenden in all seinen Dimensionen. Die Frage nach dem Wesen tritt in den Hintergrund und die Frage nach dem Verhalten und der Motivation des irdischen Jesus stehen im Mittelpunkt des Interesses. Die 'Christologie von unten' knüpft unmittelbar an die Evangelien an und betrachtet diese als gedeutete Geschichte. Dieser Christologie geht es somit primär um

menschliche Leben. Historisch führte die Auseinandersetzung mit Irrlehren, das Ausbleiben der Naherwartung, der Dialog mit dem Hellenismus und die Staatskirche in der Zeitspanne zwischen dem Neuen Testament und dem bedeutenden Konzil von Chalcedon, dem Mittelalter und der Neuscholastik zur metaphysischen Wesensfrage. Die heutige Rückkehr zur Leitfrage des Neuen Testament 'Welche Bedeutung hat das Einlassen auf Jesus Christus für mich?' ist dabei zurückzuführen auf die Säkularisierung, den Funktionsverlust des Glaubens und den Vorrang geschichtlichen Denkens.

⁵⁶⁷ In Anlehnung an das Neue Testament und damit an die Ursprünglichkeit des Christentums ist sicherlich interessant, daß die Feier des Weihnachtsfestes erst im 4. Jahrhundert entstanden ist.

das Aufzeigen der Nähe des Menschen zum Menschen Jesus und dessen Leben. Aus diesem Leben erwächst dann die am Ende stehende Göttlichkeit Jesu. Ausgehend von der Lebensgestaltung und Lebensmotivation Jesu wird versucht, die Person und Botschaft Jesu Christi in den heutigen Kontext des Menschen einzubetten. Die 'Christologie von unten' setzt beim Leben Jesu an, das sich im Tod konsequent vollendet und schließlich in der Auferweckung seine Bestätigung durch Gott erfährt. Das Leben Jesu wird nicht verkürzt auf Leiden und Sterben, sondern das Aufspüren der Motive und Beweggründe des konkreten Lebens Jesu wird grundlegend wichtig, weil erst dadurch deutlich wird, warum Gott sich in der Auferweckung zu Jesus bekannt hat. Weil wir selbst nicht anders können, als in menschlicher Weise das Wort Gottes zu hören und zu verstehen, müssen wir auch bei der Erfahrung Jesu als eines wahren Menschen ansetzen. Dieser Ansatz ermöglicht dann vielleicht, daß sozusagen 'im Sichtbaren das Unsichtbare' entdeckt, betrachtet und internalisiert werden kann.⁵⁶⁸ Mit der 'Christologie von unten' vollzieht sich unter Berücksichtigung des Kontextes eine Neubesinnung auf den Menschen und die Welt als Adressaten der christlichen Botschaft. In dem Bemühen um ein Korrelationsprinzip vollzieht sich eine anthropologische Wende in der Theologie, in der durch den stetigen Kreislauf von Erfahrung - Reflexion - Praxis das menschliche Erfahrungsmoment einbezogen wird, und mit der Person Jesus Christus als Mensch findet der Mensch Wertmaßstäbe für menschliche Lebensbereiche. Menschliches Leben findet Orientierung an den in der Existenz Jesu ablesbaren Maßstäben. Mit der anthropologischen Wende in der Theologie ist demnach gemeint, daß der Mensch zum Ausgangs- und Zielpunkt theologischer Überlegungen wird und deshalb auch theologische Aussagen derart formuliert werden, daß sich der Mensch im Selbstverständnis und in seiner Welterfahrung davon angesprochen fühlt. Dies schließt dann automatisch die soziale Komponente mit ein.

Beide Formen der Christologie haben sich mit dem menschlichen Leben in seiner konkreten gegenwärtigen Situation auseinanderzusetzen. Zu dieser konkreten menschlichen Situation gehört einerseits die Frage nach der Selbstverwirklichung, nach der Identität des Menschen, und andererseits auch die Frage nach seiner Soziabilität. Hier geht es um die Fragen, welche Bedeutung Jesus Christus für die menschliche Existenz zukommt, welche Bedeutung er für das menschliche

⁵⁶⁸ Auf christologischer Ebene gibt es hier eine geschichtliche Parallele mit der im Arianismusstreit im Jahr 325 auf dem Konzil von Nizäa gestrichenen Glaubensformel 'Durch Christus zum Vater', die als Subordination verstanden wurde. Auch heißt es zum Beispiel seit Nizäa nicht mehr 'Ehre sei dem Vater durch den Sohn im Hl. Geist', sondern 'Ehre sei dem Vater und dem Sohn und dem Heiligen Geist.'

Selbstverständnis und die menschliche Selbstverwirklichung hat, und darum, was Jesus Christus für den Menschen in seiner sozialen und gesellschaftlichen Existenz bedeutet.

Es geht zusammenfassend um die Fragestellungen, was der Mensch bei der Frage nach seiner Identität und der Soziabilität, es könnte auch von Solidarität gesprochen werden, durch die Orientierung an Jesus Christus gewinnt.⁵⁶⁹ Die christliche Botschaft wird somit einerseits in den Kontext einer personalistischen Richtung gestellt, als deren Vertreter die Transzendentaltheologie Rahners⁵⁷⁰ und die Existentialtheologie Bultmanns⁵⁷¹ exemplarisch genannt wurden. Andererseits wird die christliche Botschaft in den Kontext des Menschen mit seinen sozialen, gesellschaftlichen und politischen Beziehungen gestellt. Als Vertreter dieser Richtung wurden exemplarisch die insbesondere von Metz vertretene politische Theologie⁵⁷² und als besondere Ausgestaltung dieser Richtung die von Gustavo Gutiérrez⁵⁷³ und Leonardo Boff⁵⁷⁴ initiierte Theologie der Befreiung genannt.

Natürlich legt sich vor dem Hintergrund der gegenwärtigen pastoralen Situation ein Plädoyer für eine 'Christologie von unten' sehr nahe, denn wenn der Mensch sich in seinem Selbstverständnis von der Christologie angesprochen fühlen soll, dann liegt die Entfaltung einer personalen Perspektive sicherlich nahe. Es kann jedoch einer 'Christologie von unten' nicht darum gehen, sich von der klassischen 'Christologie von oben' zu emanzipieren und in einer Art Neuschaffung eine neue Christologie zu produzieren. In einer legitimen 'Christologie von unten' muß eine recht verstandene 'Christologie von oben' vorausgesetzt werden, denn ohne das Element Christus (= Gottheit) ist Jesus letztlich beliebig auswechselbar und nicht letztverbindlich. Andererseits wird das Element Christus ohne die Betrachtung der Person Jesus eine sich in Mythologie auflösende Größe. Eine 'Christologie von

⁵⁶⁹ Hinzuweisen ist auf die inhaltlich nicht mögliche Trennung der Bereiche Identität und Soziabilität/Solidarität. Die Bereiche stehen inhaltlich in unmittelbarem Zusammenhang, da sich wie an anderer Stelle bereits deutlich wurde, Identität nie ohne soziale Bezüge vollzieht und umgekehrt Soziabilität/Solidarität von einer hohen Selbständigkeit des einzelnen Menschen ausgeht.

⁵⁷⁰ Vgl. Rahner K.: Die zwei Grundtypen der Christologie, in: Schriften zur Theologie, Bd. 10, Einsiedeln 1972 und Aufsätze in anderen Bänden aus Schriften zur Theologie

⁵⁷¹ Vgl. Bultmann, R.: Neues Testament und Mythologie, in: Kerygma und Mythos, Bd. 1.

⁵⁷² Vgl. hier verschiedene Veröffentlichungen von Metz: Metz, J. B.: Christliche Anthropozentrik, München 1962; ders.: Glaube in Geschichte und Gesellschaft; Mainz 1977; ders.: Jenseits bürgerlicher Religion. Reden über die Zukunft des Christentums, München-Mainz 1980; ders.: Zeit der Orden? Zur Mystik und Politik der Nachfolge, Freiburg 1977.

⁵⁷³ Vgl. Gutiérrez, G.: Theologie der Befreiung.

⁵⁷⁴ Vgl. Boff, L.: Aus dem Tal der Tränen ins gelobte Land - Der Weg der Kirche mit den Unterdrückten, Patmos Verlag 1982; ders.: Die Neuentdeckung der Kirche - Basisgemeinden in Lateinamerika, Grünewald Verlag 1980.

unten' hat insofern eine eindeutige 'Christologie von oben' vorauszusetzen, denn auch eine geschichtlich orientierte Theologie bedarf einer ontologischen Fundierung. Somit behält das Verständnis der metaphysischen Christologie, der 'Christologie von oben', seine unbedingte Berechtigung. Ihren Ausgangspunkt und die Möglichkeit ihrer Verifizierung muß sie jedoch in einer heilsgeschichtlichen Christologie haben, die Zugänge zu menschlichem Leben ermöglicht, denn schließlich können wir Menschen nicht anders, als in menschlicher Weise das Wort Gottes zu erfassen und zu verstehen. Dabei hat die 'Christologie von unten' die Auferstehung als innere Mitte zu integrieren, da erst dadurch die Lebensmotivation Jesu letztgültige und einmalige Verbindlichkeit erreicht. Andersherum hat eine 'Christologie von oben' die Auferstehung nicht apodiktisch vorauszusetzen, sondern heilsgeschichtlich und heilsbedeutsam zu verstehen.

Für die Zukunft ist es Aufgabe der dogmatischen Christologie, in personaler Begrifflichkeit zu denken.

6.14 Der Konsultationsprozeß der Kirchen

Dem gemeinsamen Wort der Kirchen "Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit"⁵⁷⁵ kommt nicht nur aufgrund des verfaßten Textes eine große Bedeutung zu, sondern insbesondere auch aufgrund der Vorgeschichte dieses Textes: des Konsultationsprozesses der evangelischen und katholischen Kirche. Im Rahmen dieses Prozesses ist es gelungen, Fragen der sozialen Gegenwart und Gerechtigkeit kontrovers zu diskutieren, und insofern wird dem Verlauf des Verfahrens 'Konsultationsprozeß der Kirchen' ein besonderer Stellenwert beigemessen und zunächst einer näheren Betrachtung unterzogen. Im Anschluß daran sollen schließlich wesentliche Aussagen des Textes 'Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit' in ihrer Bedeutung für die Erwachsenenbildung und explizit für die politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung herausgearbeitet werden.

⁵⁷⁵ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland u. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit - Wort des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland".

Der Konsultationsprozeß als ökumenisches und emanzipatorisches Signal⁵⁷⁶

Auf Anregung der Kommission VI der Deutschen Bischofskonferenz entstand 1993 der Vorschlag, ein Hirtenwort der katholischen deutschen Bischöfe zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland zu verfassen. Anlaß dieses Vorschlags waren 'sorgniserregende Probleme' und 'tiefgreifende Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft'.⁵⁷⁷ Kirche wollte hier nicht tatenlos zusehen, sondern fühlte sich herausgefordert, sich in die öffentliche Diskussion zur Bewältigung dieser Fragen einzubringen.

Der Vorsitzende der Kommission, Bischof Josef Homeyer, regte in diesem Zusammenhang an, vor der Veröffentlichung des Hirtenwortes einen Konsultationsprozeß zu initiieren, um wesentliche Fragen des Hirtenwortes betreffend im Vorfeld mit wichtigen gesellschaftlichen Gruppen innerhalb und außerhalb der katholischen Kirche zu diskutieren. Partner des Dialoges sollten Christen, Vertreter aus Politik, Gewerkschaften, Verbänden und anderen gesellschaftlichen Gruppen sein. Durch diesen 'Basiskonsultationsprozeß' sollte eine Dialogbereitschaft der Kirche hinsichtlich der Gesellschaft insgesamt, aber auch des kirchlichen Amtes und der Laien signalisiert werden. Nach amerikanischem und österreichischem Vorbild - hier hatten bereits vergleichbare Konsultationsprozesse stattgefunden - sollte die innerkirchliche Aufmerksamkeit und gesellschaftliche Wahrnehmung des Hirtenwortes durch einen Konsultationsprozeß gesteigert und die Akzeptanz des Hirtenwortes vergrößert werden. Für den Vorsitzenden der deutschen Bischofskonferenz, Bischof Karl Lehmann, stellte die Beteiligung möglichst vieler Menschen als Subjekte des Veränderungsprozesses und die Berücksichtigung ihrer Alltagserfahrungen eine elementar neue Form kirchlicher Sozialverkündigung dar.⁵⁷⁸ Durch die Beteiligung vieler Menschen am Konsultationsprozeß sollte unter Christen "ei-

⁵⁷⁶ Zu Verfahren und Inhalt des Konsultationsprozesses vgl. insbesondere: Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit: Wort des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland / eingeleitet und kommentiert von M. Heimbach-Steins u. A. Lienkamp, München: Bernward bei Don Bosco, 1997.

⁵⁷⁷ Vgl. Barth, H., Homeyer, J.: Geleitwort, in: Alle Eingaben zum Konsultationsprozeß. S. 7.

⁵⁷⁸ Vgl. Lehmann, K.: Die Intention der Kirchen, S. 11 f., in: Wissenschaftliches Forum. Beiträge zum Konsultationsprozeß der Kirchen über die wirtschaftliche und soziale Lage in Deutschland, S. 9-12.

ne Bewußtseinsbildung für politische Verantwortlichkeit aus dem Glauben angestoßen und ein breiter Prozeß der Meinungsbildung⁵⁷⁹ angeregt werden.

Mit Blick auf die Dauer des Konsultationsprozesses war vor dem Hintergrund der im Herbst 1994 stattfindenden Bundestagswahlen an einen kurzen, überschaubaren Zeitraum der Konsultation gedacht.

Nach erster Diskussion der Problemskizze und des Thesenpapiers 'Unsere Verantwortung für Wirtschaft und Gesellschaft'⁵⁸⁰ mit innerkirchlichen Gruppen, Institutionen, Sozialethikern und anderen, kam es Ende 1993 zu grundlegender Kritik an der Form des Konsultationsprozesses und an den Inhalten des Thesenpapiers. Entscheidend war jedoch, daß ein Konsens über die Fortführung des Konsultationsprozesses gefunden wurde. Der Konsultationsprozess sollte breiter angelegt und, da Deutschland ein konfessionell gemischtes Land ist, ökumenisch ausgerichtet sein. Diese Entscheidung erschwerte verständlicherweise die Formulierung eines gemeinsamen Sozialwortes zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland, da es in einem ökumenischen Prozeß noch mehr Verständigung, Kompromisse und Einigung geben mußte als in einem Konsultationsprozeß, der sich auf den katholischen Raum allein beschränkt.

So initiierten der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland und die Deutsche Bischofskonferenz den weiteren Konsultationsprozeß⁵⁸¹, der über zwei Konsultationsphasen schließlich in einer Verabschiedung eines gemeinsamen Wortes der beiden Kirchen zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland münden sollte.

Am Ende der ersten Phase der Konsultation, die mit Vertretern der Bundestagsfraktionen, der Verbände und katholischen Organisationen und Einrichtungen geführt wurde, stand der Entschluß der Evangelischen Kirche Deutschlands zu einer Beteiligung an der Verfassung eines Wortes zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland und die Einsetzung einer ökumenischen Arbeitsgruppe, die auf der Basis der bisherigen Ergebnisse eine Diskussionsgrundlage für die zweite Konsultationsphase erarbeiten sollte.

⁵⁷⁹ Furger, F.: Verantwortung wahrnehmen für das gemeinsame Leben. Die Konsultation für ein Wort der Kirchen zur wirtschaftlichen und sozialen Lage, S. 39, in: Stimmen der Zeit 213. Bd. 120 (1995), S. 37-44.

⁵⁸⁰ Unsere Verantwortung für Wirtschaft und Gesellschaft. Konsultationsprozeß zur Vorbereitung eines Wortes der deutschen Bischöfe zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland. Dokumentation der ersten Konsultationsphase (Dezember 1993) (Arbeitshilfen 116, hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn.

⁵⁸¹ Neben den beiden großen Konfessionen waren keine weiteren christlichen Kirchen an der Erstellung des Wortes beteiligt.

Die zweite Phase der Konsultation begann im November 1994 mit der Veröffentlichung der Diskussionsgrundlage "Zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland - Diskussionsgrundlage für den Konsultationsprozeß der Kirchen"⁵⁸². In der Veröffentlichung dieses Diskussionspapiers wird seitens der Kirchen betont, daß es sich um ein "Impulspapier (...), das Anstöße für eine Diskussion geben kann, aber auch der Diskussion bedarf"⁵⁸³, handelt. Anregen will das Diskussionspapier einen breiten und öffentlichen Konsultationsprozeß zu wirtschaftlichen und sozialen Fragen. "Das Dokument ist damit nicht nur Text, sondern auch Ereignis: Der Auftakt für kirchliche Konsultationen"⁵⁸⁴, und "die Diskussionsgrundlage will und kann nicht das vorgesehene gemeinsame Wort vorwegnehmen. Dieses soll vielmehr erst nach Abschluß des Konsultationsprozesses und unter Berücksichtigung seiner Ergebnisse in der Verantwortung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz entstehen."⁵⁸⁵ Am Ende des Konsultationsprozesses steht also ein gemeinsames Wort der evangelischen und katholischen Kirche zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland. Dies ist sicherlich ein Ziel des Konsultationsprozesses. Ein weiteres Ziel ist der Konsultationsprozeß in sich. Für den Konsultationsprozeß gilt in gewisser Weise das Wort: "Der Weg ist das Ziel"⁵⁸⁶, oder mit den Worten von Hengsbach und Emunds: "Der Prozeß ist die Botschaft."⁵⁸⁷

An der zweiten Konsultationsphase, die die Auseinandersetzung mit der Diskussionsgrundlage 'Zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland' beinhaltete, beteiligten sich "praktisch alle politischen Kräfte und gesellschaftlichen Gruppen in Staat, Wirtschaft und Gesellschaft"⁵⁸⁸. Über ein Jahr lang fanden Veranstaltungen und Diskussionen statt, in denen soziale und wirtschaftliche Probleme erörtert, und die Ergebnisse dieser Veranstaltungen und Gespräche als Stellungnahmen eingereicht wurden. Der Konsultationsprozeß erfuhr eine sehr starke, unerwartet große Resonanz und die Reaktionen und Stellungnahmen zeigten den ganzen

⁵⁸² Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): Zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland.

⁵⁸³ Ebd. S. 5.

⁵⁸⁴ Jünemann, E. u. Sikora, J.: Der Weg ist das Ziel. Planung und Verlauf des Konsultationsprozesses für ein sozialpolitisches Wort der Kirchen, in: Stimmen der Zeit 214. Bd. 121 (1996), S. 780.

⁵⁸⁵ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): Zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland, S. 5.

⁵⁸⁶ Ebd. S. 8.

⁵⁸⁷ Emunds, B. u. Hengsbach, F.: Der Prozeß ist die Botschaft, S. 651.

⁵⁸⁸ Barth, H. u. Homeyer, J.: Geleitwort, in: Alle Eingaben zum Konsultationsprozeß, S. 7.

"Pluralismus einer heterogenen und von Spannungen und Gegensätzen gekennzeichneten Gesellschaft."⁵⁸⁹ Der Konsultationsprozeß war so angelegt, daß der Auseinandersetzung der Kirchen mit den Wissenschaften ein besonderer Stellenwert beigemessen wurde, hier insbesondere mit den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, denn "die Kirchen sehen in den Wissenschaften wichtige Partner bei der Vorbereitung des gemeinsamen Wortes."⁵⁹⁰ Rückblickend ist festzuhalten, daß die Wissenschaften sich im Verlauf des Prozesses sehr zurückhielten. Die Gründe hierfür sind schwer auszumachen. Möglicherweise erwarteten die Wissenschaften für ihre Anliegen keine Unterstützung mehr seitens der Kirchen. Vielleicht dachten sie auch nicht mehr daran, von den Kirchen als Dialogpartner akzeptiert und ernst genommen zu werden. Es besteht aber auch die Möglichkeit, daß die Kirchen ihr Anliegen des Konsultationsprozesses nicht einsichtig und motivierend genug in die Hochschulen und Forschungsinstitute hineingetragen haben.

Die zweite Phase der Konsultation endete schließlich im Februar 1996 mit der 'Berliner Konsultation'. Im Rahmen einer Tagung wollten Vertreter der Kirchen zusammen mit Delegierten aus Politik und Gesellschaft und den eingeladenen Einsendern von Stellungnahmen "(...) über den Verlauf und die bisherigen Ergebnisse des Konsultationsprozesses eine Zwischenbilanz (!) ziehen und gemeinsam beraten und nach Wegen suchen, wie den Erwartungen, Anliegen und Meinungen der Gemeinden, Verbände und Initiativen an das künftige Kirchenwort Rechnung getragen werden"⁵⁹¹ konnte.

Mit der 'Berliner Konsultation' wurde die zweite Phase der Konsultation abgeschlossen und es sollte auch keine weitere Konsultationsphase mehr folgen. Seitens des Katholisch-Sozialen Instituts der Erzdiözese Köln und des Sozialwissenschaftlichen Instituts der Evangelischen Kirche in Deutschland erfolgte die Auswertung und Dokumentation des Konsultationsprozesses. Dabei sollte die Auswertung "die Vorgehensweise in der Bearbeitung der Eingaben transparent und zugleich die wichtigsten Aussagen und Perspektiven nachvollziehbar werden lassen."⁵⁹²

⁵⁸⁹ Sikora, J. u. Winkler, T.: Vorstellung von Verlauf, Ergebnissen und Tendenzen des Konsultationsprozesses, in *Aufbruch in eine solidarische und gerechte Zukunft*, S. 34.

⁵⁹⁰ Brakelmann, G. u. Rauscher, A.: Vorwort in: *Wissenschaftliches Forum*. 12. September 1995. Beiträge zum Konsultationsprozeß der Kirchen über die wirtschaftliche und soziale Lage in Deutschland, S. 5.

⁵⁹¹ S. Einladungstext von Landesbischof Klaus Engelhardt und Bischof Karl Lehmann.

⁵⁹² Jünemann, E. u. Sikora, J.: a.a.O., S. 785.

Es blieb nun die Frage, wie der Konsultationsprozeß in ein gemeinsames Wort der Kirchen zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland münden kann, sollte das Wort doch, wenngleich in Verantwortung des Rates der Evangelischen Kirche Deutschlands und der deutschen Bischofskonferenz geschrieben, die Ergebnisse der Eingaben seitens der 'Basis' berücksichtigen.

Die eingesetzte ökumenische Redaktionsgruppe hatte nun die Aufgabe, Resultate des Konsultationsprozesses aufzugreifen und vor dem Hintergrund der Diskussionsgrundlage 'Zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland' eine neue Vorlage zu erarbeiten. Dieser Prozeß, der für Foitzik der 'Quadratur des Kreises' gleicht, relativiert dann auch die Erwartungen an die Kirchenleitungen, denn "in der enormen Resonanz schlummert entsprechend hohes Frustrationspotential."⁵⁹³ In diesem Sinne schreiben auch Hengsbach und Emunds: "Zum Glück hat der Konsultationsprozeß die Diskussionsgrundlage (...) überholt, so daß nun redaktionelle Überlegungen angestellt werden, wie sich der Konsultationsprozeß und das Sozialwort der Kirchenleitungen jenseits der Diskussionsgrundlage miteinander verknüpfen lassen."⁵⁹⁴ Noch pointierter drückt es der Sekretär der Kommission VI der Deutschen Bischofskonferenz, Remling aus: "Für das endgültige Wort bedarf es (...) insgesamt eines neuen Ansatzes und nicht lediglich einer Fortschreibung der bisherigen Diskussionsgrundlage."⁵⁹⁵

Viele Einzelpersonen, Gruppen, Verbände, Institutionen etc. waren über diese Vorgehensweise der Abkehr von der Diskussionsgrundlage sehr enttäuscht, waren sie doch davon ausgegangen, daß sie an der Verbesserung und Fortschreibung der Diskussionsgrundlage mitwirken könnten.

Wenngleich eine Berücksichtigung des Konsultationsprozesses für das Wort der Kirchen aufgrund der pluralen und gegensätzlichen Positionen geradezu unmöglich war, so zeigte sich hier großer Unmut bei vielen am Konsultationsprozeß mitwirkenden Menschen. Hier hätten die Initiatoren des Konsultationsprozesses sich in bezug auf die Diskussionsgrundlage deutlicher ausdrücken müssen und eben nicht eine Mitwirkung bei der Fortschreibung suggerieren dürfen.

Im September 1996 legte die ökumenische Redaktionsgruppe den kirchlichen Entscheidungsgremien einen Text als Zwischenergebnis vor. Dieser Text erfuhr seitens der Deutschen Bischofskonferenz und dem Rat der Evangelischen Kirche Deutschlands noch einige Modifikationen und Ergänzungen, bevor dann durch

⁵⁹³ Foitzik, A.: Nicht das letzte Wort, in: Herder Korrespondenz 50 (1996), S. 127.

⁵⁹⁴ Emunds, B. u. Hengsbach, F.: Ein Republic-Design zum Auspacken, in: Erwachsenenbildung 41 (1995), S. 119 f.

⁵⁹⁵ Brief von Elmar Remling an das "Ökumenische Konsultationsnetz" (10. Juli 1995).

den Vorsitzenden der Deutschen Bischofskonferenz, Bischof Karl Lehmann, und den Vorsitzenden des Rates der Evangelischen Kirchen in Deutschland, Landesbischof Klaus Engelhardt, die Endredaktion vorgenommen wurde.

Unter dem Titel: "Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit - Wort des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland"⁵⁹⁶ wurde das gemeinsame Wort der Kirchen im Februar 1997 der Öffentlichkeit vorgestellt.

Wenn im Zusammenhang mit dem Konsultationsprozeß der Kirchen als Forum kirchlicher Sozialverkündigung im wesentlichen bislang noch nicht auf inhaltliche Aussagen des Wortes des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz eingegangen wurde, so liegt dies darin begründet, daß "es in Deutschland kein kirchliches Vorhaben gegeben (hat), das auf vergleichbare Resonanz und Publizität in der Öffentlichkeit verweisen könnte."⁵⁹⁷ Die Initiierung, und Durchführung des Konsultationsprozesses ist wie eine "kleine Revolution"⁵⁹⁸, wie ein "revolutionärer Prozeß"⁵⁹⁹, und der Konsultationsprozeß nimmt für sich selbst in Anspruch, ein noch unabgeschlossener Prozeß zu sein, wie auch das verabschiedete Wort der evangelischen und katholischen Kirche "keine abschließende Stellungnahme"⁶⁰⁰ ist.

Barth, Vizepräsident des Kirchenamtes der Evangelischen Kirche Deutschlands, und Bischof Homeyer, Vorsitzender der für gesellschaftliche und soziale Fragen zuständigen Kommission der Deutschen Bischofskonferenz, resümieren rückblickend zum Anliegen und Wirken des Konsultationsprozesses: "Mit ihrem Konsultationsprozeß zur Vorbereitung eines gemeinsamen Wortes zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland haben die Kirchen einen umfassenden Dialog über die Grundlagen und Zukunftsperspektiven unserer Gesellschaft und ihres solidarischen Zusammenhalts angestoßen."⁶⁰¹

Zum Abschluß des Konsultationsprozesses bleiben Fragen offen:

⁵⁹⁶ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit - Wort des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland".

⁵⁹⁷ Jünemann, E. u. Sikora, J.: Der Weg ist das Ziel. Planung und Verlauf des Konsultationsprozesses für ein sozialpolitisches Wort der Kirchen, in: Stimmen der Zeit 214. Bd. 121 (1996), S. 777.

⁵⁹⁸ Jünemann, E. u. Sikora, J.: a.a.O., S. 783.

⁵⁹⁹ Ebd.

⁶⁰⁰ Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit, S. 17.

⁶⁰¹ Barth, H. U. Homeyer, J.: Geleitwort, in: Alle Eingaben zum Konsultationsprozeß, S. 7 f.

Der Konsultationsprozeß in seiner zweiten Phase, die Phase, in die die 'breite Öffentlichkeit' einbezogen wurde, erstreckte sich über knapp 14 Monate: Gelang es in dieser Zeit, konnte es in dieser Zeit überhaupt gelingen, ein Bewußtsein, ein neues, ein tiefergreifendes Bewußtsein für politische Fragen aus der Dimension des Christseins zu wecken und für diese Fragen zu sensibilisieren? Ist mit dem Konsultationsprozeß ein Forum eröffnet worden, ein Dialog in Gang gesetzt worden, der Fortbestand hat? Hat der Konsultationsprozeß überhaupt die 'breite Öffentlichkeit' erreicht, oder lediglich den Kreis der immer schon engagierten, kritischen und innovativ denkenden und in der Öffentlichkeit präsenten Menschen? Ist es den Kirchen gelungen, durch den Konsultationsprozeß über den 'Kirchturm hinaus' zu Diskussion und Auseinandersetzung anzuregen? Ist der Konsultationsprozeß möglicherweise eine Form, die es zukünftig bei der Verabschiedung von Stellungnahmen der Kirchen immer zu vollziehen gilt?

Bischof Homeyer kommt zu dem Ergebnis, daß es Praxis der Kirchen werden sollte, "daß ein grundsätzliches sozialetisches Wort der Kirche von allen in der Kirche erstellt und darum auch getragen wird."⁶⁰² Hier bleibt letztlich die Frage, inwieweit diese Empfehlung nicht generell auf die Veröffentlichung von offiziellen Stellungnahmen der Kirche auszuweiten wäre. Kirche bleibt diese Frage um ihrer selbst willen eine Antwort schuldig. Wenn es aus Sicht der Kirche theologische oder ekklesiologische Gründe gegen eine generelle Vorgehensweise dieser Art gibt, so sind diese Gründe wenigstens transparent zu machen.

Wenngleich auch an der Verfahrensweise des Konsultationsprozesses im Zusammenhang mit der Verfassung des Wortes der evangelischen und katholischen Kirche in dem Sinne Kritik geübt wurde, daß der 'breiten Bevölkerung' eine Beteiligung an der Fortschreibung des Diskussionspapiers 'Zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland' suggeriert wurde, so ist der Weg des Konsultationsprozesses dennoch ein Instrumentarium, das eine breite Partizipation kirchlicher und gesellschaftlicher Gruppen ermöglichte. Zutreffend formuliert Sellmann: "Das Faszinierende des Konsultationsprozesses lag und liegt für sehr viele einsehende Personen (und auch darüber hinaus, Anmerk. d. Verfassers) darin, daß anders als sonst in diesem Falle wichtige Entscheidungen nicht kleinen Zirkeln und Gremien überlassen bleiben, sondern daß der eigentlichen Entscheidung eine breite öffentliche Meinungsbildung vorausgeht und sich der Prozeß dabei auch nicht auf den harten Kern des kirchlichen Lebens beschränkt."⁶⁰³

⁶⁰² Zitiert nach Foitzik, A.: a.a.O., S. 123.

⁶⁰³ Sellmann, M.: Methodologische Einblicke in die Auswertung der Eingaben zum Konsultationsprozeß, in: Alle Eingaben zum Konsultationsprozeß, S. 197.

Der Stellenwert politischer Bildung im Gemeinsamen Wort der Kirchen 'Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit'

Auffallend ist zunächst, daß in der Diskussionsgrundlage für den Konsultationsprozeß 'Zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland' dem Thema Bildung und damit auch speziell dem Themenspektrum der politischen Bildung, bis auf die berufliche Bildung, kein eigener Abschnitt gewidmet wird. Hier gilt es nähere Ursachenforschung zu betreiben, denn wenn die Kirche durch den Bestand von Erwachsenenbildungsstätten, Akademien, Heimvolkshochschulen, Landvolkshochschulen, Familienbildungsstätten etc. als Träger politischer Bildung in Erscheinung tritt, dann müßte der politischen Bildung doch mit Blick auf ein zu verabschiedendes Wort der Kirchen zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland ein besonderer Stellenwert beigemessen werden.

Natürlich ist zuzustimmen, daß der Konsultationsprozeß in sich selbst einen Bildungsprozeß beinhaltet, und letztlich sind auch die an den Einzelnen und die Gesellschaft gerichteten Forderungen ohne eine Berücksichtigung des Aspektes 'Bildung' kaum zu realisieren, aber dennoch wird der politischen Bildung in der Diskussionsgrundlage 'Zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland' kein explizit eigener Platz eingeräumt.

Erst der Konsultationsprozeß hat durch Eingaben seitens der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke, der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung und anderen Institutionen der Erwachsenenbildung dafür gesorgt, daß 'Bildung' im von der evangelischen und katholischen Kirche verabschiedeten Wort 'Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit' einen Stellenwert erfährt. Im folgenden soll deshalb gefragt werden, welchen Stellenwert die Kirchen in ihrem verabschiedeten Wort 'Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit' der politischen Bildung in der Erwachsenenbildung zuschreiben.

In Kapitel 6 des Sozialwortes über die 'Aufgaben der Kirchen' werden Bildung und Erziehung als "die in der Wirkung bedeutsamsten kirchlichen Handlungsmöglichkeiten"⁶⁰⁴ ausdrücklich genannt.

"(255) Zu den in der Wirkung bedeutsamsten kirchlichen Handlungsmöglichkeiten gehören *Bildung und Erziehung*. Auch hier versuchen die Kirchen, Menschen zu einem wertbezogenen Handeln im persönlichen, sozialen und politischen Bereich zu befähigen. Dies geschieht in den Gemeinden und Verbänden, in der Erwachsenenbildung, in der Arbeit der kirchlichen Akademien und Sozialinstitute sowie in

⁶⁰⁴ Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit, S. 101, Nr. 255.

den vielfältigen Formen kirchlicher Präsenz im staatlichen Bildungsbereich. Mit ihren öffentlichen Stellungnahmen, Denkschriften und Diskussionsbeiträgen tragen die Kirchen zur ethischen Urteilsbildung und zur gesellschaftlichen Konsensbildung bei. Von besonderer Bedeutung sind der Religionsunterricht in der Schule, auch und vor allem in der berufsbildenden Schule, das kirchliche Bildungs- und Erziehungsangebot durch eigene Schulen, Internate und Kindergärten, aber auch die Präsenz der Kirchen an den Hochschulen und Universitäten. Hier ereignet sich die Vermittlung von Werten, die für das Zusammenleben der Gesellschaft grundlegend sind."⁶⁰⁵

Das Sozialwort schreibt der Bildung und insbesondere auch der Erwachsenenbildung hier zwar einen wichtigen Stellenwert zu und benennt auch explizit die kirchlichen Akademien und Sozialinstitute, vom Stellenwert politischer Bildung wird jedoch nicht eigens gesprochen.

In Kapitel 4 'Grundkonsens einer zukunftsfähigen Gesellschaft' ist von 'aus biblischer Botschaft und christlichem Glauben ethischen Perspektiven' die Rede, die einen Beitrag leisten "zur Wiedergewinnung des ethischen Grundkonsenses (...), auf den Politik, Wirtschaft und Gesellschaft angewiesen sind"⁶⁰⁶. Die Bedeutung des lebenslangen Lernens und der politischen Bildung findet jedoch in diesem Kontext keine Beachtung, wäre doch die 'Wiedergewinnung eines ethischen Grundkonsenses' und die in Abschnitt 128 des Sozialwortes gestellte Frage "inwieweit die Würde aller Menschen respektiert wird, wie groß die sozialen Ungleichheiten sind und inwieweit die natürlichen Lebensgrundlagen bewahrt oder ausgebeutet werden"⁶⁰⁷ eine vornehmliche Frage und Aufgabe der politischen Bildung in der Erwachsenenbildung. Auch Kapitel 5 des Sozialwortes, das Lösungsansätze gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Probleme in den Blick nimmt, weist nicht auf möglicherweise notwendige bildungs- und weiterbildungspolitische Maßnahmen hin. In Absatz 208 werden zwar die Bedeutung der Jugend- und Jugendverbandsarbeit als Orte in den Jugendliche "Zugehörigkeit erfahren, die eigene Persönlichkeit entwickeln und eigenverantwortliches solidarisches Handeln lernen können"⁶⁰⁸ betont, und damit wird der außerschulischen Jugendbildung eine besondere Rolle zugeschrieben, aber wieder fehlt eine ausdrückliche Nen-

⁶⁰⁵ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland u. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit - Wort des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland".

⁶⁰⁶ Ebd. S. 51.

⁶⁰⁷ Ebd. S. 51.

⁶⁰⁸ Ebd. S. 84.

nung der Erwachsenenbildung, so daß das Sozialwort der Kirchen den Eindruck erweckt, als komme der Erwachsenenbildung allgemein und insbesondere der politischen Bildung in der Erwachsenenbildung eine eher marginale Rolle zu. Wenn sich die Kirchen in ihrem Sozialwort einerseits deutlich dazu bekennen, daß ">Mystik<, also Gottesbegegnung , und >Politik<, also der Dienst an der Gesellschaft, für Christen nicht zu trennen sind", dann fehlt es im Sozialwort eindeutig an möglichen Perspektiven der Umsetzung diese Postulates, dem bei der Bildung doch eine ernsthafte Rolle zugewiesen werden müßte. Allein das Bekenntnis zur Verantwortung der Kirchen in Gesellschaft und Politik müßte der politischen Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung wie selbstverständlich eine bedeutende Rolle zuschreiben und der politischen Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung einen festen Platz im Aufgabenspektrum der Kirchen zuweisen. Das Sozialwort formuliert zwar als besondere Kompetenz der Kirchen auf dem Gebiet der Wirtschafts- und Sozialpolitik "für eine Wertorientierung einzutreten, die dem Wohlergehen aller dient"⁶⁰⁹, schreibt aber der politischen Bildung keine ausgesprochene Funktion in diesem Kontext zu. Das Sozialwort der Kirchen müßte bzgl. der Umsetzung und der sich aus dem Sozialwort ergebenden Handlungsperspektiven zu einer Aufwertung der politischen Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung führen. Dies gilt es abzuwarten. 1997 wurde das Sozialwort der Kirchen offiziell verabschiedet und bekanntlich 'mahlen die Mühlen' in der Kirche recht langsam.

⁶⁰⁹ Ebd. S. 8.

6.2 Politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung - Orientierungen und Perspektiven

"Katholische Erwachsenenbildung erstrebt zeitoffene Begegnung v. Kirche u. Welt u. Aktivierung des Laienapostolats; als neue Form der Seelsorge reicht E. (Erwachsenenbildung; Anmerkung d. Verfassers) heute in Bereiche, die der traditionellen Seelsorge weitgehend verschlossen sind, u. spricht Menschen an, die auf andere Weise der Heilsbotschaft nicht mehr zugänglich sind."⁶¹⁰ Bezieht man diese Definition, vorzufinden in dem klassischen Nachschlagewerk 'Lexikon für Theologie und Kirche', auf die politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung, so dürfte sie vor dem Hintergrund der Ausführungen zu Geschichte, Anthropologie und Theologie im Zusammenhang mit politischer Bildung nur hinsichtlich des ersten Teils auf Zustimmung stoßen und ansonsten zu massivem Widerspruch aufrufen. Politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung hat die zeitoffene Begegnung von Kirche und Welt zu fördern, ist jedoch nicht als 'neue Form der Seelsorge', mit der auf subtile, verdeckte Weise Missionierung betrieben und 'eine Aktivierung des Laienapostolats erstrebt wird', zu verstehen. Es ist deutlich geworden, daß sich politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung nicht als pastorale Bildung verstehen darf, denn, unter Berücksichtigung des Verständnisses von Bildung ist zu fragen, "(...) ob nicht die großen Begriffe, an denen sich das heutige Bildungsgeschehen orientiert, Begriffe wie Information, Dialog, Kommunikation, Begegnung, Engagement, hier zu Methoden zusammenschumpfen, durch die dogmatische Gehalte weithin nur neu formuliert, aber im übrigen unreflektiert weitergegeben werden."⁶¹¹ Interessant ist in diesem Zusammenhang, daß bis 1997 der Bereich der Erwachsenenbildung generell dem Bereich der Zentralstelle 'Pastoral' des Zentralkomitees der deutschen Katholiken zugeordnet war. Seit 1997 übernimmt nun die Zentralstelle 'Bildung' den Aufgabenbereich der Erwachsenenbildung.

Mit Blick auf eine Theorieentwicklung politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung wurden hinsichtlich der politischen Bildung geschichtliche Entwicklungen der katholischen Erwachsenenbildung aufgezeigt, um die Motive aufzuarbeiten, die die politische Bildung insgesamt und insbesondere die der katholischen Erwachsenenbildung zu der haben werden lassen, wie sie sich heute darstellt. Von anthropologischer und theologischer Seite wurden Funktionsbestim-

⁶¹⁰ Lexikon für Theologie und Kirche, S. 1057 f.

⁶¹¹ Bolewski, H.: Erwachsenenbildung, S. 109.

mungen katholischer Erwachsenenbildung mit Blick auf die politische Bildung diskutiert und nach Grundlagen und Legitimationszusammenhängen politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung gefragt und in einer theologischen Anthropologie nach verwertbaren Grundlagen für eine Theorie politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung Ausschau gehalten. Unter kongruenten Gesichtspunkten die Theologie und Anthropologie betreffend, erwies sich eine katholische Erwachsenenbildung im Paradigma der Diakonie als grundlegendes Prinzip agogischer Bemühungen seitens der katholischen Kirche.⁶¹²

Mit Blick auf die Theoriediskussion finden wir vielfältige Konzeptionen katholischer Erwachsenenbildung, die ausgesprochen oder unausgesprochen deutliche Aspekte politischer Bildung beinhalten. Kirche als Institution ist immer auch eine gesellschaftliche Größe, und insofern ist ihr Handeln im Zusammenhang mit dem Gemeinwesen immer auch politisches Handeln, "das Politische ist Element der Erwachsenenbildung."⁶¹³ Unpolitische Erwachsenenbildung kann es insofern gar nicht geben. Erwachsenenbildung hat immer, auch wenn sie dies nicht deutlich macht, eine politische Dimension. Sie hat zum Beispiel als affirmative und systemunterstützende Qualifizierung ein großes politisches Gewicht im Sinne eines gesellschaftsstabilisierenden Faktors. In einer demokratisch verfaßten Gesellschaft entstammen die politisch wirksamen Interessen primär den gesellschaftlichen Organisationen mit ihren jeweils unterschiedlichen Wertvorstellungen. Die Durchsetzung von Werten und Normen findet in einer pluralistischen Gesellschaft nicht nur vor dem Hintergrund von politischen Handlungsfeldern statt, sondern auch in pädagogischen Handlungsfeldern, wie es die Erwachsenenbildung zum Beispiel darstellt. Gesellschaftliche Gruppen und Institutionen nutzen vielfach die Erwachsenenbildung als Instrumentarium zur Durchsetzung der von ihnen vertretenen Normen und damit auch zum Erhalt ihrer Institution oder Organisation.⁶¹⁴ Eschenberg erkennt diese politisch-soziologische Problematik sehr deutlich wenn er feststellt: "Die Grundrechte schützen das Individuum vor der Gewalt des Staates, aber nicht

⁶¹² In Erinnerung gerufen werden muß hier nochmals der Gedanke, daß katholische Erwachsenenbildung immer ein Element des Politischen impliziert. Erwachsenenbildnerisches Handeln ist immer auch politisches Handeln, denn sie ist je nach Ausrichtung systemaffirmativ oder systemkritisch ausgerichtet. Unpolitische Erwachsenenbildung kann es insofern nicht geben. Wenn im vorliegenden Text von politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung gesprochen wird, so ist damit im vorliegenden Kontext jedoch ein explizit zielgerichtetes Handeln in der Erwachsenenbildung gemeint.

⁶¹³ Lenz, W.: Grundlagen der Erwachsenenbildung, S. 146.

⁶¹⁴ Für die Erwachsenenbildung wäre es insgesamt wünschenswert, wenn die Erwachsenenbildungsforschung stärker nach ideologiekritischen Momenten der freien Träger in der Erwachsenenbildung fragen würde.

vor der Macht der Gruppen, die Dank der Grundrechte heute manchmal mehr Möglichkeiten der Herrschaft über ihre Mitglieder haben, als sie der Staat über seine Bürger hat."⁶¹⁵ Im historischen Entwicklungsprozeß kann der Mensch dann zum Spielball gesellschaftlicher und politischer Interessen werden.

Insofern enthält also jede bildnerische Bemühung eine politische Dimension. Wenn wir von politischer Bildung sprechen, so ist damit jedoch mehr gemeint als diese Dimension des Politischen, die in jeder Bildungsarbeit zu finden ist. Politische Bildung im hier verstandenen engeren Sinne ist "(...) Teil der politischen Sozialisation durch gezielte Unterrichts- und Veranstaltungsangebote verschiedener gesellschaftlicher Institutionen."⁶¹⁶

Politische Bildung, so ist deutlich geworden, geht in der Wahrnehmung sozialer und politischer Aufgaben immer, bewußt oder unbewußt, von bestimmten anthropologischen und ethischen Vorentscheidungen aus. Diese Vorentscheidungen bestimmen nachhaltig die didaktische Konzeption der politischen Bildung.

Politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung hat vor dem Hintergrund des christlichen Menschenbildes davon auszugehen, daß der Mensch der Träger, Schöpfer und auch das Ziel aller gesellschaftlichen Einrichtungen ist. Als 'imago dei' versteht sich die Würde menschlichen Lebens als unantastbar. In der Berufung auf das christliche Menschenbild steht die Ausrichtung auf und das Bewußtsein um Transzendenz im Vordergrund. Dies bedeutet jedoch nicht, daß eine die Sachautonomie anerkennende Reflexion vorfindbarer Wirklichkeiten entfällt, sondern, ganz im Gegenteil, daß politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung den soziokulturellen und geschichtlichen Bedingungsrahmen zu berücksichtigen hat, und auch im Bildungsprozeß die Erkenntnisse der Anthropologie, Soziologie, Psychologie usw. ihren Niederschlag finden müssen. Unmittelbar verbunden mit dem Verständnis vom Menschen liegt der katholischen Erwachsenenbildung, und damit auch der politischen Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung, ein Weltverständnis zugrunde, welches aus den mit dem Menschenbild verbundenen ethischen Maßstäben resultiert und sich insofern unmittelbar als Konsequenz aus dem Menschenbild ergibt. Politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung hat insofern, dem christlichen Menschenbild verpflichtet, den Menschen als Individuum und den Menschen in seinen sozialen Bezügen in das Zentrum bildnerischer Bemühungen zu stellen, denn Individualität und Sozialität

⁶¹⁵ Eschenburg, Th.: Herrschaft der Verbände?, S. 63.

⁶¹⁶ Meyers Grosses Taschenlexikon, Bd. 17, S. 192.

bestimmen im christlichen Verständnis gleichermaßen das Wesen des Menschen. Soziale Handlungsfähigkeit impliziert hier auch die politische Handlungsfähigkeit, "denn über Menschenwürde und Zukunft, Gerechtigkeit und Partizipation wird nicht erst auf der Ebene des Parlaments entschieden, sondern schon durch das konkrete Handeln eines jeden Einzelnen sowie gesellschaftlicher Gruppen und Organisationen."⁶¹⁷ Hier sind, will man wirklich in die Dimension politischer Bildung einsteigen, die Mechanismen von Macht und Herrschaft zu beachten, denn "gesellschaftliche Entwicklungen sind immer Ausdruck bestehender Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die erst durch die Organisation und Durchsetzung von Gegenmacht zu verändern sind."⁶¹⁸

Es wurde gesagt, daß soziale Handlungsfähigkeit politische Handlungsfähigkeit impliziert und dies nicht nur auf gesellschaftlicher Ebene, sondern auch im Kontext der Geschichte globaler Weltentwicklung. Daß diese Weltentwicklung von Krisen erschüttert ist, wird angedeutet durch die inzwischen zu Schlagworten gewordenen Entwicklungen der ökologischen Krise, der Welternährungsproblematik, der interkontinentalen militärischen Aufrüstung usw.. Dies sind nur einige Schlagworte multikausal vernetzter Krisen, und es drängt sich mit Peukert die Frage auf, ob es nicht sein könnte, "(...) daß wir in die Krise geraten sind, gerade weil wir erfolgreich gelernt und das Gelernte angewendet haben, daß sich jetzt aber zeigt, wie unzureichend die bisherige Weise des Lernens war. Die Zukunft unserer Gesellschaft hinge dann ab von einer neuen Weise des Lernens und von dem darin neu entstehenden Bewußtsein; sie wäre in einem elementaren Sinne abhängig von Bildung."⁶¹⁹ In diesen Kontext ist dann auch die Bedeutung und Verantwortung der politischen Bildung einzuordnen. Im Paradigma der vom diakonischen Verständnis hergeleiteten Funktionsbestimmung katholischer Erwachsenenbildung hat sich politische Bildung als Forum zur Ausbildung personaler wie sozialer Identität zu erweisen und diese gleichermaßen und gleichgewichtig zu ihrem Leitziel zu erklären.

Geschichtlich ist dies (auch) innerhalb der Kirche nicht ganz neu, wenngleich auch in der kirchlichen Praxis nur zu oft nicht in der Deutlichkeit vorzufinden. So trifft zum Beispiel Papst Pius XII. 1944 in seiner Weihnachtsansprache zwei diesbezüglich wesentliche Aussagen:

⁶¹⁷ Grönefeld, M.: Arbeiterbildung als politische Praxis. Ein Beitrag zu ihrer Konzeption innerhalb der Katholischen Arbeitnehmerbewegung, S. 211.

⁶¹⁸ Ebd. S. 196.

⁶¹⁹ Peukert, H.: Über die Zukunft von Bildung, in: Frankfurter Hefte 11/12, 1984, S. 129.

1. "(...) daß nämlich jeder dem Staate gegenüber das Recht hat, in Ehren sein persönliches Eigenleben zu führen an dem Posten, auf den ihn die Fügung und Führung der göttlichen Vorsehung gestellt hat."
2. "Der Mensch ist Träger, Grundlage und Ziel gesellschaftlichen Lebens."⁶²⁰

Für Staudt bedeutet dies, daß die Verhältnisse in einer menschlichen Gesellschaft, die diesen Namen verdient, immer so gestaltet werden müssen, "(...) daß Menschen als Menschen leben können. Bestehende Ordnung ist nicht schon deshalb legitim, weil sie besteht. Ihre Legitimität empfängt sie aus ihrer Seinsgerechtigkeit und der Wirkung, die sie ausübt: dem Menschen zu ermöglichen, in Ehren sein persönliches Eigenleben führen zu können."⁶²¹

Es wurde bereits aus anthropologischer und theologischer Perspektive die Unzulänglichkeit einer missionarisch motivierten und als 'verlängerter Arm der Seelsorge' verstandenen Erwachsenenbildung aufgezeigt. Die Existenz von Krisen, die immer auch Krisen des Menschseins sind, fordern dazu heraus, einen lehramtlichen Heils-Indikativ durch konkretes Handeln einzuholen, denn "Menschen haben (...) immer auch eine Definitionskompetenz den Christen gegenüber (...): Sie markieren die konkreten Grenzen zwischen Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit, zwischen Freiheit und Unterdrückung. Wer die Leidenden nicht wahrnimmt, übersieht die ausschlaggebenden Kontaktstellen zwischen Welt und Reich Gottes, mag er noch so sehr deren Zusammenkommen in der Kirche behaupten."⁶²²

Politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung hat die differenten Lebenswelten und die Heterogenität des Lebens aufzugreifen und kommunikations- und pluralitätsfähige Begegnungsräume zu schaffen. Christliche Erwachsenenbildung kann sich dabei nicht von gesellschaftlichen Tendenzen für eine Beschränkung auf rein religiös-theologische Inhalte festlegen und einengen lassen. Christlicher Glaube vollzieht sich nicht nur im 'privaten Kämmerlein', sondern hat auch Öffentlichkeitscharakter. Insofern wird sich auch eine am christlichen Glauben orientierende politische Bildungsarbeit der Themen von Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur und Wissenschaft annehmen müssen. Christlicher Glaube und die daraus resultierende christliche Sicht der Welt sind insbesondere durch die Menschwerdung Christi grundlegend mit der Kultur des Menschen verbunden. Vor diesem

⁶²⁰ Zitiert nach: Verein zur Förderung katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland e.V.: aksb-inform Sondernummer 5/1992, S. 4.

⁶²¹ Staudt, A.: Christliche Soziallehre auf dem Prüfstand, S. 13

⁶²² Fuchs, O.: Dableiben oder Weggehen? Christen im Konflikt mit der Kirche, S. 102.

Hintergrund hat sich christliche Bildungsarbeit als Teil dieses Kulturauftrages zu verstehen, oder sie ist keine Bildungsarbeit.

Menschliches Handeln soll sich in Freiheit und Selbstbestimmung vollziehen, und gleichzeitig trägt der Mensch als Subjekt Verantwortung für sein Handeln. Dies schließt dann auch die verantwortliche Teilnahme an politischen Prozessen gesellschaftlichen Lebens mit ein. Personale und soziale Handlungskompetenz setzen Mündigkeit voraus - auch politische Mündigkeit. Die politische Mündigkeit wiederum hängt mit politischer Wissensbildung, mit rationaler Urteilsfähigkeit und Handlungskompetenz zusammen. Insofern stellen die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zentrale Zielperspektiven der allgemeinen politischen Bildung dar. Aus diesem Verständnis heraus ist bereits unmittelbar eine Aufgabe politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung deutlich benannt: politische Wissensbildung durch die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Eine weitere Aufgabe, oder besser weitere Aufgaben politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung ergeben sich explizit aus dem katholischen Selbstverständnis, aus dem Auftrag des Christseins heraus.

Bereits Kardinal Höffner antwortete in einem Interview auf die Frage, wie er mit Blick auf die politische Bildung die gegenwärtige Situation beurteile, mit folgenden Worten: "Jede politische Bildung in einem demokratischen Staat sollte zunächst die Grundlagen vermitteln und einsichtig machen, nach denen unser staatliches und politisches Leben abläuft. Wenn die Menschen wissen, wie etwas abläuft und warum es in dieser Form geschieht, fühlen sie sich nicht einer anonymen Bürokratie ausgeliefert, sondern haben die Chance mitzureden zu können. Politische Bildung in katholischer Trägerschaft hat darüber hinaus die Aufgabe, Katholiken zu helfen, in Wirtschaft und Politik sachgerechte Entscheidungen zu finden, die den Geist des Evangeliums im privaten und öffentlichen Raum konkretisieren."⁶²³ Kardinal Höffner nennt hier Zielformulierungen der politischen Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung und beschränkt sich dabei auf den Adressatenkreis der Katholiken. Höffner schreibt der politischen Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung Aufgaben zu, die es im kirchlichen Milieu, unter Katholiken, zu verwirklichen gilt. Viele Bildungshäuser, die heute politische Bildung im Kontext katholischer Erwachsenenbildung betreiben, sind in ihrer Geschichte aus katholischem Milieu heraus entstanden und zählten insbesondere zu Beginn ihrer Entstehung die Mitglieder der Kirche zu ihrem primären Adressatenkreis. Politische

⁶²³ Verein zur Förderung katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland e. V.: Politische Bildung mitgestalten, aksb Dokumente - Manuskripte - Protokolle Heft 9, S. 13

Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung hat sich natürlich auch an Katholiken zu wenden, aber eine Beschränkung darauf wird ihrem Selbstverständnis nicht gerecht. Politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung hat sich an alle Menschen zu richten, die interessiert sind, sich mit Fragen des Menschen in der Polis, und damit mit Fragen des Politischen auseinanderzusetzen, bzw. muß politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung versuchen, das Interesse für diese Fragen bei allen Menschen zu wecken. Fragen des Politischen sind hier im Bildungsprozeß zu thematisieren, Positionen von Kirche und Glaube bzgl. politischer Themen sind vorzubringen, ohne daß dabei die Adressaten gleich für diese Position eingenommen werden dürfen. Politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung hat ihre Ausrichtung über den 'Kirchturm hinaus', sie hat per definitionem grenzüberschreitenden und dialogischen Charakter zu zeigen. Dies beinhaltet auch, daß sie in ihrem Wesen nicht primär durch die Ebene der Qualifizierung bestimmt wird.

Als einmaliges Geschöpf Gottes ist die menschliche Würde unantastbar, und menschliche Freiheit versteht sich vor dem Schöpfungsauftrag als Recht zur Selbst- und Mitbestimmung in Freiheit und Verantwortung, Individualität und Solidarität. Abgeleitet von dem Grundverständnis der Menschenwürde, die gleichermaßen für alle Menschen gilt, und dem daraus herzuleitenden ethischen Grundverständnis, geht die politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung von einem Weltverständnis aus, dessen Optionen sich weltweit für eine gerechtere Welt stark machen. Hier gibt es dann kein unpolitisches Christsein, keine unpolitische katholische Erwachsenenbildung.

Politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung hat sich nicht im Kontext kirchlicher oder pastoraler Bildung zu sehen, sondern sie ist politische Bildung und muß diese auch bleiben. Im eigentlichen Sinne gibt es in Deutschland keine staatliche politische Bildung und politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung entwickelt sich auch zusammen mit anderen Trägern politischer Bildung.

Ein Blick auf die Geschichte der katholischen Erwachsenenbildung zeigt einerseits, daß der organisierten politischen Bildung in der Praxis bereits eine lange Tradition zukommt. Andererseits wurde verschiedentlich deutlich, daß gegenwärtig ein Theoriedefizit in der katholischen Erwachsenenbildung und auch der politischen Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung zu konstatieren ist. Unter Berücksichtigung theologischer und anthropologischer Grundlagen wurde für einen integrativen Bildungsansatz politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung votiert, der im Paradigma der Diakonie steht, zumal weder eine theo-

logische noch gesellschaftspolitische Legitimation politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung für sich allein ausreicht. Durch diesen interdisziplinären integrativen Bildungsansatz befreit sich die politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung vor innerkirchenpolitischem Legitimationsdruck und vor bildungspolitischem Legitimationsdruck im außerkirchlichen Milieu. Die gesellschaftspolitische Verantwortung und damit auch politische Bildung wird deutlich als christlicher Auftrag gesehen, und diese gesellschaftspolitische Verantwortung kann sowohl inner- als auch außerkirchlich in eine theoretische Bildungskonzeption politischer Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung integriert werden.

Für die politische Bildung insgesamt gilt, was Meier bereits im Jahre 1849 gesagt hat: "Die innere Lebenskraft des Staates ist und bleibt trotz aller glänzenden äußeren Form von dem Geist abhängig, in welchem die Verfassung gehandhabt, von der Gesinnung, in welcher die Verwaltung geführt, von der Achtung, welche dem, was Verfassung und Gesetz vorschreiben, von allen Bürgern gewidmet wird."⁶²⁴ Politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung entwickelt vor dem Hintergrund des christlichen Menschenbildes Grundlagen eines gesellschaftlichen Ethos und hat dieses Ethos immer wieder zu prüfen und zu aktualisieren, wobei sich der Wahrheitsanspruch des Christlichen hier nicht zu politischer Intoleranz entwickeln und steigern darf.

Politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung hat Menschen in einem pluralen Angebot von Trägern unterschiedlicher Wertorientierungen durch Informationen, Motivation und praktisches Einüben zum verantwortlichen politischen Handeln zu befähigen.

Die politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung hat vor dem Hintergrund ihrer Wertorientierungen Verständnis für politische Sachverhalte zu fördern und Motivation und Bereitschaft zur politischen Partizipation zu stärken. Im Vordergrund steht der Auftrag der Erweiterung des Verständnisses von gelebter Demokratie, die Vertiefung des Bekenntnisses zu demokratischen Werten und die Festigung von Demokratie durch die Vermittlung von Handlungskompetenz.

Eine derartige wertgebundene politische Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung kommt dann in der freiheitlichen Demokratie eine fundamentale Bedeutung zu, denn:

⁶²⁴ Meier, D., zitiert nach Carstens, K., in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Aufgaben der politischen Bildung, S. 12.

"Die Erziehung des heutigen Menschen für seine politische Aufgabe(...) muß diese Vorstellungen (der formalen Demokratie) überwinden. Was hier mit 'regieren' gemeint wird, ist eine menschliche, sittlich-geistige Haltung (...). Kein Verfassungsparagraph, kein höchster Gerichtshof, keine Behörde, kein Vertrag hilft, wenn nicht der durchschnittliche Mensch fühlt, daß die 'res publica', die gemeinsame Sache der menschlichen Existenz in Freiheit und Würde, in seine Hand gegeben ist."⁶²⁵

⁶²⁵ Benning, A.: Erwachsenenbildung: Bilanz und Zukunftsperspektiven, S. 16

7. Literaturverzeichnis

- ARBEITSGEMEINSCHAFT KATHOLISCH SOZIALER BILDUNGSWERKE, Politische Bildung in katholischer Trägerschaft, Bonn 1974.
- ARBEITSGEMEINSCHAFT KATHOLISCH SOZIALER BILDUNGSWERKE, Ziele und Aufgaben politischer Bildung. Grundsatzpapiere der AKSB, Bonn 1988.
- BALSER, F., Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Eine kultursoziologische Untersuchung, Stuttgart 1959.
- BARTHOLOMÄUS, W., Glut der Begierde-Sprache der Liebe. Unterwegs zur ganzen Sexualität, München 1988.
- BATTEGAY, R., Der Mensch in der Gruppe, Bd. 1, Sozialpsychologische und dynamische Aspekte, 5. Auflage, Berlin-Stuttgart-Wien, 1976.
- BECK, U., Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M. 1986.
- BECK, U., Risikogesellschaft. Überlebensfragen, Sozialstruktur und ökologische Aufklärung, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte, B 36/89.
- BECKER, H., Politisch bilden - politisch handeln, in: Volkshochschule im Westen 3/1966.
- BEER; W., Aktionslernen und institutionalisierte Bildungsarbeit, in: Materialien zur politischen Bildung 1/1985.
- BEER; W., Ökologische Aktion und ökologisches Lernen. Erfahrungen und Modelle für die politische Bildung, Opladen 1982.
- BENNING; A., Der Bildungsbegriff der deutschen katholischen Erwachsenenbildung, Paderborn 1970.
- BENNING, A., (Hrsg.), Erwachsenenbildung. Bilanz und Zukunftsperspektiven, Paderborn-München-Wien-Zürich 1986.
- BENNING; A., Quellentexte katholischer Erwachsenenbildung, Paderborn 1971.
- BERGER, P. L., Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft, Frankfurt am Main 1988.
- BIANCUCCI, D., Dritte Welt - Unsere Welt. Beispiel Lateinamerika, Zürich-Einsiedeln-Köln 1985.
- BIBLIOGRAPHISCHES INSTITUT; Meyers Grosses Taschenlexikon, Bd. 17; Mannheim 1981.
- BIENERT, W., Evangelische Erwachsenenbildung als Bildungsdiakonie - Theologische Grundlegung, in: ders. Evangelische Erwachsenenbildung, Weiden 1967.
- BLASBERG-KUHNKE; M., Erwachsene glauben. Voraussetzungen und Bedingungen des Glaubens und Glaubenslernens Erwachsener im Horizont globaler Krisen, St. Ottilien 1992.

- BLÄSING; J. P., Total Quality Management: Qualitätsbewußte Unternehmensführung. 6. Auflage, Ulm 1994.
- BOFF, L., Aus dem Tal der Tränen ins gelobte Land - Der Weg der Kirche mit den Unterdrückten, Leonardo Boff aus dem Portugisischen übersetzt von Horst Goldstein, Düsseldorf 1982.
- BOFF, L., Die Neuentdeckung der Kirche - Basisgemeinden in Lateinamerika, Grunewald Verlag 1980.
- BOLEWSKI, H., Erwachsenenbildung, in: Handwörterbuch der Sozialwissenschaften Bd. 3, Göttingen 1961.
- BOLEWSKI, H. u. Benedix-Engler, U. (Hrsg.), Politische Bildung heute, Melle 1984.
- BONHOEFFER, D., Widerstand und Ergebung. Briefe und Aufzeichnungen aus der Haft; in: Bethge, E. (Hrsg.): 15. Auflage, Gütersloh 1994.
- BORINSKI, F., Das mitbürgerlich-politische Ziel der deutschen Volkshochschule, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 4/1976.
- BORMANN, G.; Bormann-Heischkeil, S., Theorie und Praxis kirchlicher Organisation. Ein Beitrag zum Problem der Rückständigkeit sozialer Gruppen, Opladen 1971.
- BRAND, K. W.; Rucht, D.; Büsser, D., Aufbruch in eine andere Gesellschaft. Neue soziale Bewegungen in der Bundesrepublik, Frankfurt am Main 1986.
- BREIT; G. u. Massing, P. (Hrsg.), Grundfragen und Praxisprobleme der Politischen Bildung, Bonn 1992.
- BUBER, M., Das dialogische Prinzip, in: Fell, M.; Mündig durch Bildung. Zur Geschichte katholischer Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1945 und 1975, München 1983.
- BUBER, M., Ich und Du, Heidelberg 1974.
- BUCK, G. Das Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik, PR 27 (1973).
- BULTMANN, R., Jüngel, E. (Hrsg.): Neues Testament und Mythologie, in: Kerygma und Mythos: das Problem der Entmythologisierung der neutestamentlichen Verkündigung, München 1985.
- BUNDESVERBAND DER KATHOLISCHEN ARBEITNEHMER-BEWEGUNG DEUTSCHLAND (HRSG.), Texte zur katholischen Soziallehre. Die sozialen Rundschreiben der Päpste und andere kirchliche Dokumente, Kevelaer 1989.
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (HRSG.); Bericht der Bundesregierung zu Stand und Perspektiven der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Sonderdruck, 1992.
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG / LANDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG, BREMEN, Thesen zum Verhältnis von politischer Bildung und neuen sozialen Bewegungen, 1986.

- BÜNTER, A., Abgrenzungsrichtungen der katholischen Erwachsenenbildung in Europa, in EB 9 (1963) Heft 3.
- CARSTENS, K., Aufgaben der politischen Bildung, Hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung u.a., Bonn 1982.
- CHRIST IN DER GEGENWART, 26 Jahrgang 08.12.1974.
- COLLET; D. N.; Mc Closkey, L. A., TQM: a basic text. A primer guide to quality management, Methuen 1993.
- DANNEMANN, A., Das Humanum in der Erwachsenenbildung, in: Bienert, W. (Hrsg.): Evangelische Erwachsenenbildung, Weiden 1967.
- DEGEN, G., Bildungsurlaub, in: Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung (Hrsg.), Bildungsurlaub, Neuss 1980.
- DER BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT, Thesen zur Weiterbildung vorgelegt, Pressemitteilung, Bonn 1985b.
- DERESCH, W., Handbuch für kirchliche Erwachsenenbildung, Hamburg 1973.
- DEUTSCHE BIBELGESELLSCHAFT STUTTGART; Die Bibel in heutigem Deutsch, Stuttgart 1982.
- DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN, Gutachten 'Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung', in: Volksochschule im Westen 1/1960.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (HRSG.), Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1973 (unveränderter Nachdruck der 4. Auflage 1972).
- DIESTERWEG, A., Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer, in: Schilling, H., Grundlagen der Religionspädagogik, Zum Verhältnis von Theologie und Erziehungswissenschaft, Düsseldorf 1970.
- DIKAU, J., Die Erwachsenenbildung und ihre Theorie im Zusammenhang der deutschen Nachkriegsentwicklung, in: Beinke, L.; Arabin, L.; Weinberg, J. (Hrsg.), Zukunftsaufgabe Weiterbildung, Bd. 169 der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1980.
- DREHER, B.; Lang, K., Theologische Erwachsenenbildung. Didaktisch-methodische Einführung, Graz (u.a.) 1969.
- DREHER, B., Das Zweite Vatikanische Konzil und die katholische Erwachsenenbildung, in Eb 12 (1966).
- EMEIS, D.; Exeler A., Reflektierter Glaube. Perspektiven, Methoden und Modelle der theologischen Erwachsenenbildung, Freiburg (u. a.) 1970.
- ENGLERT; R., Religiöse Erwachsenenbildung: Situation, Probleme, Handlungsorientierung, Stuttgart-Berlin-Köln 1992.
- EPPING, R., Qualität und Zertifizierung in der Weiterbildung - Zum Stand der Diskussion, in: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Qs 9 Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe, Qualität und Qualitätssicherung in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, Düsseldorf 1997.

- ERDBERG, R. v., Vom Bildungsverein zur Volkshochschule, 1920, in: Henningsen (Hrsg.): Die neue Richtung in der Weimarer Zeit, Stuttgart 1960.
- ERDBERG, R., Volksbildungsarchiv 1919/4, in: Fell, M., Mündig durch Bildung. Zur Geschichte katholischer Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1945 und 1975, München 1983.
- EXELER, A.; Emeis, D., Reflektierter Glaube. Perspektiven, Methoden und Modelle der theologischen Erwachsenenbildung, Freiburg 1970.
- EXELER, A.; Scherer, G., Glaubensinformation. Sachbuch zur theologischen Erwachsenenbildung, Freiburg 1971.
- EXELER, A., Die Bedeutung der theologischen Erwachsenenbildung für Kirche und Gesellschaft, in EB 2 1970.
- EXELER, A., Erwachsenenkatechese und religiöse Erwachsenenbildung. Unterscheidung und Zusammenhang, in EB 8 1962.
- EXELER, A., Seelsorge und Erwachsenenbildung - Zuordnung und Abgrenzung, in EB 12 1966.
- FEIDEL-MERTZ, H., Erwachsenenbildung seit 1945. Ausgangsbedingungen und Entwicklungstendenzen seit 1945, Köln 1975.
- FEIFEL, E., Konzeptionen Kirchlicher Erwachsenenbildung, in: HRP III, in: FREY, K., erwachsen glauben - Konzeption einer zeitgemäßen theologischen Erwachsenenbildung, Essen 1991.
- FEIFEL, E., Die Bedeutung theologischer Denkmodelle für ein Konzept theologischer Erwachsenenbildung, Katechetische Blätter 98 (1973).
- FEIFEL, E., Glaubenssinn und theologischer Lernprozeß. Funktion und grundlegende Strukturen theologischer Erwachsenenbildung, in: Unterweisen und Verkünden. Religionspädagogik - Theorie und Praxis - Erwachsenenbildung, Zürich-Einsiedeln-Köln 1972.
- FELL, M., Mündig durch Bildung. Zur Geschichte katholischer Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1945 und 1975, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1975.
- FELL, M., Eichstätter Hochschulreden 71, Katholische Erwachsenenbildung zwischen gesellschaftspolitischer Verantwortung und kirchlichem Interesse, München 1989.
- FELL, M., Pragmatismus statt Selbstvergewisserung, in EB 35 1989.
- FLITNER, W., Die Theorie des freien Volksbildungswesens seit 75 Jahren, in: Arnold, F. (Hrsg.): Bildungsfragen der Gegenwart, Stuttgart 1953.
- FREUDENFELD, B., Zwischen Parteilichkeit und Toleranz. Zur Aufgabe der Evangelischen Akademien heute, in: Diskussionen 2/1969.
- FREY, K., erwachsen glauben - Konzeption einer zeitgemäßen theologischen Erwachsenenbildung, Essen 1991.
- FUCHS, O., Dableiben oder Weggehen? Christen im Konflikt mit der Kirche; München 1989.

- FUCHS, O., Der Wert des Lebens oder wie wertvoll ist das Leben? Die Diakonie als Ernstfall christlichen Lebens, in: Caritas. Zeitschrift für Caritasarbeit und Caritaswissenschaft 86, Freiburg 1985.
- FUCHS, O., Die Situation der Fernstehenden aus der praktisch-theologischen Perspektive der Evangelisierung, in: Ordenskorrespondenz 31 (1990).
- FUSSHÖLLER, L., Die Idee der Volkshochschule 1931, in: Benning, A., Quellentexte katholischer Erwachsenenbildung, Paderborn 1971.
- GAGEL, W., Betroffenheitspädagogik oder politischer Unterricht? Kritik am Subjektivismus in der politischen Didaktik, in: Gegenwartskunde 4/1985.
- GEISSLER, K. A.; Kade J., Die Bildung Erwachsener. Perspektiven einer subjektivitäts- und erfahrungsorientierten Erwachsenenbildung, München (u.a.) 1982.
- GEMEINSAME SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK: Der Religionsunterricht in der Schule, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland: Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg-Basel-Wien 1976a.
- GEMEINSAME SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich. Offizielle Gesamtausgabe, Freiburg 1976.
- GEMEINSAME SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND; Aufgaben der Kirche in Staat und Gesellschaft. Ein Arbeitspapier der Sachkommission V der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Sonderdruck aus 'Synode 1/1973'.
- GNILKA, J., Jesus von Nazareth. Botschaft und Geschichte, Freiburg/Br. 1993.
- GÖPFERT, P., Die aufgeklärte Gesellschaft. Probleme religiöser Erwachsenenbildung, in: Evang. Kommentare 2/1969.
- GREBING; H., Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung, München 1970.
- GRÖNEFELD, M., Arbeiterbildung als politische Praxis. Ein Beitrag zu ihrer Konzeption innerhalb der Katholischen Arbeitnehmerbewegung, Köln 1989.
- GROSCHKE, E., Die Mitarbeit der Katholiken in der neutralen Volksbildung, in: Volkstum und Volksbildung. Jg. 2, 1930, in: Fell, M., Mündig durch Bildung. Zur Geschichte katholischer Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1945 und 1975, München 1983.
- GUNDLACH; G., Die Ordnung der menschlichen Gesellschaft, Köln 1964.
- GUTIÉRREZ, G., Theologie der Befreiung, München 1973.
- HANSSLER, B., Zwanzig Jahre Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, in: Fell, M.; Mündig durch Bildung. Zur Geschichte katholischer Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1945 und 1975, München 1983.

- HASLINGER, H., Diakonie zwischen Mensch, Kirche und Gesellschaft. eine praktisch-theologische Untersuchung der diakonischen Praxis unter dem Kriterium des Subjektseins des Menschen, Würzburg 1996.
- HEINRICH; F.; Kaiser H. (Hrsg.), Erwachsenenbildung. 25 Jahre Entwicklung im Spiegel einer Zeitschrift, Düsseldorf 1980.
- HEINRICH, S., Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft, in: FELL, M., Eichstätter Hochschulreden 71, Katholische Erwachsenenbildung zwischen gesellschaftlicher Verantwortung und kirchlichem Interesse, München 1989.
- HEYMANN, D. v., Die Kirche vor Aufgaben der Erwachsenenbildung, in: Deutsches Pfarrerberblatt, 1971.
- HÖFFNER, J., Christliche Gesellschaftslehre. Studienausgabe, Kevelaer 1983.
- HÖFFNER, J., Wilhelm Emanuel von Ketteler und die katholische Sozialbewegung im 19. Jahrhundert, Wiesbaden 1962.
- HOFMANN, W., Gestaltende Volksbildung, 1925, in: Henningsen (Hrsg.): Die neue Richtung in der Weimarer Zeit, Stuttgart 1960.
- HUBER, W., Kirche und Öffentlichkeit. Forschungen und Ergebnisse der Evangelischen Studiengemeinschaft, Stuttgart 1973.
- HUFER; K.-P., Politische Erwachsenenbildung: Strukturen, Probleme, didaktische Ansätze - Eine Einführung, Schwalbach/Ts 1992.
- HUNGS; F. J., Erwägungen zum gegenwärtigen Problemfeld einer theologischen Weiterbildung/Erwachsenenbildung in freier, kirchlicher Trägerschaft, in: Lebendige Seelsorge 34 1975.
- IBACH, H., Die katholische Erwachsenenbildung in der modernen Gesellschaft, in: EB 2 (1956).
- ILLICH, I., Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems, 5. Aufl. Hamburg 1980.
- KADE, J.; Geißler, K. A., Die Bildung Erwachsener. Perspektiven einer subjektivitäts- und erfahrungsorientierten Erwachsenenbildung, München (u.a.) 1982.
- KAHSNITZ; D., Politische Bildung: Ohne Krisenbewußtsein in der Krise, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte, B 47/96.
- KAMISKE, G. F. (HRSG.), Die Hohe Schule des Total Quality Management. Berlin 1994.
- KAMPHAUS, F., Die Wahrheit in Liebe tun, in: Caritas-Journal. Sonderausgabe: Tag der Caritas 1984, Limburg 1984.
- KANT, I., Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in: Gesammelte Schriften, Bd. 9, Berlin 1968.
- KANZ, H. (Hrsg.), Deutsche Pädagogische Zeitgeschichte 1945-1959: Von der Bildungspolitik der Alliierten bis zum Rahmenplan des deutschen Ausschusses, Ratingen (u.a.) 1975.

- KANZ, H., Aufklärung, in: Pöggeler, F. (Hrsg.), Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 4, Geschichte der Erwachsenenbildung, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1975.
- KASPER, W., Christologie von unten, in: Scheffczyk, L.: Grundfragen der Christologie heute, Freiburg 1975.
- KATHOLISCHE BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR ERWACHSENENBILDUNG, Bildungspolitische Grundsätze - Hirschberger Erklärung der KBE, Bonn 1992.
- KEHL, M., Die Kirche. Eine katholische Ekklesiologie, 3. Aufl., Würzburg 1994.
- KERN, P., Wittig, H.-G., Pädagogik im Atomzeitalter. Wege zu innovativem Lernen angesichts der Ökokrise, Freiburg 1982.
- KIRKEGAARD, F., Die Krankheit zum Tode, Gesammelte Werke 24/25, Abt. Düsseldorf 1954, in: Schilling, H., Grundlagen der Religionspädagogik. Zum Verhältnis von Theologie und Erziehungswissenschaft, Düsseldorf 1970.
- KNIERIM, A. u. Schneider, J., Anfänge und Entwicklungstendenzen des Volkshochschulwesens nach dem 2. Weltkrieg (1945-1951), Stuttgart 1978.
- KÖCHER, R.: Die Caritas im Spiegel der öffentlichen Meinung, in: Caritas 6/1996.
- KOHLBERG; L., Zur kognitiven Entwicklung des Kindes, Frankfurt 1974.
- KOMMISSION FÜR SOZIALE UND POLITISCHE BILDUNG DER BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR KATHOLISCHE ERWACHSENENBILDUNG IN ÖSTERREICH, Kleines Soziallexikon, Linz 1974.
- KONGRESS ZUR POLITISCHEN BILDUNG, in: Volkshochschule im Westen 2/1966.
- KRAPOL, L., Erwachsenenbildung, Spontaneität und Planung, Aachen 1987.
- KUHN, H. W., u. Massing, P., Politische Bildung seit 1945: Konzeptionen, Kontroversen, Perspektiven, in: Breit, G. u. Massing, P. (Hrsg.): Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung, Bonn 1992.
- KÜNZEL, K., Geschichte der Erwachsenenbildung, in Dahm, G. u.a. (Hrsg.): Wörterbuch der Weiterbildung, München 1980.
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (HRSG.), Recht auf Weiterbildung - Zukunft der Gesellschaft. Dokumentation des XIII. Soester Weiterbildungsforums, Soest 1987.
- LANG, K.; Dreher, B., Theologische Erwachsenenbildung. Didaktisch-methodische Einführung, Graz 1969.
- LANGE, E., Sprachschule der Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche, München-Gelnhausen 1980.
- LAURIEN, H.R., Erziehung zum Miteinander, in: EB 19 1973.
- LEHR, U., Psychologie des Alterns, Heidelberg 1972.
- LENZ, W., Grundlagen der Erwachsenenbildung, Stuttgart (u.a.) 1979.
- LENZ, W., Lehrbuch der Erwachsenenbildung, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1987.

- LITT, T., Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes, 4. Aufl., Bonn 1958.
- LOTT, J., Erwachsenenarbeit in der Kirche: Konfliktlernen in sozialer Praxis, in Ders. (Hrsg.) Kirchliche Erwachsenenarbeit, Stuttgart 1977.
- LOTT, J., Handbuch Religion II: Erwachsenenbildung, Stuttgart 1984.
- MAAG, V., Alttestamentliche Anthropogonie in ihrem Verhältnis zur altorientalischen Mythologie. In: ders. (Hrsg.): Kultur, Kulturkontakt und Religion, Göttingen/Zürich 1980.
- MARCEL, G., Geheimnis des Seins, Wien 1952.
- MARSCH; W.-D., Institution im Übergang. Evangelische Kirche zwischen Tradition und Reform, Göttingen 1970.
- MASSING, P. u. Breit, G. (Hrsg.), Grundfragen und Praxisprobleme der Politischen Bildung, Bonn 1992.
- MASSING, P., u. Kuhn, H. W., Politische Bildung seit 1945: Konzeptionen, Kontroversen, Perspektiven, in: Breit, G. u. Massing, P. (Hrsg.): Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung, Bonn 1992.
- MATTHES; J., Die Emigration der Kirche aus der Gesellschaft, Hamburg 1964.
- MATZAT, H. L., Zur Idee und Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, Saarbrücken 1964.
- MC CLOSKEY, L. A.; Collet, D. N., TQM: a basic text. A primer guide to quality management. Methuen 1993.
- MEIER, CH., Kirchliche Erwachsenenbildung. Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1979.
- MEIER, Ch.: Zur Geschichte der christlich motivierten Erwachsenenbildung, Zentrale Arbeits- und Studienstelle der DEAE (Hrsg.): Informationspapier der Studienstelle Nr. 42, Karlsruhe 1982.
- MESSERSCHMID, F., Von der Volksbildung zur Weiterbildung, in: Henrich, F. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der pluralen Gesellschaft, Düsseldorf 1978.
- MESSERSCHMIDT, F., Katholische Erwachsenenbildung im Gesamtbildungssystem, in: Stimmen der Zeit 186 1970.
- METZ; J. B., Christliche Anthropozentrik, München 1962.
- METZ; J. B., Kirche und Volk oder der Preis der Orthodoxie: Stimmen der Zeit 197 (1972).
- METZ, J. B., Glaube in Geschichte und Gesellschaft, Mainz 1977.
- METZ, J. B., Jenseits bürgerlicher Religion. Reden über die Zukunft des Christentums, München-Mainz 1980.
- METZ, J. B., Kirche im Prozeß der Aufklärung. Aspekte einer neuen 'politischen Theologie', München-Mainz 1970.
- METZ, J. B., Zeit der Orden? Zur Mystik und Politik der Nachfolge, Freiburg 1977.

- MEUELER, E. Pädagogische Ansätze zur Entschulung kirchlicher Erwachsenenbildung:ThPr 11 1976.
- MEYER, H.-J., Klassik - Idealismus - Romantik, in: Pöggeler, F. (Hrsg.), Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 4, Geschichte der Erwachsenenbildung, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1975.
- MICHEL, E., Der Partner Gottes, Heidelberg 1946.
- MICHEL, E., Die geistesgeschichtliche Entwicklung der heutigen Erwachsenenbildung, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Münster 7/1931.
- MIGUEZ BONINO, J., Theologie im Kontext der Befreiung, Vandenhoeck und Ruprecht Verlag 1977.
- MITSCHERLICH, A., Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft, München 1973.
- MOLINSKI, W., Ziele und didaktische Aufgaben der theologischen 'Erwachsenenbildung', in EB 16 1970.
- MOLTMANN, J., Diakonie im Horizont des Reiches Gottes. Schritte zum Diakontentum aller Gläubigen, Neukirchen-Vluyn 1984.
- MOLTMANN, J., Theologische Kritik der politischen Religion, in: Metz, J. B., Kirche im Prozeß der Aufklärung. Aspekte einer neuen 'politischen Theologie', München-Mainz 1970.
- NIGGEMANN; W., Das Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung bis 1933, Osnabrück 1967.
- NIPKOW, K. E., Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, München 1987.
- NIPKOW, K. E., Grundfragender Religionspädagogik. Band 2. Das pädagogische Handeln der Kirche, Gütersloh 1984.
- NIPKOW, K. E., Lebensgeschichte und religiöse Lebenslinie. Zur Bedeutung der Dimension des Lebenslaufs in der Praktischen Theologie und Religionspädagogik, Jahrbuch der Religionspädagogik 3 1987.
- NOELLE-NEUMANN, E.; Köcher, R., Die verletzte Nation. Über den Wunsch der Deutschen ihren Charakter zu ändern, Stuttgart 1987.
- OETINGER, F., Wendepunkt der politischen Erziehung. Partnerschaft als pädagogische Aufgabe, Stuttgart 1951.
- ORTHEN, H., 1945-1974: Neue deutsche Republik, in: Pöggeler, F. (Hrsg.), Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 4, Geschichte der Erwachsenenbildung, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1975.
- PAPST JOHANNES XXIII., Mater et magistra (15.05.1961), dt. Übersetzung besorgt im Auftrag der deutschen Bischöfe, zahlreiche Drucke, u.a. Herderbücherei Bd. 110.
- PAUL VI., Über die Evangelisierung in der Welt von heute (Apostolisches Schreiben 'Evangelii Nuntiandi), Bonn 1975.

- PESCH, R., Die Diakonie der Gemeinde nach dem Neuen Testament, hrsg. vom Generalsekretariat des Deutschen Caritasverbandes (ohne Angabe von Ort und Jahr).
- PEUKERT, H., Über die Zukunft von Bildung, in: Frankfurter Hefte 11/12, 1984, in: Verein zur Förderung katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland e. V.: aksb-inform Sondernummer 5/1992.
- PHILIPPI, P., Diaconica. Über die soziale Dimension kirchlicher Verantwortung. Neuenkirchen-Vluyn 1984.
- PICHT, G., Kirche - Gesellschaft und Bewußtseinsbildung, in Evang. Kommentare 2/1969.
- PICHT, W., Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland, 2. Aufl. Braunschweig-Berlin-Hamburg 1950.
- PÖGGELER; F. (Hrsg.), Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 4, Geschichte der Erwachsenenbildung, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1975.
- PÖGGELER; F., Das Phänomen Anton Heinen, in: EB 9 1963.
- PÖGGELER; F., Katholische Kirche und Erwachsenenbildung, in: Wirth, I. u. Groothoff, H.-H (Hrsg.) Handwörterbuch der Erwachsenenbildung, Paderborn 1978.
- PÖGGELER, F.; Wolterhoff, B. (Hrsg.), Neue Theorien der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 8, Stuttgart 1981.
- PÖGGELER, F. (Hrsg.), Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 1 Einführung in die Andragogik, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1974.
- PÖGGELER, F., Christliche Existenz in ihrer Bedeutung für Erziehungspraxis und Erziehungswissenschaft, in: Willmann-Institut (Hrsg.): Konfessionalität und Erziehungswissenschaft, Freiburg-Basel-Wien 1965 zitiert nach: Fell, M.; Mündig durch Bildung. Zur Geschichte der katholischen Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1945 und 1975, München 1983.
- PÖGGELER, F., Die Kirche und das "Politikum" der Erwachsenenbildung, in: EB 17 1971.
- PÖGGELER, F., Inhalte der Erwachsenenbildung, Freiburg 1965.
- PÖGGELER, F., Katholische Erwachsenenbildung, in: Lexikon für Theologie und Kirche, Bd. 3, Freiburg 1959.
- PÖGGELER, F., Katholische Erwachsenenbildung. Ein Beitrag zu ihrer Geschichte 1918-1945, München 1965.
- PÖGGELER, F., Mit dem Blick zur Welt. Eine Bilanz von zwanzig Jahren katholischer Erwachsenenbildung, in: Greinacher, N. u. Risse, H. T. (Hrsg.): Bilanz des deutschen Katholizismus, Mainz 1966.
- PREUL, R., Religion - Bildung - Sozialisation. Studien zur Grundlegung einer religionspädagogischen Bildungstheorie, Gütersloh 1980, in: FREY, K., erwachsen glauben - Konzeption einer zeitgemäßen theologischen Erwachsenenbildung, Essen 1991.

- PÜTZ, P., Die deutsche Aufklärung. Reihe: Erträge der Forschung, Band 81, Darmstadt 1987.
- RAAPKE, H. D., Strzelewicz, W., Schulenberg, W., Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Deutschland, Stuttgart 1966.
- RAAPKE, H.-D., Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung, in: Otto, V., Schulenberg, W., Senzky, K. (Hrsg.): Realismus und Reflexion, München 1982.
- RAD, G. v., Das erste Buch Mose. Genesis (ATD. Bd. II/4), 12. Aufl., Göttingen 1987.
- RAHNER, K.; Vorgrimmler, H., Kleines Konzilskompndium, Freiburg i. Br. 1979 (13. Auflage).
- RAHNER, K., Anthropologie (Theologische), in: Lexikon für Theologie und Kirche, Bd. 1, Freiburg 1993.
- RAHNER, K., Die zwei Grundtypen der Christologie, in: Schriften zur Theologie Bd. X, Einsiedeln 1972.
- RAHNER, K., Schriften zur Theologie, Bd. VIII, Zürich (u.a.) 1967.
- RATZINGER, J., Christliche Orientierung in der pluralistischen Demokratie? Unveröffentlichtes Manuskript eines Aufsatzes, referiert in der Katholischen Akademie in Bayern.
- RHEINISCHER MERKUR/CHRIST IN DER WELT Nr. 1 06.01.1984.
- RHEINISCHER MERKUR/CHRIST IN DER WELT Nr. 48 02.12.1983.
- RITTER, E., Die Katholisch-soziale Bewegung in Deutschland im 19. Jahrhundert und der Volksverein, Köln 1954.
- RÖHRIG, P., Artikel Arbeiterbildung, in: Wirth, I. (Hrsg.), Handwörterbuch der Erwachsenenbildung, Paderborn 1978.
- RÖHRIG, P., Geschichte der Arbeiterbildung, in: Pöggeler, F. (Hrsg.), Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 4, Geschichte der Erwachsenenbildung, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1975.
- ROSENSTOCK; E., Die Ausbildung des Volksbildners, in: Die Arbeitsgemeinschaft 3 (1922), zitiert nach Niggemann,W., Das Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung bis 1933, Osnabrück 1967.
- ROSENSTOCK, E., Das Dreigestirn der Bildung, in: Henningsen, J. (Hrsg.): Die neue Richtung in der Weimarer Zeit, Stuttgart 1960.
- ROTH, H., Empirische pädagogische Anthropologie. Konzeption und Schwierigkeiten, in: Zeitschrift für Pädagogik II (1965), in Schilling, H., Grundlagen der Religionspädagogik. Zum Verhältnis von Theologie und Erziehungswissenschaft, Düsseldorf 1970.
- RUCHT, D., Neue soziale Bewegungen - Anwälte oder Irrläufer der Moderne?, in: Frankfurter Hefte FH-extra 6, Frankfurt 1984.

- RÜCKER, J.-K.: Personalität, Solidarität, Subsidiarität – Grundpositionen katholischer Soziallehre, in: Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): aksb Dokumente, Manuskripte, Protokolle, Heft 5, Bonn 1980.
- SACRAMENTUM MUNDI, Theologisches Lexikon für die Praxis, Band III, Freiburg 1969.
- SANDER, W. (Hrsg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts. 1997.
- SCHARBERT, J., Der Mensch als Ebenbild Gottes in der neueren Auslegung von Gen. 1, 26, in: Baier, W. (Hrsg.): Weisheit Gottes - Weisheit der Bibel, Bd. II, Festschrift für Joseph Kardinal Ratzinger, St. Ottilien 1987.
- SCHEIBE, W.: 1918-1933: Weimarer Republik, in: Pöggeler, F. (Hrsg.), Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 4, Geschichte der Erwachsenenbildung, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1975.
- SCHELKY, H., Ist die Dauerreflexion institutionalisierbar? Zum Thema einer modernen Religionssoziologie, in: Ders., Auf der Suche nach Wirklichkeit, Düsseldorf 1965.
- SCHERER, G.; Exeler, A., Glaubensinformation. Sachbuch zur theologischen Erwachsenenbildung, Freiburg 1971.
- SCHERER, G., Katholische Erwachsenenbildung, in: Dirks, W. (Hrsg.): Konkurrenz der Bildungsangebote, Mainz 1968.
- SCHERER, G., Seelsorge und Erwachsenenbildung - Einheit in Verschiedenheit, in: EB 12 1966.
- SCHIELE, S., Politische Bildung in schwierigen Zeiten, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte B 47/96.
- SCHMITZ, E., Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß, in: Hoerning, E. M. u. Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. In memoriam E. Schmitz.
- SCHNEIDER, J. u. Knierim, A., Anfänge und Entwicklungstendenzen des Volkshochschulwesens nach dem 2. Weltkrieg (1945-1951), Stuttgart 1978.
- SCHULENBERG, W., Strzelewicz, W., Raapke, H. D., Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Deutschland, Stuttgart 1977.
- SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ, Verlautbarungen des apostolischen Stuhls: Instruktion der Kongregation für die Glaubenslehre über die christliche Freiheit und die Befreiung, Bonn 1986.
- SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ: Stimmen der Weltkirche 8. Die Evangelisierung Lateinamerikas in Gegenwart und Zukunft. Schlußdokument der III. Vollversammlung des lateinamerikanischen Episkopats in Puebla, Bonn 1979.
- SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ, Apostolisches Schreiben Papst Paul VI.: Über die Evangelisierung in der Welt von heute, Bonn 1975.

- SENZKY, K., Erwachsenenpädagogische Theoriebildung - Resümee der Entwicklung seit 1945, in: Pöggeler, F. u. Wolterhoff, B., Neue Theorien der Erwachsenenbildung, Bd. 8, Stuttgart 1981.
- SIEBERT, H., Die Volksbildung der Weimarer Zeit in ihrer Bedeutung für die heutige Erwachsenenbildung, in: Antz, J. u.a. (Hrsg.): Pädagogische Rundschau, Monatszeitschrift für Erziehung und Unterricht, Köln 21/1967.
- SIEBERT, H., Paradigmen der Erwachsenenbildung, in Zeitschrift für Pädagogik 5/1985.
- SIEBERT, H., Theorieansätze der Erwachsenenbildung, ders., Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung, Braunschweig 1977.
- STAMMLER, E. Areopag des 20. Jahrhunderts oder: Der dritte Ort, in: Evang. Kommentare 3/1970.
- STARKE, M. Th., Erwachsenenbildung, in Speck, J. u. Gehle, W. (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, Band 1, München 1970.
- STARKE, M.-TH., Einige Überlegungen zur Erklärung länderspezifischer Ausformungen des Selbstverständnisses katholischer Erwachsenenbildung am Beispiel der Niederlande und der Bundesrepublik Deutschland, in: Bundesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenenbildung in Österreich (Hrsg.): Menschenerweckende Erwachsenenbildung. Festschrift für Ignaz Zangerle, Wien-München 1983.
- STEINKAMP, H., Diakonie-Kennzeichen der Gemeinde. Entwurf einer praktisch-theologischen Theorie, Freiburg 1985.
- STEINKAMP, H., Wahrnehmung von Not. Kritische Anfragen an den gegenwärtigen Entwicklungsstand einer praktisch-theologischen Handlungstheorie, in; Fuchs, O. (Hrsg.): Theologie und Handeln. Beiträge zur Fundierung der Praktischen Theologie als Handlungstheorie, Düsseldorf 1984.
- STOCK, A., Textentfaltungen, Semiotische Experimente mit einer biblischen Geschichte, Düsseldorf 1978.
- STRAUSS; J., zitiert nach Niggemann, W., Das Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung bis 1933, Osnabrück 1967.
- STRUNK, G., Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung, Zur Rolle der Erwachsenenbildung im Prozeß gesellschaftlichen Umbaus, Bad Heilbrunn/Obb., 1988a.
- STRUNK, G., Evangelische Erwachsenenbildung. Ziele - Inhalte - Formen, in: Bloth, P. C. u.a.: Handbuch der Praktischen Theologie, Bd. II: Praxisfeld Gemeinde, Gütersloh 1983.
- STRZELEWICZ, W., Erwachsenenbildung und ihre sozialhistorische Bedeutung, in: 40 Jahre Heimvolkshochschule Bildungszentrum Jagdschloß Göhrde, hrsg. vom Bildungszentrum Jagdschloß Göhrde e.V.
- STRZELEWICZ, W., Raapke, H. D., Schulenberg, W., Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Deutschland, Stuttgart 1977.
- SUSTAR, A., Diakonie in einer erneuerten Pastoral, in: Diakonia 9 1978.

- TENHUMBERG, H., Probleme der Erwachsenenbildung in der modernen Massengesellschaft, in EB1 1955.
- TENHUMBERG, H., Zur Lage und Aufgabe der katholischen Erwachsenenbildung, EB 3 1957.
- TIETGENS, H., Ansätze zu einer Theoriebildung, in: Zur Identität der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. (Jahrestagung 1983 der Kommission Erwachsenenbildung der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften).
- TIETGENS, H., Die Erwachsenenbildung, München 1981.
- TIETGENS, H., Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherung an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn/Obb. 1986.
- TIETGENS, H., Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart, Frankfurt/M. 1983.
- TIETGENS, H., Zum Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung, in: Bilanz und Perspektive. Aufsätze zur Entwicklung der Volkshochschule, Hrsg.: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes, Braunschweig 1968.
- UPHOFF, B., Kirchliche Erwachsenenbildung : Befreiung und Mündigkeit im Spannungsfeld von Kirche und Welt, Stuttgart 1991.
- VEREIN ZUR FÖRDERUNG KATHOLISCH-SOZIALER BILDUNGSARBEIT IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND E. V. (HRSG.), Personalität, Solidarität, Subsidiarität - Grundpositionen katholischer Soziallehre, Bonn 1980.
- VEREIN ZUR FÖRDERUNG KATHOLISCH-SOZIALERBILDUNGSWERKE IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND E. V., Politische Bildung mitgestalten. 30 Jahre Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland, akbs-Schriftenreihe Nr. 9, Bonn 1982.
- VOGEL, M. R., Volksbildung im ausgehenden 19. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Theorien- und Institutionengeschichte, Stuttgart 1959.
- VORGRIMLER; H., Rahner K., Kleines Konzilskompodium, 13. Aufl., Freiburg 1979.
- WEBER, E. (Hrsg.), Pädagogik, Bd. 1, Grundfragen und Grundbegriffe, Donauwörth 1977.
- WEGENAST, K., Evangelische Erwachsenenbildung, in: Adam, G. u. Lachmann, R. (Hrsg.), Gemeindepädagogisches Kompodium, Göttingen 1987.
- WEHLING, H.-G., Konsens à la Beutelsbach?, in: Schiele, S. u. Schneider, H. (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart 1977.
- WEINSTOCK, H., Realer Humanismus, Hamburg 1952.
- WEISER, A., in: Balz, H. R. u. Schneider, G. (Hrsg.): Exegetisches Wörterbuch zum Neuen Testament.

- WEITSCH, E., Was soll die Volkshochschule sein und leisten? (1919), in: Tietgens, H. (Hrsg.): Paedagogica; Daten - Meinungen - Analysen, Band 5, Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung, Göttingen 1969.
- WEITSCH, E., Zur Technik des Volkshochschulunterrichts, in: Tietgens, H. (Hrsg.): Paedagogica; Daten - Meinungen - Analysen, Band 5, Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung, Göttingen 1969.
- WEITSCH, E., Streitfragen der Volkshochschulpädagogik, Langensalza 1921.
- WERNER, C. A., Die psychologischen und soziologischen Voraussetzungen der Erwachsenenbildung, Berlin 1959.
- WESTERMANN, Cl., Biblischer Kommentar, Genesis 1-11 (Bd I/1), Neukirchen-Vluyn 1974.
- WILMS, D., Wissenstransfer als Grundlage des Fortschritts - Geht die Weiterbildung mit?, in: Informationen Weiterbildung in NW 2/1986.
- WITTIG, H.-G., Kern, P., Pädagogik im Atomzeitalter. Wege zu innovativem Lernen angesichts der Ökokrise, Freiburg 1982.
- WOLFF, H. W., Anthropologie des Alten Testaments, München 1973.
- WOLTERHOFF, B.; Pöggeler, F., Neue Theorien der Erwachsenenbildung, in: Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 8, Stuttgart 1981.
- ZANGERLE, I. Menschenerweckende Erwachsenenbildung? in: Festschrift des Katholischen Bildungswerkes der Diözese St. Pölten, 1977.
- ZANGERLE, I., Geschichte der katholischen Erwachsenenbildung, in: Pöggeler, F. (Hrsg.), Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 4, Geschichte der Erwachsenenbildung, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1975.
- ZEILINGER, U., Erwachsenenbildung hat Zukunft. Zur Diskussion um Stellung und Aufgabe einer christlich verantworteten Erwachsenenbildung, in: Bundesarbeitsgemeinschaft für Katholische Erwachsenenbildung in Österreich (Hrsg.): Menschenerweckende Erwachsenenbildung. Festschrift für Ignaz Zangerle.
- ZENTRALE KOMITEE DER DEUTSCHEN KATHOLIKEN (HRSG), Mitten in dieser Welt, in: Fell, M.; Mündig durch Bildung. Zur Geschichte katholischer Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1945 und 1975, München 1983.
- ZERFASS, R., Lebensnerv Caritas. Helfer brauchen Rückhalt, Freiburg 1995.
- ZULEHNER, P. M., "Leutereligion". Eine neue Gestalt des Christentums auf dem Weg durch die 80er Jahre, Wien 1982.