

72. An unseren Werken wollen wir uns erkennen! Angebote der katholischen Erwachsenenbildung als Ausdruck einer gesellschaftlichen Institutionenform lebenslangen Lernens.

In: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hrsg.): 50 Jahre KBE. Festschrift. Herausforderungen, Perspektiven und Gestaltungselemente katholischer Erwachsenenbildung. Bonn 2007. S. 44-92

Ortfried Schöffter
Juli 2007

An unseren Werken wollen wir uns erkennen!

Angebote der katholischen Erwachsenenbildung als Ausdruck einer gesellschaftlichen Institutionenform lebenslangen Lernens.

1. Selbstvergewisserung in Organisationen

Seit meiner Schulzeit begleitet mich der lateinische Ausspruch: „Habent sua fata libelli“: Nicht nur menschliche Individuen, auch Bücher verfügen über einen schicksalhaften Lebenslauf. Etwas weiter gefasst gilt das auch für überindividuelle Phänomene ganz anderer Art: Zum Beispiel für Organisationen. Auch Bildungsorganisationen sind historischen Entwicklungen unterworfen, die von den daran Beteiligten als gemeinsames Schicksal mitvollzogen werden. Wie bei jeder „Verstrickung in Geschichten“ ist es daher ratsam, sich zu gewissen Zeiten der gemeinsam erfahrenen Ereignisse zu vergewissern, um sicher zu sein, dass man sich noch „im selben Film“ befindet.

Bei individuellen Lebensläufen kennt man die Dramatik „kritischer Lebensereignisse“ und macht sie an herausgehobenen Einschnitten fest, die den zunächst glatten Ereignisstrom der Alltagsroutine spürbar unterbrechen. Eben eine solche „Interpunktion“ von Handlungsverläufen trifft man auch bei Organisationen an. Man erlebt es beim Ausscheiden oder Hinzukommen wichtiger Personengruppen, im Zuge von Fusionen oder Reorganisationsmaßnahmen oder beim Wechsel in der Leitung.

1.1 Jubiläum als Reflexionsanlass

Weniger einschneidend und dramatisch, dafür aber deutlich positiv konnotiert gelten Jahrestage und Jubiläen als ein willkommener Anlass zu reflexiver Selbstvergewisserung und zu kollektiver Bilanzierung organisationalen Wandels. In der pädagogischen Organisationstheorie wird eine solche Bestandsaufnahme als wichtiger Aspekt von „basaler Organisationsentwicklung“ hervorgehoben. Diese Überlegungen lassen sich unmittelbar auf die gegenwärtige Situation der KBE als Jubilarin übertragen.

1.2 Organisationsentwicklung

Man muss davon ausgehen, dass sich Weiterbildungseinrichtungen in der heutigen „Transformationsgesellschaft“ in permanenten Entwicklungs- und Veränderungsprozessen befinden. „Basale Organisationsentwicklung“ unterscheidet sich dabei von gezielt eingeleiteten Reorganisationsmaßnahmen einer „strategischen OE“ durch die Beiläufigkeit ihrer Entwicklungslogik, wodurch die Veränderungsziele den Beteiligten nicht bewusst verfügbar sind und damit nicht entscheidbar zu sein brauchen. Selbstvergewisserung bei zeitlich herausgehobenen Anlässen wie z.B. zu einem Jubiläum läuft daher im Zuge basaler Organisationsentwicklung auf ein sinnverleihendes Nachvollziehen von implizit erfolgten Veränderungen hinaus. Dabei kann es weniger um den Vollzug strategisch geplanten Wandels im Sinne einer gemeinsam gesteuerten Entwicklung gehen, aber auch nicht um eine entwicklungsbegleitende Reflexion von wünschenswerten oder zu vermeidenden Veränderungen. Stattdessen handelt es sich um eine mehr oder weniger produktiv genutzte Unterbrechung. Die Nähe zur Theorie informellen Lernens im Lebenslauf liegt dabei auf der Hand. Ähnlich wie im informellen Lernen erhält reflexiv lernende Selbstvergewisserung bei basaler Organisationsentwicklung die Bedeutung einer Ausnahmesituation, des Außergewöhnlichen und im Falle eines Jubiläums sogar eine Aura von Festlichkeit. All dies schwingt in der produktiven Unterbrechung durch ein „kritisches Ereignis“ mit. Als „organisationales Lernen“ kann es im Rahmen pädagogischer Organisationsberatung methodische Berücksichtigung finden.

1.3 Programmatisch oder pragmatisch?

Der bilanzierende Blick auf das, was ansonsten unter alltäglichem Handlungsdruck in der impliziten Selbstverständlichkeitsstruktur einer hintergründigen Entwicklung verborgen bleibt, verlangt nun ein bewusstes Hervorheben dessen, was für die institutionalisierte Bildungsarbeit als das Wesentliche und als das ihr Eigentümliche zu gelten hat. Die zugrunde liegende pädagogische Sinnstruktur erscheint so als latente Wertsphäre, die nach Explizierung verlangt. Institutionelle Reflexionen aus Anlass von Jubiläen haben konsequenterweise einen Hang zur programmatischen Stilisierung. Erwartet werden Antworten auf die Frage:

„Wer sind wir und worin besteht das Besondere unserer Arbeit?“

Wir würden daher keinen Fehler machen, wenn diese Festschrift zum fünfzigsten Jubiläum der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung mit einer Analyse der derzeit gültigen Programmatik katholischer Erwachsenenbildung eingeleitet und ihre praktische Umsetzung in Form von Projektskizzen aus der heutigen Bildungspraxis nachgezeichnet würde. Diese – programmatisch zugeschnittene – Variante wurde indes nicht gewählt und dies trotz mancher Vorteile, die sie für eine institutionelle Positionsbestimmung und Selbstverortung in turbulenten Zeiten beizutragen hätte. Dagegen spricht jedoch, dass ein deduktiver Zugang zur Weiterbildungsrealität aufgrund seiner Tendenz zur Vereinheitlichung und Idealisierung, der Pluralität und Diversität der empirischen Praxis nicht gerecht werden könnte.

Statt einer katechetischen Zusammenfassung des Propriums katholischer Erwachsenenbildung und ihrer Umsetzung in die vielschichtige Konkretheit einzelner Projekte und Weiterbildungsangebote gehen wir im Folgenden einen eher induktiven Weg, um dem heutigen Stand katholischer Erwachsenenbildung auf die Spur zu kommen. Kurz gesagt: Statt eines programmatischen Zugangs soll einem pragmatischen Weg gefolgt werden.

Unter „pragmatisch“ verstehen wir eine Orientierung an konkretem Handeln und seinen Bedeutungshorizonten. In Anschluss an neuere Entwicklungen kulturtheoretisch ausgerichteter Forschung geht es darum, Ansätze katholischer Erwachsenenbildung als Bedeutungskontexte sozialer Praktiken in einen institutionellen Zusammenhang zu stellen und hieraus eine Bestandsaufnahme konzeptioneller Profilbildung in struktureller Deutung zu versuchen.

Wert und Nutzen von Bildungsarbeit lassen sich nicht nur in ausformulierter Programmatik beschreiben, sondern erweisen sich letztlich erst in konkreten Vorhaben. Erich Kästner verdichtete diese pragmatische Grundüberzeugung in dem Aphorismus: „Es gibt nichts Gutes, außer man tut es!“ Eine Formulierung, die problemlos auch der gelebten Praxis christlicher Diakonie entstammen könnte.

Warum also die Reflexion auf basale Organisationsentwicklung in konfessioneller Erwachsenenbildung nicht einmal in einem praxistheoretischen Zugang angehen und die Klärung des gegenwärtigen Profils katholischer Erwachsenenbildung aus einem bunten Mosaik aktueller Projekte und Angebote ableiten?

In Vorbereitung der vorliegenden Festschrift wurden daher die Mitgliedseinrichtungen gebeten, sich in Form knapper Skizzen aktueller Angebote an einer Sammlung

praktischer Vorhaben zu beteiligen, um dabei konkrete Antwort auf die Frage zu geben:

“Warum machen wir gerade diese Angebote und warum können wir das besonders gut?“

Die zugesandten Skizzen von Angeboten werden im letzten Teil dieses Aufsatzes in Form konzeptioneller „Steckbriefe“ systematisierend dokumentiert. Damit jedoch eine derartige Kasuistik nicht in eine Vielzahl unverbundener Einzelteile auseinander fällt, wurde auf der Grundlage der eingesandten Beiträge ein institutionstheoretischer Deutungsrahmen für die Beurteilung von Bildungsangeboten entwickelt, in dem sich der spezifische Stellenwert der einzelnen Projekte und Angebote im Kontext einer „Institutionalform katholischer Erwachsenenbildung“ verorten lässt.

Das konstitutive Spannungsverhältnis einer „Institutionalform“ lässt sich mit einem facettenreich zusammengesetzten Mosaik vergleichen: Einerseits ist jedes Teilangebot gewissermaßen ein Puzzle-Stein, der in seiner besonderen Unverwechselbarkeit zu beachten ist - z.B. in seiner fachlichen Akzentuierung, methodischen Nuancierung und in manchem okkasionellen Detail. Nur aufgrund seiner jeweiligen Besonderheit kann jeder der Puzzle-Steine den ihm gemäßen Platz, seinen besonderen „Stellenwert“ im „Rahmen“ des Gesamtbildes einer Institutionform erhalten. Andererseits verweist jeder „Puzzle-Stein“ bereits aufgrund seines besonderen Profils, also aufgrund seiner „Schnittkanten“ und „Grenzflächen“ zu den anderen Steinen auf den ihn zukommenden Platz im Gesamtbild, das erst durch ein dynamisches Zusammenspiel seiner Elemente hervorgebracht wird. Entgegen der Vorstellung, dass es „Katholische Erwachsenenbildung“ bereits auf einer Dimension platonischer Ideen gäbe, die es letztlich erst noch praktisch „umzusetzen“ gälte, gehen wir von der pragmatistischen Erkenntnistheorie aus, dass das „Bild“ erst aus einer Dynamik „kreativen Handelns“, also aus dem systemischen Zusammenspiel seiner Puzzlesteine heraus, „emergiert“ und uns als mitwirkende Akteure dabei in seiner latenten Innovation durchaus zu überraschen vermag. Eine Institutionform ist daher kein programmatisch vorgegebener Rahmen, in dem sich die einzelnen Elemente zu einem sinnvollen Bild zusammenfügen lassen. Vielmehr ist eine Institutionform eine produktive und sinngenerierende Strukturierungsbewegung, die sich aus der dynamischen Bezugnahme ihrer Teilelemente im Zuge eines Prozesses der Gestaltbildung verfestigt. Das Konstrukt der „Institutionalform“ bezieht sich auf einen

derartigen auf Dauer gestellten übergeordneten Bedeutungszusammenhang, der das Besondere der Teilelemente nicht aufhebt, sondern ihrer Verschiedenheit den aus der jeweiligen Teilfunktion heraus erkennbaren Sinn eines besonderen pädagogischen Profils verleiht. Insofern ist jede Institutionform ein elastisches Spannungsfeld differenter pädagogischer Praktiken.

„Institutionelles Kontextwissen“ ist dabei das Wissen um das besondere Profil des jeweiligen Projekts oder Angebots, dessen Schnittflächen über sich selbst hinaus auf den übergeordneten Sinn katholischer Erwachsenenbildung verweisen. „Relationsbewusstsein“ ist eine reflexiv selbstdeutende Bezugnahme auf übergreifende institutionelle Sinnzusammenhänge.

Das Ziel der hier vorgestellten institutionstheoretischen Rahmenanalyse, mit der die konzeptionellen Skizzen aus der gegenwärtigen Praxis katholischer Erwachsenenbildung in eine aussagekräftige Ordnung gebracht werden, ist daher ein Dreifaches:

1. Zum einen wird das „organisationale Feld“, das die KBE in ihrer Verbandsstruktur repräsentiert, mit Hilfe eines institutionstheoretischen Ansatzes aus einer konstitutiven Akteursperspektive konkreter Einzelprojekte her erschließbar.
2. Zum zweiten lässt sich aus einer systematisierenden Zusammenschau aktueller Angebote eine bislang latente Profilentwicklung katholischer Erwachsenenbildung erkennen und in ihren möglichen Schwerpunkten rekonstruieren.
3. Zum dritten wird strukturell nachvollziehbar, wie im Zuge basaler Organisationsentwicklung innerhalb des organisationalen Feldes konfessioneller Bildung eine spezifische „Institutionalform“ katholischer Erwachsenenbildung zunehmend „zu sich selber findet“: Die Entwicklung einer dynamischen institutionellen Identität (corporate identity) beruht somit nicht notwendigerweise auf einer deduktiven Ableitung programmatischer Ziele durch das Weiterbildungsmanagement auf eine gestaltungsbedürftige Bildungspraxis. Statt dessen wird darauf aufmerksam gemacht, dass „Institutionalisierung“ in dem Herausbilden eines institutionellen Handlungsfeldes und ihm entsprechender pädagogischer Praktiken besteht, einem Handlungsfeld, das von den Aktivitäten der daran beteiligten Mitarbeiterinnen und Teilnehmenden erst hervorgebracht und gestaltet wird.

Basale Organisationsentwicklung bezieht sich im gegebenen Zusammenhang auf ein reflexives Zurkenntnisnehmen von latenten Strukturierungsbewegungen konfessionell fundierter Bildungsarbeit. Erst über ein bewusstes Wertschätzen ihrer latenten Praktiken findet eine Institutionenform über implizite Routinen hinaus „zu sich selbst“. Was hiermit im Einzelnen gemeint wird, soll im Weiteren genauer ausgeführt werden.

2. Institutionenformen finden zu sich selbst

2.1 Institution oder Institutionalisierung?

In der Alltagssprache verstehen wir unter „Institution“ gewöhnlich eine Organisation, die traditionell begründet in der Lage ist, sich historischem Wandel erfolgreich zu widersetzen und hierdurch wirksam über eine gewisse Dauerhaftigkeit zu verfügen. Kritisch betrachtet, verbindet man mit Institution daher ein gewisses Maß an Starrheit und Rigidität in Reaktion auf neue Perspektiven oder auf temporär wechselnde Veränderungsanforderungen. „Die geläufigsten Beispiele für Institutionen dieses Typs sind die Kirche und die Familie, aber auch alle Arten etablierter Organisationen (Universitäten, Parteien etc.).“¹ An diesen Beispielen wird aber bereits erkennbar, dass ein Institutionenverständnis die konservativen Aspekte überbetont, wenn es ausschließlich auf seine verhaltensbeschränkende Wirkung („restraints“) abstellt. Eine solche begriffliche Fassung kann daher dem strukturellen Wandel in der Moderne und Spätmoderne nur unzureichend gerecht werden und verlangt nach einer kritischen Überprüfung. Die dabei erforderliche Korrektur kann dann aber für die Ekklesiologie wie auch für die Entwicklung einer pädagogischen Organisations-theorie nicht ohne Folgen bleiben.

Neuere Entwicklungen des Institutionenbegriffs nehmen daher neben der fraglos wichtigen ordnungsbetonten und damit *handlungsentlastenden* Funktion auch seine gleichermaßen bedeutungsvollen *handlungsermöglichenden* Strukturierungsleistungen in den Blick. Hierdurch gewinnt der Institutionenbegriff an Historizität und unterliegt in seiner Semantik selber einer gesellschaftlichen Entwicklungsdynamik. Anders als dies in früheren Deutungen möglich war, wird nun institutioneller Wandel nicht nur als Verfall tradiert Wertbindungen oder als Verlust von Verhaltenssicherheit wahrnehmbar, sondern lässt sich als ein lernhaltiger „Möglichkeitenraum zweiter Ordnung“ konzipieren und gestalten.

¹ Hasse, Raimund / Krücken, Georg: Neo-Institutionalismus. Bielefeld (2.Aufl.) 2005, S. 14.

Die neue Sicht auf die Wandelbarkeit der Formen gesellschaftlicher Institutionalisierung setzt allerdings eine kritische Relativierung des bisherigen Grundverständnisses von Institution voraus.

- *Erstens* verlangte es eine Abkehr vom Prototyp gelungener Institutionalisierung unter dem Ewigkeitsanspruch eines „Fels Petri“, also der Römischen Amtskirche und seiner Sakralisierung von Organisation, die in säkularisierter Fassung schließlich zum wirkungsmächtigen Vorbild für staatliche Verwaltungsstrukturen in einer feudalen Gesellschaftsordnung und einer daran anschließenden bürokratischen Zweckrationalität wurde².
- Ein *zweites* Erkenntnishindernis, das einer kulturtheoretischen Historisierung und einem Verständnis von Institution als offen strukturiertem Ermöglichungsraum entgegensteht, findet sich in dem konservativen Naturalismus Arnold Gehlens. Für seine Anthropologie erscheint die menschliche Gattung als biologisches „Mängelwesen“ und als „Frühgeburt“³. Die „Weltoffenheit“ einer bedeutungsstrukturierten Welt und die plastische Lernfähigkeit des Menschen in ihrer dynamischen Gestalt begründe sich auf das Entfallen biologischer Festlegungen, auf eine geringe Instinktausstattung und auf das Fehlen physiologischer Spezialisierungen.

„Evolutionär gesehen ist im signifikanten Vergleich zur tierischen Entwicklung das einzelne menschliche Hirn von Natur aus zu seiner Entwicklung auf Kommunikation, auf kulturelle Sozialisierung angewiesen.“⁴

Für den Menschen als Gattung wird nach Gehlen daher der Ersatz biologischer Ausstattung durch gefestigte Handlungsmuster im Sinne von Kultur als „zweiter Natur“ zwingend erforderlich.

„Der Mensch kann nach Gehlen dauerhaft nur überleben, wenn er die verloren gegangene Bindung von Instinkt und Auslöser auf der höheren Ebene von instinktanalogen routinisierten Verhaltensmustern wiederherstellt. Die riskante Weltoffenheit des Menschen werde in Institutionen aufgefangen, die in stabilisierten Weltdeutungen und generalisierten Verhaltensvorschriften seinen

² Zum „Beitrag des Christentums zur Entstehung der modernen Organisationsgesellschaft“ vgl.: Gabriel, Karl: Modernisierung als Organisation von Religion. In: M. Krüggeler/ K.Gabriel/ W.Gebhardt (Hrsg.): Institution, Organisation, Bewegung. Sozialformen der Religion im Wandel. Opladen 1999, S. 21-25.

³ Er bezieht sich dabei auf Adolf Portmanns Diagnose eines „extra-uterinen Frühjahrs“ das menschliches Dasein vom tierischen unterscheidet.

⁴ Fischer, Joachim: Philosophische Anthropologie – Ein wirkungsvoller Ansatz in der deutschen Soziologie nach 1945. In: Zeitschrift für Soziologie Jg. 35, Heft 5, 2006, S. 322-347, hier: 326.

*prinzipiellen Handlungsspielraum drastisch einengen.*⁵

Im naturalistischen Verständnis⁶ der philosophischen Anthropologie erhielten konsequenterweise die bislang bekannten gesellschaftlichen Institutionen und die als Organisation ausdifferenzierten Institutionenformen die fundierende Bedeutung einer konstitutiven Voraussetzung für Humanität. Hierdurch kamen Phänomene und die strukturelle Dynamik institutionellen Wandels primär als Gefährdung menschlicher Kulturentwicklung und als Verfallserscheinung auf der Ebene menschlicher Gattung in den Blick. Dies erklärt eine grundsätzliche Präferenz für konservativ-autoritäre Deutungsmuster. Nicht zu übersehen ist bei Arnold Gehlen bedauerlicherweise ein geradezu tragisches Unvermögen im Umgang mit ambivalenten Erscheinungsformen der europäischen Moderne. Das theologische wie das naturalistische Missverständnis haben den Begriff der Institution hoch ambivalent werden lassen, wenn nicht sogar ihm bleibenden Schaden zugefügt. Dieser problematische Hintergrund verlangt für den weiteren produktiven Gebrauch des Begriffs eine bewusste kritische Abgrenzung gegen statische und essentialistische Konzeptionen. Sprachlich drückt sich dies nicht zuletzt darin aus, dass im Rahmen einer pädagogischen Organisationstheorie weniger von „Institution“ als von Prozessen gesellschaftlicher Institutionalisierung die Rede sein wird. Damit soll der historische Prozesscharakter und das Temporäre seiner je auf Dauer gestellten Ereignisstrukturen zum Ausdruck gebracht werden. Eine pädagogische Organisationstheorie hat im Gegensatz zu soziologischen Zugängen die Gefahr eines strukturalistischen Kurzschlusses zu vermeiden und dies vor allem, weil Institutionalisierung unter der Perspektive lebenslangen Lernens als Prozess kollektiver Kompetenzentwicklung fassbar bleiben soll. Grundsätzlich gesehen hat der „neue Institutionalismus“ zu einer erheblichen Erweiterung im Sinne einer „Rückkehr der Gesellschaft“ in vielen sozialwissenschaftlichen Teildisziplinen geführt. Dies gilt z.B. für die Wirtschaftswissenschaft („Neue institutionelle Ökonomie“), die Politischen Wissenschaften („Theorie politischer Institutionen“), vor allem aber auch transdisziplinär für die Organisationswissenschaften. Es führte dazu, dass die zunehmend verselbständigten

⁵ Honneth, Axel/ Joas, Hans: Soziales Handeln und menschliche Natur. Anthropologische Grundlagen der Sozialwissenschaften. Frankfurt/Main & New York 1980, S. 60.

⁶ „Die Auffassung, dass die Methoden der Naturwissenschaft der einzige Weg zur Wahrheit seien, ersetzt den Topos „Alles ist Natur“, der als der schlichteste Ausdruck einer naturalistischen Deutung gelten kann.“ Vollmer, Gerhard: Was ist Naturalismus? In: G. Keil/ H. Schnädelbach (Hrsg.): Naturalismus. Philosophische Beiträge. Frankfurt/Main 2000, S.16.

Einzelwissenschaften wieder in einen übergreifenden gesellschaftlichen Gesamthorizont eingebettet werden konnten.

2.2 Zur Differenz zwischen Organisationsentwicklung und institutionellem Wandel

Eine institutionalistische Theorie pädagogischer Organisation ermöglicht somit eine gesellschaftlich erweiterte Sicht auf Organisation, in der das pädagogische Handeln nicht nur als Ergebnis einer innerbetrieblichen Logik betrachtet, sondern in der pädagogisches Organisieren in übergeordnete Bedeutungen und in wertbetonte Entwicklungszusammenhänge eingebettet begriffen wird. Ohne dieser Sicht auf die Realität geht einem betriebsförmig gebundenen Weiterbildungsmanagement die eigentliche Quelle und der tiefere Legitimationsgrund pädagogischer Produktivität verloren.

Institutionstheoretische Ansätze bieten hierdurch die Unterscheidung zwischen einem engeren und weiteren Verständnis von Organisation:

- 1) einerseits „Organisation“ in einem betriebsförmigen Kontext als empirisch vorfindlicher „Firma“, „Bildungseinrichtung“ oder „Kirchengemeinde“
- 2) andererseits „Organisation“ als Ausdruck eines funktionsspezifischen Herausbildens gesellschaftlicher Institutionalformen z.B. in Gestalt von „Wirtschaftsunternehmen“ als Prototyp des ökonomischen Funktionssystems, „Schule“ als Prototyp des Bildungs- und Erziehungssystems, oder „Kirche“ als Prototyp des Religionssystems.

Die Schwäche einer betriebswirtschaftlich dominierten Organisationstheorie bestand in einer konkretistischen Engführung auf die sozio-technische Dimension der Einrichtungsebene und damit in einer Vernachlässigung der *einrichtungskonstituierenden* und *einrichtungslegitimierenden* Kontextbedingungen. Dies führte dazu, dass „pädagogische Organisation“ unabhängig und abgelöst von ihren historisch-gesellschaftlichen Konstitutionsvoraussetzungen konzipiert wurde. Dieser Engführung auf eine betriebsförmige Problemsicht blieb in der weiteren Theorieentwicklung weitgehend auch der mainstream der Managementlehren verpflichtet, an denen sich die beginnende Professionalisierung der pädagogischen Leitungspositionen orientierte. Sie übernahm zum Zeitpunkt einer „organisationalen Wende der Erwachsenenbildung“ in ihr Konzept von „Weiterbildungsmanagement“ eine theoretisch bereits überholte Engführung auf Betriebsförmigkeit, die das Pädagogische unzulässig administrativ verkürzt und dabei die Dimension gesellschaftlicher Legitimation pädagogischen Handelns nur über Aktivitäten in „gespaltenen Märkten“ wahrzunehmen vermag. Das sich nun in Abgrenzung zur

wertgebundenen Ebene pädagogischen Handelns etablierende Bildungsmanagement erschwerte eine integrierte Organisationstheorie pädagogischer Institutionalentwicklung. Reinhard Hohmann resümiert dies als eine konzeptionelle Fehlentwicklung, die das bisherige Selbstverständnis und die lebensweltliche Fundierung kirchlicher Erwachsenenbildung empfindlich berührt:

*„Den neuen Marktbedingungen und komplizierten Förderstrukturen, den Anforderungen an Bildungs- und Qualitätsmanagement entspricht ein neuer Typ des hauptberuflichen Erwachsenenbildners: Der Bildungsmanager.“*⁷ Die konstitutive Stärke und die Kontinuität kirchlicher Erwachsenenbildung, die nach Hohmann auf dem Engagement „ehrenamtlicher Funktionsträger“ beruhen, würde in diesem auf funktionale Betriebsförmigkeit reduzierten Verständnis pädagogischer Organisation leichtfertig aufs Spiel gesetzt. „So werden sie zunehmend zu den einzigen Trägern einer Erwachsenenbildungskultur, deren Überleben unter den Bedingungen des Bildungsmanagements keineswegs gesichert ist.“⁸ Überfällig erscheint daher eine Selbstvergewisserung auf den Kern einer Institutionalform katholischer Erwachsenenbildung zu sein, die sich nicht auf die betriebliche Managementperspektive einengen lässt. Hierzu bietet die hier vorgeschlagene institutionalistische Perspektive den erforderlichen neuen Problemhorizont.

Die Unterscheidungsfähigkeit zwischen Organisation als „Einrichtung“ und als „institutioneller Gesamtstruktur“ ermöglicht zudem eine Differenzierung zwischen verschiedenen Ebenen von Strukturwandel, nämlich zwischen Veränderung in einem auf die Strukturen einer Einrichtung begrenzten Kontext von „*Organisationsentwicklung*“ einerseits und den ihn umfassenden „*institutionellen Wandel*“ andererseits. Wir bekommen es dabei mit einer kategorialen Differenz analog zu der zwischen „agency and structure“ oder „Individuum“ und „Gattung“ zu tun. Neo-institutionalistische Ansätze bieten hierbei einen konzeptionellen Rahmen, in dem sich das dialektische Verhältnis beider Ebenen im Sinne einer wechselseitigen Strukturation modellieren lässt. Dies verlangt zunächst allerdings eine zumindest analytische, vielfach aber auch empirische Abgrenzung zwischen einrichtungsbezogenen und institutionellen Transformationsprozessen:

⁷ Hohmann, Reinhard: Professionalität und institutionelle Kultur. In: U. Heuer/ R. Siebers (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster/New York/München/Berlin 2007, S. 130-134, hier: 134.

⁸ Ebd.

- Strukturentwicklung als *Organisationsentwicklung* auf der Ebene einer Bildungseinrichtung bezieht sich auf Veränderungen in der „sozio-technischen Dimension“ der Formalorganisation, in dem „sozialen System“ und in ihrer „Organisationskultur“.

- Strukturentwicklung als *institutioneller Wandel* auf der einrichtungs-konstituierenden Ebene eines „Embeddedness“ wird von Ronald L. Jepperson als Varianten eines „institutional change“ beschrieben: Institutionalisierung, Institutionalentwicklung, De-Institutionalisierung und Re-Institutionalisierung.

Im Gegensatz zum statischen Verständnis eines einmalig erfolgten „Auf-Dauer-Stellens“ einer gesellschaftlichen Funktion wird in dieser differenzierten Sicht Institutionalisierung als ein permanenter Prozess bedeutungsbildender Strukturation fassbar, deren Entwicklung eine konstituierende, destruierende, konstruierende oder auch korrigierende Dynamik annehmen kann. Dies erleichtert das Verständnis unserer Probleme im Umgang mit strukturellem Wandel in Kirche, Schule, Universität oder Krankenhaus.

2.3 Institutionelle Isomorphie und organisationales Feld

Vor dem Hintergrund einer gesellschaftlichen „Einbettung“ jeglicher Organisation erhält für institutionstheoretische Forschungsansätze die Kategorie der Legitimität von Entscheidungsbegründungen eine Schlüsselstellung. In dem Ansatz von Walter W. Powell und Paul J. DiMaggio wurde hierzu das Konzept der „institutionellen Isomorphie“ entwickelt. Mit ihm wird die institutionstheoretische Beobachtung auf den Begriff gebracht, dass Organisationen, weil sie offenkundig nicht ausschließlich einer internen betrieblich dominierten Logik folgen können, sich im Kontext einer spezifischen Organisationsumwelt aneinander orientieren und dabei zunehmend einander angleichen: Das gesellschaftliche Legitimationsproblem wird Powell und DiMaggio zufolge in Form eines institutionellen „Angleichungshandelns“⁹ in der Sozialität eines sich hierdurch erst herausbildenden „organisationalen Feldes“ bearbeitbar.

2.4 Organisationales Feld und Institutionalformen der Erwachsenenbildung

In der Übertragung des institutionstheoretischen Forschungsansatzes auf eine pädagogische Organisationstheorie der Erwachsenenbildung lässt sich das

⁹ Vgl. auch das hiervon unabhängig entwickelte Konzept des „Angleichungshandelns“ in der Programmplanung bei: W. Gieseke (Hrsg.): *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung*. Bonn (EB Buch 20) 2000.

Herausbilden einer institutionellen Isomorphie von Bildungsangeboten in der Form eines organisationalen Feldes kirchlicher Erwachsenenbildung rekonstruieren. Die Institutionalform katholischer Erwachsenenbildung definiert sich in diesem theoretischen Zusammenhang nicht zureichend aus einer formalen Trägerschaft über eine Pluralität weitgehend autonomer Einrichtungen oder gar aus der staatlichen Förderlogik in segmentierten Weiterbildungsmärkten. In dem hier vertretenen institutionstheoretischen Zugang wird hingegen das spezifische Angebotsprofil innerhalb eines Netzwerks isomorphischer Bildungsorganisation in den Blick genommen, das ihre gesellschaftliche Legitimation im Zuge eines sich strukturell verfestigenden „organisationalen Feldes“ konstituiert. Im Verlauf einer historisch und bildungspolitisch reflektierten Projekt- und Angebotsentwicklung nimmt hierbei das Feld eine zunehmend deutlichere institutionelle Gestalt an und schafft damit die entscheidenden Voraussetzungen zu seiner Legitimierung und öffentlichen Finanzierung. So findet eine gesellschaftliche Institutionalform über Strukturbildungsprozesse zielgenerierender Suchbewegungen schrittweise zu sich selbst.

Die Institutionalform katholischer Erwachsenenbildung bildet sich somit in ihrer sinnstiftenden und wertgebundenen Gestalt erst über ein spezifisches Angebotsprofil innerhalb des organisationalen Feldes kirchlicher Bildungsorganisation heraus. Im Zuge basaler Organisationsentwicklung lässt sich dieses Profil ex post anhand der Projekte und Angebote über reflexive Selbstvergewisserung explizieren, um es so zur Weiterentwicklung der eigenen corporate identity zu nutzen. Hierzu wird im Folgenden ein komplexes Instrumentarium zur pädagogischen Institutionsanalyse vorgestellt, mit dem sich das konzeptionelle Profil im Sinne eines organisationalen Feldes strukturtheoretisch ausdeuten lässt.

3. Das „organisationale Feld“ als Analyserahmen

Überträgt man den skizzierten institutionstheoretischen Ansatz auf eine pädagogische Organisationstheorie, so spannt sich das Konstrukt eines „organisationalen Feldes“ zwischen drei Polen gesellschaftlicher Institutionalisierung lebenslangen Lernens:

- *Erstens: Am Pol mikro-sozialer Institutionalisierung werden konzeptionell gefestigte pädagogische Praktiken gesellschaftlich „auf Dauer gestellt“.*

- *Zweitens: Am Pol makrodidaktischer Institutionalisierung bildet sich eine je spezifische „idée directrice“ lebenslangen Lernens durch die Form ihrer Bezugnahme auf die gesellschaftlichen Funktionssysteme heraus.*

- *Drittens: An der Leistungsseite gesellschaftlicher Institutionalisierung bilden sich gefestigte Interaktionsstrukturen mit ausgewählten „Systemen in der Umwelt“ heraus, in denen sich erwartungsfeste Formen pädagogischer Dienstleistung strukturell ausdifferenzieren.*

Zwischen den drei Eckpunkten konstituiert sich im Zuge pädagogischen Handelns ein je spezifisches organisationales Feld, in dem pädagogische Institutionformen zu ihrer strukturellen Konfiguration finden können.

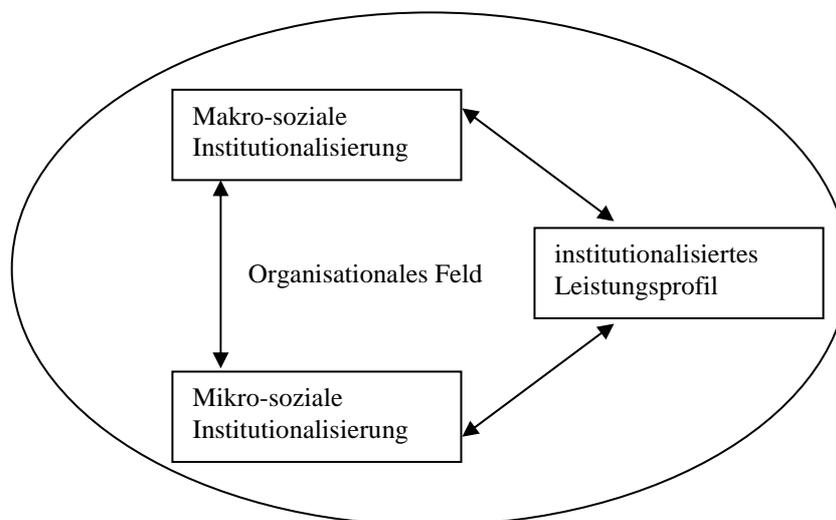


Abb.1 Das organisationale Feld gesellschaftlicher Institutionalisierung

Um im Rahmen einer Reflexion auf Prozesse „basaler Organisationsentwicklung“ das gegenwärtige institutionelle Profil katholischer Erwachsenenbildung in Deutschland herausarbeiten zu können, werden die steckbriefartig dokumentierten Angebote zwischen die drei Spannungspole des organisationalen Feldes gestellt und in Form einer „Konfigurationsanalyse“ untersucht. Hierzu wird es nötig, die drei Pole noch genauer in Form von Analyseinstrumenten zu operationalisieren.

- Auf der *konstituierenden Ebene mikro-sozialer Institutionalisierung* wird zum Zwecke einer Strukturanalyse zwischen vier Modellen gefestigter pädagogischer Praktiken unterschieden, denen jeweils ein besonderes Verständnis von Entwicklung zugrunde liegt. Dabei handelt es sich um folgende Analyseinstrumente zur Bestimmung konstitutiver pädagogischer Praktiken:
 - **1. das Qualifizierungsmodell:**
Lernen als curricular strukturierter Ablauf
 - **2. das zielvorwegnehmende Modell:**

Lernen durch Orientierung an einem Vorbild

3. das Suchbewegungsmodell:

Lernen in einem zielgenerierenden Prozess

4. das Reflexionsmodell:

Lernen als permanente Selbstvergewisserung

- Auf der *legitimatorischen Ebene makro-sozialer Institutionalisierung* einer spezifischen „*idée directrice lebenslangen Lernens*“ wird zum Zweck einer Strukturanalyse zwischen vier Institutionstypen unterschieden, die eine jeweils besondere Form der Orientierung an gesellschaftlichen Funktionssystemen und ihre Relevanzen im Sinne von „Leitinstitutionen“ organisatorisch gewährleisten. Dabei handelt es sich um folgende Analyseinstrumente zur Bestimmung der jeweils legitimierenden *idée directrice lebenslangen Lernens*:

1. *Pädagogischer Prototyp* institutionalisierten Lernens:

Die pädagogische Organisation definiert sich als Teil der Infrastruktur im Bildungssystem.

2. *Symbiotischer Schnittstellentyp* zwischen Bildungssystem und einem ausgewählten Funktionssystem:

Die pädagogische Organisation folgt der dominanten Begründungslogik und den Werten seines „Anlehnungssystems“.

3. *Multireferentieller Typ* institutionalisierten Lernens zwischen differenten Funktionssystemen:

Die pädagogische Organisation vermittelt zwischen inkompatiblen Handlungslogiken und nutzt diese Differenzen als Lernanlass.

4. *Intermediärer Typ* zwischen Funktionssystem und Zivilgesellschaft:

Die pädagogische Organisation übersetzt zwischen den Handlungslogiken von System und Lebenswelt und nutzt diese Differenz als „Dritten Sektor“ bürgerschaftlichen Lernens.

- Auf der *Leistungsseite gesellschaftlicher Institutionalisierung* geht es um ein koproduktives Zusammenwirken mit ausgewählten „Systemen in der Umwelt“ von Weiterbildung. In Hinblick auf das hierbei auf Dauer gestellte Leistungsprofil wird zum Zweck einer Strukturanalyse zwischen vier Wirkungsrichtungen pädagogischen Handelns und ihrer jeweiligen Lernkultur unterschieden. Dabei handelt es sich um folgende Analyseinstrumente zur Bestimmung des jeweiligen Wertehorizonts der spezifischen Lernkultur:

1. *Lernkultur: Einwirkung*

2. *Lernkultur: Binnenwirkung*

3. *Lernkultur: Außenwirkung*

4. *Lernkultur: Gesamtwirkung*

Die Pole und Analyseinstrumente des organisationalen Feldes pädagogischer Institutionalisierung lassen sich im folgenden Schaubild grafisch zusammenfassen:

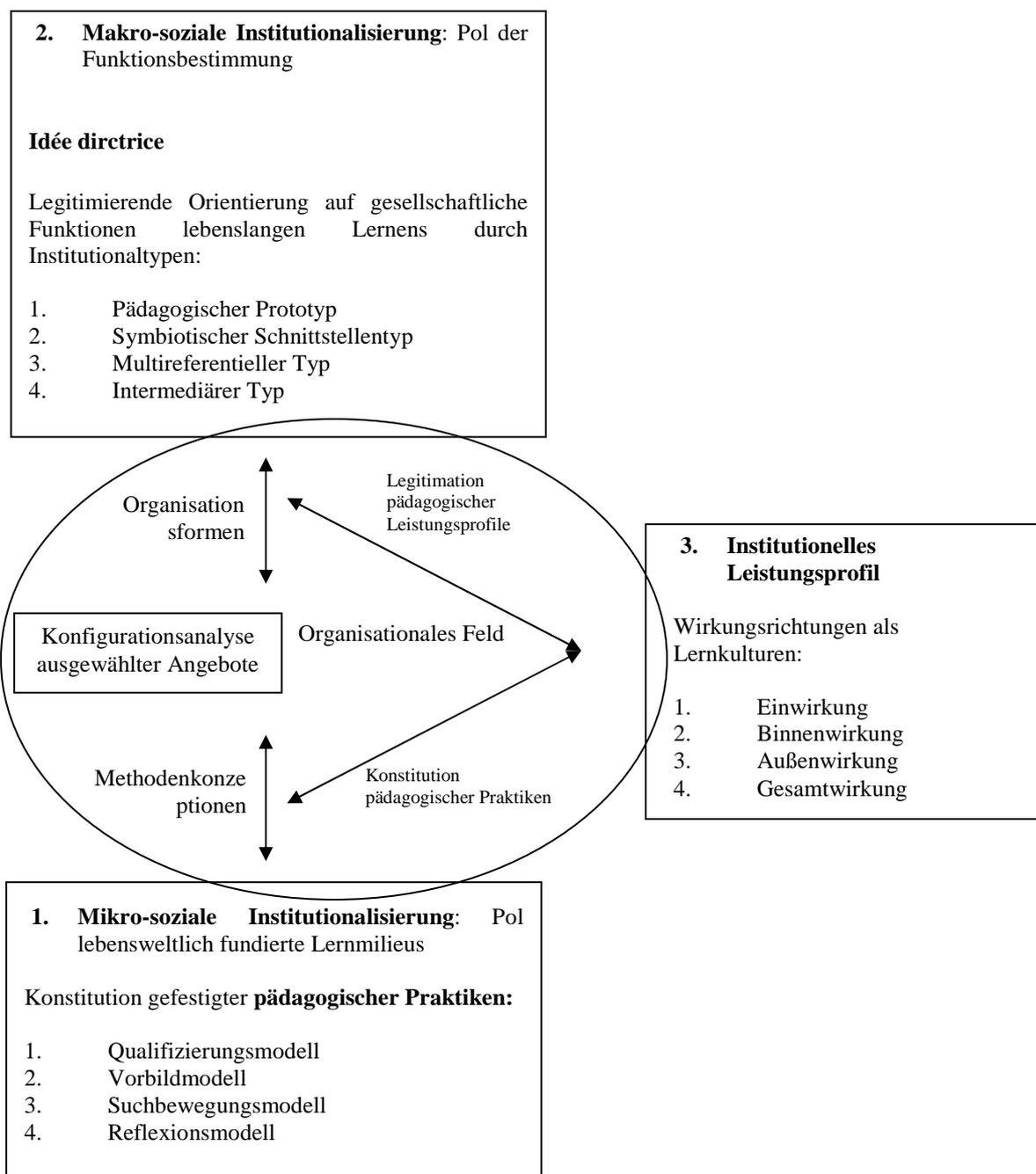


Abb. 2: Das organisationales Feld als Rahmen pädagogischer Institutionsanalyse

Das Schaubild lässt erkennen, dass ein organisationales Feld institutionalisierten Lernens den strukturellen Hintergrund für das Herausbilden einer Vielzahl von Relationen bietet: nämlich zwischen 1. ausgewählten Modellen pädagogischer

Praktiken, 2. ihrer institutionenpolitischen Rahmung durch gesellschaftlich legitimierende *Institutionaltypen* und 3. differenten Wirkungsrichtungen pädagogischer *Leistungsprofile*. Ein organisationales Feld bietet daher die strukturellen Voraussetzungen für eine Vielzahl möglicher Konfigurationen und Konfigurationsmuster, die sich historisch in Gestalt von Institutionalformen der Erwachsenenbildung konstellieren und strukturell auf Dauer stellen können. Insofern ist das oben skizzierte Schema als universeller Rahmen zur Strukturanalyse von Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung geeignet. Die umfassende Sicht eines Vergleichs gesellschaftlicher Institutionalformen der Erwachsenenbildung liegt allerdings noch nicht im Erkenntnisinteresse der hier angestellten Überlegungen. Stattdessen geht es um die aktuelle Klärung des gegenwärtigen Entwicklungsstandes, also um eine Sichtung und ein strukturtheoretisches Durchmustern der sich gegenwärtig formierenden Konfigurationen.

Die institutionstheoretische Analyse der Angebote folgte vier Klärungsschritten:

1. Zunächst wurden die steckbriefartig zusammengefassten Angebote in den institutionstheoretischen Bezugsrahmen des organisationalen Feldes kirchlicher Erwachsenenbildung gestellt und dabei in einem ersten Schritt jeweils einer der Wirkungsrichtungen ihres institutionellen Leistungsprofils zugeordnet. Hiermit wurde eine erste grobe Sortierung der Angebotsprofile in Bezug auf ihre jeweils vorherrschende Lernkultur bzw. auf ihr Verständnis von pädagogischer Dienstleistung von einem Außenstandpunkt möglich.
2. In einem zweiten Schritt wurden die jeweils dominanten Konfigurationen jedes der Angebote in Form einer tabellarischen Kommentierung bestimmt.
3. Im dritten Schritt folgte eine Klärung der in den Angeboten erkennbaren Konfigurationsmuster katholischer Erwachsenenbildung. Sie wurden in einem vergleichenden Überblick zwischen den Leistungsprofilen möglich. Das analytische Erkenntnisinteresse bezog sich hierbei auf die Frage, ob sich im institutionstheoretischen Verständnis von Powell und DiMaggio aus dem Spektrum der differenten Ansätze eine strukturelle Isomorphie von Angeboten katholischer Erwachsenenbildung aufweisen lässt. Das kategoriale Instrumentarium pädagogischer Institutionsanalyse wurde daher herangezogen, um sich der strukturellen Gestalt katholischer

Erwachsenenbildung in einem ersten tentativen Deutungsversuch aus einer analytischen Außensicht zu vergewissern. Als gesellschaftliche Institutionform wird sie allerdings jenseits einer externen Analyse erst dann praxiswirksam zu sich selbst finden können, wenn die hier begonnene Klärung in einen längeren Prozess „reflexiver Organisationsentwicklung“ durch die beteiligten Mitarbeitergruppen innerhalb der Weiterbildungseinrichtungen fortgesetzt werden kann. Insofern sind organisationale Felder nicht nur struktureller Ausdruck gesellschaftlicher Institutionalisierung, sondern auch ein organisationsnahes Politikfeld, das reflexiver Supportstrukturen bedarf.

4. Konfigurationsanalyse der Angebote katholischer Erwachsenenbildung

4.1 Vier institutionalisierte Leistungsprofile als spezifische Lernkulturen

Es lassen sich vier „Spannungsgefälle“ zwischen pädagogischer Organisation und der Alltagswelt der Bildungsadressaten unterscheiden, die jeweils ein weitgehend anderes Dienstleistungsverständnis von Lehren und Lernen implizieren:

- *Einwirkung*: pädagogischer Kontext als Möglichkeitsraum für lernförderliche Einflussnahme – Lehren wird hier verstanden als Einflussnahme.
- *Binnenwirkung*: pädagogischer Kontext als schützender Raum zur Förderung interner Wachstumsprozesse - Lehren als Fördern endogener Wachstumsprozesse.
- *Außenwirkung*: pädagogischer Kontext als Möglichkeitsraum zur lernhaltigen Realitätskontrolle – Lehren als Realitätskontrolle.
- *Gesamtwirkung*: pädagogischer Kontext einer reflexiven Institutionalisierung als übergeordnete Orientierungsleistung pädagogischen Handelns – Lehren als Einordnen in Gesamtzusammenhänge.

I. Lernkultur: Einwirkung

Die als erstes anzusprechende Lernkultur bezieht sich auf eine elementare Voraussetzung von Bildung, nämlich auf die Tatsache, dass Lernen nicht ohne Wahrnehmungsfähigkeit und Aufnahme von Neuem gedacht werden kann. Andererseits haben wir es mit der paradoxen Situation zu tun, dass ein Interesse an Fremdem und die Bereitschaft, sich neuen und damit verunsichernden Informationen zu öffnen, nur gegeben sind, wenn der Einzelne damit bereits in irgendeiner Weise in Berührung gekommen ist. Die Lernkultur „Einwirkung“ beruht daher auf der Inszenierung einer Diskrepanz, die Anreiz bietet zur Auseinandersetzung mit

gesellschaftlich bereits vorhandenen, aber noch nicht zugänglichen Wissensbeständen. Daher beziehen sich die Lernerwartungen auf eine besondere Akzentuierung von fremdartigen Fragestellungen, Themenbereichen, Sichtweisen oder Kompetenzen, die bisher außerhalb des Erfahrungshorizonts gelegen haben. Hier ist das Motiv zuzuordnen, wenn von Lernen als „Horizont-erweiterung“ gesprochen wird. Die Lernorganisation trägt diesen Erwartungen Rechnung, indem sie eine Begegnung mit Lernmöglichkeiten bietet, die von außen an eine Adressatengruppe herangetragen werden. Hierbei hat pädagogisches Organisieren eine Vermittlungsfunktion zu übernehmen: Einerseits sind extern vorgegebenes Wissen oder vorhandene Kompetenzen zu vermitteln und deren sachliches Eigenrecht zu berücksichtigen. Andererseits ist das Lernarrangement so auszugestalten, dass die Lernenden für gezielte „Einwirkungen“ aus ihnen bislang fremden Umweltbereichen erreichbar und empfänglich sein können. Lernkulturen der Einwirkung können in ihrem Arrangement unterschiedliche Akzentuierungen aufweisen:

- 1. Als *Impulswirkung* wird etwas „Anstößiges“, Befremdliches oder Neuartiges so an die Adressaten herangetragen, dass sie sich damit lernend auseinandersetzen können
- 2. Als *Stoffvermittlung* werden Zugangsmöglichkeiten zu extern verfügbaren, neuen Informationen, Sinnzusammenhängen oder Wissensbeständen geboten.
- 3. Als *Schulung* wird gezielter Einfluss in Form von Dienstleistungen organisiert, die extern vorgegebene Teilqualifikationen oder Fertigkeiten den Lernenden verfügbar machen.

4.2 Leistungsprofil Einwirkung: Angebote der katholischen Erwachsenenbildung

I:1 Naturkundewerkstatt, seit 1994

jährliche wechselnde Methoden, Exkursionen, Seminarreihen, Filmreihe, Lernfest, Einzelvorträge
Katholische Erwachsenenbildung im Bistum Trier, Fachstelle Trier, mit Kindergärten, Schulen, Verein „Lokale Agenda 21 Trier“, Hochbegabten-Initiative Trier
 Speziell für die Zielgruppe Familie wird in der Naturkundewerkstatt jährlich ein Thema didaktisch aufbereitet. Wissensvermittlung und praktische Tätigkeiten sind dabei genauso wichtig, wie die Diskussion konkreter und zukunftsfähiger Verhaltensänderungen und Verhaltensweisen.

www.keb-trier.de

Konfiguration: I:1

Institutionaltyp

- 1 Päd. Prototyp
- 2 Symb. Schnittstellentyp
- 3 **Multireferentieller Typ**
- 4 Intermediärer Typ

Lernkultur

- 1 **Einwirkung**
- 2 Binnenwirkung
- 3 Außenwirkung
- 4 Gesamtwirkung

Pädagogische Praktik

- 1 **Qualifizierungsmodell**
- 2 Zielvorgabe als Vorbild
- 3 Suchbewegungsmodell
- 4 reflexive Begleitung

I:2 „Dead Man Walking“

Vortragsreihe 2006/2007, 3 Abendvorträge und 1 Podiumsgespräch mit Sister Helen Prejean und Bischof Reinelt

Katholische Akademie des Bistums Dresden-Meißen „Kathedralforum“, mit Sächsische Staatsoper Dresden – Semperoper

Befassung mit existenziell und religiös fundamentalen Themen in Verbindung mit dem Medium Oper und in Kooperation mit einem international renommierten Opernhaus. Das Projekt zeigte, wie durch anspruchsvolle Themenwahl und ausgesuchte Kooperationspartner Themen öffentlichkeitswirksam platziert werden können. Als „katholischer Anbieter“ konnte die Katholische Akademie dabei existenziell-religiöse Perspektiven einbringen, ohne dabei als „Nischenanbieter“ wahrgenommen zu werden, sondern im Gegenteil erfolgreich in den säkularen Raum hineinwirken.

Im Herbst 2006 erschien eine von Semperoper und Katholischer Akademie herausgegebene Sonderausgabe des Magazins der Semperoper mit den Texten der Vortragsreihe, weiteren Essays sowie Bild- und Textmaterial zur Oper. Zur Wiederaufnahme der Oper im Frühjahr 2007 erschien diese Publikation in überarbeiteter und erweiterter Form als CD.

www.ka-dd.de

Konfiguration: I:2

Institutionaltyp

Lernkultur

Pädagogische Praktik

1 Päd. Prototyp

2 Schnittstellentyp

3 Multireferentieller Typ

4 Intermediärer Typ

1 Einwirkung

2 Binnenwirkung

3 Außenwirkung

4 Gesamtwirkung

1 Qualifizierungsmodell

2 Zielvorgabe als Vorbild

3 Suchbewegungsmodell

4 reflexive Begleitung

I:3 Menschen und Themen

Zeitgespräche zu Gesellschaft, Kultur und Religion in Reutlingen, seit 1988 70 Abende mit über 10.000 TeilnehmerInnen

Katholisches Bildungswerk im Landkreis Reutlingen, mit

Stadt Reutlingen, KSK Reutlingen (Sponsor)

Vierteljährlicher Gesprächsabend mit Prominenten aus dem öffentlichen Leben zu deren Lebensthemen. Sie gewähren durch Einblicke in Lebensläufe, Beweggründe etc. vielfältige Lernerfahrungen. Statt Vorträgen bewährt sich vor allem ein inhaltlich dichter Dialog.

www.kbw-rt.de

Konfiguration: I:3

Institutionaltyp

Lernkultur

Pädagogische Praktik

1 Päd. Prototyp

2 Schnittstellentyp

3 Multireferentieller Typ

4 Intermediärer Typ

1 Einwirkung

2 Binnenwirkung

3 Außenwirkung

4 Gesamtwirkung

1 Qualifizierungsmodell

2 Zielvorgabe als Vorbild

3 Suchbewegungsmodell

4 reflexive Begleitung

I:4 Kölner Stadtteilgespräche in 25 Stadtteilen

Katholisches Bildungswerk Köln, mit

Hochschulen in Köln, Krankenhäuser, evangelische Kirchengemeinden

Zu einem fest vereinbarten Thema arbeiten mehrere Pfarreien über Jahre hinweg zusammen und schaffen dabei Angebote mit verschiedensten Veranstaltungsformaten. Thematisch greifen sie gesellschaftlich relevante Themen auf - mit den Teilnehmenden gehen sie weit über den Kreis der Pfarrgemeinde hinaus.

<http://www.erzbistum-koeln.de/bildungswerk>

Konfiguration: I:4

Institutionaltyp

Lernkultur

Pädagogische Praktik

1 Päd. Prototyp

1 Einwirkung

1 Qualifizierungsmodell

2 **Schnittstellentyp**

2 Binnenwirkung

2 Zielvorgabe als Vorbild

3 Multireferentieller Typ

3 Außenwirkung

3 Suchbewegungsmodell

4 Intermediärer Typ

4 Gesamtwirkung

4 reflexive Begleitung

**I:5 Ausstellung: „Frieden braucht Fachleute“
mit Begleitveranstaltungen (Vorträge) im Einkaufszentrum DAS ES!, Esslingen**

Katholisches Bildungswerk Kreis Esslingen, mit

Pax Christi-Basisgruppe, Esslingen

Friedensbündnis Esslingen

Evangelisches Bildungswerk im Landkreis Esslingen

Mit Hilfe der Ausstellung konnte Bewusstseinsbildung zum friedens- und entwicklungspolitischen Instrument des Zivilen Friedensdienstes und zur Bedeutsamkeit ziviler, gewaltfreier Konfliktberatung in hocheskalierten Situationen im Ausland (Einsatz von Friedensfachkräften), aber auch im gesellschaftlichen Kontext bei uns (Mediation, Streitschlichter) vorangebracht werden.

Konfiguration: I:5

Institutionaltyp

Lernkultur

Pädagogische Praktik

1 Päd. Prototyp

1 Einwirkung

1 Qualifizierungsmodell

2 Schnittstellentyp

2 Binnenwirkung

2 Zielvorgabe als Vorbild

3 Multireferentieller Typ

3 Außenwirkung

3 Suchbewegungsmodell

4 Intermediärer Typ

4 Gesamtwirkung

4 reflexive Begleitung

**I:6 25plus – ein neues Programm
Bischof-Benno-Haus, Schmochtitz**

Spezielle (Wochenend)- Angebote und Aktionen für junge Erwachsene, gerne mit Kindern, zwischen 25 und 40 in der ostdeutschen Diaspora. Vom „geistlichen Triathlon“ über Afrikatage oder einer internationalen Familienwoche oder dem Kochkurs „Vorurteile abschmecken“ – mit den Angeboten besteht die Chance für die Kirche, anders und neu an die Lebenswelt dieser Altersgruppe heranzukommen.

www.25plus-online.de

Konfiguration: I:6

Institutionaltyp

Lernkultur

Pädagogische Praktik

1 Päd. Prototyp

1 Einwirkung

1 Qualifizierungsmodell

2 Schnittstellentyp

2 Binnenwirkung

2 Zielvorgabe als Vorbild

3 Multireferentieller Typ

3 Außenwirkung

3 Suchbewegungsmodell

I:7 Medienverbundprojekt „GegenWERTiges“, „Das 3. Leben“

Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz - LAG

Es werden via Fernsehen Bildungsangebote für Menschen gemacht, die auf klassische Weise durch katholische Erwachsenenbildung nicht erreicht werden. Unter der Formel „Sehen-Lesen-Miteinander reden“ werden zu eigens produzierten Filmen erwachsenenpädagogisch aufbereitete Begleitmaterialien erstellt. In regionalen Bildungsveranstaltungen wird mit Einstellungen und Fragen der TeilnehmerInnen gearbeitet und vielfältige Anregungen für die persönliche Orientierung gegeben.

www.das-dritte-leben.de

Konfiguration: I:7

Institutionaltyp

Lernkultur

Pädagogische Praktik

1 Päd. Prototyp

1 Einwirkung

1 Qualifizierungsmodell

2 Schnittstellentyp

2 Binnenwirkung

2 Zielvorgabe als Vorbild

3 Multireferentieller Typ

3 Außenwirkung

3 Suchbewegungsmodell

4 Intermediärer Typ

4 Gesamtwirkung

4 reflexive Begleitung

II: Lernkultur: Binnenwirkung

In dem zweiten Bedeutungskontext wird pädagogische Organisation nicht als externe Einflussnahme, sondern als Lernkultur interner Wachstumsprozesse aufgefasst. Damit kommt dem pädagogischen Arrangement die Funktion eines Schutz- und Schonraumes, eines „Freiraums“ zu, der sich dadurch lernförderlich von der Alltagssituation der Teilnehmerinnen unterscheidet. Das Spannungsgefälle zur alltäglichen Lebenswelt baut sich daher aus einer besonderen Binnenstruktur der Lernorganisation auf, die dadurch eine besondere „Kultivierung“ des Lernens bietet, dass sie eine Lernkultur der Selbstbesinnung, der Konzentration und der geduldigen Muße für Details ermöglicht. Dies kann in folgenden Realisierungsformen geschehen:

4. *Selbstthematisierung*: Eine Lerngruppe findet sich dabei in der Erwartung zusammen, dass eine Thematik oder ein Problem nicht von außen vorgegeben und distanziert abgehandelt werden, sondern dass der Lerngegenstand innerhalb der Lerngruppe aufgefunden und bearbeitet wird.

5. *Zentrierung*: Der Freiraum kann sich aber auch auf einen Lerngegenstand oder eine Thematik von hoher gemeinsamer Bedeutsamkeit beziehen. Das Typische dieses pädagogisch bedeutsamen Spannungsfeldes zur Alltagswelt besteht in einem

hohen Maß an Attraktivität und Sinnstiftungskraft, die von einem thematischen „Mittelpunkt“ ausgehen, was notwendigerweise dazu führt, dass externe Eindrücke und Anforderungen in den Hintergrund geraten. Eine solch intensive Hinwendung verlangt als pädagogisches Arrangement hinreichend Zeit und kontemplative Muße, die der Alltag nur selten zulässt und die nun als „organisiertes Lernen“ möglich wird.

6. *Spezialisierung*: Eine strukturelle Innenbetonung kann aber auch dadurch als Spannungsgefälle aufgebaut werden, dass ein geschützter Lernraum geschaffen wird, um eine ausgiebige und intensive Beschäftigung mit Themen und Lerngegenständen zu ermöglichen, die ein längerfristiges Einarbeiten und besonderes Spezialistentum erfordern. Die Funktion des Schutzes vor Störungen von außen, die für eine Lernkultur der Binnenwirkung charakteristisch ist, bezieht sich hier vor allem auf Freihalten von Praxisdruck, von Ansprüchen nach unmittelbarer Verwertbarkeit und Nutzen, aber auch vor kritisch distanzierenden Bewertungen dieses Interesses. Man teilt eine Hingabe für exklusive Interessen.

4.3 Leistungsprofil Binnenwirkung: Angebote der katholischen Erwachsenenbildung

II:1 Blended-Learning-Seminar „Leben Sie schon? Oder organisieren Sie noch?“ Zeitmanagement in Familien (2006).

Katholisches Bildungswerk Oberhessen, mit
Katholische Familienbildungsstätte Kreis Gießen

Ziel des 2007/2008 wiederholten blended-learning-Seminars ist es, den Familien den Blick zu schärfen für den Umgang mit der Zeit, um den Alltag familienfreundlicher zu gestalten. Auftakt und Abschlussworkshops mit Kindern, monatliche Newsletter und Online-Gruppenarbeit in Foren sind wesentliche methodische Elemente.

Wesentliche Inhalte: Familien-Zeit versus Arbeits-Zeit, Zeitbalance in den eigenen Lebensbereichen, Entwicklung eines Familienleitbildes, Maßnahmen, Meilensteine, Chaos und „Day-to-day-Management“.

www.kbw-oberhessen.de

Konfiguration: II:1

Institutionaltyp

Lernkultur

Pädagogische Praktik

1 Päd. Prototyp

1 Einwirkung

1 Qualifizierungsmodell

2 **Schnittstellentyp**

2 **Binnenwirkung**

2 Zielvorgabe als Vorbild

3 Multireferentieller Typ

3 Außenwirkung

3 Suchbewegungsmodell

4 Intermediärer Typ

4 Gesamtwirkung

4 **reflexive Begleitung**

II:2 Ausstellung: „Lebensspuren – Spuren zum Leben“

Forum Katholischer Seniorenarbeit in der Diözese Rottenburg-Stuttgart

Der eigens für diesen Anlass gestaltete Bilderzyklus setzt das Leben von Menschen einer alternden Gesellschaft um. Von Einzelveranstaltungen bis hin zu

Wochenseminaren ging es immer darum, die dort dargestellten Lebensthemen als Gesprächsanlass zu nutzen. Das Projekt wird seit 2003 ständig weiterentwickelt - die Ausstellung bundesweit verliehen und eingesetzt.

www.forum-katholische-seniorenarbeit.de

Konfiguration: II:2

Institutionaltyp

Lernkultur

Pädagogische Praktik

1 Päd. Prototyp

1 Einwirkung

1 Qualifizierungsmodell

2 Schnittstellentyp

2 Binnenwirkung

2 Zielvorgabe als Vorbild

3 Multireferentieller Typ

3 Außenwirkung

3 Suchbewegungsmodell

4 Intermediärer Typ

4 Gesamtwirkung

4 **reflexive Begleitung**

II:3 Theologie und Kirche: MEHR WISSEN WEITER GLAUBEN

Seminar, 3 Samstage und 13 Abende, fester Kurs seit 2004

Katholisches Erwachsenenbildungswerk Osnabrück

Das Seminar für ehrenamtlich Aktive ermöglicht die Reflexion und die Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben und christlicher Theologie.

Systematische Einblicke sollen die Teilnehmenden zu eigenem Urteil und eigenen Stellungnahmen befähigen. Perspektiven für das eigene kirchliche Handeln werden erschlossen.

www.keb-os.de

Konfiguration: II:3

Institutionaltyp

Lernkultur

Pädagogische Praktik

1 Päd. Prototyp

1 Einwirkung

1 Qualifizierungsmodell

2 Schnittstellentyp

2 Binnenwirkung

2 Zielvorgabe als Vorbild

3 Multireferentieller Typ

3 Außenwirkung

3 Suchbewegungsmodell

4 Intermediärer Typ

4 Gesamtwirkung

4 reflexive Begleitung

II:4 Projekt der Politischen Bildung „Arbeitslos – (un)sichtbar?“

Kreativprojekt/Seminarreihe der politischen Bildung ab 2005

Bildungswerk der KAB im Bistum Münster

Langzeitarbeitslose erfahren sich an einem konkreten Projekt (Film, Ausstellung) als kompetent und wertvoll und gestalten einen eignen Beitrag zum Umgang mit dem Problem Arbeitslosigkeit. Mehrere Druckwerkstätten und Kreativworkshops folgten und haben für die KAB eine neue Zielgruppe erschlossen und das Thema „Arbeit-Zukunft der Arbeit“ auf wertorientierten Hintergrund positiv besetzt.

www.kab-muenster.de

Konfiguration: II:4

Institutionaltyp

Lernkultur

Pädagogische Praktik

1 Päd. Prototyp

1 Einwirkung

1 Qualifizierungsmodell

2 Schnittstellentyp

2 Binnenwirkung

2 Zielvorgabe als Vorbild

3 **Multireferentieller Typ**

3 Außenwirkung

3 Suchbewegungsmodell

4 Intermediärer Typ

4 Gesamtwirkung

4 reflexive Begleitung

II:5 Männer, Frauen und die Bibel, biblischer Jahreskurs

Katholisches Bibelwerk Stuttgart, mit

Bildungswerk der Diözese Rottenburg-Stuttgart
 Katholische Bildungswerke in der Region Stuttgart und Oberschwaben
 In dem Kurs wurde eine neue Form gesucht, biblische Themen mit konkreten
 Lebensfragen und –themen zusammenzubringen. Konkret wurde so das
 Genderthema in die Bibelarbeit einbezogen.
www.bibelwerk.de

Konfiguration: II:5

<i>Institutionaltyp</i>	<i>Lernkultur</i>	<i>Pädagogische Praktik</i>
1 Päd. Prototyp	1 Einwirkung	1 Qualifizierungsmodell
2 Schnittstellentyp	2 Binnenwirkung	2 Zielvorgabe als Vorbild
3 Multireferentieller Typ	3 Außenwirkung	3 Suchbewegungsmodell
4 Intermediärer Typ	4 Gesamtwirkung	4 reflexive Begleitung

II:6 Begegnung mit der Bibel heute

Seminarkonzepte für die praktische Bibelarbeit, über 1000 Seminare seit 1982
Katholische Erwachsenenbildung im Bistum Eichstätt – Diözesanbildungswerk
 In der Reihe mit 11 Seminarkonzepten und 73 Einheiten wird versucht, die Botschaft
 der biblischen Texte in die Sprach- und Lebenswelt der Menschen zu übersetzen.
 Texterschließung und Anregungen mit konkreten Lebenshilfen lassen nach
 Konsequenzen für heute fragen.
<http://www.bistum-eichstaett.de/erwachsenenbildung>

Konfiguration: II:6

<i>Institutionaltyp</i>	<i>Lernkultur</i>	<i>Pädagogische Praktik</i>
1 Päd. Prototyp	1 Einwirkung	1 Qualifizierungsmodell
2 Schnittstellentyp	2 Binnenwirkung	2 Zielvorgabe als Vorbild
3 Multireferentieller Typ	3 Außenwirkung	3 Suchbewegungsmodell
4 Intermediärer Typ	4 Gesamtwirkung	4 reflexive Begleitung

II:7 Das Rätsel Schuld –lösbar? Veranstaltungsreihe 2007

Katholische Akademie Domschule Würzburg, mit

Palliativakademie des Juliusspitals Matthias-Ehrenfried-Haus, Rudolf-Alexander-Schröder-Haus,
 Evangelisch-Lutherisches Dekanat

Mit Vorträgen, Tagungen, Seminaren, meditativem Konzert, Museumsführung und
 Kinobesuch mit Nachgespräch wurde das Rahmenthema „Schuld“ aus
 verschiedenen Perspektiven angegangen. Antworten der Wissenschaften (Theologie,
 Psychologie, Literaturwissenschaft), künstlerisch-ästhetische Zugänge und der
 erfahrungsbezogene Zugang in Gesprächskreisen standen an verschiedensten
 Räumlichkeiten nebeneinander

www.raetsel-schuld.de

Konfiguration: II:7

<i>Institutionaltyp</i>	<i>Lernkultur</i>	<i>Pädagogische Praktik</i>
1 Päd. Prototyp	1 Einwirkung	1 Qualifizierungsmodell
2 Schnittstellentyp	2 Binnenwirkung	2 Zielvorgabe als Vorbild
3 Multireferentieller Typ	3 Außenwirkung	3 Suchbewegungsmodell
4 Intermediärer Typ	4 Gesamtwirkung	4 reflexive Begleitung

III. Lernkultur: Außenwirkung

Bei dem dritten kulturellen Bedeutungskontext handelt es sich um eine Wirkungsrichtung, die sich an Situationen des täglichen Lebens orientiert und daher von der Lernorganisation her deutlich „nach außen“ gerichtet ist. Diese Außenorientierung kann unter verschiedenen Realisierungsformen erfolgen:

7. Transferorientierung: Das organisierende Prinzip besteht in dem pädagogischen Interesse, problematische Situationen aus dem Alltag besser einschätzen und durchschauen zu können und dabei mit persönlich bedeutsamen Schwierigkeiten kompetenter umgehen zu lernen. Außenwirkung als Spannungsrichtung pädagogischer Organisation zeigt sich hierbei u. a. auch daran, dass es nicht nur darum geht, extern gestellten Aufgaben besser zu genügen, um so die Situation besser bewältigen zu können (Anpassungsaspekt), sondern auf die Realsituation auch besser Einfluss nehmen zu können (Wirkungsaspekt).

8. Differenzorientierung: Eine andere Variante zeigt sich in einer lernförderlichen Haltung, die sich als Problematisieren fragwürdiger Tatbestände in der Lebenswelt der Teilnehmenden bezeichnen ließe. Die Aufklärungsfunktion von Bildung findet in diesem Deutungskontext eine eigenständige Distanzierungsleistung im Sinne von Verlernen und Umlernen. Gerade in der Problematisierung vorgegebener Problembeschreibungen und ihrer Neuformulierung liegt die entscheidende Wirkung der Lernorganisation nach außen.

9. Produktion: Eine sehr handgreifliche Form, mit der unmittelbare Wirkungen auf die Umwelt von Lernorganisation erreicht werden sollen, besteht darin, dass mit dem Lernprozess praktische Vorhaben verbunden werden, deren Ergebnisse oder „Produkte“ auch außerhalb der Lerngruppe wertgeschätzt werden. Das Interesse am organisierten Lernen erschöpft sich daher nicht (wie bei Binnenwirkung) auf eine selbstgenügsame Freude am Lernen und produktiven Gestalten, sondern entscheidend für die Zielspannungslage ist, dass mit dem Lernprozess etwas außerhalb der Veranstaltung erreicht werden soll.

4.4 Leistungsprofil Außenwirkung: Angebote der katholischen Erwachsenenbildung

III:1 Seminarreihe: PRIMA KLIMA

Ökologische Weiterbildung für junge Erwachsene

Internationales Begegnungszentrum St. Marienthal, mit

Stiftung für Ökologie und Kultur (Czarne), Ökogut (Mirsk), Gesellschaft Suchopyr (Liberec), Verein ökologisches Leben in der Euroregion Neiße e.V (Görlitz)

In bislang 22 Seminaren seit 1997 wurden über 700 junge Erwachsene aus Polen, Tschechien und Deutschland mit einem Methodenmix an eine konkrete und handlungsorientierte Lösung von Klima- und Waldschutzproblemen in der Region herangeführt. Es wurden über 34 ha Wald angepflanzt und gepflegt, aber auch Kompetenzen in der Mediennutzung (Internet-Recherchen) und im selbstgesteuerten Lernen erworben. Kompensationszahlungen für CO₂-Emission bilden eine besondere Finanzierungsform.

www.kloster-marienthal.de

Konfiguration: III:1

<i>Institutionaltyp</i>	<i>Lernkultur</i>	<i>Pädagogische Praktik</i>
1 Päd. Prototyp	1 Einwirkung	1 Qualifizierungsmodell
2 Symb. Schnittstellentyp	2 Binnenwirkung	2 Zielvorgabe als Vorbild
3 Multireferentieller Typ	3 Außenwirkung	3 Suchbewegungsmodell
4 Intermediärer Typ	4 Gesamtwirkung	4 reflexive Begleitung

III:2 Erwachsenenbildung an der Schwelle vom Erwerbsleben in den Ruhestand

– **Partizipation und Verantwortung.** Projekt zur Durchführung eines internationalen Symposiums

Katholische Erwachsenenbildung Saarland – (KEB-Saar) mit

Christliche Erwachsenenbildung Merzig-Hilbringen, ROC Albeda College, Rotterdam
Kardinal-Nikolaus-Cusanus-Akademie, Brixen, Institut pre vyskum pace a rodiny, Bratislava
Mit Blick auf den demographischen Wandel galt es für die Gruppe zwischen 50 und 65, d.h. für diejenigen, die ihren Arbeitsplatz zeitnah aufgeben werden, innovative Konzepte zu entwickeln, die auf die Erweiterung und den Aufbau von Handlungskompetenzen in Bereichen des Engagements und der eigenverantwortlichen Prävention abzielen. Dazu sollte eine internationale Vernetzung von best practice-Beispielen und die gemeinsame Entwicklung neuer Konzepte durchgeführt werden. Mehrere regionale und internationale Projekte entstanden in der Folge, z.B. Schnupperkurs „selbständig im Alter“...

www.keb-saar.de

Konfiguration: III:2

<i>Institutionaltyp</i>	<i>Lernkultur</i>	<i>Pädagogische Praktik</i>
1 Päd. Prototyp	1 Einwirkung	1 Qualifizierungsmodell
2 Symb. Schnittstellentyp	2 Binnenwirkung	2 Zielvorgabe als Vorbild
3 Multireferentieller Typ	3 Außenwirkung	3 Suchbewegungsmodell
4 Intermediärer Typ	4 Gesamtwirkung	4 reflexive Begleitung

III:3 Modellprojekt: Initiative Niederrhein Innovation Senioren Services (INISS),

Oktober 2005-September 2007

Akademie Klausenhof (einzige mit der Durchführung beauftragte Katholische Bildungsinstitution)mit

Caritasverband für die Dekanate Dinslaken und Wesel, Arbeiterwohlfahrt Kreisverband Wesel, IMBSE Ziel des vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales finanzierten und im Auftrag der ARGE Kreis Wesel durchgeführten Projektes ist die Vermittlung in Arbeit von längerfristig arbeitslosen Menschen ab 50 Jahren durch Motivierung, Beratung, Coaching, Qualifizierung und Vermittlungsaktivitäten. Durch begleitende Öffentlichkeitsarbeit sollen die Arbeitgeber sensibilisiert werden, um Vorurteile und Vorbehalte gegenüber älteren Arbeit suchenden Menschen und die Arbeitslosigkeit der über 50jährigen abzubauen.

www.iniss.de

Konfiguration: III:3

Institutionaltyp

Lernkultur

Pädagogische Praktik

1 Päd. Prototyp

1 Einwirkung

1 Qualifizierungsmodell

2 Schnittstellentyp

2 Binnenwirkung

2 Zielvorgabe als Vorbild

3 Multireferentieller Typ

3 Außenwirkung **3 Suchbewegungsmodell**

4 Intermediärer Typ

4 Gesamtwirkung 4 reflexive Begleitung

III:4 Lernender Niederrhein: Übergänge und Brücken, ein Projekt zu den Übergängen Schule-Ausbildung-Beruf und Elternzeit-Beruf – im Rahmen der

Netzwerke „Lernende Regionen – Vertiefungsphase, Gefördert vom BMBF und der Europäischen Union (ESF) 2006-2007

Akademie Klausenhof

Im Projekt werden alle Aktivitäten in den Übergängen Schule-Ausbildung-Beruf für Jugendliche mit und ohne Zuwanderungsgeschichte gesammelt, dokumentiert und den beratenden Stellen zur Verfügung gestellt.

Für die Zielgruppe der Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte wird eine eigene Informationskampagne durchgeführt, um deren Ausbildungsquote zu erhöhen und um die Bereitschaft von Unternehmen zu erhöhen, MigrantInnen auszubilden.

www.akademie-klausenhof.de

Konfiguration: III:4

Institutionaltyp

Lernkultur

Pädagogische Praktik

1 Päd. Prototyp

1 Einwirkung

1 Qualifizierungsmodell

2 Schnittstellentyp

2 Binnenwirkung

2 Zielvorgabe als Vorbild

3 Multireferentieller Typ

3 Außenwirkung 3 Suchbewegungsmodell

4 Intermediärer Typ

4 Gesamtwirkung **4 reflexive Begleitung**

III:5 Sprachkurse Deutsch als Fremdsprache

Intensivkurse a 30 UE wöchentlich, verschiedene Sprachniveaustufen, jede Kursstufe a 8 Wochen.

Akademie Klausenhof

Sprachunterricht in allen vier Fertigkeiten und Landeskunde mit Prüfungsvorbereitung. Schwerpunkt (inter)kultureller Austausch durch gemeinsame Projektarbeit in der Freizeit: Konzertorganisation, Zeitungsherstellung, Literarische Abende, Betreuung

www.akademie-klausenhof.de

Konfiguration: III:5

Institutionaltyp

Lernkultur

Pädagogische Praktik

1 Päd. Prototyp	1 Einwirkung	1 Qualifizierungsmodell
2 Schnittstellentyp	2 Binnenwirkung	2 Zielvorgabe als Vorbild
3 Multireferentieller Typ	3 Außenwirkung	3 Suchbewegungsmodell
4 Intermediärer Typ	4 Gesamtwirkung	4 reflexive Begleitung

III:6 Zweiter Bildungsweg mit Internat – Migrantenspezifische Intensivlehrgänge zum Nachholen von Schulabschlüssen und zur Berufswahlorientierung, Jahreslehrgang in Internatsform Akademie Klausenhof

Maßnahme zur nachholenden Integration von Jugendlichen (16-25) mit Zuwanderungsgeschichte – ohne oder mit minderwertigem Abschluss. Ziel ist die Erhöhung des allgemeinen Bildungsniveaus mit den formalen Ergebnissen der Vermittlung der Schulabschlüsse der Sekundarstufe I, des Nachweises gehobener Sprachkompetenz (B1) und die Erlangung von Ausbildungsreife durch den Nachweis angemessener Sozialkompetenzen und Sekundärtugenden.

www.akademie-klausenhof.de

Konfiguration: III:6

<i>Institutionaltyp</i>	<i>Lernkultur</i>	<i>Pädagogische Praktik</i>
1 Päd. Prototyp	1 Einwirkung	1 Qualifizierungsmodell
2 Schnittstellentyp	2 Binnenwirkung	2 Zielvorgabe als Vorbild
3 Multireferentieller Typ	3 Außenwirkung	3 Suchbewegungsmodell
4 Intermediärer Typ	4 Gesamtwirkung	4 reflexive Begleitung

III:7 Modellprojekt „Generationenbrücke“ ,2001-2003, besteht noch heute

Katholisches Bildungswerk Freising, Pfarrei St. Lantpert

Als Beitrag zum Dialog der Generationen vermittelt das Projekt Kontakte zwischen meist zugezogenen jungen Familien – ohne Verwandtschaft in der Nähe – zu Seniorinnen. Es entstanden Betreuungsangebote in den Räumlichkeiten einer Pfarrgemeinde.

www.kbw-freising.de

Konfiguration: III:7

<i>Institutionaltyp</i>	<i>Lernkultur</i>	<i>Pädagogische Praktik</i>
1 Päd. Prototyp	1 Einwirkung	1 Qualifizierungsmodell
2 Schnittstellentyp	2 Binnenwirkung	2 Zielvorgabe als Vorbild
3 Multireferentieller Typ	3 Außenwirkung	3 Suchbewegungsmodell
4 Intermediärer Typ	4 Gesamtwirkung	4 reflexive Begleitung

III:8 Kess – Erziehen – Elternseminare

5 Abende, seit 2004 – 2006 - 42 Kurse mit mehr als 400 TeilnehmerInnen

Katholisches Bildungswerk Ulm

KESS = Kooperativ, ermutigend, sozial und situationsorientiert. Zu diesen Leitkategorien werden an den Abenden inhaltliche Angebote gemacht, die der

Stärkung der Erziehungskompetenz von Eltern dienen. Besondere Resonanz erfuhren die Angebote „Mütter und Großmütter verschiedener Nationalitäten“ und ein Kurs für „Väter“!

Konfiguration: III:8

Institutionaltyp

Lernkultur

Pädagogische Praktik

1 Päd. Prototyp

1 Einwirkung

1 Qualifizierungsmodell

2 Schnittstellentyp

2 Binnenwirkung

2 Zielvorgabe als Vorbild

3 Multireferentieller Typ

3 Außenwirkung 3 Suchbewegungsmodell

4 Intermediärer Typ

4 Gesamtwirkung

4 reflexive Begleitung

III:9 Wissen, was ich kann, Workshopreihe

Bildungswerk der katholischen Arbeitnehmer-Bewegung(KAB) im Bistum Münster

Für Menschen in (beruflichen) Veränderungsprozessen oder die von Arbeitslosigkeit bedroht sind, nach Ausbildung und die weitgehend über weniger formale Qualifikationen verfügen, wurde ein Angebot entwickelt, eigenen Kompetenzen zu beschreiben, Wünsche und Zielvorstellungen für die weitere Lebensgestaltung zu beschreiben und konkrete Entwicklungsschritte zu verabreden/ auszuprobieren.

www.kab-muenster.de

Konfiguration: III:9

Institutionaltyp

Lernkultur

Pädagogische Praktik

1 Päd. Prototyp

1 Einwirkung

1 Qualifizierungsmodell

2 Schnittstellentyp

2 Binnenwirkung

2 Zielvorgabe als Vorbild

3 Multireferentieller Typ

3 Außenwirkung 3 Suchbewegungsmodell

4 Intermediärer Typ

4 Gesamtwirkung

4 reflexive Begleitung

IV. Lernkultur: Gesamtwirkung

Bei den bisher beschriebenen kulturellen Bedeutungskontexten ging es vor allem um die Frage, auf welche Weise gelernt werden sollte, während nicht Bestandteil der Lernorganisation war, aus welchen Begründungszusammenhängen heraus gelernt wird. Die zum Lernanlass formulierte Frage nach dem sinnstiftenden Begründungszusammenhang wird nun zum „organisierenden Prinzip“ beim Aufbau des Spannungsgefälles der Lernkultur „Gesamtwirkung“: Wichtig ist ein Anknüpfen an alltäglichen organisatorischen Rahmenbedingungen und übergeordneten Sinnzusammenhängen, die zum Thema werden, weshalb etwas als Lernanlass gedeutet wird. Pädagogische Organisation tritt in den Dienst einer thematisierungsbedürftigen übergeordneten Aufgabe, die sich nicht auf mikro-didaktisches Lernarrangement reduzieren lässt, sondern die gerade eine den pädagogischen Kontext

überschreitende Gesamtorientierung verlangt. Pädagogische Organisation ist hier auf einen umfassenden Kontext hin motiviert. Die Lernkultur nimmt lernenden Bezug auf das sie umfassende übergeordnete Bedeutungs- und Wertesystem, für das sie eine reflexive Funktion wahrnimmt. Als strukturelle Anforderung haben sich in dieser Lernkultur Formen „reflexiver Institutionalisierung“ auszubilden. Dies bedeutet, dass das pädagogische Arrangement ohne reflexiven Einbezug des jeweiligen übergeordneten Rahmens für Auftraggeber wie auch für die Lernenden keine Relevanz hätte. Auftretende Schwierigkeiten sind in diesen Fällen nicht aus einem fehlenden Praxisbezug (einer Problemstellung der dritten Lernkultur) zu erklären, sondern in einer fehlenden Bezugnahme auf den das Pädagogische übergreifenden Begründungszusammenhang. Das Spannungsgefälle der Lernkultur „Gesamtwirkung“ wird realisiert über:

10. Funktionsbezug: Ein übergreifender Zusammenhang, aus dem pädagogische Organisation ihre Gesamtwirkung bezieht, kann ein außerpädagogischer institutioneller Rahmen sein, in dem und für den die Lernorganisation eine spezifische Funktion zu erfüllen hat. Lernen hat hier für ein Pädagogik übergeordnetes Relevanzsystem „zweckdienlich“ zu sein und zwar zur Erfüllung einer langfristigen Aufgabe, zur Erreichung eines Berufs- oder Ausbildungsziels, einer fachlichen Qualifikation oder weil Lehren und Lernen die Funktion erhalten, in ein Wissenssystem oder Theoriegebäude einzuführen.

11. Orientierung: Andererseits kann sich die Gesamtwirkung des Lernens auch auf die Reflexion gemeinsamer Sinndeutungen, Erklärungszusammenhänge und „Weltbilder“ beziehen. Durch das explizite Benennen von historischen, kulturellen, sozialen oder politischen Ordnungen und Gesetzmäßigkeiten lässt sich thematisieren, wie wir die Welt in ihren Erscheinungen wahrnehmen und deuten. Erst über diesen reflexiven Rückbezug auf den bisher latent zugrunde liegenden Sinn- und Wertehorizont unserer persönlichen und sozialen Existenz wird der kennzeichnende Zugang möglich, der die Spannungsrichtung dieses Bedeutungskontextes von Lehren und Lernen hervorruft. Pädagogische Organisation bezieht ihre Handlungslogik aus einem Rückbezug auf ihre kollektiven, weltanschaulichen Voraussetzungen:

12. Grenzüberschreitendes Lernen: Bei der letzten Variante geht es um das Erleben und Wahrnehmen bisher fremdartiger Wirklichkeiten, die erst über entdeckendes und aufsuchendes Lernen zugänglich werden. Die Lernkultur erhält ihre Faszination aus der Erwartung, durch unmittelbare Erfahrung und durch praktische Übungen den

bisherigen Verständnishorizont überschreiten und Zugang zu neuartigen Erlebnis- und Erfahrungsformen gewinnen zu können. Die Lernorganisation bietet daher methodische Möglichkeiten zum Kontextwechsel. Entscheidend dieser Variante für die Lernkultur einer Gesamtwirkung ist hierbei, dass der neue Kontext nicht nach alten kulturellen Erklärungsmustern angeeignet und über konventionalisierte Wahrnehmungsmuster normalisiert wird, sondern dass der Kontrast zwischen neuen und alten Wahrnehmungsweisen für kulturübergreifende Lernprozesse genutzt wird.

4.5 Leistungsprofil Gesamtwirkung: Angebote der katholischen Erwachsenenbildung

IV:1 Nacht des Heilens, 8. Oktober 2005

Vorträge, Präsentationen, Diskussionen, Übungen, Plenumsveranstaltungen und Workshops – Fest und Heilungsfeier

Katholisches Bildungswerk im Kreis Böblingen, mit

Kath. Bildungswerk Herrenberg-Gäu, Die Lebens-Art, AKEHA, Heilerausbildung DGH, Heilpraxis Stefan Urich

Gegenwärtige und frühere Praktiken und Aspekte des christlichen Heilens sollten erinnert und hinterfragbar gemacht werden. Schnittstellen zu „heilenden Berufen“ wurden gesucht und mit „Fachleuten“ aus verschiedenen Bereichen der „Leib- und Seelsorge“ diskutiert. 120 Personen aus den verschiedensten Bereichen der „heilenden Leib- und Seelsorge“ wurden erreicht – allesamt außerhalb des normalen Kundenstamms.

www.kbw-boeblingen.de

Konfiguration: IV:1

Institutionaltyp

Lernkultur

Pädagogische Praktik

1 Päd. Prototyp

1 Einwirkung

1 Qualifizierungsmodell

2 **Schnittstellentyp**

2 Binnenwirkung

2 **Zielvorgabe als Vorbild**

3 Multireferentieller Typ

3 Außenwirkung

3 Suchbewegungsmodell

4 Intermediärer Typ

4 **Gesamtwirkung**

4 reflexive Begleitung

IV:2 Internet-Lernprojekt: Darf ich sterben wie ich will? Vom menschlichen Umgang mit dem verlangsamten Tod.

KEB-Limburg

Mit 14 Teilnehmenden aus der Hospizarbeit sowie der Alten- und Krankenpflege wurde inhaltlich um ethische Fragen rund um die Gestaltung der letzten Lebensphase gerungen. Formal wurde die Kompetenz zum Umgang mit neuen Medien im Rahmen eines blended-learning-Arrangements (weiter-)entwickelt. Bemerkenswertes Ergebnis ist die starke Nachfrage nach weiteren Kursen von Verantwortlichen für die Pflegeausbildung sowie der artikulierte Beratungsbedarf bei Verbänden hinsichtlich der Konzeption und Durchführung von blended-learning-Arrangements.

www.bildungswerk-limburg.bistumlimburg.de

Konfiguration: IV:2

Institutionaltyp

Lernkultur

Pädagogische Praktik

1 Päd. Prototyp	1 Einwirkung	1 Qualifizierungsmodell
2 Schnittstellentyp	2 Binnenwirkung	2 Zielvorgabe als Vorbild
3 Multireferentieller Typ	3 Außenwirkung	3 Suchbewegungsmodell
4 Intermediärer Typ	4 Gesamtwirkung	4 reflexive Begleitung

IV:3 Aufbau eines Netzwerkes „Familienbildung im Landkreis Löbau-Zittau“ Internationales Begegnungszentrum St. Marienthal, Ostritz-St. Marienthal

Auf Dauer angelegte Entwicklung eines umfassenden Familienbildungskonzeptes für einen Landkreis, der in den Jugendhilfeplan aufgenommen wurde. Jährlich über 50 Veranstaltungen mit dem Ziel, für Bildungsungeübte, Familien in Belastungssituationen, sozial schwache Familien und gewaltbelastete Familien Angebote zur Stärkung von Erziehungskompetenz und zur Förderung der Fähigkeiten zur Unterstützung der Bildungsprozesse der Kinder zu machen.

Angebote:

- Elternkurse „Starke Eltern – starke Kinder“
- Elterntraining „Fit for Kids“
- Fachtagungen
- Babysitter-Card

www.kloster-marienthal.de

Konfiguration: IV:3

<i>Institutionaltyp</i>	<i>Lernkultur</i>	<i>Pädagogische Praktik</i>
1 Päd. Prototyp	1 Einwirkung	1 Qualifizierungsmodell
2 Schnittstellentyp	2 Binnenwirkung	2 Zielvorgabe als Vorbild
3 Multireferentieller Typ	3 Außenwirkung	3 Suchbewegungsmodell
4 Intermediärer Typ	4 Gesamtwirkung	4 reflexive Begleitung

IV:4 Seminar „Kirchen sehen, Kirchen verstehen, Kirchen erklären“

Kirchenführerfortbildungskurs; Kursreihe oder Kompaktkurs und ergänzende Module

Diözesanbildungswerk Rottenburg-Stuttgart, mit

AK Kirchenraum und Kirchenpädagogik der ev. Landeskirche Württemberg

Katholische Bildungswerke Stuttgart, Rems-Murr und Calw

Durch den Bundesverband Kirchenpädagogik zertifizierter Kurs, der das Anliegen verfolgt, Theologie, Spiritualität und Kunstgeschichte so miteinander ins Gespräch zu bringen, dass Besucher den Raum mit allen Sinnen selbst erfahren und auf verschiedenste Weise erschließen können.

<http://www.kbw-kreis-calw.de/>

Konfiguration: IV:4

<i>Institutionaltyp</i>	<i>Lernkultur</i>	<i>Pädagogische Praktik</i>
1 Päd. Prototyp	1 Einwirkung	1 Qualifizierungsmodell
2 Schnittstellentyp	2 Binnenwirkung	2 Zielvorgabe als Vorbild
3 Multireferentieller Typ	3 Außenwirkung	3 Suchbewegungsmodell
4 Intermediärer Typ	4 Gesamtwirkung	4 reflexive Begleitung

IV:5 „Wir entdecken unsere Stärken als Mütter“ (5-teiliges Kursangebot) KESS – Ein europäischer Erziehungskurs für nicht europäische Eltern

Katholisches Bildungswerk Ostalbkreis, Aalen, mit

Jugend- und Nachbarschaftszentrum Rötenberg/Aalen (NZR)

Anliegen dieses Angebotes im Rahmen des internationalen Frauentreffs war, die Mütter für die Anforderungen an die Erziehung und das Aufwachsen ihrer Kinder in Deutschland zu sensibilisieren und neue Wege der Erziehung in einem geschützten Raum auszuprobieren. Themen: Kontakt zu anderen Kindern finden; Problembereich Schule und Hausaufgaben; Pubertät; Grenzen setzen, Computerkonsum

www.kath-bildungswerk-ostalbkreis.de

Konfiguration: IV:5

Institutionaltyp

Lernkultur

Pädagogische Praktik

1 Päd. Prototyp

1 Einwirkung

1 Qualifizierungsmodell

2 Schnittstellentyp

2 Binnenwirkung

2 Zielvorgabe als Vorbild

3 Multireferentieller Typ

3 Außenwirkung

3 Suchbewegungsmodell

4 Intermediärer Typ

4 Gesamtwirkung

4 reflexive Begleitung

IV:6 Förderung der Beteiligungsgerechtigkeit von Erwachsenenbildung am Beispiel älterer Migranten 2004- 2007

Modellprojekt mit Förderung aus dem Innovationspool nach dem Hessischen Weiterbildungsgesetz

KEB-Frankfurt, mit

Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt FFM, Caritas FFM – Fachdienst für Migration, Internationales Familienzentrum e.V., Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, mehrere fremdsprachige Gemeinden aus FFM

30% der Katholiken in FFM haben einen Migrationshintergrund. Für ältere MigrantInnen wurden in 12 Teilprojekten mehr als 50 Ideen für Bildungsprojekte entwickelt. 12 Einrichtungen sind beteiligt – es wurden über 800 Unterrichtsstunden durchgeführt. Beispielhaft sei hier auf Angebote wie „Alltagsnahe Sozialberatung für Migranten“ , „Deutsch mit 50plus“ sowie PC-Kurse hingewiesen.

www.keb.frankfurt.de

Konfiguration:IV:6

Institutionaltyp

Lernkultur

Pädagogische Praktik

1 Päd. Prototyp

1 Einwirkung

1 Qualifizierungsmodell

2 Schnittstellentyp

2 Binnenwirkung

2 Zielvorgabe als Vorbild

3 Multireferentieller Typ

3 Außenwirkung

3 Suchbewegungsmodell

4 Intermediärer Typ

4 Gesamtwirkung

4 reflexive Begleitung

IV:7 Sich einmischen Verantwortung übernehmen

Führungskräftekurs, modular, 4 Wochenendseminare und Praxisprojekt

Bildungswerk der katholischen Arbeitnehmer-Bewegung (KAB) im Bistum Münster

Praxisorientierter Kurs mit hohem Grad an Selbstorganisation, bei dem Leitungserfahrungen für den gesamten Bereich des „Engagements“ erprobt und weiterentwickelt werden.

www.kab-muenster.de

Konfiguration: IV:7

<i>Institutionaltyp</i>	<i>Lernkultur</i>	<i>Pädagogische Praktik</i>
1 Päd. Prototyp	1 Einwirkung	1 Qualifizierungsmodell
2 Schnittstellentyp	2 Binnenwirkung	2 Zielvorgabe als Vorbild
3 Multireferentieller Typ	3 Außenwirkung	3 Suchbewegungsmodell
4 Intermediärer Typ	4 Gesamtwirkung	4 reflexive Begleitung

IV:8 Projekt literarische Kompetenz – poliko

Borromäusverein

Mit diversen Formaten (Intensivkurs Literatur Gespräche, Literarische Sommerwoche, Fernkurs für Literatur und Einzelveranstaltungen zu aktuellen literarischen Themen) wendet sich das Projekt an **MitarbeiterInnen in der Büchereiarbeit**. Kenntnisse über zeitgenössische AutorInnen und Werke, Literaturgeschichte werden vermittelt, Leseanleitungen und die Befähigung zum aktiven Umgang mit dem Gelesenen werden gegeben, es wird für eine kreative Sprache sensibilisiert und das Finden eines eigenen Standpunktes in literarischen, gesellschaftlichen und persönlichen Fragen ermöglicht.

www.borro.de

Konfiguration: IV:8

<i>Institutionaltyp</i>	<i>Lernkultur</i>	<i>Pädagogische Praktik</i>
1 Päd. Prototyp	1 Einwirkung	1 Qualifizierungsmodell
2 Schnittstellentyp	2 Binnenwirkung	2 Zielvorgabe als Vorbild
3 Multireferentieller Typ	3 Außenwirkung	3 Suchbewegungsmodell
4 Intermediärer Typ	4 Gesamtwirkung	4 reflexive Begleitung

IV:9 Sehen-verstehen-Vermitteln.

Kirchenbau als Theologie und Glaubensverkündigung, Ausbildungskurs für KirchenführerInnen, seit 1998

Katholische Erwachsenenbildung im Bistum Eichstätt – Diözesanbildungswerk

Die Zahl der touristisch interessierten Kirchbesucher übersteigt die sonntäglichen Gottesdienstbesucher um ein Vielfaches. In dieser Weiterbildung für KirchenführerInnen werden kunstgeschichtliche, religiöse, psychologische und didaktische Aspekte miteinander verbunden um lebendige, religiös ansprechende, aber nicht vereinnahmende Kircheführungen umzusetzen.

<http://www.bistum-eichstaett.de/erwachsenenbildung>

Konfiguration: IV:9

<i>Institutionaltyp</i>	<i>Lernkultur</i>	<i>Pädagogische Praktik</i>
1 Päd. Prototyp	1 Einwirkung	1 Qualifizierungsmodell
2 Schnittstellentyp	2 Binnenwirkung	2 Zielvorgabe als Vorbild
3 Multireferentieller Typ	3 Außenwirkung	3 Suchbewegungsmodell
4 Intermediärer Typ	4 Gesamtwirkung	4 reflexive Begleitung

IV:10 Wissen – Werte – Weltverstehen.

Orientierungswissen für Erwachsene, Seminarprogramm mit 16 Handlungsfeldern – Modulen;
Entwicklungsphase 2004-2007

Bildungswerk der Erzdiözese Freiburg (Projekträger), i.a. für

Landesstiftung Baden-Württemberg

Kurs zur Vermittlung von Kompetenzen und Handlungsoptionen, die es ermöglichen, die gesellschaftlichen Lebensbereiche mitzugestalten und in sie hineinzuwirken. Die inhaltliche Ausrichtung des Projekts empfiehlt als leitende Grundlage die christliche Wertebasis.

<http://www.21ll-02.de:8081/www/www>

Konfiguration: IV:10

Institutionaltyp

Lernkultur

Pädagogische Praktik

1 Päd. Prototyp

1 Einwirkung

1 Qualifizierungsmodell

2 Schnittstellentyp

2 Binnenwirkung

2 Zielvorgabe als Vorbild

3 Multireferentieller Typ

3 Außenwirkung

3 Suchbewegungsmodell

4 Intermediärer Typ

4 Gesamtwirkung

4 reflexive Begleitung

IV:11 Christlich –Islamischer Dialog in der Erwachsenenbildung der Diözese Rottenburg-Stuttgart**Katholisches Bildungswerk Kreis Esslingen**

Breit angelegtes Programm mit Informationsveranstaltungen „über“ die anderen Religionen, Dialogveranstaltungen mit muslimischen und christlichen ReferentInnen z.B. zum Thema Abraham sowie konkreten Projekten, z.B. Hausaufgabenbetreuung für muslimische Kinder. Hinzugekommen ist die Weiterbildung Hauptamtlicher und die Arbeit mit MultiplikatorInnen, z.B. eine Erzieherinnen-Weiterbildung „Kennen, wertschätzen, annehmen – Muslimische Kinder in unseren Kindergärten“.

Konfiguration: IV:11

Institutionaltyp

Lernkultur

Pädagogische Praktik

1 Päd. Prototyp

1 Einwirkung

1 Qualifizierungsmodell

2 Schnittstellentyp

2 Binnenwirkung

2 Zielvorgabe als Vorbild

3 Multireferentieller Typ

3 Außenwirkung

3 Suchbewegungsmodell

4 Intermediärer Typ

4 Gesamtwirkung

4 reflexive Begleitung

IV:12 Eltern Aktiv

Angebote für Eltern(-beiräte) an Münchner Schulen, ständiges Angebot; erreicht jährlich 1000 Eltern mit ca. 40 Angeboten

Münchner Bildungswerk, mit

Schulreferat der Stadt München, Schulreferat der Erzdiözese München und Freising, Gemeinsamer Elterbeirat der Volksschulen in München, Pädagogisches Institut München

Mit dem Projekt wurde ein Unterstützungsangebot für Elternbeiräte geschaffen, um sie in ihrem ehrenamtlichen Engagement zu unterstützen und kompetente PartnerInnen für die Schulleitungen zu sein.

www.muenchner-bildungswerk.de

Konfiguration: IV:12

Institutionaltyp

Lernkultur

Pädagogische Praktik

1 Päd. Prototyp	1 Einwirkung	1 Qualifizierungsmodell
2 Schnittstellentyp	2 Binnenwirkung	2 Zielvorgabe als Vorbild
3 Multireferentieller Typ	3 Außenwirkung	3 Suchbewegungsmodell
4 Intermediärer Typ	4 Gesamtwirkung	4 reflexive Begleitung

IV:13 Veranstaltungsreihe: Wenn mein Kind ein Schulkind wird...(2006-2007)

Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz/ Diözese Speyer, mit

Katholische öffentliche Büchereien im Bistum Speyer, Familienbildungsstätten, Schulen, Elternbeiräte, Lehrerfortbildungsinstitute

Vielformatiges Modellprojekt zur Unterstützung der Eltern als „LernpartnerInnen“ ihrer Kinder beim Übergang vom Kindergarten zur Schule. Neben einer abrufbaren Veranstaltungsreihe (Einfluss der Schule auf den Familienalltag, Umgang mit Medien, Leseförderung, Umgang von Elterhaus und Schule miteinander) wird für Eltern ein Literaturangebot (Bücherkoffer) zusammengestellt und eine nachhaltige Netzwerkstruktur mit den beteiligten Institutionen aufgebaut.

www.guter-schulstart.de

Konfiguration: IV:13

<i>Institutionaltyp</i>	<i>Lernkultur</i>	<i>Pädagogische Praktik</i>
1 Päd. Prototyp	1 Einwirkung	1 Qualifizierungsmodell
2 Symb. Schnittstellentyp	2 Binnenwirkung	2 Zielvorgabe als Vorbild
3 Multireferentieller Typ	3 Außenwirkung	3 Suchbewegungsmodell
4 Intermediärer Typ	4 Gesamtwirkung	4 reflexive Begleitung

IV:14 Qualifizierung von Sprachförderkräften in der Kita (2007-2008)

Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz – LAG, mit

Landesverband der Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz, Evangelische Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz, Caritasverbände Speyer und Trier, Diakonisches Werk Pfalz

Auf Basis eines zu entwickelnden Konzeptes zur kompetenz- und praxisorientierten Qualifizierung im Elementarbereich werden Fortbildungsmaßnahmen für Sprachförderkräfte im Umfang von bis zu 400 Personen pro Jahr durchgeführt.

www.fif-rlp.de

Konfiguration: IV:14

<i>Institutionaltyp</i>	<i>Lernkultur</i>	<i>Pädagogische Praktik</i>
1 Päd. Prototyp	1 Einwirkung	1 Qualifizierungsmodell
2 Schnittstellentyp	2 Binnenwirkung	2 Zielvorgabe als Vorbild
3 Multireferentieller Typ	3 Außenwirkung	3 Suchbewegungsmodell
4 Intermediärer Typ	4 Gesamtwirkung	4 reflexive Begleitung

IV.15 Milieuorientierte Ansätze in Seelsorge und Erwachsenenbildung, April 2007

Kardinal-Döpfner-Haus, Freising, mit ArgeAlp, eine Zusammenschluss von österreichischen und bayerischen Erwachsenenbildungseinrichtungen, **KEB-München.**

Auf der Tagung wurden die Erkenntnisse aus der Sinus-Studie zur „religiösen und kirchlichen Orientierung in den Sinus-Milieus 2005“ und dem Forschungsprojekt „Im Ziel“ zur zielgruppenspezifischen Didaktik bzw. zum milieuorientierten Marketing in der Erwachsenenbildung vorgestellt und mit

MitarbeiterInnen aus Pastoral und Erwachsenenbildung auf Konsequenzen für die Praxis diskutiert.

www.bildungszentrum-freising.de

Konfiguration: IV:15		
<i>Institutionaltyp</i>	<i>Lernkultur</i>	<i>Pädagogische Praktik</i>
1 Päd. Prototyp	1 Einwirkung	1 Qualifizierungsmodell
2 Schnittstellentyp	2 Binnenwirkung	2 Zielvorgabe als Vorbild
3 Multireferentieller Typ	3 Außenwirkung	3 Suchbewegungsmodell
4 Intermediärer Typ	4 Gesamtwirkung	4 reflexive Begleitung

5. Konfigurationen katholischer Erwachsenenbildung oder: Lässt sich Dauerreflexion gesellschaftlich institutionalisieren?

5.1 Konfiguration und Konfigurationsmuster

In dem organisationalen Feld kirchlicher Bildung gelangt katholische Erwachsenenbildung als gesellschaftliche Institutionform nicht in einer geschlossenen Figur, sondern in einer Kombination differenter Konfigurationen, gewissermaßen in Gestalt eines charakteristischen „Konfigurationsmusters“ zum Ausdruck. Dies kann als Hinweis generalisiert werden, dass sich auch andere Institutionformen der Erwachsenenbildung wie innerbetriebliche berufliche Bildung, ländliche Erwachsenenbildung, Gesundheitsbildung, Frauenbildung oder Interkulturelle Bildung nicht zwingend in nur einer Konfiguration realisieren. Sie sind jeweils das temporäre Ergebnis eines komplexen historischen Strukturbildungsprozesses, in dem eine Institutionform unterschiedliche Dispositionen ausbildet und dabei erst unter günstigen Bedingungen „zu sich selbst“ findet. Ein solcher Prozess bedeutungsbildender Strukturation bedarf einer ordnungs- und organisationspolitischen Rahmung, die sich selbst als rekursiver Bestandteil gesellschaftlicher Transformation begreift. Der Phänomenologe und Heidegger-Schüler Heinrich Rombach¹⁰ hat in diesem Zusammenhang eine „Strukturontologie“ entwickelt, die möglicherweise einer Theorie der Institutionalisierung lebenslangen Lernens wichtige Anstöße zu geben vermag. Geht man in diesem Zusammenhang mit Ronald L. Jepperson von permanenten Prozessen einer erstmaligen Institutionalisierung, einer daran anschließenden institutionellen Weiterentwicklung, einer möglichen „Re-Institutionalisierung“ und ggf. einer „De-Institutionalisierung“ aus, so gehört „Gleichzeitigkeit

¹⁰ vgl. Rombach, Heinrich: Strukturontologie. Eine Phänomenologie der Freiheit. Freiburg/München 1988

von Ungleichzeitigkeiten“ wohl zur Entwicklungslogik eines ständigen evolutionären Strukturwandels.

Die dialektische Mehrdeutigkeit „institutioneller Suchbewegungen“ sind im Rahmen einer Selbstvergewisserung katholischer Erwachsenenbildung vor allem deshalb zu berücksichtigen, weil in ihnen unterschiedliche, oft genug aber komplementär zu verstehende, Optionen innerhalb eines organisationalen Feldes erkennbar werden, an die im Zuge einer „reflexiven Organisationsentwicklung“ angeknüpft werden kann. In der verbandspolitischen Funktion, die hierbei der Bundesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenenbildung zuwächst, zielt institutionelle Isomorphie daher weniger in Richtung auf ein höheres Maß an Homogenität oder gar Eindeutigkeit innerhalb des organisationalen Feldes, sondern vielmehr auf das Herausbilden wertgebundener Konsistenz. Eine Konstitutionsanalyse des organisationalen Feldes kirchlicher Erwachsenenbildung trägt zudem zur Klärung latenter Potentialität bei, aus der zukunftsfähige Entwicklungsmöglichkeiten greifbar werden. Praktisch verlangt das eine lernende Auseinandersetzung mit dem gegenwärtigen Entwicklungsstand der eigenen Institutionalform durch Konzepte „reflexiver Organisationsentwicklung“, für die die KBE unterstützende Dienstleistungen bereitstellen kann.

In der vorangegangenen Strukturanalyse der zugesandten Angebote lassen sich Konfigurationen im Sinne von *dichtem Sinnkontext* („high context“) einerseits von Konfigurationen mit geringem Maß an institutionellem Strukturierungsvermögen („low context“) andererseits unterscheiden. Im Folgenden werden sie als „starke“, bzw. als „schwache“ Konfigurationen im organisationalen Feld kirchlicher Erwachsenenbildung strukturanalytisch herausgearbeitet. Ihre jeweilige Mischung macht das Profil einer Institutionalform im Sinne ihrer charakteristischen „Konfigurationsmuster“ aus und bietet somit mögliche Deutungen für die gegenwärtige Bilanzierung.

5.2 Konfigurationsmuster in den Angeboten katholischer Erwachsenenbildung

Das Spektrum von insgesamt 38 Angeboten umfasste alle vier Wirkungsrichtungen und ihre Ausgestaltung in Lernkulturen:

Einwirkung: 7 Angebote

Binnenwirkung: 7 Angebote

Außenwirkung: 9 Angebote

Gesamtwirkung: 15 Angebote

Das Schwergewicht der Angebote bewegte sich daher im institutionellen Leistungsprofil „Gesamtwirkung“. Es umfasst also Bildungsansätze, die ihre Lernanlässe und Sinnbezüge aus einem Rahmen gesellschaftlich relevanter Funktions- und Tätigkeitsfelder beziehen.

Dies mag überraschen, wenn man von einem traditionellen Bild kirchlicher Erwachsenenbildung ausgeht, das ihr Proprium primär an seelsorgerischer Sinnstiftung und Anleitung zu einer wertebezogenen Lebensführung festmacht.

Im Folgenden werden die einzelnen Konfigurationsmuster einer knappen Durchmusterung unterzogen:

I. Lernkultur: „Einwirkung“ als Leistungsprofil

Bei den Angeboten lässt sich in Bezug auf ihr lernkulturelles Profil „Einwirkung“ zwischen drei „starken“ Musterbildungen unterscheiden:

- (1) Erwachsenenbildung als Schnittstelleninstitution zum Religionssystem und damit in struktureller Kopplung seiner pädagogischen Handlungslogiken zur Kirche. Diese Kopplung kommt im Leistungsprofil „Einwirkung“ methodisch sowohl in Verbindung mit „vorbildartigen Zielvorgaben“, als auch in methodischen Ansätzen „zielgenerierender Suchbewegungen“ und „reflexiver Begleitung alltäglicher Entwicklungsvorhaben“ zum Ausdruck.
- (2) Es findet sich auch eine multireferentiell angelegte Mitwirkung in Form pluralistischer Impulse, die zwischen divergenten Deutungen differenter Funktionssysteme aus einer pädagogischen Perspektive heraus vermitteln und dabei die Wertdifferenz als reflexive Lernanlässe zu nutzen verstehen.
- (3) Ein drittes Konfigurationsmuster der Lernkultur „Einwirkung“ zeigt sich in einem „intermediären Verständnis“ katholischer Erwachsenenbildung, in dem konflikthafte Spannungsverhältnisse zwischen gesellschaftlichen Funktionssystemen und bürgerschaftlichem Engagement in der Zivilgesellschaft thematisiert und reflexiv bearbeitet werden.

II. Lernkultur: „Binnenwirkung“ als Leistungsprofil

„Binnenwirkung“ umfasst Lernkontexte katholischer Erwachsenenbildung, die einen entwicklungsförderlichen Schutz und lernförderlichen Schonraum gegenüber externen Störungen bieten. Hierdurch wird ein Möglichkeitsraum für persönlich bedeutsame Suchbewegungen, Orientierungsbemühungen und Konzentration auf

außeralltägliche Fragestellungen geschaffen. Damit wird das Leistungsprofil selbst bereits als eine wertsetzende Intervention pädagogischer Organisation wirksam.

Im Spektrum der ausgewerteten Angebote beruhte hierbei das Funktionsverständnis überwiegend auf einer strukturellen Schnittstellenbeziehung zum Religionssystem und damit zum Wertesystem der katholischen Kirche. Der Lernraum Binnenwirkung wird überwiegend und entschieden aus der Position eines kirchlichen Anbieters wahrgenommen und ausgestaltet. Je nach konzeptioneller Ausrichtung besteht im Profil Binnenwirkung allerdings die Möglichkeit einer alternativen Akzentuierung in der konkreten methodischen Gestaltung:

- Einerseits werden Angebote der Selbstthematization im Rahmen von vorbildhaft verstandenen Ziel- und Orientierungsvorgaben gestaltet und als spezifisches Leistungsprofil katholischer Erwachsenenbildung nach außen präsentiert.
- Andererseits kann das lernkulturelle Leistungsprofil Binnenwirkung konzeptionell aber auch im Rahmen einer zielgenerierenden Suchbewegung oder eines reflexiv begleitenden Entwicklungsvorhabens ausgestaltet werden.

Beide Varianten wurden in den Angeboten gewählt und lassen sich somit als konkurrierende oder auch komplementäre Konfigurationsmuster katholischer Erwachsenenbildung nachweisen.

III. Lernkultur: „Außenwirkung“ als Leistungsprofil

In dem Leistungsprofil „Außenwirkung“ kommt ein vergleichsweise heterogenes Verständnis von katholischer Erwachsenenbildung zum Tragen:

(1) pädagogischer Prototyp:

Einrichtungen kirchlicher Erwachsenenbildung werden aus einem „pädagogischen“ Verständnis ihrer Arbeit heraus initiativ, wenn sie sich als integraler Bestandteil eines historisch gewachsenen gesellschaftlichen Systems der Weiterbildung definieren und innerhalb dieser bildungspolitischen Funktionsbestimmung die spezifischen Stärken katholischer Erwachsenenbildung in den Dienst gesellschaftlicher Daseinsvorsorge, der Sicherung von Lebensqualität oder des Friedenserhalts stellen. Gesellschaftliche Institutionalisierung im Sinne eines „pädagogischen Prototyps“ des Gesamtbildungssystems verlangt über spezifische Besonderheiten hinaus, dass katholische Erwachsenenbildung ihre personellen und spirituellen Ressourcen, fachlichen Kompetenzen und ihre milieunahe Infrastruktur gesamtgesellschaftlichen

Gemeinschaftsaufgaben zur Verfügung stellt. Jede Institutionform erwirbt sich nicht zuletzt ihre Legitimation durch komunitäre Beteiligung an der Grundversorgung der von ihr erreichbaren Bildungsadressaten. Dies erfolgt z.B. im Rahmen von Qualifizierung, aber auch durch pädagogischen Support und reflexiver Begleitung von benachteiligten Zielgruppen oder durch Mitwirkung an regionalen oder überregionalen Entwicklungsprozessen. Die hier angesprochene Konfiguration ließe sich als das „diakonische Leistungsprofil“ katholischer Erwachsenenbildung bezeichnen und ist in den Angeboten vorwiegend im lernkulturellen Kontext der „Außenwirkung“ nachweisbar.

(2) Ein weiteres Muster gesellschaftlicher Dienstleistungen durch die christlichen Kirchen besteht in ihrer konfliktbearbeitenden Vermittlung („Mediationsfunktion) zwischen den hochspezifischen Handlungslogiken und Deutungsmustern der Funktionssysteme einerseits und den „diffus“ angelegten lebensweltlich verankerten Wertbindungen einer „Zivilgesellschaft“. Kirchliche Erwachsenenbildung hat sich historisch im Zuge ihrer gesellschaftlichen Institutionalisierung hier eine unverzichtbare intermediäre Position innerhalb der Spannungslage zwischen den Funktionssystemen und bürgerschaftlichen Initiativen einer sich dabei herausbildenden „Zivilgesellschaft“ verschafft. Katholische Erwachsenenbildung folgt hier dem Anspruch, „Brücken zu schlagen“. Allerdings wird im Rahmen der Angebotsanalyse die bereits mehrfach beschriebene Grundspannung abermals nachweisbar. Sie verweist dabei auf die Notwendigkeit einer konzeptionellen Entscheidung zwischen:

- einerseits einem substantiell gefassten Orientierungsangebot in Form eines „zielvorwegnehmenden wertsetzenden Vorbilds“ und
- andererseits einem Modell pädagogischer Praktiken, das eine Suchbewegung reflexiver Wertorientierung initiiert, ihr Ergebnis nicht aber vorwegnimmt und hierdurch autonome Entwicklungsverläufe im Rahmen selbstorganisierten Lernens pädagogisch unterstützend zu begleiten vermag.

Beide Varianten finden sich in den Angeboten des Leistungsprofils Außenwirkung vor. Ihr Nebeneinander lässt sich als Hinweis auf ein charakteristisches Konfigurationsmuster katholischer Erwachsenenbildung zwischen wertsetzender Katechese und reflexiver, zieloffener oder zielgenerierender Entwicklungsbegleitung festhalten.

IV. Lernkultur: „Gesamtwirkung“ als Leistungsprofil

Aus der Strukturanalyse der eingesandten Angebote geht ein deutlicher Schwerpunkt im Leistungsprofil „Gesamtwirkung“ hervor. Dies lässt sich als ein Indikator dafür nehmen, dass katholische Erwachsenenbildung als Institutionenform eng an einen gesellschaftspolitischen Gestaltungsauftrag im Sinne einer wertgebundenen Einflussnahme auf andere gesellschaftlich institutionalisierte Handlungskontexte gebunden ist. Dies wird u.a. an einer Präferenz für Mitarbeiterfortbildung, Weiterbildung für Funktionsträger oder für „Multiplikatoren“ deutlich. Unter diesem Blickwinkel erscheinen katholische Erwachsenenbildung und ihre Konfigurationsmuster als intermediäre Verknüpfungsstrukturen zwischen „Kirche“ und ihrem gesellschaftlichen Umfeld. Offen bleibt in dieser systemischen Deutung allerdings die vorherrschende Richtung des relationalen Verhältnisses zwischen Amtskirche und Bildungspraxis. In Blick kommt aber auch die mögliche intermediäre Bedeutung von Erwachsenenbildung als „Übersetzung“ zu differenten Lebenswelten. Vor allem im Zusammenhang mit den Angeboten im Leistungsprofil Gesamtwirkung wird erkennbar, dass katholische Erwachsenenbildung nicht ohne eine historische und zugleich gegenwartsbezogene Reflexion auf das je maßgebliche Bild von „Kirche“ als Institutionenform bestimmbar ist. Ein institutionstheoretischer Zugang legt somit einen Dialog zwischen Erwachsenenbildung und Ekklesiologie nahe. Allerdings ließe sich eine analoge Anforderung gegenüber allen Institutionenformen formulieren: Analyse von „Gesundheitsbildung“ geht nicht ohne Reflexion auf das aktuelle Verständnis von Salutogenese, innerbetriebliche berufliche Weiterbildung spiegelt den gegenwärtigen institutionellen Strukturwandel von Wirtschaftsunternehmen oder wissenschaftliche Weiterbildung lässt sich als Institutionenform der Erwachsenenbildung nicht ohne Berücksichtigung des wissenschaftstheoretischen Erkenntnisstands bestimmen.

Bei den Angeboten im Leistungsprofil „Gesamtwirkung“ wird Lernen explizit als Bestandteil von übergeordneten Sinnzusammenhängen wahrgenommen und dabei nach unterschiedlichen pädagogischen Modellen konzipiert:

- Im Selbstverständnis eines *prototypisch pädagogischen Institutionaltyps* trägt sie eingebunden in die Infrastrukturen des Bildungssystems systematisch und curricular strukturiert zur Daseinsvorsorge, zum Abbau von sozialer Exklusion oder zur bedarfsbezogenen Qualifizierung von Zielgruppen bei. Dies steht in

deutlicher Übereinstimmung eines diakonischen Verständnisses von „Kirche“ als integraler Bestandteil ihrer gesellschaftlichen Umwelt.

- So begründet sich das Funktionsverständnis der überwiegenden Zahl der Angebote im lernkulturellen Leistungsprofil „Gesamtwirkung“ aus ihrer strukturellen Schnittstelle zum Religionssystem, genauer gesagt, zur katholischen Kirche. Bei der Entscheidung in Bezug auf ihre konzeptionelle Realisierung stellt sich auch hier wiederum die Alternative zwischen den zielvorwegnehmenden Praktiken einer in der christlichen Offenbarung fundierten Orientierungsleistung einerseits und dem ebenfalls religiös motivierten Angebot eines Geborgenheit bietenden offenen „Ermöglichungsraums“ andererseits. In ihm werden zielgenerierende Suchbewegungen und eine reflexiv unterstützende Begleitung selbstorganisierter Entwicklungsvorhaben als Bestandteil gesellschaftlichen Strukturwandels im Rahmen und im wertgebundenen Verständnis katholischer Erwachsenenbildung möglich.

5.3 Die katholische Erwachsenenbildung als Institutionalisierung von gesellschaftlicher Dauerreflexion

Im Jahre 1957 hatte Helmut Schelsky¹¹ anlässlich der Gründung der evangelischen Akademie die Frage diskutiert: „Ist Dauerreflexion institutionalisierbar?“ Damit hatte er sich deutlich von der konservativen Position Arnold Gehlens gelöst und Perspektiven auf ein dynamisches Konzept gesellschaftlicher Institutionalisierung einer „modernen religiösen Glaubensform“ eröffnet. Eine solche Öffnung steht allerdings im Institutionsverständnis von Kirche wohl noch aus. Sie hätte weitreichende Folgen für das Entwicklungsprofil katholischer Erwachsenenbildung als gesellschaftlicher Institutionenform. Aus heutiger Sicht lässt sich hierauf bereits eine erste Antwort versuchen:

Katholische Erwachsenenbildung im Sinne einer gesellschaftlich legitimierten Institutionenform lebenslangen Lernens ist einerseits integraler Bestandteil der organisierten Infrastruktur des Bildungssystems. Sie leistet unter diesen Bedingungen ihren spezifischen Beitrag zur Grundversorgung im quartären Bildungssektor.

¹¹ Schelsky, Helmut: Ist Dauerreflexion institutionalisierbar? Zum Thema einer modernen Religionssoziologie. In: Zeitschrift für evangelische Ethik 1/1957, Heft 6, S. 153-174

Eine derartige gesellschaftliche Einbettung trifft allerdings auf alle Institutionenformen im Sinne einer konstitutiven Voraussetzung zu. Darüber hinaus erforderlich wird eine reflexive Bestimmung des jeweils spezifischen Beitrags, der für die besondere Legitimation und für das professionelle Selbstverständnis im Sinne eines qualitativen Alleinstellungsmerkmals allgemeine Wertschätzung erlangt hat. Es handelt sich um eine Dimension, die der französische Institutionstheoretiker Maurice Hauriou als die je besondere „*idée directrice*“ bezeichnet hat, aus der sich gesellschaftliche Legitimität und der Rückgriff auf materielle Ressourcen ableiten.

Strukturbildung verlangt somit über eine okkasionelle historische Konstitution hinaus dauerhafte Prozesse des „sense-making“. Entwicklung von Isomorphie im Rahmen eines betriebsübergreifenden organisationalen Feldes gilt hierfür als ein wichtiges Merkmal. Institutionelle Entwicklung meint dabei das reflexive Herausbilden einer dauerhaften Gestalt von Konfigurationen zwischen einer institutionellen *idée directrice*, dem Herausbilden gefestigter pädagogischer Praktiken und einem spezifischen Leistungsprofil.

Katholische Erwachsenenbildung, im Sinne einer gesellschaftlich verankerten Institutionenform, so lässt sich nach den vorangegangenen Überlegungen resümieren, findet durch Reflexion auf folgende drei Merkmale zu einem strukturell erkennbaren Selbstausdruck:

- (1) Sie hat zunächst den (diakonischen) Anforderungen im Sinne eines pädagogischen Prototyps als Bestandteil der Infrastruktur des Gesamtbildungssystems gerecht zu werden. Als Schnittstelle zum Religions-system und seinen wertsetzenden und wertgebundenen Bedeutungskontexten allerdings wächst ihr dabei zusätzlich eine legitime Gegensteuerungsaufgabe gegenüber funktionalisierenden Konfigurationen bildungsökonomischer Handlungslogiken zu.
- (2) In ihrem besonderen lernkulturellen Leistungsvermögen kann sie konzeptionell auf ein breites Spektrum an Wirkungsrichtungen zurückgreifen, bildet ihre Kerngestalt jedoch in einer reflektierten Verbindung von Binnenwirkung und Gesamtwirkung aus. Die Angebote katholischer Erwachsenenbildung finden ihr erkennbares Profil daher:
 - einerseits im konzeptionellen Arrangement eines Geborgenheit bietenden Lernraums oder Entwicklungsfeldes. (Lernkultur: Binnenwirkung)

- andererseits in einer bewussten und begründeten Intervention in ihr institutionalisiertes gesellschaftliches Umfeld, auf das sie über funktionsbezogenes, orientierendes und grenzüberschreitende Lernkontexte strukturell nachhaltigen Einfluss nehmen will. (Lernkultur: Gesamtwirkung)

- (3) Bei der mikro-sozial fundierten Institutionalisierung pädagogischer Praktiken beruht ihre spezifische Kompetenz und Innovationsfähigkeit weniger im Bereich abschlussbezogener Qualifizierungscurricula, auch wenn sie sich diesen Ansätzen nicht prinzipiell zu versagen braucht. Das Spezifikum der Institutionenform indes kommt in einer charakteristischen Spannung zwischen pädagogischen Praktiken einer „Zielvorgabe über ein wertsetzendes Vorbild“ und lernförderlichen Kontexten „zielgenerierender Suchbewegungen“ sowie reflexiv unterstützender Entwicklungsbegleitung von persönlichen Vorhaben oder Initiativen bürgerschaftlichen Engagements zum Ausdruck.

Folgt man Helmut Schelskys Überlegungen zur gesellschaftlichen Institutionalisierung von Dauerreflexion, so bietet katholische Erwachsenenbildung in ihrer organisationalen Ausformung einer Schnittstelle zur Kirche einen spannungsreichen intermediären Sozialraum, in dem eine doppelte Perspektivverschränkung möglich, strukturell aber auch erforderlich wird.

- Einerseits wird das jeweilige Verständnis von „Kirche“ aus einer pädagogischen Sicht, d.h. in Kontexten einer lernenden Auseinandersetzung, thematisierungsfähig, aber auch reflexionsbedürftig.
- Andererseits trägt katholische Erwachsenenbildung auch in ihrem praktischen Tun ganz grundsätzlich zur Reflexion auf das Verhältnis zwischen Kirche als gesellschaftlicher Institution und ihrer jeweiligen lebensweltlichen Verankerung bei.

Pädagogische Organisationsentwicklung in Einrichtungen katholischer Erwachsenenbildung bleibt in einem institutionstheoretischen Verständnis daher eng verschränkt mit der Dynamik institutionellen Wandels der (christlichen) Kirchen in einer spätmodernen Transformationsgesellschaft. Es wäre daher ein Missverständnis, wenn man diese Spannungslage allein auf die formale Beziehung zwischen Träger und Einrichtung reduzieren wollte. Aus institutionstheoretischer Sicht wird vielmehr ein zutiefst dialektisches Verhältnis erkennbar:

Das durch die vorgestellten Angebote katholischer Erwachsenenbildung konstituierte „organisationale Feld“ bezieht in ganz entscheidender Weise aus der Spannungslage zwischen pädagogischer Organisation und einem „sakralisierten Reflexionsraum“¹² seine unverwechselbare Produktivität und spirituelle Energie. Die Institutionform findet daher letztlich im Leitbild eines „grenzüberschreitenden Lernens“ zu ihrer spezifischen Struktur.

¹² Zur Sakralisierung zivilgesellschaftlicher Praktiken vgl. Joas, Hans: Braucht der Mensch Religion? Über Erfahrungen der Selbsttranszendenz. Freiburg, Basel, Wien 2004, S.130 ff.