

Die Sinn/er/findung der katholischen Erwachsenenbildung Eine Analyse aktueller Leitbilder¹

Matthias Sellmann

Es ist unverkennbar: Die kirchlichen Organisationen suchen nach ihrer Identität. In einem gesellschaftlichen Umfeld, das sich von Religion nicht mehr unmittelbar betreffen lässt, muss die Reaktion auf öffentliche Erwartungsstrukturen in anderer Sprache erfolgen. Worin sich die Caritas von der Arbeiterwohlfahrt unterscheidet; warum kirchlich verantwortete Sendungen einen Platz im öffentlich-rechtlichen Fernsehen bekommen sollen; warum der Stadtdechant beim kommunalen Empfang einzuladen ist – all das versteht sich immer weniger von selbst, kann nicht mehr mit dem Hinweis auf Religion plausibel begründet werden und muss sich daher anderer – säkularer, geläufigerer – Sprachspiele bedienen. Folgerichtig kommt es innerkirchlich auf allen Feldern zu starken Reflexionsbemühungen: Allerorten beobachtet man das Formulieren von Positionspapieren, das Festzurren von Qualitätsmaßstäben, das Optimieren von Arbeitsabläufen und das Erproben von neuen Organisationsstrukturen. Je stärker dabei das betreffende Handlungsfeld von der öffentlichen, genauer: von der fiskalischen Akzeptanz abhängt, desto ernster ist dieses Suchen nach einer neuen Verortung.

Die katholische *Erwachsenenbildung* kann, neben der Caritas, als das kirchliche Praxisfeld angesehen werden, das wohl am meisten von dieser Verschärfung der gesellschaftlichen Randbedingungen betroffen ist. Nirgendwo berührt die Kirche die moderne Gesellschaft so tief wie in der Arbeit der Caritas und in der Erwachsenenbildung; und kein Handlungsfeld ist umgekehrt von gesellschaftlichen Einflüssen so grundiert wie diese beiden. Es ist daher wenig verwunderlich, dass gegenwärtig nicht nur innerhalb des Caritasverbandes,¹ sondern auch in den Reihen der katholischen Erwachsenenbildung die Identitätsreflexionen heißlaufen.

1. Überarbeitete und erweiterte Fassung des Beitrages »Problematische Verortung. Die aktuellen Leitbilder katholischer Erwachsenenbildung«: Herder-Korrespondenz 56 (2002) 619-624. Dieser Aufsatz entwickelt ausführlicher die These von Emile Durkheim als »geistigem Vater« der kirchlichen Erwachsenenbildung und berücksichtigt am Ende die Kritik, die die Fassung in der Herder-Korrespondenz erfahren hat.
1. Vgl. M. Lehner/M. Manderscheid (Hg.), Anwaltschaft und Dienstleistung. Organisierte Caritas im Spannungsfeld, Freiburg i. B. 2001.

Diese Beobachtung lässt sich unschwer belegen. So fragen etwa mehrere neuere Bücher der Schriftenreihe der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (im folgenden kurz: KBE) nach einem veränderten Begründungsmodus für theologisch inspirierte Erwachsenenbildung. Jüngst wurde von einer KBE-Kommission ein Brettspiel für Multiplikatoren entwickelt, in dem die Spielenden darin geschult werden, verschiedensten Gesprächspartnern (Stammtisch; Bischof; Presse; Bildungspolitik u. a.) den Sinn und den Nutzen von kirchlich verantworteter Erwachsenenbildung zu erklären. Ein bundesweites Symposium der KBE im Januar 2002 thematisierte, wie stark sich die katholische Erwachsenenbildung von philosophischen und psychologischen Ansätzen neu inspirieren lassen müsste; und der große ökumenische Bildungskongress »tempi« vom November 2000 warnte vor der totalen Verindustrialisierung des Weiterbildungssektors. Starken Rückenwind bekommen diese Prozesse aus dem politischen Raum: So ist jedem noch der drängende Appell des Altbundespräsidenten Herzog im Ohr, Bildung müsse zum Megathema der öffentlichen Debatte avancieren. Während des Konsultationsprozesses »Zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland« 1993 – 1997 wurde von FDP bis PDS die gesellschaftliche Integrationsleistung der kirchlichen Bildungsarbeit gerühmt. Und in ähnlicher Weise strich vor einigen Wochen Bundestagspräsident Wolfgang Thierse vor der Mitgliederversammlung der KBE die demokratische Unverzichtbarkeit der wertorientierten Persönlichkeitsbildung heraus.²

Der deutlichste Beleg für das Ringen um den neuen gesellschaftlichen Ort sind indes die in ganz Deutschland etablierten *Leitbildprozesse katholischer Erwachsenenbildung*. Fast alle deutschen Bistümer haben derartige Prozesse angestrengt und Leitbild-Dokumente verfasst.³ Diese bilden vor dem skizzierten

2. Vgl. A. Schuchart/R. Hohmann (Hg.), *Kirchliche Erwachsenenbildung von »innen« und »außen« betrachtet* (= EB-Buch 13), Bonn 1998; R. Bergold/B. Blum (Hg.), *Unterbrechende Aspekte theologischer Erwachsenenbildung* (= EB-Buch 14), Bonn 1999; R. Bergold/B. Blum (Hg.), *Ins Spiel gebracht – Katholische Erwachsenenbildung. Argumente und Szenarien. Ein Spiel für Multiplikatorinnen* (= EB-spezial 7), Bonn 2001; M. Bissinger (Hg.), *Stimmen gegen den Stillstand. Roman Herzogs »Berliner Rede« und 33 Antworten*, Hamburg 1997; B. Nacke (Hg.), *Sozialwort der Kirchen in der Diskussion. Argumente aus Parteien, Verbänden und Wissenschaft*, Würzburg 1997; zum Statement von Wolfgang Thierse vgl. die Pressemitteilung der KBE vom 10. 6. 2002 sowie die KNA-Nachricht 6271 vom 6. 6. 2002, beide abgedruckt in: *Jahresbericht 2002 der KBE*, Bonn 2003, 62 f.
3. Stand der folgenden Textanalyse ist Mitte 2002. Alle Bistumsbeauftragten für kirchliche Erwachsenenbildung wurden kontaktiert, um die relevanten Dokumente zu nennen. Von den siebenundzwanzig deutschen Bistümern haben in den letzten Jahren sechzehn eigene aktuelle Leitbildvorstellungen bzw. Entwurfspapiere veröffentlicht. Dies sind (mit Veröffentlichungsjahr): Aachen (1998), Eichstätt (1998), Frei-

Hintergrund einer »Kirche im Gegenwind« (Michael Ebertz) eine genauso attraktive wie ergiebige Auskunft darüber, mit welchem Selbstverständnis die katholische Erwachsenenbildung in Deutschland auf ihre veränderten Rahmenbedingungen reagiert. Hier hat man sich in oft jahrelangem gemeinsamem Ringen gefragt, wie die eigene Aufgabe unter veränderten gesellschaftlichen Vorzeichen neu zu definieren wäre, kurz: worin der tiefe Nutzen der Erwachsenenbildung angesichts moderner Lebensverhältnisse besteht. Die Gründlichkeit, die Redlichkeit, aber auch die strategische Ausrichtung dieser Texte auf säkulare Öffentlichkeit hin machen aus ihnen Dokumente, denen seismografischer Charakter auch über die Erwachsenenbildung hinaus zukommt: Man kann aus ihnen destillieren, welche Gesellschaftsanalyse und welche Funktionsidentifikation in der Kirche gegenwärtig leitend sind. Hierüber Einsichten zu gewinnen, macht die Analyse der Leitbilddokumente spannend und lohnend.

1. Ein erster Überblick

Wer diese Analyse vollzieht, erlebt eine handfeste Überraschung: Trotz der je eigenen Entstehungsgeschichten lassen die Dokumente eine weitgehend konsistente Argumentationsschematik erkennen. Es scheint im Raum der katholischen Erwachsenenbildung so etwas wie Basisselbstverständlichkeiten zu ge-

burg (1995), Hildesheim/Osnabrück als KEB Niedersachsen (2000), Köln (sehr versteckt im Internet, ohne Jahr), Limburg (2001), Mainz (2000), München-Freising (1999), Münster (Diözesanbeschluss zur EB von 1998), Paderborn (Entwurfspapier von 2002), Passau (1997), Regensburg (2002), Rottenburg-Stuttgart (Diskussionspapier als Grundlage eines Konsultationsprozesses von 1997), Speyer (2000), Würzburg (2000). Augsburg und Bamberg werden über das Papier der Katholischen Landesarbeitsgemeinschaft für EB in Bayern (kurz KLE) aus dem Jahr 2000 vertreten. Die Bistümer Essen, Erfurt, Magdeburg, Paderborn, Trier und Rottenburg-Stuttgart stehen in gerade laufenden Leitbildprozessen. In nur fünf Bistümern liefen bzw. laufen *keine* Leitbildprozesse: Berlin, Dresden-Meißen, Görlitz, Hamburg und Fulda. Quantitativ sind damit mehr als 80 % der deutschen Diözesen auf EB-spezifische Leitbilddaussagen hin analysierbar; diese sind in knapp 60 % der Diözesen bereits verabschiedet. Darüber hinaus wurden folgende überdiözesane Leitbilddokumente einbezogen: die programmatische »Hirschberger Erklärung« der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für EB in der erweiterten Fassung des Jahres 2000; die Erklärung »Bildung in Freiheit und Verantwortung« der Bischöflichen Kommission (im folgenden kurz: BK) für Erziehung und Schule von 1993 sowie die Erklärung »EB in katholischer Trägerschaft« der Kommission 3 des Zentralkomitees der deutschen Katholiken (im folgenden kurz: ZdK) von 1992. Zur besseren Lesbarkeit des Textes wurde in der Zitation der zumeist eher kürzeren Leitbilder auf die genaue Seiten- bzw. Nummernangabe verzichtet.

ben, auf die man in der von außen aufgedrängten Selbstbeschreibung kollektiv zurückgreift. Diese fundamentale Argumentationsstruktur hat folgende fünf Schritte:

- 1) Die katholische Erwachsenenbildung in Deutschland sieht sich selbst in erster Linie als *Sinn- und Orientierungslieferantin* für Individuen in modernen Lebensverhältnissen.
- 2) Diese Lebensverhältnisse werden unter dem *Vorzeichen der Krise* beschrieben.
- 3) Das Sinnangebot der katholischen Erwachsenenbildung wird unter *Hinweis auf das christliche Menschenbild* und den daraus abgeleiteten sog. »Grundwerten« bezogen.
- 4) Aus den meisten Texten spricht das *methodisch-didaktische Verständnis einer Sinn-Vermittlung*.
- 5) Die selbst gestellte Aufgabe der Sinnvermittlung wird im Rahmen einer *politischen Konsentheorie* als Stärkung der demokratischen Grundwertebasis verstanden.

Mit diesem fünfstufigen Argumentationsaufbau legitimiert die katholische Erwachsenenbildung in Deutschland ihre öffentliche Präsenz. Was genau gemeint ist, soll im Folgenden durch ausgewählte Leitbildpassagen illustriert werden.

2. Oberste Priorität: Sinnstiftung

Manche Leitbilder umfassen eine Seite (Mainz), manche bis 36 (z. B. Limburg). In jedem (!) aber, und sei es noch so kurz, wird der Funktion der Sinnstiftung und der Orientierung eine besondere Priorität zugesprochen. »Wir verstehen uns als Partner für Menschen, die Orientierung und Wissen als Hilfe zur Gestaltung ihres Lebens suchen. ... Die Sinn- und Gottesfrage spielt für uns *eine besondere Rolle*«, formulieren das Mainzer und ganz ähnlich das Paderborner Entwurfspapier. »In einer Welt des raschen Wandels wird die Identitätssetzung *als besonders dringend* erkannt.«, heißt es aus den süddeutschen Diözesen (Eichstätt; wörtlich zitiert in den Leitbildern von Passau und der KLE Bayern). Und in Norddeutschland analysiert man, die Menschen seien »*heute mehr denn je* auf der Suche nach Sinn und Orientierung« (KEB Niedersachsen; ähnlich Köln). Ohne jedes Wort gezählt zu haben, dürfte das Wort »Orientierung« in allen Leitbilddokumenten als *the most wanted item* platziert sein. Folgendes Wortfeld organisiert diese Priorität: »Lebensorientierung« (u. a. Rottenburg-Stuttgart, Würzburg, KEB Niedersachsen), »Sinnvermittlung aus dem Glauben« (KLE Bayern), »Bearbeitung zentraler Grundfragen menschlicher Existenz« (Freiburg), »Sinnorientierung und Glaubensfindung« (Speyer, ähnlich

Aachen), »Entwicklung von Deutungskategorien für das Leben« (Rottenburg-Stuttgart), »dem Menschen helfen, eine selbstbewusste Identität zu gewinnen« (Passau) oder gar »Lebens- und Überlebenshilfe« (Eichstätt). Insgesamt lautet der Tenor: Auf »öffentliche Orte der ... Identitätsvergewisserung ... , wie sie die Außerschulische Bildung bereitzustellen vermag, kann nicht verzichtet werden« (Aachen, ähnlich Köln). Katholische Erwachsenenbildung inszeniert sich selbst als ein »Orientierungsangebot in vielfach orientierungsloser Zeit« (Eichstätt).

Auch die programmatischen Überlegungen auf der überdiözesanen Ebene sehen in der Aufgabe der ganzheitlich angelegten Sinnvermittlung das Proprium der katholischen Erwachsenenbildung. Einen klar auf die Sinnfrage zugeschnittenen Bildungsbegriff entwickelt etwa das bischöfliche Dokument »Bildung in Freiheit und Verantwortung« von 1993. In der Bildung gehe es insgesamt um einen »pädagogischen Prozess, der Sinnerfahrung durch die Einheit von Sach-, Gefühls- und Sozialerfahrung ermöglicht«. Die »stärkere Gewichtung der Sinnperspektive« vermöge »Sicherheit in der Pluralität der Welt zu vermitteln ... , indem sie ein differenziertes Wertbewusstsein fördert und Offenheit für andere Lebensentwürfe vermittelt.«

3. Der Hintergrund: Die krisenhafte Moderne

Die letzte Zielbestimmung: »Sicherheit in der Pluralität der Welt vermitteln« verweist auf die Kulturanalyse im Hintergrund, die sich in den meisten Leitbildern widerspiegelt. Die vorgeblich so drängende Sinnsuche des modernen Menschen werde durch die sich rasant beschleunigende Pluralisierung der Lebensverhältnisse hervorgerufen. Jedes Leitbild setzt sich zu diesem Phänomen der Pluralisierung explizit ins Verhältnis – sei es (allerdings seltener) in einer Grundsatzerklärung der Bejahung (so Passau, Limburg, ZdK), sei es in der Schilderung seiner destruktiven Wirkungen auf das Sinn suchende Individuum. Auffällig ist dabei, dass die wenigsten Leitbilder ohne eine *Abwertung moderner Lebensverhältnisse* auskommen (Ausnahme v. a. München-Freising, KEB Niedersachsen). Meistens vollzieht sich die Gesellschaftswahrnehmung im Paradigma des Verlustes bzw. der Gefährdung. Da ist u. a. die Rede von der »Flüchtigkeit massenmedialer Kommunikation« (Passau), von der ohnmächtigen »Ausgeliefertheit an die Systeme« (Limburg), von der Notwendigkeit, die Freizeit zu *bewältigen* (Freiburg), von der Bedrohung unserer Sicherheit (Speyer), von entwurzelten und verunsicherten Menschen in einer »immer orientierungsschwächer werdenden Wissensgesellschaft« (Köln), vom weitgehenden Verlust geistig-religiösen Haltes (Eichstätt, ähnlich Münster) oder von einer gegenwärtigen Tendenz der Vergangenheits- und Zukunftsvergessenheit (Aachen).

Immer mit alarmierendem Unterton geschieht die Bezugnahme auf das Phänomen der Konsum- bzw. Erlebnisgesellschaft (u. a. Aachen, Eichstätt, KLE Bayern, Rottenburg-Stuttgart, BK) bzw. auf das Faktum der systemischen Organisation moderner Gesellschaften (Limburg, Rottenburg-Stuttgart, BK).

4. Die Deduktion des Sinnes aus dem christlichen Menschenbild

Dieses dritte Element kann sehr kurz illustriert werden – was ihm nichts von seiner überragenden Bedeutung in der Programmatik katholischer Erwachsenenbildung beschneidet: Ausnahmslos alle untersuchten Dokumente sehen im sog. »christlichen Menschenbild« eine universale semantische Ressource für Sinn- und Orientierungsfindung; *keines* der diözesanen Leitbilder erklärt genauer, was die Formel vom christlichen Menschenbild oder ähnliche Umschreibungen wie »christliche Grundsätze« (Köln, Würzburg) bzw. »christliches Lebenswissen« (Freiburg) inhaltlich besagen soll. Wenn überhaupt eine Erklärung angeboten wird, läuft die Bezugnahme auf die Begriffe »Personalität« und/oder »Würde« und sie ist dann eher negativ in Opposition gestellt zu den Tendenzen »sektoraler Anthropologien« (BK) in einer »Gesellschaft der Zwecke und des Nutzens« (Rottenburg-Stuttgart). Sie soll dann bildungspolitisch erkennbar machen, dass man weiter die ganzheitliche bzw. »werteorientierte« Ausrichtung der Bildungsarbeit für förderungswürdig hält (v. a. KBE, ZdK, BK). Inhaltlich wird also von Leserinnen und Lesern erwartet, dass sich das als das eigentlich »christlich« Proklamierte selbst erklärt. Der Begriff des christlichen Menschenbildes fungiert textstrategisch wie ein Container, in den man hineinfüllen kann (und soll?), was man selbst darunter versteht. Immer geht es um das Gute am Menschen, das Wahre, Unverformte, Authentische und Unabhängige, kurz: *den Kern*, der vor dem Zugriff der Gesellschaft bewahrt werden soll.

5. Das didaktische Modell: Die Vorgegebenheit des Sinns

Befragt man die Leitbilder zu der Frage, wie die selbst gestellte Aufgabe der Identitätsorientierung didaktisch umgesetzt werden soll, ergibt sich ein weites Aussagenfeld. Sehr reflektiert heißt es im Limburger Dokument: »Katholische Erwachsenenbildung kann weder ein für alle Mal ›richtige‹ Identität vermitteln noch ›richtige‹ Solidarität für jeden Menschen und für jede Situation festschreiben. Beides: Identitätsfindung wie Ziele und Inhalte solidarischen Verhaltens kann nur diskursiv in Bildungsprozessen ermittelt werden.« Im Gesamtüber-

blick bleibt diese didaktische Positionierung jedoch eher eine Einzelstimme. Die meisten Papiere legen nah, dass eine Konfiguration jenes Sinnes *vorgegeben* ist, der im christlichen Menschenbild liegen und der im Bildungsgang *aufgefunden* werden soll: Wer etwa zum Sinn »prozesshaft hinführen will« (Aachen), muss das Ziel des Weges doch schon kennen; wer in der Erwachsenenbildung eine »orientierende Funktion auf Wahrheit ... hin« (Eichstätt) sehen kann, muss schon etwas von dieser Wahrheit wissen; wer Erwachsenenbildung als lebensorientierenden »Hebammendienst« (Münster) begreift, hält das zu gebärende Kind bereits am Kopf; und wer »Maße des Lebens vorstellen«, »Lebensorientierung erschließen«, »Sinn vermitteln« und »Grundwerte christlicher Lebenspraxis zum Tragen kommen« lassen will (KLE), der assoziiert bereits einen Sinn, der sich, und sei er noch so diskret, dozieren lässt. In einem eindrücklichen Bild formuliert das Leitbild der Diözese Passau: Katholische Erwachsenenbildung »vermittelt dem Menschen Grundwerte christlicher Lebenspraxis, die gleichsam als Wegweiser in den verschiedensten Lebenssituationen aufleuchten.« Hier versteht sich die Bildungsarbeit wie ein Scheinwerfer im Nebel der Moderne, der seinen Lichtkegel auf eine bestehende, vorgegebene Größe – eben den wegweisenden, wie ein Katzenauge reflektierenden Sinn – richtet und damit, so das Passauer Dokument weiter, »existentielle Grundgeborgenheit« und »zeitlich begrenzte oder auch ständige Beheimatung« verschafft.

Die meisten Leitbilder betonen in didaktischer Hinsicht die notwendige Orientierung an den Teilnehmenden, ihrer Lebenswelt- und an ihren Erfahrungen. Man verpflichtet sich ausdrücklich auf die Standards moderner Andragogik (besonders: KBE Niedersachsen, München-Freising) und weiß um die Problematik monologischer Lehrarrangements. Trotzdem vermitteln die meisten grundlegenden Formulierungen zum Bildungsverständnis den Eindruck, man könne in der katholischen Erwachsenenbildung einen irgendwie und irgendwo bereits abrufbaren Lebenssinn finden, den man auf die Windungen der eigenen Biografie nur noch beziehen und anwenden müsse.

6. Katholische Erwachsenenbildung als Stabilisator des Gemeinsinns

Die Vorstellung eines derart konsumierbaren Sinnprovianten verstärkt sich noch, wenn das fünfte Strukturelement hinzugezogen wird. Jetzt wird deutlich, dass individueller Lebenssinn und ein durch die gesellschaftliche Ordnung repräsentierter Weltsinn zusammenfallen; und erst durch diese Operation wird der Sinn des einzelnen eingebunden in eine Ordnung geteilten und gemeinsamen Sinns. Bis auf das (sehr kurze) Leitbild des Bistums Speyer erklären alle untersuchten

Dokumente ihre öffentliche Bedeutung mit dem Vermerk darauf, dass sie über ihre Sinn vermittelnde Bildungsarbeit einen »Beitrag zur Stärkung der unverzichtbaren Wertebasis in unserer Gesellschaft« (KBE) leisten. Gerade angesichts der auseinanderstrebenden Moderne sei die Forumsfunktion der Erwachsenenbildung ein »wichtiges Element demokratischer Kultur« (Freiburg); die Motivations- und Partizipationspotentiale von Menschen würden hier stimuliert und ausgebildet (u. a. München-Freising, Regensburg, Paderborn, Würzburg); gesellschaftliche Bewertungsprozesse nähmen u. a. hier ihren Anfang (Rottenburg-Stuttgart, ähnlich Köln); bereits etablierte gesellschaftliche Strömungen würden hier kritisierbar (Limburg, ZdK). All diese Leistungen seien »unerlässlich für die Funktionsfähigkeit demokratischer Systeme« (Eichstätt). Es gehe um einen »unmittelbaren Beitrag zu einer humanen Gesellschaft« (KBE Niedersachsen), einen »indirekten Heilsdienst« (Münster) und um eine Festigung des demokratischen Grundkonsenses »in unserem Land« (Aachen). Besonders deutlich wird das Papier der KLE Bayern: Da der weltanschaulich neutrale Staat für die umfassende Wirklichkeitsdeutung nicht zuständig sei, »bleibt er auf die Kirche angewiesen. Sie hilft, das gesellschaftliche Zusammenleben und den Gemeinsinn zu stabilisieren. Der Beitrag kirchlicher Erwachsenenbildung stärkt die Demokratie ... Sie verdient deshalb auch in Zeiten der Sparzwänge größtmögliche Förderung.«

7. Zusammenfassung

In den Leitbildpapieren der katholischen Erwachsenenbildung dominiert das Oppositionsschema *Unveränderlichkeit versus Veränderung*. Das »Eigentliche« menschlicher Identität wird als unveränderlicher Kern vorgestellt; durch die vielen Veränderungen moderner Gesellschaftsprozesse findet der moderne Mensch aber keinen Zugang mehr auf diesen identitätsverbürgenden Kern; daher muss die katholische Erwachsenenbildung diese Zugänge wieder freiräumen. Diese Leistung erbringt sie, indem sie über die Chiffre des »christlichen Menschenbildes« die Wahrnehmung dafür öffnet, dass der innere Kern mit den Zentralwerten der sittlichen Grundordnung der Gesellschaft korrespondiert (vgl. v. a. BK). Der *individuelle* Sinn wird im Verweis auf Schöpfungslehre und Anthropologie also *weltverankert* angenommen – und damit sind Sinn, Orientierung und Sicherheit gegeben. Diese korrespondierende Operation ist aber eine hermeneutische Leistung, die – gleichermaßen im Selbst wie in der Welt verankert – im Bildungsgang aufgedeckt, gezeigt und vermittelt wird. Es handelt sich nicht um eine im eigentlichen Sinn diskursive und erst recht um keine konstruktive Aktivität.

Soweit das Analyseergebnis. Es hinterlässt eine hartnäckige Unruhe: Liegt hier nicht ein Legitimationsschema vor, das auf die gängigen Standards postmoderner Gesellschaftswahrnehmung und postmoderner Philosophie so gar nicht passen will? *Beispiel Sinnfrage*: Ist die Gegenwart wirklich dadurch gekennzeichnet, dass sie Sinnmuster *abbaut* – beobachtet man nicht vielmehr eine Multi-optionalität, einen überbordenden *Aufbau* von Sinnmustern? Kann moderne Identität wirklich noch in der Metapher des unveränderlichen Subjektkerns vorgestellt werden – oder kommt die Rede vom »verflüssigten« (Wolfgang Iser) bzw. sogar »verschwundenen Subjekt« (Peter Bürger) den postmodernen Lebensverhältnissen nicht erheblich näher? Wo bleibt in der katholischen Bildungsprogrammatisierung die Sensibilität für die ästhetische Repräsentation des individuellen Sinnes im Fragment, in der Episode? *Beispiel christliches Menschenbild*: Wo bleibt hier das Eingehen auf die theoretischen Standards einer Philosophie »nach dem Ende der Metaphysik«? *Beispiel Politikmodell*: Was ist die Schlagseite des Politikmodells, das Religion auf die Beschaffung moralischer Loyalität festlegt? Werden moderne Gesellschaften wirklich über Konsense integriert – oder ist nicht ihre eigentliche Leistung die Zivilisierung des Konfliktes? Und: Wie soll angesichts der systemischen Organisation moderner Gesellschaften der Sprung von der personalen Integrität auf die Ebene gesellschaftlicher Strukturen vor sich gehen? Der Zweifel drängt sich auf, dass gerade die in den Leitbildern versteckten Selbstverständlichkeiten »katholischen Argumentierens« nicht geeignet sind, Menschen und Gedanken unter postmodernen Bedingungsverhältnissen zu erreichen.

8. Nur Sonntagsreden?

Akteure in der Bildungsarbeit werden jetzt vielleicht auf vieles Entkräftende verweisen: auf die etwas pathetische Sprachführung in Leitbildtexten; auf die vielfältigen strategischen Zwänge der Textproduktion; auf die eigentliche Bedeutungslosigkeit dieser »Sonntagsreden« für den Alltag; auf die völlig andersartige Praxis im konkreten Bildungsgeschäft. Dies sei alles zugestanden. Trotzdem mildern diese Gesichtspunkte nicht den Anspruch, dass die Leitbilder das jeweilige diözesane Bildungs- und Kirchenverständnis in fundamentaler Weise definieren und vor allem: dass sie es der außenstehenden Öffentlichkeit verständlich machen wollen. Was hier steht, soll alle Bildungsakteure im Bistum versammeln und (selbst-)verpflichten (so ausdrücklich KEB Niedersachsen, München-Freising, Freiburg u. a.). Ein Selbstverständnispapier ist damit die ideale Quelle, um zu erfahren, was selbstverständlich ist – und genau darauf war die vorgelegte Analyse fokussiert.

Ein Weiteres kommt hinzu: Aus wissenssoziologischer Perspektive ist erwiesen, dass Texte eine soziale Eigendynamik entfalten. Werden bestimmte semantische Motive an entscheidender Stelle wiederholt, so entwickeln sich sog. »Pfadabhängigkeiten« in zweierlei Hinsichten: Es kommt zu äußeren Erwartungs- und zu internen Wahrnehmungsroutinen. Gerade weil die Inhalte von »Sonntagsreden« immer das Verbindende, Fundierende und Selbstverständliche umschreiben, entwickeln sie semantische Kraftfelder, in denen die disparaten Alltagserlebnisse eine gemeinsame Überschrift finden. Dieser Mechanismus gilt für Parteiprogramme genauso wie für Unternehmensbroschüren oder eben Leitbilddokumente: Er vollzieht sich im vorreflexiven Wahrnehmungsraum und ist gerade darum von enormer Wirksamkeit.

9. Emile Durkheim als geistiger Vater der gegenwärtigen Erwachsenenbildung?

Ein Zweites: Das fünfstufige Argumentationsprogramm einer Kirche, die sich in ihrer Erwachsenenbildung als Sinnlieferantin inszeniert, damit vorgeblich den Gemeinsinn stabilisiert und hierfür eine öffentliche Förderungsberechtigung ausweist, erinnert beunruhigend deutlich an die Religionstheorie Emile Durkheims (1858-1917). Fast scheint es, als sei in diesem der geistige Vater der gegenwärtigen Theoriebildung in der kirchlichen Erwachsenenbildung gefunden.

Durkheim verfasst seine Hauptwerke von 1885 bis 1912. Er steht unter dem Eindruck einer überwältigenden Umwälzung der vormodernen zur modernen Gesellschaft und analysiert, wie sich die Bindungen zwischen den Individuen verändern. Ihn beunruhigt, dass die Prozesse gesellschaftlicher Arbeitsteilung in immer größerer Beschleunigung ablaufen, so dass die geltenden Moralbestimmungen immer weniger auf den modernen Alltag zu passen scheinen. Vor allem die Beschleunigung der ökonomischen Prozesse sind ihm ein Dorn im Auge: Auf der einen Seite sieht Durkheim klar die Alternativlosigkeit des wirtschaftlichen Wachstums für das Funktionieren der modernen Industriegesellschaft; auf der anderen Seite kritisiert er, dass die moderne Ökonomie immer ausgedehntere regelfreie Räume in den Alltag schneidet, Räume, die nicht mehr von moralischen, sondern von funktionalen Imperativen beherrscht werden. Und er folgert: »Unter solchen Umständen muss es dazu kommen, das er [der Mensch, MS] in Egoismus und Regellosigkeit versinkt. Der Mensch kann sich nicht nach höheren Zielen richten, er kann sich keinem Gesetz unterordnen, wenn er nichts über sich sieht, das er zu seiner eigenen Sache machen kann. Den Druck der Gesellschaft ganz von ihm nehmen, heißt, ihn sich selbst zu

überlassen und ihn demoralisieren.«⁴ Bedrängt von dem Eindruck, dass die Moderne alle Sekundärinstanzen zwischen Individuum und Staat einfach hinwegfegt, beobachtet Durkheim, dass die Gesellschaft es nicht mehr schafft, ihre Grundwerte verpflichtend an das Individuum heranzutragen. Das »Heilige der sozialen Ordnung«, wie er es nennt, wird nicht mehr repräsentiert. Der Einzelne steht ohne soziale Kontrolle da, findet einen völlig offenen Gestaltungsspielraum vor und formuliert die Frage nach seinem persönlichen Geschick jenseits der Frage nach dem allgemeinen Wohlergehen. Individuum und Gesellschaft fallen auseinander. Die Folge: »Während der Staat sich aufbläht und größer macht, um dahin zu gelangen, in der Lebenssphäre seiner Bürger mit genügender Stärke aufzutreten, ohne dass ihm das gelingt, treiben diese durcheinander wie die Moleküle einer Flüssigkeit, ohne ein Kraftfeld vorzufinden, das ihnen Halt gibt, einen Platz anweist und sie organisiert.«⁵

Die wie Moleküle haltlos durcheinander treibenden Individuen; der anonyme gesellschaftliche Apparat; die kraftlose heilige Ordnung des Sozialen – zur neuen Balance dieser auseinanderdriftenden Dynamiken schlägt Durkheim die Errichtung von bestimmten Agenturen vor. Sie haben alle eine einzige Aufgabe: Die kollektive Moral soll wieder gelernt und in ihrem auffordernden Charakter repräsentiert werden. So soll zum einen die soziale Ordnung vitalisiert und von der Lebenswelt her beglaubigt werden; und dies bewirke, so Durkheim, auch auf der Ebene der personalen Lebensführung Halt und Orientierung. Eine dieser von Durkheim so in ihrer Notwendigkeit betonten Agenturen ist die Bildung, bei ihm Moralerziehung genannt. Neben der Familie und den sog. Berufsgruppen liegt auf dem pädagogischen System die Hoffnung Durkheims, dass die moderne Gesellschaft aus ihrem Zustand der Regellosigkeit herausfindet.

Durkheims Thesen können in ihrem wirkungsgeschichtlichen Einfluss nur schwer überschätzt werden. Auf ihn geht der entwicklungspädagogische Begriff der »Anomie« zurück; er bereitet vor, was Jürgen Habermas später als die »Ökonomisierung der Lebenswelt« bezeichnen wird; und manche Passagen über die sich abzeichnende Internationalisierung der Wirtschaft und die abnehmende Steuerungskraft des nationalen Staates lesen sich vor dem Hintergrund der aktuellen Globalisierungsdebatten seltsam prophetisch.

Wie es scheint, hat Durkheim auch im Lager der katholischen Bildungsverantwortlichen eine willige Leserschaft gefunden. Die oben illustrierte fünf-schrittige Argumentationsschematik der Leitbilddokumente scheint wie direkt entlehnt aus dem durkheimschen Denken, vor allem in der Profilierung des angeblichen Grundproblems der Moderne. Wie Durkheim warnen die Leitbil-

4. E. Durkheim, *Der Selbstmord*, Frankfurt 7 1999 (zuerst Paris 1897), 463 f.

5. Ebd., 464.

der vor den angeblich rein sinnkonsumierenden Prozessen der Modernisierung; wie Durkheim ist die Gesellschaftsanalyse im Modus der Krise und der Sorge gehalten; wie bei Durkheim scheint es einen Kern des Heiligen zu geben, der sich in der sozialen Ordnung manifestiert und der in Bildungsprozessen andemonstriert werden kann, um so das gesellschaftliche Wertgefüge wieder zu stabilisieren. Kurz: Zwischen Durkheim und der katholischen Erwachsenenbildung herrscht offensichtlich eine konzeptionelle Wahlverwandtschaft.

Das Beunruhigende an diesem Analysebefund ist, dass Durkheim heute soziologisch mindestens als einseitig eingestuft werden muss: Schon zu Lebzeiten unterstellten ihm seine Gegner die fehlende Balance zwischen der Einheit der Gesellschaft und der Pluralität der Individuen. Einer davon war Georg Simmel, der heute von manchen als maßgeblicher Vordenker des ästhetischen Postmodernismus angesehen wird. Nach Simmel integrieren sich moderne Gesellschaften gerade nicht über Konsense, sondern im Modus des *Streites*; ihre Sinnmuster werden errichtet durch die interaktiven *Sinnkonstruktionen* von Individuen; seine Soziologie ist nicht abgeschreckt, sondern gerade *fasziniert* von der Vielfalt moderner Lebensverhältnisse. In ähnlicher Stoßrichtung hat Theodor Adorno Durkheim vorgeworfen, dass er die Stabilität der Gesellschaft sakralisiere und die Individuen auf den Status bloßer Atome reduziere, »über deren Kopf hinweg das von ihm verherrlichte Ganze sich durchsetzt.«⁶ Zeitgenössische Denker wie etwa François Lyotard haben die eigentliche Motivation derartiger durkheimischer Einheitsfiktionen in der erhöhten Steuerbarkeit und Kontrollierbarkeit von Individuen gesehen. Tappt eine katholische Erwachsenenbildung im »Durkheim follow-up« in dieselbe Falle? Lässt sie sich (nur allzu gerne?) vom Politikideal einer harmonisch integrierten und damit gut kontrollierbaren Gesellschaft auf die Rolle des gesellschaftlichen Integrationsagenten festlegen? Ist die Kirche der Moderne deshalb fiskalisch zu fördern, weil sie die Fugen zieht? Die Lektüre der Leitbilder verleitet zu diesem Schluss. Es wäre den Versuch wert, einmal eine katholische Bildungsprogrammatische an Denkern festzumachen, die beim Individuum und dessen existenz-ästhetischer »Kreativität des Handelns« (Hans Joas) ansetzen, statt – wie es scheint – reflexhaft immer das Kollektiv vorzuordnen.

6. Th. W. Adorno, Einleitung, in: E. Durkheim, *Soziologie und Philosophie*, Frankfurt ³1996 (zuerst Paris 1924), 7-44, 43. In ähnlicher Stoßrichtung heißt es ebd., 35: »Durkheim zeichnet den Zwangscharakter der Gesellschaft fasziniert auf und erniedrigt sich zu dessen Lobredner. Er projiziert den eigenen Zwangscharakter auf die Welt als Surrogat ihres abwesenden Sinnes.«

10. Und die Praxis? – Ein anderes Bild

Der Gesamtbefund dieser unzureichenden programmatischen Beweglichkeit wird umso unverständlicher, wenn man sich vor Augen hält, dass die katholische Bildungsarbeit vor Ort diese Defizite oftmals gerade *nicht* aufweist. Im Gegenteil: Hier, in der konkreten Praxis, zeigt sich eine hohe Sensibilität und Kreativität für die auch in weltanschaulicher Hinsicht bestehenden Mobilitätsanforderungen unserer Kultur. Wer sich die Ausschreibungen katholischer Bildungswerke, Familienbildungsstätten oder Akademien anschaut, entdeckt sehr schnell eine ausgeprägte didaktische wie inhaltliche Sensibilität für die konkret gegebenen Bildungsbedürfnisse. Nicht umsonst wurden etwa im Jahr 2000 in fast 210.000 Veranstaltungen über 5,4 Mio Belegungen realisiert.⁷ Ob es sich um die ausgeweiteten Arrangements von Selbstlernprozessen handelt, um die Berücksichtigung von neuen Lernmilieus, um das Eingehen auf die immer ästhetischer werdenden Rezeptionsgewohnheiten moderner Menschen, um den Wunsch nach asiatisch oder tiefenpsychologisch inspirierten religiösen Erfahrungen oder einfach um die Offenheit für die biografische Dynamik jeder und jedes Einzelnen – überall zeigt sich, dass man die je eigenen Sinnkonstruktionen der Subjekte ernst nimmt und öffentlichkeitsfähig macht.

Warum fließen jedoch diese Erfahrungen so wenig in das offiziell nach außen proklamierte Selbstverständnis der katholischen Bildungsarbeit ein? Warum zeigt sich auf der programmatischen Ebene jene defensive Skepsis und Ablehnung vor dem Faktum gesellschaftlicher Pluralisierung, wenn man sie doch im täglichen Geschäft offensiv und facettenreich aufzunehmen in der Lage ist? Welche Wahrnehmungsroutinen und welche daraus folgenden Rücksichten wirken hier – und kann man es sich auf Dauer leisten, diesen Widerspruch unthematisiert zu lassen? – Diese Fragen bleiben am Ende bestehen.

11. Nachtrag

Leider bleiben die oben gestellten und in der Zeitschrift Herder-Korrespondenz publizierten Fragen auch weiterhin bestehen. Obwohl es seit der Publikation mindestens zwei Gelegenheiten für eine substantielle Auseinandersetzung gegeben hat, ist diese bisher nicht erfolgt. Zwar gab es eine Replik des Bundesgeschäftsführers der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung Dr. Ralph Bergold in der dem Artikel nachfolgenden Nummer der

7. Vgl. die Weiterbildungsstatistik in: Jahresbericht der KBE 2002, Bonn 2003, 71-75.

Herderkorrespondenz sowie einen kompletten Wiederabdruck dieser beiden Texte in der Zeitschrift »Theologische Erwachsenenbildung« mit dem ausdrücklichen Wunsch der Redaktion um kommentierende Zuschriften.⁸ Obwohl angeblich einiges an Empörung zu hören war, blieb der Wunsch nach schriftlichen Stellungnahmen aber gänzlich unerfüllt – wie auch die erwähnte Replik sich eher kryptisch mit den vorgelegten Thesen beschäftigt.⁹ Bergold stellt zunächst fest, dass die seiner Meinung nach gelungene Analyse der Leitbilddokumente beweise, wie lobenswert hoch der Reflexionsstandard der katholischen Erwachsenenbildung inzwischen sei. Der Fehler der Analyse liege aber dort, wo man missverständlicherweise von den Leitbildern verlange, dass sie sich in konkreten Debatten *verorten* sollen. Leitbilder seien vielmehr Texte, die sich *positionieren* wollen, um unabhängig von konkreten Situationsbeschreibungen den Anspruch und die Wurzeln kirchlicher Bildungsarbeit zu markieren.¹⁰ Die in den Leitbildern wiedergegebenen Passagen zur gesellschaftlichen Situationsbeschreibung trügen daher keine legitimatorische Last, Erläuterungen zum didaktischen Ansatz dürfe man hier nicht erwarten, das Fehlen von Erklärungen zur Chiffre des christlichen Menschenbildes sei »kein Manko« (50) und eine Diskrepanz zwischen Leitbild und konkreter Praxis sei automatisch gegeben.

Der Vorwurf an die gegebene Leitbildanalyse lautet also, dass sie am Fokus der Papiere vorbeigeht und dass man die dort gegebenen Wahrnehmungen von gesellschaftlicher Realität überbewertet, wenn man von ihnen aus die gesellschaftstheoretische Kompetenz der katholischen Erwachsenenbildung anzweifelt. Folgt man der Argumentation Bergolds, sind die gesellschaftlichen Situationsbeschreibungen in den Leitbildern sekundär. Sie müssten dort gar nicht

8. Vgl. KBE (Hg.), Info-Dienst Theologische Erwachsenenbildung, Nr. 31/2003, 10.
9. Vgl. zum folgenden R. Bergold, Was Leitbilder leisten. Anmerkungen zu einer Kritik kirchlicher Erwachsenenbildung: Herder-Korrespondenz 57 (2003) 49 f.
10. Hier der Wortlaut des Hauptargumentes bei Bergold: »Der maßgebliche Unterschied liegt in den Begriffen »Verortung« und »Positionierung«. Sellmann fragt bei seiner Analyse nach der »Verortung« der Leitbilder katholischer Erwachsenenbildung und diagnostiziert einen problematischen Widerspruch zwischen Leitbild und Realität bzw. Praxis. Aber »verorten« lässt sich ein Leitbild nicht und jeder Versuch wird zwangsläufig zu einer »problematischen Verortung« führen ... Bei den Leitbildern katholischer Erwachsenenbildung geht es nicht um Verortung, sondern um »Positionierung«. Dieser Begriff kommt aus dem Marketingbereich und beschreibt den Prozess einer Akzentsetzung. Positionierung meint nicht Anknüpfung an Gegebenheiten, nicht Wahrnehmung von Befindlichkeiten, sondern die Markierung von Essentialien, die mitunter gegenläufig oder konträr wirken können. Durch die Positionierung, die die Leitbilddokumente vornehmen, wird die Eigenart und das Profil katholischer Erwachsenenbildung deutlich und wiedererkennbar herausgestellt« (ebd.).

stehen. Wichtig ist, dass der ganzheitliche, wertorientierte und wertorientierende Ansatz der kirchlichen Bildungsarbeit markiert wird. Die Unabhängigkeit dieses Ansatzes von konkreten Verortungen oder Befindlichkeiten der Menschen wird sogar unterstrichen. Die Replik zeigt damit keinerlei Anzeichen von Beunruhigung, etwa daran, dass in fast zwanzig Leitbildprozessen an fast zwanzig verschiedenen Orten mit einer hohen Anzahl beteiligter Akteure geradezu reflexhaft eine doch überall sehr ähnliche Argumentationsschematik entsteht. Es gibt auch keine Auseinandersetzung mit dem Inhalt dieser reflexhaften Argumentationsschematik, die als soziologisch unterkomplex eingestuft wurde. Pointiert gesagt: Da es für die Leitbilder ja ohnehin nichts austrägt, mit welcher Brille sie Modernität wahrnimmt, kann diese Brille ruhig falsch eingestellt oder schlecht geputzt sein.

Auch wenn damit die Unterscheidung von »Verortung« und »Positionierung« konsequent durchgeführt wird, verwundert dieses Argument zusätzlich inhaltlich.¹¹ Kann denn eine katholische Erwachsenenbildung nach dem Zweiten Vatikanum wirklich unabhängig von Situationsdefinitionen der gesellschaftlichen Realität agieren? Bergold bringt selbst den Hinweis auf die »Zeichen der Zeit«, die von kirchlicher Bildung aufzugreifen sei. Geht das denn ohne eine gründliche und den aktuellen Standards entsprechende Zeitdiagnose? Kann man überhaupt theologisch einen Auftrag des Evangeliums markieren, ohne den Ort und die Adressaten der Verkündigung konstitutiv in die Interpretation dieses Auftrages einzubeziehen? Es gibt gute Gründe, die man etwa aus *Gaudium et Spes* beziehen kann, dies zu bezweifeln. Fraglich ist auch, warum überhaupt an so vielen Orten derartige Prozesse angestrengt werden, wenn man den Anspruch der Bildungsarbeit relativ kontextlos beschreiben können soll. Darüber hinaus gibt Bergold selbst einen Hinweis auf einen konkreten Sitz im Leben der Leitbilddokumente, wenn er formuliert, dass die aktuelle Herausforderung der katholischen Erwachsenenbildung »ihre Positionierung im Kontext der innerkirchlichen Prioritätendiskussionen und der öffentlichen Sparmaßnahmen« (50) sei. Hier wird die Unterscheidung von »Positionierung« und »Verortung« mindestens unscharf.

Im Ganzen dient Bergolds Replik der Beruhigung und der Bestätigung der Praxis. Dass die Bildungsarbeit vor Ort einen unersetzlichen Beitrag für die Präsenz der Kirche in der modernen Gesellschaft leistet, sei hier ebenfalls noch einmal unterstrichen. Trotzdem blieb die Warnung vor einer seltsam routinier-

11. Was Bergold nicht wissen konnte: Der Begriff der »Verortung«, von dem her er seine Leitunterscheidung bezieht, ist noch nicht einmal Bestandteil des der Herder-Korrespondenz überlassenen Manuskriptes. Der Titel des Manuskriptes hatte denselben Wortlaut wie dieser Beitrag und wurde redaktionell geändert. Im ganzen Artikel taucht das Wort »Verortung« überhaupt nicht auf.

ten, schematischen und selbstbezogenen Zeitdiagnose in der Programmatik kirchlicher Erwachsenenbildung unbearbeitet. Und gerade weil gezeigt werden konnte, dass diese spezifische Art der Wahrnehmung von Gesellschaft an so vielen Orten so ähnlich erfolgt, drängt sich der Verdacht auf, dass es so etwas gibt wie eine *allgemein* reflexhafte Art katholischen Zeitempfindens und diesbezüglichen Argumentierens, die über den Bereich der Erwachsenenbildung weit hinausragt. Wenn dem so wäre, käme dann paradoxerweise gerade der kirchlichen Bildungsarbeit der wichtige Auftrag zu, diese unzureichende Gesellschaftsanalyse in den Seelsorgeämtern, in den Predigthilfen, in den Katechese-mappen, in den Caritasleitbildern, in den Pastoralplänen usw. zu korrigieren.