

Norbert Vogel, Michael Krämer (Hg.)



# Perspektiven katholischer Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Kontext

Erwachsenenbildung

**EB**  
BUCH

34

EB Buch



KOMPETENZ  
BRAUCHT  
ERFAHRUNG  
KATHOLISCHE  
BUNDSAGENTUR FÜR  
ERWACHSENENBILDUNG

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



Norbert Vogel, Michael Krämer (Hg.)

# Perspektiven katholischer Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Kontext

34 EB Buch



KOMPETENZ  
BRAUCHT  
ERFAHRUNG  
KATHOLISCHE  
BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT  
FÜR ERWACHSENENBILDUNG

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG  
Bielefeld 2013

Gesamtherstellung:  
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld  
**wbv.de**

Umschlagabbildungen:  
keb DRS Imagefilm

Bestellnummer: 6004356  
ISBN Print: 978-3-7639-5245-8  
ISBN E-Book: 978-3-7639-5246-5  
Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Waren-  
namen sowie Firmen- und Markenbezeich-  
nungen können Schutzrechte bestehen, auch  
wenn diese nicht als solche gekennzeichnet  
sind. Deren Verwendung in diesem Werk  
berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese  
frei verfügbar seien.

---

#### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

---

# Inhalt

---

<b>Vorwort</b> . . . . .	7
<b>Einleitung</b> . . . . .	9
<b>Teil 1 Wissenschaftsbezogene und/oder konzeptionelle Perspektiven</b>	
Erwachsenenpädagogische Perspektiven der katholischen Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Kontext <i>Norbert Vogel</i> . . . . .	17
Lernen aus Videofällen – Darstellung eines Fortbildungskonzepts zur Professionalisierung des Kursleiterhandelns <i>Josef Schrader/Sabine Digel</i> . . . . .	63
Die ethische Bedeutung von Bildung <i>Hille Haker</i> . . . . .	75
Religiöse und interreligiöse Bildung im Erwachsenenalter <i>Friedrich Schweitzer</i> . . . . .	91
„Darum werden wir erst.“ (Ernst Bloch) <i>Michael Krämer</i> . . . . .	103
Rechenschaft über die christliche Hoffnung als sinnstiftender Auftrag konfessioneller Erwachsenenbildung <i>Joachim Drumm</i> . . . . .	123
Extra muros ecclesiae? Herkunft und Zukunft der Evangelischen Erwachsenenbildung <i>Helmut Dopffel</i> . . . . .	137
Volkshochschule im Spiegel Kirchlicher Erwachsenenbildung <i>Hermann Huba</i> . . . . .	159

„Tüchtigkeit“ und „Herzensbildung“ <i>Clemens Dietz</i> . . . . .	165
Geistes Gegenwart <i>Michael Krämer</i> . . . . .	171
„Kommt und seht ...“ – Kirchenführung als Vorschule zur Glaubensästhetik <i>Christoph Schmitt</i> . . . . .	193
Mut zur Malgemeinschaft in der kulturellen Bildung! <i>Emanuel Gebauer</i> . . . . .	205
Kirche und Gesellschaft <i>Michael Krämer</i> . . . . .	219
<b>Teil 2 Praxisbezogene Perspektiven</b>	
Bausteine zu einer interkulturellen Elternbildung <i>Wilfred Nann</i> . . . . .	231
Wie in einem Spiegel – Interkulturelle Filmgespräche führen <i>Ludger Bradenbrink</i> . . . . .	243
Zwischen „Digitaler Demenz“ und „digitaler Relevanz“ – Herausforderungen der Mediatisierung für die Katholische Erwachsenenbildung <i>Christian Kindler</i> . . . . .	249
Vom Suchen und Finden – Perspektivische Überlegungen zur Lernbegleitung <i>Paul Schlegl</i> . . . . .	257
Perspektiven der Frauenbildung <i>Elisabeth Baur/Barbara Schwarz-Sterra</i> . . . . .	265
Sorge dich nicht und werde alt <i>Anna Jäger</i> . . . . .	271

Männerarbeit – ein gutes Stück katholischer Erwachsenenbildung <i>Tilman Kugler</i> . . . . .	283
Perspektiven für die Familienbildung in kirchlicher Trägerschaft <i>Mechtild Alber</i> . . . . .	289
Erwachsenenbildung und Inklusion <i>Lothar Plachetka</i> . . . . .	299
Innehalten – Anmerkungen zum Qualitätsmanagement in der keb <i>Dorothee Kluth</i> . . . . .	309
Im Blick der Anderen – die Anderen im Blick <i>Dorothee Kluth</i> . . . . .	321



# Vorwort

---

GABRIELE PENNEKAMP

Die Katholische Erwachsenenbildung Diözese-Rottenburg-Stuttgart e.V. (keb DRS) kann 2013 auf ihr 40-jähriges Bestehen zurückblicken. Als Dachorganisation steht sie für die offene katholische Erwachsenenbildung in Württemberg, deren Aktivitäten sie nach innen koordiniert und nach außen repräsentiert. Sie tut dies in Kooperation mit 24 eigenständigen Bildungswerken auf Kreisebene bzw. kreisfreien Städten, mit unterschiedlichen bildungsaffinen Verbänden sowie diözesanen Kirchenorganen, wodurch auch die Ressourcen von diözesanen Fachstellen wie Eltern und Familie einbezogen werden. Mit der 2009 vollzogenen Neubenennung der Dachorganisation in keb DRS wurde Katholische Erwachsenenbildung als Dachmarke für die vielfältigen offenen Erwachsenenbildungsaktivitäten der Bildungswerke, Verbände und Diözesanstellen etabliert.

Funktion der als Verein bürgerlichen Rechts firmierenden Dachorganisation ist neben der Administration und Verteilung der Landes- und Diözesanmittel die Übernahme von Aufgaben, welche die Möglichkeiten der Einzelorganisationen übersteigen. Dazu gehören insbesondere Personal- und Organisationsentwicklung, Marketing, Qualitätsmanagement sowie die Konzeptionsentwicklung der offenen Erwachsenenbildung in der Diözese Rottenburg-Stuttgart.

Um konzeptionelle und organisationale Impulse geht es auch in diesem Band. Als Autoren wurden Wissenschaftler unterschiedlicher Fachrichtungen sowie Bildungspraktiker mit unterschiedlichem Erfahrungshintergrund angefragt. Aufgezeigt werden sollten Perspektiven katholischer bzw. konfessioneller Erwachsenenbildung mit dem Ziel, deren Gegenwart und Zukunft im gesellschaftlichen Kontext auszuleuchten und Handlungsperspektiven aufzuzeigen. Herausgekommen sind vielfältige Anregungen und Impulse in konzeptioneller wie bildungspraktischer Hinsicht, die je auf ihre Weise aufzeigen, welchen Beitrag konfessionelle Erwachsenenbildung im Dienst der Gesellschaft leistet bzw. welche Potentiale noch weiter auszubauen sind. Wenn dieser Band zugleich werte-bezogene Akzente zum Fach-

diskurs in der Erwachsenen- und Weiterbildung setzen könnte, hätten sich unsere Erwartungen erfüllt.

Dieser Band verdankt seine Entstehung der Kooperation und dem Engagement vieler Menschen.

Ein besonderer Dank gilt Herrn Professor Dr. Vogel sowie Herrn Dr. Krämer und Frau Dorothee Kluth und allen Autorinnen und Autoren, die zum Gelingen dieses Projektes beigetragen haben.

Nicht zuletzt sei den Herausgebern der KBE-Reihe „eb-Buch“ für die Aufnahme in dieser Reihe gedankt. Der Band hat damit das Forum erhalten, das Wissenschaft wie Praxis gleichermaßen anzusprechen vermag. Wir erhoffen uns damit einen Diskurs, der Theorie wie Praxis der (konfessionellen) Erwachsenenbildung beleben und befruchten kann.

Gabriele Pennekamp, Vorsitzende keb DRS

# Einleitung

---

NORBERT VOGEL/MICHAEL KRÄMER

Konfessionelle Erwachsenenbildung gehört seit den Anfängen moderner Erwachsenenbildung zu deren wesentlichen Elementen und ist heute neben den Volkshochschulen der wichtigste Trägerbereich öffentlich geförderter Erwachsenenbildung in Deutschland. Diese Kontinuität, die zugleich als Erfolgsgeschichte gewertet werden kann, darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass konfessionelle und mit ihr katholische Erwachsenenbildung in einer zunehmend säkularen Gesellschaft vor neuen Herausforderungen steht. So ist unverkennbar, dass Institutionen kirchlicher Träger- bzw. Mitträgerschaft zunehmendem Legitimationsbedarf ausgesetzt sind. Zudem ist zu klären, in welcher Weise sich das Nachfrageverhalten der Adressat/-innen verändert hat und weiter verändern wird. Dies gilt in thematischer Hinsicht, wo zu fragen ist, inwieweit keb in genuiner Weise wertbezogene Themen (be)setzen kann, die von anderen Bereichen der Erwachsenenbildung nicht oder nur partiell vertreten werden. Dies gilt auch mit Blick auf die Organisationsformen. Hier ist insbesondere zu fragen, auf welche Weise erfolgreich praktizierte kooperative Formen der Zielgruppenarbeit durch neue beratungsbezogene individuelle Lernsettings zu ergänzen sind.

Insgesamt wird es für die keb darauf ankommen, den gesellschaftlichen Kontext ihrer Bildungsarbeit in konzeptioneller wie bildungspraktischer Hinsicht im Blick zu behalten und einer permanenten Reflexion zu unterziehen. Zugleich wird es darum gehen, nicht allein auf gesellschaftliche Trends zu reagieren, sondern auch gesellschaftliche Entwicklung und die ihr innewohnenden Dynamiken selbst zu thematisieren und kritisch zu reflektieren. Dazu gehört auch, dass Wertepremissen und wertbezogene Zugänge nicht nur dem gesellschaftlichen Diskurs zugeführt, sondern auch, dass die eigenen Wertimplikationen öffentlicher kritischer Reflexion verfügbar gemacht werden.

Dieser Band soll das vielfältige konzeptionelle wie praktische Spektrum der keb im Kontext pluraler Erwachsenenbildung in den Blick nehmen und zugleich deren Entwicklungspotentiale markieren. Dazu werden verschiedene Perspektiven auf-

gezeigt: Neben Wissenschaftler/-innen, die theoretische und konzeptionelle Überlegungen aus Sicht verschiedener Wissenschaftsdisziplinen entfalten, werden professionelle Akteure bildungspraktische wie konzeptionelle Perspektiven auf der Grundlage ihrer Bildungspraxis und Milieukennntnis formulieren. Da sich keb als konfessionelle Erwachsenenbildung im Rahmen öffentlich geförderter Erwachsenen- und Weiterbildung verankert sieht, sind auch die Evangelische Erwachsenenbildung sowie der Landesverband der Volkshochschulen in Baden-Württemberg mit ihren jeweiligen Perspektiven vertreten.

Entsprechend der Logik des Bandes werden die insgesamt 24 Beiträge zwei Teilen zugeordnet: Im ersten Teil finden sich Beiträge, die sich auf wissenschaftsbezogene und/oder konzeptionelle Perspektiven fokussieren. Im zweiten Teil sind Beiträge platziert, die vorwiegend praxisbezogene Perspektiven thematisieren. Beginnend mit dem ersten Teil, sollen die Beiträge nachfolgend kurz umrissen und eingeordnet werden.

Erwachsenenpädagogischer Kern des Bandes ist der Beitrag von **Norbert Vogel**. Darin wird transparent gemacht, welche genuine Bildungsdienstleistung keb für die Gesellschaft erbringt bzw. erbringen kann. Zugleich werden erwachsenenpädagogische Theorie- und Empiriebefunde aufgezeigt, um Akteure der keb dabei zu unterstützen, ihre spezifische Rolle bei der Gewährleistung professioneller Lehr-/Lern- bzw. Bildungsprozesse in ihrem ureigenen Segment öffentlich verantworteter Erwachsenenbildung zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Auf diese Weise wird einer theologischen Begründung von keb eine erwachsenenpädagogische Legitimationsgrundlage im Rahmen pluraler Erwachsenen- und Weiterbildung zur Seite gestellt.

Wird in diesem Zusammenhang bereits generell die Bedeutung erwachsenenpädagogischer Professionalität für qualitätsvolles Handeln in der keb herausgearbeitet, so wird dies im Beitrag von **Josef Schrader** und **Sabine Digel** in spezifischer Weise mit Blick auf die Gruppe der Kursleitenden akzentuiert. Darin wird vor dem Hintergrund eines in Kooperation mit der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung realisierten Forschungsprojekts zur Entwicklung eines Online-Fall-Laboratoriums aufgezeigt, welche Möglichkeiten Videofallarbeit im Rahmen örtlich wie zeitlich flexibler Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen für die Professionalitätsentwicklung von Kursleitenden bietet.

Aus philosophischer Sicht legt **Hille Haker** dar, welchen Beitrag (Erwachsenen-) Bildung in der Moderne und hier insbesondere in demokratischer, sozialer und sozioökonomischer Hinsicht leistet. Mit Blick auf die christlich-ethische Bedeutung der Bildung wird keb die Aufgabe zugewiesen, Menschen zur Partizipation

an gesellschaftlichen, ökonomischen, kulturellen und politischen Entscheidungsprozessen zu befähigen.

Die hierbei anklingende theologische Dimension von Bildung und die daraus resultierende Verantwortung konfessioneller Erwachsenenbildung ist Gegenstand des Beitrags von **Friedrich Schweitzer**, der aus religionspädagogischer Perspektive Aufgaben der Evangelischen Erwachsenenbildung in Bezug auf Individuum, Kirche und Gesellschaft in einem bildungstheoretischen Horizont aufzeigt. Besonderes Augenmerk gilt hierbei der Formulierung von interreligiösen Bildungsaufgaben, wie sie in einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft zunehmend an Bedeutung gewinnen.

Braucht Katholische Erwachsenenbildung eine theologische Begründung? Dieser Frage geht **Michael Krämer** nach und macht deutlich, dass eine theologische Begründung dann sinnvoll und notwendig ist, wenn sie Auswirkungen hat auf die Themen und Zielgruppen-Ansprache und auf die methodische Gestaltung von Erwachsenenbildung.

**Joachim Drumm** verweist im Zusammenhang theologischer Hintergründe auf das Spezifikum der Hoffnung. Vor dem Hintergrund des Paradigmas der Transformationsgesellschaft zeigt er, in welcher Weise die urchristliche Aufforderung zur Rechenschaft über „Unsere Hoffnung“ für die keb perspektivenwirkend sein kann.

Am kirchlichen Bildungsauftrag setzt **Helmut Dopffel** an, wenn er aus Sicht der evangelischen Landeskirche den Beitrag evangelischer Erwachsenenbildung nach innen und außen umreißt und hierbei von Angleichungstendenzen innerkirchlicher und gesellschaftlicher Erwartungen ausgeht. Neben einem Plädoyer für einen theologisch begründeten Bildungsbegriff steht das Postulat der Bildungsgerechtigkeit.

**Hermann Huba** zeigt aus Volkshochschulsicht auf, welche Gemeinsamkeiten und Differenzen sich zur konfessionellen Erwachsenenbildung ergeben. Er votiert mit Blick auf Strukturfragen und Öffentlichkeitsarbeit im Rahmen öffentlich geförderter Erwachsenenbildung für jeweils klare Positionierungen. Zugleich sieht er angesichts allgemeiner Ökonomisierungstendenzen in der Bildungsarbeit die gemeinsame Aufgabe, die Frage nach dem Spannungsverhältnis von Anpassung und Widerstand in der Erwachsenenbildung wieder neu zu stellen.

Vor dem Hintergrund des Bildungsverständnisses von Adolph Kolping akzentuiert **Clemens Dietz** die Bildungsarbeit des Kolpingwerks als Beitrag, Menschen bei ihrer Lebens- und Berufsgestaltung aktiv zu unterstützen. Nicht minder wird aber auch die Aufgabe verbandlicher Bildungsarbeit betont, Menschen in ihrer Bereitschaft

zu stärken, aus ihrem christlichen Grundverständnis heraus Verantwortung für freiwilliges, ehrenamtliches und bürgerschaftliches Engagement zu übernehmen.

Einen Schwerpunkt des Buches bilden die Veröffentlichungen zur kulturellen Bildung. Kulturelle Bildung ist hier weit gefasst verstanden als Öffnung der Tradition für Menschen heute. **Michael Krämer** zeigt in seiner Einführung (Geistes Gegenwart) die Notwendigkeit auf, die kulturellen Archive unserer Gesellschaft immer wieder neu zu erschließen. Er macht das deutlich am Beispiel der literarischen Bildung. **Christoph Schmitt** verfolgt einen ähnlichen Ansatz, wenn er für die Kirchen(Raum)Pädagogik die spirituelle Dimension einklagt, und **Emanuel Gebauer** zeigt, dass die Kirchen(Raum)Pädagogik ihre Ursprünge in der Museumspädagogik hat. Gleichzeitig liegt auch ihm am Herzen, Dimensionen zu eröffnen, in denen Menschen dann zu mehr kommen, als Erwachsenenbildung intendiert: Zu persönlichen Erfahrungen und Entscheidungen.

**Michael Krämer** verweist in seinem Artikel „Kirche und Gesellschaft“ darauf, dass theologische und religiöse Bildung heute und angesichts einer sich zunehmend selbst vergessenden Gesellschaft die Aufgabe hat, ebenfalls kulturelle Archive des Christentums zu erschließen und Menschen an die Schwelle eigener Entscheidungen zu führen. **Wilfred Nann** und **Ludger Bradenbrink** berichten von einem interkulturellen Projekt, in dem die Dimension unterschiedlicher kultureller Hintergründe eine besondere Form der Arbeit notwendig macht. Es sind zwei Artikel mit hohem Praxiswert. Und schließlich macht **Christian Kindler** darauf aufmerksam, dass Kultur längst die üblichen Medien überschreitet und auch im www ihren Ort gefunden hat.

**Paul Schlegl** stellt aus Sicht eines Einrichtungsleiters perspektivische Überlegungen zur Lernbegleitung an. Vor dem Hintergrund von Wirkungen der Transformationsgesellschaft und anstehender Klärungsprozesse in Kirche und Erwachsenenbildung wird dargelegt, wie veränderten Erwartungen und Interessen mit neuen Organisationsformen begegnet werden kann. Im Anschluss an erwachsenenpädagogische Erkenntnisse geht es dabei um Unterstützungsprozesse in Form individueller (Lern-)Beratung, aber auch um Serviceleistungen, die Kirchen- wie politische Gemeinden oder einzelne Gruppen in ihrer Lernentwicklung zu fördern vermögen.

Mit dem Artikel von **Elisabeth Baur** und **Barbara Schwarz-Sterra** wird der Hinweis gegeben, dass auch im postfeministischen Zeitalter Veranstaltungen für Frauen als eigene Zielgruppe keineswegs überholt sind. Sie werden darin unterstützt von **Anna Jäger**, die in ihrem Text sehr deutlich macht, in welcher Weise gerade ältere

Frauen auf der Suche nach einer Begründung ihrer Lebensperspektive sind und wie sie gerade im Alter neue Entwicklungen für sich zu entdecken beginnen.

**Tilman Kugler** nimmt in diesem Kontext die Männerperspektive ein. Er fragt nach der Bedeutung der Männerbildung und macht darauf aufmerksam, dass Männer gesellschaftlich – insbesondere als Jungen – ins Hintertreffen zu geraten beginnen. Gleichzeitig zeigt er Perspektiven auf, wie dem zu begegnen ist.

**Mechthild Alber** weist exemplarisch auf die Bedeutung der Familienbildung hin, die im Rahmen der keb einen besonderen Platz einnimmt. Familie als eine Form auch zukünftigen Miteinanders zu verstehen und zu unterstützen und gleichzeitig die unterschiedlichen Familienformen zu respektieren, ist ihr Anliegen.

**Lothar Plachetka** berichtet über ein Inklusionsprojekt im Landkreis Friedrichshafen. Auf eine insgesamt inklusive Gesellschaft hin zu arbeiten ist ein Anliegen, das die kirchliche Erwachsenenbildung grundsätzlich verfolgt. Für die Katholische Erwachsenenbildung ist Inklusion eine mögliche pädagogische Umsetzung der „Option für die Armen“.

Eine eigene Bedeutung haben die beiden Hinweise von **Dorothee Kluth**. Der Artikel über das Qualitätsmanagement hat gleichermaßen werbenden wie statuierenden Charakter. Er zeigt zum einen, auf welchem Stand die keb in der Diözese Rottenburg-Stuttgart in diesem Punkt ist und wirbt zugleich um eine Form von Zukunftsfähigkeit durch Qualitätsmanagement, ohne die die keb vermutlich nicht weiteragieren kann. Der Artikel über „Aufsuchende Weiterbildung“ nimmt vorhandene Modelle auf und zeigt, welche Möglichkeiten sich hier bieten. Dabei geht sie insbesondere ein auf die demographische Entwicklung, wie sie auch neue Methoden für die Erwachsenenbildung angesichts der gegenwärtigen Forschung einfordert.

Es bleiben viele Fragen offen. Die politische Bildung fehlt in diesem Band ebenso wie beispielsweise ausdrückliche Anmerkungen zum Ehrenamt und zum bürgerschaftlichen Engagement.

Im Rahmen der einzelnen Texte wird aber deutlich, dass diese Momente durchaus im Blick sind und in der keb nicht vernachlässigt werden.

Und zum Schluss: Dieser Band ist ein Denkanstoß, eine Aufforderung, das eigene erwachsenbildnerische Handeln immer wieder neu zu reflektieren. Mehr nicht. Weniger nicht.



**Teil 1**  
**Wissenschaftsbezogene und/oder**  
**konzeptionelle Perspektiven**

---



# Erwachsenenpädagogische Perspektiven der katholischen Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Kontext

---

NORBERT VOGEL

## Einleitung

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

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

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

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

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

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

## 1 Strukturelle Verortung

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

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

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

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

## 1.1 Trägerstruktur: Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft

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

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

schaftlichen Interessen und damit einhergehenden Aufgabensetzungen in Verbindung bringen.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 1.2 Institutionenstruktur: Kooperativ angelegte Erwachsenenbildung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 1.4 Programmplanerische Schlussfolgerungen

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

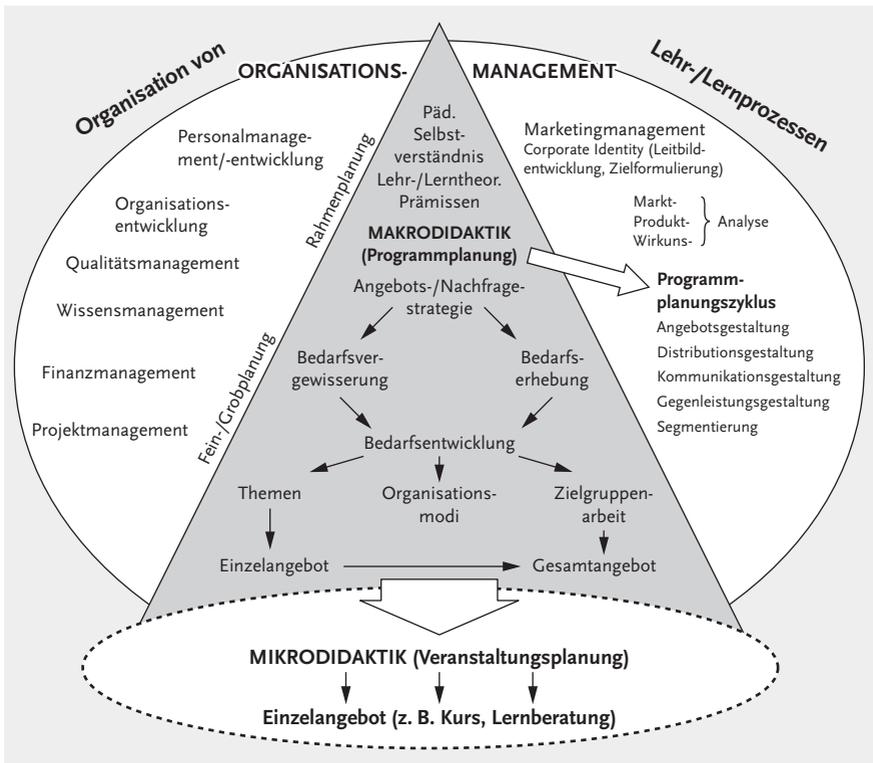


Abb. 1: Organisation von Lehr-/Lernprozessen durch professionelles Weiterbildungsmanagement

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

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

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

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

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

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

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

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

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