

Inhalt

Dank	17
Vorwort	19
Teil 1: Grundlagen zur Handlungsorientierung in der katholischen Erwachsenenbildung	
Kapitel 1 Erwachsenenbildung – Berufliche Weiterbildung	25
1.1 Erwachsenenbildung und Weiterbildung	25
1.1.1 Historischer Hintergrund der Erwachsenenbildung und Weiterbildung	25
1.1.1.1 Entwicklung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bis 1945	26
1.1.1.2 Entwicklung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung nach 1945	29
1.1.1.3 Ziele und Aufgaben der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung	33
1.1.2 Strukturmerkmale von Erwachsenenbildung und Weiterbildung	34
1.2 Katholische Erwachsenenbildung	36
1.2.1 Geschichte der katholischen Erwachsenenbildung	37
1.2.1.1 Entwicklungen bis zum Zweiten Vatikanischen Konzil	37
1.2.1.2 Entwicklungen nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil	40
1.2.2 Aufgaben und Ziele katholischer Bildungsarbeit	45
1.2.2.1 Ziele und Aufgaben einer „Offenen Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft“	46
1.2.2.2 Innerkirchliche Ziele und Aufgaben der katholischen Erwachsenenbildung	48
1.2.2.3 Empowerment als Ziel und Aufgabe katholischer Erwachsenenbildung	54
1.2.3 Strukturmerkmale katholischer Erwachsenenbildung	56

1.3	Weiterbildung im Kontext von Arbeit und Beruf	62
1.3.1	Verhältnisbestimmung Erwachsenenbildung – Weiterbildung	62
1.3.2	Verhältnisbestimmung Weiterbildung – Lebenslanges Lernen	64
1.3.3	Arbeits- und berufsbezogene Weiterbildung	67
Kapitel 2 Handlungsorientierung – ein schillernder pädagogischer Begriff		
2.1	Grundlagen für ein neues Verständnis von Handlungsorientierung	72
2.1.1	Grundlagen auf der wissenschaftstheoretischen Ebene	72
2.1.1.1	Problemanzeigen und Auswege: Handlungsorientierung im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis	73
2.1.1.2	Methodisches Vorgehen – Entscheidungen	77
2.1.2	Grundlagen der Handlungsorientierung in humanwissenschaftlichen Disziplinen	79
2.1.2.1	Grundannahmen zur Handlung – „Handlung als Geschichte“	80
2.1.2.2	Handeln, Handlung, Praxis und Orientierung im Alltagssprachegebrauch	88
2.1.2.3	Handeln als Kommunikation – eine gesellschaftswissenschaftliche Grundlegung	91
2.1.2.4	Das Wissen und sein Hintergrund – eine lerntheoretische Grundlegung	102
2.1.2.5	Lernen und Handeln – Handeln und Lernen – eine subjektwissenschaftliche Grundlegung	118
2.1.2.6	Identitätsarbeit als subjektiv integrative Handlung	133
2.1.3	Grundannahmen zum Handeln, zu Handlungen und zur Handlungsorientierung	152
2.1.3.1	Begriffliche Wende: vom Subjekt zum Menschen	153
2.1.3.2	Anthropologische Grundannahmen zum menschlichen Handeln	154
2.1.3.3	Grundannahmen zum Handeln und zu Handlungen	156
2.1.3.4	Orientierungsprozesse im Kontext von Handeln	167

2.1.3.5	Handlungsorientierung als humanwissenschaftlich generierter Begriff	169
2.2	Handlungsorientierung als didaktisches Prinzip	174
2.2.1	Die Entwicklung von Projektarbeit als eine Basis für die Anliegen der Handlungsorientierung	175
2.2.2	Handlungsorientierung in der berufsbezogenen Bildung – ein schillernder Begriff	186
2.2.3	Handlungsorientierung als didaktisches Prinzip in der Beruflichen Bildung	189
2.2.3.1	Merkmale einer handlungsorientierten Didaktik	190
2.2.3.2	Bildungstheoretische und lerntheoretische Legitimation von Handlungsorientierung	193
2.2.3.3	Handlungsorientierung als didaktisches Prinzip in der berufsschulbezogenen Bildung	196
2.2.3.4	Handlungsorientierung als didaktisches Prinzip in der berufsbezogenen Erwachsenenbildung	200
2.3	Struktur und Merkmale einer handlungsorientierten Didaktik ...	224

Kapitel 3 Handlungsorientierung als Begriff der Praktischen

Theologie	231
3.1 Theologie als Handlungswissenschaft bei Helmut Peukert	232
3.1.1 Wissenschaftstheoretisches Profil einer praktisch-theologischen Handlungstheorie bei Peukert	232
3.1.2 Bildungs- und Lernverständnis bei Helmut Peukert	236
3.1.2.1 Bildung als „Existenzprojekt“	236
3.1.1.2 Lernen als Prozess der Transformation durch Handeln	238
3.2 Praktische Theologie als Handlungswissenschaft	240
3.2.1 Der Gegenstand einer theologischen Handlungswissenschaft	240
3.2.2 Ziele bzw. Absichten einer theologischen Handlungswissenschaft	244
3.2.3 Arbeitsweise einer theologischen Handlungswissenschaft	245
3.2.4 Der Dialog mit den Humanwissen- und Naturwissenschaften	246

3.2.5	Der Dialog mit anderen theologischen Disziplinen	248
3.2.6	Die Praktische Theologie als empirische Forschung	248
3.2.7	Kritische Auseinandersetzung mit der theologischen Handlungstheorie	251
3.3	Drei Orientierungsmarken einer theologischen Handlungstheorie	256
3.3.1	Glauben und Handeln	256
3.3.2	„Zeichen der Zeit“ als Schlüsselkategorie christlichen Handelns	261
3.3.2.1	Aufmerksamkeit für „Zeichen der Zeit“ als Signatur von Christsein in der Welt von heute	261
3.3.2.2	Profil von „Zeichen der Zeit“	262
3.3.2.3	Methodisches Vorgehen im Umgang mit den „Zeichen der Zeit“	264
3.3.2.4	„Zeichen der Zeit“ als Kategorie der kirchlichen Erwachsenenbildung	266
3.3.3	Mystagogisch leben, lernen und begleiten	268
3.3.3.1	Allgemeiner Mystagogiebegriff	269
3.3.3.2	Mystagoginnen und Mystagogen	271
3.3.3.3	Mystagogisch lernen	276
3.4	Merkmale von Handlungsorientierung in der Praktischen Theologie	279
3.5	Konkretion: Schulpastoral als theologisch praktisches Handlungsfeld	287
3.5.1	Theologische Grundlagen, Selbstverständnis, Ansätze und Ziele von Schulpastoral	288
3.5.2	Personen und Strukturen	295
3.5.3	Herausforderungen und Ansatzpunkte für die Gestaltung von Weiterbildungen	300
3.5.3.1	Situativer Ansatz	301
3.5.3.2	Kommunikatives Handeln	302
3.5.3.3	Navigation durch Spannungs- und Praxisfelder	303

Teil 2: Qualitativ-empirische Studie zur Entwicklung
schulpastoraler Handlungskompetenz im
Weiterbildungsprogramm Schulpastoral

Kapitel 4 Das Forschungsdesign	313
4.1 Profil der Studie	313
4.1.1 Wissenschaftstheoretischer Begründungszusammenhang	314
4.1.2 Aufbau der Studie	317
4.1.3 Eingrenzungen	318
4.2 Der Forschungsgegenstand: Die Entwicklung schulpastoraler Handlungskompetenz im Weiterbildungsprogramm Schulpastoral	319
4.2.1 Das Weiterbildungsprogramm Schulpastoral	320
4.2.1.1 Genese	320
4.2.1.2 Struktur des Weiterbildungsprogramms Schulpastoral	326
4.2.1.3 Ziele und Aufgaben des Weiterbildungsprogramm Schulpastoral	326
4.2.2 Handlungskompetenz	328
4.2.2.1 Kompetenz – ein lerntheoretisches Profil	330
4.2.2.2 Kompetenz – ein handlungstheoretisches Profil	333
4.2.2.3 Arbeitsbegriff Handlungskompetenz	338
4.3 Einblicke in den Forschungsprozess	339
4.3.1 Der Forschungskontext	340
4.3.2 Analyse der Entstehungssituation	340
4.3.2.1 Chancen und Grenzen der spezifischen Ausgangssituation	340
4.3.2.2 Die Auswahl der Zielgruppe	341
4.3.2.3 Die Entscheidung für den Einsatz eines Fragebogens	343
4.3.2.4 Die Entstehung des Fragebogens	344
4.3.2.5 Die Präsentation des Fragebogens	344
4.3.2.6 Der Aufbau des Fragebogens	345
4.3.2.7 Formale Charakterisierung des Materials	347
4.4 Entwicklung der forschungsleitenden Fragen	348
4.4.1 Subsumption der vorhandenen Fragestellungen	348

4.4.2	Forschungsleitende Fragestellungen	350
4.5	Methodisches Vorgehen – Bestimmung der Analysetechnik	352
4.5.1	Vorentscheidungen	352
4.5.2	Erste Analyseschritte – Erfassung und Dokumentation der Aussagen	353
4.5.3	Ablaufmodell zur Gewinnung einer Definition zur schulpastoralen Handlungskompetenz	355
4.5.4	Ablaufmodell zur Analyse der Weiterentwicklung schulpastoralen Handlungskompetenz im Weiterbildungsprogramm Schulpastoral	356
Kapitel 5 Lernorte für schulpastorale Handlungskompetenz		359
5.1	Ergebnispanoramen, themenbezogene Ergebnisaussagen und Ergebnisperspektiven zur schulpastoralen Handlungskompetenz	359
5.1.1	Ergebnispanoramen zur schulpastoralen Handlungskompetenz	359
5.1.1.1	Schulpastorale Handlungskompetenz – Schlüsselbegriffe	359
5.1.1.2	Fähigkeiten als Ausdruck schulpastoraler Handlungskompetenz	362
5.1.1.3	Basiselemente schulpastoraler Handlungskompetenz	365
5.1.2	Themenbezogene Ergebnisaussagen zur schulpastoralen Handlungskompetenz	370
5.1.2.1	Kompetenz und Fähigkeit im Sprachgebrauch der Befragten	370
5.1.2.2	Strukturelle Klärungen	371
5.1.2.3	schulpastorale Handlungskompetenz als Grundlage für das eigene Handeln	377
5.1.2.4	Fähigkeiten, handelnd Situationen zu gestalten in Handlungen	389
5.1.3	Ergebnisperspektive: Schulpastorale Handlungskompetenz vom handelnden Menschen aus gedacht	399
5.1.3.1	Weitere Merkmale schulpastoraler Handlungskompetenz – Mikro-/Mesoebene	401

5.2	Entwicklung schulpastoraler Handlungskompetenz am Lernort „schulpastorales Praxisfeld“	407
5.2.1	Ergebnispanoramen zu „mein Projekt“	408
5.2.1.1	Relevanz des Lernortes Projekt	408
5.2.2	Ergebnispanoramen zu „weitere schulpastorale Aktivitäten“	412
5.2.2.1	Relevanz des Lernortes „weitere schulpastorale Aktivitäten“	413
5.2.2.2	Weiterentwicklung schulpastoraler Handlungskompetenz am Lernort „weitere schulpastorale Aktivitäten“	414
5.2.2.3	„Weitere schulpastorale Aktivitäten“ im Bezug zum Projekt	414
5.2.3	Das schulpastorale Praxisfeld – ein Lernort	415
5.2.3.1	Relevanz des schulpastoralen Praxisfeldes als Lernort	416
5.2.3.2	Entwicklung schulpastoraler Handlungskompetenz am Lernort „schulpastorales Praxisfeld“	423
5.2.4	Profil des Lernortes schulpastorales Praxisfeld – Ein Schulungs- und Erprobungsfeld für schulpastorales Handeln	425
5.3	Entwicklung schulpastoraler Handlungskompetenz am Lernort „Präsenzphasen“	429
5.3.1	Ergebnispanoramen und themenbezogene Ergebnisaussagen zu den Präsenzphasen	431
5.3.1.1	Relevanz des Lernortes Präsenzphasen	431
5.3.1.2	Weiterentwicklung schulpastoraler Handlungskompetenz am Lernort Präsenzphasen	445
5.3.2	Präsenzphasen – ein Lernort	452
5.3.2.1	Relevanz von Präsenzphasen als Lernort	453
5.3.2.2	Entwicklung von schulpastoraler Handlungskompetenz im Verlauf der Präsenzphasen	461
5.3.3	Profil des Lernortes Präsenzphasen – Ein Trainingsraum für kommunikatives Handeln	469

5.4	Entwicklung schulpastoraler Handlungskompetenz am Lernort „Supervision“	476
5.4.1	Ergebnispanoramen und themenbezogene Ergebnisaussagen zur Supervision	478
5.4.1.1	Relevanz des Lernortes Supervision	478
5.4.1.2	Weiterentwicklung schulpastoraler Handlungskompetenz am Lernort Supervision	483
5.4.2	Supervision – ein Lernort	486
5.4.2.1	Relevanz von Supervision als Lernort	486
5.4.2.2	Entwicklung von schulpastoraler Handlungskompetenz im Verlauf der Supervision	490
5.4.3	Profil des Lernortes Supervision – <i>Ein Ort der Verdichtung</i>	492
5.5	Entwicklung schulpastoraler Handlungskompetenz am Lernort „Praxisgruppe“	496
5.5.1	Ergebnispanoramen und themenbezogene Ergebnisaussagen zur Praxisgruppe	496
5.5.1.1	Relevanz des Lernortes Praxisgruppe	497
5.5.1.2	Weiterentwicklung schulpastoraler Handlungskompetenz am Lernort Praxisgruppe	499
5.5.2	Praxisgruppe – ein Lernort	501
5.5.2.1	Relevanz der Praxisgruppe als Lernort	502
5.5.2.2	Entwicklung von schulpastoraler Handlungskompetenz im Verlauf der Praxisgruppe	503
5.5.3	Profil des Lernortes Praxisgruppe – Ein Ort des Voneinander- und Miteinander Lernens	507
5.6	Entwicklung schulpastoraler Handlungskompetenz am Lernort „Studieneinheiten“	510
5.6.1	Ergebnispanorama und themenbezogene Erkenntnisaussagen zu den Studieneinheiten	510
5.6.1.1	Relevanz des Lernortes Studieneinheiten	511
5.6.1.2	Weiterentwicklung schulpastoraler Handlungskompetenz am Lernort Studieneinheiten	513
5.6.2	Studieneinheiten – ein Lernort	515

5.6.3	Profil des Lernortes Studieneinheiten – ein <i>Nachschlagwerk für die Zukunft</i>	517
5.7	Entwicklung schulpastoraler Handlungskompetenz am Lernort „Hausarbeit“	519
5.7.1	Ergebnispanoramen und themenbezogene Ergebnisaussagen zur Hausarbeit	519
5.7.1.1	Relevanz des Lernortes Hausarbeit – Ergebnispanorama	520
5.7.1.2	Weiterentwicklung schulpastoraler Handlungskompetenz am Lernort Hausarbeit	522
5.7.2	Die Hausarbeit – ein Lernort	524
5.7.2.1	Relevanz der Hausarbeit als Lernort	524
5.7.2.2	Entwicklung von schulpastoraler Handlungskompetenz durch die Hausarbeit	525
5.7.3	Profil des Lernortes Hausarbeit – Ein wichtiges Element zur Klärung und Erdung	528
5.8	Lernerträge mit hoher Relevanz für die Teilnehmenden	529
5.8.1	Ergebnispanoramen und themenbezogene Ergebnisaussagen zu Lernerträgen mit hoher Relevanz	530
5.8.1.1	Lernzuwächse	530
5.8.1.2	Lern- und Entwicklungspotenziale der Weiterbildung, Ansätze für Nachhaltigkeit	535
5.8.2	Ergebnisperspektiven	538
5.9	Die Interdependenz zwischen schulpastoraler Arbeit und dem Lernprozess	539
5.9.1	Fünf Kategorien	540
5.9.2	Dimensionen im Interdependenzfeld	544
5.10	Weiterentwicklung schulpastoraler Handlungskompetenz an konkreten Lernorten im Weiterbildungsprogramm Schulpastoral	546
5.10.1	Koordinaten als Orientierungsmarken für die Weiterentwicklung schulpastoraler Handlungskompetenz	546
5.10.1.1	Interdependenzen, Prozesse und Systeme	547
5.10.1.2	Innenwelt – Strukturen und Faktoren im persönlichen Hintergrund	548
5.10.1.3	Außenwelt – anwendungsbezogene Fähigkeiten	550

5.10.2	Profile von Lernorten – ihr Beitrag zur Weiterentwicklung schulpastoraler Handlungskompetenz	553
5.10.2.1	Das schulpastorale Praxisfeld mit Projekt als Ausgangsbasis, Ziel- und Lernort	553
5.10.2.2	Präsenzphasen, Supervision, Praxisgruppe, Studieneinheiten und eine Hausarbeit als komplementäre Lernorte	557

Teil 3 Handlungsorientierung und Handlungskompetenz als Leitbegriffe für kirchliche Weiterbildungen

Kapitel 6	Didaktik für die Weiterentwicklung schulpastoraler Handlungskompetenz	573
6.1	Paradigmatische Ebene	574
6.1.1	Anthropologische Grundlagen pastoralen Handelns	575
6.1.2	Schulpastorales Handeln und schulpastorale Handlungskompetenz	579
6.2	Legitimatorische Ebene	582
6.2.1	Voraussetzungen und Ziele	584
6.2.2	Dimensionen und Strukturen pastoral-kommunikativer Handlungskompetenz	584
6.2.3	Dynamik von Handlungsorientierung bei der Weiterentwicklung schulpastoraler Handlungskompetenz	586
6.2.4	Lernfelder	590
6.2.5	Lernortsensibles Lernarrangement	593
6.3	Perspektiven	598
6.3.1	... für die Weiterentwicklung schulpastoraler Weiterbildungsprogramme	598
6.3.2	... für die Weiterentwicklung pastoraler Weiterbildungsprogramme	601