

Orientierung in zunehmender Orientierungslosigkeit

Evangelische Erwachsenenbildung
in kirchlicher Trägerschaft

Eine Stellungnahme der Kammer
der Evangelischen Kirche in Deutschland
für Bildung und Erziehung

Gütersloher Verlagshaus

Inhalt

Vorwort	7
Einleitung	9
1. Gesellschaftliche Situation von Erwachsenenbildung	13
1.1 Erwachsenenbildung in der Phase beschleunigter Modernisierung	13
1.2 Die Entwicklung der Erwachsenenbildung und die Entwicklung der Demokratie	20
1.3 Tendenzen der Erwachsenenbildung	24
2. Rahmenbedingungen und Grundlagen Evangelischer Erwachsenenbildung	26
2.1 Verfassungs- und gesellschaftspolitischer Rahmen für die verschiedenen Träger Evangelischer Erwachsenenbildung	27
2.2 Von der Bildung Erwachsener in der Kirche zur Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft – historischer Rückblick	29
2.3 Erwachsenenbildung als Aufgabe der Kirche – theologisch-systematische Begründung	35

3.	Evangelische Erwachsenenbildung im Dreieck von Bildung, Kirche und Markt	43
3.1	Evangelische Erwachsenenbildung zwischen Lebensweltorientierung und Kirchenbindung	44
3.2	Impulse und Leistungen Evangelischer Erwachsenenbildung für die Kirche	46
3.3	Impulse und Leistungen Evangelischer Erwachsenenbildung für die Gesellschaft	50
4.	Zusammenfassende Thesen, Aufgaben und Perspektiven	55
	Mitglieder der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung und ihrer Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung	61

Vorwort

Der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) hat dem Themenbereich Bildung und Erziehung in jüngster Zeit besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Das Schwerpunktthema der Synode der EKD in Halle 1994 »Aufwachsen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft« und die von der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung erarbeitete Denkschrift zum Religionsunterricht »Identität und Verständigung« aus demselben Jahr setzten in diesem Zusammenhang wichtige Akzente.

Bildung und Erziehung sind schon lange nicht mehr vorwiegend Sache des Kinder- und Jugendalters. Das Wort vom »lebenslangen Lernen« prägt die Notwendigkeiten und Ansprüche, mit denen Erwachsene heute konfrontiert sind. In Wirtschaft und Gesellschaft sind Bildungsangebote für Erwachsene zu einem Markt mit Milliardenumsätzen geworden. Innerkirchlich stellt sich die Frage, wie die Kirche neben Gottesdienst und Kasualien zu ihren Mitgliedern, die ja in der Mehrzahl Erwachsene sind, in Beziehung tritt. Die institutionalisierte »Evangelische Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft« (EEB) spielt hierbei eine bedeutsame Rolle. In einem ähnlichen verfassungs- und gesellschaftspolitischen Rahmen wie zum Beispiel beim Religionsunterricht berührt sie als »res mixta« aber nicht nur die Interessen der Kirche, sondern ebenso die des Staates.

Bereits im Jahr 1983 hatte die EKD »Grundsätze« einer »Erwachsenenbildung als Aufgabe der evangelischen Kirche« dargelegt. Seinerzeit spielte die Spannung zwischen Kirche und Moderne nur eine nachgeordnete Rolle. Sie muß in die Überlegungen zur EEB jedoch viel aufmerksamer einbezogen werden. Auf sie muß die EEB reagieren, ohne ihre Grundsätze zu verleugnen. Zudem sind die Kirchen in den neuen Bundesländern vor die Aufgabe gestellt, ihre Rolle im öffentlichen Bildungssystem zu bestimmen.

Die vorliegende Stellungnahme beschreibt die Evangelische Erwachsenenbildung als Teil des modernen ausdifferenzierten Gesellschaftsprozesses zwischen Bildung, Kirche und Markt. Die Funktionskraft des Marktes ist zu respektieren, allerdings darf der Markt das Leben nicht schlechthin allein ausfüllen. Der Text spricht von der »Entwicklung von Subjektivität im Bildungsprozeß und durch ihn« (S. 56). Er nimmt damit auf die gesellschaftliche Individualisierung Bezug, aber er verwahrt sich gegen alle individualistischen Verengungen und Isolierungen. Die Stellungnahme entwirft pädagogische, bildungstheoretische und theologische Perspektiven für ein profiliertes, unverwechselbares Selbstverständnis einer »modernen« EEB in einer »modernen« Kirche. Manches läßt sich nur in Widersprüchen und Paradoxien formulieren.

Darauf weist bereits der herausfordernde Titel der Stellungnahme hin. Denn mit der Botschaft des Evangeliums sind die Welt und die Menschen dieser Zeit nicht mehr orientierungs- und trostlos, obwohl oft vieles so trost- und orientierungslos scheint. Hier haben wir Christen die Aufgabe, die Menschen nicht allein zu lassen.

Ein Wort der Evangelischen Kirche in Deutschland zur Erwachsenenbildung wird innerkirchlich und ebenso von öffentlichen Bildungsinstitutionen mit Interesse erwartet. Der Rat hat die von der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung und einer von ihr eingesetzten Arbeitsgruppe verfaßte Stellungnahme dankbar begrüßt und ihre Veröffentlichung beschlossen. Sie bietet grundsätzliche Klärungen und entwirft einen Gestaltungsrahmen für die zukünftige Arbeit der EEB. Die Situationsanalyse macht die Stellungnahme aber auch über die kirchliche Erwachsenenbildung hinaus interessant.

Es ist darum ein wichtiges Anliegen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, daß die Stellungnahme bei den Verantwortlichen und allen Beteiligten in Kirche und Gemeinde, Staat und Gesellschaft Aufmerksamkeit und Verbreitung findet. Ein besonderer Dank des Rates gilt dabei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der evangelischen Erwachsenenbildung.

»Herr, wohin sollen wir gehen? Du hast Worte des ewigen Lebens« (Joh 6,68), antworteten die Jünger auf die Frage Jesu, wie sie sich zu ihm stellen. Ich wünsche mir, daß durch die Evangelische Erwachsenenbildung noch viele Menschen die orientierende Kraft dieser Lebensperspektive erfahren.

Hannover, im März 1997

Landesbischof Dr. Klaus Engelhardt

Vorsitzender des Rates der
Evangelischen Kirche in Deutschland

Einleitung

Die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) hat bereits 1983 »Erwachsenenbildung als Aufgabe der evangelischen Kirche« beschrieben und festgestellt: Kirchliche Erwachsenenbildung »hat teil an einer Grundaufgabe der Kirche, dem Lehren und Lernen, und ist wie dieses theologisch notwendig«. Schon damals jedoch richteten die dazu von der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung vorgelegten »Grundsätze« den Blick nicht nur nach innen. Evangelische Erwachsenenbildung ist sowohl »ein eigenständiger kirchlicher Handlungsbereich, der Glauben, Leben und Handeln umschließt« – und der in der Tradition des »Erwachsenenkatechumenats« heute in den vielfältigen Formen einer Bildungsarbeit mit Erwachsenen in der Kirchengemeinde (im Rahmen der Gemeindepädagogik) existiert –, als auch »Teil des öffentlichen Bildungssystems«. In beiden Erscheinungsformen wurde Erwachsenenbildung als »Lebensfunktion der Kirche« gesehen und theologisch begründet.

In der folgenden Kammerperiode galt das Interesse vor allem der Wiederaufnahme des Bildungsbegriffs in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion seit Mitte der 80er Jahre. Dessen Ursprünge finden sich in der neuzeitlichen Freiheitsgeschichte und schon zuvor in der Geschichte der Kirche. Die in diesem Zusammenhang angesprochenen Probleme hat die Kammer 1991 in ihrem Beitrag »Evangelisches Bildungsverständnis in einer sich wandelnden Arbeitsgesellschaft« (EKD-Texte 37) vom kirchlichen Standpunkt aus betrachtet. Sie benannte Herausforderungen für die Bildungsarbeit aus der veränderten Stellung der Kirche in einer zunehmend sich säkularisierenden Gesellschaft und beschrieb »Bildung als Integrationsprozeß«: »Sachwissen und Selbstwissen, Qualifikationswissen und Orientierungswissen, ästhetische Wahrnehmung, Intuition und Phantasie und die Fähigkeit zum Umgang mit technischen Mitteln im Detail müssen sich miteinander verschränken.« Darum dürfen in einer Arbeitsgesellschaft, die sich aufgrund der Einführung moderner datenverarbeitungsgestützter Technologien immer

schneller verändert, insbesondere angesichts der Entwicklungen im beruflichen Bildungsbereich (Stichwort »Qualifizierungsoffensive« etc.), die Aspekte einer am Subjekt, am einzelnen Menschen orientierten, allgemeinen Bildung nicht verlorengelassen. Evangelische Erwachsenenbildung »hat ein freiheitliches und ganzheitliches Bildungsverständnis« und weiß »sich der Ausbildung von Subjektivität in übergreifenden Lebenszusammenhängen verpflichtet«. Sie wird damit »ein Modellfall für das, was für den Bildungsprozeß allgemein kennzeichnend ist: daß der Lebenssinn sich nicht aus dem Sinn von Arbeit und wirtschaftlichem Erwerb ergibt, sondern diesen als Grund und Zielvorgabe vorgeordnet bleibt«.

Wenn nun die jetzige Kammer für Bildung und Erziehung sich wiederum mit der Erwachsenenbildung beschäftigt, will sie damit weder die damaligen Voten korrigieren noch sie als überholt definieren. *Was macht demnach diese neue Stellungnahme notwendig?*

1. Die finanziellen Ressourcen der Kirche werden knapper. Der innerkirchliche Legitimationsdruck auf die evangelische Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft (Evangelische Erwachsenenbildung) wächst. Gerade deswegen muß in einer sich rasch verändernden gesellschaftlichen Situation die Legitimität dieser notwendigen Aufgabe der Kirche (s.o.) immer wieder neu fundiert werden.

2. Mit der wiedergewonnenen deutschen Einheit ist die evangelische Kirche auch im Gebiet der früheren DDR vor die Aufgabe gestellt, ihre Rolle im öffentlichen Bildungssystem zu bestimmen. Kirche im Pluralismus ist für sie ein neues Thema. Anfragen, was die Kirche im öffentlichen Bildungssystem überhaupt zu suchen habe, brauchen überzeugende Antworten.

3. Für die Zukunft der Evangelischen Erwachsenenbildung sind kirchliche Erfahrungen aus dem ostdeutschen Raum fruchtbar zu machen. Sie betreffen schwerpunktmäßig die Bildung Erwachsener in der Kirche, in innerkirchlichen Einrichtungen auf lokaler und regionaler Ebene, in gemeindlichen Zusammenhängen. Das ostdeutsche Beispiel der Zeit vor 1989 zeigt, daß diese Bildungsaktivitäten im öffentlichen und politischen Bereich erhebliche Wirkungen entfalten können. Obwohl die Gemeindebildungsarbeit nicht im Zentrum dieser Stellungnahme steht, kann die kirchliche Arbeit im öffentlichen Bildungsbereich von ihr nicht absehen. Historisch führt zwar einerseits der Weg »von der Bildung Erwachsener in der Kirche zur Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft« (vgl. 2.2), andererseits aber löst letztere die erste nicht ab. Darum sind beide nebeneinander und miteinander lebendig zu erhalten und zu erneuern (vgl. 3.2) – ein Zusammenhang, den diese Stellungnahme stärken will.

4. Die Grundsätze von 1983 begannen theologisch-deduktiv. Es ging primär um die innerkirchliche Rolle von Erwachsenenbildung. Heute zwingt die Wucht der sich beschleunigenden Modernisierung, die sich immer schneller verändernde Gesamtsituation der Erwachsenenbildung an den Anfang der Betrachtungen zu stellen (vgl. Kap. 1). Globalisierung, Zeitverdichtung, Zeitdruck und Flexibilisierung sowie die dafür eingesetzten Technologien haben unsere Lebensverhältnisse grundlegend dynamisiert. Der Bildungsbereich hat in den letzten eineinhalb Jahrzehnten eine erhebliche Expansion erfahren, denn Bildung spielte in diesem Prozeß eine wichtige Rolle, und sie treibt ihn weiter voran. Erwachsenenbildung hat sich als der allseits akzeptierte Weg herausgestellt, die Gesellschaft ohne Revolution zu revolutionieren. Evangelische Erwachsenenbildung ist – aktiv und passiv – in diese Entwicklung einbezogen. Sie hat ihren Anteil an den verschärften Modernisierungsdynamiken und muß sich ihnen stellen.

5. Der Gegengedanke zur Modernisierung (vgl. Kap. 1) ist »Veraltung«. Evangelische Erwachsenenbildung im vierten Bildungsbereich unter den Bedingungen der Modernisierung steht vor der unabwiesbaren Herausforderung, exemplarisch das Verhältnis der Kirche zur Moderne überhaupt zu bestimmen: Erwachsenenbildung als Ort der Moderne in einer modernen Kirche (vgl. Kap. 4). Das Gegensatzpaar »veraltet-modern«, so wichtig es ist, darf freilich nicht blenden. Evangelische Erwachsenenbildung ist ein Teil der Gesellschaft und bleibt ein Teil der Kirche, die in der Evangelischen Erwachsenenbildung ihre Authentizität nicht preisgeben darf.

6. Schon die Grundsätze von 1983 argumentieren, daß »evangelische Erwachsenenbildung als Angebot an alle Mitglieder in einer ›offenen‹ Volkskirche und an alle Menschen in einer von Orientierungskrisen betroffenen Gesellschaft besonders dringlich geboten« ist. Heute ist Orientierung noch weit wichtiger geworden, aber ihr Fehlen wird vielfach nicht als Krise gedeutet oder als existenzbedrohend empfunden. Nicht die Orientierungskrise, sondern die Normalität eines hohen, stetig wachsenden Orientierungsbedarfs ohne stabile Orientierungsdaten ist darum gegenwärtig zentraler Ausgangspunkt von Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Die Evangelische Erwachsenenbildung vermag in dieser Unsicherheit durch das Angebot des christlichen Menschenbildes wichtige Orientierungsarbeit zu leisten.

Jedes der genannten sechs Motive rechtfertigt für sich genommen diese Stellungnahme. Um so mehr bedrängen die Fragen, wenn man alle Gesichtspunkte zusammenfaßt. Hier will die Stellungnahme antworten und überzeugen sowie Hilfen zur Argumentation nach innen und außen liefern.

Im folgenden wird zunächst die gesellschaftliche Situation von Erwachsenenbildung skizziert (Kap. 1). Die Beschreibung basiert auf einer analysierenden Beobachtung dessen, was Erwachsenenbildung in der Moderne macht und was mit ihr gemacht wird. Die Pointierungen des Kapitels fordern heraus, aber sie wollen nicht bewerten und die Situation mit ihren Schattenseiten nicht festschreiben. Von den Tendenzen (1.3) sind auch die kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter betroffen.

Danach werden die Bedingungen und Grundlagen Evangelischer Erwachsenenbildung dargestellt (Kap. 2): ihr verfassungs- und gesellschaftspolitischer Rahmen (2.1), ihre historische Entwicklung von der Bildung Erwachsener zur Erwachsenenbildung in differenzierter und institutionalisierter Form (2.2) und ihre theologisch-systematische Begründung (2.3).

Mit der eingangs geschilderten Situation setzt sich insbesondere das dritte Kapitel auseinander. Es beschreibt die Evangelische Erwachsenenbildung als Teil des modernen ausdifferenzierten Gesellschaftsprozesses zwischen Bildung, Kirche und Markt. Schließlich werden zusammenfassend die Perspektiven für ein profiliertes, unverwechselbares Selbstverständnis (Kap. 4) einer modernen Evangelischen Erwachsenenbildung in einer modernen Kirche gebündelt: Orientierung in zunehmender Orientierungslosigkeit.

1. Gesellschaftliche Situation von Erwachsenenbildung

1.1 Erwachsenenbildung in der Phase beschleunigter Modernisierung

Erwachsenenbildung gehört heute zur Grundausstattung der Bevölkerung. Sie ist Bestandteil der Normalität. Der Leitgedanke dieser Normalität ist das »*Immer und Überall*«.

Das »*Immer*« bedeutet, daß Erwachsenenbildung zunehmend weniger zeitlich im Tages-, im Wochen-, im Jahres- und im Lebenslauf festgelegt ist. Das lebenslange Lernen ist – zumindest als Prinzip – inzwischen Realität. Das arbeitsfreie Wochenende wird heutzutage genauso zu Bildungsmaßnahmen genutzt wie die Nacht. Es gibt in der Erwachsenenbildung kaum mehr feste Bildungszeiten: Immer wird gelernt, und zu jeder Zeit kann gelernt werden.

Das »*Überall*« bedeutet, daß Erwachsenenbildung neben der zeitlichen Unabhängigkeit auch von räumlichen Fixierungen gelöst wird. »Es gibt keinen Ort in der Gesellschaft«, so zum Beispiel jüngst die Zeitschrift »Grundlagen der Weiterbildung«, »der sich nicht auch als Lernort definieren ließe«. Insbesondere die neuen Medien lösen die ehemals bestehenden zeitlichen und die örtlichen Lernorte und Lernzeiten zugunsten eines flexiblen Lerngeschehens auf.

Auf der Seite der Individuen korrespondiert dieser Entwicklung eine Einstellung zum Leben und Lernen, die – pointiert ausgedrückt – die Konzeptionalisierung des Lebens in der Form eines Dauerworkshops realisiert. Die aktuellen Zahlen belegen dies deutlich:

- 1994 haben 42% der deutschen erwachsenen Bevölkerung (19-63 Jahre) an einer oder an mehreren Bildungsveranstaltungen teilgenommen (1985 waren es 25%).
- An den ca. 500.000 Kursen in über 1000 Deutschen Volkshochschulen nahmen 1992 über 6,2 Millionen Erwachsene teil. Dahinter steckt ein Haushaltsvolumen von 1,4 Milliarden DM, das zu einem Drittel durch Teilnahmegebühren aufgebracht wurde.
- Die Betriebe melden 1992 ein Investitionsvolumen von 36 Milliarden DM in die betrieblich-berufliche Weiterbildung. Fast 60% der deutschen Unternehmen bieten Lehrgänge, Kurse, Trainings und/oder Seminare an.
- Diese allgemeine quantitative Entwicklung der Erwachsenenbildung spiegelt sich auch im statistisch dokumentierten Wachstum der staatlich anerkannten und geförderten Evangelischen Erwachsenenbildung wider. 1977 nahmen 1,7 Millionen Menschen Angebote der Evangelischen Erwachsenenbildung wahr; 1994 waren es 3,1 Millionen. Die inhaltlichen Schwerpunkte verteilen sich dabei über die Jahre hinweg relativ gleichmäßig auf die Bereiche Theologie und Philosophie (ca. 25%), Literatur und Kunst (24%), Erziehungs- und Schulfragen (18,5%), Zeitgeschehen (12%) sowie Gesundheitsbildung (9%). Diese quantitativen Daten zeigen, daß die Charakterisierung von Evangelischer Erwachsenenbildung als »lebensbegleitender Bildung« zurecht besteht. Die Teilnahme an den Veranstaltungen variiert nach Status, Einkommen, Arbeitsplatz und Geschlecht. So sind es durchschnittlich jeweils zu 80% Frauen, die Angebote der Evangelischen Erwachsenenbildung wahrnehmen beziehungsweise pädagogisch verantworten.

Erwachsenenbildung und jene, die sie nutzen, stehen heute nicht mehr generell unter Legitimationsdruck. Man geht zu Bildungsveranstaltungen, sagt das offen; und selten fragt jemand nach, warum man so etwas tut. Erwachsenenbildung ist zu einer selbstverständlichen Sache geworden. Eher stehen heute diejenigen unter Zwängen zur Legitimation (gerade in der beruflichen Weiterbildung), die längere Zeit keine Bildungsveranstaltung besucht haben. Man nennt dies in der Sprache der Systemtheorie »Inklusion« und meint damit den Sachverhalt, daß es in der Erwachsenenbildung keine Nicht-Teilnahme mehr gibt, sondern allerhöchstens Nicht-Teilnahme. Mit der Beschreibung dieses Sachverhaltes ist jedoch noch nicht klar, warum sich dies so entwickelt hat, wie es sich entwickelt hat. Dazu einige Anmerkungen:

Die *Expansion der Erwachsenenbildung* ist nicht auf die bewußte Realisierung des Ideals einer Kultur- und Bildungsgesellschaft zurückzuführen. Sie ist, das klingt für bildungsidealistische Ohren vielleicht schockierend, Ausdruck und Mittel der Produktions- und der Reproduktionsbedingungen speziell der fortentwickelten Industriegesellschaften. Die zunehmende Beschleunigung des ökonomischen und gesellschaftlichen Lebens – insbesondere die Veränderung der Arbeitsverhältnisse – entwertet immer schneller und immer massiver die traditionellen kulturellen Muster der Lebensführung. Alle Personen haben fortwährend Veränderungs- und Handlungsbedarf. Beschleunigung und Unübersichtlichkeit und deren unaufhaltsame Zunahme sind die auffälligsten Merkmale dieses Prozesses. Die Effekte sind deutlich. Nach dem Zerfall des planwirtschaftlichen Modells haben sich marktwirtschaftliche Prinzipien weltweit durchgesetzt. Die verschiedenen Märkte stehen in einer wechselseitigen, globalen Abhängigkeit. In der Folge verstärkt sich die Monetarisierung vieler Lebensbereiche, ohne daß der Markt Kriterien dafür liefert, was wirklich sinn- und wertvoll ist. Dies führt unter anderem zu Sinn- und Orientierungsverlusten – und den entsprechenden individuellen und gesellschaftlichen Suchbewegungen, diese zu reduzieren.

Wir leben heute nicht (mehr) in einer einheitlich strukturierten Lebenswelt. Als modern zeichnen sich die Verhältnisse dadurch aus, daß sie sich rasch verändern. Das, was als modern gilt, ist daher selbst diesem Prozeß der andauernden Entwertung unterworfen. Erneuerung ist der Imperativ. Der Fortschritt ist nur noch formal durchs Neue definiert. Er ist ein offener Raum, kein Ziel, das irgendwann erreichbar wäre. Niemand kann mehr sagen, wohin die Reise geht; dafür

sind alle gehalten, sich dauerhaft und intensiv anzustrengen, um schneller dort zu sein. Wo eigentlich? Die Expansion der Erwachsenenbildung ist die Antwort auf diese Frage.

»Lebenslanges Lernen« wird zur Pflicht im Vakuum der zerfallenden Berufe, zum Instrument der privaten Sinnsuche, zum Halt im Nebel des undurchschaubaren Lebens, zur Kompensation des Erfahrungsverlustes. Das Ozonloch führt die Ratlosen in den meteorologischen Fachkurs, der Rinderwahnsinn führt zum Besucherandrang beim »vegetarischen Kochen«, der subjektive Sinnverlust erhöht die Nachfrage nach kirchlichen Bildungsangeboten.

Erwachsenenbildung im Prozeß der Modernisierung wird nachgefragt, um sich von der eigenen Unsicherheit in einer unsicheren Welt nicht allzusehr verunsichern zu lassen. Dies wird in einer Umgebung, die ständig komplexer und vielfältiger wird, auch immer notwendiger. Erwachsenenbildung leistet in dieser Hinsicht einen zunehmend unverzichtbareren Beitrag, um die sozialen Nahwelten im labilen Gleichgewicht von Ordnung und Chaos zu halten. Und gleichzeitig produziert sie Ungleichgewichte (vgl. 1.2), verstärkt die Komplexität und fördert jene Individualisierung, von deren Folgen sie lebt. Immer weniger wird eine langfristig gültige Programmatik vorgefunden, dafür trifft man in der Erwachsenenbildung – aber auch in anderen Existenzbereichen – zunehmend häufiger auf ein heterogenes Feld, in dem man sich orientieren muß und das es zu nutzen gilt. Erwachsenenbildung ist sowohl Objekt als auch Subjekt des Modernisierungsprozesses.

Nach Erwachsenenbildung wird hauptsächlich von drei Seiten aus gefragt, von seiten der einzelnen, der Wirtschaft und des Staates:

1. Die *Individuen* versuchen, ihre schwieriger gewordene Lebensgestaltung und die Probleme ihrer Lebensbewältigung mit Hilfe der Erwachsenenbildung zu balancieren und/oder zu bearbeiten. Insofern ist die individuelle Nachfrage sozial und insbesondere auch gesellschaftlich beeinflusst. Entsprechend der Pluralität der Motive ist das Angebot beschaffen. Dessen Vielfältigkeit ist das Kennzeichen der kommunalen (Volkshochschulen), der kirchlichen und der sogenannten »freien« Angebote. Das Ungleiche wird gleichrangig, Vielfältigkeit zum Prinzip. Die Einheit der Erwachsenenbildung besteht tendenziell nur mehr in der Vergleichbarkeit des Verschiedenen.

Der inhaltlichen Zergliederung korrespondiert eine zeitliche. Lernzeiten und Arbeitszeiten sind nicht mehr alterstypisch verteilt – das drückt sich in der Formel des »lebenslangen Lernens« aus. Deregulierte Arbeitsverhältnisse nehmen zu, mit der Folge, daß in der Bundesrepublik nur mehr ein Viertel der Beschäftigten im sogenannten Normalarbeitsverhältnis ihrer Arbeit nachgehen. Gleitzeit, Teilzeit, Vier-Tage-Woche, Schichtarbeit, alle diese Arbeitszeitformen expandieren und flexibilisieren die Lebensführung der Individuen. Damit wachsen die zeitlichen Gestaltungsmöglichkeiten der einzelnen. Davon wiederum profitiert die Erwachsenenbildung, und zwar doppelt: einerseits hat man mehr Zeit außerhalb der fremdbestimmten Arbeit zur Verfügung (so zum Beispiel für Bildungsaktivitäten), andererseits braucht man Bildung und Beratung, um die wachsenden Anforderungen bewältigen und sie in Optionen umwandeln zu können.

Aber auch die Erweiterung der Freizeiträume ist paradox zu sehen. Freizeit ist *nicht* freie Zeit – aber genau dieses begründet den Erfolg der Erwachsenenbildung. Auch in der Freizeit wird gearbeitet. Sie läßt sich in (meist unbezahlte) Arbeitszeit in der Freizeit und frei disponible Zeit aufspalten. Solche frei disponible Zeit ist sehr ungleichmäßig verteilt. Sie variiert nach Berufsstatus, Familienstand, Geschlecht, Einkommen. Die immer wieder zu hörenden und zu lesenden Aussagen, die Freizeit habe in überaus großem Maße zugenommen und stelle ein Problem dar, weil »die Menschen nichts mit ihr anfangen könnten«, sind polemisch. Dies deshalb, weil sie Arbeit außerhalb der Berufsarbeit vernachlässigen. Diese private Alltagsarbeit ist besonders stark gewachsen. Die Technisierung steigert die Anforderungen an die Qualifikationen – nicht nur im Sektor geregelter Arbeit, sondern *auch* im Reich des Privaten. Da die Familien erodieren, müssen wir mehr Beziehungsarbeit leisten. Um das gestiegene Gesundheitsbedürfnis zu befriedigen und die längere Lebenserwartung zu garantieren, leisten wir Gesundheitsarbeit. Die Erziehung unserer Kinder (falls wir sie uns noch leisten) ist mit intensiver unbezahlter Erziehungsarbeit verbunden. Auch hier wachsen die Ansprüche, das heißt, dafür muß mehr Zeit aufgewendet werden.

Zusätzlich schränkt die Verlagerung von Dienstleistungen (der gewerblichen Wirtschaft und der öffentlichen Hand) auf die Privathaushalte die Freizeit ein: Wir müssen die Banküberweisungen computergerecht ausfüllen, unser Geld selbst aus dem Automaten ziehen, wir müssen das Benzin selbst einfüllen, die Möbel häufig selbst zusammenschrauben, und wir haben den Müll, den wir im Überfluß produzieren, selbst zu sortieren und wegzuschaffen. Die Bildungseinrichtungen profitieren von diesem Verlagerungstrend.

Für die neuen Bundesländer stellt sich die beschriebene Situation (noch) nicht in dieser Ausprägung dar. Erwachsenenbildung wird hier – von der individuellen Nachfrage her gesehen – zur Zeit insbesondere zur beruflichen Existenzsicherung genutzt.

2. Qualifikationsanpassung, Aufstieg, Integration und auch Gratifikation sind die Absichten, mit denen *Betriebe* Bildungsangebote koppeln. Personalentwicklung über Bildungsmaßnahmen ist der Trend, der darauf ausgerichtet ist, die subjektiven Ressourcen im Blick auf die Verwertung von Arbeitskraft zu mehren. Die Nachfrage der Betriebe nach Bildung ist inzwischen immens gestiegen. Die volkswirtschaftliche Begründung für diesen Sachverhalt gab kürzlich die angesehene amerikanische Wirtschaftszeitung »Fortune«. Sie erklärte den Bildungsstand der Bevölkerung zum bedeutendsten Wirtschaftsfaktor im internationalen Wettbewerb. Dazu einige grundsätzliche Überlegungen:

Wenn in den Betrieben die technischen und organisatorischen Veränderungen immer schneller vor sich gehen (und nach glaubwürdigen Aussagen stehen wir in diesem Beschleunigungsprozeß erst am Anfang), dann veralten zugleich die jeweils erworbenen Qualifikationen immer schneller, das heißt, sie reichen für die Anforderungen am je speziellen Arbeitsplatz nicht lange aus. Was heute als Qualifikation gilt, muß morgen schon durch neue Qualifikationen oder Zusatzqualifikationen ersetzt und ergänzt werden. Berufliche Weiterbildung wird in dieser Logik zur Zukunftsinvestition, die gewiß jeweils auch den einzelnen Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen und ihrer Zukunft zugute kommt, mehr aber noch eine Investition in die Zukunft der Betriebe ist. Was sich hier zeigt, wird sich in den nächsten Jahrzehnten verstärken: Weiterbildung wird immer deutlicher integraler Bestandteil der Einzel-Unternehmensplanung und ihrer Personaldispositionen. Sie wird damit immer mehr unter ökonomische Prinzipien gestellt, immer extensiver nach Kosten/Nutzen-Kalkülen konzipiert und realisiert. Dies zeichnet sich auf universitärer Ebene bereits durch den auffälligen Sachverhalt ab, daß die Fakultäten und Institute der Betriebswirtschaftslehre die Weiterbildung zu ihrem Thema erklären. Auf der politischen Ebene erkennt man, daß Weiterbildungspolitik primär von der Wirtschaftspolitik dominiert wird.

Bezogen auf den Bedarf beruflich organisierter Arbeit kristallisieren sich drei Schwerpunkte heraus:

- Weiterbildung als Anpassung an technisch-organisatorische Entwicklungen,
- Weiterbildung als Rationalisierung sozialer Prozesse,
- Weiterbildung als Beratung für nicht-standardisierbare Situationen.

Weiterbildung erfüllt in den betrieblichen Spannungs- und Widerspruchsverhältnissen eine ordnend-integrierende Funktion, speziell im Blick auf die Bewältigung des zunehmend rascheren Wandels der Arbeitsinhalte und der Arbeitsformen.

3. Auch der *Staat* ist inzwischen ein großer Nachfrager und Initiator von Bildung geworden. Er hat seit Mitte der 70er Jahre entdeckt, daß er fiskalpolitische Interessen über Bildung realisieren kann. Er kann Individualisierung gesellschaftlicher Probleme betreiben, das heißt, zum Beispiel Arbeitslosigkeit als Bildungsproblem definieren, und er kann damit das Konfliktpotential in der Bevölkerung reduzieren. Das beste Beispiel: Die deutsche Vereinigung kann man als das größtangelegte Bildungsprojekt der Neuzeit interpretieren. Milliarden wurden für Lernmaßnahmen ausgegeben.

Dabei spielen sich die für die Erwachsenenbildung relevanten Entscheidungsprozesse zunehmend weniger auf nationaler Ebene ab. Die Europäische Union fördert Bildungsmaßnahmen in großem Maßstab – jedoch fast ausschließlich im Rahmen von Erwerbsarbeit (wie die Verträge der Europäischen Union von Maastricht vorsehen).

Der wachsende Regulierungsbedarf gesellschaftlicher Dynamiken durch Bildungsmaßnahmen wird durch den Sachverhalt transparent, daß sich immer mehr Ministerien mit Erwachsenenbildung befassen, so zum Beispiel wird in der Frauenpolitik (Frauenförderung), in der Umweltpolitik (Umwelterziehung), in der Gesundheitspolitik (Gesundheitsförderung), in der Innenpolitik, der Arbeitsmarkt- und der Sozialpolitik und neuerdings auch im Bereich des Fernmeldewesens (Lernen im Internet) Erwachsenenbildung als politisches Interventionsinstrumentarium genutzt. Der Staat handelt insofern als Marktteilnehmer in der Erwachsenenbildung. In der Hoffnung, damit indirekt und langfristig auch der Herstellung einer politisch-selbstbewußten Öffentlichkeit (Aufklärung) zu dienen, ist sein direktes Motiv ein (relativ kurzfristiges) Integrations- beziehungsweise Stabilisierungsinteresse.

1.2 Die Entwicklung der Erwachsenenbildung und die Entwicklung der Demokratie

Es gibt viele *Veränderungen* – in der Erwachsenenbildung und in der Gesellschaft –, aber es ist auch vieles unverändert geblieben. Dies darf nicht übersehen werden. Die Erwachsenenbildung trägt aus ihrer Tradition als Aufklärungspädagogik die sie belastenden Hoffnungen auf eine bessere und gerechtere Gesellschaft mit sich. Bildung ist und war mit dem Wunsch verknüpft, »daß es einem dereinst besser ginge« und daß durch die »Bildung des Menschengeschlechts« eine ideale gesellschaftliche Ordnung hergestellt werden könne. Diese Hoffnungen haben sich insbesondere im Blick auf strukturelle Verbesserungen durch Bildungsaktivitäten nicht oder nur sehr geringfügig erfüllt.

Der Sachverhalt, daß die Erwachsenenbildung in die Normalität des Alltags eingezogen ist, darf nicht mit einer grundlegenden Veränderung der ungleichen Bildungschancen verwechselt werden. Mehr Demokratie ist damit nicht entstanden. Die Freiheiten haben sich erweitert (auf der Ebene der Interaktion), die Freiheit (auf der strukturellen Ebene) ist durch Erwachsenenbildung nicht gewachsen. In der Erwachsenenbildung drückt sich dies zum Beispiel dadurch aus, daß die Teilnehmer und Teilnehmerinnen meist freiwillig in Bildungsveranstaltungen gehen, diese jedoch nicht (nur) aus freien Stücken besuchen. Denn der Druck des sozialen Umfeldes auf die Individuen, sich in Bildungssituationen zu begeben, nimmt deutlich zu.

1. Die *Bildungschancen* einer Gesellschaft sind stets nur so gerecht wie die gesellschaftlichen Lebenszusammenhänge, in die die Erwachsenenbildung integriert ist. In der Phase der Modernisierung ist die Erwachsenenbildung für die Funktion der Qualifizierung immer wichtiger geworden, allerdings mit einem doppelten Gesicht: Sie eröffnet einerseits individuelle Chancen; andererseits besteht die gesellschaftliche Schattenseite dieses Bildungsbereiches darin, Ungleichheit zu verteilen, zu reproduzieren und zu rechtfertigen. Ungleichheit wird heutzutage in der Schule angebahnt, verteilt wird sie über Erwachsenenbildung. Deshalb stellt sich nicht nur die Frage: »Was wurde und wird mit und durch Erwachsenenbildung verändert?« Wir müssen auch fragen: »Was ist durch und mit Erwachsenenbildung stabil geblieben, obgleich es veränderungsbedürftig ist?«

Nicht mehr allein die Ausbildung in der Schule, in der Hochschule oder in der Lehre produziert heute das Bildungskapital. Von ihr hängen sozialer Status, Einkommen, gesellschaftliche Privilegien und Anerkennung zunehmend weniger ab. Für Aufstieg, Erfolg und Einkommen werden vielmehr die Titel und die Zertifikate der Weiterbildung immer wichtiger. Konsequenterweise wird die Frage drängender: Wer vergibt diese Titel, wer erstellt die Leistungskriterien, wer garantiert die Anerkennung? Denn wer Titel und Zertifikate verleiht, hat auch Macht, Ungleichheit zu verteilen.

Die Weiterbildung ist in der Bundesrepublik von staatlichen Einflüssen weitgehend frei. Sie ist, zum Beispiel im Gegensatz zu Frankreich, in erheblich geringerem Maße öffentlich reguliert und kontrolliert. Es herrscht freie, aber nicht soziale Marktwirtschaft. Es gibt für die Erwachsenenbildung keine den Schulen, Hochschulen oder anderen Ausbildungen vergleichbaren staatlichen Regelungen. Im Gegensatz zum Beispiel zur beruflichen Ausbildung

Jugendlicher (Duales System) stellt die berufliche Weiterbildung Erwachsener einen Bereich dar, in dem jeder Mann und jede Frau bei entsprechendem Interesse (und den finanziellen Mitteln) Weiterbildungsmaßnahmen anbieten kann. Hinsichtlich der Auswahl von Zielen, Inhalten, Methoden und ebenso der Teilnehmenden sind die Anbieter weitgehend autonom. Das heißt auch, daß Abschlüsse, Titel und Zertifikate im Bereich der Weiterbildung in den meisten Fällen ohne demokratisch organisierten Einfluß und ohne eine solche Anerkennung vergeben werden. Auch die Zugänge zu den Veranstaltungen des lebenslangen Lernens werden nicht öffentlich kontrolliert. Das betriebliche Management erhält durch das Konzept des lebenslangen Lernens einen immensen gesellschaftlichen Machtzuwachs. Es entscheidet durch Auswahl über Karrieren, gesellschaftlichen Status, Einkommen und Ansehen. Auf diese Weise betrachtet, macht das lebenslange Lernen die Arbeitnehmer keineswegs so unabhängig, wie es ihnen erscheint und vielfach versprochen wird.

2. Die Erwachsenenbildungslandschaft ist gespalten. Einerseits ist sie marktförmiger geworden, das heißt, sie unterliegt zunehmend den Selektionseffekten des *Marktmechanismus* und schließt jene aus, die nicht marktfähig sind, und sie differenziert innerhalb der Marktfähigkeiten nach der Marktpotenz der Nachfrager. Andererseits ist die berufliche Erwachsenenbildung, die als betriebliche Weiterbildung firmiert, dem Markt dadurch entzogen, daß sie in der Verfügungsgewalt der Unternehmen belassen wird. Innerbetriebliche Weiterbildungen bedürfen in den meisten Fällen positiver Entscheidungen von Vorgesetzten, wenn sie realisiert werden sollen, denn das arbeitende Individuum hat hier keinen Rechtsanspruch und ist auch nicht frei in seiner Entscheidung zugunsten der Bildungsteilnahme. Jene, die die Marktwirtschaft repräsentieren, realisieren diese gerade nicht in ihrem internen Machtbereich. Wissen und Können bedeutet eventuell mehr Macht, aber Wissen und Können ermöglichen oder verweigern, bedeutet auf jeden Fall noch mehr Macht.

Durch die gravierende Ausweitung der Bildungsbeteiligung der Erwachsenen haben sich die gesellschaftlichen Strukturen nicht grundsätzlich geändert. Die Verteilung des Produktivvermögens ist weithin gleich geblieben. Die Einkommen werden nicht schichtspezifisch neu verteilt, sondern die Möglichkeit jedes einzelnen, über Bildungsmaßnahmen zu mehr Einkommen zu gelangen, wurden und werden grundsätzlich neu verteilt. Da immer mehr Menschen parallel sich anstrengen, um weiterzukommen, werden die realen Chancen, über eine erhöhte Bildungsbeteiligung mehr Einkommen zu erreichen, wieder reduziert, wie Lebensverlaufsstudien (unter anderem vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung) zeigen.

Die gesellschaftlichen Problemlagen werden in die Individuen verlagert. Bildung ist dafür das Medium, mit dem dies am erfolgreichsten und problemlosesten geschehen kann. Erfolge und Mißerfolge sind zwar immer noch sehr stark von kollektiv geteilter sozialer Herkunft bestimmt, aber sie werden dieser immer weniger zugerechnet. Die alten Ungleichheiten dauern an (und neue kommen dazu), sie stellen jedoch gesellschaftlich ein zunehmend kleineres Konfliktpotential dar. Ihnen entspricht ein immer geringer werdendes kollektives Ungerechtigkeitsempfinden. Damit sind sie sozial weniger bedrohlich geworden. Wenn man in der Arbeitswelt nicht mitkommt, wird dies jetzt stärker als eine eben dem individuellen Weiterbildungsstand zurechenbare Situation gedeutet. Die thematische Ausgrenzung der strukturellen Benachteiligungen – auch jener, die durch Bildung geschehen – ist von Bildung selbst mitproduziert. Die konkrete Lebenspraxis – und dies hat den Erfolg der Erwachsenenbildung/Weiterbildung maßgeblich verursacht – wird immer mehr von den »subjektiven« Lebensperspektiven und immer weniger von den »objektiven« Bedingungen geprägt. Pointiert formuliert: Bildung hat ihr Illusionspotential im Blick auf die Veränderung von Lebenslagen (Karriere, Verbesserung der Lebensverhältnisse) erhöht. Immer mehr Menschen *glauben* an die die Lebenslagen verändernde Kraft der Weiterbildung. Immer mehr Menschen knüpfen damit an die relativ unrealistischen Verwertungsperspektiven von Bildung an, daß über Wissen und Können Macht zu erlangen sei. Mobilität und Flexibilität, die Imperative der Erfolgreichen, werden so auch zur lebensgestaltenden Perspektive (und meist nur zur Perspektive) der Nicht-Erfolgreichen – und das sichert den Erfolgreichen weiter den Erfolg.

3. Die Expansion der Erwachsenenbildung wurde bisher nicht, beziehungsweise in nur sehr geringem Umfang, für die *Entwicklung einer demokratischeren und gerechteren Sozialordnung* genutzt. Auch wenn sich die Erwachsenenbildung von einem Privileg zu einer alle Gesellschaftsmitglieder betreffenden Aktivität gewandelt hat, wurde sie zu keiner nach öffentlichen Prinzipien organisierten und verantworteten Aufgabe (von den Möglichkeiten, die die Bildungsurlaubsgesetze bieten, die in manchen Bundesländern erlassen wurden, wird nur in sehr geringem Maße Gebrauch gemacht). Erwachsenenbildung ist – wie nie zuvor – ein strategisches Element, durch das Entwicklungs- und Veränderungsprozesse individueller, wirtschaftlicher, sozialer und gesellschaftlicher Art gesteuert werden, dies aber, ohne daß die Steuerungstätigkeit selbst demokratischer geworden wäre. Die Erwachsenenbildung hat zwar mehr Freiheiten geschaffen, was aber nicht bedeutet, daß mehr Freiheit und Demokratie entstanden wären. Deshalb ist der Erfolg der Erwachsenenbildung ein Erfolg, der zu denken gibt.

1.3 Tendenzen der Erwachsenenbildung

Im Blick auf die Zukunft der Erwachsenenbildung sind folgende *Tendenzen* beachtenswert:

1. Erwachsenenbildung dient den *Individuen*, den einzelnen Menschen zunehmend als *Orientierungsmedium* in der Pluralität von Lebensstilen und Wertorientierungen. Sie wird zur zentralen, relativ unverbindlichen Bindung in einem optionsoffenen Lebenskonzept. Mit und durch Erwachsenenbildung wird die häufig nicht ohne Zwang zustande kommende Entscheidung abgefedert, jenseits von Gemeinschaft, von Tradition (und zunehmend auch von Familie) das Leben zu gestalten. Diese Entscheidung wird so erträglicher und akzeptabler. Erwachsenenbildung begleitet und fördert ein Leben, das sich als selbstentworfenen Biographie, als Projekt, versteht, und sie profitiert davon. Damit verändert die Bildung ihren Stellenwert innerhalb des individuellen Lebensprogrammes. Sie ist nicht mehr länger eine Vorwelt, die auf die wirkliche Welt vorbereitet, sie ist Teil der Welt selbst. Und eine solche Welt muß dann bereits jene Wünsche, Hoffnungen und Erwartungen erfüllen, die man früher aufschob, um sie nach dem entbehrensreichen Bildungsprozeß erfüllt zu bekommen. Konkret heißt das: Man will unterhalten und dabei diskret belehrt werden. Es geht um die Maximierung verschiedener, möglichst unterschiedlicher *Erlebnisbereiche* zu gleicher Zeit am gleichen Ort. Das hat H. Schelsky bereits 1956 in einem Vortrag pointiert benannt: »Der Konsum nimmt Unterhaltungs- und Bildungscharakter an, die Erholung wird zum Konsum und zur Bildung, und schließlich wird die Bildung als Konsum und Unterhaltung betrieben.«

2. Für jene, die die Veranstaltungen leiten, werden die Ansprüche steigen. Inhaltlich müssen die *Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen* höchst flexibel sein. Da die Nachfrage nach Bildungsmaßnahmen immer häufiger einer Neuigkeits- und subjektiven Interessenlogik gehorcht, wechseln die jeweiligen Themen rasch. Der Themenverschleiß ist bereits enorm und wird noch größer werden. Ganz ähnliches gilt für die Methoden der Bildungsarbeit. Methodenwechsel muß zum Standardrepertoire werden, weil dieser inzwischen zur standardisierten Erwartung der Kursteilnehmer und der Kursteilnehmerinnen gehört. Die Verbindlichkeiten hinsichtlich der Anwesenheit, die üblicherweise mit der Anmeldung zu einer Bildungsveranstaltung eingegangen werden, sinken rapide. Kurzfristige Absagen, spontanes Wegbleiben, phasenweises Aussetzen, alles das nimmt zu, so daß sich die Steuerungsprobleme für die Dozenten und Dozentinnen verschärfen. Für das Lehrpersonal in der Erwachsenenbildung bedeutet dies, daß der Alltag immer mehr aus permanenten Unsicherheiten, häufigen Unklarheiten, schnellen Umstellungsnotwendigkeiten, wechselnden Orientierungsbedürfnissen bestehen wird. Das Berufsbild der staatlich versorgten und weitgehend in institutioneller Kontinuität arbeitenden Lehrkraft ist weniger denn je das geeignete Vor-Bild. Flexibilität und Mobilität, die Maximen unserer verschärften Moderne, treffen mit ihren Chancen und ihren Risiken auch auf die Dozenten, die Kursleiterinnen, die Referentinnen zu. Diesbezüglich wird noch viel zu wenig in der Aus- und Weiterbildung getan, um die Lehrkräfte für diese Instabilitäten zu stabilisieren.

2. Rahmenbedingungen und Grundlagen Evangelischer Erwachsenenbildung

Beschleunigte Modernisierung und die Entwicklung pluraler Lebenslagen sind zugleich Voraussetzung und Ergebnis von Erwachsenenbildung in der gegenwärtigen Gesellschaft. Mit dem weltanschaulich-religiösen Pluralismus und dem weltanschaulich-religiös neutralen Staat weist der Modernisierungsprozeß in Europa noch andere, für die Kirchen relevante Aspekte auf. Er hat zu einer funktional differenzierten Gesellschaft geführt, in der sich Lebensbereiche verselbständigt haben, die zuvor von einer religiös begründeten Einheitsvorstellung zusammengehalten waren. Im Blick auf den Bildungsbereich ist 1919 mit der Verabschiedung der Weimarer Reichsverfassung die folgenschwerste traditionelle Einheitsklammer, die »Staatskirche« und mit ihr die »Christliche Staatsschule«, aufgehoben worden. Komplementär hierzu wurden die Kirchen in ihre volle Selbständigkeit entlassen. Was miteinander verschränkt war, ist auseinandergetreten.

Ungefähr im gleichen Zeitraum – mit Anfängen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts – ist in Deutschland die Volkshochschulbewegung entstanden. Aus ihr ging in der Weimarer Zeit der Prototyp der Erwachsenenbildung hervor, wie wir sie heute verstehen und sie sich als quartärer Bildungsbereich darstellt. Dieser Bereich kennt verschiedene Trägerschaften, auch Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft. Wie ist trotz der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung und der verfassungspolitischen Trennung im Verhältnis von Staat und Kirche in der Bundesrepublik der neue Zusammenhang zu verstehen? Wie ist es öffentlich zu legitimieren, daß Kirchen einbezogen sind? Nach dem als Antwort hierauf zu umreißen Rahmen (2.1) ist das Verständnis Evangelischer Erwachsenenbildung (EEB) historisch (2.2) und theologisch-systematisch (2.3) zu begründen.

2.1 Verfassungs- und gesellschaftspolitischer Rahmen für die verschiedenen Träger Evangelischer Erwachsenenbildung

Die Beantwortung der Frage, welches Recht zur Mitwirkung den Kirchen im Rahmen der öffentlich organisierten Erwachsenenbildung überhaupt zusteht, wirft Licht auf Grundlagen, die zunächst rein säkularer Natur sind und mit theologischen Grundlagen nichts zu tun haben. Sie betreffen die Rechtfertigung staatlicher Förderung von EEB vor der gesamtgesellschaftlichen Öffentlichkeit und bilden darum die *verfassungspolitische* (1.) und *gesellschaftspolitische* (2.) Basis.

1. Die erste Antwort ergibt sich aus dem Zentrum eines Staatsverständnisses, das zwischen Staat und Gesellschaft unterscheidet und zugleich die gesellschaftlichen Kräfte für den Staat als dem Gemeinwesen aller in Anspruch nimmt. Hierbei räumt der weltanschaulich-religiös neutrale Staat, der sich selbst eine inhaltliche Beeinflussung versagen muß, den Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften die Möglichkeit zur Mitwirkung ein, weil er sich von ihnen positive Beiträge für das Gemeinwohl (sozialer Aspekt) wie für jedes einzelne Subjekt als Person und Bürger verspricht (individueller Aspekt).

In diesem verfassungspolitischen Selbstverständnis äußert sich die positive Religionsfreiheit nach Artikel 4 GG. Sie respektiert die Religionsgemeinschaften, indem sie ihnen Raum zur Betätigung eröffnet, um so zugleich jedem einzelnen Gelegenheit zu geben, sich in freier Wahl religiös zu orientieren. Die negative Seite der Religionsfreiheit, die abwehrt und begrenzt, ist ebenso konstitutiv. Mit ihr wird zum Beispiel ausgeschlossen, daß Träger, die in die staatlich mitfinanzierte Bildungsarbeit einbezogen sind, diese einseitig für ihre Zwecke gebrauchen.

Mit dem letzten Punkt ist neben dem formalen der materiale pädagogische Trägerpluralismus angesprochen. Es geht um die Balance zwischen dem formal eingeräumten Recht der Teilhabe und des Anspruchs auf Förderung einerseits und der Art und Weise der inhaltlichen Ausgestaltung andererseits. Die vom Staat anzulegenden Kriterien dürfen – von den Kirchen wie auch vom Staat selbst – nicht so mißverstanden werden, als schöben sie die für den Träger charakteristischen und unaufgebbaren Kriterien zur Ausgestaltung an den Rand. Ob es sich um kirchliche Kindergärten, um den Religionsunterricht nach Artikel 7.3 GG, um freie Schulen in kirchlicher Trägerschaft, um theologische Fakultäten oder eben um evangelische Erwachsenenbildungseinrichtungen handelt: Das eigene Profil muß und soll nicht preisgegeben werden. Rechtens ist es jedoch, wenn Staat und Öffentlichkeit erwarten, daß mit dem weltanschaulich-religiösen Profil, theologisch gesprochen dem sogenannten *Proprium*, zugleich Verantwortung für das Gemeinwesen wahrgenommen wird. Wo werden zusammen mit den Impulsen und Leistungen der EEB für die Kirche (s. 3.2) auch Impulse und Leistungen der EEB für die Gesellschaft (s. 3.3) überzeugend sichtbar?

2. An dieser Nahtstelle, an der weltliche und geistliche Kriterien gleichzeitig bestimmend werden, hängt über den verfassungsrechtlichen und verfassungspolitischen Rahmen hinaus die Akzeptanz kirchlicher Erwachsenenbildung von gesellschaftlichen Strömungen und »Stimmungen« ab. Wie die Rolle der Religion, besonders aber die der Kirche, gesamtgesellschaftlich eingeschätzt wird, ist hierbei auch auf der Ebene der Teilnehmer und Teilnehmerinnen von kirchlichen Angeboten zu spüren und kann die EEB vor konkrete Probleme führen. Zu dem allgemeinen staatlich-gesellschaftlichen Echo kommt das individuelle. Die vielberufene Lebensweltorientierung (s. 3.1) schließt als erstes diese – aus der Sicht potentieller Interessenten formulierte – elementare Akzeptanzfrage ein: Soll man sich überhaupt in einen von den Kirchen mitbestimmten Raum des Lernens und der Bildung (Erwachsenenbildung, Weiterbildung) hineinbegeben? Oder kommt eine Teilnahme prinzipiell nicht in Frage, weil etwa alles Religiöse und Kirchliche als obsolet empfunden wird?

Äußere politisch-rechtliche Rahmenbedingungen und innere Bedingungen der Akzeptanz der Rolle von Religion und religiöser Institutionen in der Gesellschaft und im eigenen Leben greifen ineinander. Erstere können durch letztere allmählich ausgehöhlt werden. Anzeichen hierfür sind in der Bundesrepublik deutlich zu erkennen, etwa im umstrittenen »Kruzifix-Urteil« des Bundesverfassungsgerichtes oder in der Auseinandersetzung um das Fach »Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde« in den Schulen Brandenburgs. Wie sollen die Kirchen auf diese Entwicklung reagieren? Bevor im Kapitel 3 ausführlich darauf eingegangen wird, ist es wichtig, sich zunächst die historische Entwicklung der Bildung Erwachsener in der Kirche sowie der Institutionalisierung Evangelischer Erwachsenenbildung zu vergegenwärtigen (2.2). Die anschließende systematisch- und praktisch-theologische Erörterung zeigt, daß sich die damit angesprochenen unterschiedlichen Arbeitsfelder notwendig aus dem Selbstverständnis unserer Kirche und deren reformatorischen theologischen Grundlagen ergeben (2.3).

2.2 Von der Bildung Erwachsener in der Kirche zur Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft – historischer Rückblick

Mit guten Gründen kann die Kirche für sich beanspruchen, seit ihren Anfängen mit der Bildung beziehungsweise mit dem Lernen Erwachsener zu tun zu haben. Dazu ein knapper Rückblick:

- In der *Anfangszeit der Kirche* wurden überwiegend Erwachsene getauft. Diejenigen Frauen und Männer, die die Taufe empfangen wollten – und übrigens schon vor dem Empfang dieses Sakraments als Christen bezeichnet wurden –, mußten sich in der Alten Kirche einer bis zu dreijährigen Vorbereitungszeit unterziehen. Dieser später so genannte »Erwachsenenkatechumenat« sah nicht nur Elemente einer Unterweisung in den Grundlagen des christlichen Glaubens vor, sondern auch Formen gemeinsamen Lebens mit geistigen

Übungen beziehungsweise Exerzitien. Beides wirkte zusammen, modern gesprochen, »Bildung als Reflexion« und »Bildung als Lebensform« (EKD 1983). Die Verbindung beider Seiten wird in der Gegenwart in der kirchlichen Erwachsenenbildung dort wiederentdeckt, wo sie nicht in Vortragsveranstaltungen und Kursen aufgeht, sondern gemeinsames Lernen an Projekten oder in Initiativen mit umfaßt.

- Der Klerus und vor allem die Klöster des *Mittelalters* sahen ihren Auftrag nicht nur in der Pflege der Liturgie und der theologischen Gelehrsamkeit, sondern auch in lebenspraktischen Hilfestellungen für die Menschen, etwa in Fragen der Kindererziehung, der Gesundheitspflege und der Landwirtschaft. Sie waren über Jahrhunderte die zentralen Orte alltagsbezogener Bildung.
- Die *Reformation* Martin Luthers galt dem Mißstand, »daß der gemeine Mann doch so gar nichts weiß von der christlichen Lehre« (Vorrede zum Kleinen Katechismus von 1529). Das von Luther angestrebte »Priestertum aller Gläubigen« schließt ein lebenslanges Lernen im Glauben ein. Neben den nun aufblühenden niederen wie höheren Schulen, für deren Reform Luther die Obrigkeiten in Stadt und Land in Pflicht nahm, wurde auch die Gemeinde zum Ort christlicher Elementarbildung, durch die Unterweisung im Hause, die auch die Erwachsenen einschloß, wie durch das extensiv ausgebaute Instrument der Katechismuspredigten. Grundsätzlich diente in der Kirche des Wortes jede Predigt, die jetzt eine ganz neue Mittelpunktstellung erhielt, der verständigen Aufhellung des Zusammenhangs von Glauben und Leben.
- Der *Pietismus* des 17. und 18. Jahrhunderts belebte diesen Gedanken des allgemeinen Priestertums neu, indem er das Gefälle zwischen theologischer Gelehrsamkeit und unwissendem Laienstand aufheben wollte und für ein bewußtes, verinnerlichtes Glaubensleben aller mündigen Christen eintrat. Um das christliche Leben entsprechend zu vertiefen, reichte der sonntägliche Gottesdienst nicht aus. So kam es im Einflußbereich der pietistischen Bewegung zur Bildung kleiner Gruppen, »collegia pietatis« (P.J. Spener) genannt, in denen sich Frauen und Männer trafen, die »mit Ernst Christen sein wollten« und sich ohne theologische Bevormundung intensiv mit der Bibel beschäftigten.
- Im Gefolge der *Aufklärung* des 18. Jahrhunderts erwachte auch im Christentum ein kritischer Geist, der die kirchlichen Dogmen auf ihre Vernunftgemäßheit hin befragte. Ein zentrales Anliegen wurde hierbei die Volksbildung (s.u.), in christlicher Hinsicht der Christ als »Selbstdenker«.
- Im *19. Jahrhundert* wurde die Kirche zunehmend damit konfrontiert, daß ihr zunächst die Schicht der »Gebildeten« und in der Folgezeit das entstehende »Proletariat« in den großen Städten verlorenging. Sie reagierte darauf mit »zielgruppenorientierten« Angeboten, wie man heute sagen würde. Um die »gebildete Schicht« wieder zu erreichen, entstand ein ausgedehntes Publikations- und Vortragswesen, das die christliche Weltsicht gegenüber anderen Weltanschauungen konkurrenzfähig zu halten versuchte. An das »Proletariat« richtete sich vor allem die von J.H. Wichern (1808-1881) ins Leben gerufene »Innere Mission«. Ferner entstand zusätzlich zum sonntäglichen Gottesdienst ein reges Vereinsleben für Erwachsene in freier oder kirchlicher Trägerschaft, das in den heutigen Gemeindegruppen und -kreisen, der gemeindlichen Erwachsenenarbeit also, seine Fortsetzung gefunden hat.

Auch wenn die Kirche in ihrer Geschichte einen unbestreitbaren Anteil an der *Bildung Erwachsener* hat, so ist die *Erwachsenenbildung* als institutionalisierte und pädagogisch strukturierte Form des Lernens Erwachsener nicht ihre Erfindung. Wichtige Vorläufer der organisierten Erwachsenenbildung waren die »Arbeiterbildungsvereine«, die in selbstorganisierten Zirkeln auf der Basis der Parole »Wissen ist Macht« das bürgerliche Bildungsmonopol zu brechen versuchten und außerhalb der verfaßten Kirchen entstanden. Im deutschen Sprachraum kann das Jahr 1871 als ein wichtiges Datum der organisierten Erwachsenenbildung angesehen werden. In diesem Jahr wurde die »Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung« gegründet. Zu ihren Absichten gehörte es, den unterprivilegierten Schichten an den Bildungsgütern des Bürgertums Anteil zu geben. Erstmals sorgte dieses Programm für eine gewisse Breitenwirkung

des Anliegens der »*Volksbildung*«, aus dem dann im 20. Jahrhundert – nicht zuletzt unter Einfluß der Reformpädagogik – die Volkshochschul-Bewegung erwuchs.

Von den Kirchen wurde die Entwicklung einer eigenständigen »*Volksbildung*« eher reserviert aufgenommen. Es gab allerdings in Kreisen des von der liberalen Theologie beeinflussten sogenannten »Kulturprotestantismus« Bestrebungen, die schmerzlich empfundene Kluft zwischen kirchlichen Positionen und dem, wie es hieß, »geistigen Leben der Gegenwart« durch aktive Mitarbeit in der »*Volksbildung*« zu überbrücken. In den frühen 20er Jahren waren es vor allem Vertreter des »religiösen Sozialismus«, die das reformpädagogische Anliegen einer »freien«, sich in »Arbeitsgemeinschaften« realisierenden Erwachsenenbildung aufgriffen und sich unter anderem im »Hohenrodter Bund« engagierten.

In diesem Zusammenhang verdient die Gründung christlicher Heimvolkshochschulen nach dem Vorbild des dänischen Theologen N.F.S. Grundtvig (1783 – 1872) Beachtung, in denen Erwachsene gemeinsames Arbeiten und Lernen praktizierten. Die verfaßten Kirchen hingegen legten besonderes Gewicht darauf, den Herausforderungen der Gegenwart in Gestalt von naturwissenschaftlichem Materialismus, Sozialismus und völkischer Deutschtümelei »apologetisch« zu begegnen, wobei hier natürlich kritisch zu differenzieren ist. In manchen Landeskirchen wurden deswegen »apologetische Centralen« eingerichtet. Sie gaben allgemeinverständliche Schriften heraus und organisierten zeitbezogene Vorträge, die sich sowohl an kirchentreuere wie auch an kirchenfremde Menschen richteten.

Zu erwähnen ist ferner das vielfältige evangelische Vereinsleben, das ganz unterschiedliche Zielgruppen ansprach – vor allem aus dem bürgerlichen Mittelstand; es gründeten sich aber auch Arbeiter- und Gesellenvereine. Diese Entwicklungen im 19. Jahrhundert sollten auf ihre Weise zur »*Volksbildung*« beitragen. In den Vereinen drückte sich die soziale Verantwortlichkeit des Christentums in Auseinandersetzung mit dem Sozialismus aus (J.H. Wichern, vgl. oben). Die heutige Frauen- und Männerarbeit der Kirche wurzelt in solchen Zusammenschlüssen, die sich dezidiert als »Laienbewegung« und ebenso als »Laienbildung« verstanden.

Der Nationalsozialismus brachte die »*Volksbildung*« unter seine Kontrolle. Seiner brutalen Gleichschaltungspolitik entgingen auch die Kirchen nicht, deren Wirkungskreis schrittweise auf Gottesdienst und Diakonie reduziert wurde. Trotzdem versuchte etwa die Bekennende Kirche, Kinder und Erwachsene durch »Rüstzeiten« anzusprechen, um sie zur Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Ideologie zu befähigen.

Nach dem *Ende des Nationalsozialismus* versuchte man vielerorts auf ganz unterschiedliche Weise, sich als Kirche an der »*Volksbildung*« beziehungsweise Erwachsenenbildung zu beteiligen. Angesichts der äußeren und inneren Zerstörung war es vor allem wichtig, aus den schlimmen Erfahrungen der NS-Zeit zu lernen und Wege in die Zukunft zu finden. Unmittelbar nach dem Krieg wurde schwerpunktmäßig die kirchliche Frauen- und Männerarbeit wiederaufgebaut, die sich weithin in übergemeindlichen »Werken und Diensten« (s.u.) organisierte und teilweise an die Tradition der »Laienbildung« anknüpfte. Dies galt auch für den Deutschen Evangelischen Kirchentag, der sich bis heute als Laienbewegung in der Kirche versteht.

Ein weiterer wichtiger protestantischer Beitrag zur Erwachsenenbildung waren die in der Nachkriegszeit gegründeten Evangelischen Akademien wie zum Beispiel Arnoldshain, Bad Boll, Loccum, Mülheim und Tutzing in den westlichen Besatzungszonen und – unter viel schwereren Bedingungen – ähnliche Einrichtungen in der damaligen sowjetischen Besatzungszone. In der hier vor allem kultivierten Form der mit mehreren Übernachtungen verbundenen »Tagung« ging es darum, Menschen verschiedener Herkunft und aus differierenden Lebensverhältnissen miteinander ins Gespräch zu bringen und auf diese Weise Demokratie zu erfahren, zu lernen und zu praktizieren. Gleichzeitig bewährten und bewähren sich die Akademien als Ort des theologisch weltoffenen Gesprächs, als Drehscheibe zwischen »Kirche und Welt«, als »dritter Ort«. Den Akademien ist es gelungen, auch eher kirchenferne und kirchenkritische Gruppen und Schichten anzusprechen.

Den genannten Anfängen der Vor- und Nachkriegszeit – nicht zuletzt den in den Evangelischen Akademien gesammelten Erfahrungen mit Kirche als Ort des Sach- und Zeitgesprächs – verdankt sich die heutige Evangelische Erwachsenenbildung. Sie hatte zunächst nur einen eher

geringen Stellenwert. Erst allmählich wurde sie ein eigenständiges kirchliches Handlungsfeld und eine unverzichtbare »Aufgabe der Kirche« (EKD 1983).

In den Landeskirchen der alten Bundesrepublik hat sich das institutionelle Gefüge der EEB in den zurückliegenden Jahrzehnten ausdifferenziert. Die Bildungsreform der späten 60er Jahre und vor allem die in den jeweiligen Landesgesetzen geregelte staatliche Förderung eines pluralen Trägersystems sorgten dafür, daß die Erwachsenenbildung verstärkt als neues, aber genuines kirchliches Handlungsfeld wahrgenommen wurde. Zu den auf Landesebene arbeitenden Akademien kamen in den alten Bundesländern Heimvolkshochschulen, Familienbildungsstätten, städtische Bildungszentren und regionale Bildungswerke hinzu. Auch andere, schon länger bestehende Einrichtungen der Kirche, die sich an Zielgruppen wie Frauen, Männer, Menschen in der Arbeitswelt oder Seniorinnen und Senioren richten (die sogenannten kirchlichen Werke, Dienste und Verbände), verstehen in zunehmendem Maße zumindest Teile ihres Handelns legitimerweise als Erwachsenenbildung.

In der DDR war demgegenüber vieles nur begrenzt möglich. Dieser Umstand führte jedoch nicht zur Resignation. Erwachsenenbildung wurde zu einer Herausforderung der Gemeinden. Sie bot erstens in einer ideologisch einseitig geprägten Umwelt Chancen, überhaupt Interesse am Christentum zu wecken – dies gilt angesichts des Desinteresses an Religion und Kirche als Erblast des SED-Staates heute ebenso. Sie war zweitens ein Raum dafür, das im Laufe der Zeit in der Kirche gewachsene Bewußtsein einer christlichen Weltverantwortung zu klären und seine Folgen zu bedenken. Nicht zuletzt wurde sie drittens ein Forum für all diejenigen, die auf einen friedlichen Wandel der gesellschaftlichen Verhältnisse drängten.

In der ideologisch einheitlichen Bildungslandschaft der DDR boten solche gemeindebezogenen Bildungsangebote (Hauskreise, Seminare, Initiativen, Studienzirkel, Akademien, Kirchentage etc.) Überlebensraum und Handlungsorientierung für viele Menschen auch außerhalb der Gemeinde. Die kirchlichen Bildungsangebote waren einerseits vom Argwohn der Machthabenden begleitet; sie weckten andererseits auch positive Aufmerksamkeit über die kirchlichen Kreise hinaus.

Ungefähr im gleichen Zeitraum, besonders aber seit Beginn der 70er Jahre, ist mit der Konzeptionalisierung der »Gemeindepädagogik« auch in den Landeskirchen in der Bundesrepublik die von und in den Gemeinden wahrgenommene Gemeindebildungsarbeit mit Erwachsenen in ihrer Bedeutung ganz neu gesehen, gewürdigt und durch entsprechende Ausbildungseinrichtungen (Ev. Fachhochschulen etc.) professionalisiert worden.

Mit dem Bedeutungszuwachs der EEB veränderten sich ihre Arbeitsformen: neben die Wochenendtagung sind Arbeitsgemeinschaften, Kurse, Seminare und Workshops getreten. Im Zusammenhang damit hat sich ferner das Berufsprofil der in der EEB tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gewandelt; nur eine Minderheit sind Pfarrerinnen und Pfarrer. Zusammen mit zahlreichen Ehrenamtlichen, die sich für Erwachsenenbildung – etwa durch das »Fernstudium Erwachsenenbildung«, das hier eine überaus wichtige Rolle spielt – eigens qualifiziert haben, wird die Arbeit zunehmend von gemeinde-, religions- und sozialpädagogisch ausgebildeten Hauptamtlichen getragen.

Um die vielfältigen Institutionen der EEB auf landeskirchlicher Ebene zu vernetzen sowie um die Fortbildung der Haupt-, Neben- und Ehrenamtlichen zu sichern, wurden Landesarbeitsgemeinschaften und/oder Landesstellen der EEB gegründet, die ihrerseits zum Verbund der DEAE (Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung) gehören. Die DEAE erfüllte in der Anfangszeit eine Schrittmacherrolle und vertritt heute die Interessen der EEB bundesweit.

Regional vertreten die Landesarbeitsgemeinschaften die EEB nach außen und nehmen ihre bildungspolitischen Interessen wahr. Sie sind, je nach Landesregelung, meist eine staatlich anerkannte und zuschußberechtigte Trägerorganisation für Erwachsenenbildung (neben anderen Trägern wie dem jeweiligen Volkshochschulverband oder der katholischen Erwachsenenbildung).

2.3 Erwachsenenbildung als Aufgabe der Kirche – theologisch-systematische Begründung

Kirchliches Handeln muß sich immer wieder an Schrift und Bekenntnis orientieren und prüfen lassen, ob es dem »Evangelium« entspricht und förderlich ist. Einer in viele Handlungsfelder differenzierten Großorganisation wie der Volkskirche fällt dies nicht leicht, zumal den Orientierungs- und Prüfprozeß unterschiedliche Frömmigkeitsrichtungen, Theologien und Interessenlagen beeinflussen. Das wirkt sich besonders dann aus, wenn der finanzielle Spielraum der Kirche enger wird und dazu nötigt, für die Zukunft Prioritäten zu setzen. Hinzu kommt, daß die normativen Quellen der Kirche, also vor allem das biblische Zeugnis, nicht unmittelbar Auskunft darüber geben, wie die Kirche aktuelle Herausforderungen aufgreifen und ihr institutionelles Handeln gestalten soll. Den Texten der Bibel ist die neuzeitliche Lebenswelt unbekannt. Sie geben jedoch klar die Richtung an, in die die Kirche zu gehen hat, wenn sie als Kirche Jesu Christi unter wechselnden historischen und soziokulturellen Bedingungen erkennbar bleiben soll.

Diese hermeneutische, das Verstehen biblischer Texte betreffende Voraussetzung gilt sowohl für die Bildung Erwachsener, die für die Kirche schon seit jeher wichtig war (vgl. 2.2), als auch für die Erwachsenenbildung, die als Erfindung der Moderne zu gelten hat und an der sich die Kirche heute auf ihre Weise zu beteiligen sucht.

Auf diesem Hintergrund ist zunächst festzuhalten: Ob und wie die Kirche Erwachsenenbildung konkret gestaltet, läßt sich mit biblisch-theologischen Argumenten kaum begründen. Wohl aber lassen sich theologische Gründe anführen, warum *Glaube und Bildung im Christentum zusammengehören*. Die Geschichte des Gottesvolkes der hebräischen Bibel ist von Anfang an auch eine Lerngeschichte (1.). Lernbedürftigkeit und Lernfähigkeit werden sodann durch den Glauben an Gott besonders gedeutet (2.). In der Geschichte der Kirche wurde schließlich von den Reformatoren theologisch gerechtfertigt, warum Weltdienst ein Gottesdienst ist, gerade im säkularen Bildungsbereich (3.).

1. Der von Gott mit *Israel* geschlossene Bund lebt bis heute davon, daß Gottes befreiendes Handeln (Exodus), das zusammen mit seiner Selbstoffenbarung sowie der Übergabe seiner Gebote am Sinai für Israel konstitutiv geworden ist, von Generation zu Generation für jung und alt erzählend und lehrend erinnert wird (2. Mose 6,1 ff). Als in der nachexilischen Zeit die Tora zur identitätsverbürgenden und wegweisenden Verbindung zwischen Gott und seinem Volk wurde, zumal nach der Zerstörung des Tempels, bildeten die Synagogen als Bet- und Lehrhäuser den Ort der umfassenden, alltagsbezogenen religiösen »Bildung« der Erwachsenen – Israel verstand sich prägnanter als je zuvor als »*Lerngemeinschaft*«. Von Kindesbeinen an sollten jüdische Frauen und Männer lebenslang die Tora studieren, um den aktuellen Willen Gottes zu ergründen und in ihrer Lebenspraxis zu bewähren.

Im Strom dieser Tradition stand auch *Jesus als »Lehrer«*, der sich nicht nur mit dem Zuspruch der Vergebung und dem Ruf in die Nachfolge, sondern ebenso in diskursiven Sprachformen seiner Zeit, nämlich denen des Lehr- und Streitgesprächs an seine Zuhörerinnen und Zuhörer wandte. Entsprechend wurde es für die *Kirche* zur selbstverständlichen Pflicht, diejenigen zu »*lehren*«, die sich taufen lassen und zur Gemeinde Jesu Christi gehören wollten: »Lehret sie halten alles, was ich euch befohlen habe« (Mt 28,20). Aus diesen Anfängen entstand der altkirchliche gestufte Katechumenat, die Vorbereitung zur vollen Mitgliedschaft in der Kirche. Somit verstehen sich beide, Judentum und Christentum, bis heute als lehrende und lernende Religionen.

2. In diese traditions-geschichtlichen Selbstverständlichkeiten sind allgemeine anthropologische Voraussetzungen eingeschlossen, die in unserer Zeit neu betont und theologisch gedeutet worden sind. Es ist erstens die *Lernbedürftigkeit des Menschen*. Er ist für sein Überleben auf andere angewiesen, für die Erfüllung seiner Lebensbestimmung auf Gott. Der Kern seiner Bedürftigkeit betrifft sein Lernen als jemand, der scheitert, schuldig wird und Sünder ist – lernen umzukehren, Lernen als Buße.

Es geht zweitens um die *Lernfähigkeit des Menschen* als gute Gabe Gottes, einmal bezogen auf das, was für das alltägliche Leben notwendig ist, zum anderen bezogen auf die Voraussetzungen des Glaubens. Das jüdisch-christliche Gottesverhältnis verwirklicht sich in der Sicht der reformatorischen Kirchen im Hören auf Gottes Wort, das verständlich sein will und auf das persönlich zu antworten ist. Dies setzt ein Bild des Menschen voraus, zu dem die persönlich verstehende, reflektierende Aneignung gehört. Für das gesamte pädagogische Handeln der Kirche ergibt sich hieraus die *hermeneutische Aufgabe*, die christliche Überlieferung im Horizont der gegenwärtigen Wirklichkeit zu erschließen, damit verstanden wird, worum es in der Verkündigung der Kirche geht.

Sorgfältig ist freilich zu beachten, daß im Verhältnis von Glauben und Lernen das, was uns Menschen pädagogisch möglich und notwendig ist, von dem unterschieden wird, was allein Gottes gnädiges Handeln bewirken kann. Wer glaubt, kann die Gewißheit im Glauben nur als ein Geschenk Gottes ansehen. Man kann jedoch vorbereitend zum Glauben hinführen sowie den Sinn eines Lebens aus Glauben beschreiben und in der Kirche erleben. Die bildende und heilende Kraft des Evangeliums ist erfahrbar. Das Glaubensverständnis entwickelt und verändert sich außerdem im Lebenslauf. In diesem Sinne wird ein entwickelter Glaube Teil einer entwickelten Subjektivität (s. Kap. 4). Der erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in der deutschsprachigen Pädagogik vermehrt auftretende pädagogische Bildungsbegriff hat in der *Lehre von der Gottebenbildlichkeit des Menschen* eine seiner Wurzeln. Meister Eckhart (ca. 1260 – ca. 1328) betont, der Mensch müsse sich auf Gott hin »bilden« beziehungsweise, genauer, durch Gott (passivisch) gebildet werden. Dies »Hineingebildetwerden in Gott« geschieht, indem sich der Mensch von sich selbst, seinem eigenen Ich, dem Ich des Sünders, »entfremdet«.

Aus diesem mystisch-theologischen Modell läßt sich nicht unmittelbar auf die Notwendigkeit eines modern verstandenen Konzepts lebenslanger (religiöser) Bildung schließen. Indirekt aber wird deutlich, daß aus christlicher Sicht Bildung keine autonome Selbstverwirklichung meint, keinen abschließbaren Vorgang darstellt und nicht mit einer verdinglicht vorzustellenden, äußerlich bleibenden Wissensvermittlung verwechselt werden darf.

Wenn heute die Kirche ihr pädagogisches Handeln unter den Begriffen der *Bildung* beziehungsweise *Bildungshilfe* durchdenkt, so sind seit der Zeit des Mittelalters zusätzlich viele andere pädagogische Erkenntnisse mit eingeflossen. Die neuzeitliche Christentumsgeschichte hat, unter anderem im Pietismus, den Gemeinschaftsbezug besonders betont und veranlaßt uns in unserem Jahrhundert, den Begriff menschlicher Gemeinschaft global zu buchstabieren. Sodann ist die Kirche in der Nachfolge Jesu konkrete Bildungshilfen als Teil umfassender leib-seelischer und sozialer Hilfe besonders jenen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen schuldig, die den Standards der Leistungsgesellschaft nicht mehr entsprechen und deren Menschenrechte und Menschenwürde bedroht sind. Auch in ihrem grundsätzlichen Eintreten für Frieden, Gerechtigkeit und die Bewahrung der Schöpfung leistet die Kirche »Bildungshilfe«: Alle Menschen, gerade die Armen und Benachteiligten, haben von Gott her ein Recht darauf, in ihrer Gottebenbildlichkeit gewürdigt und gefördert zu werden.

3. Die aus der jüdisch-christlichen Tradition und aus theologisch-anthropologischer Perspektive gewonnenen Einsichten gelten gemeinsam für alle kirchliche Arbeit mit Erwachsenen, ob innerhalb der gemeindepädagogischen Arbeitsfelder oder im öffentlichen vierten Bildungsbereich. Wir stoßen hierbei auch auf Lern- und Bildungsprozesse außerhalb der parochial oder gesellschaftlich organisierten kirchlichen Erwachsenenbildung, auf *funktionale* und *informelle* »Erwachsenenbildung« im Gemeindeleben und in christlichen Initiativen und Gruppen. Jeder Gottesdienst, jede Zusammenkunft von Menschen unter dem Dach der Kirche hat Anteile, die mit »Lernen« und »Bildung« im weitesten Sinne dieser Begriffe zu tun haben. Vieles wird hier gleichsam nebenbei gelernt, ohne gezielte pädagogische Intention: Jungen und Mädchen, Frauen und Männer kommen zusammen, reden, hören, lachen, weinen, singen, beten oder spielen miteinander, tauschen Erfahrungen aus, klären Konflikte, planen Veranstaltungen. Hierzu gehören auch viele Beispiele gesellschaftlichen und politischen Engagements mit christlichem Motiv. Dabei finden Lernprozesse Raum, die meistens gar nicht als solche registriert werden. Im

Unterschied dazu sind die Angebote der Erwachsenenbildung *organisiert*: Hier haben die dafür Verantwortlichen einen Lernprozeß für eine oder mit einer Lerngruppe geplant, haben ihn nach Lernzielen und -inhalten strukturiert und entsprechende methodische Schritte vorgesehen. Ein Thema soll auf eine Weise erschlossen werden, daß alle an diesem Weg Beteiligten dabei etwas für sich hinzugewinnen, etwas lernen.

Von dem *Gesamtspektrum* der Bildungsarbeit mit Erwachsenen ist also der *Teilbereich organisierter Erwachsenenbildung* in Gemeinde und Gesellschaft abzuheben. Zugleich ist hierbei von den übergreifenden *allgemeinen* Verpflichtungen der Kirche der *besondere* Fall zu unterscheiden, in welchem die Kirche unter den Voraussetzungen des pädagogischen Trägerpluralismus in unserer Gesellschaft in der Erwachsenenbildung mitwirkt. Warum ist diese Mitwirkung nicht nur gesellschaftspolitisch legitim (vgl. 2.1), sondern auch theologisch geboten? Um diese Frage zu klären, genügen weder Traditionsargumente noch theologisch-anthropologische Sachverhalte.

Die Bereitschaft der Kirche, den staatlicherseits gewährten und verfassungs- wie gesellschaftspolitisch rechtmäßigen Raum nicht usurpatorisch, sondern in einer Bildungs*mit*verantwortung auszufüllen (Synode der EKD 1990, Travemünde) kann nur aus dem *Selbstverständnis der Kirche* in ihrem *grundsätzlichen Verhältnis zur Welt* und hierbei aus dem *Öffentlichkeitsbezug* kirchlichen Handelns theologisch stringent begründet werden.

Die evangelische Kirche verdankt der Reformation durch Martin Luther nicht nur die Durchbruchsentdeckung, die den Sinn des *Evangeliums* freigelegt hat, sondern in eins damit als zweite große Entdeckung auch die neue Verantwortung für die Welt und in der Welt: den *Welt- und Berufsbezug* des Christen als Gottesdienst und Dienst am Nächsten nach Gottes *Gebot* (vgl. Röm 12,1). Die Verkündigung beziehungsweise Predigt als Weise des *geistlichen* Regiments Gottes rechtfertigt gerade nicht den Vorrang einer besonderen geistlichen Existenz, noch beschränkt sie das Verhalten auf einen besonderen Raum des Religiösen und Sakralen. Sie verweist unter dem *weltlichen* Regiment Gottes in die Breite der weltlichen Aufgaben in Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und eben auch Erziehung und Bildung. Dies schließt grundsätzlich *öffentliche staatliche Institutionen* mit ein. Eine Abdrängung in den Privatbereich würde dem Selbstverständnis der Kirche widersprechen. »Bildung, Arbeit, Glauben ... sind auf vielfältige Weise miteinander verschränkt« (EKD-Texte 37, 1991).

Die weltlichen Aufgaben dienen der Bewahrung des Menschen in seiner Menschlichkeit in den Maßen des dem Menschen Möglichen. Sie sollen jedermann zugute kommen, nicht nur der eigenen Kirchenmitgliedschaft. Dies zeichnet EEB in ihrer Offenheit aus. Für alle offen bleibt allerdings auch die Arbeit mit Erwachsenen in der Gemeinde.

Die Kriterien für diesen Weltdienst sind in christlicher Sicht neben den Geboten Gottes (Dekalog, Gebot der Nächsten- und Feindesliebe) auch die Einsichten der menschlichen Vernunft, in der Erwachsenenbildung die gesammelten Erkenntnisse der Pädagogik und anderer benachbarter Disziplinen. Obwohl sie einerseits immer wieder einer kritischen Prüfung unterzogen werden müssen, sind sie andererseits in ihrem eigenen Recht und Gewicht zu respektieren; die Arbeit in der Erwachsenenbildung darf nicht »verchristlicht« werden, wenn darunter eine weltanschauliche Überformung und Entmündigung des pädagogischen und erzieherischen Handelns verstanden werden sollte.

Die zwei Weisen, wie Gott und wie wir in seinem Namen handeln, die Verkündigung des Evangeliums und der Dienst unter seinen Geboten, sind zu unterscheiden, aber nicht zu trennen, denn Gott sitzt beidemal »im Regiment«. Das heißt, daß auch die evangelische Erwachsenenbildung – und zwar völlig unabhängig davon, wo sie geschieht, ob in der Gemeinde oder am »Dritten Ort« – in Verantwortung vor Gott zu leisten ist.

Auf der Grundlage der getroffenen Unterscheidung und Zuordnung, die letztlich in der Lehre von der *Rechtfertigung* gründet, ist Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft eine Dienstleistung an jedem, der das Angebot wahrnimmt. Dieser Dienst beruht auf der Kirche als *Diakonia* im Zusammenhang mit Kirche als *Martyria* (Zeugnis, Verkündigung), *Leiturgia* (Gottesdienstfeier) und *Koinonia* (Gemeinschaft als Leib Christi).

Der Inbegriff dieser dienenden Funktion ist bereits mehrfach angeklungen. Es ist der Dienst der *Liebe*, der die in Jesus Christus geoffenbarte Liebe Gottes widerspiegelt. »Durch die Liebe diene

einer dem anderen«, heißt es bei Paulus (Gal 5,13). Dieser Ansatz kann nicht weit und nicht konkret genug gedacht werden. Er geht nicht nur im Verständnis von Diakonie als barmherziger Nächstenliebe im karitativen Sinne auf, als Krankenpflege und Armenbetreuung. Er schließt alle individuellen und sozialen Dimensionen des Lebens ein, so auch in Form der »Bildungsdiakonie« beziehungsweise eines »diakonischen Bildungsbegriffs« die Erwachsenenbildung in evangelischer Trägerschaft. Sie will die Menschen bei ihrer Suche nach Orientierung und Lebenssinn, nach Selbst- und Weltaufklärung, nach Unterscheidungshilfen im ethischen und politischen Handeln und nach Wegen zur Bewältigung ihrer Probleme in der Welt von Arbeit und Freizeit, Ausbildung und Weiterbildung begleiten.

Die Bildungsdiakonie, die die EEB leistet, schließt neben der *Diakonia* ebenso die anderen kirchlichen Handlungsdimensionen ein. So treffen Menschen, die der Kirche eher fernstehen, in der EEB auch auf das Zeugnis der Kirche, die *Martyria*, indem sie mit elementaren Sachverhalten der christlichen Überlieferung werbend bekannt gemacht werden. Sie begegnen der Kirche als *Leiturgia*, sofern Menschen eingeladen werden, die Hektik des Alltags hinter sich zu lassen, in achtsamer Ruhe zu sich selbst und zu Gott zu finden sowie Grundformen eines spirituellen Lebens einzuüben. Die christliche *Koinonia* praktiziert die EEB, sofern für sie die auf Zeit zusammenkommende Lerngruppe, in der Menschen achtsam miteinander umgehen, konstitutiv ist.

Dabei gehört es freilich zur Signatur unserer Zeit, daß Dienstleistungen nicht als mildtätiges Geschenk angenommen, sondern weithin sehr selbstbewußt nach eigenem Ermessen und unter möglichst hoher Wahlfreiheit abgerufen werden. Wie in anderen Gebieten hat die Kirche keinen Ausschließlichkeitsanspruch. Solange sie Volkskirche und damit zugleich auch »Kirche für andere« (D. Bonhoeffer) sein möchte, werden diese und andere Dienstleistungen von ihr mit einem gewissen berechtigten Anspruch erwartet.

3. Evangelische Erwachsenenbildung im Dreieck von Bildung, Kirche und Markt

EEB geschieht im Dreieck von Bildung, Kirche und Markt. Diese drei Begriffe stehen zueinander in einem spannungsvollen Verhältnis:

Zum einen signalisiert der *Bildungsbegriff*, daß es darum geht, einzelne Menschen und soziale Gruppen dabei zu fördern und zu unterstützen, ihre Bildungsbedürfnisse wahrzunehmen und für sie geeignete Formen des Lernens bereitzustellen. Bildungsprozesse sind auf Freiräume angewiesen, in denen Menschen all das erfahren, klären und lernen können, was ihnen als wichtig erscheint. Denn Bildung ist primär Selbstbildung.

Zum anderen steht eine personale, am Subjekt orientierte Bildung stets in einer gewissen Spannung zu den Institutionen und damit auch zur *Kirche*. In der EEB muß deswegen die freiheitliche, auf Autonomie, Emanzipation und Subjektivität abzielende Tradition des Bildungsbegriffs mit den kirchlichen Bindungen der EEB balanciert werden. Einerseits versteht sich die Volkskirche als »Institution der Freiheit« (T. Rendtorff), andererseits fragt die verfaßte Kirche mit konkreten Erwartungen nach dem Nutzen von EEB.

Schließlich ist der dritte Faktor in jenem Spannungsgefüge der *Markt*. Erwachsenen- und Weiterbildung unterliegt heute weitgehend den Gesetzen des Marktes, und zwar von seiten des Angebotes und von seiten der Nachfrage. Das einstige Monopol der öffentlichen Träger der Erwachsenenbildung wie der Volkshochschule sowie der konfessionellen und verbandlichen Einrichtungen besteht nicht mehr. Private Anbieter, die weithin nach kommerziellen Gesichtspunkten arbeiten, sind hinzugekommen. Große Firmen verfügen häufig über eine eigene Weiterbildungsorganisation zur betriebsinternen Qualifizierung. Im Dienstleistungssektor ist oft kaum noch zwischen Marketing, Kundenservice und Bildungsangeboten zu unterscheiden. Wer auf diesem florierenden Bildungsmarkt bestehen will, muß sich den gängigen Trends und

Themen anschließen, was nicht selten zu Spannungen zwischen Bildungsanspruch und Programmrealität führt.

Die Dominanz des Marktes betrifft die Kirchen insgesamt. »Leben im Angebot – das Angebot des Lebens« formulierte die EKD-Synode 1993. Die EEB ist davon nicht ausgenommen. Auch sie muß erkunden, was auf dem Markt nachgefragt wird und mit entsprechenden Angeboten darauf reagieren, sofern dies mit dem Bildungsbegriff und ihrer Kirchenbindung zu vereinbaren ist. Beide Bestimmungsgrößen sollten sie aber davon abhalten, ihr Angebot nur daran auszurichten, ob es »marktgängig« ist. Die Dynamik des Marktes entzieht sich nicht jeder Steuerung, und mehr Markt bedeutet nicht automatisch weniger Freiraum für bestimmte »nicht-marktgängige« Themen.

Das spannungsvolle Verhältnis von Bildung, Kirche und Markt läßt sich nicht auflösen. Es ist darum wichtig, nicht nur die daraus resultierenden negativen Wechselwirkungen zu sehen, sondern die produktiven Chancen dieses Verhältnisses zu erkennen und zu fördern.

3.1 Evangelische Erwachsenenbildung zwischen Lebensweltorientierung und Kirchenbindung

Zentrales konzeptionelles Leitprinzip für die EEB wie für die nichtberufliche Erwachsenenbildung insgesamt ist die *Orientierung an der Lebenswelt*, der Bezug zu dem, was auf der Tagesordnung der Menschen und ihrer Gesellschaft steht. Die sich daraus ergebenden Lernbedürfnisse und -erwartungen der Menschen bestimmen die Lernangebote der Erwachsenenbildung. Institutionelle oder weltanschauliche Trägerinteressen treten demgegenüber in den Hintergrund. Öffentliche – und das heißt weithin auch: aus öffentlichen Mitteln geförderte – Erwachsenenbildung hat für Frauen und Männer unterschiedlicher religiöser beziehungsweise weltanschaulicher Herkunft oder politischer Prägung offen zu stehen.

Die EEB muß also einerseits im öffentlichen Weiterbildungssystem als ein »Anbieter«, ein »Träger« unter anderen den dort geltenden pädagogischen und auch den gesetzlich fixierten Standards genügen. Dies tut sie durch professionell organisierte Angebote und eine konsequente Teilnehmerorientierung. Als eine unter vielen Anbieterinnen auf dem »Bildungsmarkt« beschränkt sich die EEB nicht auf spezifisch kirchliche Themen beziehungsweise auf kirchenspezifische Zielgruppen. Wie von anderen Trägern auch werden Menschen in der EEB zum Um- und Weiterlernen, zu subjektiv motivierten Bildungsprozessen eingeladen, die ihren Bedürfnissen und Erwartungen entsprechen.

Andererseits fragt die Kirche mit spezifischem Interesse nach dem Nutzen »ihrer« EEB: Stützt sie die volkshilflichen Strukturen? Kann sie dem Gemeindeaufbau dienen? Fördert sie die missionarische Kompetenz der Kirche? Genügt sie dem evangelischen Proprium und kirchlichen Auftrag? Lohnt sich der finanzielle Aufwand?

Damit steht die EEB unter einem doppelten Legitimationsdruck, der Konflikte mit sich bringt. Die EEB kann den unterschiedlichen Erwartungen, den öffentlichen und kirchlichen Ansprüchen nicht immer gleichermaßen gerecht werden. In der Spannung zwischen Kirchenbindung und Lebensweltorientierung muß sie im Hintergrund ständig die Frage verhandeln: Wie »weltlich« darf, wie »kirchlich« muß EEB sein?

Für eine Lösung der Spannung gibt es keine Patentrezepte (s.o.). In dieser Lage ist die verfaßte Kirche herausgefordert. Sie kann auf verschiedene Weise reagieren, wobei die Bandbreite durch zwei Pole bestimmt wird. Zum einen kann das Extrem immer größerer *Anpassung* der EEB an die gesellschaftlichen Erwartungen und an die Teilnehmerwünsche zum völligen Profilverlust führen. Zum anderen würde durch das Extrem einer immer entschiedeneren *Gegenüberstellung* von Programmen, Inhalten und Zielen kirchlicher Erwachsenenbildung, die sich nicht um jene Einschätzungen und ihre Auswirkungen (auch für den Besuch der Veranstaltungen) kümmert, diese Art von EEB mit den allgemeinen Rahmenkriterien und gesellschaftlichen Erwartungen schließlich unvereinbar. Überspitzt: Im ersten Fall hätte sich eine solche EEB selbst aufgelöst, im zweiten Fall aus dem Erwachsenenbildungsbereich hinausmanövriert. Es ist darum letztlich von der Kirche abhängig, wie die Zukunft der EEB zwischen den genannten Polen aussehen wird.

In dieser Situation ist ein offener und vorurteilsfreier Blick auf das zu richten, was die EEB für die Kirche zu leisten vermag und was nicht. Gleichzeitig ist nach den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu fragen, die das Verhältnis zwischen der EEB und der gemeindepädagogischen Erwachsenenbildung bestimmen.

3.2 Impulse und Leistungen Evangelischer Erwachsenenbildung für die Kirche

In einer Situation des gesellschaftlichen Traditionsabbruchs und der Individualisierung ist die Volkskirche damit konfrontiert, daß die religiös-kirchliche Sozialisation im Kindes- und Jugendalter weithin defizitär bleibt oder gar tendenziell mißlingt. Das Teilnahmeverhalten der Evangelischen am Leben ihrer Gemeinde ist rückläufig, die Kirchenaustrittszahlen sind unverändert hoch. Berechtigterweise wird deshalb nach Möglichkeiten der kirchlichen »Resozialisation« Ausschau gehalten. Das kann heißen: Erwachsenen, die auf Distanz zur Kirche gegangen sind oder – wie vor allem in den neuen Bundesländern – nicht einmal eine Erstbegegnung mit der christlichen Gemeinde hatten, werden Angebote eines erwachsenengemäßen Lernens im Glauben gemacht. Hier können Veranstaltungen in der Trägerschaft der EEB Lebens- und Glaubensfragen produktiv aufeinander beziehen, christliches Elementarwissen vermitteln, christliche Feste im Jahreskreis mit neuem Leben füllen, die Kasualien der Kirche begleiten, in den aktuellen theologischen Diskurs einführen oder in Grundformen christlicher Spiritualität einüben.

In diesem Zusammenhang wurde das bereits 1974 in den Kirchen der ehemaligen DDR entwickelte Programm von der »Kirche als Lerngemeinschaft« ebenso perspektivträchtig wie hilfreich. A. Schönherr, einer der Initiatoren dieses Programms, schreibt dazu: »Auch die Kirche steht im Prozeß des Erlernens, Umlernens, Verlernens und Neulernens.« Ferner: »Die lebende Kirche ist nicht die Kirche der Schriftgelehrten, die die Wahrheit immer schon in der Tasche haben ... Sie ist auf der Wanderschaft« Und: »Nur als Lernende können die Kirchen lehren.«

»Kirche als Lerngemeinschaft«

- verabschiedet in einem Paradigmenwechsel den Anspruch einer ausschließlich deduktiv lehrenden Kirche, auf alle Fragen der Menschen aus dem Schatz ihrer Glaubenssubstanz antworten zu können.
- sieht Menschen nicht als Objekte an, die belehrt werden müssen, sondern begegnet ihnen induktiv als mündigen Menschen, deren individuelle Glaubens- und Lebenserfahrungen ernst zu nehmen sind (vgl. 3.1).
- will den realen und auch kritischen Fragen der Menschen auf die Spur kommen und mit ihnen zusammen nach kompetenten Antworten suchen. »Gemeinsam leben und glauben lernen« (K.E. Nipkow 1982) heißt die programmatische Entsprechung in den westdeutschen Kirchen.
- versucht auf den allgemeinen Traditionsabbruch zu reagieren, auf das Unselbstverständlichwerden des einst Selbstverständlichen und auf die Krise, in die die kirchliche Verkündigung und mit ihr nicht wenige der herkömmlichen Formen des Gemeindelebens geraten sind.
- zielt auf eine in allen ihren Handlungsfeldern kommunikative, um Verständigung bemühte, diskursfreudige Kirche.

Kritiker des Programms »Kirche als Lerngemeinschaft« haben eingewendet, durch die Zentrierung auf »Lernen« werde kirchliches Handeln zu sehr pädagogisiert. Das mag auf den ersten Blick zutreffen, wenn Lernen einseitig kognitiv verstanden würde. Doch dieses Mißverständnis berücksichtigt nicht, daß Lernen auch eine affektiv-pragmatische Dimension hat, die den ganzen Menschen anspricht.

In einer Kirche, die sich als »Lerngemeinschaft« versteht, hat die EEB einen legitimen Platz. Gerade indem sie »säkulare« Themen aufgreift und die Lernbedürfnisse der Menschen ernst

nimmt, trägt sie dazu bei, daß in der Gesellschaft der »Lernort Kirche« an Akzeptanz gewinnt. Sie wendet sich damit vor allem an die »Christen in Halbdistanz«, denen die Kirche zur »fremden Heimat« (EKD 1993) geworden ist. Gerade sie, die ein partielles, lebenszyklisch variables Einverständnis zwischen selbstbestimmter Distanz und Nähe zur Kirche betonen, schätzen die Angebote der EEB. Ihnen will die EEB helfen, die Lebens- und Gesellschaftsrelevanz des christlichen Glaubens zu erschließen.

Indem die EEB als kirchliche Einrichtung am gesellschaftlichen Diskurs teilnimmt, Zeitgeistthemen aufgreift und meinungsbildend bis aufklärend wirkt, leistet sie in gewissem Sinne etwas, was heute als »Marketing« firmiert. Die breit gestreuten Programme der EEB machen auf eine ungewohnte Form von Kirche aufmerksam, die nicht wenige attraktiv finden. Selbst wenn sie nicht gleich zur Teilnahme motivieren, können sie den Effekt auslösen: »Schön, daß sich die Kirche solcher Fragen annimmt.« Zugleich ist »Marketing« nicht nur Öffentlichkeitsarbeit (im Sinne von »Public Relations«), sondern auch »Kundenpflege«. In diesem Verständnis dient die EEB der Pflege der kirchlichen Mitgliedschaftsbeziehungen.

Die EEB leistet für die Kirche also einen doppelten Beitrag: In Gestalt der EEB verfügt die Kirche zum einen über ein Medium, das auf dem Markt der Zeitgeist-Trends und -Themen professionell präsent sein muß. Zum anderen können die dort gesammelten Erfahrungen mit den Lern- und Suchbedürfnissen kirchenferner beziehungsweise entkirchlichter Menschen, die im binnenkirchlichen Milieu eher ausgeblendet werden können, für die Kirche fruchtbar werden. Insofern ist die EEB nicht nur »Sprachschule der Freiheit« (E. Lange), sondern auch eine »Sprachschule der Moderne« für eine der Moderne oft sprachlos gegenüberstehende Kirche (vgl. Kap. 4).

Damit wird zugleich deutlich, *welchen Erwartungen die EEB nicht genügen kann.* Ihre »Dienstleistungen« können nur begrenzt institutionskonforme und missionarische Absichten verfolgen, auch wenn diese natürlich legitim und wichtig sind. EEB trägt allenfalls indirekt zum Gemeindeaufbau bei. Deswegen läßt sie die Verantwortung vor Gott im Sinne des christlichen Glaubens keineswegs außer acht. Wie in anderen kirchlichen Handlungsformen gibt es auch in der EEB einen unauflöslchen Zusammenhang von *Lernen und Glauben*, der freilich in der EEB nicht immer explizit werden muß und kann. Was die EEB zum Glauben-Lernen beiträgt, welche missionarischen, einladend-werbenden Wirkungen sie auf nichtchristlich eingestellte Mitmenschen durch ihr Bildungshandeln ausübt, bleibt unverfügbar. Zusammengefaßt erscheint das »Missionarische« als Teilhabe an der Sendung Gottes in die Welt (missio Dei) in, mit und unter Bildung und Lernen (vgl. 2.3).

Deshalb bleibt es sinnvoll, wie schon oben zwischen der *Bildungsarbeit mit Erwachsenen in der Gemeinde* (die hiermit angesprochene Gemeindepädagogik umschließt auch die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen) und der *Evangelischen Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft (EEB)* zu unterscheiden, aber nicht zu trennen, denn die übergreifenden theologischen Maßgaben gelten hier wie dort (vgl. 2.3). Es wäre ebenfalls irreführend, die Unterscheidungslinien auf der Ebene der Themen festzumachen. Gemeindebildungsarbeit wendet sich heute selbstverständlich auch lebensweltlichen Fragen und Problemen zu, wie umgekehrt in der EEB selbstverständlich Glaubensfragen ihren Platz haben. Wie der Zusammenhang von Lernen und Glauben ist auch der von *Leben und Glauben* unauflöslch.

Gleichfalls abwegig wäre es, den Begriff subjektiver, kritischer »Bildung« nur für die EEB in Anspruch zu nehmen und für die gemeindepädagogischen Handlungsfelder weniger ernsthaft zu berücksichtigen. Längst wurde auch das pädagogische Handeln der Kirche im innerkirchlichen Raum in den Darstellungen zur Gemeindepädagogik unter diesen Leitbegriff gestellt. *Bildung und Glauben* dürfen nicht falsch verteilt, nämlich die Gemeindepädagogik nicht falsch »verkirchlicht« und die EEB nicht falsch »verweltlicht« werden.

Schließlich ist in diesem Abschnitt auch die Formel »Kirche als *Lerngemeinschaft*« übergreifend entfaltet worden. Innerhalb dieser zum gemeinsamen Lernen aufgerufenen Kirche unterscheidet sich die EEB allerdings dadurch, daß sie am weitesten *mit dem diffusen gesamtgesellschaftlichen Raum, und damit mit der Moderne, verwoben ist*, wo die Konturen des Einverständnisses im Glauben verschwimmen, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Veranstaltungen eben nicht mit »liebe Gemeinde« oder »liebe Schwestern und Brüder« angere-

det werden können. Die Erwachsenenbildung produziert produktive Diffusität und wird selbst im produktiven Sinn diffus.

Hieraus folgt, daß es sich bei der EEB im Unterschied zur Gemeindepädagogik weniger um ein ausdrückliches als um ein *implizites* Lernen des Glaubens *an wichtigen Schnittstellen zwischen Kirche und Gesellschaft* handelt, zwischen religiös-kirchlichen und individuellen beziehungsweise gesellschaftlichen Themen – ob als Weiterkommen im Glauben oder als Erstbegegnung mit Glaubensaspekten, ist dabei nicht voraussehbar und unterscheidbar. Jenes implizite Lernen geschieht zum Beispiel, wenn Sinnfragen in den Blick kommen, für die die christliche Überlieferung wichtige Deutungsangebote bereithält. So hilft die EEB auf ihre Weise dabei, daß Menschen die christliche Überlieferung besser verstehen lernen und sie zumindest als Angebot konkreter Lebenshilfe wahrnehmen. Doch geschieht dies hier auf andere Weise als in ausdrücklicher Frömmigkeitspraxis und expliziter Verkündigung, die andere Handlungsformen erfordern als Bildungsveranstaltungen. Darum braucht die EEB institutionelle Freiräume: Bildungswerke und Bildungszentren, Akademien und Heimvolkshochschulen, die als »dritte Orte«, als eigene soziale Erfahrungsräume in Distanz und Nähe zur Ortsgemeinde tätig sein können. Solange dabei die spezifische Funktion und das eigene Profil der EEB gesichert bleiben, schließt das die Kooperation mit gemeindepädagogischen Maßnahmen ebensowenig aus wie die Vernetzung mit anderen kirchlichen Handlungsfeldern. Im Gegenteil: In einer EEB, die die Auseinandersetzung mit den Folgen der Moderne betreibt, finden gerade die Glieder der (Kern)Gemeinde Orte, um für Christen relevante Probleme zu klären, sich der Sicht des Glaubens zu vergewissern und zum Gespräch fähig zu werden. Sie lernen, Ergebnisse des innerkirchlichen Diskurses zum Beispiel zu sozialen und wirtschaftlichen Fragen oder zur Bewahrung der Schöpfung in ihr eigenes gesellschaftliches Umfeld einzutragen und in ihm zu bewähren.

3.3 Impulse und Leistungen Evangelischer Erwachsenenbildung für die Gesellschaft

Die Entfaltung der Impulse und Leistungen Evangelischer Erwachsenenbildung für unsere Gesellschaft muß im Anschluß an die im Kapitel 1 dargestellte Situationsanalyse der Funktion von Erwachsenenbildung in der modernen Gesellschaft geschehen. Zu den herkömmlichen Begründungsargumenten für ein ausgebautes öffentliches System der Erwachsenen- und Weiterbildung gehört seit langem die Nötigung zum Um- und Weiterlernen durch den die moderne Industriegesellschaft kennzeichnenden raschen sozialen Wandel. Die gegenwärtige Krise des Beschäftigungssystems, die mit weitreichenden technologischen Innovationen einhergeht, gibt diesem Argument neue Brisanz. Auf dem Weg in die elektronisierte und telematisierte Kommunikationsgesellschaft hat sich die starre Bindung an die ein für allemal fixierte Berufsrolle gelockert.

Das daraus folgende moderne Flexibilitätsgebot gilt nicht nur für die Arbeitswelt, es wirkt sich vielmehr auch auf die Menschen in ihrer personalen und sozialen Existenz aus. Das sich selbst ständig beschleunigende Karussell der Lebensstile, Meinungsmoden, Optionen, Positionen und Trends verlangt immer mehr eine geschmeidige Anpassung. Zugespitzt – und problematisch – wird formuliert: personale und soziale Identität sei nur noch als flexible Identität möglich, sonst drohe die Gefahr der Randständigkeit, des Anschlußverlustes an die Moderne.

Zumindest bei den mobilen, voll in die Moderne integrierten Schichten erwächst daraus ein hoher Bedarf an *Sinn- und Persönlichkeitsentwicklung*. Hier klingt noch, wenn auch verschlüsselt und zum Teil pervertiert, das traditionelle Ideal der Persönlichkeits- und Selbstbildung nach, dem die Person Selbst-Zweck aller Bildung war. Die in den letzten Jahren stark angestiegene Nachfrage nach Lernorten für eine solche Persönlichkeitsentwicklung schlägt sich auch in der nichtberuflichen Erwachsenenbildung in Angeboten nieder, die dem Bedürfnis nach kommunikativer und sozialer Fitness ebenso wie dem nach unaufhörlicher individueller Selbstvergewisserung und Selbstverwirklichung Rechnung tragen.

Hinzu kommt, daß die moderne Gesellschaft ihre Mitglieder als »Orientierungswaisen« (O. Marquard) zurückläßt. Der Mensch ist zum – oft überforderten – Manager seiner eigenen Lebensführung geworden (vgl. Kap. 1). Die Soziologie bezeichnet diesen Vorgang als »Individualisierung«. Ein anderes zeitdiagnostisches Modell beschreibt ähnlich »die Kolonialisierung der Lebenswelt durch das System« (J. Habermas) und folgert, daß die Lebenswelt wieder zu einer Sphäre wirklicher Kommunikation statt zunehmenden Zerfalls werden müsse.

Dieser *Zerfall der Lebenswelt* zeigt sich unter anderem in der wachsenden Anonymität unserer Großstädte sowie in der zunehmenden Auflösung familialer und nachbarschaftlicher Beziehungen. Orte alltagsweltlicher Kommunikation, wie sie für die Dorf- und Stadtkultur der Vergangenheit charakteristisch waren und die zugleich den Menschen dabei halfen, gemeinsam aktuelle Lebensprobleme zu bearbeiten, kommen immer mehr abhanden. Die Medien sind dafür nur ein defizitärer Ersatz, weil sie lediglich eine Einbahnkommunikation gestatten. Nur gemeinsam, im Dialog, in lebendiger Kommunikation mit anderen können sich Menschen entwickeln und ihr Leben meistern. Individuation – verstanden als die Aufgabe, zu einem unverwechselbaren Individuum zu werden – ist nur zusammen mit anderen, als »Ko-Individualität« möglich. Vereinzelt und allein auf sich gestellt kann das Individuum die »Fröste der Moderne« (U. Beck) nicht bestehen. Freiheit als höchster Wert der Moderne gelingt nur in freier Bindung. Diese *Schattenseiten der Moderne*, die mit den Stichworten »Individualisierung« (als Vereinzelung) und »Kolonialisierung der Lebenswelt« angedeutet wurden, kann die Erwachsenenbildung zwar nicht beseitigen, aber sie kann helfen, sie zu bearbeiten. Das tut sie, indem von ihr alltagsnahe, lebensweltliche Themen angeboten werden, die die immer neu nachwachsenden individuellen Kompetenz- und Orientierungsdefizite aufgreifen. Die »Aktualität« der Programme der Erwachsenenbildung wird in der Öffentlichkeit daran gemessen, wie sie auf neue Problemlagen reagiert und diese in veranstaltetes Lernen überführt. So wird Erwachsenenbildung zum Forum eines permanenten Dauerdiskurses zu Fragen ganz unterschiedlicher Reichweite und wechselnder Thematik. In gewissem Sinne versucht sie damit, *verlorengegangene »natürliche« Orte alltagsweltlicher Verständigung zu ersetzen*. Pointiert: Erwachsenenbildung ist unter anderem auch ein künstlich arrangierter, aber notwendig gewordener »Marktplatz« für das »Palaver« über Lebensfragen aller Art.

Gleichzeitig und in Verbindung mit dem Individualisierungsschub ist das Bedürfnis nach solchen Angeboten gestiegen, die die Dauerdynamik der Moderne, die viele Individuen als Dauerstreß erleben, etwas beruhigt oder zumindest insulär und temporär verlangsamt. Das ruhige *Zu-sich-selbst-Kommen*, das die moderne Gesellschaft in ihrer durch die Medien noch verstärkten Hektik und Panik kaum noch gestattet, sucht sich auf dem Psycho- und Meditationsmarkt, der schon des längeren auch in die Institutionen der Erwachsenenbildung Einzug gehalten hat, ein Ventil. Es gibt kaum eine Einrichtung der Erwachsenenbildung, die sich diesem berechtigten Trend verschließt.

Allein schon, um mit dem Markt und in Zusammenhang damit mit den Bedürfnissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer Schritt halten zu können, ist die EEB genötigt, hier als Mitanbieterin aufzutreten. Weniger pragmatisch formuliert: Nur indem sich die EEB auf die allgemeinen Bildungs- und Lernbedürfnisse einläßt, bleibt sie Teil des öffentlichen Erwachsenen- und Weiterbildungssystems. Dabei muß sie sich *nicht jedem Trend anschließen oder diesen kritiklos übernehmen*. In der Schere zwischen Markt und Bildung, zwischen Nachfrage und Angebot fällt ihr das nicht immer leicht. Da sie sich vom christlichen Menschenbild leiten läßt, wird die EEB darauf bestehen, daß Menschen nicht nach einem einzigen Kriterium beurteilt werden sollen, nämlich wie weit sie flexibel und mobil genug sind, um zur Steigerung der ökonomischen Produktivität und der Konkurrenzfähigkeit beizutragen. Hier hat die EEB kritisch daran zu erinnern, daß der *Zweck des Menschen* nicht in seinem gesellschaftlichen Funktionieren aufgeht, sondern daß der Mensch – als Ebenbild Gottes – Selbstzweck ist.

Zweifellos partizipiert die EEB an dem gewachsenen Bedarf nach diskursiver Vergewisserung und nach Lernangeboten zur Persönlichkeitsentwicklung, zur Alltags- und Lebensorientierung sowie zur Bearbeitung des kinetischen Stresses. Es kommt aber darauf an, wie sie sich auf diesen Bedarf einläßt: ob sie nur affirmativ den »Markt« mit anderen abschöpft oder ob sie wenigstens punktuell kritisch gesteuert. Der in den 50er Jahren in der evangelischen Kirche

aufgekommene Terminus der »Laienbildung«, der damals vor allem auf größere theologische Kompetenz der »Laien« zielte, gewinnt dabei neue Brisanz: Menschen, die zu »Laien« degradiert worden sind, sollen (wieder) zu mündigen »Experten des Alltags« werden.

Von ihrem kirchlichen Hintergrund her hat die EEB vor allem eine Affinität zu »entschleunigenden« Lernangeboten. Im eigenen Kontext kann sie diese Angebote mit guten Gründen als *spirituelle Bildung* definieren, hat doch Spiritualität sehr viel mit der »Entdeckung der Langsamkeit« (S. Nadolny) zu tun. Durch die Förderung spiritueller Bildung trägt die EEB indirekt mit dazu bei, daß der zu einseitig aufs Worthaft-Kognitive verengte Protestantismus die Dimension der religiösen Erfahrung wieder zurückgewinnt. Die innerkirchliche Legitimität solcher Angebote liegt auf der Hand, wenn die Grenze zur urteilslosen Vermischung unterschiedlicher religiöser Traditionen gewahrt bleibt. Unter dem Aspekt der Markt- und Teilnehmerorientierung jedoch fällt genau dies schwer: der Tai-Chi- oder Zen-Kurs ist häufig attraktiver als etwa ein Angebot in genuin christlicher Meditation. Die EEB kann solche Inhalte nur damit rechtfertigen, daß dabei indirekt auch *neue Zugänge zur eigenen Tradition* erschlossen werden. Dem modernen Trend einer um sich selbst kreisenden, narzißtischen »Spiritualität« wird die EEB kritisch gegenüberstehen und ihr die Dialektik von »Kontemplation und Aktion« (Taizé) entgegenzuhalten versuchen. Zugleich wird sie auch Fragen aufgreifen, die dem Zeitgeist-Image der allzeit gesunden und sich in Höchstform befindlichen menschlichen Persönlichkeit widersprechen: Behinderung, Krankheit, Leiden, Trauer und Sterben sind für die EEB nicht tabu.

4. Zusammenfassende Thesen, Aufgaben und Perspektiven

Noch vor der perspektivischen Frage »Welche Erwachsenenbildung soll es sein?« stellt sich für die Kirche eine *Grundsatzentscheidung*: Will sie die Realität von moderner Erwachsenenbildung in ihren Institutionen haben oder nicht? In Aufnahme und Zusammenfassung dessen, was in den vorangegangenen Kapiteln gesagt wurde, antworten die folgenden *Thesen* auf diese grundsätzliche Frage positiv:

- Der Fortschritt ist ein offener Raum und wird dadurch in vieler Hinsicht ambivalent; die Kosten werden in Teilbereichen größer als der Nutzen. Die Kirche ist durch eine Situation herausgefordert, die in paradoxer Weise durch einen rasend schnellen Wandel in den Mitteln und vielfach durch Ratlosigkeit in den Zielen geprägt ist. Will sie hier Orientierung vermitteln, muß die Kirche ein Ort *in* der Moderne und auch ein Ort *der* Moderne sein. Moderne Themen und die Thematisierung der Moderne brauchen einen modernen Ort in der Kirche. Erwachsenenbildung ist ein solcher Ort.
- Die Kirche kann auf Erwachsenenbildung nicht verzichten, weil diese die Moderne mehr denn je prägt und repräsentiert. Entscheidet sich die Kirche *für* Erwachsenenbildung, findet sie gleichzeitig Anschluß an ihre eigene Geschichte, wenn man bedenkt, daß die Kirche die Moderne selbst mit auf den Weg gebracht hat. Die Auseinandersetzung mit den Folgen der Moderne gerade in der EEB ist darum zugleich die Frage danach, wie die Kirche in der EEB bei ihrer Sache bleibt.
- Die Kirche verdankt sich dem Kommen Gottes in diese Welt in Jesus Christus. Die Frage nach einer modernen evangelischen Erwachsenenbildung spiegelt daher die übergreifende nach den zeitgemäßen Formen der Nachfolge Jesu Christi. Als Antwort verweist die reformatorische Theologie evangelische Bildungsarbeit *inhaltlich* auf die versöhnende und befreiende Botschaft des Evangeliums und auf Gottes Willen für ein Leben unter seinen Geboten und Verheißungen. Sie verweist *institutionell* auf alle Lebensbereiche, auch auf die Mitarbeit in den öffentlichen Bildungsinstitutionen. Evangelische Kindergärten, schulischer Religionsunterricht, evangelische Fachhochschulen und theologische Fakultäten (zusammen mit evangelischen Studienwerken) sind Beispiele für die kirchliche Bildungsmitverantwortung im Primar-,

Sekundar- und Tertiärbereich. Sie wird in den angesprochenen Feldern bereits seit Jahrhunderten vor Gott und den Menschen wahrgenommen. Im quartären Bereich der Erwachsenenbildung ist der Kirche eine vergleichbare Aufgabe erst in diesem Jahrhundert zu gewachsen. Sie ist deswegen nicht weniger wichtig.

- Diese – heute mit anderen gesellschaftlichen Organisationen geteilte – Bildungsmitsverantwortung der Kirchen behält auch in einer funktional differenzierten modernen Gesellschaft ihren Platz. Bei der Suche nach umfassender Wirklichkeitsdeutung und persönlicher Orientierung sieht sich der freiheitliche plurale Staat für religiöse Antworten nicht zuständig, verweist daher auf die Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften und lädt sie zur Mitwirkung ein. In dem gegebenen verfassungspolitischen Rahmen entscheidet sich die evangelische Kirche mit dieser Stellungnahme aus theologischen Gründen nachdrücklich für Erwachsenenbildung in ihrer modernen Gestalt. Diese ist um der Menschen und um des Weges der Gesellschaft im ganzen willen unverzichtbar.

An dieses nachdrückliche Votum für die Evangelische Erwachsenenbildung knüpfen sich *Aufgaben*, die die heutige EEB herausfordern und gleichzeitig *Perspektiven* für die Zukunft benennen:

1. Aufgabe und Ergebnis Evangelischer Erwachsenenbildung ist in erster Linie das gebildete Subjekt, das heißt, sie dient den Menschen und nimmt sie hierbei dem biblischen Menschenbild gemäß in ihren Beziehungen zueinander wahr, nicht individualistisch isoliert. Es geht um die *Entwicklung von Subjektivität* im Bildungsprozeß und durch ihn. Dies geschieht in einer doppelten Absicht. Zum einen ist die Beziehung der zu bildenden Menschen zu sich selbst, zur gesellschaftlichen und zur natürlichen Welt intensiver und differenzierter weiterzuentwickeln, damit die subjektiven Fähigkeiten gestärkt und die einzelnen vor der Vereinnahmung durch die gesellschaftliche Funktionalität geschützt werden. Zum anderen will EEB helfen, sich gegenüber gesellschaftlichen Prozessen zu öffnen und sozial zu organisieren, um gemeinschaftliche Ziele zu verfolgen, die andere nicht ausgrenzen.

Die normative Orientierung der evangelischen Erwachsenenbildung an einer so verstandenen entwickelten Subjektivität inmitten des heute immer schneller vonstatten gehenden Normenwechsels meint nicht, daß der Mensch frei über sich verfügen kann. Er ist vielmehr immer wieder seiner selbst entzogen, und seine Biographie wird von vielen Faktoren bestimmt, die er nicht oder nur wenig zu beeinflussen vermag. Aber es ist Prozessen zu widerstehen, die über den Menschen entmündigend verfügen wollen. Seit dem Beginn des Industriezeitalters wird darum verstärkt versucht, den Gefährdungen des einzelnen Menschen durch ein bestimmtes *pädagogisches* Verständnis von Bildung zu begegnen. Bildung soll dem einzelnen Menschen beistehen, damit er sich nicht von sich selbst entfremdet und damit über der Beanspruchung in den verschiedensten gesellschaftlichen Rollen nicht verkümmert, was bleibend zum Menschsein gehört.

Entwickelte Subjektivität erscheint auf dem *theologischen* Hintergrund der biblischen Rede von der Gottebenbildlichkeit des Menschen noch in einem anderen Rahmen. Subjekt muß jeder in seinem Leben erst werden; *Person* ist er dagegen als *Ebenbild Gottes* ohne sein Zutun schon immer (E. Jünger). Gegenüber Tendenzen in säkularen Theorien der modernen Erwachsenenbildung, den Menschen als Subjekt zu verabsolutieren, betont das biblische Menschenbild ein Leben in Freiheit und Verantwortung aus der Kraft der Liebe Gottes zu seiner ganzen Schöpfung.

2. Pädagogische, bildungstheoretische und theologische Perspektiven berühren und unterscheiden sich. In dieser Gleichzeitigkeit von Konvergenz und Divergenz suchen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Evangelischen Erwachsenenbildung ihren nicht leichten Weg. Sie arbeiten in *Situationen voller Widersprüche und Paradoxien*, denn Evangelische Erwachsenenbildung soll:

- Bindungsfähigkeit in einer immer bindungsloseren Gesellschaft entwickeln,
- Maße des Lebens in einer tendenziell maß-losen Welt vermitteln,

- differenzierte moralische Prinzipien in einer von der Marktmoral monopolisierten Gesellschaft entfalten,
- Unabhängigkeit in den Abhängigkeiten und Selbstbestimmung in den Besetztheiten des Lebens gewinnen helfen,
- orientierende Sinnbestimmungen des Lebens in orientierungs-loser Zeit erschließen,
- »alte« Wahrheiten in einer sich immer rascher erneuernden Welt behaupten und verteidigen,
- Scheitern und Schuld in einer Zeit beim Namen nennen, in der beides weithin verschwiegen oder verdrängt wird,
- Trost in einer prinzipiell trost-losen Welt anbieten.

3. Die Orientierung der Evangelischen Erwachsenenbildung an den Menschen einerseits und an der Glaubenserfahrung andererseits bedeutet *praktisch*:

- Ein Kurs wird nicht allein durch seine Lerninhalte bestimmt, sondern lebenswelt- und teilnehmerorientiert durchgeführt.
- Reflexion wird nicht nur als kognitiver Zugewinn angesehen, sondern in wachsende Reflexivität überführt: als unabschließbarer, steigerungsfähiger kritischer Wahrnehmungs- und Verstehensprozeß des eigenen sowie des sozialen und politischen Lebens.
- Über die qualifizierende Lernleistung hinaus bleiben die Teilnehmer und Teilnehmerinnen genauso wie die Unterrichtenden in ihrer Gesamtpersönlichkeit – in aller Brüchigkeit und Vorläufigkeit – als Ebenbild Gottes im Blick.
- Christliche Inhalte werden nicht um jeden Preis eingeführt, sondern sollen das Leben deuten helfen, wenn es vom Lernprozeß her angezeigt und sinnvoll ist. Biblisch-theologische Aussagen bewähren und bewahrheiten sich offen und nicht reglementiert.
- Zugänge zur Botschaft des Evangeliums und zu den spirituellen Überlieferungen des Christentums werden in einer Weise angebahnt, die gerade kirchenferne Menschen zu erreichen sucht.
- Die Angebots- und Preisgestaltung berücksichtigt auch sozial schwächere Gruppen und lädt gerade sie gezielt zur Teilnahme ein.

4. Evangelische Erwachsenenbildung hat *vielfältige Funktionen*, wenn darunter verstanden wird, was sie leisten soll (vgl. 3.2 und 3.3):

- Sie will Kenntnisse, Fähigkeiten und Einsichten vermitteln und dabei unterhalten.
- Sie will erklären und interessieren.
- Sie lädt ein zu Einkehr und Sammlung und motiviert zu Engagement und Handeln.
- Sie spricht den einzelnen persönlich an und lädt zugleich zu Kommunikation untereinander ein.
- Sie gibt Gelegenheit, in der vertieften oder neu gewagten Bindung an Kirche und christliche Gemeinschaft zugleich eine größere Selbständigkeit und Freiheit zu erlangen.

Ihren Funktionen entsprechend wird Evangelische Erwachsenenbildung »*mehrsprachig*« sein müssen. Sie fördert Bereitschaft und Fähigkeit,

- sich selbst auszudrücken,
- mit anderen vernünftig zu argumentieren,
- gemeinsam in etwas einzustimmen,
- gerade bei Dissens Verständnis und Toleranz zu zeigen;
- die Sprache der Kunst und der Symbole zu sprechen,
- mit der Sprache der Liturgie, mit Bitten, Loben und Danken vertraut zu werden.

5. Diese Stellungnahme plädiert für die evangelische Erwachsenenbildung nicht abseits der Diskussionen um die kirchlichen Grundaufgaben. Immer knapper werdende finanzielle *Handlungsspielräume* führen vor gravierende Probleme und bedeuten in der Konsequenz:

- Von einem flächendeckenden EEB-Konzept, das bislang ohnehin nur partiell zu realisieren war, muß möglicherweise Abschied genommen werden.

- Es werden – zum Beispiel in urbanen Verdichtungsräumen – exemplarische Schwerpunkte gesetzt.
- EEB-Einrichtungen erarbeiten zusammen mit anderen kirchlichen Diensten, Werken und Verbänden präzise Konzepte zielgruppenorientierter Bildungsangebote.
- Die vorhandenen Kapazitäten kirchlicher Bildungsarbeit werden effektiver miteinander vernetzt. Parochiale und funktionale kirchliche Dienste verstehen sich nicht als Konkurrenz, sondern arbeiten in gegenseitiger Ergänzung auf gemeindlicher und lokaler beziehungsweise regionaler und landesweiter Ebene stärker im Verbund.

6. Evangelische Erwachsenenbildung geschieht unter einem bestimmten Blickwinkel, dem Selbstverständnis der evangelischen Kirche. Sie hat einen eigenen Standpunkt; das bedeutet aber nicht, daß sie bei offenen Fragen stets fertige Antworten besitzt. Deshalb kann sie sich von außen nicht genau auf das festlegen lassen, was sie nur innerhalb der Arbeit selbst in den konkreten Situationen als Orientierungshilfe anbieten kann. Aber evangelische Erwachsenenbildung ist in dieser Lage keineswegs ohne *Maßstäbe*. Sie schöpft diese aus den *Erfahrungen des Glaubens, der Liebe und der Hoffnung*. Diese Erfahrungen sind keine Satz-, sondern Lebenswahrheiten, derer man im Lebensvollzug selbst gewiß werden kann. Auch das Wissen des Glaubens ist prinzipiell unvollständig, weil Gottes Reich angebrochen, aber noch nicht vollendet ist. Es steht unter der Paradoxie aller Paradoxien, dem Geheimnis des in der Welt verborgenen und zugleich in Jesus Christus offenbar gewordenen Gottes. Dies *Evangelium* ist die universale Perspektive *evangelischer* Erwachsenenbildung.

Mitglieder der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung

Gerold *Becker*, Berlin
 Prof. Dr. Ulrich *Becker*, Hannover
 Ltd. Ministerialrätin Dr. Ingeborg *Berggreen*, München
 Ministerialdirigent Dr. Ernst August *Blanke*, Bonn
 Prof. Dr. Karl Heinz A. *Geißler*, München
 Direktor i.R. Pastor D. theol. Klaus *Goßmann*, Münster/W.
 Dr. Gesine *Hefft*, Berlin
 Prof. Dr. Jürgen *Henkys*, Berlin
 Prof. Dr. Juliane *Jacobi*, Bielefeld
 Prof. Dr. Erika *Kimmich*, Stuttgart
 Prof. Dr. Dr. Dr. Klaus *Kürzdörfer*, Kiel
 Ltd. Regierungsschuldirektor Jörgen *Nieland*, Mettmann (*Stellv. Vorsitzender*)
 Prof. Dr. Dr. h. c. Karl Ernst *Nipkow*, Tübingen (*Vorsitzender*)
 Ilse-Maria *Oppermann*, Hamburg
 Prof. Dr. Wolfgang *Ratzmann*, Leipzig
 Direktor Pfarrer Dr. Dieter *Reiher*, Brandenburg
 Direktor Pastor Hans Joachim *Schliep*, Hannover (*bis 31.12.1994*)
 Peter *Vogel*, Dresden
 Prof. Dr. Klaus *Winkler*, Hannover
 Oberkirchenrat Dr. Christfried *Röger*, Bonn (*ständiger Gast bis 30.4.1996*)
 Oberkirchenrätin Annegrethe *Stoltenberg*, Hannover (*Geschäftsführerin*)
 Matthias *Otte*, Hannover (*Sekretär*)

Mitglieder der Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung

Dr. Tilman *Evers*, Karlsruhe
Prof. Dr. Karl Heinz A. *Geißler*, München
Dr. Gesine *Hefft*, Berlin
Dr. Hans-Joachim *Petsch*, Würzburg
Pfarrer Dr. Eckhard *Schack*, Friedrichroda
Direktor Pastor Hans Joachim *Schliep*, Hannover (*bis 31.12.1994*)
Peter *Vogel*, Dresden
Pastor Wiegand *Wagner*, Hannover
Oberkirchenrätin Annegrethe *Stoltenberg*, Hannover (*Vorsitzende*)
Matthias *Otte*, Hannover (*Geschäftsführer*)