

» Evangelische Erwachsenenbildung im Jahr des Reformationsjubiläums



Prof. Dr. Josef
Schrader

Deutsches Institut für Er-
wachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebens-
langes Lernen e.V.
Heinemannstraße 12–14
53175 Bonn

I. Das Jubiläum als Anstoß zur Selbstvergewisserung

Geburtstage sind nicht nur ein legitimer Grund zum Feiern und damit zur Distanzierung von alltäglicher Routine, sondern spätestens im Erwachsenenalter immer auch

Anlass für Rückblick auf das gelebte und Ausblick auf das erhoffte Leben. Was Geburtstage für Individuen, das sind Gedenktage für Institutionen und soziale Gemeinschaften. Ihnen bieten sie nicht nur Gelegenheit zur Selbstvergewisserung, sondern auch zu öffentlicher Legitimation. Auch die Redaktion der Zeitschrift „forum erwachsenenbildung“ hat das Reformationsjubiläum aufgegriffen und richtet den Blick entschieden nach vorn.

Der Bitte, „Impulse von außen“ für Reformen der evangelischen Erwachsenenbildung beizutragen, bin ich erst nach einigem Zögern nachgekommen. Denn meine Kenntnis der Geschichte und Gegenwart evangelischer Erwachsenenbildung ist begrenzt, und zudem wollte ich mir nicht anmaßen, was mir nicht zusteht. Andererseits sehe ich mich nicht nur eingeladen, sondern auch innerlich geneigt und institutionell gehalten, die evangelische Erwachsenenbildung und ihre Selbstreflexion zu begleiten.

Meine Überlegungen in dem folgenden Essay stützen sich auf Beobachtungen, Erfahrungen und Forschungen zum Strukturwandel der Weiterbildung in den vergangenen Jahrzehnten, gleichwohl aber bleiben sie subjektiv, von persönlichen Überzeugungen bestimmt und zudem fragmentarisch.¹

II. Schrift und Tradition als mögliche Quellen

Wer über Reformen evangelischer Erwachsenenbildung nachdenkt, kann nach hermeneutischer Konvention Schrift und Tradition befragen. In der Erziehungswissenschaft unterscheidet man drei Arten von Schriften: a) theoretisch informierte Analysen von Strukturen, Prozessen und Ergebnissen von Erziehung und Bildung, in deskriptiver, erklärender oder prognostischer Absicht; b) Philosophien der Pädagogik, die Wertungsfragen und Wertungsprobleme auf eine vernünftige Weise zu entscheiden suchen; und c) praktische Pädagogen, die auf Erfahrungen sowie auf weltanschauli-

chen, religiösen oder moralphilosophischen Standpunkten beruhen.

Mit einer solchen Unterscheidung fällt nun auf, dass die evangelische Erwachsenenbildung nur selten Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Analysen (a) geworden ist. Ausnahmen bilden hier Forschungen zur Planung ihrer Programme oder zur Entwicklung ihrer thematischen Schwerpunkte.² Auch Philosophien der (Erwachsenen-)Pädagogik aus genuin evangelischer Sicht (b) lassen sich kaum ausmachen. Die Luther-Rezeption konzentriert sich auf dessen Relevanz für die Schule³, ähnlich wie bei Melancthon. Eher schon wird auf Comenius oder Schleiermacher Bezug genommen, die am Beginn einer wissenschaftlichen Pädagogik stehen und diese als Teil der angewandten Ethik konzipieren. Comenius versteht Bildung bereits als einen lebensumfassenden Prozess und verpflichtet Menschen aller Altersstufen auf eine moralische, vor Gott verantwortbare Lebensführung.⁴ Von Schleiermacher kann die evangelische Erwachsenenbildung unter anderem lernen, Erziehung und Bildung auf die ‚größeren Lebensgemeinschaften‘ auszurichten: auf familiäre und freie Geselligkeit, auf künstlerische oder auch kirchliche Gemeinschaften, auf die bürgerliche Gesellschaft (gemeint sind: der Staat und die Ökonomie) und auf die Gemeinschaft der Wissenschaftler.⁵ In jüngerer Zeit haben zudem einige Praktiker der Pädagogik (c) der evangelischen Erwachsenenbildung eine Stimme gegeben. So hat Ernst Lange, angeregt durch den Kontakt mit Paulo Freire, die Frage gestellt, wie Erziehung und Bildung Instrumente der Befreiung werden können. Er sah die Erwachsenenbildung als diakonische Aufgabe der Kirche, als Auftrag, Bürge und Hüterin der Hoffnungen des Evangeliums, dass die Welt durch ein Lernen an Konflikten zu verbessern ist.⁶

Neben Schrift bietet die historisch gelebte Praxis eine weitere Quelle zur Selbstvergewisserung. Hier begegnet einem das Dilemma, dass kaum Arbeiten zur Geschichte der evangelischen Erwachsenenbildung vorliegen, zumal für ihre Geschichte in der DDR.⁷ Inwieweit diese schmerzliche Lücke durch eine Orientierung an den Traditionen der wohlfahrtsstaatlichen Bildungsreform der 1970er Jahre geschlossen werden kann, bleibt zu diskutieren. Für diese stellt das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen zur Situation und Aufgabe der Erwachsenenbildung einen Meilenstein dar. Die Stellungnahme der DEAE zu diesem Gutachten beschränkt sich aber darauf, die besondere öffentliche Förderungswürdigkeit freier, also auch evangelischer Erwachsenenbildung gegenüber Volkshochschulen zu betonen.⁸

¹ Zur Ausarbeitung meiner Überlegungen waren mir der von Andreas Seiverth herausgegebene Sammelband zum 40. Geburtstag der DEAE sowie das Jahrbuch Evangelische Erwachsenenbildung wichtige Orientierungshilfen (Vgl. Seiverth, A./DEAE e.V. (Hrsg.) (2001): Am Menschen orientiert: Re-Visionen Evangelischer Erwachsenenbildung. Bielefeld; Seiverth, A. (Hrsg.) (2013): Jahrbuch Evangelische Erwachsenenbildung 2011/12. Leipzig).

² Vgl. Gieseke, W. (Hrsg.) (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Recklinghausen; Fleige, M. (2011): Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger. Münster.

³ Vgl. Schweitzer, F. (1996): Luther und die Geschichte der Bildung. Pflichtgemäße Reminiszenz oder notwendige Erinnerung? In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung, H. 3., S. 9–23.

⁴ Vgl. Nipkow, K. E. (2001): Johann Amos Comenius und die Verbesserung der menschlichen Verhältnisse. In: Seiverth, A./DEAE e.V. (Hrsg.): a. a. O., S. 36–48.

⁵ Vgl. Schleiermacher, F. (1983): Pädagogische Schriften. Bd. 1. Frankfurt a. M.; Ochel, J. (Hrsg.) (2000): Bil-

Sichtet man Seiverths Sammelband (2001), dann erscheinen zwei Elemente als Kern des Selbstverständnisses evangelischer Erwachsenenbildung, die beide durch den Deutschen Ausschuss geprägt sind: ein aus der Aufklärungstradition *ethisch ausgelegter und zugleich ‚realistischer‘ Bildungsbegriff*, wonach Bildung als das ständige Bemühen zu verstehen sei, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln, sowie ein *Bekenntnis zum korporativen Pluralismus* als Ordnungsprinzip allgemeiner Erwachsenenbildung.

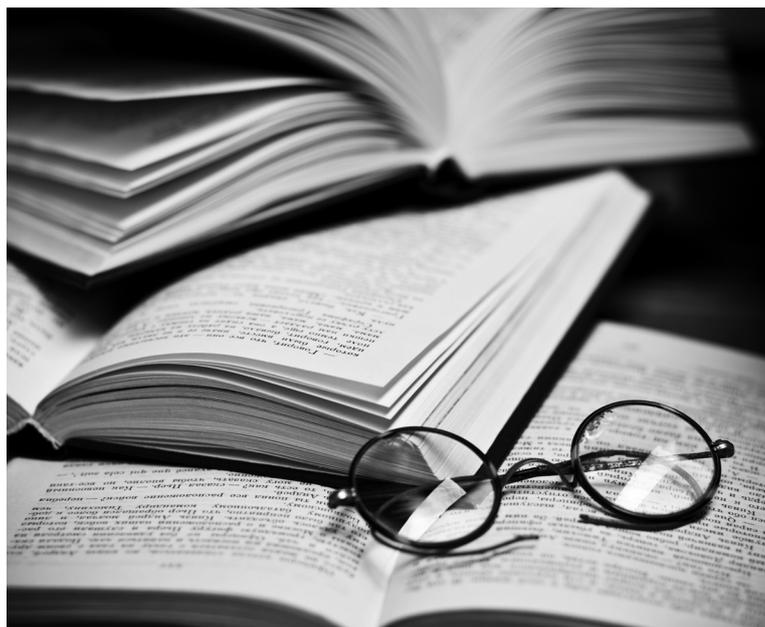
Ganz anders versuchte sich die evangelische Erwachsenenbildung in der DDR in ihren unterschiedlichen Institutionalisierungsformen zu profilieren. Hier finden sich Ansätze der Selbstvergewisserung in direktem Rückgriff auf die Bibel, selbst im Blick auf die Bestimmung des Verhältnisses von Lehrenden und Lernenden.⁹ Ein Anschluss an die Traditionen der Aufklärung und des Neuhumanismus war hier auch deshalb verwehrt, weil der Bildungsbegriff staatlich okkupiert war. In der wechsellvollen, nach Landeskirchen variierenden Geschichte des Verhältnisses von Kirche und Staat sah die evangelische Erwachsenenbildung in der DDR zunächst in der Verkündigung des Glaubens eine vom autoritären Staat akzeptierte Form des Selbstverständnisses, während sie in der Schlussphase der DDR gemeinsam mit der Kirche als aufklärende Gegeninstitution agierte.

III. Der Geist der Reformation als Anregungsgehalt

Das Reformationsjubiläum legt es nahe, neben Schrift und Tradition auch den ‚Geist der Reformation‘ auf seinen Anregungsgehalt für die Entwicklung von Erwachsenenbildungsperspektiven zu befragen (auch wenn kirchenhistorische Selbstvergewisserungen der Erwachsenenbildung selbstverständlich ihre Grenzen haben). Dazu bietet die jüngst vorgelegte Arbeit des Göttinger Kirchenhistorikers Thomas Kaufmann eine anregende Grundlage. Kaufmann betont zwar nachdrücklich, dass es angesichts eines mehr als hundert Jahre dauernden „erbitterten Kampfes um himmlische Erlösung und irdische Macht“, der ganz Europa erfasste und von dort in die Welt ausstrahlte, selbstverständlich nicht möglich sei, *die Grundgedanken der Reformation zu benennen*. Immerhin aber ließen sich die folgenden Gründungsmythen („Am Anfang war Luther“) formulieren, die die immerwährende Reform der Kirche auch heute noch stimulieren könnten¹⁰:

1. „eine Organisationsvision der Kirche, die von der Gemeinde her gedacht und angelegt ist, nicht von einer klerikalen Funktionärshierarchie“

Wenn man dieser kirchlichen Organisationsvision Impulse für die Reform der evangelischen Erwachsenenbildung entnehmen möchte, dann lassen



sich drei Dinge festhalten: die Verankerung evangelischer Erwachsenenbildung in der Hierarchie der Kirche, im System des korporativen Pluralismus sowie ihre Orientierung an der Gemeinde.

Antiinstitutionelle Affekte, die Kaufmann mehr als unbeabsichtigte Nebenwirkungen der Reformation beschreibt, lassen sich in der evangelischen Erwachsenenbildung gut beobachten. Hierarchie wird häufig vor allem als Bedrohung der professionellen Autonomie von pädagogisch Handelnden betrachtet, und entsprechend weniger verbreitet ist die Einsicht, dass Hierarchie eine notwendige Voraussetzung für die Überlebensfähigkeit von Organisationen ist. Mag es aus theologischer Sicht auch fundamentale Differenzen im Verständnis der Beziehung von Gott, Kirche und Individuen geben (vgl. dazu den Beitrag von Andreas Seiverth in diesem Heft), so kann man doch aus der Organisationsforschung lernen, dass sich Macht dauerhaft nur in der Form des Konsenses, nicht des Konflikts ausüben lässt.

Wenn sich die evangelische Erwachsenenbildung in der Geschichte der Bundesrepublik eher in einem korporativ-pluralen Weiterbildungssystem als in der Kirche verortet hat, ist das insofern verständlich, als sich diese Struktur trotz eines Rückzugs des Staates aus der Finanzierung erstaunlich stabil und leistungsfähig zeigt.¹¹ Es ist allerdings auch nicht ohne Risiko, denn die Weiterbildungsgesetze der Länder stehen zwar nicht in Frage, aber ihr Leitbildcharakter verblasst, und der Bund und die Länder nutzen mehr und mehr befristete Projekte als Steuerungsinstrumente. Wenn die Politik mit dem Anspruch einer evidenzbasierten Bildungsreform zukünftig noch stärker nach Qualität und Effizienz fragt, dann sind auch Anfragen an die je besonderen Leistungen korporativ-pluraler Erwachsenenbildungsanbieter zu erwarten.

dung in evangelischer Verantwortung auf dem Hintergrund des Bildungsverständnisses von F. D. E. Schleiermacher. Göttingen.

⁶ Vgl. Orth, G. (2001): Ernst Lange: Zugemutete Erinnerung. Phantasie für die Ökumene – Möglichkeiten für die Erwachsenenbildung. In: Seiverth, A. (Hrsg.): a. a. O., S. 64–69.

⁷ Verdienstvolle Ausnahmen: Ahlheim, K. (1982): Zwischen Arbeiterbildung und Mission. Beispiele und Probleme protestantischer Erwachsenenbildung und ihrer Theorie in der Weimarer Republik und nach 1945. Stuttgart; Rothe, A. (2000): Evangelische Erwachsenenbildung in der DDR und ihr Beitrag zur politischen Bildung. Leipzig; Friedenthal-Haase, M. (Hrsg.) (2007): Evangelische Akademien in der DDR. Leipzig; zur DEAE: Seiverth, A. (2013): Lernerfahrungen der Evangelischen Erwachsenenbildung. In: Ders. (Hrsg.): a. a. O., S. 13–68.

⁸ Vgl. DEAE (2001): Stellungnahme zur Frage der Erwachsenenbildung. In: Seiverth, A./DEAE e.V. (Hrsg.): a. a. O., S. 166–171.

⁹ Vgl. Schönherr, A. (2001): Kirche als Lerngemeinschaft. In: Seiverth, A./DEAE e.V. (Hrsg.): a. a. O., S. 172–189.



Sinnvoll scheint mir eine weitergehende Orientierung evangelischer Erwachsenenbildung an der Gemeinde, die selbstverständlich größer ist als die Gemeinde der Kirchgänger.

„Am Menschen‘ oder ‚am Subjekt‘ orientieren sich auch andere Anbieter und angesichts des demografischen Wandels und der damit einhergehenden Binnenmigration wird es künftig ohnehin schwer, öffentlich-anerkannte, zumal kirchlich getragene Erwachsenenbildung flächendeckend vorzuhalten.

Ein weiterer Gründungsmythos mit Reformimpulsen für die evangelische Erwachsenenbildung lautet:

2. „ein gärendes Christentum, das von begeisterten und beunruhigten Laien beiderlei Geschlechts getragen und entscheidend gestaltet wird“

Hieraus lässt sich ein besonderes Engagement für die (leider reduzierte) Zahl der haupt- und die (steigende) Zahl der nebenberuflich Beschäftigten sowie der ehrenamtlich Tätigen ableiten (vgl. dazu den Beitrag von Andreas Mayert in diesem Heft). Die Erwachsenenbildung ist inzwischen der größte Bildungsbereich in Deutschland (nach der Zahl der Teilnehmenden, der Anbieter und auch der Beschäftigten – geschätzt werden, noch ohne die betriebliche Weiterbildung, ca. 700.000 Beschäftigte, darunter ca. 530.000 Lehrkräfte). Aus der empirischen Bildungsforschung wissen wir recht zuverlässig, dass vor allem die Lehrkräfte, in der Erwachsenenbildung zumeist akademisch qualifiziert und hoch motiviert, über den Erfolg von Bildungsprozessen entscheiden. Mit der ‚Studienstelle für Erwachsenenbildung‘ und dem ‚Fernstudium Erwachsenenbildung‘ hat gerade die evangelische Erwachsenenbildung in der Vergangenheit diesbezüglich Vorbildliches geleistet.

¹⁰ Vgl. Kaufmann, T. (2016): Erlöste und Verdammte. Eine Geschichte der Reformation. München, S. 426f.

¹¹ Vgl. Schrader, J. (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld.

¹² Prange, K. (2010): Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns. Paderborn, S. 23.

3. „eine wagemutige, streitbare evangelische Geistlichkeit, die mit überkommenen Rollenmustern bricht und in der seelsorgerlichen Predigt und der theologischen Argumentation ihre Hauptaufgabe, ihr Kerngeschäft sieht“

Was ist das Kerngeschäft evangelischer Erwachsenenbildung? Die Antwort darauf lässt sich knapp formulieren: Bildung im Spannungsfeld von Katechumenat und Diakonat, wissend, dass Glaube und Bildung nicht bruchlos ineinander aufgehen. Ziele und Themen der evangelischen Erwachsenenbildung ergeben sich mit Schleiermacher aus der subjektiven und objektiven Entwicklung aller öffentlichen und privaten Lebensbereiche. Das begründet ein breites Angebot an religiöser/kultureller und familiärer/beruflicher Bildung, aber auch an politischer/ökonomischer Bildung.

Ethisch zu rechtfertigen sind Bildungsangebote dann, wenn sie verständlich, zumutbar und anschlussfähig sind.¹² Daraus ließe sich ein Profil *evangelischer* Erwachsenenbildung gewinnen, bei Anerkennung der professionellen Autonomie und des innerverbandlichen Pluralismus.

4. „eine gegenüber der Judenheit dialogisch gesinnte, lautere, hörend-lernbereite, ehrliche und entschieden nicht triumphierende Kirche“

Unfraglich liegt eine besondere Verantwortung der evangelischen, ja der kirchlichen Erwachsenenbildung insgesamt im interreligiösen und interkulturellen Dialog. Was im 16. Jahrhundert auf das Judentum begrenzt war, muss heute auch auf andere Religionen ausgeweitet werden. Globalisierte Arbeitsmärkte und Wirtschaftsbeziehungen verwandeln Nationalstaaten mehr und mehr zu multikulturellen und auch multireligiösen Einwanderungsgesellschaften.

Die evangelische Erwachsenenbildung ist prädestiniert für interreligiösen Dialog, da sie den Sinn für das Transzendente wachzuhalten vermag. Vor allem sollte sie für einen Dialog mit dem Islam befähigen, einen Dialog, der hörend und lernbereit ist, aber auch selbstbewusst und der auf vernunftbasierter Verständigung beharrt.

5. „eine heilsame Konzentration der theologischen Lehre auf Gottes in seinem Sohn Jesus Christus nahe gekommene, unverdiente Gnade, auf das menschliche Ungenügen und auf die Liebe zu den näheren und ferneren Nächsten“

Zu den näheren und fernerer Nächsten der evangelischen Erwachsenenbildung gehören jene, die heute häufig als ‚Modernisierungsverlierer‘ bezeichnet werden. Sie trifft man am besten in den (Kirchen-) Gemeinden. Eine Orientierung an den Nächsten erfordert eine ‚Bejahung des gewöhnlichen Lebens‘ (Charles Taylor) und eine Orientierung der Bildungsarbeit am Alltag in Gemeinde, Familie, Beruf und öffentlichem Leben. Eine ausgeprägte Alltagsorientierung in den Themen, den Lernzielen und den Formen der Wissensvermittlung ist charakteristisch für Erwachsenenbildung im Vergleich zu Schule und Hochschule. Eine alltags- und gemeindeorientierte Erwachsenenbildung ist eine notwendige Ergänzung evangelischer Akademien, die oft als Avantgarde wahrgenommen werden, da sie sich überregional an die Führungseliten in Politik und Gesellschaft wenden und sich als Orte des akademisch informierten Diskurses anbieten.

6. „eine Frömmigkeit, die nicht bei sich selber bleibt, sondern in die Welt zieht, ökumenische Gemeinschaft sucht und schafft, die Grenzen des Anderen respektiert oder überwindet“

Wie die Kirche, so sollte die evangelische Erwachsenenbildung nicht bei sich selber bleiben. Vernetzung und Kooperation gehören heute zu den selbstverständlichen Erwartungen an Bildungseinrichtungen, mit anderen Einrichtungen der allgemeinen und auch der beruflichen Weiterbildung, mit sozialen Bewegungen, mit nichtchristlichen religiösen Gemeinschaften, mit Unternehmen, mindestens solchen in evangelischer Trägerschaft. Nicht zuletzt gehört dazu eine engere Zusammenarbeit mit der Wissenschaft, nicht nur der Theologie und der Erziehungswissenschaft, sondern auch der empirischen Sozialforschung, die helfen kann, ‚lebbarere Wahrheiten‘ zu identifizieren, die nicht nur an den guten Absichten, sondern auch am dokumentierten Nutzen von Erwachsenenbildung festgemacht werden.¹³ In Aufbau und Pflege solcher interdisziplinärer Kooperationen wird das Comenius-Institut in Zukunft sicher wichtige Aufgaben übernehmen können.

7. „eine bunte, vielstimmige Sprache, die aus der Begegnung mit dem biblischen Wort erwächst und Herzen und Hirne erreicht“

Von Luther kann die evangelische Erwachsenenbildung sich anregen lassen darüber nachzudenken, wie sie ‚Herzen und Hirne‘ ihrer Adressaten erreicht, nicht nur in der ‚evangelischen Provinz‘. Kaufmann beschreibt Luther als ein Genie der öffentlichen Kommunikation, der die neuen Druckmedien ebenso geschickt zu nutzen wusste wie er das Potenzial gezielt inszenierter und öffentlich

ausgetragener Konflikte kannte. So inspiriert, würde an die Stelle der Klage über eine vermeintliche oder tatsächliche Geringschätzung (evangelischer) Erwachsenenbildung im (kirchlichen) Bildungsbereich eine ebenso öffentliche wie offensive Rede über ihre Leistungen treten können.

IV. Lebenslanges Lernen ohne Gnade?

Eine Philosophie, Theologie oder Ethik evangelischer Erwachsenenbildung mag für die alltägliche Praxis verzichtbar scheinen, denn diese hat, wie bereits Schleiermacher wusste, „ihre eigene Dignität“¹⁴. Einerseits aber gilt es die Legitimationsarbeit, die gegenüber der Kirche und dem Staat kontinuierlich geleistet werden muss, inhaltlich zu stützen. Und andererseits wünschen wohl auch die Adressaten eine Antwort auf die Frage, warum sie, wie es Hans Tietgens einmal formulierte, für die evangelische Erwachsenenbildung zweimal Steuern zahlen sollen, einmal als Staatsbürger und sodann als Kirchenmitglied.

Wie vor 500 Jahren, so empfinden auch heute viele Menschen die Gegenwart als eine Zeit des beschleunigten Umbruchs, „unsicher, ob es sich um den Anfang einer neuen oder um das Ende aller Zeiten handelt“¹⁵. Die Erwachsenenbildung kann Motor eines öffentlichen Streits darüber sein, wie wir künftig zusammenleben wollen. Auch für evangelische Christen kennt das lebenslange Lernen weder Heil noch Gnade, vielmehr ist gerade ihre Abwesenheit in der Welt die Ursache für lebenslange Lernanstrengungen.¹⁶ Alles, was Erwachsenenbildung leisten kann, sind pädagogische Angebote für eine immer neu zu sichernde Handlungsfähigkeit der Individuen gegenüber einer kontingenten Welt. Das scheint mir ein Argument für eine von der evangelischen Kirche und dem Staat zu fördernde, aber autonom handelnde evangelische Erwachsenenbildung, die zur Anwesenheit von Religion und Kirche in der Welt beiträgt.

¹³ Vgl. Stöhr, M. (2001): Das jüdische Lehrhaus. In: Seiverth, A./DEAE e.V. (Hrsg.): a. a. O., S. 49–60; Rösener, A. (2013): Was bringt uns das? Vom Nutzen religiöser Bildung für Individuum, Kirche und Gesellschaft. Münster u. a.

¹⁴ Vgl. Schleiermacher, F. (2000): Texte zur Pädagogik. Hrsg. in zwei Bänden von M. Winkler und J. Brachmann. Frankfurt a. M., S. 11. Eine systematische Diskussion des Konzeptes der Dignität (das bei Schleiermacher auch als „Primat der Praxis“ firmiert) ist nachzulesen bei Kleint, S. (2008): Über die Pädagogik F. D. E. Schleiermachers. Frankfurt a. M. (in Kapitel 2.4., insbes. pädagogisch S. 57ff. & Kapitel 2.4.3. und zur diesbezüglichen Rezeption S. 23f.).

¹⁵ So Kaufmann, T. (2016): Erlöste und Verdammte. Eine Geschichte der Reformation. München, S. 352, siehe Fußnote 12.

¹⁶ Vgl. Prange, K. (1996): Lernen ohne Gnade. Zum Verhältnis von Religion und Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 313–322.