

Matthias Spenn: Zieldimensionen für religiöse/theologische Bildung und Glaubenskurse mit Erwachsenen

Die aktuellen Entwicklungen von missionarischen Bildungsinitiativen mit Glaubenskursen für Erwachsene werfen die Frage nach der Zielstellung religiöser/theologischer Bildung für Erwachsene auf. Welche Bildungsziele sollen erreicht werden? Was erhofft sich die Kirche davon, was und wen wollen die Bildungsanbieter erreichen, was haben die Teilnehmenden davon?

In dem Beitrag werden zunächst – exemplarisch – die Missionarische Bildungsinitiative der Arbeitsgemeinschaft Missionarische Dienste im Diakonischen Werk der EKD sowie zwei Modelle aus dem Bereich der Evangelischen Erwachsenenbildung auf ihre Zielstellungen hin befragt, um in einem zweiten Schritt eher stichwortartig den Blick auf die Bedingungen, Bewältigungs- und Bildungsanforderungen von Menschen in der Gegenwart zu lenken und in einem dritten Schritt allgemeine Bildungsziele vorzustellen, die abschließend auf ihre Eignung für Zielstellungen religiöser/theologischer Bildungsarbeit mit Erwachsenen befragt werden.

Ziele religiöser theologischer Bildung – drei

Beispiele

Beispiel 1: **Missionarische Bildungsinitiative der Arbeitsgemeinschaft Missionarische Dienste im Diakonischen Werk der EKD**

Aussagen zu übergreifenden Zielen der Missionarischen Bildungsinitiative lassen sich vor allem rekonstruktiv identifizieren aus Äußerungen zu den Veranlassungen für die Initiative. Ähnlich wie der EKD-Reformprozess nimmt die Missionarische Bildungsinitiative Defizite in drei Bereichen wahr:

1. ein bei Kirchenmitgliedern und in der christlich geprägten deutschen Gesellschaft bestehendes Defizit an „Sprachfähigkeit im Glauben“,
2. Rückgang an Mitgliedschaft und Bindung an die evangelische Kirche,
3. Defizit an adäquaten kirchlichen Angeboten auf religiöse/geistliche Vergewisserungs- und Orientierungsbedürfnisse bei kirchlich nicht oder kaum gebundenen Menschen.

Dem soll begegnet werden mit Angeboten „für Menschen innerhalb und außerhalb der Gemeinde, die sich auf dem Weg zum Glauben befinden; die sich ihres Glaubens unsicher sind oder prüfen wollen, ob der christliche Glaube etwas für sie wäre.“ (Schlamm 2008, 42) Dabei wird auch die Frage nach der *Erlernbarkeit* von christlichem Glauben in der Spannung zwischen Glaube als Gabe des Heiligen Geistes und Erlernen bzw. Aneignung von Glaubenswissen und Ausdrucksformen von

Religion diskutiert. Nach Jens-Martin Sautter geht es um das Erlernen der „Außenseite des Glaubens“, für die er den Begriff „Spiritualität“ verwendet. Als plan- und überprüfbares „Lernziel“ ergibt sich für ihn: „Menschen sollen christliche Spiritualität als ein mögliches Lebens- und Deutungsmodell kennen lernen und in einer ganzheitlichen Auseinandersetzung damit zu einer eigenen Antwort kommen.“ (Sautter 2008, 8) Allerdings könne „Lernen im Kontext des Glaubens“ nicht „auf den kognitiven Aspekt reduziert werden. Vielmehr muss Lernen verstanden werden als kognitiver, emotionaler, sozialer und pragmatischer Veränderungsprozess.“ (ebd.) Dazu führt er den „Begriff der ‚Bildung‘ als Kriterium für glaubens- und menschengemäße Lernprozesse“ ein. Bildungstheoretische Schlüsselworte sind für ihn dabei *Subjekt, Mündigkeit, Freiheit, Würde* und Verantwortung für die Mitwelt.

Unter der Fragestellung „Was soll gelernt werden?“ werden Ziele der Missionarischen Bildungsinitiative genannt. Danach geht es nicht nur darum, Antworten auf die Frage zu geben, „Was glaubt ihr Christen eigentlich?“, sondern „Wie lebt man, wenn man das glaubt, was ihr glaubt?“ (9) Das erfolgt in vier „Lernfeldern“:

„Lehre – Glauben und Verstehen“; „Gemeinde – Glaube und Gemeinschaft“; „Alltag – Glaube und Leben“; „Liturgie – Glauben und Beten“. (9–10)

Für jedes Lernfeld werden – in Anlehnung an die Lernzieldidaktik – Lernzielsätze formuliert.

Es fällt auf, dass die Ziele wie auch die Sicht auf die Adressaten in sehr engem Bezug zum christlichen Glauben stehen bzw. auf ein verbindliches Verhältnis zum Glauben gerichtet sind. Glaube und Kirchenbindung besitzen offenbar einen *Wert an sich*, ohne Ambivalenzen zu thematisieren. Auch die bildungstheoretischen und didaktischen Grundentscheidungen (z.B. Lernzieldidaktik) werden einfach gesetzt. Theoriemodelle wie lebenslanges Lernen und Kompetenzorientierung, die im Kontext der Erwachsenenbildung entwickelt wurden, spielen keine erkennbare Rolle. Es entsteht der Eindruck, als seien pädagogische Kategorien den inhaltlichen Überlegungen eher aufgesetzt, anstatt die „Bildungsinitiative“ von pädagogischen Zugängen und Begründungszusammenhängen her zu entwickeln. Die Frage nach dem übergreifenden Bildungsziel – Wozu dient das Ganze den Teilnehmenden und was haben sie davon? – bleibt offen.

Beispiel 2: **„Aus den Quellen schöpfen – Entdeckungen mit der Bibel“ – Eine Initiative der Evangelischen Erwachsenenbildung Nordrhein und Westfalen und Lippe (2006)**

Dieser „Bibelkurs“ stammt aus der evangelischen Erwachsenenbildung in Nordrhein und Westfalen und Lippe. Der Kurs richtet sich an „Personen mit einer lockeren Verbindung zur Kirche“ sowie „Haupt- und Ehrenamtli-

che MitarbeiterInnen der Kirche“ (Kapitel 13, Projektskizze).

Die Teilnehmenden sollen

- sich „*exemplarisch* an Hand ausgewählter Texte ein Wissen über die Bibel aneignen“,
- erleben, dass Glaube auf „eigenes Nachdenken angewiesen ist und sich dadurch weiter entwickelt“,
- die Bibel als „faszinierendes und provozierendes Buch“ kennen lernen,
- „Handwerkszeug erhalten, um in der Auseinandersetzung mit eigenen Lebenserfahrungen die Bibel hinzuziehen zu können“,
- individuelle Erfahrungen und biografische Prägungen austauschen.

Kriterium für den Zugang zu den Teilnehmenden ist auch hier der Grad ihres individuellen Verhältnisses zur Institution Kirche: „Personen mit einer lockeren Verbindung zur Kirche“ sowie „Haupt- und Ehrenamtliche MitarbeiterInnen der Kirche“. Inwiefern auch Menschen in den Blick genommen werden, die keinerlei Kirchenbindung haben oder für die das Kriterium Kirchenbindung irrelevant bei der Entscheidung zur Teilnahme ist, wird nicht beschrieben. Bei den Zielformulierungen geht es um Vermittlung von religiösem/theologischem Wissen über die Bibel, Zusammenhänge von Glaube und eigenem Nachdenken, Lebensfragen und Bibel sowie um Austausch von individuellen Erfahrungen und biografischen Prägungen.

Auch wenn die einzelnen Kurseinheiten didaktisch so angelegt sind, dass die Erschließung der biblischen Texte und Themen primär von den individuellen Vorerfahrungen, Erwartungen und Situationen der Teilnehmenden ausgeht, bleibt offen, welche Kompetenzen sie durch die Teilnahme erwerben, die für ihre Lebensführung im Alltagszusammenhang dienlich und hilfreich sein könnten (Bildungsziel).

Beispiel 3:

Wenn Menschsein zum Thema wird. Ein theologischer Anthropologiekurs, Landesstelle für Evangelische Erwachsenenbildung in Baden und Landesstelle der Evangelischen Erwachsenen- und Familienbildung in Württemberg (2008)

„Wer bin ich – in meinen Beziehungen zu Gott, zu anderen Menschen, zu mir selbst, zu meiner Umwelt? Diesen grundlegenden anthropologischen Fragen geht der Kurs nach“, heißt es im Vorwort zu dem umfangreichen, ausdifferenzierten Kursmaterial. Der Kurs setzt bei den Alltagserfahrungen der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer an, setzt „biblische, kirchengeschichtliche und dogmatisch-systematische Impulse ... zu diesen Erfahrungen in Beziehung“ und zielt auf persönliche „Vergewisserung und Stärkung der theologischen Urteilskraft“.

Der Kurs richtet sich an ehrenamtlich und hauptamtlich Tätige in der Kirche, die offen und interessiert sind für die Bearbeitung theologisch-anthropologischer Fragestellungen. (15)

Auch hier fällt auf, dass sich der Kurs vorwiegend an kirchlich gebundene Menschen richtet bzw. dass bei der

Beschreibung der Zielgruppe die Kirchenbindung entscheidendes Wahrnehmungs- und Sortierungskriterium ist. Der Kurs zielt auf persönliche Vergewisserung, allerdings wird bei der Zielformulierung nicht dezidiert beschrieben, auf was sich der angenommene Vergewisserungsbedarf bezieht. Die Erfahrungen der Teilnehmenden spielen eine wichtige Rolle, werden aber offenbar anscheinend eher retrospektiv als Anknüpfungsanlässe aufgegriffen, weniger prospektiv als Herausforderungen, vor die die Teilnehmenden gestellt sind und für deren Lösung sie Unterstützung zur Entwicklung von Handlungsstrategien suchen.

Auch hier geht es nicht dezidiert um Kompetenzen (wie beim Erwachsenenbildungs-Ansatz des lebenslangen Lernens), sondern es werden *Lernziele* formuliert.

Alle drei Beispiele hinterlassen den Eindruck, dass sie sich stark auf den Kontext einer „christentümlichen Gesellschaft“ (Blasberg-Kuhnke 2008, 118 in Anlehnung an P. M. Zulehner) beziehen, in der volkswirtschaftliche Christlichkeit und der Grad der Kirchenbindung ausschlaggebend sind für Bemühungen um den Zugang zu Menschen. Die Entscheidung über Inhalte erfolgt aus der Perspektive, welche biblische/theologische Themen kirchlich für wichtig gehalten werden.

Es ist zu fragen, ob bzw. inwiefern diese Herangehensweise den Bedingungen, Interessen und Bedürfnissen von Menschen in der Gegenwart gerecht wird.

Leben in der späten Moderne¹

Die Berücksichtigung des gesellschaftlichen und individuellen Bedingungsgefüges, in dem Menschen ihr Leben zu führen haben, ist unerlässlich für eine Verständigung über Ziele und Inhalte, Sinn und Zweck von Bildungsangeboten. Das gilt auch für Angebote der missionarischen Bildungsinitiative oder die der Evangelischen Erwachsenenbildung. Deshalb werden im Folgenden einige Deutungskonstrukte der Gegenwart aus sozialwissenschaftlicher Perspektive stichwortartig aufgeführt, die m. E. beachtenswert sind für die Frage nach Bildungszielen religiöser, theologischer bzw. Glaubens-Bildung.

Signaturen

Als Signaturen der späten Moderne gelten gemeinhin²:

- Rational funktionalisierte *Differenzierung der Gesellschaft* in Teilbereiche, die durch die Differenzierung ihre Effizienz steigern können, gleichzeitig aber auch als Teilsysteme eigenen Gesetzmäßigkeiten und Logiken (Teilrationalitäten) folgen; damit einher gehend *Auflösung traditioneller gesellschaftlicher Strukturen und sozialer Lebensformen* und Abnahme der Relevanz vorgegebener institutioneller „Sinnstrukturen“ (Kirche, Staat, Dorfgemeinschaft, Arbeitswelt) und Lebensverlaufsmuster;
- *Individualisierung und Pluralisierung* von Lebensstilen und Lebensläufen;



- Individuelle Konstruktion des Lebenslaufs (*Wahlbiografie*), Multioptionalität und *Selbstreflexivität* (Alles ist möglich und zugleich hinterfragbar), Freiheit zur Chance und Überforderung (Modernisierungsfalle).

Weitere Kennzeichen sind:

- *Wandel der Arbeitswelt bzw. der Erwerbsarbeit*: Von der Industriearbeit zur wissensbasierten Dienstleistungsgesellschaft mit Bildung und lebenslangem Lernen als zentraler Ressource zur Entwicklung individueller Lebensperspektiven und gesellschaftlicher Teilhabe;
- Flexibilisierung/Individualisierung von berufs- und individualbiografischen Verläufen und *Zeitstrukturen*;
- Pluralisierung von Familienstrukturen;
- Spannung zwischen individuellen Wertevorstellungen und ihrer Realisierbarkeit (z. B. Partnerschaft, Familie, Familie und Beruf).
- *Wandlung im Engagement*: ziel- und zeitbezogene Mitwirkung, Qualifizierung, Unterstützung und gesellschaftliche Anerkennung („klassisches“ und „neues Ehrenamt“). Anlässe für Engagement: individuelle bzw. kollektive Problemidentifikationen und selbst entwickelte und organisierte Problemlösungsstrategien. Engagement ist auch Bildungsgelegenheit.

Religion ist ein (Teil-)System neben anderen, Kirchen besitzen kein Sinn- und Deutungsmonopol. Religion dient der reflexiven Selbstthematization, der ordnenden Rahmung des Lebenslaufs und der Kommunikation. Religiöse Deutungs- und Bewältigungsmuster sind dem Individuum nicht mehr selbstverständlich strukturell vorgegeben. Auch Religion steht (wie alles) vor der *Relevanzfrage*: Religion wird dort nachgefragt, wo Menschen sich für die Lösung ihrer Alltagsaufgaben und für ihre Lebensführung etwas von Religion versprechen und sie als relevant erleben. Welche Rolle Religion im Leben spielt, muss das Individuum selbst entscheiden und begründen.

Religion und Bildung bedingen sich nach protestantischem Verständnis wechselseitig: Religion setzt Bildung voraus und bewirkt Bildung. Religion und Bildung orientieren sich am Individuum in seinem Verhältnis zu sich selbst, zur Welt (Sozialität, Mitkreatürlichkeit) und zu Gott und zielt auf Selbstkompetenz und Verantwortung. Ambivalent ist dabei: Bildung bewirkt differenzierten, individuell geprägten Weltbezug und damit auch ein differenziertes Verhältnis zu Glaube, Gott und institutionalisierten Formen von Religion („Emanzipation“ von „natürlicher“ Kirchenbindung). Eine Begleiterscheinung sind vermehrt ziel- und zeitbezogene Formen der Kirchenbindung mit gestufter Identifikation über spezielle Angebote und kirchliche Lebensäußerungen.

Religiöse Bildung geschieht in unterschiedlichen Formen und auf unterschiedliche Weise:

- als nicht intendierte Form informellen Lernens in lebensweltlichen Kontexten (Familie, religiöse Rahmung des Tages- und Lebenslaufs, Religion im Wohnumfeld und Nachbarschaft, in Medien, unter Peers, durch Engagement und Beteiligung an Aktivitäten von Kirchen und anderen Religionsgemeinschaften ...),
- als organisierte und zielgerichtete Angebote religiöser Bildung in formalen Bildungszusammenhängen von Schule und Ausbildung,
- als organisierte non-formale Bildung durch unterschiedliche, individuell und freiwillig gewählte Angebote von freien, öffentlichen und privaten Bildungsträgern (Kirchengemeinde, Vereine, Werke, Verbände, Volkshochschule, Kinder- und Jugendarbeit, Erwachsenenbildung ...).

Zentraler Ausgangspunkt bei der Entwicklung von Bildungsangeboten ist das *Individuum*. Es steht vor der *Aufgabe, den Lebenslauf selbst zu steuern und zu ordnen (Selbstregulation), permanent für die eigene Eignung als Arbeitskraft bei sich fortlaufend wandelnden Anforderungen zu sorgen und zum Gelingen der Zivilgesell-*

schaft und des Miteinanders im eigenen Lebensumfeld beizutragen. Bildung ist die wichtigste Ressource, Bildungsangebote und Bildungsakteure werden daran gemessen, inwiefern sie das Individuum hierin unterstützen.

Bildungsziele

Ausgehend von den gesellschaftlichen Analysen wurden unter anderem im Forum Bildung (1999–2001)³ übergreifende Bildungsziele formuliert, an denen sich Bildungsakteure und -institutionen orientieren sollen. Über diese Zieldimensionen besteht in der Gesellschaft ein weitgehender Konsens, auch wenn sie in der Realität von Bildungssystemen und -politik nicht unbedingt immer erreicht werden oder konfliktfrei zu erreichen sind. Sie bilden aber beispielsweise die Grundlage für das Bildungsverständnis im Zwölften Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2005) und für die nationale Bildungsberichterstattung (Konsortium Bildungsberichterstattung 2005).

Bildung

Der zentralen Stellung des Individuums in modernen Gesellschaften entsprechend setzt auch ihr Bildungsverständnis beim Menschen als Subjekt an. Unter Bildung wird ganz allgemein der Prozess der Entwicklung einer Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit sich und ihrer Umwelt verstanden. „Das Subjekt bildet sich in einem aktiven Ko-Konstruktions- bzw. Ko-Produktionsprozess, eignet sich die Welt an und ist dabei auf bildende Gelegenheiten, Anregungen und Begegnungen angewiesen, um kulturelle, instrumentelle, soziale und personale Kompetenzen entwickeln und entfalten zu können“ (BMFSFJ 2005, 23).

Bildung zielt nach diesem Verständnis auf die Aneignung von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen, die ein Lernender durch ein bestimmtes Bildungsangebot erreichen soll. (Vgl. Tenorth/Tippelt 2007, 118). Es geht dabei nicht allein um bestimmte Wissensbestände oder sich anzueignenden Lernstoff, sondern um den Erwerb von Kompetenzen, die es dem Individuum ermöglichen, Herausforderungen zu erkennen, Lösungsstrategien zu entwickeln und sie in Handlungen umzusetzen.

Für die Frage nach religiöser/theologischer Bildung ist festzuhalten, dass es nach dem hier beschriebenen Verständnis nicht allein um Wissensvermittlung geht oder um Bildung im ökonomischen Interesse. Bildung schließt das kulturelle Erbe, das Gelingen gesellschaftlicher Integration und die Frage nach Sinn und nach Werten mit ein.

Zieldimensionen

Auf die Frage nach Bildungszielen wird auch in den konzeptionellen Grundlegungen der nationalen Bildungsberichterstattung eingegangen. Es werden drei zentrale Zieldimensionen für die Gestaltung von Bildungssystemen und Bildungsangeboten genannt:

1. *Individuelle Regulationsfähigkeit:* Damit ist allgemein und umfassend gemeint, dass Bildung Menschen mit den Kompetenzen ausstatten muss, die sie dazu befähigen, das eigene Verhalten, das Verhältnis zur Umwelt, den eigenen Lebenslauf und das Leben in der Gemeinschaft selbstständig zu gestalten und Alltagsaufgaben zu lösen.
2. *Humanressourcen:* Hier geht es in *ökonomischer* Perspektive um die qualifikatorische Sicherstellung und Weiterentwicklung des quantitativen und qualitativen Arbeitskräftevolumens; in der *individuellen* Perspektive um die Vermittlung der Kompetenzen, „die den Individuen die Ausfüllung einer befriedigenden und existenzsichernden Erwerbsarbeit und ein selbstständiges Agieren auf dem Arbeitsmarkt ermöglichen.“
3. *Gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit:* Diese Dimension zielt darauf, „dass Bildungssysteme gesellschaftliche Partizipation auch jenseits der Erwerbsarbeit durch Vermittlung entsprechender Kompetenzen ermöglichen helfen und so organisiert sind, dass sie im Erwerb von Kompetenzen und in der Gestaltung individueller Bildungsbiographien systematische Benachteiligungen nach Geschlecht, sozialer Herkunft, nationaler oder ethnischer Zugehörigkeit vermeiden. Sie leisten damit zugleich einen Beitrag zur gesellschaftlichen Kohäsion.“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2005, 7–8, vgl. auch Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2007, 34)

Diese Zieldimensionen zeigen, dass es nicht mehr ausreicht, Bildungshandeln danach zu befragen, was ein Mensch gelernt haben muss oder welches Wissen er sich mit dem Abschluss von Schule und Ausbildung angeeignet haben sollte. Wissen und Kenntnisse allein reichen nicht aus, um die alltäglichen und beruflichen Anforderungen zu bewältigen und das Miteinander zu gestalten. Vielmehr geht es um Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen, über die jemand verfügen können muss.

Kompetenzen

Das Verständnis von Kompetenzen ist im nationalen wie auch im internationalen Kontext vielfältig und nicht deckungsgleich. Deshalb gibt es Bemühungen zur Verständigung sowohl auf deutscher wie auch auf europäischer Ebene.

Im Zusammenhang der Einrichtung eines europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQF) wird mit „Kompetenz“ gemeint „die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen“⁴.

Im Entwurf zum Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) werden zwei Kompetenzkategorien unterschieden: Fachkompetenz, unterteilt in Wissen und Fertigkeiten und personale Kompetenzen, unterteilt in Sozialkompetenz und Selbstkompetenz“ (<http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de>).

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion werden Kompetenzbereiche beispielsweise folgendermaßen unterteilt:

- *Fachkompetenz* als domänenspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung spezifischer arbeits- und lebensweltbezogener Anforderungen;
- *methodische und instrumentelle Kompetenz* als ein grundlegendes Verständnis im Umgang mit Informationstechnologien und nicht-alltäglichen Problemstellungen sowie das Beherrschen allgemeiner Kulturtechniken;
- *personale Kompetenz*, verstanden als eine Art Metawissen um die eigenen (Lern-)Erfahrungen und Identität;
- *soziale und kommunikative Kompetenz* als die Fähigkeit der situationsadäquaten Selbstpräsentation in sozialen und interaktiven Kontexten und
- inhaltliches *Basiswissen*, das allgemeine Grundkenntnisse aus den Bereichen der Naturwissenschaften, den Sozialwissenschaften und der Ethik umfasst. (Tippelt/Mandl/Straska 2003)

Die Orientierung an Kompetenzen stellt einen Paradigmenwechsel vom input zum output bzw. outcome dar, der in allen Bildungsbereichen seinen Niederschlag gefunden hat.

Zieldimensionen von Bildung und religiöse/theologische Erwachsenenbildung

Inwiefern sind diese Zieldimensionen allgemeiner und beruflicher Bildung auch auf religiöse/theologische Erwachsenenbildung im evangelischen Kontext anwendbar und welche Anregungen ergeben sich daraus für eine Profilierung religiöser/theologischer/glaubensbezogener Bildung mit Erwachsenen?

Religiöse Bildung formal, non-formal, informell

Antworten auf diese Frage können an dieser Stelle nur angedeutet werden:

Das derzeit in der Bildungstheorie diskutierte und u. a. im 12. Kinder- und Jugendbericht beschriebene Bildungsverständnis bietet unmittelbar Anschlüsse für religiöse Bildung. Das wird plausibel bei der Thematisierung von Fragen nach Sinn und Werten, nach der Gestaltung der Gesellschaft und von Gemeinschaft, durch den Bezug zu Kultur und Ästhetik, sowie bezüglich solcher Dimensionen wie Zukunftssichten und Hoffnung, wenn es um den Erhalt und den Fortbestand der Gesellschaft geht. Neben den Themen sind es die Bildungsbereiche und -gelegenheiten: (Religiöse) Bildung erfolgt nicht nur in formal dafür von der Gesellschaft unterhaltenen Institutionen wie Schule, Berufsschule oder Hochschule, sondern vermutlich in erheblichem und für manche Dimensionen bedeutsameren Umfang in informellen Gelegenheiten des Alltags und der Familie sowie bei non-formalen Angeboten in Kirchengemeinden, Vereinen und Verbänden, aber auch privaten Trägern.

Für Akteure religiöser/theologischer Bildung bieten sich hier eine Fülle von Anknüpfungspunkten, Aktivitäten sind gleichermaßen im formalen, informellen und

non-formalen Bildungsbereich sinnvoll und erforderlich: Aus *individueller* Perspektive, weil religiöse Bildung eine wesentliche Dimension allgemeiner Bildung ist und die individuelle Lebensführung unterstützt und bereichert; aus *institutioneller* Perspektive, weil evangelisches Bildungshandeln Teil des Gemeinwesens ist und weil Themen religiöser Bildung ohne evangelisches Engagement vielfach unbesetzt bleiben oder durch andere besetzt werden; aus *gesellschaftlicher* Perspektive, weil die Gesellschaft immer wieder neu vergewissern muss, was sie zusammenhält, worauf sie zielt und welche Werte, aber auch Zukunftsvisionen sie tragen.

Auch die drei zentralen Zieldimensionen aus dem Begründungszusammenhang der nationalen Bildungsberichterstattung bieten evangelischem Bildungshandeln zahlreiche Anknüpfungspunkte:

Lebensführung

Beim Bildungsziel „Regulationsfähigkeit“ liegt die Bedeutung religiöser Bildung auf der Hand: Zur Regulationsfähigkeit gehören Dimensionen wie die Herstellung von Sinn und Vergewisserung, eine eigenständige Aneignung von und Auseinandersetzung mit sinnstiftenden Deutungs- und Bewältigungsangeboten im Horizont von Weltanschauungen, Religion und christlichem Glauben, Einübung und Handhabung von religiöser Praxis als Begleit- und Unterstützungsstruktur für die Lebensführung und der Umgang mit kultureller und religiöser Pluralität. Beispielsweise kann religiöse Praxis dazu beitragen, den Tag zu strukturieren und den Lebenslauf insbesondere in Übergängen und Krisen durch Rituale und spirituelle Angebote der Vergewisserung und Orientierung ordnend zu rahmen und durch Themen des Glaubens inhaltlich zu füllen. Religion und religiöse/theologische Bildung sind nach diesem Verständnis nicht etwas vom Leben Abgesondertes oder ein Additiv zum Alltag, sondern besitzen funktionale Relevanz für den Alltag wie auch über ihn hinaus. Religion und religiöse Bildung beschränken oder konzentrieren sich in dieser Logik allerdings auch nicht nur auf die Kirche, Gemeinde, Taufe oder das Leben als Christ und Kirchenmitglied; gerade indem sie nicht direkt missionarisch sind, können sie den Zugang zu Kirche und Glaube auch Fernerstehenden ermöglichen, etwa durch Gelegenheiten für eine gestufte Identifikation.

Engagement

Ebenso plausibel scheint die dritte Zieldimension (Gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit) zu sein: Christsein und Religion sind per se nicht ausschließlich selbstreflexiv, sondern sozial dimensioniert. Leben im sinnstiftenden Horizont des christlichen Glaubens setzt Engagement voraus und bewirkt Engagement, Verantwortungsübernahme und Partizipation. Verantwortliches Leben im Glauben ist für sich genommen schon Teil der Zivilgesellschaft, christlicher Glaube beinhaltet praktisches und politisches Engagement gegen Benachteiligungen und Diskriminierungen, für Chancengerechtigkeit. Freiwilliges Engagement bietet herausragende Möglichkeiten, sich Religion und Glaube anzueignen und damit auseinander zu setzen, „sprachfähig“ zu werden:

Indem Menschen mit anderen in ihrer Freizeit arbeiten, lernen sie selbsttätig, über Glauben und Sinn Auskunft zu geben; Auseinandersetzung und Aneignung erfolgt in einem kreativen, konstruktiven, selbstgesteuerten und handlungsorientierten Prozess.

Beruf und Arbeitswelt

Während die erste und dritte Zieldimension schon immer implizit oder explizit in den Konzepten von Kursen evangelischer Erwachsenenbildung enthalten sind, scheint die zweite Zieldimension (Sicherung des Humanvermögens durch arbeitsbezogene Bildung) bisher am wenigsten im Blick bei Zielbeschreibungen religiöser/theologischer Bildung und von Glaubenskursen zu sein. Das ist bemerkenswert, weil die berufsbezogenen Herausforderungen von zentraler Bedeutung sind für Jugendliche, Erwachsene und Familien und weil die rasanten Veränderungsprozesse auch eines kompetenten Umgangs mit der Frage nach Sinn, mit Krisen und anderen Bewältigungsherausforderungen sowie mit ethischen Fragestellungen bedürfen. Sowohl Manager als auch Altenpflegerinnen, Lehrer/-innen, Sozialarbeiter/-innen oder Menschen in technischen Berufen müssen in der Lage sein, über Sinn und Werte Auskunft zu geben, sich mit religiöser Pluralität auseinander zu setzen, Konflikte und Rückschläge zu bewältigen und Fragen nach Zukunftsszenarien auch im Horizont sinnstiftender Weltdeutung zu bearbeiten.

Ein anderer Aspekt bezüglich der Sicherung der Humanressourcen ist das Erfordernis, noch viel stärker im formalen Berufsausbildungs- und Hochschulkontext durch Unterricht und Lehrangebote, aber auch mit non-formalen Bildungsangeboten durch evangelische Berufsschul- und Studentenarbeit oder Gelegenheiten für diakonisches Lernen bzw. Service Learning (Erben/Waldmann 2008) präsent zu sein. Eine enge Verknüpfung von Arbeitsweltbezug und freiwilligem Engagement fördert den Erwerb von methodischen und instrumentellen, personalen, sozialen und kommunikativen Kompetenzen als Schlüsselqualifikationen für Arbeitswelt und Beruf. Ein weiterer Aspekt ist die Spiritualität: Evangelisches Bildungshandeln mit Erwachsenen geschieht nicht allein über Kurse, sondern durch religiöse Praxis als Vergewisserungsangebot gezielt für Menschen in bestimmten Berufssituationen, berufsbiografischen Phasen und Übergängen, an krisenhaften Standorten, aber auch geschlechtsspezifisch.

Entwicklungspotenziale

Zusammenfassend sehe ich vor diesem Hintergrund folgende Herausforderungen für die Weiterentwicklung von Glaubenskursen und anderen Angeboten theologischer/religiöser Bildung mit Erwachsenen:

1. Evangelisches Bildungshandeln mit Erwachsenen sollte religiöse Bildung als Beitrag zum lebenslangen Lernen konzipieren, an die Bildungsaufgaben anknüpfen, vor die die Menschen in der späten Moderne in ihrer Lebensführung gestellt sind und so auch anschlussfähig sein für andere Bildungsangebote und -aktivitäten im Lebenslauf und in der Gesellschaft. Dabei geht es sowohl um berufsbezogene als auch um alltagsbezogene religiöse Bildung.

2. Evangelisches Bildungshandeln mit Erwachsenen sollte den Beitrag religiöser/theologischer bzw. Glau-

bensbildung zur Herausbildung und Stärkung von personalen, sozialen, fachlichen und Handlungskompetenzen klären. Dafür bedarf es noch konsequenter eines bewussten Paradigmenwechsels von der (impliziten) Lernzieldidaktik (Input) zur Kompetenzorientierung (Output bzw. Outcome)

3. Eine Orientierung religiöser/theologischer Bildung an den individuellen und gesellschaftlichen Herausforderungen der Lebensführung hat Auswirkungen auf Themensetzungen und die Arbeitsweise und trägt zur Alltagsrelevanz und Plausibilität von Bildungsgehalten und -angeboten sowie von Religion und Glauben bei. Angebote, Inhalte und Arbeitsweisen sind vor diesem Hintergrund differenziert weiter zu entwickeln hinsichtlich biografischer Themen (Lebenspraxis und Bewältigung im Horizont von Religion und Glaube), gesellschaftlicher und gesellschaftspolitischer Fragestellungen (Qualifizierung und Unterstützung von Ehrenamt und Freiwilligen, Integration, Multikulturalität und Multireligiosität etc.), biografischer Phasen und Regulationsherausforderungen der Teilnehmenden (Erwerbstätige, Arbeitslose, „3. Alter“, systematisch Benachteiligte, Männer, Frauen, Familienbezug in unterschiedlichen Familienbiografiephasen etc.), beruflicher Orientierung (Humanressourcen), Teilhabe und Engagement.

4. Die Praxis von Glaubenskursen und anderen Angeboten religiöser/ethischer Bildung sollte im Blick auf die Angebote, ihre Inanspruchnahme, das Personal und die Strukturdaten, die Qualität der Prozesse und ihre Wirkung empirisch mit sozialwissenschaftlichen Methoden untersucht und evaluiert werden, um genauere Kenntnisse über ihr Leistungsspektrum, ihr Bedingungsgefüge, Problemlagen und über Entwicklungspotenziale zu erhalten und sie, gestützt auf diese Erkenntnisse, weiter zu entwickeln.

Matthis Spenn, Pfarrer, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Comenius-Institut, Münster im Arbeitsbereich Pädagogische Aufgaben in Kirche und Gemeinde

Anmerkungen

¹ Sowohl die Bezeichnung der gegenwärtigen „Epoche“ (zweite Moderne, späte Moderne, reflexive Moderne, Postmoderne) als auch die Theoriemodelle über das, was diese Zeit ausmacht, unterscheiden sich je nach wissenschaftlichem Zugang, nach Fragestellung, Ausgangsproblem und Perspektive. Das kann an dieser Stelle nicht andeutungsweise hinreichend beschrieben werden.

² Vgl. zum Folgenden: Bonß 2008; Könemann 2003; Blasberg-Kuhnke 2008; Könemann 2008.

³ Vgl. zum Folgenden: Bonß 2008; Könemann 2003; Blasberg-Kuhnke 2008; Könemann 2008.

⁴ Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, Vorlage vom 29. Januar 2008, (http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/reco8_de.pdf)

Hinweise auf wichtige Literatur:

Martina Blasberg-Kuhnke (2008): Kommunikation des Evangeliums in der entfaltenen Moderne. Pluralität und Profilbildung in der kirchlichen Erwachsenenbildung, in: Tobias Kläden/Judith Könemann/Dagmar Stoltmann (Hg.): Kommunikation des Evangeliums. Festschrift für Udo F. Schmälzle, Münster, 117–126.

Wolfgang Bonß (2008): Bildung in der Informations- und Wissensgesellschaft. In: Norbert Collmar/Gerhard Hess (Hg.): Bildung im Umbruch – Bildung im Aufbruch. Theoretische Einsichten, kon-

zeptionelle Überlegungen und Praxisbeispiele, Schriften der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg, Stuttgart, 23–49.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. <http://www.bmfsfj.de>.

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (2007): Das weiterentwickelte Indikatorenkonzept der Bildungsberichterstattung, Berlin/Frankfurt am Main.

Friedrun Erben/Klaus Waldmann (Hg.) (2008): Lernziel Verantwortung. Politische Jugendbildung und Schule. Schalbach/Ts.

Judith Könemann (2003): „Ich wünschte, ich wäre gläubig, glaub ich“. Zugänge zu Religion und Religiosität in der Lebensführung der späten Moderne. Opladen 2002.

Judith Könemann (2008): Wozu bildet Bildung bei Erwachsenen? Eine wert-volle Grundorientierung, in: Tobias Kläden/Judith Könemann/Dagmar Stoltmann (Hg.): Kommunikation des Evangeliums. Festschrift für Udo F. Schmälzle, Münster, 127–142.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2005): Entwurf eines Indikatorenmodells. Vorlage für die Sitzung mit Steuerungsgruppe und Beirat am 9. März 2005 in Bonn, Berlin

Jens Martin Sautter (2008): „erwachsen glauben“ – Missionarische Bildungsangebote als Kernaufgabe der Gemeinde. In: Kirchenamt der EKD (Hg.) Missionarische Bildungsinitiative „Er-

wachsen glauben. Missionarische Bildungsangebote als Kernaufgabe der Gemeinde“. Sonderdruck, Hannover 2008, 8–11.

Andreas Schlamm: „erwachsen glauben“. Missionarische Bildungsangebote als Kernaufgabe der Gemeinde, in: Kirchenamt der EKD (Hg.) Missionarische Bildungsinitiative „Erwachsen glauben. Missionarische Bildungsangebote als Kernaufgabe der Gemeinde“. a. a. O., 41–43.

Silke Schreiber-Barsch (2009): Bildungspolitische Strategien zur Dokumentation und Validierung Lebenslangen Lernens in Norwegen und Frankreich – richtungweisende Ansätze im europäischen Raum? In: Christiane Hof/Joachim Ludwig/Christine Zeiner (Hg.): Strukturen lebenslangen Lernens. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGE vom 27.–29.9.2007 in Bremen, Baltmannsweiler, 51–61.

Heinz-Elmar Tenorth/Rudolf Tippelt (Hg) (2007): BELTZ Lexikon Pädagogik, Weinheim und Basel.

Rudolf Tippelt/Heinz Mandl/G. Straska (2003): Entwicklung und Erfassung von Kompetenz in der Wissensgesellschaft – Bildungs- und wissenschaftstheoretische Perspektiven. In: Ingrid Gogolin/Rudolf Tippelt (Hg.): Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen, 349–369.

Eberhard Hauschildt: Religiöse Bildung aus Milieuperspektive: Eine praktisch-theologische Herausforderung

Bildungsinstitution evangelische Kirche

Die (evangelische) Kirche gilt als „Bildungsinstitution“ (Preul 1997: 140ff); sie bietet ein „System der Kommunikation des christlichen Wirklichkeitsverständnisses“ (153–177). Die Reformation hat die verstehbare Landessprache in die Liturgie geholt, die Bibel in die Hände der Laien gelegt und ihnen zugetraut, theologisch zu urteilen. Pietismus und Erweckungsbewegung schulten in Deutschland bildungsfernere Schichten in der Selbstbeobachtung und im kontrollierten Selbstaussdruck und wurden so zum wichtigen Faktor in der Verbürgerlichung der Gesellschaft. Nach Max Weber entstanden bekanntlich hier die Einstellungen, die die unternehmerischen Persönlichkeiten brauchten. Und heute wiederholt sich diese Geschichte – mit Modifikationen – auf globaler Ebene noch einmal über die Pfingstgemeinden.

Wie sich auch an der Geschichte der evangelischen Erwachsenenbildung verifizieren ließe, folgte man dabei im evangelischen Christentum in der Regel der Logik einer bürgerlichen Gesellschaft: Es gibt eine eindeutige und selbstverständliche Hierarchie von oben und unten, von richtiger Bildung und Barbarei. Bildung ist eine Tätigkeit in den Händen der Gebildeten, um die Ungebildeten (die Bauern, Arbeiter und Handwerker) näher an das eigene Niveau heranzubringen.

Vom Ende der bürgerlichen Bildungshierarchie

Mit dem Wechsel von der Klassen- oder dann Schichten-Gesellschaft hin zur Milieugesellschaft wird die

Selbstverständlichkeit dieser Bildungshierarchie fraglich. Es ist nicht mehr ausgemacht, dass Bach gute Musik und Pop schlechte ist, dass Goethe tiefer sah als Häuptling Seattle, dass ein Gottesdienst nach Agende I richtiger und wichtiger ist als ein Familiengottesdienst. Bildungsangebote haben sich längst pluralisiert; und da macht dann ein Training in Yoga allemal das Rennen gegenüber einem Vortrag zur Trinitätslehre. Jedem das Seine – Erwachsenenbildung als Angebot auf dem Markt.

Andererseits versucht die jüngste Bildungsdebatte im Kontext staatlicher Bildungsinstitutionen erneut einen Bildungskanon zu benennen und/oder formuliert möglichst verallgemeinerbare Kompetenzen. Die Einheitlichkeiten ergeben sich dabei aus gesamtgesellschaftlichen Erfordernissen: Bildungskapital ist zu erwirtschaften als die größte Ressource Europas im globalen ökonomisch-politischen Wettbewerb der Länder. Ein technokratisiertes Bildungsverständnis tritt in die Fußstapfen der bürgerlichen Bildungshierarchie und nimmt bedeutende Änderungen vor. Galt früher Bildung als Wert in sich selbst, so erscheint sie jetzt als nützliche Ressource für die Erhöhung des Marktwerts. Auch im EKD-Reformpapier „Kirche der Freiheit“ (2006) wird Bildung als „Schlüsselressource“ (78) wahrgenommen. Für die Kirche als Organisation tritt Bildung hier als ein Mittel in den Blick, um die Beziehung der Mitglieder zur Organisation zu stärken. Gefordert wird: „Die grundlegenden Themen und Wissensbestände der christlichen Tradition müssen wieder ins Zentrum evangelischer Bildungsarbeit rücken.“ (ebd.) Es sollen „Menschen durch geeignete Bildungsprozesse mit den elementaren Wissensbeständen der evangelischen Frömmigkeit vertraut gemacht werden.“ (79) Das wird konkretisiert: „Es sollte eine Verständigung über die zwölf wichtigsten bibli-