

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Erwachsenenbildung

Martina Blasberg-Kuhnke

erstellt: Februar 2017

Permanenter Link zum Artikel:
<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100216/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Erwachsenenbildung

Martina Blasberg-Kuhnke

1. Kirchliche, religiöse oder theologische Erwachsenenbildung – zur Klärung eines differenzierten Begriffs

Kirchliche Erwachsenenbildung der beiden großen christlichen Kirchen, verortet im Kontext gesellschaftlicher Erwachsenenbildungsbemühungen, hat sich „eng verbunden mit der Ausdifferenzierung des Bildungssystems in der alten Bundesrepublik, mit der Institutionalisierung und Integration von Erwachsenenbildung in das Gesamtsystem von Bildung und Erziehung als dessen quartärer Bereich entwickelt“ (Blasberg-Kuhnke, 1995, 435). *Kirchliche Erwachsenenbildung* meint mithin alle Bildungsanstrengungen der Kirchen im Blick auf ihre kirchliche Verortung in ihrer Verantwortung als Bildungsträger; sie versteht sich als Dienst der Kirche in der Gesellschaft und wird öffentlich wahrgenommen und gefördert als anerkannte (konfessionelle) Bildungsarbeit. Für dieses Selbstverständnis steht die Definition des evangelischen Praktischen Theologen Christoph Meier (Meier, 1979, 187), kirchliche Erwachsenenbildung organisiere und vollziehe strukturiert „die Darstellung und Vermittlung grundlegender christlicher Werte in kritischer Absicht, unter den Bedingungen der geistigen Situation der Gegenwart, in Gestalt eines spezifischen Beitrages zum kommunikativen Suchprozess der Gesellschaft im Horizont der religiösen Frage“ (a.a.O., 187). Die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) formuliert in ihrer „Hirschberger Erklärung“ (Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, 2001, 16f.) in ähnlicher Weise ihr Selbstverständnis, allerdings unter dem Terminus „Religiöse Erwachsenenbildung“: „Erwachsenenbildung ist ganzheitliche, wertorientierte und integrierte Bildung. Sie befähigt zu selbstständigem Urteil und eigenverantwortlichem Handeln. Erwachsenenbildung umfasst alle Formen der freiwilligen Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase [...]. Erwachsenenbildung orientiert sich an der Lebenswelt und den Bedürfnissen der Menschen [...]. Erwachsenenbildung umfasst allgemeine, politische und berufliche Bildung und dient deren wechselseitiger Integration.“

Religiöse Erwachsenenbildung wird als Terminus also nicht selten synonym mit kirchlicher Erwachsenenbildung verwendet. Sinnvoll ist aber, diesen Begriff den dezidiert religiösen Bildungsprozessen mit Erwachsenen und ihrem religiösen Lernen vorzubehalten, wie Wolfgang Lück und Friedrich Schweitzer es tun, die religiöse Bildung Erwachsener als Angebot beschreiben, „das von im weitesten Sinne religiösen Fragen Erwachsener ausgeht, das bildungstheoretisch begründet ist, und das auf religiöse Mündigkeit zielt“ (Lück/Schweitzer, 1999, 17). Bewusst wählen sie den Begriff „religiöse Bildung Erwachsener“, um den Unterschied zwischen „gelebter Religion und kirchlicher oder theologischer Lehre“ (a.a.O., 15) herauszustellen: „Viel religiöse Erwachsenenbildung ist nicht die Vermittlung von kirchlicher Lehre [...] stattdessen setzen wir ein bei den – mehr oder weniger ausdrücklich – religiösen Fragen, die im Leben selbst aufbrechen: Sinnfragen etwa angesichts existentieller Herausforderungen von Krankheit, Sterben und Tod; Fragen der Lebensdeutung und Lebensbewältigung angesichts von Erfahrungen der Sinnlosigkeit; Probleme der ethischen Orientierung im persönlichen Leben und in einer Gesellschaft, in der Ungerechtigkeit und ethisch fragwürdige Handlungsimperative den Alltag bestimmen“ (ebd.). Diesen Ansatz teilen die Entwürfe katholischer Religionspädagoginnen und -pädagogen wie Rudolf Englert (1992, 22), der von „Thematisierung grundlegender Lebens- und Sinnfragen in einem weltanschaulichen Horizont“ spricht und Martina Blasberg-Kuhnke (1992), die auf die Engagements von erwachsenen Christinnen und Christen in den „neuen sozialen Bewegungen“ der 1980er- und 90er-Jahre als Orte religiöser Erwachsenenbildung, als „Selbstbildung“ in kommunikativ-solidarischen Kontexten, abhebt.

Dennoch betonen gerade katholische Ansätze der religiösen Erwachsenenbildung auch die kirchliche Verortung als Teilhabe am Sendungsauftrag der Kirche (Englert, 1992, 44), ohne dass sie „Instrument in den Händen der Amtskirche zur Propagierung kirchlicher Lehrmeinungen und Ordnungsvorstellungen“ (Bergold/Boschki, 2014, 105f.) sein dürfe. In ihrer „Einführung in die religiöse Erwachsenenbildung“ resümieren Ralph Bergold und Reinhold Boschki im Anschluss an Martina Blasberg-Kuhnke die kirchliche Dimension religiöser Erwachsenenbildung im Horizont der Ziele kirchlich verantworteter Bildungsarbeit von, für und mit Erwachsenen: „Eine theoretisch wie praktisch gehaltvolle Zielbestimmung kirchlicher Erwachsenenbildung zeichnet sich erst mit der Bestimmung der Erwachsenenbildung als Mittel zur internen Festigung der Gemeinde, des Gemeindeaufbaus ad intra [...] ab [...] eine Bedingung des Glauben-Lernens in der Erwachsenenbildung ist das explizit machen der sozial-politischen, diakonischen Praxis als christlicher

Glaubenspraxis“ (Bergold/Boschki, 2014, 106, im Anschluss an Blasberg-Kuhnke, 1992, 323).

Der inzwischen eher selten gebrauchte Begriff der *theologischen* Erwachsenenbildung kann in dieser Perspektive die ausdrücklich theologischen Impulse in diesem Prozess meinen, für den Dienst der Christen und ihrer Gemeinschaften, Gemeinden und Kirchen für die eine Welt und die Menschheitsfamilie (Blasberg-Kuhnke, 1992, 363-365) zu befähigen, hat im katholischen Bereich aber lange auch als Synonym für *Erwachsenenkatechese* eine Rolle gespielt (Exeler, 1962 u.ö.; Feifel, 1972, 24; dazu Englert, 1992, 23f.).

2. Erwachsenenbildung als religiöse Bildung Erwachsener – Ansätze, Konzeptionen, Didaktik

2.1. *Erwachsenen* – Zur Klärung des Subjekts religiöser Erwachsenenbildung

In der jungen Bundesrepublik Deutschland entwickelte sich religiös-kirchliche Erwachsenenbildung im Zuge einer „Bildungseuphorie“ (Leimgruber, 2005, 50) nach Faschismus und 2. Weltkrieg zunächst schwunghaft, vor allem durch die Gründung von evangelischen und katholischen Akademien und Bildungshäusern sowie den Bildungswerken, aber auch durch Glaubenskurse und Fernstudien (Boventer, 1983; Pretschner, 1990, 106-137). Verbunden mit einer Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Organisation, Entwicklung und Durchführung der Maßnahmen mit einschlägig pädagogisch und theologisch qualifiziertem Personal. Die Subjekte, die Erwachsenen, sind zunächst die Bildungshungrigen, nach Orientierung und Sinn Suchenden, die über die gesellschaftliche Relevanz christlichen Glaubens in der sich entwickelnden demokratischen Gesellschaft reflektieren: „Getragen sind alle Themen von dem Willen, immer wieder die unstillbare Sehnsucht des Menschen zu artikulieren, von dem Wissen um die Relevanz des transzendentalen Bezugs, von der Absicht, den Menschen für die ‚Dimension Gott‘ und dessen Mitteilung offen zu halten“ (Henrich, 1978, 113, hier zitiert nach: Leimgruber, 2005, 51f.). So sind die wichtigsten konzeptionellen Bestimmungen der Erwachsenenbildung geprägt von den Herausforderungen in Gesellschaft und Kirche. Auf katholischer Seite sind es vor allem Adolf Exeler (1970) und Erich Feifel (1972), die die Theologie des Zweiten Vatikanischen Konzils mit seiner Rede vom *Sensus fidelium*, dem Glaubenssinn des Volkes Gottes, für die „Teilnahme der Gläubigen am theologischen Denken der Kirche“ (Leimgruber, 2005, 93) aufschließen.

Auch in soziologischer Perspektive wird in den 1950er- und 60er-Jahren noch unbefangen von Erwachsensein als einheitlichem Status im Lebensganzen ausgegangen. So definiert Helmut Schelsky (1957, 16) die „Rolle des Erwachsenen als vollgültigen Trägers der sozialen Institutionen, also z. B. der Familie, der Öffentlichkeit und politischen Ordnung, der Rechts- und Wirtschaftsordnung“, der diese Verantwortung übernommen hat. Mit der Pluralisierung und Individualisierung der Gesellschaft, die vor allem um die Jahrtausendwende zum beherrschenden Thema des soziologischen und politischen Diskurses um die entfaltete, die Spät-, Post- oder flüchtige Moderne wird, stellt sich die Frage nach den Subjekten der Erwachsenenbildung radikal neu. Die Gewissheit, religiöse Bildung könne es nur noch im Plural geben, verbindet sich mit der Anforderung an lebenslanges Lernen in Brüchen, Um- und Neuorientierungen, die Religiosität und Spiritualität Erwachsener einschließen.

Entsprechend fragt Erwachsenenbildung, die sich religiöser Pluralität stellt, danach, was „erwachsene Religiosität“ (Initiativkreis Religiöse Erwachsenenbildung, 2000) eigentlich ausmacht, und wer die Subjekte der religiösen Erwachsenenbildung sind. Dabei wird mit „Gestalten“ erwachsener Religiosität gerechnet, die in „radikal pluralistischer Zeit geografisch und sozio-kulturell bedingten Formen gelebten Glaubens“ (a.a.O., 7) im Wandel ebenso einrechnen, wie sie normativ die erwachsenen Subjekte einladen, „die persönliche Glaubensgestalt vor einem globalen Horizont und unter den jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen zu konturieren und [...] bewusst, schöpferisch und lebendig zu verantworten“ (ebd.).

Entsprechend richtet sich der Blick auf das erwachsene Subjekt, das ausdrücklich auch die alternden und alt gewordenen Erwachsenen einbezieht, indem Altenbildung als integrativer Teil der Erwachsenenbildung verstanden wird (Blasberg-Kuhnke, 2003b, 101-108; Wittrahm/Leicht, 2003, 21-40), in *entwicklungspsychologischer* wie *soziologischer* Perspektive. Die praktisch-theologische Perspektive hat beide angemessen wahrzunehmen.

In *entwicklungspsychologischer Perspektive* wird vor allem auf die Forschung zur lebenslangen Entwicklung, gerade auf die strukturgenetischen Theorien im Anschluss an Jean Piaget, Erik Erikson zur Identitätsentwicklung, von Lawrence Kohlberg zur moralischen Entwicklung und James W. Fowler zur Glaubensentwicklung sowie von Fritz Oser und Paul Gmünder zur Entwicklung des religiösen Urteils, abgehoben. Ohne die Bedeutung der kognitiven Theorien zur Entwicklung im Lebenslauf für das Verständnis der Eigenbedeutsamkeit des Erwachsenenalters im Blick auf die religiöse Entwicklung zu schmälern, die in der empirischen Beschreibung der Bedeutung psycho-sozialer Krisen für die

Entwicklung jenseits von Kindheit und Jugendalter zu sehen ist, zeigt sich deutlich die Notwendigkeit der Erweiterung eines theoretischen Bezugsrahmens (Wittrahm/Leicht, 2000, 10-14). Er wird im entwicklungspsychologischen Konzept der „Psychologie der Lebensspanne“, im „life-span-developmental-approach“, gefunden (ebd.).

Im Anschluss an die Studie von Paul Baltes (1990, 1-24) wird Entwicklung durch individuelle Einflüsse und Faktoren, historische Bedingungen sowie Widerfahrnisse, z.B. Krisen und kritische Lebensereignisse, herausgefordert und wirkt über die gesamte Lebensspanne: „Ihre Wirkungen akkumulieren sich über die Zeit hinweg und sind in ihrer dynamischen Wechselwirkung für die Ausgestaltung von Lebensverläufen verantwortlich“ (a.a.O., 17). Die individuelle Glaubensgestalt ist mit ihren Dimensionen des Gottesbildes, eines subjektiven Religionsverständnisses, des religiösen Wissens und der religiösen Praxis, wie der Beziehungen zu einer Glaubensgemeinschaft oder Kirche, in diesen Wandel einbezogen. Erwachsene Religiosität zeigt sich als hochkomplexes und individuelles Phänomen im gesellschaftlichen Kontext.

In *soziologischer Perspektive* kommt es zu einer Biografisierung der Religiosität Erwachsener und einer neuen Sozialform von Religiosität durch „Privatisierung und Individualisierung des Religiösen und des Verlusts des Deutungsmonopols der Kirchen“ (Wohlrab-Sahr, 2000, 24, im Anschluss an Luckmann, 1991, 145). Zusammenfassend bringt die Studie des Schweizerischen Pastoralsoziologischen Instituts die Religiosität Erwachsener auf die Formel: „Jede und jeder ein Sonderfall!“

2.2. Erwachsenenbildung als Bildung

Die Bestimmung des erwachsenen Subjekts und seiner Religiosität hat Folgen für die Erwachsenenbildung, die ihren Bildungsbegriff an diesen anspruchsvollen Bedingungen religiöser Entwicklung und religiösen Lernens ausrichten muss. Dem tragen neuere *Bildungstheorien* Rechnung, die Bildung „auf Sinn, Bedeutungs- und Zusammenhangslernen“ (Bergold/Boschki, 2014, 47) fokussiert. Entsprechend hat religiöse Erwachsenenbildung dem wachsenden Ökonomisierungsdruck der Bildung, der Bildung an Nützlichkeit und Wirtschaftlichkeit ausrichtet, die theologisch-anthropologisch begründete Sicht des Menschen in seiner Ganzheit (a.a.O., 51) und seiner Beziehung zu anderen und zu Gott kritisch entgegen zu setzen. Mit ihrer Denkschrift „Maße des Menschlichen“ hat die EKD das Dreieck von Bildung, Lebenssinn und dem „ganzen Menschen“ beschrieben, die Bildung als „Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertbewusstsein und Handeln im Horizont sinnstiftender

Lebensdeutungen“ (Kirchenamt der EKD, 2003, 90) bestimmt. Bildung, im Unterschied zu Wissen mit seiner immer schnelleren Verfallszeit, betrifft die Fragen nach Gott, philosophisch-ethische und historische Grundfragen sowie die Überlebensfragen der Menschheitsfamilie und der Einen Welt, die mit Wolfgang Klafki als Schlüsselprobleme (2007, 43-82) und mit dem konziliaren Prozess der Christen weltweit für Gerechtigkeit, Frieden und die Bewahrung der Schöpfung benannt sind. Sie stellen sich als gesellschaftliche und globale Herausforderungen, aber auch an jedes individuelle erwachsene Subjekt in seiner Mündigkeit und Verantwortung: „Der Mensch gewinnt seine Würde daraus, wie er seine Erfahrungen, Gefühle, Hoffnungen und Ängste verarbeitet und auf dem Hintergrund einer konkreten Lebenslage denkt und handelt“ (Kirchenamt der EKD, 2003, 27). Bildung und Lebenssinn bedingen einander: „Ohne Lebensgenuss und zweckfreie Kreativität, ohne Selbstentfaltung und Sorge für andere, ohne Freundschaft und Liebe, ohne das Streben nach Wahrheit und ohne jene innere Befriedigung, die aus Quellen der philosophischen Einsicht oder dem religiösen Glauben erwächst, verarmt menschliches Leben. Es wird sinnleer und vielfach auch so empfunden“ (a.a.O., 26). Bildung ist mithin „In-duktion“ und „E-duktion“. „Sie führt ein in die Wirklichkeit der Welt – und zwar stets in der Begegnung mit Traditionen, die diese Welt in einer bestimmten Weise erschließen. Bildung ist so gesehen immer auch Einhausung in eine bestimmte Weltsicht. Insofern ist sie Induktion“ (Englert, 2003, 24). Da sie zugleich das Vermögen ausbilden helfen soll, „sich Neuem zu stellen, ungewohnte Perspektiven an sich heranzulassen, über den Zaun des Vertrauten hinauszusehen“ (ebd.), ist sie Edukation: „Im Begriff ‚Bildung‘ steckt mithin die Verheißung, dass die Aneignung kultureller Vorgaben auf eine Weise möglich ist, die Individualität nicht nur nicht einschränkt, sondern in einem anspruchsvollen Sinne überhaupt erst möglich macht“ (ebd.).

Damit ist ein *Bildungsbegriff* bestimmt, der religiöser Erwachsenenbildung angemessen ist. Wenn Erwachsenenbildung in diesem Sinne aber stets auch normativ sein muss, weil sie die Option für das erwachsene Subjekt und seine Lebens- und Glaubensmöglichkeiten getroffen hat, so gehört *Bildungsgerechtigkeit* notwendig zu einer agogischen Bildungstheorie (Heimbach-Steins, 2009; Könemann/Mette, 2012). Es geht mit Rudolf Englert um eine differenzielle religiöse Bildung, die der Pluralität lebensweltlicher Kontexte entsprechend, pluriforme und polyperspektivische Zugangsweisen zu den Lebens- und Sinnfragen Erwachsener am Ausgang der Moderne formuliert. Religiöse Erwachsenenbildung verschränkt gesellschaftsgeschichtliche, christentumsgeschichtliche und individualgeschichtliche Sinndimensionen und

trägt „den für unsere christentumsgeschichtliche Zwischenzeit charakteristischen Ungleichzeitigkeiten von Glaubensstilen und Bewusstseinsformen“ (Englert, 1992, 141; auch Blasberg-Kuhnke, 2003a, 89; 2008, 119f.) Rechnung. Im Blick auf Bildungsgerechtigkeit haben diese Sinndimensionen Voraussetzungen, die für bildungsbenachteiligte Erwachsene, aber auch Angehörige bildungsferner Schichten nicht lediglich unterstellt werden können, sondern in kritischen und solidarischen Lernprozessen zuerst zu schaffen sind. „Zur Einlösung dieses Anspruches ist der Fokus besonders auf die Generationen- und Geschlechterthematik zu richten, um nicht der Gefahr zu erliegen, nur ‚den Erwachsenen‘ im ‚besten Alter‘ im Blick zu haben, der aufgrund seiner Kohortensituation, seiner Herkunft und Bildungsgeschichte immer schon in der Lage ist, Fragen zu stellen, Bildungsbedürfnisse zu artikulieren und sich in Bildungsprozesse einzubringen. Bildung als Diakonie im Horizont religiöser Erwachsenenbildung hat sich demgegenüber als parteiisch zugunsten derjenigen zu verstehen und zu konzipieren, denen aus Gründen, ganz gleich, ob sie sie verschuldet haben oder nicht, dieser Zugang versperrt ist und denen erst dazu verholfen werden muss, ihre Mündigkeit und Freiheit wahrnehmen zu können. Dabei ist besonders an die vielen heute alten und hochaltrigen Frauen zu denken. Religiöse Bildung Erwachsener als Bildungsdiakonie ist im Horizont der ‚Option für die Armen‘ der Ort, an dem denen Gerechtigkeit widerfährt, denen sie in ihrer Bildungsgeschichte vorenthalten wurde. Die Entscheidung der christlichen Kirchen für ein ‚Gender-Mainstreaming‘ greift gerade auch hier“ (Blasberg-Kuhnke, 2003a, 91).

2.3. Bildendes Lernen – Lernen in der religiösen Erwachsenenbildung

Im Horizont dieses anspruchsvollen Bildungsbegriffs ist nach seinem *Verhältnis zum Lernen* zu fragen. „Sind Lernen und Bildung Gegensätze? Selbstverständlich nicht. Bildung ist ohne Lernen kaum denkbar. Allerdings beinhaltet Bildung eine ethische Dimension, die zum Lernbegriff nicht unbedingt dazugehört. Bildung hat vor allem ‚zweckmäßig‘ zu sein, Bildung muss auch ‚sinnvoll‘ sein“ (Siebert, 2012, 199, hier zitiert nach: Bergold/Boschki, 2014, 52).

Bildendes Lernen unterstützt eigenständiges, und selbstverantwortetes Lernen, informelle und selbstorganisierte Lernformen und sieht „die Erlangung einer so genannten ‚Selbstlernkompetenz‘“ (Bergold/Boschki, 2014, 54) als Bildungsaufgabe, die die Erwachsenenbildung zukünftig verstärkt wahrnehmen muss. Lernen als intentionaler Prozess lädt ein, Themen und Ansätze sowie Ziele und didaktische Entscheidungen von Methoden und Medien zu bestimmen.

Während schulische Bildung in Kerncurricula und Kompetenzprofilen

festgeschrieben wird, stellt sich die *Wahl von Themen und Inhalten* der religiösen Erwachsenenbildung grundlegend anders dar: „Den Inhalt der Erwachsenenbildung bestimmen die Bildungsbedürfnisse der Erwachsenen“ (§ 1.1. Niedersächsisches Erwachsenenbildungsgesetz). Ein häufig gewählter Weg, den Bildungsbedürfnissen Erwachsener auf die Spur zu kommen, sind Befragungen von Teilnehmenden oder Zielgruppen der Erwachsenenbildung, wobei Erwachsene im mittleren Lebensalter, ältere Erwachsene und Familien, sowie im Sinne eines diakonischen Bildungsverständnisses, Zielgruppen mit besonderen Lernbedürfnissen, sozial, beruflich oder wirtschaftlich Benachteiligte, Menschen mit Handicaps, Aussiedler und Migranten sowie Lernungewohnte in den Blick genommen werden. Eine der wenigen empirischen Studien zur kirchlichen Erwachsenenbildung hat die haupt- und ehrenamtlichen Leitungen der katholischen Erwachsenenbildung im Lande Niedersachsen nach den Themen befragt, die aus ihrer Sicht bei den Teilnehmenden auf das größte Interesse und die größte Beteiligung stoßen, und haben ziemlich gleichrangig die Themenfelder *Partnerschaft, Familie und Erziehung* und *Religiöse Bildung* ausgemacht. Häufig waren zudem Themen der Seniorenbildung und der Kreativität und Freizeitgestaltung, gefolgt von gelegentlich vorkommenden Themen wie Sport, Gesundheit und Ernährung, Fremdsprachen, geschlechtsspezifische Bildung und berufliche Qualifikation. Eher selten waren Themen wie Bildungsfreizeiten, der Zweite Bildungsweg, Bildung von Menschen mit einem Handicap, Kurse für Analphabeten und Deutsch als Fremdsprache (Blasberg-Kuhnke/Ostermann, 2004, 54-56). Dabei ist zu berücksichtigen, dass einige der eher seltenen Themen der religiösen Erwachsenenbildung vor allem von den Volkshochschulen intensiv wahrgenommen werden: berufliche Qualifizierungen ebenso wie das Sprachenlernen. Die konfessionelle Erwachsenenbildung und die öffentlichen Träger teilen sich den „Markt“ der Angebote.

Unproblematisch ist die Orientierung an den Wünschen der befragten Erwachsenen aber nicht: „Wenn die Erwachsenenbildung nur noch das anbietet, ‚was gefällt und gewünscht wird‘, dann ist zu befürchten, dass sie sich immer mehr von ihrem eigenen Bildungsanspruch verabschiedet“ (Evangelische Arbeitsstelle Fernstudium, 2013, 23, im Anschluss an Siebert, 1997, 53). Die Erziehungswissenschaftler Jochen Kade und Wolfgang Seitter haben daher schon vor etlichen Jahren vorgeschlagen, weniger auf Themen und Inhalte als auf *Motivbündel* zu setzen, die die Weiterbildungsbereitschaft Erwachsener bewirken können: „Freiheitsmotive“, mit denen sich das individualisierte Individuum aus sozialen, kulturellen und religiösen Bezügen emanzipieren möchte, „Gemeinschafts- und Integrationsmotive“ aus dem Bedürfnis nach

Zugehörigkeit und gemeinschaftlichem Erleben sowie „Sicherheits- und Stabilitätsmotive“ angesichts der erfahrenen Unübersichtlichkeit und Verunsicherung durch die Pluralisierung der Gesellschaft (a.a.O., 24f., im Anschluss an Kade/Seitter, 1995).

In ähnlicher Weise benennen Friedrich Schweitzer und Wolfgang Lück (1999, 19) die vier *Motivgruppen* „Lebenskrisen und Lebensbewältigung“, „Lebensgeschichte, Lebenszyklus, Begegnung der Generationen“, „Suche nach Orientierung, Erneuerung und Sinn“ und die „persönliche Auseinandersetzung mit Kirche und Theologie“, die im Horizont einer diakonischen Erwachsenenbildung im Kontext der Lebenswelt Erwachsener zum Tragen kommen. Die Verschränkung der Wahrnehmung der individuell-biografischen Motive mit gesellschaftlichen und globalen Herausforderungen, vor dem Anspruch der biblisch verbürgten jüdisch-christlichen Tradition fordert die religiöse Erwachsenenbildung der christlichen Kirchen nach Martina Blasberg-Kuhnke vor allem in *drei Perspektiven* heraus: bei der Rekonstruktion der Lebensgeschichte, in der Kommunikation zwischen den Lebensaltern und zwischen Kulturen und Religionen und im Blick auf Bildung in universaler Solidarität, die Gerechtigkeit, Frieden und die Bewahrung der Schöpfung „durchbuchstabiert“ (Blasberg-Kuhnke, 2003a, 93-95). Dazu ist vor allem die Verständigung auf *Schlüsselqualifikationen* vonnöten.

Gender, Alter und Familie sind mithin als Felder der Profilbildung zu identifizieren (Blasberg-Kuhnke, 2008, 120-124)

Schließlich darf die religiöse Erwachsenenbildung auf die in den vergangenen Jahrzehnten entwickelten *Grundprinzipien* religiöser Bildung Erwachsener als Leitperspektiven für Theorie und Praxis setzen: „Erfahrungsorientierung, Subjektorientierung, Mündigkeit, Bildung, kirchliche und gesellschaftliche Verortung“ (Bergold/Boschki, 2014, 108).

2.4. Didaktik und Methodik religiöser Bildung Erwachsener

„Menschen können den radikalen Veränderungen in Gesellschaft, Umwelt und Religion nur dann standhalten und sie sogar mit positivem Gewinn für ihr Leben gestalten, wenn sie sich einem lebenslangen Bildungsprozess aktiv und kreativ stellen – auch und gerade in religiöser Hinsicht“ (a.a.O., 11). Diese Prozesse reflektiert und strukturiert, theologisch und (religions-)pädagogisch verantwortet zu begleiten und zu unterstützen, bildet, wie gezeigt, den Anspruch religiöser Erwachsenenbildung. Dazu gehört unabdingbar auch eine dem Bildungsverständnis und den Ansätzen und Zielen angemessene Didaktik

und Methodik. Geht man im Gefolge einer „allgemeinen und erst recht [...] einer pädagogischen Handlungstheorie“ (Peukert, 1987, 29) von der „Möglichkeit innovatorischen und transformatorischen Handelns als Grundzug menschlicher Handlungsfähigkeit“ (ebd.) aus, wie es die vorgestellten bildungs- und lerntheoretischen Ansätze der religiösen Erwachsenenbildung tun, so bedeutet dieser Theorierahmen, Erwachsenenbildung als „lebenslange Subjektwerdung durch die suchende Teilnahme am Prozess kritischer Weltgestaltung auf Zukunft für die Nachkommenden hin“ (Blasberg-Kuhnke, 1995, 443) zu bestimmen (Blasberg-Kuhnke/Könemann, 2015, 27-33). Erwachsenenbildung muss die „Befähigung zur Bearbeitung uns alle angehender Schlüsselprobleme“ (Luther, 1991, 4) eröffnen. „Ihre grundlegenden Optionen bedeuten in Bezug auf die Gesellschaft diakonisch-solidarisches Dasein für andere, in Bezug auf Religion, Christentum und Kirchen ökumenisch-konziliares Lernen für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung als christliche Praxis und den Blick auf die Lebens- und Glaubensbiografie des Individuums, das Angebot lebensbegleitender Ermutigung Entwicklung zu wagen“ (Blasberg-Kuhnke, 1995, 443). Diese Aspekte einer Neuentdeckung der erwachsenen Subjekte, der Bedeutung der Biografie, gerade der Krisen und kritischen Lebensereignisse in ihr, der lebensweltlichen Verhaftung des Umgangs mit ihnen und der Notwendigkeit, sich verantwortlich an der suchenden Teilnahme am Prozess kritischer Weltgestaltung zu beteiligen, in Aneignung kultureller und religiöser Pluralität, lassen nach den Grundzügen einer Didaktik fragen, die solcher Art qualifizierte Lernprozesse ermöglicht. Ansätze selbstorganisierten Lernens an unterschiedlichsten Lernorten dürften auch bei den organisierten Lernangeboten religiöser Erwachsenenbildung nicht übersehen werden. Das organisierte Lernen im Kontext der kirchlich verantworteten Erwachsenenbildung darf das Niveau offener didaktischer Modelle nicht unterschreiten.

Hat die gesellschaftliche Erwachsenenbildung erst Ende der 1980er- und Anfang der 1990er-Jahre didaktische Konzeptionen entwickelt, die allerdings „weder die Bedeutung der schulpädagogischen Didaktiken erlangten, noch deren Funktion eines verbindlichen Maßstabes für die Planung von Erwachsenenbildungsveranstaltungen übernahmen“ (Bergold/Boschki, 2014, 123), so kam vor allem mit der neuen Konstruktivismusdebatte eine didaktische Wende hin zur „Gestaltung der Lernkontexte“ (ebd.) zustande, die den didaktischen Perspektivenwechsel eröffnet haben: „Aneignung statt Vermittlung, Ermöglichungsdidaktik, blended learning, selbstreguliertes Lernen, neue Lehr- und Lernkultur“ (ebd.). Die auch in neueren Entwürfen noch vertretene Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung (Evangelische Arbeitsstelle

Fernstudium, 2014, 19f.), die für die Programmplanung leitend sein sollen, greifen damit notwendig zu kurz. Einer „Ermöglichungs- und Aneignungsdidaktik“ (Bergold/Boschki, 2014, 124) entsprechen hingegen Methoden, die sozial und an der Gruppe ausgerichtet sind und die persönlich-biografischen Beziehungen zum Gegenstand ernst nehmen, wie beispielsweise im Blick auf den Zugang zu biblischen Texten durch Bibliolog oder gar das Bibliodrama.

3. Zum Profil einer zukunftsfähigen religiösen Erwachsenenbildung – Ein Ausblick

Die dargestellten etablierten Grundprinzipien der religiösen Erwachsenenbildung gilt es auch für die Zukunft stark zu machen. An sie schließen sich Kontexte und Bezugsgrößen an, die eine „Re-Kontextualisierung“ (a.a.O., 108-117) im Blick auf das Individuum, auf die Kirchen und weitere Religionsgemeinschaften sowie die Gesellschaft erfordern. Kennzeichen der Re-Kontextualisierung, die didaktisch notwendig mit „Unterbrechung“ (Metz, 1980, 10) verbunden ist, betrifft die „Transformation“ der christlichen Religion und des Christlichen in der Gegenwartsgesellschaft und -kultur und in der christlich-religiösen Bildung, die „Kontinuität in Diskontinuität“, d.h. die Verflüssigung von Tradition unter Bewahrung des Wesentlichen des Christentums, sowie die Dimensionen der Individualisierung und Biografisierung von Religion und Glaube in einer „fragmentierten religiösen Identität“ und schließlich die Begegnung mit dem Fremden in kultureller und religiöser Heterogenität, die eine „dialogische religiöse Identität“ erfordert. (a.a.O., 85f.). Gelingt dies den christlichen Kirchen in der von ihnen verantworteten religiösen Erwachsenenbildung, so lösen sie unter den Bedingungen und Herausforderungen der Gegenwart neu ein, was Ernst Lange in seiner Konzeption der religiösen Erwachsenenbildung in unüberbietbarer Weise schon vor Jahrzehnten verlangt hat: Religiöse Erwachsenenbildung hat sich als „Sprachschule für die Freiheit“ (Lange, 1980) in der Kommunikation des Evangeliums zur Situationserhellung im Licht der Verheißung zu verstehen. Sie ereignet sich in einer Kirche als Lerngemeinschaft, „die um das Erwachsenwerden der Menschen im religiösen und gesellschaftlichen Sinn besorgt ist“ (a.a.O., 132).

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

Empfohlene Zitierweise

Blasberg-Kuhnke, Martina, Art. Erwachsenenbildung, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2017

Literaturverzeichnis

- Baltes, Paul B., Entwicklungspsychologie der Lebensspanne, in: Psychologische Rundschau 41 (1990) 1, 1-24.
- **Bergold, Ralph/Boschki, Reinhold, Einführung in die religiöse Erwachsenenbildung, Darmstadt 2014.**
- **Blasberg-Kuhnke, Martina, Kommunikation des Evangeliums in der entfalteten Moderne. Pluralität und Profilbildung in der kirchlichen Erwachsenenbildung, in: Kläden, Tobias/Könemann, Judith/Stoltmann, Dagmar (Hg.), Kommunikation des Evangeliums, Münster 2008, 117-126.**
- Blasberg-Kuhnke, Martina, Bildung als Diakonie. Plädoyer für ein parteiisches Bildungskonzept, in: Pohl-Patalong, Uta (Hg.), Religiöse Bildung im Plural. Konzeptionen und Perspektiven, Schenefeld 2003a, 81-96.
- Blasberg-Kuhnke, Martina, Individualisierung und Dynamisierung der Religiosität im höheren Erwachsenenalter – Konsequenzen für die Erwachsenenbildung, in: Fürst, Walter (Hg. u.a.), „Selbst die Senioren sind nicht mehr die alten...“. Praktisch-theologische Beiträge zu einer Kultur des Alterns, Münster 2003b, 101-108.
- Blasberg-Kuhnke, Martina, Erwachsenenbildung, in: Ziebertz, Hans-Georg/Simon, Werner (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 434-447.
- **Blasberg-Kuhnke, Martina, Erwachsene glauben. Voraussetzungen und Bedingungen des Glaubens und Glaubenlernens Erwachsener im Horizont globaler Krisen, St. Ottilien 1992.**
- Blasberg-Kuhnke, Martina/Könemann, Judith, Praktische Theologie als Handlungswissenschaft, in: Pastoraltheologische Informationen 35 (2015) 2, 27-33.
- Blasberg-Kuhnke, Martina/Ostermann, Gunda, Zwischen Anspruch und Alltag. Katholische Erwachsenenbildung in Niedersachsen im Spiegel ihres Leitbilds, Münster 2004.
- Boventer, Hermann (Hg.), Evangelische und Katholische Akademien. Gründerzeit und Auftrag heute, Paderborn/München/Wien/Zürich 1983.
- Englert, Rudolf, Was bringt uns Bildung?, in: Pohl-Patalong, Uta (Hg.), Religiöse Bildung im Plural. Konzeptionen und Perspektiven, Schenefeld 2003, 19-29.
- **Englert, Rudolf, Religiöse Erwachsenenbildung. Situation – Probleme – Handlungsorientierung, Stuttgart/Berlin/Köln 1992.**
- Evangelische Arbeitsstelle Fernstudium, Grundkurs Erwachsenenbildung. Studienbrief 3: Methodik und Didaktik, Frankfurt 2014.
- Evangelische Arbeitsstelle Fernstudium, Grundkurs Erwachsenenbildung. Studienbrief 2: Lernen, Frankfurt 2013.
- Exeler, Adolf, Religiöse Erwachsenenbildung, in: Katechetische Blätter 87 (1962), 55-66.
- Exeler, Adolf/Emeis, Dieter, Reflektierter Glaube. Perspektiven, Methoden und

Modelle der theologischen Erwachsenenbildung, Freiburg/Basel/Wien 1970.

- Feifel, Erich, Erwachsenenbildung. Glaubenssinn und Theologischer Lernprozess, Zürich/Einsiedeln/Köln 1972.
- Heimbach-Steins, Marianne (Hg.), Bildungsgerechtigkeit. Interdisziplinäre Perspektiven, Bielefeld 2009.
- Henrich, Franz, Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft. Ihr Beitrag zu einem pluralen und kooperativen System der Erwachsenenbildung, in: Henrich, Franz (Hg.), Erwachsenenbildung in pluraler Gesellschaft, Düsseldorf 1978, 99-117.
- Initiativkreis Religiöse Erwachsenenbildung (Hg.), Was ist erwachsene Religiosität?, Mönchengladbach 2000.
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang, Teilnahmemotive. Subjektbildung unter den Bedingungen der Individualisierung, in: Report 36 (1995), 29-37.
- Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Bildung lebenslang. Leitlinien einer Bildung im dritten und vierten Alter, Bonn 3. Aufl. 2002.
- Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Katholische Erwachsenenbildung vor neuen Herausforderungen. Erklärung der KBE zur aktuellen Bildungspolitik, Bonn 2. Aufl. 2001.
- Kirchenamt der EKD (Hg.), Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift, Gütersloh 2003.
- Klafki, Wolfgang, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel 6. Aufl. 2007.
- Könemann, Judith/Mette, Norbert (Hg.), Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss, Ostfildern 2012.
- Lange, Ernst, Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche, München/Gelnhausen 1980.
- Leimgruber, Stephan, Geschichtliche Vergewisserung. Kirchliche Erwachsenenbildung zwischen 18. und 21. Jahrhundert, in: Englert, Rudolf/Leimgruber, Stephan (Hg.), Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität, Gütersloh/Freiburg 2005, 47-66.
- Luckmann, Thomas, Die unsichtbare Religion, Frankfurt a.M. 1991.
- Lück, Wolfgang/Schweitzer, Friedrich, Religiöse Bildung Erwachsener. Grundlagen und Impulse für die Praxis, Stuttgart 1999.
- Luther, Henning, Religion und Allgemeinbildung. Plädoyer für einen schulischen Religionsunterricht in der früheren DDR, in: Der Evangelische Erzieher 43 (1991) 1, 2-6.
- Meier, Christoph, Kirchliche Erwachsenenbildung. Ein Beitrag zu ihrer Begründung, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1979.
- Metz, Johann-Baptist, Jenseits bürgerlicher Religion. Reden über die Zukunft des Christentums, München/Mainz 1980.
- Pretscher, Josef, Theologie im Fernkurs – Theologie mit Laien, in: Koch, Günter/Pretscher, Josef (Hg.), Würzburger Domschule in alter und neuer Zeit, Würzburg 1990, 106-137.
- Peukert, Helmut, Tradition und Transformation. Zu einer pädagogischen Theorie der Überlieferung, in: Religionspädagogische Beiträge 19 (1987), 16-34.
- Schelsky, Helmut, Die skeptische Generation, Düsseldorf 1957.
- Seiverth, Andreas/Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hg.), Am Menschen orientiert. Re-Visionen Evangelischer Erwachsenenbildung, Bielefeld 2002.
- Siebert, Horst, Lernen und Bildung Erwachsener, Bielefeld 2. Aufl. 2012.

- Siebert, Horst, Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, Neuwied 1997.
- Tietgens, Hans (Hg.), Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn 1985.
- Wittrahm, Andreas/Leicht, Barbara M., Gestalten und Gestaltwandel erwachsener Religiosität. Von der Pilotstudie zum Forschungsprojekt „Religiöse Entwicklung im Erwachsenenalter“, in: Fürst, Walter (Hg. u.a.), „Selbst die Senioren sind nicht mehr die alten...“. Praktisch-theologische Beiträge zu einer Kultur des Alterns, Münster 2003, 21-40.
- Wittrahm, Andreas/Leicht, Barbara M., „...und wenn es hochkommt, sind es 80 Jahre...“. Gestalten und Gestaltwandel erwachsener Religiosität, in: Initiativkreis Religiöse Erwachsenenbildung (Hg.), Was ist erwachsene Religiosität?, Mönchengladbach 2000, 9-22.
- Wohlrab-Sahr, Monika, Biografisierung als „unsichtbare Religion“?, in: Initiativkreis Religiöse Erwachsenenbildung (Hg.), Was ist erwachsene Religiosität?, Mönchengladbach 2000, 23-28.

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de