

## Friedrich Schweitzer: Werte bilden. Herausforderung evangelischer Erwachsenenbildung<sup>1</sup>

Ich beginne mit zwei Vorbemerkungen: Zunächst zum Selbstverständnis und zur Perspektive meines Beitrags. Die Wertedebatte in Kirche und Politik, um die es bei dieser Tagung geht, bewegt sich zwischen sozialwissenschaftlich-philosophischen Perspektiven und theologischen Analysen. Die evangelische Erwachsenenbildung, die im Folgenden im Zentrum steht, gewinnt das Verständnis ihres Auftrags selbstverständlich im Gespräch mit beiden, sozialwissenschaftlich-philosophischen ebenso wie theologischen Sichtweisen. Zugleich orientiert sie sich an einem bildungstheoretischen Anspruch, der nach einem eigenen und eigenständigen Zugang verlangt. Bildungsaufgaben folgen weder unmittelbar aus gesellschaftlichen Analysen, noch ist Erwachsenenbildung einfach aus Kirche oder Theologie abzuleiten, ohne dass bildungstheoretische Bestimmungen aufgenommen werden. Die Frage nach Bildung muss jetzt deshalb im Zentrum stehen.<sup>2</sup>

Meine zweite Vorbemerkung bezieht sich auf den politischen Kontext, in dem sich die Erwachsenenbildung bei der Wertebildung heute bewegt. Vor etwas mehr als einem Jahr wurde in Berlin, unter federführender Beteiligung von Bundesfamilienministerin von der Leyen und Bischöfin Käßmann, ein „Bündnis für Erziehung“ begründet.<sup>3</sup> Hintergrund war die Frage, wie der gewünschte Ausbau von Möglichkeiten der Kinderbetreuung durch ein auch pädagogisch und ethisch verantwortetes Angebot begleitet und gestaltet werden könne. Wichtig, so

die Überzeugung, sei nicht nur, dass überhaupt Kinderbetreuungsmöglichkeiten vorhanden sind – ebenso wichtig sei auch, was in solchen Einrichtungen geschieht. Im vorliegenden Zusammenhang waren und sind besonders die Reaktionen in den Medien interessant, die schon vor der Veranstaltung selbst überaus kritisch ausfielen. Befürchtet wurde zum einen ein staatliches Handeln, das in die Freiheitsrechte der Eltern eingreifen könnte. Konkret: Wollte der Staat denn wirklich die Familienerziehung normieren? Zum anderen beklagte man die angebliche Rückkehr zum Bündnis von Thron und Altar im Sinne eines christlichen Staates und auf Kosten aller Menschen, die nicht dem Christentum angehören. Beides war damals nicht beabsichtigt, muss aber vor Augen bleiben, wenn wir nun nach dem Beitrag evangelischer Erwachsenenbildung zur Bildung von Werten fragen. Offenbar bewegen wir uns bei dieser Frage in Bereichen, die höchst spannungsvoll sind und voller politischer sowie religiöser Sensibilitäten.

### 1. Soll Erwachsenenbildung Werteerziehung betreiben?

Viel geläufiger als die Rede von Wertebildung ist noch immer die von Werteerziehung. Viele denken dabei an die Vermittlung von Werten, so wie dies der amerikani-

sche Soziologe Amitai Etzioni in aller Deutlichkeit im Blick auf die Schule formuliert. Kinder und Jugendliche sollen demnach „zentrale Werte ... internalisieren“:

„Die von Generation zu Generation weiterzugehenden *zentralen Werte* bergen moralische Essenzen, die ein Mensch mit adäquater Grundpersönlichkeit zu schätzen, zu übernehmen und in sein Leben zu integrieren lernen kann: Harte Arbeit zahlt sich aus, selbst in einer ungerechten Welt; erweise anderen die Achtung, die du von ihnen erwartest (oder sei bereit, die Folgen deines Verhaltens zu tragen); wer das Rechte tut, fühlt sich besser als der, der seinen moralischen Grundsätzen untreu wird.“<sup>4</sup>

Etzioni ist kein Erziehungswissenschaftler, aber gerade deshalb fallen seine Forderungen so deutlich aus. Man müsse sich endlich der „Grenzen moralischen Raisonierens“ bewusst werden. Statt wie beim Ansatz der „Werteklärung“ (values clarification) bloß einen Diskussionsprozess zu moderieren, in dem die Kinder und Jugendlichen diejenigen Werte, die ihnen wichtig sind, klären können, solle der Lehrer die Rolle „eines aktiven Werte-Anwalts“ übernehmen und entschieden erziehen.<sup>5</sup>

Ein solches Verständnis von Werteerziehung und -vermittlung kollidiert freilich in grundlegenden Hinsichten mit dem Selbstverständnis der Erwachsenenbildung. Im Grunde unterläuft es auch die Voraussetzungen des modernen Bildungsverständnisses insgesamt. Eine so verstandene Wertevermittlung ist kein partnerschaftliches Unternehmen, das auf der Begegnung zwischen prinzipiell gleichberechtigten Subjekten beruht und das auf Mündigkeit zielt. Werthaltungen werden hier als ein Produkt von Erziehung verstanden. Ein solches, gleichsam herstellendes Handeln widerspricht dem für die Erwachsenenbildung zentralen Gedanken der Selbstbildung, die aus eigener Tätigkeit erwächst und die immer schon ein gewisses Maß an Selbstbestimmung voraussetzt – gemäß der bildungstheoretischen Prämisse, dass Selbstbestimmung sich nur bilden kann, wenn sie auch dort eingeräumt wird, wo sie sich erst noch bilden muss.

Werteerziehung im genannten Sinne sollte die Erwachsenenbildung deshalb gewiss nicht betreiben. Sie würde aufhören, Erwachsenenbildung zu sein. Anders steht es m. E. freilich mit der *Wertebildung*. Auch im Bereich der Werte ist von genuinen Bildungsaufgaben zu sprechen. Menschen brauchen die Möglichkeit, sich selbst darüber klar zu werden, was für sie wertvoll ist und was in ihren Augen ein gutes, gelingendes Leben ausmacht. Menschen brauchen gerade im Blick auf den gesellschaftlichen Wertediskurs die Fähigkeit, sich selbstständig zu orientieren. Dies kann nur gelingen, wenn sie auch im Bereich der Werte Urteilsfähigkeit, Reflexivität und Kritikfähigkeit ausbilden können. Die zum Teil auch in der Erziehungswissenschaft zu findende Kritik am Bezug auf Werte – erinnert sei etwa an Hartmut von Hentigs Buch „Ach, die Werte!“<sup>6</sup> – kann hier ebenfalls Berücksichtigung finden, nicht durch eine generelle Abstinenz der Erwachsenenbildung im Verhältnis zur aktuellen Wertedebatte, sondern durch ein kritisch-reflektiertes Verhältnis zu dieser Debatte. Denn im Kern zielt die erziehungswissenschaftliche Kritik im Namen eines päd-

agogischen Realismus auf alle bloß beschwörenden Versuche, sich auf Werte zu berufen, an die man sich dann in Wirklichkeit doch nicht hält. Wo die Wertedebatte Probleme bloß verschleiert und wo sie hingegen tatsächlich unverzichtbar ist, gehört zu den Grundfragen der Wertebildung. Daraus erwächst aber kein Argument gegen die Wertebildung selbst.

Statt von Werten wird in der Erziehungswissenschaft häufig das Ziel der „moralischen Autonomie“ hervorgehoben.<sup>7</sup> Im Anschluss an Jürgen Habermas und Lawrence Kohlberg wird dabei an eine sog. prinzipienorientierte post-konventionelle Moral gedacht, die als eine reine Verfahrensethik ausgelegt wird. Für eine solche Diskursethik gibt es keine allgemein vorauszusetzenden Orientierungspunkte oder grundlegenden Werte. Solche sollen erst durch diskursive Übereinkünfte identifiziert und anerkannt bzw. in Geltung gesetzt werden. Alles andere gehöre in den Bereich der Vorstellungen vom „guten Leben“, die ihrer ganzen Natur nach nicht verallgemeinerbar sind.

Für ein evangelisches Bildungsdenken liegt darin eine grundlegende Herausforderung. Wenn sich die evangelische Erwachsenenbildung nicht nur im Raum der Kirche bewegen soll, sondern ihren Bezug auf die gesamte Gesellschaft stark macht, müsste sie diesem Verständnis von Diskursethik zufolge ihren Bezug auf die christliche Überlieferung zurückstellen zugunsten einer rein verfahrensmäßigen Übereinkunft darüber, welche Werte gelten sollen. Ehe ich diese – kontroverse – Forderung weiter diskutiere, frage ich zunächst genauer nach dem Ort der Wertebildung im Selbstverständnis evangelischer Erwachsenenbildung.

## 2. Wertebildung im Selbstverständnis evangelischer Erwachsenenbildung

Bekanntlich herrscht im Bereich des evangelischen Bildungsdenkens eine gewisse Skepsis gegenüber dem Begriff der Werte und entsprechend auch gegenüber der Wertebildung vor. Maßgeblich dafür ist die evangelische Überzeugung, dass es beim christlichen Glauben letztlich nicht um Werte, sondern um die Wahrheit des Glaubens geht. Darüber hinaus wird auf den ökonomischen Ursprung des Wertebegriffs verwiesen, der deshalb ideologisch belastet sei. Weithin gewirkt hat hier die kritische Stellungnahme von Eberhard Jüngel „Wertlose Wahrheit“.<sup>8</sup>

Angesichts dieser Skepsis darf allerdings dreierlei nicht übergangen werden:

- Erstens geht zwar „mit dem Bezug auf Gott die Wahrheitsfrage allen Werten voraus. Der Glaube beruht nicht auf Werten“. Dieser Glaube ist aber ethisch nicht folgenlos, was sich auch so ausdrücken lässt, dass „Werte aus dem Glauben“ folgen.<sup>9</sup>
- Zweitens schließt das evangelische Erziehungs- und Bildungsdenken von Anfang an eine ausgeprägt ethische Dimension ein, worauf gleich noch näher einzugehen sein wird.
- Drittens werden in der Gesellschaft im Zusammenhang mit dem Wertebegriff heute genau diejenigen Fragen

verhandelt, um die es auch im christlichen Glauben geht: die Ausrichtung des menschlichen Lebens, Sinnfragen des individuellen und gemeinsamen Lebens sowie die Gestaltung von Gesellschaft im globalen Zusammenhang. Aus diesen Diskussionen kann sich die evangelische Erwachsenenbildung nur um den Preis ihrer eigenen Relevanz heraushalten.

Folgen wir zunächst der Linie des evangelischen Erziehungs- und Bildungsdenkens in seiner geschichtlichen Entwicklung. Schon bei Martin Luther wird hervorgehoben, dass es selbst beim Katechismus-Lernen auch um das „Stadtrecht“ gehen muss, d. h. in heutiger Sprache ausgedrückt: Es muss um die Ordnung des gemeinsamen Lebens in Frieden und Gerechtigkeit gehen.<sup>10</sup> Die Ausrichtung an Frieden und Gerechtigkeit – *pax et iustitia* – ist denn auch für das gesamte pädagogische Denken Luthers maßgeblich. Philipp Melanchthon fügt hinzu, „dass alle eine Sittenlehre und Beschreibung der Tugenden brauchen, damit uns bei unserem eigenen Verhalten und bei der Beurteilung der menschlichen Angelegenheiten einsichtig wird, was sich gehört und was sich nicht gehört, wo recht gehandelt wurde und wo unrecht“.<sup>11</sup>

Einer der ersten Bildungstheoretiker, die nachdrücklich auch das Erwachsenenalter in den Blick nahmen, war bekanntlich Comenius. Sein Bildungsdenken ist geradezu durchdrungen und wird getragen von dem Gedanken einer umfassenden Erneuerung von Mensch und Gesellschaft im Horizont eines allgemeinen Friedens, den Comenius in den Wirren des Dreißigjährigen Krieges und angesichts der von diesem Krieg ausgehenden nachhaltigen Zerstörung nur kontrafaktisch, aus dem Glauben heraus, einfordern konnte.<sup>12</sup> Bei Comenius begegnet auch eine globale Ausweitung des Bildungsdenkens. Seine Forderung nach einer „*consultatio catholica*“<sup>13</sup> kann heute nicht nur als „allgemeine Beratung“ übersetzt werden. Treffender wäre es, von einem „globalen Dialog“ im Interesse von Frieden und Gerechtigkeit zu sprechen.

Auch der dritte Vater des evangelischen Bildungsdenkens, Friedrich Schleiermacher, kann als Zeuge für die ethische Dimension in Anspruch genommen werden. Hatte er in seinen frühen „Reden über die Religion“ noch für eine klare Abgrenzung von Religion gegenüber der Ethik plädiert und seinen Zeitgenossen versichert, der Theologe wolle sich keineswegs in ethische Angelegenheiten einmischen,<sup>14</sup> so entfaltet der reife Schleiermacher sein Bildungsverständnis in den berühmten Pädagogikvorlesungen von 1826 mit Hilfe des Begriffs des „Gemeingeists“, auf den jede Gesellschaft für die ethische Bildung angewiesen sei. Dieser Gemeingeist lasse sich am besten mit Hilfe des sich im christlichen Glauben herausbildenden Gemeingeistes entfalten und unterstützen. Der im Bereich des Christentums ausgebildete Gemeingeist soll der moralischen Entwicklung bzw. der Werteeziehung ihr „Maß“ geben.<sup>15</sup> Wiederum in heutiger Sprache ausgedrückt: Nach Schleiermacher begründet der christliche Glaube ein Verständnis von Mensch und Gesellschaft, in dem Individualität und Sozialität miteinander versöhnt werden.

Diese Erinnerung an die Klassiker des evangelischen Bildungsdenkens belegt, dass es für das evangelische Bildungsdenken, das sich auf die evangelische Tradition berufen will, keine grundsätzliche Abstinenz von ethischen Fragen geben kann. Sie führt allerdings zugleich vor Augen, dass diese Klassiker allesamt auch dort von einem allein christlichen Referenzrahmen ausgehen, wo sie sich auf die gesamte Gesellschaft oder gar auf das Zusammenleben der Nationen und Völker beziehen. Die für unsere eigene Gegenwart zentrale Herausforderung der Pluralität von Glaubensweisen, Lebensformen und Wertorientierungen stand ihnen noch nicht vor Augen. Die heutige evangelische Erwachsenenbildung kann sich zwar deshalb nach wie vor die für diese Tradition grundlegenden Motive einer Bildung zu Frieden und Gerechtigkeit zu eigen machen. Sie muss aber in neuer Weise fragen, ob und wie eine entsprechende Wertebildung angesichts der gesellschaftlichen, kulturellen und religiösen Pluralität überhaupt noch vorstellbar ist.

Welche Wege sind denkbar? Einen ersten – durchaus vorstellbaren – Weg ist die evangelische Erwachsenenbildung in Deutschland nie gegangen. Dieser Weg besteht in der programmatischen Beschränkung auf den Raum der Kirche als der Gemeinschaft, in der die Wahrheit des christlichen Glaubens und die Geltung darauf bezogener Werte vorausgesetzt werden können. International ist der bekannteste Vertreter eines solchen Denkens ohne Zweifel Stanley Hauerwas mit seinem Gemeinschaftsdenken,<sup>16</sup> wie es dann später bei manchen Spielarten des Kommunitarismus ebenfalls hervorgehoben wurde. Gegen ein solches Denken spricht freilich von Anfang an, dass hier der Öffentlichkeitsanspruch des christlichen Glaubens und auch der evangelischen Erwachsenenbildung preisgegeben wird.

Den zweiten Weg, den ich hier nennen will, hat die evangelische Erwachsenenbildung ebenfalls aus guten Gründen nur selten eingeschlagen. Gemeint ist eine solche Einstellung zum Pluralismus, die diesen Pluralismus durch die Berufung auf eine christlich-abendländische „Leitkultur“ oder Tradition überwinden möchte. Schon in den Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg hat etwa Oskar Hammelsbeck sich mit allem Nachdruck gegen eine Auffassung verwahrt, derzufolge die evangelische Erwachsenenbildung sich für eine bestimmte politische Weltanschauung funktionalisieren lassen soll. Seinem Verständnis nach muss Erwachsenenbildung im Verhältnis zu solchen politischen Weltanschauungen immer ein kritisches – wie man später sagte: ein ideologiekritisches – Verhältnis einnehmen.<sup>17</sup>

Später, vor allem seit den 1970er Jahren, wird in diesem Sinne auf die kommunikative Grundgestalt evangelischer Erwachsenenbildung verwiesen, die es erlaubt, der gesellschaftlichen Pluralität offen und solidarisch zu begegnen.<sup>18</sup> Allerdings lassen auch die erwachsenenbildnerischen Analysen von vor dreißig oder vierzig Jahren deutlich erkennen, dass die damaligen Pluralitätswahrnehmungen und -erfahrungen im Vergleich zur heutigen Situation noch schwach ausgeprägt waren. Man dachte in Unterscheidungen wie „religiöse und säkular“ oder

„kirchlich und weltlich“. Von einer bleibenden Präsenz unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen im eigenen Nahbereich der Lebenswelt war noch nicht wirklich die Rede.

Die neue Erfahrung einer „radikalen Pluralität“ war und ist es, die für die Suche nach einem zukunftsfähigen Weg für die evangelische Erwachsenenbildung heute maßgeblich geworden ist. Ein Beitrag der evangelischen Erwachsenenbildung zur Wertebildung in der pluralen Gesellschaft ist der Weg, der heute eingeschlagen werden sollte und zum Teil bereits eingeschlagen worden ist. Für diesen Weg zu einer, wie ich es nennen möchte, pluralitätsfähigen Erwachsenenbildung sind drei Voraussetzungen maßgeblich:

- **Erstens** muss sich eine solche Erwachsenenbildung als Teil der Zivilgesellschaft verstehen lernen. Sie ist Teil all jener nicht vom Staat ausgehenden, gleichwohl aber öffentlichen und öffentlich relevanten Bemühungen um die Ausgestaltung des gesellschaftlichen Lebens. Damit trägt sie bei zu einer substantiellen Ausfüllung des Demokratiegebots, was u. a. ihren Anspruch auf staatliche Unterstützung begründet, dies allerdings stets im Sinne einer freiheitlichen Subsidiarität und nicht als besondere Bindung an den Staat. In einer solchen Selbstverortung wird die evangelische Erwachsenenbildung ermutigt und unterstützt, wenn sich auch die Kirche der Zivilgesellschaft zuordnet, wofür besonders entschieden Wolfgang Huber plädiert.<sup>19</sup>
- **Zweitens** ist bereits deutlich geworden, dass der Umgang mit Pluralität für die evangelische Erwachsenenbildung nur dialogisch vorstellbar ist. Genau an dieser Stelle werden aber zusätzliche Klärungen erforderlich. Nach einem besonders in der Erziehungswissenschaft weit verbreiteten Modell ist eine kommunikative Wertebildung nur unter Absehung von allen Bindungen, die dem Diskurs voraus liegen, denkbar oder legitim.<sup>20</sup> Besonders betroffen sind davon im vorliegenden Zusammenhang die religiösen Bindungen einer evangelischen Erwachsenenbildung, die ihre Identität aus einem christlichen Bildungs- und Menschenverständnis gewinnt. Für sie kommt ein allein formalistisches Ethikverständnis deshalb nicht in Frage. Dieser Einwand gegen eine Wertebildung durch Diskursethik kann jedoch für sich genommen noch nicht überzeugen. Da er allein mit dem evangelischen Charakter bzw. mit den christlichen Bindungen der Erwachsenenbildung argumentiert, könnte er nicht gegen die Diskursethik, sondern umgekehrt gegen solche Bindungen sprechen. Das Kriterium der Diskursethik schließe eben die Bindung an solche Voraussetzungen aus. Deshalb ist weiter zu klären, warum eine Diskursethik die Probleme der Wertebildung in der Pluralität nicht lösen kann.

An dieser Stelle greifen bildungstheoretische Überlegungen sowie soziologisch-sozialphilosophische und theologische Analysen ineinander. Eine bloß formalistische Ethik bleibt notwendigerweise eine „dünne Moral“ (Michael Walzer<sup>21</sup>). Sie beschränkt sich auf die-

jenigen Aspekte, die den verschiedenen Kulturen und Religionen gemeinsam sind. Eben deshalb ist sie „dünn“, allen Kontexten entnommen und enthoben, um einen die Kulturen und Religionen übergreifenden Status zu gewinnen. Diese Moral erwächst ausdrücklich nicht aus den traditionsgestützten Lebenszusammenhängen der Menschen. Daher bleibt auch ihre handlungsbindende motivierende Kraft im Vergleich zu jeder „dichten Moral“ wenig ausgeprägt. Ihr Leitbild ist allein der Diskurs selbst. Sie verfügt über kein substantielles Ideal des „guten Lebens“.

Angesichts dieser Einschätzungen scheint es mir plausibel, die in der Pluralität erforderlichen Verständigungsleistungen nicht von einer Diskursethik her zu konzipieren, sondern im Sinne der von Charles Taylor sog. „Politik der Differenz“.<sup>22</sup> Leitend ist in diesem Falle nicht die Vorstellung eines über alle kulturellen und religiösen oder weltanschaulichen Unterschiede hinweg vielleicht zu erzielenden Einverständnisses – leitend ist vielmehr das Erfordernis von Koexistenz, Konkivenz und Kooperation, und zwar gerade angesichts bleibender Unterschiede. Wo sich die Differenzen nicht einfach aufheben oder auflösen lassen, kommt es für die Wertebildung demnach darauf an, den Anderen als Anderen wahrzunehmen, ihn möglichst intensiv kennen zu lernen und zu verstehen. Ziel ist es, „Gemeinsamkeiten zu stärken“ sowie „Unterschieden gerecht zu werden“.<sup>23</sup> Dies kann nur gelingen, wenn unterschiedliche Identitäten und Vorstellungen vom guten Leben nicht nur nicht ausgeschlossen, sondern bewusst ins Zentrum gestellt werden.<sup>24</sup>

Eine fundamentale Kritik an jeder Diskursethik ist damit nicht verbunden. Diskurse, wie sie von Habermas u. a. beschrieben und vorgestellt werden, sind keineswegs sinnlos. Ihre Reichweite bleibt jedoch in zweifacher Hinsicht beschränkt: Sie sind von ihrer ganzen Anlage her nicht aufbleibende Unterschiede eingestellt, sondern suchen nach Verständigungsmöglichkeiten oberhalb solcher Unterschiede. Zum anderen bleiben sie im Blick auf die motivationserzeugende Kraft von Bindungen von vornherein schwach, eben weil sie solche Bindungen, um des Diskurses selber willen, zumindest virtuell außer Kraft setzen und sich davon distanzieren. Im Zusammenhang der Wertebildung ist der Rückgriff auf eine Diskursethik deshalb allein nicht zureichend.

- **Drittens** hat dies auch Folgen für die Ausgestaltung der evangelischen Erwachsenenbildung selbst. Anders als in der jüngeren Vergangenheit, in der eine über die Kirche hinausreichende Kommunikationsfähigkeit davon abhängig zu sein schien, dass sich die Erwachsenenbildung gerade nicht als kirchlich präsentierte, kommt es jetzt verstärkt auf das Eigenprofil evangelischer Erwachsenenbildung an. In einer „Politik der Differenz“ bleibt die prinzipiell vorbehaltlose Offenheit für andere wichtig, aber zwischen Offenheit und Profil besteht kein Null-Summen-Verhältnis. Anders ausgedrückt: Die Offenheit wächst nicht in dem Maße, in dem auf ein christliches Profil verzichtet wird – stattdessen setzt die gewünschte Offenheit ein solches Profil in bleibender Weise voraus.

Diese allgemeinen Bestimmungen sollen nun in einem letzten Schritt anhand ausgewählter Beispiele verdeutlicht und vertieft werden

### 3. Ausgewählte Konkretionen

Da es an dieser Stelle nicht möglich ist, den gesamten Umkreis der Aufgaben evangelischer Erwachsenenbildung aufzunehmen, beziehe ich mich exemplarisch auf die vier Konkretionen, die in den Workshops dieser Tagung behandelt worden sind: Interkulturelle Bildung – Persönlichkeitsbildung – politische Bildung – Elternbildung. In allen vier Fällen will ich fragen, warum diese für die evangelische Erwachsenenbildung wichtig sind und was die evangelische Erwachsenenbildung dabei einbringen hat.

Zunächst zur **Interkulturellen Bildung**. Die Bedeutung von interkulturellen Bildungsaufgaben steht mittlerweile außer Zweifel. Über Frieden und Gerechtigkeit wird in Gegenwart und Zukunft immer auch in ihrer interkulturellen Dimension nachzudenken sein. Evangelische Erwachsenenbildung kann das interkulturelle Lernen durch seine interreligiöse Dimension ergänzen. In diesem Bereich besitzt sie naturgemäß eine besondere Kompetenz und kann ein erziehungswissenschaftliches Defizit ein Stück weit ausgleichen.<sup>25</sup> Die allermeisten erziehungswissenschaftlichen Ansätze in diesem Bereich sparen die religiöse Dimension noch immer aus. Deshalb tragen sie nur wenig bei zur Klärung interreligiöser Konflikte und Spannungen, aber auch zur Unterstützung religiöser Toleranz. Wenn meine – freilich zufälligen – Beobachtungen nicht trügen, hat sich die evangelische Erwachsenenbildung in den letzten Jahren bereits vermehrt solchen Themen des interreligiösen Lernens zugewendet. Die Aufnahme interreligiöser Herausforderungen kann als zeitgemäße Fortsetzung des Konziliaren Prozesses für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung angesehen werden, wobei diese Formel zugleich daran erinnert, dass auch eine ökologische Bildung für die Zukunft keineswegs überflüssig geworden ist.

**Politische Bildung** wird manchmal noch immer in einem engen Sinne nur auf die politischen Institutionen und Parteien der Demokratie bezogen. Der Zusammenhang von Bildung und institutionalisierter Demokratie bleibt auch in meiner Sicht wichtig. Daneben wächst aber das Bewusstsein für die Notwendigkeit von Demokratie als Lebensform und damit auch für eine Stärkung der Zivilgesellschaft. Evangelische Erwachsenenbildung, so die oben formulierte Forderung, soll sich selbst als Teil der Zivilgesellschaft verstehen und einen subsidiären Bildungsauftrag wahrnehmen. Schon seit langem spielt die institutionell nicht oder wenig gebundene Form von Erwachsenenbildung in Gruppen, Bewegungen, Initiativen und Vereinen im evangelischen Bereich eine wichtige Rolle. Viele dieser Gruppen, deren thematisches Spektrum sich wiederum mit den Begriffen von Frieden, Ge-

rechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung beschreiben lässt, sind im christlichen Glauben verwurzelt und folgen einer religiösen Motivation. In der bewussten Wahrnehmung dieser Wurzeln kann die evangelische Erwachsenenbildung einen spezifischen Beitrag zur Ausgestaltung und Stärkung der Zivilgesellschaft leisten. Politische Bildung ist hier kein Sonder- oder Spezialbereich, sondern eine Dimension der gesamten (evangelischen) Erwachsenenbildung. Erneut zeigt sich, dass das Eigenprofil evangelischer Erwachsenenbildung ihre Fähigkeit bedingt, sich in den weiteren Zusammenhang der politischen Bildung einzubringen.

In ihrer Bildungsdenkschrift „Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft“<sup>26</sup> hat die Evangelische Kirche in Deutschland mit großem Nachdruck die humane Orientierung des evangelischen Bildungsverständnisses hervorgehoben. Bildung muss immer auch **Persönlichkeitsbildung** sein. Sie kann sich nicht in einer Sachthematik erschöpfen, die den Menschen nicht mehr als ihr Maß im Blick hat. Dies folgt unmittelbar aus dem christlichen Verständnis des Menschen in seiner Gottebenbildlichkeit. Die Betonung von Persönlichkeitsbildung klingt selbstverständlich, ist es aber faktisch nicht. In der genannten Denkschrift werden dazu kritische Horizonte aus evangelischer Sicht benannt:

- Wie verhält sich die Forderung nach „lebenslangem Lernen“ zur Aufgabe der individuellen Lebensbegleitung?
- Wie viel Raum bietet eine funktionsbezogene Weiterbildungsmaßnahme für die Lebensgeschichte des einzelnen Menschen?
- Wo klärt sich das Verhältnis zwischen Lebenserfolg und Lebenssinn, zwischen Karriere und Sinnerfahrung?
- Welche Hilfen bietet Bildung angesichts von Zeitknappheit, Zeitnot und Zeitstress?
- Und schließlich: Kann es eine Persönlichkeitsbildung geben, die nicht auch nach den Grenzen des Lebens fragt, besonders auch nach der letzten Grenze menschlicher Sterblichkeit?

Auch im Bereich der Persönlichkeitsbildung hat evangelische Erwachsenenbildung eigene Perspektiven einzubringen, weil auch hier stets ein Menschenbild mit im Spiel ist.

Zum Schluss komme ich mit der **Elternbildung** noch einmal auf den Anfang und das zum „Bündnis für Erziehung“ Gesagte zurück. Wie zu Beginn angedeutet, ist diese Initiative gründlich missverstanden worden. Im Kern ging und geht es darum, Kinder in Familie und Kindertagesstätte auch in ihrer Wertebildung und religiösen Entwicklung zu unterstützen. Im vorliegenden Zusammenhang lasse ich die Kindertagesstätte beiseite und konzentriere mich auf die Elternbildung. In ihr liegt zumindest ein Schlüssel für die Bewältigung der sog. „Erziehungskatastrophe“, deren andere Seite in fehlender gesellschaftlicher Integration und ausbleibender Bildungsgerechtigkeit besteht. Elternbildung wurde lange Zeit nicht als eigene Aufgabe der Erwachsenenbildung wahrgenommen. Im evangelischen Bereich spiegelte sich dies

in der herkömmlichen Trennung zwischen Familienbildung einerseits und Erwachsenenbildung andererseits. Das derzeit zu beobachtende Näherzusammenrücken von Familien- und Erwachsenenbildung folgt zwar an vielen Orten dem Diktat der Finanzen, besitzt aber auch eine wichtige sachliche Begründung. Eine umfassende Unterstützung von Wertebildung muss den intergenerationalen Prozess in den Blick nehmen. Eltern ohne klare Wertorientierung können auch Kindern keinen Zugang zu Werten erschließen.

In einer Demokratie kann und darf der Staat die Werteeziehung und Wertebildung nur mit größter Zurückhaltung selbst in die Hand nehmen. Eine umfassende Normierung gesellschaftlicher Werte durch den Staat widerspricht dem freiheitlichen Anspruch der Demokratie. Gerade bei der Wertebildung ist der Staat dauerhaft auf subsidiäre Verhältnisse angewiesen, eben weil ein Zusammenleben in Freiheit ohne ein von den einzelnen Bürgerinnen und Bürgern selbstständig und freiwillig übernommenes Engagement für Werte wie Frieden und Gerechtigkeit nicht möglich ist. Als freier Träger übernimmt die evangelische Erwachsenenbildung deshalb immer zugleich Aufgaben, die aus dem christlichen Glauben erwachsen, wie auch Funktionen für die Gesellschaft sowie für die einzelnen Menschen.

Am Ende wiederhole ich deshalb meine These: Werteeziehung ist keine legitime Aufgabe von Erwachsenenbildung – Wertebildung hingegen stellt eine unabwiesbare Herausforderung für die evangelische Erwachsenenbildung dar, die in der spezifischen Verbindung von Offenheit und Profil wahrgenommen werden muss.

#### Anmerkungen

- <sup>1</sup> Der vorliegende Beitrag geht auf meinen Vortrag bei der Veranstaltung „Werte bilden?! Zur Wertedebatte in Kirche und Politik“ am 8. Mai 2007 in Berlin zurück. Der Text wurde nach der Veranstaltung weiter bearbeitet, jedoch im Duktus belassen.
- <sup>2</sup> Mit dieser Auffassung fühle ich mich im Einverständnis mit der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, vgl. A. Selverth, Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung DEAE (Hg.), *Re-Visionen Evangelischer Erwachsenenbildung. Am Menschen orientiert*, Bielefeld 2002. Zu meinen eigenen Auffassungen vgl. W. Lück/F. Schweitzer, *Religiöse Bildung Erwachsener. Grundlagen und Impulse für die Praxis*, Stuttgart u. a. 1999, F. Schweitzer, *Religionspädagogik*, Gütersloh 2006, 252ff.
- <sup>3</sup> Über die Hintergründe und den Ansatz sowie weitere Positionen und Reaktionen informiert der Band: A. Biesinger/F. Schweitzer (Hg.), *Bündnis für Erziehung. Unsere Verantwortung für gemeinsame Werte*, Freiburg 2006.
- <sup>4</sup> A. Etzioni, *Die Entdeckung des Gemeinwesens. Das Programm des Kommunitarismus*, Frankfurt/M. 1998, 106.
- <sup>5</sup> Ebd., 114, 116f.
- <sup>6</sup> H. von Hentig, *Ach, die Werte! Ein öffentliches Bewusstsein von zwiespältigen Aufgaben. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert*, München/Wien 1999.
- <sup>7</sup> Als exemplarische Darstellung s. F. Oser/W. Althof, *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*, Stuttgart 1992.

- <sup>8</sup> E. Jüngel, *Wertlose Wahrheit. Christliche Wahrheitserfahrung im Streit gegen die „Tyrannei der Werte“*. In: C. Schmitt/E. Jüngel/S. Schelz, *Die Tyrannei der Werte*, Hamburg 1979, 45–76.
- <sup>9</sup> Kirchenamt der EKD (Hg.), *Religionsunterricht. 10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Hannover 2006, 3.
- <sup>10</sup> Der Hinweis auf das „Stadtrecht“ findet sich in Luthers Vorrede zum Kleinen Katechismus, vgl. dazu sowie zum weiteren Zusammenhang K. E. Nipkow/F. Schweitzer (Hg.), *Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation*. Bd. 1: *Von Luther bis Schleiermacher*, München 1991, 77, 45ff. sowie die Einführung zu diesem Band.
- <sup>11</sup> P. Melancthon, *Glaube und Bildung. Texte zum christlichen Humanismus*, hg. v. G. R. Schmidt, Stuttgart 1989, 139.
- <sup>12</sup> Am deutlichsten ist dies in der grundlegenden Schrift J. A. Comenius, *Pampaedia. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung*, Heidelberg 21965. Vgl. dazu auch K. E. Nipkow, *Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart*, Gütersloh 2007, 69ff.
- <sup>13</sup> So der Titel des Gesamtwerkes, zu dem die soeben zitierte *Pampaedia* gehört: *consultatio catholica de rerum humanarum emendatione*.
- <sup>14</sup> F. Schleiermacher, *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern*. Hg. v. R. Otto, Göttingen 61967.
- <sup>15</sup> F. Schleiermacher, *Erziehungslehre. Aus Schleiermacher's handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen*, hg. v. C. Platz, Berlin 1849, 243.
- <sup>16</sup> S. Hauerwas, *A Community of Character. Toward a Constructive Christian Social Ethic*, Notre Dame 1981.
- <sup>17</sup> Stellvertretend genannt sei O. Hammelsbeck, *Um Heil oder Unheil im öffentlichen Leben*, München 1946.
- <sup>18</sup> Ein bezeichnendes Beispiel ist C. Meier, *Kirchliche Erwachsenenbildung. Ein Beitrag zu ihrer Begründung*, Stuttgart u. a. 1979, bes. 114ff.
- <sup>19</sup> W. Huber, *Kirche in der Zeitenwende. Gesellschaftlicher Wandel und Erneuerung der Kirche*, Gütersloh 1998.
- <sup>20</sup> Ein besonders plastisches Beispiel bietet W. Edelstein, *Gesellschaftliche Anomie und moralpädagogische Intervention. Moral im Zeitalter individueller Wirksamkeitserwartungen*. In: ders. u. a. (Hg.), *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*, Weinheim/Basel 2001, 13–34.
- <sup>21</sup> M. Walzer, *Lokale Kritik – globale Standards. Zwei Formen moralischer Auseinandersetzung*, Berlin 1996.
- <sup>22</sup> Vgl. C. Taylor, *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*, Frankfurt/M. 1993.
- <sup>23</sup> Diese Programmformel wurde im Bereich der Ökumene entwickelt, nämlich für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Sie lässt sich, unter Beachtung der jeweiligen Kontexte, jedoch auch auf andere Bereiche anwenden; vgl. F. Schweitzer/A. Biesinger zus. mit R. Boschki u. a., *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, Freiburg/Gütersloh 2002.
- <sup>24</sup> Zum weiteren Kontext der ethisch-pädagogischen Diskussion vgl. H.-U. Grunder/F. Schweitzer (Hg.), *Gemeinschaft - Ethos - Schule. Eine praxisnahe Einführung für Ausbildung und Fortbildung*, Weinheim/Basel 2006.
- <sup>25</sup> Zum Stand der Diskussion vgl. P. Schreiner u. a. (Hg.), *Handbuch Interreligiöses Lernen*, Gütersloh 2005.
- <sup>26</sup> Kirchenamt der EKD (Hg.), *Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft*, Gütersloh 2003, bes. 54ff.