

Judith Könemann

Eine Option für die Armen

Plädoyer für eine diakonische Erwachsenenbildung

Bedingungslos für die Armen zu sein – ganz im Sinne der Befreiungstheologie – oder die Gesellschaft und ihre Kultur als Ganzes im Blick zu haben, das sind die Pole, in der sich das Konzept der Diakonie bewegt. Judith Könemann beschreibt in ihrem Beitrag, wo die katholische Erwachsenenbildung in diesem Feld ihren Platz haben könnte.

Man stelle sich eine Gruppe Frauen und Männer vor, die in einem kirchlichen Bildungshaus an einem gruppendynamischen Gender-Training teilnehmen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieser Veranstaltung sind nicht materiell arm oder Not leidend, sie sind auch nicht in einem materiellen Sinne ausgebeutet oder insofern unterdrückt, dass ihnen nicht die grundlegenden Chancen für ein Leben in unserer Gesellschaft zur Verfügung stehen.

Kann eine solche Art der Arbeit im Rahmen von Erwachsenenbildung als Diakonie oder diakonales Handeln bezeichnet werden? Diese Frage stellt sich grundlegend dann, wenn man Diakonie befreiungstheologisch motiviert als die Realisierung der Option für die Armen und Anderen versteht: Kann kirchliche Erwachsenenbildung, wie sie in der klassischen Form von Bildungshäusern und Akademien durchgeführt wird, als Diakonie bezeichnet

werden, und wer sind dann die ›Armen und die Anderen‹, an die sie sich richtet? Die Frage nach einem diakonischen Anspruch kirchlicher Erwachsenenbildung stellt sich aus zwei Gründen: a) aufgrund des gegenwärtig konzeptionellen Anspruchs der Erwachsenenbildung, und b) aufgrund der aktuellen Diskussion um Diakonie, die gegenwärtig in vielen Handlungsfeldern kirchlicher Praxis geführt wird. Diese Diskussion wird insbesondere angesichts eines in die Krise gekommenen Sozialstaates brisant.

Konzeptioneller Aufbruch

In der Diskussion über die Erwachsenenbildung haben die intensiven Reflexionen der letzten 40 Jahre dazu geführt, den Ansatz einer qualifizierten Lebensweltorientierung mit einer konsequenten Orientierung am Subjekt und seiner Biografie zu verbinden.¹ Die Grundlage dafür ist ein an der Ganzheitlichkeit und der Würde des Menschen ansetzendes emanzipatorisches Bildungsverständnis. Die Entwicklung über mehrere konzeptionelle Ansätze hinweg, die zunehmend auch die gesellschaftliche Dimension und Verantwortung der Erwachsenenbildung aufnahmen, führten dahin, das bis lange dominante Paradigma der Erwachsenenbildung als Verkündigung überwiegend aufzugeben.² Die aktuelle Er-

wachsenbildung verortet sich als Praxis zwischen Individuum und Gesellschaft. Sie weiß sich einem konsequenten Identitätslernen der Subjekte verpflichtet, das – so schon Ernst Lange in seiner Sprachschule für die Freiheit – auf »Autonomie, emotionale Reife, Urteils- und Entscheidungsfähigkeit, soziale Kreativität und Verantwortlichkeit«³ und gleichzeitig auf die »Teilnahme am Prozess kritischer Weltgestaltung«⁴ durch die »Befähigung zur Bearbeitung uns alle angehender Schlüsselprobleme«⁵ zielt. Damit schließt Erwachsenenbildung an Helmut Peukerts Ansatz »einer allgemeinen und erst recht ... einer pädagogischen Handlungstheorie« an, die von der »Möglichkeit innovatorischen und transformatorischen Handelns als Grundzug menschlicher Handlungsfähigkeit ausgeht.«⁶ Ist kirchliche Erwachsenenbildung demzufolge nicht mehr ausschließlich dem Grundvollzug der Verkündigung zuzurechnen, stellt sich die Frage, in welchen Grundvollzug christlichen Glaubens sie dann einzuordnen ist. Wird Erwachsenenbildung automatisch zur Diakonie, weil der Grundvollzug der Liturgie kaum in Frage kommt? Auch wenn Diakonie insbesondere in der aktuellen, auch theologischen Diskussion ein zentrales Thema ist, war dennoch die Frage nach einer diakonischen Erwachsenenbildung schon im Zusammenhang mit dem eben angesprochenen Paradigmenwechsel virulent. So stellt z.B. Martina Blasberg-Kuhnke 1992 fest: »Der entscheidende Konflikt, der die [erwachsenenbildnerische J.K.] Diskussion implizit, gelegentlich auch explizit beherrscht, liegt in der Frage, ob kirchliche Erwachsenenbildung vorrangig diakonisch, als Dienst an den Erwachsenen und der



Die Diplomtheologin und Sozialwissenschaftlerin Dr. Judith Könemann arbeitet als Referentin in der Bildungsstätte Haus Ohrbeck, Georgsmarienhütte, mit den Schwerpunkten Mitarbeiterfortbildung, Gruppendynamik und Schulentwicklung. Sie hat eine Reihe von Veröffentlichungen vorgelegt, jüngst das Buch »Ich wünschte, ich wäre gläubig, glaub' ich. Zugänge zu Religion und Religiosität in der Lebensführung der späten Moderne.«

Gesellschaft, zu verstehen und zu begründen ist oder kerygmatisch (...).«⁷ Dieser Diskussion hat sich dann auch Gotthard Fuchs gewidmet und das Konzept einer »kulturellen Diakonie«⁸ vorgestellt. In der zweiten Hälfte der Neunziger Jahre wurde diese Diskussion von Ottmar Fuchs, Norbert Mette, Alfred Schuchart u.a. in der Zeitschrift »Erwachsenenbildung« weitergeführt⁹, und in einem jüngst publizierten Aufsatz greift Blasberg-Kuhnke das Thema erneut auf und plädiert für eine Bildung als Diakonie im Sinne eines parteiischen Bildungskonzeptes.¹⁰

Kulturelle Diakonie

Alfred Schuchart hat in seinem Artikel »Erwachsenenbildung und Diakonie. Anmerkungen zu einem neuen Denkmuster« von 1997 die gesamte kirchliche Erwachsenenbildung als diakonisch definiert.¹¹ Diese Qualifizierung erfolgt unter der Voraussetzung eines Diakonieverständnisses, das mit Rekurs auf Gaudium et Spes 57 wie folgt bestimmt wird: zunächst in einem allgemeinen Sinn als Dienst, als »jede freiwillig übernommene Tätigkeit, deren Ertrag bzw. Nutzen ganz oder vorwiegend der Person oder Sache zugute kommt« und im christlichen Sinn als die »Tätigkeit der aus der Gottesliebe hervorgehenden Bruder- und Nächstenliebe«, die sich allen zuwendet, »die der dienenden Zuwendung bedürfen und sie ist überall dort herausgefordert, wo es um einen helfenden und förderlichen Dienst an Menschen geht, sei es im physisch-materiellen, personal-geistigen oder religiösen Sinne«¹². Dementsprechend habe Diakonie nicht nur bestimmte, in Notlagen befindliche Menschengruppen im Blick, sondern das Ganze kirchlichen Seins und Wirkens in einem grundlegenden und maßgebenden Sinne. Von dort her bestimmt Schuchart auch die kirchliche Bildungsarbeit als einen konkreten Anwendungsfall und als eine spezifische Vollzugsform christlicher Diakonie.¹³ Neben Schuchart hat Gotthard Fuchs in seinem Konzept einer »kulturellen Diakonie«¹⁴ den Diakoniebegriff für die Erwachsenenbildung in Anspruch genommen. Fuchs bezieht den Diakonie-

begriff nicht nur auf das Zusammenfallen sozialer und intellektueller Not, sondern vor allem auf Kultur. Kultur versteht er in einem ganzheitlichen Sinne als »Inbegriff der geschichtlichen Ausformung des Sinmediums einer Gesellschaft.«¹⁵ Ausgangspunkt für Fuchs' Überlegungen sind die feststellbaren kulturellen Notstände und Bildungsdefizite, ja eine globale Kulturkrise, wie sie bereits in Evangelii nuntiandi (EN 20) als »Bruch zwischen Evangelium und Kultur als Drama unserer Zeitepoche« konstatiert wurde.¹⁶ Davon ausgehend hat – so Fuchs – die Kirche und mit ihr die Erwachsenenbildung als kategoriales Feld die Aufgabe, diese kulturellen Notstände nicht nur zu erkennen, sondern auch Wege zu suchen, wie subjektfeindliche und solidaritätsverhindernde Zustände verändert werden können. Insofern versteht Fuchs die Kirche und ihre Bildungsarbeit als Instrument, christlich vertretene Humanisierungsansprüche zum einen in die

Zunächst zu Schucharts Konzept: Schuchart legt seiner These einen Diakoniebegriff zugrunde, der Diakonie im weitesten Sinne als »Dienst« versteht. Damit wird jeder Dienst am Anderen als Diakonie gekennzeichnet. Das bedeutet letztlich, alles Handeln der Kirche am Anderen ist Diakonie. Problematisch wird diese Ausweitung des Diakoniebegriffs, wenn man Diakonie nicht einfach nur als allgemeinen Dienst am Anderen versteht, sondern – mit Hermann Steinkamp gesprochen – als »das auf die Verringerung bzw. Beseitigung von materieller und seelischer Not gerichtete soziale Handeln der Christen und der Kirchen.«¹⁸ Das bedeutet: diakonia, Dienst am anderen Menschen, ist stets in Verbindung zu bringen mit der Option für die Armen und Unterdrückten, die Stigmatisierten und Marginalisierten unserer Gesellschaft. Das diakonale Handeln gilt somit zunächst und vorrangig denjenigen, die am Rande stehen, den Schwachen,

Fuchs bezieht den Diakoniebegriff nicht nur auf das Zusammenfallen sozialer und intellektueller Not, sondern vor allem auf Kultur.

Kirche selbst in Form eines Selbstlernprozesses und zum anderen in die Gesellschaft zu inkulturieren. Die kategoriale Aufgabenstellung der Erwachsenenbildung bezieht sich dabei nicht mehr ausschließlich auf die Benachteiligten und Not leidenden dieser Gesellschaft. Vielmehr sind in das Verständnis kultureller Diakonie explizit auch die Intellektuellen eingewoben, da – so Fuchs – der Bruch zwischen Evangelium und Kultur bzw. zwischen Kirche und Moderne nirgendwo schärfer zutage trete.¹⁷

Diakonie für die Armen

Wie sind nun diese beiden Konzeptionen einzuschätzen? Ohne die Bedeutung der beiden Ansätze hinsichtlich ihrer Aussagen über die Aufgabe von Erwachsenenbildung schmälern zu wollen, ist doch festzustellen, dass sich hinsichtlich der These »Erwachsenenbildung ist Diakonie« Probleme ergeben.

den »Geringsten unter den Brüdern und Schwestern« und dabei sind alle Menschen als »Brüder und Schwestern« zu verstehen, nicht nur Christinnen und Christen. Diakonie richtet sich somit als ein universales Handeln auch »ad extra« und verbleibt nicht im binnenkirchlichen Raum.

In diesem befreiungstheologisch beeinflussten Verständnis von Diakonie gilt diese zudem nicht einfach nur als eine Grundfunktion von Kirche neben anderen, sondern kann als entscheidende Grundfunktion von Kirche angesehen werden, gemäß der Überzeugung, dass sich der »rechte Glauben« (Orthodoxie) vor allem im »rechten Handeln« (Orthopraxie) erweist.

Konfrontiert man nun Schucharts Thesen mit diesem Diakonieverständnis, dann zeigt sich: Dem entscheidenden Kriterium dafür, kirchliches Handeln als diakonisches zu bestimmen, wird der aufrüttelnde Stachel gezogen. Gleichermaßen werden qualitative Unterschiede in den Notlagen der Menschen, die

doch zweifelsohne bestehen, nivelliert. Gilt dieser Befund auch für das Konzept einer »kulturellen Diakonie«, das Gotthard Fuchs vorgelegt hat? Es ist festzustellen, dass Fuchs die Not Leidenden und Armen als wesentliche und vorrangige Gruppierung von Diakonie nicht ausblendet, im Gegenteil eine explizit subjektorientierte Perspektive zugunsten der Marginalisierten einnimmt und Diakonie deutlich in Bezug zur Solidarität mit den Armen und Bedrängten setzt. Zugleich wird jedoch das Verständnis von Diakonie so ausgeweitet, dass es auch auf Nicht-Arme, auf Intellektuelle, Kulturschaffende bezogen wird. Selbstverständlich gilt auch diesen kirchliches Handeln, Intellektuelle und Marginalisierte

Konzept von Gotthard Fuchs die Unterschiede in den Zielgruppen der »kulturellen Diakonie« zu wenig berücksichtigt.

Kirchliche Erwachsenenbildung als Diakonie

Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus diesem Befund ziehen? Dass Bildung und diakonisches Handeln nichts miteinander gemein haben? Dass Diakonie eingeschränkt werden muss auf einen engen Bereich kirchlichen Handelns – womöglich auf diejenigen der klassischen Felder der Diakonie? Diese Folgerung erscheint keineswegs zwingend und schon gar nicht wünschens-

In der Praxis kirchlicher Erwachsenenbildung lassen sich bekanntlich verschiedene Handlungsfelder, wie z.B. die religiös-spirituelle Bildung, explizit subjekt- und biografieorientierte Bildung, berufliche Fort- und Weiterbildung, politisch-soziale Bildung oder eine hier als eher klassisch intellektuelle Bildung bezeichnete Form unterscheiden.

Gerade die Praxisfelder der klassisch-intellektuellen Bildung als auch der Bereich beruflicher Fort- und Weiterbildung schließen meines Erachtens eine Qualifizierung als Diakonie aus, denn weder die inhaltliche Zielperspektive der Angebote noch die Teilnehmenden entsprechen in der Regel den Zielgruppen von Diakonie. Damit wird keineswegs der Sinn und die Notwendigkeit einer solchen Bildung in Frage gestellt. Diese notwendige Bildungsaufgabe ist jedoch nicht bruchlos mit Diakonie im oben genannten Sinne gleichzusetzen. Anders gestaltet sich die Entscheidung im Blick auf bestimmte Zielgruppen, wie etwa Frauen, allein Erziehende, alte Menschen, Behinderte oder Menschen in schwierigen Lebenssituationen. Ist diese Arbeit am Subjektsein eingebettet in den über die eigene Person hinausgehenden Lebenskontext und steht ferner die Eröffnung von nicht nur individuellen, sondern auch gesellschaftlichen Chancen im Zentrum der Arbeit, dann eignet sich diese Form von Erwachsenenbildung durchaus für eine diakonische Dimension, gerade weil sie sowohl das gelingende Subjektsein Einzelner als auch deren Leben im gesellschaftlichen Kontext im Blick hat. Auch das eingangs zitierte Beispiel des gruppenspezifischen Trainings besitzt ein diakonisches Moment, wenn die »Parteilichkeit für das Subjektsein« verbunden ist mit einer politisch-emanzipatorischen Dimension, die über die Perspektive des/der Einzelnen hinausweist. Das gewählte Beispiel macht dies besonders deutlich, geht es doch im »Gender«-Training um das Geschlechterverhältnis und um die subtilen Machtmechanismen, die dieses Verhältnis prägen, sowie um daraus folgende gesellschaftliche Benachteiligungen.

Gerade die Praxisfelder der klassisch-intellektuellen Bildung als auch der Bereich beruflicher Fort- und Weiterbildung schließen meines Erachtens eine Qualifizierung als Diakonie aus.

lisierte dürfen nicht gegeneinander ausgespielt werden. Dennoch ist aber mit Ottmar Fuchs zu fragen, ob nicht »explizit herausgestrichen werden [müsste, J.K.], dass die verschiedenen Gruppen der Gesellschaft als Adressaten der kulturellen Diakonie nicht einfach additiven, also gleichrangigen Charakter haben, sondern dass vom Evangelium her optionale Unterschiede und Gewichtungen vorzunehmen sind. (...)«¹⁹ Es ist also zu fragen, ob nicht bei Gotthard Fuchs eine gewisse Einebnung dieser Vorrangigkeit festzustellen ist. Denn wenn Diakonie bedeutet – noch einmal Ottmar Fuchs »die Perspektive der Menschen einzunehmen, die im Schatten des Wohlstandes leben und weder sich selbst als gesellschaftliche Gruppe bemerkbar machen können noch eine Lobby haben,«²⁰ dann wird es doch schwer fallen, die intellektuell Kulturschaffenden als Ganze als Adressaten von Diakonie zu beschreiben.

Es lässt sich festhalten: Fehlt bei Schuchart ein Diakonieverständnis, das diakonisches Handeln an der Option für die Armen misst und wird damit kirchliche Praxis als Ganze als diakonisch qualifiziert, so werden im

wert, bestünde dann doch die Gefahr, auf der einen Seite Diakonie wieder in einen abgegrenzten Bereich einzuhegen und ihr den Status des zentralen Grundvollzugs christlichen Glaubens zu nehmen, und auf der anderen Seite das emanzipatorische Potenzial der Bildungsarbeit hinsichtlich der diakonischen Aufgabe der Kirche zu wenig zu berücksichtigen. Schließlich ist es kein Zufall, dass etwa die KEB Niedersachsen im ihrem Leitbild aus dem Jahre 2000 ihre Bildungsarbeit explizit als »Hilfe und Orientierung« sowie als »Teil kirchlicher Verkündigung und Diakonie«²¹ bestimmt. Der Anspruch auf eine Erwachsenenbildung als Diakonie ist formuliert. Dies verdeutlicht auch Martina Blasberg-Kuhnke in der von ihr jüngst durchgeführten Evaluierungsstudie zum Leitbild der KEB Niedersachsen.²² Es stellt sich jedoch die Frage, inwieweit der Anspruch auf eine diakonale Erwachsenenbildung bereits eingelöst ist? Zur Beantwortung vermag vielleicht ein Blick auf die Praxis der Erwachsenenbildung – wie sie in Akademien und Bildungshäusern vorherrschend ist – weiterzuhelfen, ohne das ein solcher Befund Anspruch auf Repräsentativität erheben will.

Subjektivität, Emanzipation und Autonomie

Ein Leitmotiv der jüdisch-christlichen Tradition ist die unhintergehbare Würde und Einmaligkeit der Person, bestimmt durch den Gedanken der Gottebenbildlichkeit, durch die Idee, dass Gott sich zu jedem einzelnen Menschen in Beziehung setzt und ihm Einmaligkeit zuspricht; durch den Gedanken einer unbedingten Heilszusage, die an jeden einzelnen ergeht. Dass die jüdisch-christliche Tradition einen entscheidenden Anteil an der Implantierung dieser Leitidee in der abendländischen Kultur hat, darauf hat Jürgen Habermas zu Recht in seiner Rede anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels im Jahr 2001 hingewiesen. Zugleich ist das Verständnis von Bildung und auch von Erwachsenenbildung durch die neuzeitlich-aufklärerischen Grundideen der Subjektivität, Emanzipation und Autonomie geprägt. Das wird auch in der jüngsten Denkschrift der EKD »Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft« besonders betont²³: Bildung / Erwachsenenbildung zielt auf die Fähigkeit, das eigene Leben selbstbestimmt zu führen, das eigene Subjektsein leben und verwirklichen zu können. Hennig Luther bringt dies in die Formulierung, dass der Mensch »zur Höhe seiner selbst« hinaufwachsen kann. Subjektsein erweist sich somit als Ausgangspunkt, vor allem aber auch als Lernziel von Erwachsenenbildung. Die biblische Botschaft übermittelt jedoch nicht nur das Gerufensein in die Subjektivität, sondern zugleich die Solidarität mit dem Anderen, vorrangig mit dem Armen. Das jesuanische Handeln gibt hier ein beredtes Zeugnis. Für die Erwachsenenbildung, insbesondere die kirchliche bedeutet das: Die alleinige Konzentration auf Emanzipation und Subjektsein wäre ein individualistisches verkürztes Bildungsideal. Denn zum einen würden die gesellschaftlichen Bedingungen, die Strukturen, in der die Einzelnen leben, nicht mitbedacht, zum anderen würde die Verantwortung gegenüber dem Anderen ausgeblendet.

Nimmt aber kirchliche Erwachsenenbildung die gesellschaftliche Perspektive sowie den Aspekt der Verantwortung für die Anderen in den Blick, dann tut sie dies – wie Ernst Lange eindrücklich ausgeführt hat – auch und vor allem aus der Haltung der Parteilichkeit mit den Opfern der Geschichte und der Gesellschaft heraus, mit denen, die am Rand stehen.²⁴ Motivation und Ziel kirchlicher Erwachsenenbildung lassen sich dementsprechend so bestimmen: Menschen sollen befähigt und unterstützt werden, starke Subjekte zu werden, die solidarisch handeln können. Zugleich bedarf es der Befähigung, die Notwendigkeit solidarischen Handelns zu erkennen. Das Leitmotiv der Subjektivität verbindet sich so eng mit dem Leitmotiv der Solidarität. Dies gilt sowohl für die Klientel als für die Akteure der Erwachsenenbildung selbst

Mut zum Widerstand

Folgt Erwachsenenbildung diesem Anspruch, dann wird sie Bildung als Befähigung dazu verstehen, als starkes Subjekt an der Zivilgesellschaft zu partizipieren und in ihr zu handeln. Sie wird Bildung dabei jedoch nicht als

Prozess der Anpassungsleistung des Subjekts an gesellschaftliche Erfordernisse bzw. als deren Stabilisierung im Sinne einer Optimierung ökonomischer und gesellschaftlicher Leistungsbedingungen verstehen, also nicht als »Bankierserziehung«, wie das der Befreiungspädagoge Paulo Freire genannt hat.²⁵ Vielmehr wird sie den Mut wecken wollen zum Konflikt und zum Widerstand gegen das Bestehende. Handeln in der Zivilgesellschaft bedeutet so nicht primär den Erhalt des status quo, sondern begreift sich vielmehr als verändernde Praxis. Dies hat allerdings auch die Voraussetzung, dass die Erwachsenenbildung selbst diesen Mut zum Konflikt und zum Widerstand aufbringt. Nicht umsonst sprach bereits Ernst Lange von der Notwendigkeit einer konfliktorientierten Erwachsenenbildung.²⁶ Diese Ausrichtung der Erwachsenenbildung lässt sich nun mit Recht als diakonisch bezeichnen, verbindet sie doch das Ziel der Erziehung zur Mündigkeit mit einer entschiedenen Option für die Armen und mit kritischem Blick auf ihre unterschiedlichen Zielgruppen und auf die Milieuenterschiede ihrer Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Doch unzweifelhaft handelt es sich hier um die Beschreibung eines Anspruchs, eines Ideals diakonischer Erwachsenenbildung, das der Wirklichkeit so nicht entspricht. Dafür sind vornehmlich zwei Gründe sind verantwortlich: Zum einen wird in der erwachsenenbildnerischen Praxis die Subjekt- und Biografieorientierung zwar deutlich verwirklicht, die andere Seite des Bildungsanspruchs, die des Solidaritätslernens, kommt demgegenüber jedoch an manchen Stellen zu kurz. Dies hängt nicht zuletzt auch mit der Struktur von Erwachsenenbildung und den Erwartungen von Teilnehmern und Teilnehmerinnen zusammen. Denn in Zeiten zunehmender Orientierungslosigkeit und angesichts einer Fülle sozialer Ängste richtet sich der Blick vor allem darauf, für sich selbst Orientierung und Sicherheit zu finden, für die Anderen aber bleibt dann manchmal keine Kraft und Energie mehr. Zum anderen werden die finanziellen Förderungen für Erwachsenenbildung immer mehr zurück genommen. Die Kürzungen von Leistungen aufgrund des in die Krise geratenen Sozialstaates betreffen ja auch den Bildungsbereich in entscheidendem Maße. So nimmt es nicht wunder, wenn die Erwachsenenbildung, auch die kirchliche, immer mehr der Verführung, ja vielleicht auch einer Notwendigkeit von Marktförmigkeit unterliegt.²⁸ Die Seminarangebote orientieren sich mehr und mehr daran, was verkäuflich ist. Angesichts der finanziellen Zwänge erhalten zunehmend Ideen Raum, die andernorts bereits Einzug gehalten haben: die Förderung durch Drittmittel, Sponsoring etc. Dass angesichts einer zunehmenden Ökonomisierung von Bildung und der Zunahme neoliberaler Haltungen die Gefahr besteht, Konfliktorientierung, Mut zum Widerstand und die Option für die Armen ins Hintertreffen geraten zu lassen, liegt auf der Hand. Hinzu kommt, dass manche Trägereinrichtungen aufgrund finanzieller Engpässe Erwachsenenbildung wieder verstärkt binnenkirchlich positionieren möchten, also nicht »ad extra« orientieren, sondern »ad intra«. Damit werden die Institutionen der Erwachsenenbildung ihrer wichtigen Brückenfunktion beraubt, die sie als in-

termediäre Organisation hinsichtlich der Vermittlung von Kirche und Zivilgesellschaft besitzen.

Angesichts dieses Konflikts zwischen Anspruch und Wirklichkeit sollen abschließend einige Vorschläge gemacht werden, die es ermöglichen, kirchliche Erwachsenenbildung stärker als bisher als eine diakonische zu verorten. Diese Vorschläge betreffen die inhaltliche Arbeit sowie Organisation und Finanzen. Zunächst zu den Inhalten:

Solidaritätslernen

- 1) Vor dem Hintergrund eines diakonischen Anspruchs von Erwachsenenbildung ist genau zu überlegen, wie neben der subjektorientierten Arbeit der Aspekt des Solidaritätslernens stärker in die Arbeit integriert werden kann. Hier bedarf es eines sensiblen und bewussten Umgangs mit den Ängsten einerseits und der Arbeit an den Solidarisierungskräften der Subjekte andererseits.
- 2) Ferner ist zu darüber zu reflektieren, welche Themenfelder für welche Ziel-

gruppen im Zentrum des erwachsenenbildnerischen Angebots stehen sollen. Das impliziert eine Reflexion darüber, wer hier und heute, in Deutschland, die »Armen und Anderen« sind, mit denen eine sich diakonisch verstehende Erwachsenenbildung solidarisch ist. Ferner muss die Reflexion auch dahin gehen, wie diese Zielgruppen überhaupt erreicht werden können und welcher Voraussetzungen es hierfür bedarf. Dabei kann und darf diese Frage für die Erwachsenenbildung nicht ausschließlich auf der Ebene des einzelnen Individuums beantwortet werden, sondern ist immer auch strukturell und unter Einbezug der gesellschaftlichen Situation zu bedenken.

- 3) Die Arbeit mit diesen Zielgruppen soll nicht gegen die Arbeit mit anderen Zielgruppen der Erwachsenenbildung ausgespielt werden; es geht um Unterschiede in der Gewichtung, nicht um ein »entweder-oder«. Die berufliche Weiterbildung von Multiplikatoren und Multiplikatorinnen, die z.B. im diakonischen Feld arbeiten, hat ebenso große

Bedeutung innerhalb einer diakonischen Erwachsenenbildung wie die Arbeit mit Zielgruppen diakonischen Handelns selbst. Innerhalb der beruflichen Weiterbildung hat jedoch nicht die bloße Vermittlung von »skills« (Techniken) im Zentrum zu stehen, vielmehr hat auch die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Person, mit der inneren Haltung, mit den (ethischen) Maximen des eigenen Handelns zu stehen. Nur so kann der Mut geweckt werden, auch »wider den Stachel zu löken« und Reformen in den Institutionen auf den Weg zu bringen. Das bedeutet ferner, den Erwartungen an Beschleunigung von Lernprozessen entgegenzuwirken. Bildungsprozesse, die eben nicht nur skills vermitteln, sondern subjekt- und biografieangebunden sind, brauchen Zeit und sind nicht in eineinhalb Tagen zu haben. Gegen diese Beschleunigungstendenzen gilt es die »Entdeckung der Langsamkeit« zu betonen und zu vermitteln, ein Aspekt der auch von der Denkschrift der EKD hervorgehoben wird.²⁰

4) Neben der Auseinandersetzung mit der eigenen Person müssen zudem wieder mehr gesellschaftliche Themen in den Mittelpunkt der Arbeit rücken, statt einem verstärkt festzustellenden Psychotrend in der Erwachsenenbildung zu folgen, bzw.: Es gilt, gesellschaftliche Themen und individuelles Handeln stärker zu verbinden. Es bedarf in diesem Zusammenhang auch der Vermittlung von Kritikfähigkeit des Einzelnen gegen eine zunehmende Autoritätsfixierung im individuellen und gesellschaftlichen Lebenszusammenhang. Insbesondere bei jungen Menschen scheint dies zunehmend wichtig zu werden. Entgegen externen Ansprüchen auf Unterstützung gesellschaftlicher Stabilisierung wäre zudem die Möglichkeit zu befördern, Einspruch gegen gesellschaftliche Entwicklungen zu erheben, die das Subjektsein der Menschen verhindern.

Hinsichtlich der Organisation und Finanzierung von Erwachsenenbildung ist folgendes zu überlegen:

1) Neben zentralen Einrichtungen wie Bildungshäusern und Akademien gilt es, die dezentrale Erwachsenenbildung zu stärken. Kleinere Einheiten,

wie etwa die Bildungseinrichtungen in den Gemeinden oder Stadtteilzentren, projektorientiertes Arbeiten nah an einzelnen Zielgruppen (etwa in sozialen Brennpunkten) werden in Zukunft ein noch größeres Gewicht bekommen, will Erwachsenenbildung eine diakonische werden. Dies hätte auch den Vorteil, dass die Diakonie stärker als im Moment in das unmittelbare Gemeindeleben integriert werden könnte. Um darüber hinaus die Niederschwelligkeit der Angebote in Bildungshäusern und Akademien zu erhöhen, gilt es gleichzeitig, die Vernetzung zwischen Bildungshäusern und Erwachsenenbildung im gemeindlichen Kontext zu verstärken und fließendere Übergänge zwischen den Angeboten zu schaffen.

2) Dies alles ist nicht möglich ohne die entsprechenden finanziellen Ressourcen. Deshalb tut es meines Erachtens Not, die finanzielle Prioritätensetzungen der entsprechenden politischen und kirchlichen Einrichtungen verstärkt zu überprüfen. Das bedeutet: Nicht die Förderung und Finanzierung von Prestigeobjekten oder großen einmaligen Aktionen sollte im Vordergrund stehen, sondern die Förderung einer langfristigen und nachhaltigen Bildungsarbeit, die nur so einem diakonischen Anspruch gerecht werden kann. Dies muss Sponsoring nicht zwangsläufig ausschließen, aber ein solches Sponsoring muss kompatibel sein mit den Zielen der kirchlichen Erwachsenenbildung und ihrem Anspruch auf Nachhaltigkeit.

Durch die genannten Maßnahmen erhaltene kirchliche Erwachsenenbildung eine genuin diakonische Dimension. Sie wäre dann nicht in toto Diakonie, aber sie wäre in wichtigen Bereichen zu einer diakonischen Erwachsenenbildung geworden, die als solche ihre Brückenfunktion zwischen Kirche und Zivilgesellschaft wahrnehmen könnte – eine Erwachsenenbildung, die die Botschaft Jesu und der Propheten zum Maßstab hat: »Blinde sehen wieder, und Lahme gehen; Aussätzige werden rein und Taube hören; Tote stehen auf, und den Armen wird das Evangelium verkündet.« (Mt 11, 5; Jes 35, 5-6; 61, 1).

ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. Blasberg-Kuhnke, M.: Erwachsenenbildung. In: Von Werner S.; Ziebert, H.G. (Hg.): Bilanz der Religionspädagogik. Düsseldorf 1995, S. 434–447; ferner Orth, G.: Erwachsenenbildung zwischen Parteilichkeit und Verständigung, Göttingen 1989; ders.: Zu Theoriebildung und Theoriediskussion in der evangelischen Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung 35 (1989), Heft 1, S. 11–18; ders.: Theologische Überlegungen zum lebensweltorientierten Ansatz in der evangelischen Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung 37 (1991), Heft 2, S. 73–77.
- 2 Vgl. die Darstellung der einzelnen Ansätze bei Blasberg-Kuhnke, M.: Erwachsenenbildung. Voraussetzungen und Bedingungen des Glaubens und Glaubenslernens Erwachsener im Horizont globaler Krisen. St. Ottilien 1992, S. 207–244.
- 3 Lange, E.: Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion für die Kirche. München-Gelnhausen 1980, S. 134.
- 4 Blasberg-Kuhnke, a.a.O., S. 443.
- 5 Luther, H.: Religion und Allgemeinbildung. In: Der evangelische Erzieher 43 (1991), S. 2–6, hier S. 4.
- 6 Peukert, H.: Tradition und Transformation. Zu einer pädagogischen Theorie der Überlieferung. In: Religionspädagogische Beiträge 19/1987, S. 16–34, hier S. 29.
- 7 Blasberg-Kuhnke, a.a.O., S. 208.
- 8 Fuchs, G.: Kulturelle Diakonie. In: Concilium 24, 1988, S. 324–329.
- 9 Vgl. Erwachsenenbildung 43 (1997), Heft 4.
- 10 Vgl. Blasberg-Kuhnke, M.: Bildung als Diakonie. Plädoyer für ein parteiisches Bildungskonzept. In: Pohl-Patalong, U. (Hg.): Religiöse Bildung im Plural. Konzepte und Perspektiven. Schenefeld 2003, S. 81–95.
- 11 Vgl. Schuchart, A.: Erwachsenenbildung und Diakonie. Anmerkungen zu einem neuen Denkmuster. In: Erwachsenenbildung 43 (1997), Heft 4, S. 176–178.
- 12 Ebenda, S. 176.
- 13 Ebenda, S. 177.
- 14 Fuchs, a.a.O.
- 15 Ebenda, S. 324.
- 16 Ebenda, S. 325.
- 17 Ebenda, S. 327.
- 18 Steinkamp, H.: Diakonie – Kennzeichen der Gemeinde. Entwurf einer praktisch-theologischen Theorie. Freiburg 1985, S. 13.
- 19 Fuchs, O.: Erwachsenenbildung als »Diakonie«? In: Erwachsenenbildung 43 (1997), S. 164–167, hier S. 165.
- 20 Ebenda
- 21 Katholische Erwachsenenbildung im Lande Niedersachsen. Beschluss der Mitgliederversammlung 2000 in Vechta, Hannover 2000, S. 10, S. 14.
- 22 So von Martina Blasberg-Kuhnke in ihrem Aufsatz »Bildung als Diakonie« hervorgehoben. Vgl. Blasberg-Kuhnke, a.a.O., S. 84.
- 23 Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh 2003.
- 24 Vgl. Lange, a.a.O.
- 25 Vgl. Freire, P.: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Stuttgart 1971.
- 26 Lange, a.a.O., S. 115ff.
- 27 Vgl. auch zur Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Ökonomie die EKD-Denkschrift »Maße des Menschlichen«, S. 74f.
- 28 Ebenda, S. 80f.