

**„Konrad, sprach die Frau Mama ... !“**

## **Wertebildung und Wertorientierung in der katholischen Erwachsenenbildung**

*Dr. Ralph Bergold*

Seit gut fünf Jahren diskutieren wir wieder über Grundlagen, Reichweiten und Proprium der katholischen Erwachsenenbildung. Offensichtlich ist eine solche Diskussion nach bestimmten Jahresabständen immer wieder neu fällig. Dabei ist es kein Zufall, daß bildungstheoretische Selbstvergewisserungen einhergehen mit gesamtgesellschaftlichen Umbrüchen und öffentlichen Diskursen.

Schaut man sich die gesellschaftlichen und öffentlichen Diskussionen an, so ist oftmals von Werteverlusten, von Wertkrisen, von postmoderner Beliebigkeit die Rede. Der bekannte Theologe J. B. Metz spricht vom „Stadium der moralischen Erschöpfung“, in der wir uns heute befinden. Anlässe dazu finden sich reichlich, ob Fremdenhaß oder Abtreibung, Gentechnik, Tierversuche, Korruptionsaffären oder jugendliche Gewalteskalationen, Umweltraubbau oder Verrohung in Familie, Schule, Beruf und Alltag - stets läuft es auf die Frage nach Moral heraus, wann sie ausreicht, was sie taugt, warum sie so oft fehlt.

Die Sehnsucht nach verbindlichen Maßstäben, das Fehlen von Werten, ja Tugenden, scheint zum globalen Dauerproblem aufgerückt. Viele sehen in den heutigen Krisenerscheinungen im sozialen und ökologischen Bereich eine Krise des Gewissens verankert.<sup>i</sup> Die Erwachsenenbildung ist in diesem Problem gleich zweimal involviert: zum einen verstärkt sich der Appell an die öffentlich verantworteten Einrichtungen der Erwachsenenbildung, sich intensiver einer ethischen Bildungsarbeit zuzuwenden; auf der anderen Seite kommen gerade im Bereich der kirchlichen Erwachsenenbildung zunehmend TeilnehmerInnen, die in den Veranstaltungen die Vermittlung von eindeutigen Wertmaßstäben erwarten.

Doch damit tauchen schon die ersten wichtigen Fragen auf: Wie kann und soll eine Wertvermittlung in der katholischen Erwachsenenbildungsarbeit erfolgen? Welche ethische „Bedürfnislage“ oder Motivation liegt bei den TeilnehmerInnen konkret vor? Um welche Werte oder Wertsysteme soll es gehen?

Hinzu kommt bei der Erwachsenenbildung noch die spezifische Problematik, daß zum einen die Teilnahme an den Bildungsveranstaltungen freiwillig ist, zum anderen der Bildungs- oder Lernprozeß entweder sehr kurz (z.B. bei Abendveranstaltungen) oder nur auf das Exemplarische reduziert ist. Dieses sind für ethische Bildungsprozesse eher ungünstige Bedingungen. So kann die Situation entstehen, ähnlich der bekannten Episode des daumenlutschenden Konrads in dem Struwelpeter, daß nach einem kurzen ethischen Vermittlungsprozeß die Besucher von Erwachsenenbildungsveranstaltungen sich selbst überlassen bleiben („Konrad,“ sprach die Frau Mama: „ich muß gehen und Du bleibst da!“) und letztlich bei den TeilnehmerInnen kein ethischer Bildungsprozeß stattgefunden hat.

Die nachfolgenden Ausführungen wollen einige Anstöße geben, wie künftig eine Wertbildung oder Wertorientierung im Kontext katholischer Erwachsenenbildungsarbeit konzipiert werden könnte.

### **1. Sag' mir, wo die Werte sind!**

In einem Interview äußert sich der kanadische Regisseur Dennys Arcand zu seinem Film Jesus von Montreal: „Ich wollte einen Film machen, der die verschiedensten Stilelemente nebeneinander stellt. Einen Film, in dem alles enthalten ist, von der schrillsten Komödie bis zur absurdesten Tragödie, mit den Dingen aus dem alltäglichen Leben um uns herum. Explosiv, banal und widersprüchlich. Wie in den Super-

märkten, wo man innerhalb eines Radius von 10 Metern Dostojewskis Romane, Rasierwasser, die Bibel, Pornovideos, Shakespeares gesammelte Werke, Fotos von der Erde, von Mond aus aufgenommen -, astrologische Ratgeber und Poster von Schauspielern und Jesus findet. Und das alles, während Lautsprecher und Bildschirme einen endlosen Lärm als Hintergrund produzieren.“

Dieses Zitat kann ein Schlaglicht werfen auf unsere gesellschaftliche Situation, die ja schon beinahe sprichwörtlich als Warenhaus beschrieben wird, in dessen Regalen alles nebeneinander wohlfeil angeboten wird. Und dies gilt dann eben nicht nur für die tatsächlichen Konsumgüter, sondern im übertragenen Sinn auch für Werte, Überzeugungen, Ideen, Weltanschauungen und Handlungsmöglichkeiten.

Dieser zunehmende Pluralismus, besonders hinsichtlich demokratischer Meinungsfreiheit und Wertevielfalt, bewirkt, daß die subjektive Orientierungssicherheit abnimmt und die Prägung durch sogenannte „geschlossene“ Überzeugungsgruppen zurückgeht. Soziologen sprechen hier von einem Leben in Segmenten. Was ist das Verbindende? Wie in diesem Kontext seine Identität finden? Ist nur eine Patchwork-Identität möglich? Was sind ihre Bindemittel?

Im Kontext solcher Lebensteilungen wird der einzelne notwendigerweise zum „Pfadfinder“ auf dem Weg zu sich selbst. Diese Wege aber sind markiert von Grundfragen wie: „Was bringt es mir? (Individualisierung) Was macht mir Spaß? (Hedonismus) und Wer bin ich eigentlich? (Identitätsdiffusion)“. Viele sind auf der Suche nach einer Überwindung der Dissoziation von Emotionalität und Funktionalität, Arbeit und Leben, Stabilität und Mobilität, wie sie in unserer gegenwärtigen Gesellschaft vorherrschen.

Wo finde ich die Identität des Selbstbewußtseins, in dem ich auch erfahre: Es ist gut, daß ich da bin? Ich denke in diesem Bereich sind die Kirchen, aber auch katholische Erwachsenenbildung in besonderer Weise herausgefordert. Dies gilt gerade angesichts einer multireligiösen und interkulturellen Gesellschaft, wenn zwei drohende Entwicklungen gebremst werden sollen, die eine Pseudoidentität und gefährliche Lebensgewißheit vermitteln: Der religiöse Fundamentalismus und Nationalismus; die Neutralisierung und Nivellierung aller Lebenswerte in Richtung auf einen unverbindlichen Pluralismus.

Schließlich haben sich die Einstellungen und Werte gewandelt, an denen sich unser Leben orientiert; dies ist ablesbar am Erziehungsverhalten, an den derzeit gültigen Moralvorstellungen und an der Art, wie wir unsere verschiedenen Rollen spielen. Tendenzen dieses Wertewandels sind: 1. Zunehmende Bedeutung der sogenannten **Selbstentfaltungswerte**: Mit ihr ist eine Hinwendung zu Kreativität, Spontaneität, Ungebundenheit, Autonomie, Eigenständigkeit und Genuß verbunden. 2. Zunehmende **Einschränkung der Sinnfrage**: Mit ihr ist verbunden, daß die Sinnfrage nur noch bei deutlichem Gegenwartsbezug und im Hinblick auf überschaubare Bereiche, die in kleinen Schritten bewältigt werden können, gestellt wird (z.B. bei einer Beziehung oder Freundschaft, einer einzelnen Aufgabe, einem Tagesverlauf, einem Projekt etc.); dies bewirkt, daß das Fragen nach der grundlegenden Sinnhaftigkeit unseres Lebens und nach dauerhafter Sinnorientierung abnimmt. 3. Zunehmende **Ich-Bezogenheit**: Mit ihr sind eine ausgeprägte Eigenliebe und ein großes Interesse am eigenen Image und äußeren Erscheinungsbild verbunden. Dies bewirkt, daß die Sozialbezogenheit im alltäglichen Verhalten abnimmt und das Bewußtsein für die Sozialverpflichtung des Lebens unterentwickelt bleibt: Das Ich ist der Maßstab aller Dinge, allenfalls noch relativiert durch den Druck des Milieus, dem man angehört oder sich zugehörig fühlen möchte. 4. Zunehmende Tendenz zur **Lebensfreude** bei gleichzeitiger Lebensangst: Dieser scheinbare Widerspruch ist eine Auswirkung der Tendenzen: Wir „leben uns aus!“ und nutzen alles, was die Zeit und Welt uns bietet, und sogleich spüren wir, daß unser Leben und unsere

Zukunft bedroht ist durch Arbeitslosigkeit, Umweltzerstörung, militärische Bedrohung und einen allgemeinen Sinnverlust.

Neben diesen Kennzeichnungen des Wertewandels und Wertepluralismus kommt noch das Phänomen eines zunehmenden Orientierungsverlustes bezüglich ethischer Urteilsfindungen und Bewertungen aufgrund der Komplexität von Sachverhalten hinzu. Da berät beispielsweise eine Person jemanden, wie er Geld auf illegale Weise einbehalten kann. Dieser Sachverhalt ist so besehen zunächst als moralisch schlecht zu beurteilen. Was aber, wenn man erfährt, daß dieser Jemand eine totkranke Frau zu Hause hat und ihm das Geld für eine lebensrettende Operation fehlt? Oder, wenn er das Geld seiner Schwester gibt, die dieses für einen schnittigen exklusiven Sportwagen braucht? Je komplexer und weitreichender der Sachverhalt, desto mehr verliert die ethische Bewertung ihre Eindeutigkeit und der Mensch die Orientierungssicherheit. Wer wünscht sich da nicht überschaubare Wertordnungen, ein klares Wertsystem, mit Hilfe dessen man ethische Urteile oder Handlungsoptionen ableiten kann, unverzichtbare Grundwerte, die in einem allgemein gültigen Wertekanon Halt und Orientierung bei komplexen Entscheidungssituationen und unüberschaubaren Handlungsmöglichkeiten geben. Kann oder soll dies aber die katholische Erwachsenenbildung leisten?

## 2. Ist Ethik lehrbar?<sup>1</sup>

Bevor der Frage nachgegangen werden kann, ob in der katholischen Erwachsenenbildung eine explizite Wertevermittlung stattfinden soll und wenn ja, wie diese zu erfolgen habe, muß im Vorfeld geklärt werden, was ethisches Lernen oder Wertebildung überhaupt ist. In der hier gebotenen Kürze kann dies nur in groben Zügen erfolgen.

Grundsätzlich ist festzuhalten, daß man von ethischem Lernen nur im Blick auf das moralische Verhalten des Menschen als freie Person sprechen kann. Mit „moralisch“ bezeichnen wir ein Urteilen und Handeln, dessen Urheber aus eigenem Entschluß urteilt und handelt und für sein Tun die Verantwortung übernimmt. Ethisches Lernen oder Wertebildung ist somit am Ziel der Selbstbestimmung und Verantwortung des Menschen ausgerichtet. Dabei sind drei Bereiche zu nennen, in denen sich die Wertebildung abspielt und worauf sie sich bezieht.

Zunächst einmal richtet sie sich auf das **Handeln** in bestimmten, immer wiederkehrenden Situationen bzw. gegenüber anderen. Wertebildung wird dann im Sinne des Erwerbs von konkreten Sitten und Normen des Umgangs mit anderen oder der Umwelt verstanden, wie Schaden vermieden, Rücksicht geübt, Hilfe geleistet oder Ausgrenzungen überwunden wird. Bei Umweltthemen in der Erwachsenenbildung geht es um nachhaltige Verhaltensweisen, in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit um solidarische und soziale Lebensstile, in der politischen Arbeit um Integrationsmaßnahmen mit Aussiedlern etc.

Ein zweiter Bereich, in dem sich ethisches Lernen ereignet und auf den sich ethische Bildungsarbeit richten kann, ist die **Urteils- und Argumentationsfähigkeit** in moralischen Fragen. Hier geht es um die Kenntnis von Sachlagen, der möglichen Auswirkungen und Risiken eines bestimmten Sachverhaltes, die Einbeziehung der besonderen Umstände kulturgeschichtlicher oder biographischer Art. Es geht im Bildungsprozeß und in der Veranstaltung um die Ermöglichung von begründeten Stellungnahmen zu Fragen beispielsweise aus der Gen-Technik, Fortpflanzungsmedizin oder in bezug auf den Sozialstaat, die Verteilung von Kapital und Arbeit etc.

Schließlich sollte man einen dritten Bereich ethischer Bildung berücksichtigen, nämlich jenes Lernen, das in der Aneignung von Haltungen, in der Bildung des sittlichen Charakters und im Aufbau von Handlungsbereitschaften im einzelnen selbst besteht. Aus der Lebenswelt Erwachsener wären hier Eigenschaften wie Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme, Verantwortungsbereitschaft, Toleranz etc. zu nennen. Die von Aristoteles herkommende Tradition sah in dieser sittlichen Formung der **Persönlichkeit** sogar die eigentliche Aufgabe der ethischen Bildung und die wichtigste Voraussetzung für jedes moralische Handeln. Diese Facette ethischen Lernens kann auch mit dem etwas verstaubt klingenden Begriff der *Tugend* bezeichnet werden.

Diese drei Bereiche der ethischen Bildung lassen sich nicht streng voneinander trennen. Denn in der konkreten Wirklichkeit unseres Lebens und des Alltags sind Fragen des Handelns, der Beurteilung und der Persönlichkeit stets miteinander vermischt. Auch im Bildungsprozeß können diese drei Aspekte nicht isoliert betrachtet werden, obgleich die Möglichkeit einer schwerpunktmäßigen Reflektion eines Bereiches immer gegeben ist.

Aus dem bisher Gesagten folgt als Konsequenz, daß ethische Lern- und Bildungsprozesse in der Erwachsenenbildung zum einen den Menschen als **freie Person** in seinen Handlungen, Urteilen und Haltungen begreifen müssen und zum anderen sie nur **Anlaß, Aufklärung und fördernde Unterstützung** für Fortschritt in der Entwicklung und Gewinnung von Überzeugungen sein können. Es gibt, so Fritz Oser in seinem Lehrbuch über moralische Selbstbestimmung, „keine Zauberformel des moralischen Lernens, keine Tricks und keine Anabolika, durch die moralische Kraft entsteht“. <sup>ii</sup>

Desweiteren ist zu berücksichtigen, daß die erwachsenen TeilnehmerInnen in der Regel über eigene Wertsysteme verfügen und etablierte Denk- und Handlungsmuster zeigen. Dabei besteht die Erwartung, daß die eigenen Wertvorstellungen bei der Bildungsveranstaltung entweder bestärkt werden oder ein Weg zur Anwendung des eigenen Wertmusters auf eine aktuelle ethisch bedeutsame Situation aufgezeigt wird. Hierin unterscheiden sich ethische Bildungsprozesse in der Erwachsenenbildung maßgeblich von denen in der Schule oder in der Arbeit mit Jugendlichen.

Wenden wir uns nun der Frage zu, wie eine spezifische Wertebildung in der Erwachsenenbildung erfolgen kann.

### 3. „Konrad!“, sprach die Frau Mama“

Die bekannte Geschichte vom Daumenlutscher im Struwpeter ist ein eindrückliches Beispiel eines gescheiterten ethischen Bildungs- und Lernprozesses. Die ethische Unterweisung „und vor allem, Konrad hör'! Lutsche nicht am Daumen mehr;“ verpufft ins Leere. Da hilft auch nicht die Drohung der Mutter, die da lautet: „Denn der Schneider mit der Scher“, kommt sonst ganz geschwind daher. Und die Daumen schneidet er, ab als ob Papier es wär!“ Und so kommt es zu dem bekannten Schluß: „Als die Mutter kommt nach Haus“, sieht der Konrad traurig aus. Ohne Daumen steht er dort, die sind alle beide fort!“ Die Elemente dieser schaurig-eindrücklichen Geschichte sind aufgrund ihrer Klarheit impulsierend für die Überlegungen einer Konzeption der Wertebildung in der katholischen Erwachsenenbildung.

Die Episode zeigt sehr deutlich, daß zwischen dem Wissen und dem Handeln eines Menschen keine kausale Ableitung hergestellt werden kann. Aus einem Wissen folgt nicht automatisch eine bestimmte Handlungsweise. Trotz Wissen um das Verbot und die Sanktion lesen wir bei Konrad: „Fort geht nun die Mutter wupp den Daumen in den Mund“. Dieses Phänomen ist nun nicht nur in der Kinder- und Jugend-erziehung bedeutsam, sondern läßt sich ebenfalls auf ethische Bildungsprozesse mit

Erwachsenen beziehen. Wer der Auffassung ist, daß durch eine **Vermittlung** von Werten oder Wertsystemen schon eine Wertebildung stattgefunden hat oder stattfindet, der irrt. Das Wissen um Werte bewirkt in bezug auf das Handeln, auf die Urteils- und Argumentationsfähigkeit und auf die Persönlichkeit rein gar nichts. Und das gilt nicht nur für Konrad im zarten Kindesalter, sondern auch für Erwachsene im reifen Lebensalter. Appelle an die Erwachsenenbildung, durch Bildungsveranstaltungen über Grundwerte, durch den Aufweis eines Wertekonsens, sei er christlich, demokratisch oder liberal, durch die Darlegung oder Vorstellung von Wertesystemen oder Wertekanones führen zu keiner ethischen Bildung, geschweige denn zu einer Wertebildung bei den Teilnehmern/innen. Einer so verstandenen Werte-Weitergabe oder Vermittlung droht die Gefahr einer vorschnellen eindimensionalen Festlegung auf bestimmte Werte und Normen. Es besteht weiterhin der Verdacht, daß solch einem Verständnis die Vorstellung einer Art Werte-Technologie zugrunde liegt. Werte sind aber eben nicht ein soziales Computerprogramm, das man nur geschickt einspeisen muß.

Zwischen dem Wissen und dem Handeln muß noch ein für die Erwachsenenbildung bedeutsamer Aspekt Berücksichtigung finden: Es ist der Aspekt des **Wertens**. Die Frage nach dem Zusammenhang von Wissen - Werten - Handeln wird in diesem Kontext zu einer bedeutenden Grundfrage der Erwachsenenpädagogik im Hinblick auf die Wertebildung. Werten bedeutet nicht, danach fragen, was etwas ist oder wie ich handeln soll, sondern eher die Frage, was ein bestimmter Sachverhalt, Situation, Problematik für mich bedeutet. Wertungen wenden das Wissen und unterwerfen es der Frage nach ihrer persönlichen Bedeutung. Sie sind ich-bestimmt und ich-bestimmend und werden zu Motiven des Handelns. Die Kenntnis von Werten, Wertsystemen allein bewirken noch keine Haltungen. Soll ein ethischer Bildungsprozeß stattfinden, so ist auf den Zusammenhang von Wissen - Werten - Handeln zu achten. Alle drei Komponenten stehen in enger Verbindung miteinander.

Nur wenn die TeilnehmerInnen in die Lage versetzt werden, oder die Gelegenheit erhalten, bestimmte Sachverhalte zu **bewerten**, sie auf ihre Bedeutsamkeit für die eigene Biographie zu prüfen, kann von einer Wertebildung gesprochen werden. In logischer Konsequenz ist auch die Rede von einer Werte-**Vermittlung** somit falsch, da Werte nicht vermittelt werden können. Viel eher ist hier von einem **wertorientierten** Bildungsarrangement auszugehen, wenn eine Wertebildung stattfinden soll. Dies bedeutet aber, daß die Komponente der Selbsttätigkeit, der Ermöglichung von Bewertungen und das Verständnis von Wertungen oder Werten bei Bildungsveranstaltungen der Erwachsenenbildung gewährleistet sein müssen.

Was bedeutet dies konkret?

#### 4. **Ethische Urteils- und Handlungskompetenz**

Kein Mensch kommt ohne Werte oder ein Wertsystem zu Veranstaltungen der Erwachsenenbildung. Dieser zunächst banal klingende Satz weist jedoch auf den wichtigen Tatbestand hin, daß wertorientierte Bildungsprozesse in der Erwachsenenbildung immer an bestimmte Voraussetzungen, schon bestehende Wertvorstellungen und ethische Sichtweisen anknüpfen müssen. So ist der für mich erste entscheidende Ansatz einer wertorientierten Erwachsenenbildung die **Unterbrechung**. Mit Unterbrechung ist hier das Aufbrechen von festgefügt, routinierten Wertstrukturen im Menschen gemeint. Erwachsenenbildnerische Prozesse, die die TeilnehmerInnen mit ethisch relevanten Problemsituationen, mit ethischen Dilemmatas, mit provozierenden Wertaussagen konfrontieren, fordern das eigene Wertsystem heraus und stellen es auf den Prüfstand. Die TeilnehmerInnen müssen eine neue Situation, einen Fall oder einen Sachverhalt neu **bewerten**. Diese Herausforderung, die in Erwachsenenbildungsveranstaltungen den TeilnehmerInnen ruhig zugemutet werden sollen, beunruhigt und unterbricht auch zum Teil immunisieren-

de oder liberal beliebige Wertsysteme. Entscheidend für diesen Unterbrechungsansatz ist, daß dieser neue Bewertungsprozeß eine lebensweltliche Relevanz beinhaltet. So kann man zwar theoretisch über die Wichtigkeit der Grundwerte wie Liebe, Friede und Gerechtigkeit sprechen, aber eine Bewertung erfolgt nur in einer konkreten Situation, zu der die Personen auch eine Beziehung haben oder aufbauen. Eine wertorientierte Bildungsarbeit muß also zunächst eine **unterbrechende** Bildungsarbeit sein.

Daran fügt sich die **Phase der Bewertung** an. Der Themenkomplex der Veranstaltung (sei es die Frage nach Gentests an Freipflanzen, Nato-Einsatz im Kosovo, die soziale Armut in Deutschland etc.) wird aus unterschiedlichen Positionen einer ethischen Bewertung unterzogen. Im günstigsten Fall erfolgt dies durch die TeilnehmerInnen in der Gruppe selbst oder ersatzweise durch das Präsentieren von verschiedenen Auffassungen. Wichtig dabei ist, herauszustellen, auf welchen Werten oder Wertsystemen die Meinungen beruhen. Einem ethischen Diskurs gleich kommen unterschiedliche Wertungen zur Sprache, zum Austausch oder in Konfrontation. Besonders letzteres ist wichtig, da vor allem bei Veranstaltungen kirchlicher Erwachsenenbildung oftmals zu schnell ein vermeintlicher Wertkonsens präsentiert wird. Gegebenenfalls muß von den KursbegleiterInnen konfrontierend moderiert werden. In der Auseinandersetzung, in der Diskussion, in dem gemeinsamen Suchen nach Antworten, im Abwägen und in der Begründung der eigenen Stellungnahme und Bewertung erfolgt Wertebildung.<sup>iii</sup> Hierbei eignen sich besonders die Methoden eines biographischen Lernansatzes oder die thematische Erschließung von Denk- und Lebenswegen von Persönlichkeiten. Um den Prozeß der Bewertung zu ermöglichen, empfiehlt es sich auch, verstärkt die Konzeption von selbstorganisierten Lernprozessen in Gruppen umzusetzen.<sup>iv</sup> So ist eine wertorientierte Bildungsarbeit immer eine **bewertende** Bildungsarbeit.

Schließlich erfolgt dann im Bildungsprozeß die Frage nach den Handlungsoptionen. Werte entstehen weder am „grünen Tisch“ noch in den Köpfen der TeilnehmerInnen, sondern in der Auseinandersetzung mit konkreten Lebens- und Entscheidungssituationen. Hier gilt es im Sinne einer Inszenierung Lebenswirklichkeit in den Bildungsprozeß einzubinden. Werte, Lebensmaxime, Normen dienen nicht nur der Orientierung in Lebens- und Handlungsvollzügen, sondern umgekehrt bilden sie sich erst in konkreten Entscheidungssituationen oder Handlungsoptionen heraus und manifestieren sich. So ist in diesem Kontext der spannenden Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Aktion nachzugehen, die hier nur angedeutet werden kann. Müßten nicht am Ende eines wertorientierten Bildungsprozesses Aktions- und Handlungsoption stehen? Forderungen für eine entsprechende Verhaltensänderung der einzelnen und der Gesellschaft? Aufruf zu bestimmten Maßnahmen?

Die Beantwortung dieser Fragen bedarf es eines neuen Nachdenkens über den der katholischen Erwachsenenbildung zugrunde liegenden Bildungsbegriff. Dieses Nachdenken erscheint mir aber im Hinblick auf eine ethische Handlungskompetenz unverzichtbar zu sein, wenn wertorientierte Bildungsarbeit auch zu einem verantwortlichen Handeln in der Gesellschaft motivieren soll. So ist eine wertorientierte Bildungsarbeit auch eine **handlungsorientierte** Bildungsarbeit.

Entscheidend für alle drei Aspekte ist jedoch, daß die Werte und Normen autonom gefunden und rational verantwortet werden müssen. Dieses leitet zur nächsten Frage über, um welche Werte es in einer wertorientierten katholischen Erwachsenenbildung gehen soll.

## 5. Die Inseln der Werte

Viele Äußerungen bezüglich einer Neubesinnung auf christliche Werte im Rahmen katholischer Erwachsenenbildungsprozesse sind von der Vorstellung eines festge-

fügten Kanons christlicher Werte und Normen geprägt. Nun gilt für das ethische Lernen auch im Rahmen katholischer Erwachsenenbildung, daß Werte und Normen autonom gefunden und rational verantwortet werden müssen. Das heißt, die menschliche Vernunft ist die normierende Instanz, von deren Richterstuhl über Geltungsanspruch von Normen und Wertpräferenzen entschieden wird auf dem Wege des Dialogs und Diskurses. Werte und Normen werden nicht aus der Vernunft abgeleitet, aber die Vernunft ermöglicht ein ethisches Urteil. Bei der Findung von Normen und Werten, bei deren Gültigkeit die Vernunft entscheidet, sind Christen wie auch Nichtchristen auf die geschichtliche Erfahrung als Quelle sittlicher Erkenntnis verwiesen. Das heißt, es bedarf der Deutung geschichtlicher Erfahrung, wobei die Glaubenserfahrung, wie Christen sie früher gemacht haben und heute machen, einen Teil der umgreifenden geschichtlichen Erfahrung des Menschen ausmacht. Das einzig Unterscheidende ist, daß der Christ heute zwar die Eigenständigkeit der Welt anerkennt, darin aber noch nicht die ganze Wahrheit erblickt, sondern diese eigenständig anerkannte Welt in einen Sinnhorizont hineingestellt sieht, über den nur vom Glauben her etwas ausgesagt werden kann. Für das sittliche Handeln des Christen ist dieser durch Jesus Christus eröffnete Sinnhorizont nicht ohne Bedeutung. Der Glaube daran hat für das moralische Handeln aus meiner Sicht vier Relevanzen:

### **1. Christlicher Glaube als letzte Begründung des Sollens**

Als ein sich selbst reflektierendes Wesen steht der Mensch nicht nur vor der Frage, **woran** er sein ethisches Handeln ausrichten soll, sondern auch vor der dahinterliegenden Frage, **warum** er überhaupt ethisch handeln soll, was der letzte Grund dafür ist, daß er seine Freiheit nicht als Willkür begreift. Es geht um die Bindung an die freimachende Freiheit, die letztlich als Liebe bestimmt ist. Der Anspruch, der aus der solchermaßen positiv bestimmten Freiheit erwächst und der im Gewissen erfahren wird, stellt für den Christen den letzten Grund für seine sittliche Verpflichtung dar.

### **2. Glaube als Motivation zu moralischem Handeln**

Aus dem durch Tod und Auferstehung Jesu eröffneten Horizont der Hoffnung ergeben sich für den Christen - selbst wenn diese Hoffnung uneingelöst ist und kein planbares Modell darstellt - eine bleibende Kraft und eine fortwirkende Stimulanz zur Veränderung der Welt und auf das versprochene Heil hin. Hier liegt die motivierende Kraft des Glaubens zur Schaffung einer besseren und gerechteren Welt.

### **3. Glaube für Genese sittlicher Einsicht**

Was der christliche Glaube zur Entwicklung sittlicher Einsichtigkeit beiträgt, ist im einzelnen schwierig zu bestimmen. Für viele Menschen stellt der christliche Glaube, stellen vor allem die biblischen Geschichten, die erste und entscheidende Begegnung mit hochethischen Werten dar. Im Rahmen katholischer Erwachsenenbildung werden so TeilnehmerInnen mit Forderungen konfrontiert nach Nächstenliebe, nach Güte, Barmherzigkeit und Gerechtigkeit.

### **4. Glaube als Korrektiv weltimmanenten Vernunftdenkens**

Christlicher Glaube hat dadurch, daß er die autonome Wirklichkeit in einen Sinnhorizont hineingestellt sieht, auch eine Bedeutung für den gesamtgesellschaftlichen Prozeß der Entwicklung und Begründung von Normen. Von dem kritisierenden Effekt der christlichen Botschaft erfährt der christliche Glaube eine Korrektivfunktion gegenüber weltimmanenten Vernunftdenkens.

Das Spezifikum christlicher Moral besteht demnach darin, daß sie das ethische Sollen in einem transzendenten Sinnhorizont verankert. Dabei kommt ihr eine besondere Motivationskraft für das moralische Handeln zu. Einen Kanon christlicher Werte und Normen, der sich beispielsweise aus der Bibel oder aus christlichem Sinnverständnis zwingend ableiten läßt und sich von dem einer weltlichen Ethik grundlegend unterscheidet, gibt es aus meiner Sicht nicht. Zumindest wüßte ich nicht, wie dieser inhaltlich bestimmt werden sollte.

Dieser christliche Glaubenskontext ist aus einer Sicht die maßgebliche Folie für eine wertorientierte Bildungsarbeit in der katholischen Erwachsenenbildung. Dieses bedeutet aber der Abschied von der Vorstellung, es gebe sozusagen christliche Werte oder einen Kodex von christlichen Geboten und Verboten, die es zu vermitteln gilt. Angesichts der immer komplexer werdenden Welt, der Beschleunigungsprozesse von Abläufen und der trendunterworfenen Lebensmaximen mit dem damit verbundenen Wertpluralismus muß eine solche Vermittlungsvorstellung zwangsläufig scheitern. Aufgabe einer wertorientierten katholischen Erwachsenenbildungsarbeit ist daher primär die Hinführung und Ermöglichung einer ethischen Urteils- und Handlungskompetenz auf der Basis des christlichen Menschen- und Weltverständnisses. Dabei geht es weniger um die Frage, um welche Werte es sich hierbei handelt, als vielmehr die Fähigkeit, Lebens- und Entscheidungssituationen bewerten und verantwortungsvolle Handlungsoptionen entwickeln zu können, und dieses aus einer christlichen Grundhaltung. Es geht um Orientierungen und Kriterien, nach denen Entscheidungen getroffen werden können, vielleicht sogar das eigene Leben bewußter gestalten zu können. Dabei sollte immer die Stärkung der ethischen Eigenkompetenz des Menschen im Blick sein; denn Wertesysteme, Werteinstitutionen und Werte-Wegweiser gibt es in unterschiedlicher Ausprägung und vielfacher Form und in stetem Wandel. Ziel ethischer Bildungsarbeit muß es sein, die sittliche Einsicht des Menschen zu stärken und zu einem verantwortlichen Umgang mit sich selbst, mit anderen und der Umwelt zu motivieren. Eine wertorientierte Bildungsarbeit in dem hier vorgestellten Verständnis könnte hierzu einen wesentlichen Beitrag liefern.

Kramen Sie doch noch einmal die alte Struwelpeter-Geschichte heraus und versuchen Sie, diese im Sinne einer Wertorientierung neu zu schreiben und, da bin ich mir sicher, Konrad wird seine Daumen auch am Schluß der Geschichte behalten.

---

<sup>i</sup> vgl. M. Bubenheim, Gewissensbildung als zentrale Aufgabe der Erwachsenenbildung, Frankfurt 1994

<sup>ii</sup> F. Oser, W. Althof, Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich, Stuttgart 1992, 11

<sup>iii</sup> vgl. Stephan Ernst, Egidius Engel, Grundkurs christliche Ethik. Werkbuch für Schule, Gemeinde und Erwachsenenbildung, München 1998

<sup>iv</sup> Näheres dazu vgl. A. Behrenberg, M. Faßnacht, Methodenelemente für das Arbeiten in und mit selbstorganisierten Gruppen, in: EB 2/98 (1998), 78-81