

»» Liebe Leserinnen und Leser,

mit unserer aktuellen Ausgabe unterstützen wir bürgerschaftliches Engagement für Menschen, die aus ihrer Heimat vertrieben wurden (siehe z. B. S. 44ff.). Europa ringt gegenwärtig um abgestimmte Asylrechte und -verfahren. Wir rufen deswegen das christliche Menschenbild und christliche Bildungsaspiration in Erinnerung (siehe z. B. S. 40ff.). Wir stellen uns damit nicht nur gegen Nörgler/innen, die immer hemmungsloser werden (siehe z. B. S. 46f.), sondern auch gegen Verwaltungslogiken, die subtil und langfristig diskriminieren (siehe z. B. S. 52f.).

Zudem setzt unsere Ausgabe viele Angebote ins Bild, die dazu einladen, den eigenen kulturellen Horizont freiwillig, ohne Not, zu erweitern. Es kommen Autorinnen zu Wort, die dazu ermutigen, zum heimischen Lebens- und Gefühlsraum eindrücklich auf Distanz zu gehen, sich auf eine Bildungsreise zu begeben (siehe z. B. S. 30ff.), beziehungsweise zuhause für sich und andere neu in Erinnerung zu rufen, was ‚Heimat‘ alles meint und bewegt – in der Region, der Flora und Fauna, in der Sprache und im Miteinander (siehe z. B. S. 8f., 10f.). Und nicht zu vergessen: Wie steht es in institutioneller Hinsicht um die interkulturelle Öffnung von Weiterbildungseinrichtungen (siehe z. B. S. 60)?

Sicherlich macht es einen großen Unterschied, ob man seine Heimat aufgeben muss und dafür bezahlt, in einem anderen Land Fuß fassen zu dürfen oder ob man sich von seiner Heimat distanzieren will und es sich leistet, andere Länder zu entdecken. Indessen: Die nach Europa vertriebenen Menschen sind nicht nur betroffen, sondern auch entschlossen, (wieder) selbstbestimmter zu leben, und sie setzen vor allem auf Bildung. Ebenso ist es nicht nur privilegiert, eine Bildungsreise zu unternehmen oder sich im Heimatschutzverein zu engagieren, denn in der direkten Konfrontation mit kultureller Differenz und Variabilität ziehen stereotype Denk- und Handlungsweisen leicht handfeste Konflikte oder (wieder) verstärkte Ressentiments nach sich, was vor allem durch Bildung einzuholen ist. Auch ganz praktisch gilt: Wer sich kulturell bildet und interkulturellen Differenzen etwas Positives abgewinnen konnte, der gerät im Falle von Flucht und Vertreibung weniger leicht in die Enge – weder beim Versuch, sich in einem fremden Kulturkreis zu beheimaten, noch beim Versuch, nicht nur befremdet zu sein von einer sich wandelnden Heimat.

Evangelisches Bildungshandeln zeichnet sich traditionell dadurch aus, dass es Schwächen, Zweifel und Ängste von Erwachsenen ernst nimmt. Es versteigt sich nicht in Selbstoptimierungsansprüchen, doch es akzeptiert auch keine Resignation und Trostlosigkeit. Gerade aus einer demütigen Sicht auf den Menschen entwickelt sich realistisches Bildungshandeln, das sich auch quer stellen kann zu gesellschaftlicher Funktionalität und therapeutischem Eifer. Mit einer evangelischen Perspektive muss also nicht scharf unterschieden werden zwischen vertriebenen Menschen, die auf Weiterbildung zwar angewiesen sind, aber in punkto Bildung auch hohe Ambitionen mitbringen, und beheimateten Menschen, die sich für Weiterbildungsangebote frei entscheiden können, dadurch aber nicht vor Konflikt- und Krisenerfahrungen gefeit sind.

Ob aber evangelisch oder nicht, eines zeigt unsere Ausgabe in jedem Fall: Wenn Menschen versuchen, fern der Heimat Fuß zu fassen, sich zu beheimaten, beziehungsweise wenn Menschen versuchen, in einer näher zusammenrückenden Welt ihre Heimat zu erneuern, sie zu globalisieren, dann kann professionelle Bildung im Lebenslauf zumindest dafür sorgen, Ratlosigkeit und Ressentiments im Zaum zu halten.

ةعمتم ةءارق (qir'â'a mumti'a')

wünscht

Steffen Kleinf

Steffen Kleint



Dr. Steffen Kleint

Wissenschaftlicher
Mitarbeiter, Comenius-
Institut

Redaktionsleitung forum
erwachsenenbildung

kleint@comenius.de

» **schwerpunkt – Ein Welt – diverse Heimat**

Gottfried Orth

Ohne ihr Wissen haben manche schon Engel beherbergt – Theologische Überlegungen zur Willkommenskultur 20

„Willkommenskultur“ oder – traditionell theologisch formuliert: „Gastfreundschaft“ ist nicht nur ein Schlagwort, sondern die Bezeichnung für eine in allen Religionen tief fundierte (Bildungs-)Praxis. Der Beitrag erläutert anhand von biblischen Erzählungen und Weisungen zentrale Perspektiven einer flüchtlingsfreundlichen Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse und entwickelt daraus besondere Aufgaben für die Evangelische Erwachsenenbildung.

Ulrich Klemm

Globalisierung, Regionalisierung und Bürgergesellschaft im ländlichen Raum 25

Der Beitrag stellt für die Erwachsenenbildung im ländlichen Raum einen Zusammenhang zwischen Globalisierung, Regionalisierung und Bürgergesellschaft her. Dieser komplexe Globe, so die These, wird die Erwachsenenbildung insgesamt verändern und zunehmend dazu herausfordern, strategische Neuausrichtungen vorzunehmen.

Susanne Krogull

Wenn Heimaten auf Welt treffen – Hinweise zur Konzipierung von interkulturellen/-religiösen Begegnungsreisen 30

Interkulturelle und interreligiöse Begegnungsreisen im globalen Nord-Süd-Kontext sind gängige Praxis der evangelischen Erwachsenenbildung. Dieser Artikel soll denjenigen, die bereits Begegnungen durchführen, als Reflexionsfolie für ihre bisherige Arbeit dienen. Denjenigen, die solche Reisen bisher noch nicht durchgeführt haben, möchte dieser Artikel Mut machen, sich auf das Abenteuer Begegnung einzulassen.

Thomas Kirchhoff

Diverse Naturauffassungen – nicht nur ökologisch ins Gespräch gebracht 35

Welche Natur gehört zu welcher Heimat und was meinen wir, wenn uns global und im eigenen Lebensumfeld an der Bewahrung der Schöpfung liegt? Der Beitrag gibt Anregungen für Erwachsenenbildungsanbieter, denen in diesem Feld an zivilgesellschaftlichen Diskussionen mit weniger selbstverständlich und alternativlos erscheinenden Überzeugungen liegt. Es wird gezeigt, dass es kategorial verschiedene Wahrnehmungsweisen sowie konkurrierende, kulturell geprägte Wertschätzungen von Natur gibt und dass Naturschutz daher auch unter politischen und ethischen Gesichtspunkten ein brisantes Thema ist.

Hans Jürgen Luibl

Fremde Heimat Europa. Ein Seitenblick 40

Die Ausgangsfrage lautet: Haben europäische Migrationsbewegungen Spuren hinterlassen in der „Seele Europas“ und damit Europas kollektive Identität mitgeprägt? Im Zentrum stehen dabei die Konfessionsmigrationen vom 15. (böhmische Reformation) bis ins 18. Jahrhundert (Toleranzpatente). Der Schwerpunkt liegt auf der Wahrnehmung von Transformationen protestantischer Profile und Identitäten im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse – und der Rolle der Bildung

» **nicht vergessen!**

Petra Herre

Ökumene, Globales Lernen, Migration 44

» **aus der praxis**

Stefan Grande
Wie kann entwicklungspolitische Bildung im ländlichen Raum gelingen? 6

Cornelia Stettner
Heimat – ein Thema für die Biographiearbeit 8

Joachim Zieffe, Karin Nell
„Wohnschule Köln“ 10

Annegret Trübenbach-Klie
Neue Akzente gesetzt: Bildung für ältere Menschen in Baden 12

Ralph Egler, Frank Hartmann
Gemeinwesenentwicklung durch ein Mehrgenerationenhaus auf dem Land 14

Margit Büttner
Kulturführerschein® Heimat 16

Joachim Faber
Dein ist mein ganzes Herz? Organspende in der Diskussion..... 18

» **einblicke**

Christiane Wessels
Arbeit mit Flüchtlingen – ein DEAE-Fach Austausch..... 45

Martina Wasserloos-Strunk
Europa ist mehr als die Gurkenkrümmung..... 46

Michael Görtler
Politische Bildung in unruhigen Zeiten? Ein Beispiel für eine Theorie-Praxis-Reflexion 48

Aribert Rothe
„Wir Religiösen müssen doch zusammenhalten“. Vom Beginn eines
Interreligiösen Gesprächskreises 50

Dietrich Herrmann
Politische Bildung in Sachsen im zweiten Jahr nach ‚PEGIDA‘ 52

Gertrud Wolf, Petra Herre
Europa bildet sich. Das InfoNet Adult Education..... 54

Farina Wagner
Räume der (Erwachsenen-)Bildung. Andragogische Perspektiven des DGfE-Kongresses 2016.. 57

» **service**

Filmtipps 58

Nachruf auf Paul Faulstich..... 59

Publikationen 60

Veranstaltungstipps 68

Impressum 74

» Wie kann entwicklungspolitische Bildung im ländlichen Raum gelingen?



Stefan Grande

Fachbereichsleiter Politische Bildung / Stellvertretender Geschäftsführer bei ARBEIT UND LEBEN Sachsen e.V.
grande@arbeitundleben.eu
www.arbeitundleben.eu

Ausgangspunkt: Entwicklungspolitische Bildung in Sachsen

Informations- und Diskussionsveranstaltungen zu entwicklungspolitischen Themen konzentrieren sich in Sachsen bisher vornehmlich auf die großen Städte des Freistaates, unter die-

sen vor allem auf Leipzig und Dresden. Möglichkeiten der aktiven Auseinandersetzung auf entsprechenden Veranstaltungen mit diesen Themen für Erwachsene gibt es hingegen im ländlichen Raum kaum. Veranstaltungen, die tatsächlich angeboten werden, sind häufig schlecht besucht. Hinzu kommt die Beobachtung, dass bestehende Angebote, wie Vortragsveranstaltungen verschiedener Publizisten, mitunter unter einseitigen Darstellungen leiden. Es mangelt dabei nicht nur an Veranstaltungen, sondern auch an Konzepten, Teilnehmende für entsprechende Angebote zu gewinnen. Dies führte zu dem Entschluss, dieser Problemlage mit einem Projekt zu begegnen.

Was aber ist die Problemlage im ländlichen Raum Sachsens? Zunächst ist die demografische Entwicklung von Abwanderung und Überalterung geprägt. Die Kaufkraft ist verhältnismäßig gering. Die Infrastruktur ist schwächer als in den Städten, auch im Bereich der leistungsfähigen Internetanbindungen und der entwicklungspolitischen Bildungsangebote. Hinzu kommen stabile rechtspopulistische und -radikale Milieus sowie schwach ausgeprägte zivilgesellschaftliche Strukturen. Aufgrund der Förderbedingungen für Weiterbildung, welche an Mindestteilnehmendenzahlen geknüpft sind, kommen viele Veranstaltungen gar nicht erst zustande.

Ausgehend von diesen Beobachtungen wurde vom Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN sowie von ARBEIT UND LEBEN Sachsen in Kooperation mit den sächsischen Volkshochschulen ein Projekt gestartet, welches von Engagement Global aus Mitteln der Europäischen Union und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung gefördert wurde.

Ein Feldversuch in Sachsen

Es wurde ein empirischer Ansatz gewählt. Auf den Projekterfahrungen basierend wurde ein Leitfaden entwickelt, der sich mit der Durchführung europäischer und entwicklungspolitischer Veranstaltungen beschäftigt und Hinweise zur Teilnehmendengewinnung gibt.

Im Rahmen des Europäischen Jahres für Entwicklung 2015 wurden dazu 24 entwicklungspolitische Veranstaltungen durchgeführt. In der Regel handelte es sich dabei um Vortragsveranstaltungen mit ausgedehnten Diskussionsanteilen. Die Veranstaltungen richteten sich an Bürger/innen in Sachsen, vorwiegend im ländlichen Raum. Sie wurden öffentlich beworben und die Teilnahme war kostenfrei. Standorte der Veranstaltungen waren Borna, Glauchau, Markkleeberg, Oelsnitz im Vogtland, Plauen und Zittau sowie als Vergleich die Großstädte Chemnitz und Leipzig. Themenfelder waren Geopolitik, Flucht und Asyl, Verteilungsgerechtigkeit, Nachhaltigkeit und Klima sowie Länder des globalen Südens. Um die Durchführung der Veranstaltungen zu gewährleisten, wurden Netzwerke gebildet: Die zentrale Koordination wurde von ARBEIT UND LEBEN Sachsen umgesetzt. Für die inhaltliche Gestaltung der Veranstaltungen wurden verschiedene Partner von entwicklungspolitischen Vereinen, Hochschullehrstühlen und überregionalen Organisationen gefunden. Partner vor Ort, vor allem Volkshochschulen und andere lokale Einrichtungen, sorgten für die Verankerung und Bewerbung der einzelnen Veranstaltungen vor Ort.

Zielgruppenansprache war das zentrale Element des Projektes mit dem Titel „Entwicklung und Erprobung eines Leitfadens zur Stärkung und Förderung entwicklungspolitischer Arbeit für Europa im ländlichen Raum“. Die Teilnehmenden an den Veranstaltungen wurden in einer quantitativen Erhebung dazu befragt und die Strukturdaten der Veranstaltungen ausgewertet.

Erkenntnisse

Die Veranstaltungen wurden insgesamt positiv bewertet, das Interesse und die Diskussionsfreudigkeit während der Veranstaltungen waren hoch. Während die Veranstaltungen in den Städten in den meisten Fällen gut besucht waren, fanden Veranstaltungen im ländlichen Raum mehrfach mit weniger als acht Teilnehmenden statt. Diese Veranstaltungen

wurden dennoch sowohl von den Teilnehmenden als auch von der Seminarleitung als gewinnbringend eingestuft. Dabei hätten die Veranstaltungen ohne die Projektförderung bei diesen Zahlen nicht stattfinden können, da die strukturelle Förderung für Weiterbildung in Sachsen mehr Teilnehmende voraussetzt.

Auch die thematische Ausrichtung hatte deutlichen Einfluss auf den Zuspruch von Teilnehmenden: Zum Zeitpunkt der Veranstaltungsdurchführungen waren die Themen Flucht und Asyl medial allgegenwärtig. Veranstaltungen, die sich der Asylpolitik in Deutschland und der Flüchtlingsthematik in Europa widmeten, erfuhren somit weitaus stärkere Resonanz als klassische Themen wie Geopolitik, Verteilungsgerechtigkeit, Nachhaltigkeit sowie Länder des globalen Südens. Es ließ sich beobachten, dass weniger Menschen zu den Veranstaltungen kommen, wenn die Themen allgemeiner gefasst und aktuell weniger medial präsent sind.

Erreicht wurden vorwiegend erwerbsfähige Erwachsene. Das Geschlechterverhältnis war ausgeglichen. Dies ist insofern bemerkenswert, da Männer sonst bei Weiterbildungsveranstaltungen, die an ländlichen Volkshochschulen stattfinden, eher unterrepräsentiert sind. In den Großstädten war das Publikum durchschnittlich jünger als in den ländlichen Regionen.

Mittwochs wurden die Veranstaltungen besonders gut besucht. Das Zeitfenster zwischen 18 und 21 Uhr stellte sich als geeignet dar. In Orten im ländlichen Raum, die im Einzugsgebiet einer Großstadt lagen, wurde eher ein Beginn ab 19 Uhr gewünscht. Zurückzuführen ist dies auf Arbeitswege bei Pendlern.

Im Vorfeld wurde angenommen, dass eine zeitgleiche Ausstrahlung großer Sportereignisse einen starken Einfluss auf die Teilnehmendenzahlen hat. Fußballweltmeisterschaften oder Olympische Spiele fanden im Projektzeitraum nicht statt. Spiele der UEFA Champions League hatten keinen signifikanten Einfluss.

Hohe Temperaturen im Herbst wirkten sich negativ auf die Teilnehmendenzahlen aus. Auch Großdemonstrationen in den Städten, die vor allem den Zugang zu den Veranstaltungsorten behinderten, wirkten nachteilig.

Die Veranstaltungsorte an bekannten Anlaufstellen in den Regionen, wie Volkshochschulen und Stadtbibliotheken, wurden von den Teilnehmenden als geeignet empfunden.

Als wirksamste Mittel zur Bewerbung der Veranstaltungen stellten sich Flyer sowie Empfehlungen von Freunden und Bekannten heraus. Besonders effektiv im ländlichen Raum waren Mitteilungen in Tageszeitungen, Programmhefte des Veranstalters und der Volkshochschulen und die Bewerbung durch lokale Vereine. In den Städten hingegen wa-

17. September 2015
18:00-21:00 Uhr
Stadt- und Kreisbibliothek

ARBEIT UND LEBEN
Sachsen e.V.

Land grabbing
Der globale Kampf um ein existentielles Gut
Dr. Peter Gärtner

Stadt- und Kreisbibliothek „Georgius Agricola“, Schloßplatz 5a, Glauchau
Die Veranstaltung ist kostenfrei. Um Anmeldung wird gebeten.
Anmeldungen unter info@arbeitundleben.eu – mehr Infos unter: www.arbeitundleben.eu

Gefördert von Engagement Global als Mittel der Europäischen Union und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

ENGAGEMENT GLOBAL

in Auftrag der

in Kooperation mit: **vhs** **Stadt- und Kreisbibliothek**

Die Verantwortlichen behalten sich vor, von ihrem Hausrecht Gebrauch zu machen und Personen, die rechtswidrigen Parteien oder Organisationen angehören, die rechtswidrigen Zwecke verfolgen und die bereits in den Vergangenheit durch sexuelle, antisemitische, antisozialistische, antisowjetische oder sonstige menschenverachtende Äußerungen in Erscheinung getreten sind, den Zutritt zur Veranstaltung zu verweigern oder von dieser auszuschließen.

ren soziale Onlinenetzwerke und Stadtmagazine wirkungsvollere Werbemedien.

Als ausschlaggebende Kriterien für die Entscheidung, an der jeweiligen Veranstaltung teilzunehmen, wurden vorrangig Titel und inhaltliche Beschreibung der Veranstaltung in den entsprechenden Werbemitteln genannt.

Fazit

Veranstaltungen der entwicklungspolitischen Bildung können erfolgreich umgesetzt werden, wenn die Bewerbung breit aufgestellt ist und dabei Besonderheiten der ländlichen Räume beachtet werden. Die ausgewählten Themen sollten aktuelle Fragen aufgreifen und lebensweltorientiert sein. Bei der Terminplanung ist es empfehlenswert, sowohl die Situation der Menschen vor Ort als auch parallel stattfindende Ereignisse sowie mögliche Wettereinflüsse zu beachten. Mit politischen Inhalten können verstärkt Männer für Weiterbildungsangebote erreicht werden.

Empfehlenswert ist die Zusammenarbeit von drei Kooperationspartnern: einem Partner vor Ort (Volkshochschule, lokale Initiative), der Veranstaltungsräume und den Zugang zur ortsansässigen Bevölkerung gewährleistet, entwicklungspolitischen Initiativen, NGOs sowie Hochschulen, die bei der Bereitstellung von Themen und den dazugehörigen Referentinnen und Referenten unterstützend tätig sind, sowie schließlich einem überregionalen Partner, der als Projektträger mehrere Veranstaltungen koordiniert und Fördermittel einwirbt.

» Heimat – ein Thema für die Biographiearbeit



Cornelia Stettner

Diakonin, Supervisorin E.A.S.C.
Geschäftsführerin und Pädagogische Leiterin des forum erwachsenenbildung – evangelisches bildungswerk nürnberg e.V.
feb.stettner@eckstein-evangelisch.de

Unsere bewährte Fortbildungsreihe

„LebensGeschichte(n) – die Fortbildungsreihe zum biographischen Arbeiten des forum erwachsenenbildung – evangelisches bildungswerk nürnberg e.v.“ wird seit über zehn Jahren

von hauptberuflich und ehrenamtlich Mitarbeitenden sowie Freiberuflern, Künstlerinnen und Interessierten mit großer Resonanz besucht. Das modulare Angebot ermöglicht, ein Zertifikat für ‚arbeitsfeldbezogene Biographiearbeit‘ zu erwerben. Zudem lassen sich einzelne Angebote wie lebens Themenbezogene Seminare oder Grundlagen-, Methoden- und Zielgruppenseminare auswählen. Das stetig weiterentwickelte Programm nimmt Themen in den Blick, die Menschen biographisch bewegen und bildet die Arbeit mit unterschiedlichen Zielgruppen und methodischen Zugängen ab (www.feb-nuernberg.de).

Heimat ist mehr als eine Adresse

Vor drei Jahren nahmen wir das Thema ‚Heimat‘ in unsere Überlegungen auf und führten 2014 hierzu erfolgreich einen Seminartag durch. Diese Entwicklung zeigt die existentielle und gesellschaftliche Bedeutung des Themas, die uns im Vollzug immer wieder eingeholt hat. Mittlerweile haben wir ein zweitägiges Angebot zu Heimatfragen entwickelt und für den 24. Juni 2016 ist ein Fachtag in Kooperation mit der Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erwachsenenbildung in Bayern ausgeschrieben (www.aeeb.de). Die Tagung mit dem Titel ‚Heimat, eine leidenschaftliche Beziehung? Zeitgeschichtliche, persönliche und methodische Annäherungen‘ wird die aktuellen Einwanderungsfragen aufnehmen und fragen, wie die Thematik gesellschaftlich so weiterzuentwickeln ist, dass alle Menschen in dieser Welt gut leben können.

Die nachfolgenden Ausführungen geben Einblicke in die methodischen Zugänge unserer Fortbildung und die Entwicklung der Programmplanung.

Unsere erste Erkenntnis ist: ‚Heimat‘ ist kein Thema, sondern ein Phänomen, ein Phänomen, das jeden Menschen auch unterschiedlich berühren kann. Heimat hat für jeden eine eigene Bedeutung: Sie

kann der Geburtsort sein, ein Haus, der Dialekt, Familie und Freunde; aber auch wenn man sich geistig oder geistlich ‚zu Hause‘ fühlt, kann das als Heimatgefühl empfunden werden. Heimat ist immer mit Erinnerungen verbunden und gleichzeitig ist es in Zeiten der Globalisierung eine Aufgabe aktiver Lebensgestaltung, ‚sich zu beheimaten‘. Manchmal wird einem auch erst in der Fremde deutlich, was man an Heimat besitzt oder vermisst. Eine große Rolle spielt es in jedem Fall, ob die eigene Heimat selbst verlassen wurde oder ob sie einem – wie bei Flüchtlingen und Vertriebenen – genommen wurde. Um unseren Teilnehmenden einen möglichst umfangreichen biographischen Zugang zum Phänomen ‚Heimat‘ zu ermöglichen, bieten wir verschiedene methodische Zugänge mit zeitgeschichtlichen, psychologischen, theologischen und natürlichen auch ganz lebenspraktischen Akzentsetzungen.

Unsere Hauptdialoggruppe im Seminar sind Multiplikatoren des Themas und für diese Gruppe ist die theoretische Einbettung der biographisch-methodischen Zugänge sehr wichtig. Die systemische Perspektive erhellt das individuelle Heimatverständnis und macht die politische, generationsbezogene und theologische Dimension des Themas deutlich. Doch auch für ‚Endverbraucher‘ ist es besonders aufschlussreich, die eigene Biographie in zeitgeschichtliche Zusammenhänge einzuzeichnen. Dies ermöglicht ihnen, sich und andere besser zu verstehen beziehungsweise besser in Frage stellen zu können.

Heimat künftig auch als Blick in den ‚Garten des Menschlichen‘

Für unser Leitungsteam liegt klar auf der Hand, dass wir unser ‚Heimat-Angebot‘ mindestens zweitägig konzipieren können. Zwar ist das noch nicht erprobt, doch fest steht, dass einzelne Elemente noch stärker zum Tragen kommen sollen und insgesamt mehr Zeit für gemeinsame Reflexion einzuplanen ist. Die aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen – die in den Fluchtbewegungen ihren Ausdruck finden – geben dem Thema ‚Heimat‘ eine neue Aktualität. Es ist künftig mehr denn je als Teil eines Ansatzes von Biographiearbeit aufzugreifen, dem es gelingt, Vergangenheit und Zukunft so aufeinander zu beziehen, dass die Gegenwart an Sinn gewinnt und dazu befähigt, das Leben verstehend zu gestalten: im Blick auf mich, den anderen und die Mitwelt.

Unsere Programmelemente

a) Das Thema öffnen

Die Teilnehmenden bringen einen Gegenstand von zuhause mit, mit dem sie ‚Heimat‘ verbinden, stellen sich damit vor und legen den Gegenstand auf ein Tuch in der Mitte. Jeder weitere Gegenstand wird annähernd dazu oder woanders auf das Tuch gelegt. Die Leitung ordnet die Gegenstände vier Dimensionen zu: sozialer, kultureller, zeitlicher und räumlicher Heimat.

b) Auf einem Stationenweg

In zwei Räumen sind vier Stationen aufgebaut, an denen die Teilnehmenden sich parallel verschiedenen Themenaspekten annähern können. Sie wählen aus, wo es sie hinzieht, welche der Stationen sie mit welcher Methode bearbeiten wollen

Station 1 – Heimat auf dem Teller

Die Teilnehmenden haben die Möglichkeit, auf runde Pappteller Essensgerichte zu malen, zu gestalten oder zu beschreiben, die in der Heimat-Region und in der Familie gegessen wurden. In einem zweiten Schritt werden auf eckigen Papptellern weitere Hintergrundinformationen zu den Gerichten gegeben, zum Beispiel Name des Gerichts (auch familieninterne Bezeichnungen), Anlass, Region, Zutaten usw. Mit den Produkten wird eine Wand als kleine Ausstellung gestaltet.

Station 2 – Heimat ist immer widersprüchlich

Auf einem Tisch liegen A4-Blätter mit jeweils einer Lied- und Gedichtzeile zum Thema ‚Heimat‘ (am besten immer mehrere Kopien pro Lied- und Gedichtzeile). Die Teilnehmenden sind aufgefordert, unter dem Gesichtspunkt ‚Heimat ist immer widersprüchlich‘ diese Verse weiterzuschreiben; die Blätter können dann sowohl aufgehängt werden oder zum Fortschreiben für andere Teilnehmende auf dem Tisch bleiben.

d) Kleine Pilgerrunde am Ende des Tages

Der zweite Nachmittagsschwerpunkt bündelt den gesamten Tag: Nach einem Input zur Symbolik der Wurzel und des Pilgerstabes bekommen die Teilnehmenden einen Holzstab (ca. 1,40 m) mit der Aufforderung, noch einmal alle sichtbaren Stationen in den Räumen zu durchlaufen und damit den Tag Revue passieren zu lassen. An jeder Station stehen Körbe mit Bändern und Stiften. Hier haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, das ‚was mitgehen kann‘, stichwortartig auf die Bänder zu schreiben und an ihrem Pilgerstab zu befestigen.

Station 3 – Heimat und Wurzel

Im Kreis liegt eine große verzweigte Wurzel; an diesem Symbol für ‚Verwurzeltheit‘ sind an drei verschiedenfarbigen Drähten drei Fragestellungen befestigt. Die Teilnehmenden werden gebeten, die Fragestellungen allein oder in der Gruppe zu bedenken und ihre Antworten mit Zetteln und kleinen Wäscheklammern an der Wurzel zu befestigen.

Station 4 – Heimat und Fremde

Durch Raumteiler wird ein Raum in zwei Teile geteilt: Heimat und Fremde; Plakate mit diesen beiden Worten in unterschiedlichen Sprachen und Schriftzügen verdeutlichen das. In jedem ‚Abteil‘ liegen Zeitschriften, Kalenderbilder, Scheren, Kleber, Stifte usw. Die Teilnehmenden erinnern sich in beiden Räumen an Gefühle und Erfahrungen von ‚Heimat‘ und ‚Fremde‘. Eigene Gedanken werden – unterstützt durch das bereitliegende Material – zu einer Collage an einer Pinnwand verarbeitet.

Die Auswertung der Erfahrungen an den Stationen erfolgt in Einzel- und Paararbeit sowie durch das Gespräch im Plenum. Die Leitfragen dabei lauten: Was habe ich für mein Verständnis von Heimat entdeckt? Hat sich etwas gewandelt oder erweitert?

c) Fachliche Einbettung und Verbindung von Erfahrungen

Mit einem inhaltlichen Impuls der Seminarleitung zur Begriffsgeschichte und zu politischen Spannungsfeldern der Rede von ‚Heimat‘ wird der Vormittag abgeschlossen. Seriöse Biographiearbeit bezieht stets den zeitgeschichtlichen Kontext mit ein. Der Nachmittag beginnt daher mit einem Impuls zu politischen und zeitgeschichtlichen Aspekten von ‚Heimat und Herkunftsfamilie‘. Und auch die zweite Nachmittageinheit ‚Heimat, die mitgeht‘ wird fachlich eingeführt, diesmal aber durch einen anthropologisch-theologischen Impuls. Im ersten Teil wird die Eltern- und Großelterngeneration in den Blick genommen, systemisch nach ‚Heimat und Heimat(er)leben in der eigenen Familiengeschichte‘ gefragt. Methodisch dienen dazu große Puzzleteile in unterschiedlicher Farbgebung, so dass für jede Generation Lebensorte sichtbar gemacht werden können und Stück für Stück ‚Familienteppiche‘ entstehen. Nach einer ersten persönlichen Wahrnehmungsrunde tauschen sich diejenigen Teilnehmenden aus, deren Familienteppiche ähnliche Erfahrungen abbilden: etwa die eher bodenständige, ansässige Familie – die Familie mit Flucht- und Vertreibungserfahrungen – die Familie mit Wurzeln in anderen Regionen.



» » „Wohnschule Köln“¹



Joachim Ziefle

Melanchthon-Akademie Köln
Kartäuserwall 24b
50678 Köln
ziefle@melanchthon-akademie.de



Karin Nell

Ev. Zentrum für Quartiersentwicklung
eeb Nordrhein
Graf-Recke-Str. 209
40237 Düsseldorf
nell@eeb-nordrhein.de

Haben wir alles, was wir brauchen? Brauchen wir alles, was wir haben? (Fragen einer betagten Diakonisse aus Kaiserswerth)

Immer mehr Menschen – und ganz besonders die Mitglieder des Dritten Alters² – suchen gezielt nach Informationen zu gemeinschaftlichen Wohnformen und nach (Vorsorge-)Strategien, um mit hoher Lebensqualität alt zu werden. Sie wollen wissen, wie man eine Altenwohngemeinschaft gründet, ein Generationenwohnprojekt startet und finanziert, ein Nachbarschaftsprojekt auf den Weg bringt oder nachbarschaftliche Netzwerke aufbaut. Dass hier eine Generation heranwächst, die sich selbstständig und aktiv für ihre Lebensphase nach dem Berufsleben engagiert, ist lobens- und bemerkenswert, es wird dabei aber oft übersehen, dass weder Privatwirtschaft noch Gemeinwesen kaum stichhaltige Konzepte vorhalten, die über bauliche, finanzielle oder etwa barrierefreie Strategien hinausgehen. Wer also wissen möchte, wie er im Alter *wohnen* will, kommt um die Frage „Wie will ich im Alter *leben*?“ nicht herum.

Und hier kommt die „Wohnschule“ ins Spiel. In der Wohnschule lernen Menschen ihre Interessen neu kennen oder es kommen weitere hinzu, hier finden sie einen Ort, an dem sie über zentrale Fragen des dritten und vierten Lebensabschnitts nachdenken können und wie diese gesellschaftspolitisch zu werten sind. Hier erfahren sie aber auch mehr über die Eigenartigkeit ihres persönlichen Lebens und nehmen auf, wie Eigenartigkeit auf andere wirkt. Wichtig ist es, so betonen die Gründer/innen der Wohnschule, genau hinzuschauen, die eigene Lebenssituation kritisch zu hinterfragen und vor allem in den Blick zu nehmen, was mit dem Älterwerden auf den Einzelnen und seine Familie, auf Nachbarschaft und Wohnumfeld zukommt. Wer

vorsorgen will, braucht Informationen. Und wer will, dass sich etwas ändert, muss aktiv werden. Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass bereits 2009 in der EKD-Orientierungshilfe „Im Alter neu werden“ hierzu grundlegende Anregungen formuliert wurden.³

Wohnen lernen und aktiv werden

Die Melanchthon-Akademie in Köln und das Ev. Erwachsenenbildungswerk Nordrhein in Düsseldorf haben in den Jahren 2009/10 auf das wachsende Interesse am Thema „Wohnen und Leben im Alter“ reagiert und entsprechende Bildungsprogramme entwickelt, die über Informationsveranstaltungen zu Wohnprojekten, Hochglanzbroschüren von Baugesellschaften und allgemeinen Beratungsstellen der Wohnungswirtschaft und sozialer Einrichtungen hinausgehen. Die Seminareinheiten wurden systematisch analysiert und führten 2012 zur Gründung der „Wohnschule Köln“. Dabei stand die Frage im Raum: „Muss man Wohnen lernen?“, und die Antwort darauf wurde mit einem deutlichen „Ja“ bewertet.

Der Begriff „Wohnschule“ hat sich inzwischen etabliert und steht für ein vielfältiges und wachsendes Bildungsangebot rund um „Wohnen und Leben im Alter“. Das Spektrum (siehe Schaubild) reicht von kreativen Workshops für Einsteigerinnen und Einsteiger, über Exkursionen zu Modellprojekten bis hin zu komplexen Qualifizierungsprogrammen. In allen Modulen geht es um Sensibilisierung für die Herausforderungen des demografischen und gesellschaftlichen Wandels, um die Aktivierung der Teilnehmenden, den Aufbau von Netzwerken und vor allem um die Förderung von Selbsthilfe und Selbstorganisation. Jahr für Jahr kommen neue Seminarbausteine hinzu.

¹ Ein Bildungsprogramm der Melanchthon-Akademie in Köln und des Ev. Erwachsenenbildungswerks Nordrhein in Düsseldorf

² Siehe hierzu Ahrens, P.-A. (2013): Alt ist man erst ab achtzig: Erkenntnisse aus der Alter(n)sforschung. In: Jähnichen, T. et al. (Hrsg.): *Alternde Gesellschaft. Soziale Herausforderungen des längeren Lebens*. Jahrbuch Sozialer Protestantismus 6, Eine Orientierungshilfe des Rates der EKD. Gütersloh, S. 13–40.

³ Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2009): *Im Alter neu werden können*. Evangelische Perspektiven für Individuum, Gesellschaft und Kirche. Gütersloh.

⁴ Knopp, R./Nell, K. (Hrsg.) (2014): *Keywork⁴ – Ein Konzept zur Förderung von Partizipation und Selbstorganisation in der Kultur-, Bildungs- und Sozialarbeit*. Bielefeld.

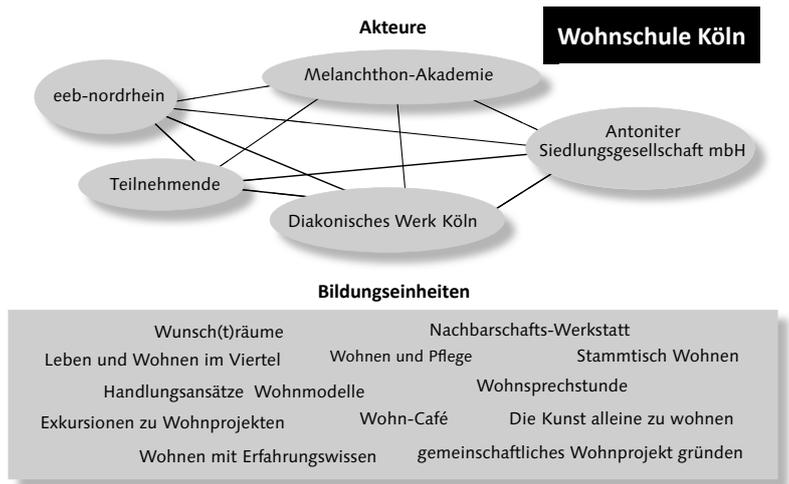
Handlungskonzept Keywork

Der Aufbau und die Weiterentwicklung der Wohnschule orientieren sich am Keywork-Ansatz⁴. Dieses Handlungskonzept wurde in enger Zusammenarbeit von hauptamtlichen und freiwilligen Kräften aus der sozialen, der kulturellen und der Bildungsarbeit entwickelt. Wesentliche Faktoren von Keywork sind Innovation, Partizipation, neue Lernformen, neue Lernorte und neue Gestaltungsräume. Für die Wohnschule gilt daher: Alle Angebote werden *gemeinsam* mit den Teilnehmenden entwickelt und erprobt. Hauptamtlich Mitarbeitende und Teilnehmende bringen ihre Kompetenz und ihre Lebens- und Berufserfahrung gleichberechtigt ein (Stichwort: neuer Profi-Laien-Mix). Neue, experimentelle Lernformen unterstützen die Verknüpfung von Ideen und Wissen und lösen traditionelle Formate der Wissensvermittlung ab. In den Angeboten der Wohnschule wird großer Wert auf die Aktivierung der Teilnehmenden gelegt. Es geht dabei darum, Menschen für Veränderungsprozesse zu begeistern und sie bei kleinen wie auch größeren Projekten zu ermutigen, zu beraten und zu unterstützen. Interessante Lernorte und Gestaltungsräume wie Museen, Theater, Bibliotheken, Wartezimmer, Künstlerateliers werden neu entdeckt. Einen hohen Stellenwert hat die Entwicklung der Verantwortungsrollen („role making“ statt „role taking“). Auch der Aufbau von Organisations-, Mitwirkungs- und Vernetzungsstrukturen gehört zum Programm sowie die Sicherung von Nachhaltigkeit. Prozessqualität wird großgeschrieben, Scheitern ist erlaubt.

Ressourcen erkennen und bereitstellen

Die Erfahrungen zeigen, dass Gemeinden und diakonische Einrichtungen über die Angebote der Wohnschule neue Zielgruppen ansprechen und gewinnen können – vorausgesetzt, dass sie bereit sind, sich ernstlich auf die Erwartungen und die Befindlichkeiten der selbstbewussten und „eigensinnigen“ neuen Altersgenerationen einzulassen. Kirchengemeinden, evangelische Erwachsenen- und Familienbildungswerke sowie ambulante und stationäre diakonische Einrichtungen haben der Wohnschule viel zu bieten: Räume für das Miteinander von Generationen und Kulturen, qualifiziertes Personal für die Begleitung von Nachbarschafts- und Wohnprojekten, moderne Pflege-, Betreuungs- und Fortbildungskonzepte, Seelsorge und Spiritualität und vor allem: Erfahrung mit der Beantwortung der vielen Fragen hinter den Fragen.

Projekte und Konzepte, die aus dem Programm der Wohnschule oder im Umfeld der Wohnschule entstanden sind, werden über bestehende Netzwerke (WohnQuartier4-Netzwerk, bundesweites EFI-Netzwerk, evangelische Erwachsenenbildung, Diakonie Rheinland-Westfalen-Lippe) weitergegeben und in vernetzten Strukturen verfeinert. Hierzu gehören u. a.: Erfahrungswissen für Initiativen zum



Wohnen und Leben im Alter (EFI-Programm), Kulturführerschein Wohnen, Wohnsprechstunde, Herzessprechstunde, Nachbarschaftswerkstatt, Kulturführerschein Gesundheit, Keywork im Quartier, Aufbau von Keywork-Ateliers, Theaterprojekte, Fachtage und Wohn-Cafés.

Aktive Bürger und die Verantwortung der Gesellschaft

Die „Wohnschule Köln“ hat in der Zeit von 2012 bis 2015 über 350 „Wohnschüler/innen“ (nahezu ausschließlich Frauen) in ihrem Prozess begleitet, der sie befähigt, eine Entscheidung für den nächsten Lebensschritt zu finden: Wie will ich im Alter leben und wohnen? Die Auseinandersetzung mit diesem komplexen Themenfeld hat gezeigt, dass wir es derzeit durchaus mit einer Generation zu tun haben, die aktiv Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sucht und diese auch selbst gestalten kann. Hierauf muss die Erwachsenenbildung reagieren und sich von der programmatischen Gestaltung hin zu einer partizipativen Mitwirkung bewegen.

Wir dürfen dabei aber nicht vergessen, dass dieser Trend des „aktivierenden Staats“⁵ von politischen und sozialpolitischen Akteuren unter marktwirtschaftlichen Gesichtspunkten insofern gerne gesehen wird, als sie darauf setzen, dass soziale Probleme von der Zivilgesellschaft selbst gelöst und Staat und Wirtschaft sukzessive aus der Verantwortung genommen werden sollen. Auch darf man die Vermutung äußern, dass die neu entdeckte Vergesellschaftungsform fehlende Investitionen in öffentlichen Haushalten ersetzen soll. Bei der „Altersaktivierung“⁶ in unserer Gesellschaft dürfen wir aber diejenigen nicht vergessen, die es nicht gelernt haben, sich selbst zu helfen und nicht in der Lage sind, ihr Leben in der dritten und vierten Lebensphase alleine zu bewältigen. Denn: In der Wohnschule Köln suchen zunehmend auch Menschen Orientierung, die finanziell schwächer gestellt sind und ein lebenslanges Lernen nicht erfahren haben. Ganz besonders für sie brauchen wir Konzepte und pädagogische Antworten.

⁵ Siehe hierzu Boeckh, J./Benz, B./Huster, E. U./Schütte, J. D. (2015): Gerechtigkeit – historische und theoretische Zugänge. In: Informationen zur politischen Bildung 327, Sozialpolitik 3, S. 26–29.

⁶ Schroeter, K. R. (2013): Zur Kritik der sozialpolitischen Formel der „Altersaktivierung“. In: Jähnichen, T. et al. (Hrsg.): Alternde Gesellschaft. Soziale Herausforderungen des längeren Lebens, a. a. O., S. 246–270.

» Neue Akzente gesetzt: Bildung für ältere Menschen in Baden



Annegret Trübenbach-Klie

Diplom Religions- und Sozialpädagogin Bildungsreferentin
Evang. Oberkirchenrat,
Landesstelle für Erwachsenen- und Familienbildung, Karlsruhe
Annegret.Trübenbach-Klie@ekiba.de

Bildung für ältere Menschen bedeutet, ein Leben lang zu lernen, und in einer ‚Gesellschaft des langen Lebens‘ bekommt diese Bildung ein neues Gewicht. Gutes Leben ist auch im dritten und vierten Lebensalter von der Bildungsbereitschaft abhängig, also davon, wie die Älteren sich in wandelnden sozialen Kontexten zurechtfinden, über welche Informationen sie verfügen können, inwieweit ihnen auch im hohen Alter noch gesellschaftliche und familiäre Mitgestaltungs- und Teilhabemöglichkeiten geboten werden – trotz ihrer zunehmenden Verletzlichkeit und wachsenden Versorgungsabhängigkeit. Ja, Bildungszugänge zu ermöglichen ist auch eine Frage der sozialen Gerechtigkeit im Alter.

Die Evangelische Landeskirche in Baden stellte sich dem sozialen und demografischen Wandel, indem sie das Thema mit dem Projekt „Generation

„Für die gegenüber früheren Generationen gewonnene Lebenszeit bin ich von Herzen dankbar. Einen Teil dieser Zeit gebe ich gern in der Weise zurück, dass ich mich bürgerschaftlich für Menschen, ältere insbesondere, engagiere, die allein nicht mehr gut zurechtkommen und Unterstützung brauchen. Ich möchte dazu beitragen, dass sie in Würde und gut begleitet auf das Ende zugehen können. Diese Aufgabe erlebe ich als erfüllend, oft beglückend. Kann einem eigentlich beim Älterwerden Besseres beschert sein?“
Wilhelm von Ascheraden (74 Jahre)

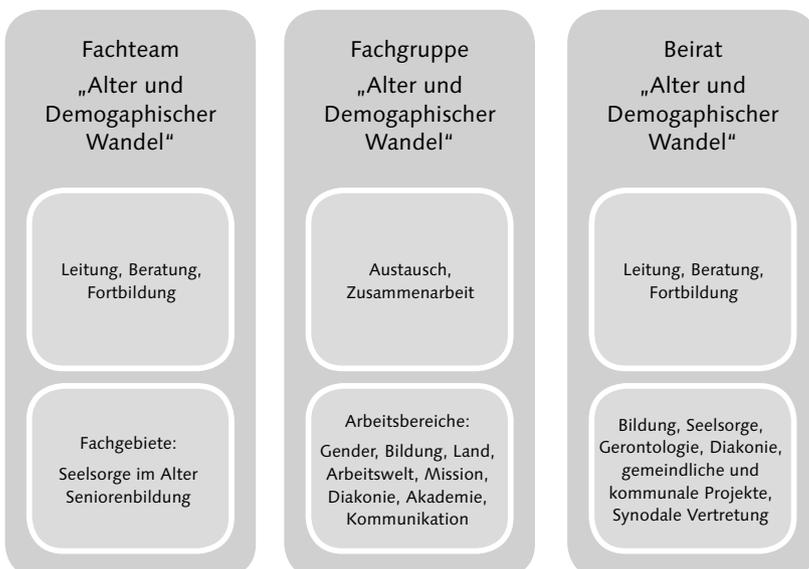
59plus“ auf ihre Tagesordnung setzte und konkret den Auftrag gab, für die gesamte Seniorenarbeit der Landeskirche eine Konzeption zu erstellen, die die vielfältigen Arbeitsfelder der badischen Kirche und des Diakonischen Werks einbindet. Das Projekt, angesiedelt bei der Evangelischen Erwachsenen- und Familienbildung, entwickelte neue Formen der Bildungsarbeit und parallel dazu konzeptionelle Perspektiven. Als gute Grundlage diente die Studie „Kirche kompetent fürs Alter“ (2012) des Zentrums für Zivilgesellschaftliche Entwicklungen an der Evangelischen Hochschule Freiburg.

Im Herbst 2013 wurde die erarbeitete Konzeption von der badischen Landessynode angenommen und die Umsetzung einem ‚Fachteam‘ übertragen, in dem die Arbeitsbereiche Seelsorge im Alter, Diakonie und Seniorenbildung zusammenarbeiten. Das Fachteam bekam den Auftrag, eine ‚Fachgruppe‘ mit Vertreterinnen und Vertretern der Evangelischen Frauen, des kirchlichen Dienstes auf dem Lande, der evangelischen Arbeitnehmerschaft, der Mission und Ökumene, des Zentrums für Kommunikation, der Seelsorge, des Diakonischen Bereichs sowie der Erwachsenen- und Familienbildung zusammenzuführen. Seit mittlerweile einem Jahr wird hier nun der Austausch und die Zusammenarbeit auf landeskirchlicher Ebene gefördert. Am 28. Januar 2016 wurde auch ein ‚externer Beirat‘ aus Vertretern von Wissenschaft, kommunaler und kirchlicher Praxis einberufen – der letzte strukturelle Meilenstein ist damit erreicht.

Die ersten Empfehlungen des Beirates lauten: mehr Öffnung statt mehr Binnensicht – ländliche Gebiete mehr in den Blickpunkt rücken – Generationenperspektiven fördern – Formen sorgender Ge-

Studie, Konzeption, Projektbeispiele, Weiterbildungsangebote unter www.seniorenbildung-baden.de und www.eeb-baden.de

„Alter und Demographischer Wandel“ Strukturen der Evangelischen Landeskirche in Baden auf landeskirchlicher Ebene



meinschaften (*caring communities*) projektartig entwickeln.

Das Fachteam unterstützt beratend in Bezirks-synoden und Konventen, dass die Chancen von demografischen Veränderungen gesehen werden und sich Kirchenbezirke und Gemeinden konzeptionell auf den Weg machen. Es ist eine erfreuliche Entwicklung, dass die Kirchenbezirke neuerdings auch personelle Ressourcen hierfür einstellen.

In ländlichen Bereichen bietet die klassische Seniorenarbeit nach wie vor tragfähige Strukturen für Menschen im höheren Lebensalter. Die Evangelische Landeskirche in Baden erreicht mit diesen klassischen Formen monatlich ca. 45.000 Menschen (siehe obige Studie „Kirche kompetent fürs Alter“). Um diese wichtige Arbeit zu unterstützen, werden seit nunmehr zwei Jahren monatliche Gestaltungsentwürfe für Seniorennachmittage versandt, die sich großer Beliebtheit erfreuen. Diese Entwürfe sind darauf ausgerichtet, biografisch aktivierende methodische Impulse anzubieten.

Überdies werden den ehrenamtlich und hauptamtlich Tätigen auf dem Land Fortbildungen angeboten, um ihr gerontologisches Basiswissen zu aktualisieren, um kleine aber feine Gesprächsformate kennenzulernen, um ihren Blick für den Sozialraum und für mögliche Kooperationspartner zu schärfen oder um Mut zu machen, selbst ein Projekt zu initiieren.

Auf der Suche nach innovativen Bildungsansätzen wurden wir im Bereich der kulturellen Bildungsarbeit fündig. ‚Keywork‘ – ein Konzept, das Partizipation und Selbstorganisation im sozialen und kulturellen Bereich fördert, geht davon aus, dass man für den eigenen Weg, sich in seiner Nachbarschaft und im Lebensumfeld einzubringen, erst einen geeigneten ‚Schlüssel‘ finden muss. Es geht darum, Verantwortungsrollen zu entwickeln und



Der Beirat „Alter und demografischer Wandel“ der Evangelischen Landeskirche in Baden

sie in kleinen Modellprojekten auszuprobieren. Der Keyworkansatz setzt dabei auf die Zusammenarbeit verschiedener Professionen (Bildung, Kunst, Architektur, Stadtplanung, Medizin u.a.) und auf die Nutzung neuer Lernformen und Lernorte. Durch die enge Kooperation mit der Evangelischen Erwachsenenbildung Nordrhein wurden uns deren langjährige Erfahrungen in diesem Bereich zuteil und wir konnten diesen Bildungsansatz als Fortbildungsgrundlage anwenden. Erfahrungen aus den Fortbildungsprozessen zeigen uns, dass es praktisch funktioniert, Kooperationen einzugehen und das Erfahrungswissen älterer Menschen mehr in die Bildungsarbeit einzubinden. Das Bemühen um verlässliche Strukturen und die Investition in Zukunftsvisionen lohnen sich!

Beispiele für die personelle Entwicklung in Baden sind: die „Fachstelle Leben im Alter“ in Karlsruhe, entstanden aus Altenheimseelsorge und Gemeindearbeit; in Villingen-Schwenningen die „Bezirksstelle 55plus“, verankert in den Strukturen der Ev. Erwachsenenbildung; es entstehen auch immer mehr finanziell ausgestattete Arbeitskreise zur Seniorenarbeit, etwa in Offenburg, Heidelberg und Mannheim; und Nachahmer findet auch das Modell selbstorganisierter Altenarbeit „Silberstreifen“, so gründete sich in Baden-Baden zum Beispiel das „Immergrün“ mit vielen aktiven Menschen, die gemeinsam Sport treiben, Kinoprogramme auflegen, die Bibel lesen, sich mit Literatur beschäftigen, Besuchs- und Fahrdienste organisieren und vieles andere mehr.



Zum Beispiel ‚Der Erzählfaden‘: Jeder Teilnehmende erhält drei Meter Faden. Dieser bestimmt in etwa die Redezeit. Beim Sprechen wird der Faden nebenher aufgerollt. Vorteile: Es fällt leicht, sich zu beteiligen; lang Redende erhalten auf strukturierte Weise eine begrenzte Redezeit; die gesamte erzählte Erfahrung wird in dem großen Knäuel sichtbar: Wir haben etwas zu erzählen ...

FAMILIEN & GENERATIONEN

» Gemeinwesenentwicklung durch ein Mehrgenerationenhaus auf dem Land



Dr. Ralph Egler

Direktor
Volkshochschule Leipziger Land
Geschäftsstelle Borna
r.egler@vhsleipzigerland.de
03433 74463320
www.vhsleipzigerland.de



Frank Hartmann M. A.

Fachbereichsleiter Gesellschaft –
Projektleitung Mehrgenerationenhaus
Volkshochschule Leipziger Land
f.hartmann@vhsleipzigerland.de
03433 74463325
www.vhsleipzigerland.de

Die Volkshochschule, die, als Aufklärer vor Ort, den Menschen Bildungsmöglichkeiten eröffnet, ist unverzichtbar im ländlichen Raum, um in gesellschaftlichen Angelegenheiten Urteilskraft und Fähigkeit zur Analyse zu befördern und zu autonomer Gestaltung zu ermuntern. Volkshochschule als gesellschaftlicher Orientierungsraum in der Region – das war unser Leitgedanke – muss sich auf neue Kontakte einlassen. Die Öffnung gegenüber generationsübergreifenden Zielgruppen schien uns dafür der richtige Weg zu sein. Das Team der Volkshochschule Leipziger Land bewarb sich im Jahre 2007 in einem bundesweiten Aktionsprogramm um die Trägerschaft eines Mehrgenerationenhauses in der knapp 15.000 Einwohner zählenden Kommune Markranstädt im Landkreis Leipzig. Von Beginn an bestand die Erwartung, dass uns ein geschärfter Blick auf gesellschaftliche Problemfelder neue Entwicklungen für die Bildungsarbeit eröffnen wird. Schwerpunkt dieses VHS-getragenen Mehrgenerationenhauses ist der Wille, generationsübergreifende Lern- und Beratungsprozesse zu ermöglichen, die im besten Fall zu selbstgesteuerten, aktivierenden Lern- und damit Lebensgestaltungsprozessen führen. Bereits im Mai 2006 wurde der Direktor der Volkshochschule im Rahmen des Stadtmarketingprozesses der Stadt Markranstädt in die Arbeitsgruppe „Mensch“ aufgenommen, um an der Moderation von Interessengruppen, der Bürgerbeteiligung und der Kommunikation von Ergebnissen mitzuwirken. Somit konnte das Mehrgenerationenhaus im Jahre 2008 als Teil des integrierten Stadtentwicklungskonzepts der Stadt Markranstädt unter fachlicher und bürgerschaftlicher Beteiligung im Zentrum ganz in der Nähe zu den wichtigsten städtischen Einrichtungen – Rathaus, Schule, Kirche, Stadthalle und Jobcenter – entstehen. Unsere gemeinsamen Diskussionen und Überlegungen

reflektierten in allen Kontexten die Visionen einer bürgerschaftlichen Identität, die das generationsübergreifende Engagement der Markranstädter vernetzt. Die örtlichen Träger, Institutionen und Schulen mit ihren Angeboten sollen abgestimmt und nachhaltig an Orten außerhalb der Familie, eben auch in einem Mehrgenerationenhaus unter dem Dach einer Volkshochschule, gesellschaftliche Kohäsion und Integration befördern.

Was hat sich entwickelt, worin bestehen unsere Erfahrungen?

Anders als beim klassischen VHS-Angebot agieren wir mit den Offerten des Mehrgenerationenhauses vorrangig nachfrageorientiert. Die Angebote sind offen, d. h. ohne Anmeldeverfahren, Mindestteilnehmerzahlen und entgeltfrei. Es ergab sich ein „pädagogisches Experimentierfeld“, das zur erfolgreichen Adaption der Kernkompetenzen der Akteure des Trägers und zur vielgestaltigen Kooptierung von Partnern führte. Die Möglichkeit stärkerer individueller fachlicher Betreuung der Teilnehmenden verbindet sich mit wachsendem Vertrauen in Personen und Prozesse des Lernens – ein gemeinsames Haus der lernenden Generationen.

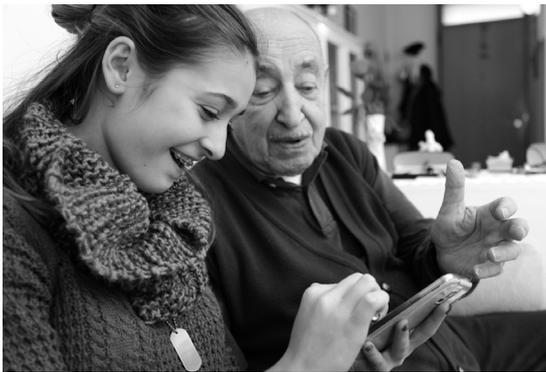
Wer sind die handelnden Personen?

Hauptamtliche pädagogische sowie frei- und nebenberufliche Mitarbeiter/innen der VHS, ehrenamtliche Mitarbeiter/innen mit der Kernkompetenz bürgerschaftliches Engagement und Teilnehmer/innen an Arbeitsgelegenheiten des kommunalen Jobcenters sorgen für die Einbeziehung der Nutzer von der Idee bis zur Umsetzung im Haus. Es passiert Unterstützung nach Bedarf, z. B. die Förderung von selbstorganisiertem Lernen in den unterschiedlichen Zielgruppen. Kooperationspartner im Mehr-

generationenhaus, die z. T. auch anderen Trägern unterstehen, erfüllen selbständige Aufgaben, vernetzen sich mit anderen Bereichen und lösen Probleme gemeinsam, die allein nicht zu bewältigen wären.

Wer sind die Nutzer des Mehrgenerationenhauses?

Alle Altersgruppen in unterschiedlichen Anteilen – davon allerdings selten Jugendliche. Mehr als zwei Drittel sind weiblichen Geschlechts. Die soziale Schichtung ist sehr breit, sowohl in wirtschaftlicher Hinsicht als auch mit Blick auf formale Bildungsabschlüsse.



Welche konkreten Ergebnisse der Umsetzung sehen wir?

Die Entgrenzung der Angebotsstruktur in der Bildungslandschaft wurde aufgegriffen. Kurse formellen Lernens der Volkshochschule ergänzen sich mit Angeboten informellen Lernens durch Begegnung, Beratung und Begleitung im Mehrgenerationenhaus. Es entstehen Netzwerke, die bis in die Kommune reichen und Außenwirkung und Mitgestaltung generieren. Eine inklusive Lernkultur der gesamten Organisationsstruktur führt zur Stärkung gesellschaftlicher Bindungskräfte. Personen werden erreicht, die dem formellen Lernen eher ablehnend gegenüberstehen. Daraus erwächst sowohl Nutzen für den Einzelnen als auch Entwicklung und Gestaltung des Gemeinwesens. Das Mehrgenerationenhaus offenbart sich als wichtiger Bestandteil der lokalen Infrastruktur und wird zum weichen Standortfaktor für die ländlich geprägte Kommune. Die Offenheit für Bedarfe mit integrativer Ambition unter pädagogischer Einflussnahme zeigt sich in der Bereitschaft und Ermöglichung bei der Übernahme neuer Aufgaben. Ganz aktuelles Beispiel dafür ist die Wirkung des Hauses beim Umgang mit der Herausforderung Migration/Integration. Die Mitarbeiter/innen des Hauses haben sich zu dem Thema Flüchtlinge beraten, sich informiert und ihre Aufnahme als neue Nutzergruppe begrüßt. Die Vernetzung erfolgt über den von der evangelisch-lutherischen Kirchgemeinde Markranstädter Land initiierten runden Tisch „Asyl“ der Stadt, an dem

wir ein Akteur sind. Insbesondere Sprachlernangebote werden von dort eingefordert und von uns umgesetzt. Nicht nur der klassische Deutschkurs findet statt, sondern es konnte auch eine Differenzierung nach Zielgruppen realisiert werden. Alphabetisierungsförderung für Erwachsene und Deutsch für Kinder (welche noch nicht zur Schule gehen) werden von ehrenamtlichen Mitarbeitern übernommen. Deren Zusammenarbeit (z. B. fachlicher Austausch, Materialerstellung) erfolgt auch mit den DaF-Lehrerinnen des Kurses für Erwachsene. Außerdem haben die Lehrenden eine externe Weiterbildung für ihre aktuellen Aufgaben wahrgenommen. Ein Muttersprachler begleitet darüber hinaus unsere Aktivitäten, um ein gelingendes Ankommen der Flüchtlinge in Deutschland zu ermöglichen. Aktuell bemühen wir uns um Kinderbetreuung, damit eine Kursteilnahme der Eltern nicht scheitert, und um eine Verbesserung der Raumsituation. Das Mehrgenerationenhaus versteht sich auch als Koordinator ehrenamtlicher Hilfe. So werden hier die Angebote aus der Bürgerschaft aufgenommen und bei Bedarf an Flüchtlinge vermittelt.

Welche Erfahrungen und Probleme verdeutlichen sich für die Volkshochschule als Träger und Hauptakteur?

Die sehr zeitintensiven Vernetzungs- und Betreuungsaufgaben werden durch den projektgeförderten Personaleinsatz nicht abgedeckt. Dieses Problem verstärkt sich zuweilen dadurch, dass die mit dem Betrieb soziokultureller Zentren üblicherweise verbundenen und auch nachvollziehbaren Assoziationen der Partner, z. B. der durchgängige, auch ausnahmslos entgeltfreie, Betrieb bestimmter Veranstaltungs- und Betreuungsformen, recht schnell in Forderungen gegenüber der Volkshochschule umgemünzt werden. Volkshochschulen verfügen nach unserer Einschätzung auf Grund ihres traditionellen Gegenstandes in der Regel noch nicht ausreichend über notwendige professionelle sozialintegrative und sozialpädagogische Kompetenzen. Alle VHS-Mitarbeiter/innen leisten zusätzliche Arbeit über ihre angestammten Fach- und Verantwortungsbereiche hinaus und verhelfen dadurch der Volkshochschule zu eigenständiger und selbstverantworteter Projektkoordination und -führung.

Das gemeinsame Lernen der Generationen steht nach unseren nunmehr 8-jährigen Erfahrungen nicht unmittelbar im Vordergrund. Doch das Motto des Projektes „Starke Leistung für jedes Alter“, das die Menschen aller Generationen in unser Haus führen soll, können wir jenseits klassischer Bildungsangebote vielgestaltig mit Leben füllen. Die inhaltliche und organisationale Kooperation von Volkshochschule und Mehrgenerationenhaus ist eine gute gesellschaftliche Gestaltungsform der allgemeinbildenden und soziokulturellen Orientierung aller Generationen.

» Kulturführerschein® Heimat



Margit Büttner

Pfarrerin, Bildungsreferentin
Ev. Erwachsenenbildungswerk
Rheinland-Süd e.V.
Außenstelle Koblenz
mbuettner@eeb-sued.de
0261-9116164

Das Evangelische Erwachsenenbildungswerk Rheinland-Süd e. V. (EEB) koordiniert und unterstützt die Bildungsarbeit der Gemeinden und Einrichtungen der Ev. Kirche im Rheinland auf dem Gebiet des Landes Rheinland-Pfalz. Diese finden sich vor allem in

ländlichen und z. T. strukturschwachen Regionen wie z. B. Hunsrück, Eifel und Westerwald. Bildungsformate, die das EEB selber anbietet, müssen in den jeweiligen Regionen verortet und an die Bedingungen angepasst werden. Dies gilt insbesondere für das Fortbildungskonzept „Kulturführerschein® Heimat“, das 2014/15 erstmals am Mittelrhein durchgeführt wurde und zurzeit in der Eifel einen weiteren Durchgang erfährt.

Bildungsformat für den ländlichen Raum

Das Angebot richtet sich an Menschen der Generation 55+. Diese stehen vor oder in einer Lebensphase, in der sie den Wunsch verspüren, das eigene Potenzial an Vitalität, Wissen und Erfahrung noch einmal mit neuen Schwerpunkten und in neuen Zusammenhängen zu entfalten. Im ländlichen Raum ist das nicht anders als im urbanen Kontext.

Nachdem ich in Düsseldorf das von Karin Nell entwickelte Grundmodell Kulturführerschein® kennengelernt hatte, war ich von der Idee infiziert, es auf den ländlichen Raum zu übertragen. Mein Ziel war und ist es, den kulturellen Reichtum einer Region zu entdecken und zugleich Menschen zu ermutigen, einen eigenen Beitrag dazu zu leisten. Der Begriff der Heimat erweist sich dabei als hilfreich: Spätestens durch Edgar Reitz' Heimat-Trilogie gesellschaftsfähig geworden, hilft er, die eigene Lebensgeschichte und das gegenwärtige Lebensumfeld zu betrachten. Es zeigt sich, dass Menschen jenseits der Lebensmitte sich verstärkt der Frage nach der eigenen Heimat und kulturellen Identität zuwenden.

Heimat kann ich nicht alleine haben

Der Kulturführerschein® Heimat führt Menschen zusammen, die ein Interesse an dieser persönlichen Fragestellung haben und sich zugleich für eine er-

weiterte Wahrnehmung ihres Lebensraumes öffnen. Kultur verstehen wir dabei als alle Lebensäußerungen, mit denen Menschen ihr Miteinander gestalten und prägen: Ortsbild und Architektur, Kulturlandschaft und Landwirtschaft, Sprache und Mundart, Kunst und Kreativität, Essen und Trinken, Handwerk und Industrie, Glaube und Aberglaube, Kirchen und Friedhöfe usw. Für das jeweilige Kursprogramm muss nach den lokalen oder regionalen Möglichkeiten ausgewählt werden. Die offen gebliebenen Themen, die am Rande durchaus Erwähnung finden, reizen zur persönlichen Weiterarbeit und bringen zuweilen die Teilnehmenden auf eine Spur, der sie eigenständig nachgehen können.



Im Kunstpavillon Burgbrohl

Kulturführerschein® Heimat – das Konzept

Das Seminar umfasst sechs Workshop-Tage, deren Struktur dem Düsseldorfer Grundmodell folgt. Vormittags arbeitet die Gruppe an einem festen Ort und unternimmt am Nachmittag eine Exkursion. Nach der etwa sechsmonatigen Theoriephase folgt die Praxisphase, in der die Teilnehmenden eigene kleine Projekte verwirklichen. An deren Ende steht die Vergabe der Zertifikate.

Ein Workshop läuft folgendermaßen ab: Bereits die Gestaltung des Raumes stimmt auf das Tages-thema ein. Die Gruppe wird zum biographischen und kreativen Arbeiten angeleitet, ein Genusselement mit Bezug zum Thema erfrischt in der Pause, die Teilnehmenden erhalten Informationen sowie weiterführende Literaturhinweise. Der Ortswechsel am Nachmittag bringt die Gruppe in Bewegung.

Die Exkursionen zu interessanten Personen, Einrichtungen oder Orten sind ein wesentlicher Bestandteil der Fortbildung. Dabei werden grundsätzlich keine touristisch bedeutsamen Orte gewählt, sondern z. B. das Atelier eines Künstlers, ein Hand-

werksbetrieb, ein landwirtschaftlicher Betrieb, ein kleines, aber vielfältiges Biotop, ein fast vergessenes Dorf. Die Menschen, mit denen wir dort zusammentreffen, sind der Künstler, die Bäuerin, der Ortsbürgermeister, die Biologin oder der Mundartforscher. Diese externen Referenten können, wenn sie gut gewählt sind, entscheidende Impulse zur Aktivierung der Kursteilnehmenden geben. Es sollen Menschen sein, die ihre Sache mit Begeisterung vertreten. Der Gemeindevertreter, der die Zukunftslosigkeit seines Dorfes beklagt, wäre somit die schlechteste Wahl. Die Frau aber, die den Mut hat, einen Kunstpavillon zu eröffnen, um einen Raum für zeitgenössische Kunst auf dem Lande zu schaffen, beeindruckt. Handwerkliches Können und geologisches Fachwissen faszinieren bei dem Künstler, der in seinem Atelier mit Gesteinsmehl aus heimischem Schiefer arbeitet. Ein Besuch bei einem makrobiotischen Mittagstisch, den ein Musiker (mit Vorliebe für japanische Trommeln) und seine italienische Ehefrau anbieten, macht deutlich, dass Heimat viel mehr bietet als die erwartete Hausmannskost. Und dass es manchmal nur auf den Mut ankommt, etwas auszuprobieren und einfach anzufangen.

Die Fortbildung endet mit einem siebten Workshop, der die Teilnehmenden in die Praxis entlässt. In diesem Abschlussworkshop werden die Ideen präzisiert und Hilfen für den Start gegeben.

Nach einer gewissen Zeit der Praxis findet ein weiteres Treffen der Gruppe statt, bei dem die Teilnehmenden ihre Erfahrungen austauschen und sich noch einmal gegenseitig ermutigen. Bei diesem Treffen erhalten sie das Zertifikat, den Kulturführerschein® Heimat, der – wie beim echten Führerschein – die Teilnahme in Theorie und Praxis bestätigt.

Nachhaltigkeit erwünscht und gegeben

Einige Projekte der elf Teilnehmenden des ersten Durchlaufs der Fortbildung haben sich etabliert. So bietet ein Teilnehmer regelmäßig Tagesexkursionen für Senioren zu reizvollen Zielen der Umgebung an. Zu seinem Interessentenkreis gehören mittlerweile ca. 100 Personen. Eine Teilnehmerin unterstützte das Kunstprojekt einer Hunsrücker Dorfkirche in Planung, Durchführung und Dokumentation. Der monatliche Mittagstisch mit Gesprächsrunde, den eine Teilnehmerin im Café eines Kulturhauses initiiert hat, findet dank der Unterstützung weiterer Personen mittlerweile wöchentlich statt. Jemand bietet literarisch-kulturelle Führungen in seinem Wohnort an. Und nicht zuletzt war eine weitere Teilnehmerin von dem Konzept des Kulturführerscheins® Heimat so überzeugt, dass sie nun als Koleiterin den zweiten Kurs begleitet.

Die Beispiele zeigen, wie vielfältig die Projektideen sein können. Entscheidend ist, dass die Teilnehmenden ihren kreativen Ideen und Potenzialen auf die Spur kommen, und dass sie selbst auswählen



Im Atelier von Aloys Rump

und entscheiden, wo und auf welche Weise sie aktiv werden möchten.

Immer neu und immer anders

Im Blick auf den weiträumigen Zuständigkeitsbereich des EEB stellt sich die Frage nach der Übertragbarkeit auf andere Regionen. Grundsätzlich lässt sich der Kulturführerschein® Heimat überall im ländlichen Raum durchführen. Jede Region lässt sich über die Begriffe Kultur und Heimat erschließen. Für jedes Kursangebot bedeutet dies aber auch eine neue Einarbeitung in die örtlichen Gegebenheiten. Es ist sinnvoll, den Kurs zusammen mit ein oder zwei ortskundigen Personen langfristig zu planen und vorzubereiten. Die Durchführung und Leitung des Kurses erfordert ein Zweierteam, im Idealfall bestehend aus einer pädagogisch und einer künstlerisch qualifizierten Person.

Die Teilnehmenden werden hauptsächlich über die örtlichen Medien (Amtsblätter, lokale Presse, Homepages der Verbandsgemeinden), großzügig gestreute Werbezettel und die Homepage des EEB erreicht. Über die kirchlichen Gemeindebriefe sind Interessenten eher nicht zu gewinnen. Wer das Angebot findet und sich zur Teilnahme entscheidet, nimmt weite Wege mit langen Fahrtzeiten in Kauf. Um gezielt die nicht mehr im Berufsleben stehenden Personen zu erreichen, finden die Workshops montags statt. Dennoch sind auch Berufstätige unter den Teilnehmenden – mit Überstundenabbau oder Urlaub machen sie es für sich selbst möglich.

Mein Fazit nach zwei Jahren Kulturführerschein® Heimat:

- Selbstvergewisserung und Aktivierung werden als persönlicher Gewinn wahrgenommen.
- Die Erfahrung, Heimat nicht nur vorzufinden, sondern selber zu gestalten, fördert die Wertschätzung der Region und stärkt den Gemeinschaftssinn.
- Es entstehen Kontakte und Netzwerke von Menschen, die sich gegenseitig in ihrem Engagement ermutigen, fördern und stützen, und dieses auch über die Zeit des Seminarverlaufs hinaus.
- Mit dem Fortbildungsangebot Kulturführerschein® Heimat kann Evangelische Erwachsenenbildung im ländlichen Raum zeitlich und räumlich begrenzt präsent sein und Akzente setzen.

» Dein ist mein ganzes Herz? Organspende in der Diskussion



Joachim Faber

Leiter der Evangelischen
Erwachsenenbildung
Karlsruhe
faber@eeb-karlsruhe.de
0721 824673-10
www.eeb-karlsruhe.de

Das Thema eines Talks mit Live-Musik vor einem halben Jahr in Karlsruhe „Dein ist mein ganzes Herz? Organspende in der Diskussion“ kam an. Der Talk wurde veranstaltet von der Kooperation „de brevitate vitae“, bestehend aus dem Arbeitskreis Le-

ben Karlsruhe e.V., der Evangelischen Erwachsenenbildung Karlsruhe, dem Hospiz in Karlsruhe, dem Info-Center am Hauptfriedhof, dem Bildungswerk der Erzdiözese Freiburg (über das Roncalli-Forum Karlsruhe) und der Volkshochschule Karlsruhe e.V.¹ Schon die Auflistung der Kooperationspartner lässt ahnen, wie facettenreich die brisante Thematik aufgegriffen wurde. Um es gleich zu sagen: Neun fachkundige Gäste stellten sich einer kontroversen Diskussion und gaben einen informativen Überblick. Mittlerweile ist ein weiterer Abend in Planung, um die Gesprächsgänge vertiefen zu können.

Organspende als Thema der Erwachsenenbildung – das lässt sich vielfach begründen. Im Zusammenhang mit Organspende sind unterschiedliche Nachrichten im Umlauf. Sache und Emotion werden – wie könnte es anders sein – immer wieder vermischt. Sich ein Organ zu wünschen oder ei-

nes spenden zu sollen, könnte schließlich jede und jeden betreffen. Drei Ziele unserer Arbeit skizziere ich kurz:

Informiertheit bewirken: Worum geht es bei Organspende? Wie stellt sich die medizinische Seite dar, sei es beim Spenden, sei es beim Empfangen? Welche Gesetzeslage herrscht in Deutschland und anderen Ländern? Wer entscheidet, ob es zur Organspende kommt? Wie kommen ein gespendetes Organ und der Körper eines darauf wartenden Menschen zusammen? Was sagt die Statistik über Spendebereitschaft und Wartende? Was will die Politik mit welchen Zielen ermöglichen, was will sie verhindern?

Persönliche Klarheit ermöglichen: Will ich spenden? Würde ich mit einem gespendeten Organ leben wollen? Was leitet mein Denken, Fühlen, Ahnen, Handeln? Was glaube ich vom Diesseits und vom Jenseits? Erlaubt mein Bezugssystem des Glaubens, Organe zu spenden oder zu empfangen? Wie fühle ich mich religiös gebunden? Wie gestaltet sich mein Menschenbild und gegebenenfalls mein Gottesbild? Welches ist mein politischer Wille? Wie entscheide ich mich? Darf ich angesichts des öffentlichen Drucks auch Nein sagen?

Zur emotionalen Sicherheit beitragen: Tod und Leben sind im Spiel. Gewissensfragen aber erfordern Raum und Zeit. Auf der einen Seite sind da die Hinterbliebenen, die sich verabschieden müssen, deren Trauer beginnt, und auf der anderen Seite sind die Empfänger und/oder deren Angehörige, die dem Transfer erwartungsvoll entgegenfiebert, aufleben und zugleich um die neu geschenkte Lebenszeit bangen. Beide Seiten entwickeln Phantasien: Wer hat das Organ erhalten, wem wurde es entnommen? Wer wird im Vorfeld, im Verlauf und im Nachhinein der Organspende und -transplantation von wem wie betreut? Was ereignet sich beim Transfer in Körper, Geist und Seele?

Bei unserem Themenabend letzten Sommer gaben wir sehr unterschiedlichen Positionen Raum. Fragen an die Medizin und Betreuung im Umfeld von Spende und Empfang konnten an eine Transplantationskoordinatorin und einen Herzchirurg gestellt werden. Die politische Dimension erläuterte ein Abgeordneter des Europäischen Parlaments. Und auf juristische Fragen antwortete ein Fachanwalt für Medizinrecht. Für die ethischen und religiösen Sichtweisen hatten wir Fachleute jüdischen, muslimischen und christlichen Glaubens geladen.

¹ Zum Kooperationsverbund und seinen Aktivitäten siehe den Artikel in der letzten Ausgabe des forum erwachsenenbildung (1/2016), S. 6–7.



Und nicht zuletzt waren auch kritische Stimmen von betroffenen Hinterbliebenen und Organempfängern, zum Beispiel von einem Nierentransplantierten, vertreten. Spannend war dabei: Wer in der Gesprächsrunde noch fehlte, saß im Publikum, und die beiden Moderatoren hatten es leicht, eine breite und kontroverse Diskussion entstehen zu lassen.

Die Thematik ‚Organ spende‘ bewegt die Öffentlichkeit weiterhin, und zwar nicht nur, wenn es wieder einmal von Skandalen zu berichten gibt.

Wir in der Erwachsenenbildung Karlsruhe sehen die öffentliche allgemeine Weiterbildung, vor allem die in kirchlicher Trägerschaft, in der Pflicht, dieses Feld nicht nur den Werbekampagnen von Poli-

tik und Interessenverbänden zu überlassen, sondern für eine so sensible Thematik mehr Diskussion und Fachexpertise sowie mehr unmittelbaren Austausch zu ermöglichen – sei es mehr als Tour d’Horizon oder mehr in vertiefender Weise. Die Diskussionen werden sich, gleich in welchem Arrangement, nicht abschließen lassen, und das ist gut so. Es ist schon viel gewonnen, wenn Teilnehmenden im Laufe solcher Bildungsveranstaltungen deutlicher wird, in welcher Weise es auf sie selbst ankommt, wo die politische oder religiöse Brisanz liegt, und wenn sie besser wissen, in welcher Art sie sich einmischen wollen beziehungsweise inwiefern ihr eigener Standpunkt abzuwägen und zu begründen ist.



schwerpunkt

» Ohne ihr Wissen haben manche schon Engel beherbergt – Theologische Überlegungen zur Willkommenskultur



Dr. Gottfried Orth

Professor für Evangelische Theologie und Religionspädagogik an der TU Braunschweig und Mitglied im Team des ORCA-Instituts für Konfliktmanagement und Training
g.orth@tu-bs.de

Angesichts unserer gesellschaftlichen Situation, erst recht in diesem Jahr der Lutherdekade mit dem Motto: ‚Reformation und die eine (!) Welt‘ lohnt es sich aus christlicher Perspektive darüber nachzudenken, welche Wurzeln uns halten

können. Ich werde einige alttestamentliche und jüdische, sodann einige neutestamentliche und christliche Vorstellungen von Gastfreundschaft erkunden. Durch beide Erkundungsgänge öffnet sich der Blick auf die Ursprünge jüdisch-christlicher Hoffnung und auf eine religiös inspirierte gastliche Lebenshaltung beziehungsweise eine fremdenfreundliche Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse.

I. **Gastfreundschaft in der hebräischen Bibel und im Judentum – eine Wurzel des christlichen Glaubens und der christlichen Ethik**

Die Befreiung aus ägyptischer Sklaverei ist die Gotteserfahrung, die Israels Glaube und Theologie begründet. Auf dem Weg durch die Wüste erweist sich Jahwe als großzügiger Gastgeber: Er speist, trinkt, verteidigt und schützt sein aus ägyptischer Unter-

drückung und wirtschaftlicher Not geflohenes Volk (Ex 16 f.). So gehört zur ursprünglichen Gotteserfahrung des jüdischen Volkes nicht nur seine Befreiung, sondern gleich ursprünglich die göttliche Gastfreundschaft.

Wie bei allen Völkern des Orients galt es auch in Israel als heilige Pflicht und kulturelle Selbstverständlichkeit, Fremde willkommen zu heißen, Gastfreundschaft zu üben. Die hebräische Bibel schildert in den Vätergeschichten wie in den Erzählungen aus der frühen Zeit Israels ausführlich, wie beispielsweise Abraham die drei Männer in sein Zelt einlädt und liebevoll bewirtet (Gen 18): Er hatte – ohne sein Wissen – drei Engel aufgenommen. Das Buch der Richter berichtet vorwurfsvoll von den Bewohnern der Stadt Gibea, dass sie Fremden keine Aufnahme gewährten (Ri 19, 15). Und in späterer Zeit führt Hiob als ein Zeichen seiner Frömmigkeit an: „Der Fremde durfte nicht im Freien übernachten, meine Tür öffnete ich dem Wanderer“ (Hiob 31, 32). Gastfreundschaft bedeutet dabei die Sorge um das leibliche Wohl und den physischen Schutz des Fremden sowie die Versorgung seiner Tiere. Solche Gastfreundschaft ist Zeichen der Frömmigkeit und der daraus erwachsenden ethischen Verpflichtung.

Aber auch Gott selbst gewährt seit dem Befreiungsweg durch die Wüste Gastfreundschaft. Beispielfhaft nenne ich zunächst die Gastfreundschaft für Asylsuchende im Tempel, im „Haus des Herrn“, wenn der 23. Psalm – wohl ursprünglich ein Asylpsalm – den Schutz und „die Geborgenheit bei

Gott an seinem heiligen Ort“ thematisiert¹. Doch nicht nur im Tempel, als dem Ort letzter Zuflucht – vergleichbar unserem Kirchenasyl –, sondern auch in der Frömmigkeitspraxis jedes Israeliten ist Gastfreundschaft gegenüber verfolgten Fremden geboten:

„Der Fremdling, der sich bei euch aufhält, soll euch gelten, als wäre er bei euch geboren, und du sollst ihn lieben wie dich selbst; denn ihr seid auch Fremdlinge gewesen im Land Ägypten. Ich, der Herr, bin euer Gott.“
(Lev 19, 34 u.ö.)

Israeliten wissen, wie Fremdlingen, unterdrückten Sklaven, ökonomisch Armen zumute ist, und deshalb soll selbstverständlich sein, sogenannten ‚Wirtschaftsflüchtlingen‘ Heimat zu bieten. Gastfreundschaft begleitet den gesamten Lebensweg des Volkes Israel wie des einzelnen Juden auf seinem Weg durch die (Lebens-)Geschichte. „Das nachbiblische jüdische Schrifttum widmet dieser religiösen Pflicht besondere Aufmerksamkeit; sie gehört zu den Grundlagen der Mitmenschlichkeit und damit auch der Wohlfahrtspflege. Die Gastfreundschaft gehört zu den Hauptaufgaben des gläubigen Menschen, für die ihm der Lohn im Diesseits und im Jenseits gewiss ist (Mischna Peah 1,1). Zudem schreibt das Brauchtum vor, zum festlichen Familienmahl an Sabbat und Feiertagen einen armen Gast aus der Synagoge mitzubringen und diesem den Ehrenplatz zu geben. Das Passahmahl wird mit dem Ruf eingeleitet: ‚Jeder Hungrige komme und esse mit uns, jeder Bedürftige schließe sich unserem Pessachmahl an!‘“² Frank Crüsemann fasst diesbezüglich zusammen: „Vor allem sind es die Fremden, die in alttestamentlichen Texten massiven Rechtsschutz erfahren. Es gibt nur wenige biblische Themen, die so breit belegt sind und ein so großes theologisches Gewicht haben wie die Fremden und ihr Schutz.“³ Und wer sind die Fremden, denen jener Schutz und jene Rechte gelten? „Es sind nun ganz sicher nicht politische Verfolgungen im engeren Sinne gewesen, die damals Menschen in die Fremde getrieben haben, sondern genau wie heute sind zwei Hauptursachen auszumachen: Hunger und Krieg.“⁴

Und schließlich ist da auch die große Hoffnung Israels, dass Gott sich am Ende der Geschichte für alle auf dem Zion als großzügiger Gastgeber offenbart (Jes 25, 6 ff.). Dieser großzügigen Gastfreundschaft Gottes soll der Menschen Gastfreundschaft bereits jetzt entsprechen. Ihre Praxis ist Teilen und ihre Grenze einzig die, dass Menschen keine Not mehr leiden. „Sei, was du bist. Gib, was du hast“ schreibt die exilerfahrene jüdische Dichterin Rose Ausländer.⁵

Wenn ich ernst nehme, dass das Alte Testament der Verstehens- und Wahrheitsraum des Neuen



Testamentes ist⁶, dann gehören Israels Erfahrungen und die daraus resultierende Ethik der Gastfreundschaft – Fremden, Gästen wie Flüchtlingen gegenüber – zum Grundbestand christlicher Ethik. Das wird der Blick auf das Neue Testament verdeutlichen.

II. Gastfreundschaft im Neuen Testament und im Christentum

An Gastfreundschaft mangelte es in Bethlehem, als Maria und Josef auf der Suche nach einer Bleibe waren, für sich und die Geburt ihres Kindes: Alle Gasthäuser waren belegt, sie fanden keine Herberge (Lk 2) und das Kind kam in einer Krippe im Stall zur Welt. Und kaum war Jesus zur Welt gekommen, mussten seine Mutter und sein Vater mit dem Jesuskind fliehen. Sie waren politisch verfolgt: „Da erschien der Engel des Herrn dem Josef im Traum und sprach: Steh auf, nimm das Kindlein und seine Mutter mit dir und flieh nach Ägypten und bleib dort, bis ich dir's sage; denn Herodes hat vor, das Kindlein zu suchen, um es umzubringen. Da stand er auf und nahm das Kindlein und seine Mutter mit sich bei Nacht und entwich nach Ägypten und blieb dort bis nach dem Tod des Herodes.“ (Mt 2, 13–15)

Doch beide Erlebnisse, die Geburt im Stall und die Flucht nach Ägypten, hinderten *Jesus* offensichtlich nicht daran, in seinem Leben entgegen seinen eigenen Erfahrungen immer wieder zu einem *vortrefflichen Gastgeber* zu werden. Dies muss so beeindruckend für die Menschen gewesen sein, dass sie nach Tod und Auferstehung Jesu eine Wundergeschichte erzählten, die Jesu Gastfreundschaft zum Thema nahm: Da waren Menschen in der Wüste, sie lagerten, um Jesus zuzuhören – und sie bekamen Hunger. Doch es gab, so erzählt Markus, weit und breit kaum etwas zu essen – außer fünf Broten und zwei Fischen. „Da nahm Jesus die fünf Broten und die zwei Fische, blickte zum Himmel auf, sprach das Dankgebet darüber, brach die Broten und gab sie den Jüngern, damit sie sie den Menschen vorlegten, und die zwei Fische teilte er unter alle. Und alle aßen und wurden satt.“ (Mk 6, 30 ff.) Was kann einem Gastgeber oder einer Gastgeberin Besseres passie-

¹ Crüsemann, F. (2004): Maßstab: Tora. Israels Weisung für christliche Ethik. Gütersloh, S. 227.

² Ydit, M. (1987): Art. Gastfreundschaft. 1. Jüdisch. In: Lexikon religiöser Grundbegriffe. Judentum, Christentum, Islam. Wiesbaden, Sp. 294–296, hier Sp. 295.

³ Crüsemann, F. (2004): Maßstab: Tora. Israels Weisung für christliche Ethik. Gütersloh. „Die Kernsätze sind: Gott selbst schützt die Fremden (Ps 146, 9) und liebt sie (Dtn 10, 18). Deshalb sollen sie in keiner Weise bedrückt werden (Ex 22, 20; 23, 9 u.ö.), man soll sie lieben, wie Gott sie liebt (Dtn 10, 19), wie man sich selbst beziehungsweise seinen Nächsten liebt (Lev 19, 34). Kein anderes Recht soll für sie gelten als für die Einheimischen (Lev 24, 22; Num 15, 5 f.). Die Zukunft Israels, des Tempels und des Königtums hängt direkt am Verhältnis zu ihnen (Jer 7, 6; Sach 7, 1; Mal 3, 5). Nach Ez 47, 22 f. schließlich wird ihnen in der visionär geschauten Zukunft ein Anteil am Land gehören wie jedem Israeliten.“ (S. 236)

⁴ S. o. A., S. 237.

⁵ Ausländer, R. (2012): Noch bist du da. In: Ausländer, R.: Gedichte. Hrsg. v. H. Braun. Frankfurt, S. 342 f.

⁶ Vgl. dazu Crüsemann, F. (2011): Das Alte Testament als Wahrheitsraum des Neuen: Die neue Sicht der christlichen Bibel. Gütersloh.



Bibelfliese: Jesus und Zachäus

ren als das, was die Menschen nach Ostern von Jesus erzählten: Alle essen, alle werden satt und es ist noch jede Menge übrig!

Diese fiktive Szene erinnert an Israels Auszug aus Ägypten, als Gott die Israeliten auf dem Weg durch die Wüste mit dem Manna speiste. Und die Szene weist in der Komposition des Markusevangeliums vorweg auf das Abendmahl, in dem Jesus nicht nur der Gastgeber ist, sondern ebenso als Gabe geglaubt wird (Mk 14, 22–25). Und schließlich: Die Erzählung von der Speisung der Fünftausend ist Hinweis auf jenes himmlische Gastmahl, von dem es heißt, dass Jesus dazu einlädt, sich die Schürze umbindet, um seine Gäste zu bedienen (Lk 12, 37). Es gibt eine reiche Tradition von Geschichten der Gastfreundschaft, die die Evangelisten erzählen, seien es solche, die auf den historischen Jesus verweisen, seien es solche, die nach der Auferstehungserfahrung der Jüngerinnen und Jünger dazu erzählt wurden.

Doch gleichsam als Gegenbild setzt sich die Ungastlichkeit der Menschen in Bethlehem gegenüber Maria und Josef in den Evangelien weiter fort: An Gastfreundschaft mangelte es insgesamt auf Erden, als das Wort Fleisch wurde – „und die Seinen nahmen ihn nicht auf“ (Joh 1;11).

Der Weg in die Fremde wurde für Jesus zum
Weg in eine ungastliche Welt.

Jesus hatte keinen Ort, wo er sein Haupt hinlegen konnte (Mt 8, 20) – bis sie ihn dann ganz hinaus trieben nach Golgatha ans Kreuz, die römischen Machthaber im Verbund mit der jüdischen Tempelaristokratie, damit alles beim Alten bleiben konnte und die Menschen einander nicht Gäste und Gastgeber werden, sondern Herrscher und Beherrschte, Einheimische und Fremde bleiben.

Spannend sind die Ausnahmen jener allgemein vorherrschenden Ungastlichkeit, die man danach von Jesus als Gast und von seinen Gastgebern zu erzählen nicht müde wurde: Jesus war als Gast bei der Hochzeit zu Kana und trug dazu bei, dass das Fest gelingen konnte (Joh 2). Sünder und Zöllner nahmen ihn auf. Zachäus zum Beispiel (Lk 19) konnte Jesus als Gast in seinem Haus begrüßen und bewirten. Als Gast besuchte Jesus die Schwiegermutter des Petrus (Mt 8, 14 ff.); Maria und Martha gehören zu denen, die Jesus Gastfreundschaft gewährten (Lk 10, 38 ff.). Als Gast feierte Jesus mit den Menschen, er ließ sich bewirten und er lud die Menschen zur Umkehr ein, er heilte sie wie die Schwiegermutter des Petrus und er lehrte sie wie Martha.

Diese Gastfreundschaft Jesu und derer, die ihn gastfrei aufnahmen, waren Beispiel für die ersten christlichen Gemeinden, die „abwechselnd von Haus zu Haus“ einander Gastgeber und Gastgeberinnen wie Gäste waren (Apg 2, 42–47), und solche Gastfreundschaft führte sogleich zu verändertem Leben: „Die Menge der Gläubigen war ein Herz und eine Seele; und kein einziger sagte, dass seine Güter noch sein Eigentum wären, sondern es gehörte ihnen alles gemeinsam. [...] Es gab auch keinen unter ihnen, der Mangel zu leiden hatte [...] jeder erhielt, was er nötig hatte“ (Apg 4, 32–35). „Jeder erhielt, was er nötig hatte“ – sei es Realität oder Hoffnung: Das war es, was Jesu Botschaft freisetzte an Veränderungswillen gemeindlicher und gesellschaftlicher Wirklichkeiten.

Die häufigen Mahnungen zur Gastfreundschaft in den Briefen des Neuen Testaments unterstreichen einerseits die Bedeutung der Gastfreundschaft, andererseits zeugen sie aber auch von einer unsicheren Praxis: „Pfleget die Gastfreundschaft“ (Röm 12, 13). „Seid gastfrei zueinander, ohne euch zu beklagen“ (1. Petr 4, 9). Oder im Hebräerbrief, erinnernd ganz an den Anfang der biblischen Traditionen zur Gastfreundschaft, als Abraham die drei Männer als Gäste aufnahm: „Der Gastfreundschaft vergesset nicht!, denn durch diese haben etliche ohne ihr Wissen Engel beherbergt.“ (Hebr 13, 2) – Und nicht nur Engel, so können wir hinzufügen, sondern Jesus selbst, der gesagt hat:

Indem ihr einen, der fremd ist, beherbergt,
habt ihr mich beherbergt
(Mt 25, 35).

Gastfreundschaft wird so in der großen Rede vom Endgericht, die Matthäus Jesus in den Mund legt, nicht nur zu einem Dienst an den Menschen, sondern beim Schutz von Fremden und Flüchtlingen geht es zentral um Gott selbst: „Christliche Gemeinde als Ort der Nähe Gottes kann nur als Schutzraum für Fremde und ihre elementaren Rechte wirken. Sie preiszugeben wäre Verrat an den Bedrängten wie am eigenen Gott.“⁴⁷

Für die Entwicklung des Gedankens und der Praxis der Gastfreundschaft besonders bedeutsam wurde die *Regel des Heiligen Benedikt*, des Gründers des Benediktinerordens. In ihr heißt es: „Alle (!) ankommenden Gäste sollen wie Christus aufgenommen werden, weil dieser selbst einst sprechen wird: Ich war ein Fremdling, und ihr habt mich aufgenommen. [...] Der Obere soll wegen der Gäste das reguläre Fasten brechen. [...] Der Aufnahme von Armen und Pilgern werde vor allem die größte Sorgfalt zugewandt; denn in ihnen wird Christus besonders aufgenommen.“⁸

Ein weiteres Beispiel waren *Martin Luther und seine Frau Katharina von Bora* und ihr offenes Pfarrhaus, das seit vielen Jahrhunderten als Maßstab der Gastfreundschaft evangelischer Pfarrhäuser und – von da ausstrahlend – evangelischer Gemeinden galt. Für Luther war Gastfreundschaft fast synonym mit Kirche: „Gastfreiheit ist an allen Orten, wo Kirche ist“⁹. Dabei sollen „die Gastmähler dazu dienen, dass sie die Herzen fröhlich machen und nach Traurigkeit das Gemüt wieder erquicken“¹⁰. Und schließlich erinnert Luther an die Kirchenväter: „Die Väter haben durch die Gastfreiheit aus ihren Häusern einen Himmel und Tempel Gottes gemacht, und solches ihre Kinder auch gelehrt.“¹¹ Nicht nur Engel werden beherbergt, sondern das Haus wird zum Himmel denen, die gastfreundlich leben!¹²

Luther weiß auch: Die Gäste, die Fremden, geben den Gastgebern wiederum Vieles zu lernen. Eine solche Lerngeschichte wird etwa von Jesus erzählt: Er lernte von einer fremden Frau aus einem anderen Land, aus einer anderen Kultur, aus einer anderen Religion, und zwar nicht irgendetwas, sondern etwas sehr Entscheidendes: Jesus lernte von der fremden Frau aus Syrophönizien, all das Böse zu überwinden, das Menschen voneinander trennt. „Alle Kreatur braucht Hilf“ von allen¹³ – das war die Mission der syrophönizischen Frau, das hat Jesus von ihr gelernt.

Wie wäre Leben, wenn wir uns auf den Weg machen, von den vielen fremden Menschen, die jetzt zu uns geflohen sind, das zu lernen: all das Böse zu überwinden, was Menschen von Menschen trennt, und die Hoffnung praktisch werden zu lassen, „dass der Mensch dem Menschen ein Helfer ist“¹⁴. Die Flüchtlinge – sie können unsere Missionare und Missionarinnen sein und wir könnten als ihre Nächsten all das wieder lernen, von dem die Bibel erzählt, dass es Christinnen und Christen auszeichnet.

Leonardo Boff hat dies für mich wegweisend zusammengefasst: „Das Wesentliche und Neue, das Jesus gebracht hat, ist die bedingungslose Liebe. Die Liebe zum Nächsten und die Liebe zu Gott fallen

in eins, und der Sinn der ganzen biblischen Überlieferung findet in dieser Einheit seinen Höhepunkt (Mt 22, 37–40). Die radikale Aufforderung lautet, ‚zu lieben, wie ich euch geliebt habe‘, und das ist eine Liebe, die bis zum Äußersten geht (Joh 13, 34). Niemand ist von der Liebe ausgeschlossen, nicht einmal die Feinde, denn Gott liebt alle, sogar die ‚Undankbaren und Bösen‘ (Lk 6, 35). [...] Liebe ist eine Entscheidung der Freiheit, ein Lebenskonzept im Sinne der steten Öffnung für den anderen, das den anderen so sein lässt, wie er ist, ihn hört, ihn aufnimmt und ihm die Hand entgegenstreckt, wenn er fällt. Diese Liebe erweist ihre Echtheit dann, wenn wir die Verletzlichen, die Verachteten und die Unsichtbaren lieben. [...] Das Reich Gottes wird dann Wirklichkeit, wenn es zu dieser liebevollen und absolut offenen, aufnehmenden Haltung kommt. Wenn die Macht irgendeinen Sinn hat, dann den, dass sie eine Möglichkeit des Dienstes ist. Die Macht hat nur dann ethische Qualität, wenn sie die Macht des anderen stärkt und Beziehungen der Liebe und der Zusammenarbeit mit anderen fördert.“¹⁵

III. ... und die Evangelische Erwachsenenbildung? – Einige Hinweise

Die Vielfalt biblischer Erzählungen von und die Verweise auf Gastfreundschaft und eine fremdenfreundliche Welt sowie ganz unterschiedliche Flüchtlings- und Fremdheitssituationen machen deutlich, dass Evangelische Erwachsenenbildung, will sie sich wirklich in dieser Tradition verstehen, verschiedener ‚Brillen‘¹⁶ im Blick auf Fremde bedarf. Ich nenne sechs solcher Brillen, die angesichts der biblischen Texte immer wieder deutlich wurden:

1. Eine *theologische Brille*, die nicht nur auf biblische, theologische und kirchengeschichtliche Perspektiven zur Gastfreundschaft hinweist, sondern diese Traditionen auch lebendig hält.



Bibelfliese: Die Beherbergung der Obdachlosen

⁷ S. o. A., S. 242.

⁸ Zum Vorstehenden vgl. Böttigheimer, C./ Bruckmann, F. (2009): Religionsfreiheit, Gastfreundschaft, Toleranz: der Beitrag der Religionen zum europäischen Einigungsprozess. Regensburg. Vgl. weiter: <http://www.benediktiner.de>, <http://www.abtei-st-hildegard.de/?p=1692>.

⁹ WA 43, 2, 29–30.

¹⁰ WA 43, 146, 17–19.

¹¹ Vgl. http://www.frauenmahl.de/tischreden_voten/Tischreden/tr_studierende.php.

¹² Vgl. dazu auch: „Komm bau ein Haus, das uns beschützt, pflanz einen Baum, der Schatten wirft, und beschreibe den Himmel, der uns blüht“ (EG 640).

¹³ Brecht, B. (1922): Von der Kindsmörderin Marie Farrar.

¹⁴ Brecht, B. (1938): An die Nachgeborenen.

¹⁵ Boff, L. (2013): Mein Glaube. Freiburg, S. 128–130 i.A. Die Haltung, Kommunikationsmethode und Praxismöglichkeit, die für mich diesen Überlegungen am ehesten entspricht ist die Gewaltfreie Kommunikation, die Marshall Rosenberg, geprägt von Carl Rogers und inspiriert von Mahatma Gandhi und Martin Luther King, im Kontext der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung entwickelt hat. Vgl. dazu: Orth, G. (2016): Gewaltfreie Kommunikation in Kirchen und Gemeinden. Die Nächsten lieben wie sich selbst. Paderborn.

¹⁶ Zu den verschiedenen ‚Brillen‘ vgl. ajs-Kompaktwissen. Interkulturelle Kompetenz. http://www.ajs-bw.de/media/files/aktuell/2013/KW-Interkultur2013_L10.pdf

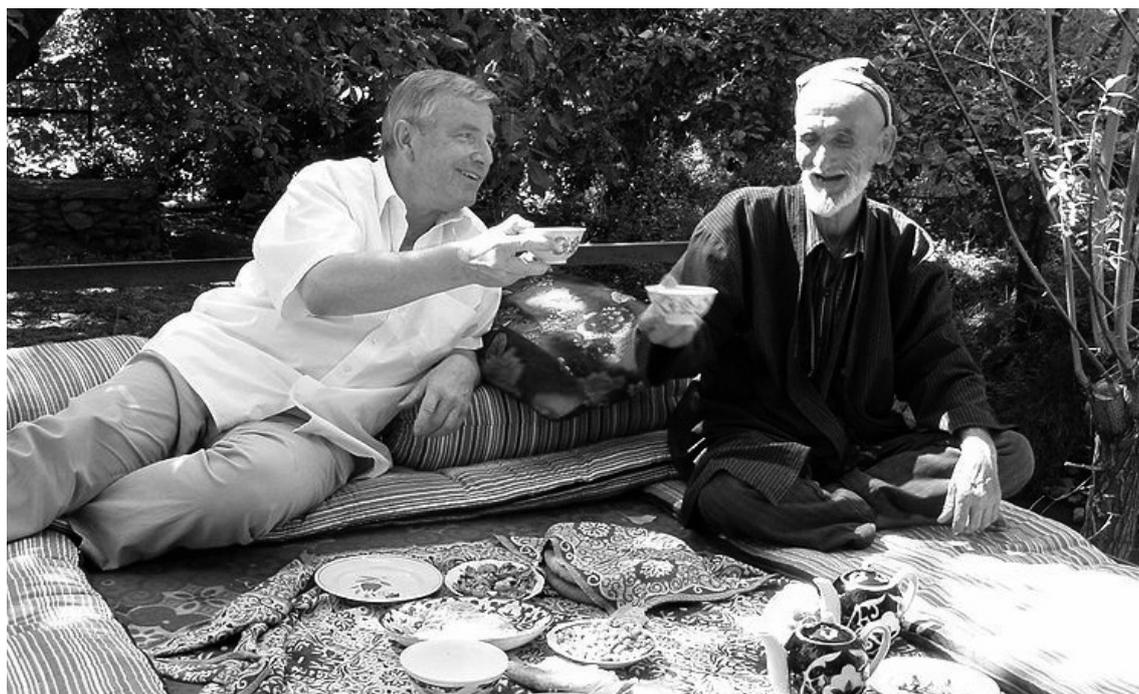
Wegen der gemeinsamen abrahamitischen Traditionen von Judentum, Christentum und Islam sowie wegen der großen muslimischen Präsenz in unserer Gesellschaft sind hier Parallelen zum Koran zumindest anzudeuten: In vielen Koranversen und Überlieferungen wird den Muslimen die Gastfreundschaft empfohlen; so heißt es zum Beispiel in Sure 9, Vers 6: „Wenn ein Heide Zuflucht bei dir sucht, so gib ihm Gastfreundschaft [...] dann hilf ihm, an einen sicheren Ort zu kommen.“ Nicht nur den eigenen Glaubensgenosseninnen und -genossen gegenüber ist Gastfreundschaft also zu üben, sondern es ist auch jenen zu gewähren, die Asyl suchen, selbst wenn sie ungläubig sind. Asylsuchende ebenso wie normale Wanderer können sich einer besonderen sozialen und ethischen Hinwendung erfreuen. An sie kann beispielsweise der ‚zakat‘ – die jährliche Sozialabgabe, die 2,5% des Handelsumsatzes oder des Wertes der im Eigentum befindlichen Pretiosen beträgt (also eine ganze Menge!) – abgeführt werden. Gemäß der Tradition wird Gastfreundschaft drei Tage lang völlig kostenfrei gewährt. Früher wurden Fremde in muslimischen Ländern drei Tage lang in Hospizen bewirtet – ohne dass auch nur jemand nach dem Namen fragte. Gastfreundschaft über religiöse und nationale Grenzen hinweg war und ist vielerorts noch heute eine selbstverständlich geübte muslimische Praxis.

2. Eine *kulturelle Brille*, die es erlaubt, unterschiedliche kulturelle (und religiöse) Herkünfte und Prägungen der Fremden wahrnehmen zu können.
3. Eine *migrationstheoretische Brille*, die die oft grundlegenden Veränderungen von Alltagsgewohnheiten der Fremden und ihre damit einhergehende Verunsicherung wahrnimmt.
4. Eine *politische und historische Brille*, die die unterschiedlichen – insbesondere ökonomischen und kriegsbedingten – Fluchtursachen wahrnehmen lässt und mit ähnlichen Erfahrungen von Einheimischen verknüpft.

5. Eine *diskriminierungssensible Brille*, die die grundsätzliche Gleichheit der Fremden mit der einheimischen Bevölkerung, ihre Menschlichkeit, herausstellt.
6. Und schließlich eine *subjektorientierte Brille*, weil alle bisher genannten unterschiedlichen Brillen den Blick auf den einzelnen geflüchteten Mann, die einzelne geflüchtete Frau, den einzelnen geflüchteten Jugendlichen und das einzelne geflüchtete Kind ebenso klären helfen wie sie diesen auch verstellen können.

Bei alledem erinnert die neutestamentliche Tradition die Evangelische Erwachsenenbildung daran, dass es nicht allein die Fremden sind, die des besonderen Schutzes bedürfen, sondern diesen benötigen ebenso die Armen der eigenen Gesellschaft wie weltweit – die Niedergeschlagenen, Ausgegrenzten, Kranken und Gefangenen (Mt 25, 35 ff.).

All dies kann Menschen leicht überfordern, weswegen der Evangelischen Erwachsenenbildung auch eine *seelsorgerliche Komponente* zukommt. Es gilt, das Signum unserer Zeit – Chaos und Ungewissheit – möglichst angstfrei zu thematisieren sowie in Erwachsenenbildungsgruppen nach tragenden Lebensgewissheiten zu fragen. Denn wie (!) wir in Chaos und Ungewissheit leben und handeln, mit welchem Mut zur Ratlosigkeit, mit welcher gewissen – freilich nicht garantierten – Hoffnung und mit welchem – immer auch als Wagnis zu erlebenden – Vertrauen, das liegt in unserer Entscheidung.¹⁷



¹⁷ Vgl. dazu: Macy, J./ Johnstone, C. (2014): Hoffnung durch Handeln. Dem Chaos standhalten, ohne verrückt zu werden. Paderborn.

» Globalisierung, Regionalisierung und Bürgergesellschaft im ländlichen Raum

I. Erwachsenenbildung im ländlichen Raum

a) Zur Dialektik der Krise des ländlichen Raumes
In den 1980er Jahren führte die wissenschaftliche, politische und kulturelle Analyse der Provinz als Defizitraum sowie die Einsicht in Fehlplanungen mit dramatischen Folgen für die Ökonomie, Ökologie und Identität des ländlichen Raumes zu neuen Überlegungen hinsichtlich der Bedeutung und Rolle von Erwachsenenbildung im Kontext von Modernisierungs- und Transformationsprozessen.

Sowohl die akademische Erwachsenenbildung als auch die andragogische Praxis im ländlichen Raum fanden sich bis zu diesem Zeitpunkt mit der Metropolenorientierung beziehungsweise mit ihrem Etikett der Traditionsverbundenheit ab. Betrachtet man die Quantität der andragogischen Publikationslandschaft, dann fällt auf, wie zurückhaltend man sich dem ‚Land‘ widmete. Erst ab Mitte der 1980er Jahre lässt sich eine zaghafte Neuorientierung beobachten,¹ die mit dem Ziel antritt, Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund der „Brüche im Vergesellschaftungsprozess“² neu zu legitimieren.

Neben diesen ersten Zustandsbeschreibungen und Prognosen werden ländliche Räume aber auch erstmals als „Hoffnungsträger“³ mit „strukturellen Gestaltungschancen“⁴ gesehen und es werden über neue „Entwicklungspotenziale der Dörfer“⁵ nachgedacht sowie ein „Paradigmenwechsel“ in der Dorfforschung⁶ vorangetrieben.

b) Eigenständige Regionalentwicklung und Gemeinwesenarbeit als Leitbild regionaler Erwachsenenbildung

Maßgeblich für einen neuen andragogischen Blick auf den ländlichen Raum wurde die Idee der *Eigenständigen Regionalentwicklung*, wie sie seit Anfang der 1980er Jahre im Kontext einer Neuen Sozialen Bewegung im ländlichen Raum entstand und versucht, klassische, zentralistische Strategien der Raumordnungspolitik abzulösen. Die bis dahin maßgebliche Leitidee in der Raumplanung war das ‚Konzept der zentralen Orte‘. Es geht dabei um ein hierarchisch aufgebautes Planungssystem mit dem Ziel der Schaffung von gleichwertigen Lebensräumen und -bedingungen. Seit den 1980er Jahren wird zunehmend auch eine Alternative diskutiert und praktiziert, die als ‚eigenständige‘ beziehungsweise ‚innovative Regionalentwicklung‘ bezeichnet wird⁷.

Ihre Kennzeichen sind:

- eine *Dezentralisierung der Raumentwicklung*, das heißt die Verlagerung von Entscheidungsfindun-

gen auf die regionale Ebene: ‚bottom up‘ statt ‚top down‘;

- die Förderung von *endogenen Potentialen*, das heißt Menschenförderprogramme statt Strukturförderung;
- ländliche Regionen werden als *eigenständige und alternative Lebens- und Kulturräume* gegenüber urbanen Metropolen gesehen.

In der Raumordnungspolitik kommt die Idee der ‚eigenständigen Regionalentwicklung‘ einem Paradigmenwechsel gleich, aber auch in der Erwachsenenbildung führt sie zu einem Perspektivwechsel mit inhaltlichen, strategischen und methodisch-didaktischen Konsequenzen. Erwachsenenbildungseinrichtungen im ländlichen Raum wandeln sich von „geschlossenen zu offenen Lernorten“⁸, als Konsequenz einer stärkeren Hinwendung zu

- einem *integrations- und alltagsorientierten Ansatz*, bei dem allgemeine, berufliche sowie politische Bildung neu vernetzt werden;
- einem *partizipatorischen Ansatz* hinsichtlich einer Dialogkultur mit Zielgruppen;
- einer aufsuchenden Methodik und Didaktik;
- einem *gesellschaftspolitischen Lernbegriff*, der die beiden Komponenten des antizipatorischen und partizipatorischen Lernens beinhaltet.

c) Konkrete Konsequenzen für die Erwachsenenbildung

Insgesamt geht es um eine Revitalisierung ländlicher Räume, um eine Stabilisierung von sozial- und



Prof. Dr. Ulrich Klemm

Geschäftsführer Sächsischer Volkshochschulverband e.V.
klemm@vhs-sachsen.de

¹ Zum Beispiel: Faber, W. (1981): Das Dorf ist tot – es lebe das Dorf. Düsseldorf; Klemm, U. (1986): Plädoyer für eine gemeinwesenorientierte Provinzarbeit – oder: Annäherung an eine neue Land-Andragogik. In: Arbeitshilfen für die Erwachsenenbildung. Ausgabe M, Nr. 19, Feb., S. 16–24; ZEP – Zeitschrift für Entwicklungspädagogik (1984), Nr. 4; eb – Berichte und Informationen der Erwachsenenbildung in Niedersachsen (1988), 20. Jg., Nr. 44, H. 2.

² Schratz, M. (1987): Bildung vor Ort. In: Österreichische Arbeitsgemeinschaft für Eigenständige Regionalentwicklung (ÖAR) (Hrsg.): Peripherie im Aufbruch. Wien, S. 104.

³ Kramer, D. (1989): Hoffnungsträger Provinz? In: PRO REGIO, H. 3/4, S. 9–16.

⁴ Geißler, C. (1988): Strukturelle Gestaltungschancen im ländlichen Raum. In: eb – Berichte und Informationen der Erwachsenenbildung in Niedersachsen, 20. Jg., Nr. 44, 2, S. 1–4.

⁵ Schüttler, K. (1990): Region im Dorf – Überregionale Entwicklungspotenziale in Dörfern. In: PRO REGIO, H. 5/6, S. 6–12.

⁶ Herrenknecht, A. (1990): Das Dorf in der Region – oder: Steht die Dorfdiskussion vor einem Paradigmenwechsel? In: PRO REGIO, H. 5/6, S. 13–19.



wohlfahrtsstaatlichen Strukturen, und Erwachsenenbildung ist in diesem Kontext ein wichtiger Teil der kommunalen ‚Daseinsvorsorge‘.

Der ländliche Raum wird heute vor allem durch demografische Faktoren und ungenügende öffentliche Mittel marginalisiert und von wohlfahrtsstaatlichen Entwicklungen zunehmend abgekoppelt. Angesichts eines dramatischen Wandels von gesellschaftlichen Verfasstheiten auf dem Land ist auch die Erwachsenenbildung einem großen Änderungs- und Handlungsdruck ausgesetzt. Die ‚Provinz‘ kann ihren Anspruch als gleichwertiger Lebensraum gegenüber städtischen Regionen zunehmend weniger erfüllen – sollte dies überhaupt schon einmal der Fall gewesen sein.

Der ländliche Raum läuft Gefahr, ein ‚Restraum‘ zu werden, der lediglich die Funktion der Erholung, des ‚schöner Wohnens‘ oder der ‚Müllentsorgung‘ hat.

Erfahrungen mit innovativen Konzepten ländlicher Erwachsenenbildung (Eigenständige Regionalentwicklung und Lernende Regionen) lassen einen Handlungsbedarf offensichtlich werden, der folgendermaßen zusammengefasst werden kann: Bildungspolitisch geht es zunächst um die Stärkung von Bürgerbeteiligung. Außerdem sind Instrumente zur Moderation und Animation von ‚endogenen Potentialen‘ gefragt. Und methodisch-didaktisch betrachtet bedeutet eine innovative regionale Erwachsenenbildung:

- dass das Dorf, die Kleinstadt oder die Region mehr zu einer methodisch-didaktischen Handlungsebene und zu einem inhaltlichen Bezugspunkt wird;

- dass das Lernen als ein Prozess verstanden wird, der antizipatorisch und partizipatorisch gestaltet wird;
- dass Bildung intensiver durch ein zeitliches und räumliches Zugehörigkeitsgefühl mit der Region verbunden ist;
- dass eine ‚alltägliche‘ Erwachsenenbildung zunimmt, bei der die klassische Komm-Struktur durch eine Geh-Struktur ergänzt wird.

In strategischer Hinsicht führt der skizzierte Handlungsbedarf dazu, dass Erwachsenenbildung im ländlichen Raum in dreierlei Weise auf neue Steuerungsmodelle setzen muss:

Erstens gilt es die neue *Praxis des regionalen Bildungsmanagements* zu entwickeln: Kooperationen zwischen unterschiedlichen Trägern der Erwachsenenbildung, zwischen Erwachsenenbildungsträgern und Kommunen, zwischen Erwachsenenbildungsträgern und zivilgesellschaftlichen Initiativen oder Einrichtungen der Wirtschaft. Eine entsprechende Kooperationskultur ist momentan erst im Ansatz sichtbar beziehungsweise basierend auf persönlicher Beziehung eher zufällig und singulär entstanden. Hier benötigt die ländliche Erwachsenenbildung passende Konzepte und entsprechende Kapazitäten.

Zweitens sind Steuerungsmodelle gefragt, die es besser ermöglichen, *regionale oder kommunale Bildungsinnovationen* zu unterstützen: Es geht um niederschwellige Struktur- und Menschenförderprogramme, die endogene Potentiale einer Region anregen und motivieren. Drittens werden Steuerungsmodelle für eine *differenzierte Analyse und Betrachtung* regionaler Entwicklungsprozesse benötigt: Dies würde zum Beispiel zu einer Überprüfung der bestehenden Erwachsenenbildungsgesetze in den Bundesländern führen. Im Sächsischen Wei-

⁷ Schaffer, F. (Hrsg.) (1993): *Innovative Regionalentwicklung*. Augsburg; PRO REGIO (1989–2001): *Zeitschrift für Provinzarbeit und Eigenständige Regionalentwicklung*. Boxberg-Wölchingen.

⁸ Dewe, B. (1983): *Gemeinwesenarbeit als Erwachsenenbildung*. In: Peters, F. (Hrsg.): *Gemeinwesenarbeit im Kontext lokaler Sozialpolitik*. Bielefeld, S. 233.



terbildungsgesetz, um ein Beispiel zu nennen, finden sich nur wenige Ansätze einer differenzierten Betrachtung der Weiterbildungslandschaft. Es ist in diesem Sinne bildungspolitisch wenig nachhaltig, die Lebens- und Weiterbildungswelt in einer Großstadt wie Leipzig mit jener im ländlichen Nordsachsen gleichzusetzen und für beide Regionen identische Förderrichtlinien zu definieren. In Sachsen gilt nach wie vor, dass in der Allgemeinen Weiterbildung in der Regel erst dann Angebote mit Landesmitteln finanziert werden, wenn mindestens acht Teilnehmer/innen mit mindestens acht Unterrichtsstunden (je 45 Minuten) vorliegen, egal ob in Leipzig mit einer Bevölkerungsdichte von 1.700 Einwohnern pro Quadratkilometer oder im ländlichen Nordsachsen mit 100 Einwohnern pro Quadratkilometer. Ein differenzierendes Steuerungsinstrument im Sächsischen Weiterbildungsgesetz wäre in diesem Fall eine raumordnungsorientierte Förderpraxis, die zwischen unterschiedlichen Regionen – z. B. definiert durch die Bevölkerungsdichte und weitere Kriterien der Raumordnung – unterscheidet. Im Falle von Sachsen könnte dies z. B. so aussehen, dass eine Landesförderung für ländliche Räume bereits ab vier (statt acht) Teilnehmenden und einem Umfang von zwei Unterrichtsstunden (statt acht) einsetzt.

II. Erwachsenenbildung zwischen Globalisierung und Regionalisierung

Erwachsenenbildung legitimiert sich traditionell in starkem Maße aus Erwartungen und dem Wandel der Gesellschaft. Sie ist, wie Pädagogik insgesamt, kein gesellschaftlich autonomes System, sondern abhängig von öffentlichen Leitbildern, realpolitischen Machtverhältnissen und gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Erwachsenenbildung bewegt sich in diesem Sinne momentan unter anderem zwischen zwei gesellschaftspolitischen Orientierungslinien: der Globalisierung und der Regionalisierung. Dies bezeichnet sowohl ein Spannungsverhältnis als auch ein Entwicklungspotential. Der ländliche Raum ist in besonderer Weise von den Spannungen betroffen, da er wirtschaftlich und politisch nur wenig entgegenhalten kann und ihm entsprechende Modernisierungsressourcen – humaner, materieller und finanzieller Art – oftmals fehlen.

Gesellschaftliche Verhältnisse sind derzeit global und regional in besonderem Maße durch die Gleichzeitigkeit von Unterentwicklung und Überentwicklung gekennzeichnet – oder, pointiert ausgedrückt: durch das Nebeneinander von wachsendem Wohlstand und zunehmender Armut. Gesellschaftspolitisch reagieren unterschiedliche Eliten und Milieus mit Strategien der Globalisierung, Regionalisierung und mit der Idee der Bürgergesellschaft auf diese Herausforderung. Integration statt Selektion ist dabei das emanzipatorisch-politische Ziel einer

aufgeklärten Weltgesellschaft. Welche Rolle kann dabei die Erwachsenenbildung übernehmen? Und: Welche Konsequenzen hat dies für die andragogische Praxis?

d) Globalisierung und Lernen

Globalisierung ist hier sowohl *normativ* und *systematisch* als auch *qualitativ* und *quantitativ* zu verstehen.

Quantitativ und systematisch werden mit ihr Prozesse der *Entgrenzung*, *Beschleunigung* und des *Wachstums* in politischen, wirtschaftlichen und privaten Lebensbereichen beschrieben. Qualitativ und normativ können mit Globalisierung Prozesse der *Entwertung* und *Befreiung* definiert werden. So findet zum Beispiel eine Entwertung der Kommunikation als ‚Ware‘ statt und ein befreiender Aspekt zeigt sich als Entpersonalisierung von Machtverhältnissen.

Ein zentraler normativer Aspekt der Globalisierung ist der des *Wachstums*. Globalisierung ist quantitativ und qualitativ gesehen vor allem auf *materielles* Wachstum ausgerichtet und nicht auf *nachhaltiges* Wachstum.⁹ Globalisierung ist auf der einen Seite immer mit Wachstum verbunden – Wachstum von Macht, Einfluss, Umsatz –, auf der anderen Seite aber auch immer mit Verlust von direktem und persönlichem Einfluss. Globalisierung wird in diesem Sinne als Zustand eines weltweiten freien Kapital- und Güterhandels bezeichnet, der zu wachsendem Einfluss auf nationale Volkswirtschaften führt. Wichtigste Instrumente sind dabei die Entwicklung freier globaler Finanz- und Gütermärkte für transnationale Unternehmen. Diese Mechanismen führen zu Reichtum und Wohlstand von Menschen in den politischen und wirtschaftlichen Machtzentren, sie verstärken gleichzeitig aber national wie international Phänomene der Ungerechtigkeit.

Der Finanzexperte George Soros erläutert zur global wachsenden Chancenungleichheit: „Der internationale Handel und die globalen Finanzmärkte sind hervorragend geeignet, Reichtum zu erzeugen, nicht jedoch für die Befriedigung anderer sozialer Bedürfnisse, die allgemein unter dem Namen ‚öffentliche Güter‘ zusammengefasst werden: Wahrung des Friedens, Linderung der Armut, Umweltschutz, Schaffung erträglicher Arbeitsbedingungen oder die Sicherung der Menschenrechte. Kurz: Die soziale Entwicklung kann mit der wirtschaftlichen Entwicklung nicht Schritt halten“¹⁰.

Die Mitglieder des ‚Club of Rome‘ waren es, die Ende der 1970er Jahre vor dem Hintergrund ihrer Globalanalysen von einem ‚menschlichen Dilemma‘ sprachen, das seine Ursachen in einer ‚Lern-

⁹ Meadows, D. L. u. a. (1972): Die Grenzen des Wachstums. Stuttgart.

¹⁰ Soros, G. (2003) : Der Globalisierungsreport. Reinbek.



krise habe¹¹. Traditionelle Lernkonzepte sollten durch antizipatorische und partizipatorische Elemente ergänzt beziehungsweise verändert werden. Nur mit einer neuen ‚Lernstrategie‘ – heute spricht man von ‚Lernkultur‘ – ließe sich dieses ‚menschliche Dilemma‘¹² abwenden, so die These des Club of Rome Ende der 1970er Jahre. Im Horizont von Ulrich Becks These der ‚Risikogesellschaft‘ (1986) wird dieser Diskurs heute in der Erwachsenenbildung mit Begriffen und Konzepten wie Bürgergesellschaft/Zivilgesellschaft, Individualisierung und Weltgesellschaft fortgeführt und mündet in ein dialektisches Verständnis von Globalisierung und Regionalisierung.

e) Regionalisierung und bürgerschaftliches Lernen
Das menschliche Dilemma der Globalisierung ist auch eine Lernkrise. Bildung ist neu herausfordert, es geht zentral auch um die Frage, welche *pädagogische* Antwort es auf die Globalisierung gibt?

In der Diskussion um die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft spielen Begriffe wie ‚Bürgergesellschaft/Zivilgesellschaft‘, ‚Bürgerschaftliches Engagement/Ehrenamt/Freiwilligenarbeit‘ oder ‚Gemeinwesenarbeit/Regionalisierung‘ eine zunehmend wichtige Rolle. Denn wie verschieden auch immer die Antworten auf die globalen Probleme der ‚Risikogesellschaft‘¹³ ausfallen mögen, einig ist man sich weitgehend darin, dass die lokal gebundene, das heißt ‚mikropolitische Bürgerbeteiligung‘ eine entscheidende Grundlage für Lösungsstrategien ist. Sie kann ‚Verkrustungen‘ der traditionellen Bildungs- und Kommunalpolitik überwinden helfen. Indes:

Die gegenwärtigen Diskussionen um eine Bürger- oder Zivilgesellschaft sind auch Ausdruck eines Unbehagens und einer Skepsis gegenüber real existierenden demokratischen Verfasstheiten.

Es werden in unserer repräsentativen Demokratie zunehmend Strukturdefizite erkannt, die sich als eine ‚Erstarrung des politischen Lebens‘¹⁴ zeigen und die gesellschaftlichen und demokratischen Entwicklungen hemmen beziehungsweise sogar kontraproduktiv zu ihnen liegen. Die Frage lautet heute also: Wie kann der Bürger/die Bürgerin in einer parlamentarischen Parteiendemokratie vom Zuschauer zum Teilnehmer am politischen Geschehen werden?

Die Bürgergesellschaft geht optimistisch von einem/r aktiven, autonomen und verantwortlichen Bürger/in aus, der/die ‚Gemeinsinn‘ hat und der/die bereit ist, partizipatorisch und antizipatorisch zu denken und zu handeln. Als wesentlichste Ziele einer Bürgergesellschaft nennt uns der Politikberater Warnfried Dettling¹⁵:

- die Erneuerung der Demokratie,
- die Verhinderung einer gesellschaftlichen Spaltung,
- die Revitalisierung sozialer Institutionen (Schulen, Bibliotheken, Altenheime usw.) für das Gemeinwesen und
- die Sinngebung.

Hier setzt das Konzept der Regionalisierung an: Erwachsenenbildung wird als *Standortfaktor* im ländlichen Raum diskutiert und in den Kontext einer neuen Planungsphilosophie für Regionalentwicklung eingebettet. Die andragogische Leitidee von einer flächendeckenden *Versorgung in der Region* wird durch eine Erwachsenenbildung ergänzt, die sich als *Entwicklungsfaktor für die Region* versteht. Die Region erhält als Gestaltungsraum für Politik und Pädagogik eine neue Bedeutung¹⁶. Das ‚Konzept Region‘ ist vor dem Hintergrund der Entwicklungen von Globalisierung und Regionalisierung

- *mentalitätsgeschichtlich* gesehen die Suche nach verloren gegangener Heimat und Orientierung;
- *wirtschaftlich* gesehen der Versuch, sich in einem globalen Markt zu behaupten;
- *politisch* gesehen der Versuch, lokal handlungsfähig zu bleiben.

Diese Regionaldebatte mündet in der Erwachsenenbildung in Deutschland zu Beginn des 21. Jahrhunderts in den ‚Lernenden Regionen‘ (Adolf-Grimme-Institut/Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt 2000). Damit wird die Infrastruktur für ein regionales Wissensmanagement entwickelt und der Fokus auf ‚Wissen‘ und ‚Lernen‘ als die entscheidenden Quellen für regionale Veränderungen gelegt.

¹¹ Peccei, A. (1979): Zukunftschance Lernen. Club of Rome – Bericht für die achtziger Jahre. Wien.

¹² „Mit dem Begriff *menschliches Dilemma* bezeichnen wir die Dichotomie zwischen einer wachsenden Komplexität und der nur schleppenden Entwicklung unserer eigenen Fähigkeiten. Globale Probleme – im Augenblick die bedeutendste Manifestation der Komplexität – sind in erster Linie menschliche Probleme“ (ebd., S. 25–26).

¹³ Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt a. M.

¹⁴ Wassermann, R. (1986): Die Zuschauerdemokratie. Düsseldorf/Wien, S. 167.

¹⁵ Dettling, W. (1998): Bürgergesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beiträge zur Wochenzeitung Das Parlament, B 38/98, 11. September, S. 24–26.

¹⁶ Dobischat, R./Husemann, R. (Hrsg.) (1997): Berufliche Bildung in der Region. Berlin; Voegen, H. (Hrsg.) (2006): Brückenschläge. Bielefeld.

III. Fazit: Globalisierung, Regionalisierung und Bürgergesellschaft

Das Spannungsdreieck zwischen Globalisierung, Regionalisierung und Bürgergesellschaft beschäftigt die Erwachsenenbildung auf unterschiedlichen Ebenen, die vor allem für Einrichtungen im ländlichen Raum zu besonderen Herausforderungen werden:

- *Institutionelle Dimension:* Die Koppelung von informellen und institutionalisierten Lernprozessen erhält eine größere Bedeutung und wird die Anforderungen an Institutionen verändern.
- *Personale Dimension:* Professionelles andragogisches Handeln wird sich noch stärker in Richtung *Begleitung und Beratung* entwickeln und dies als eine Querschnittsaufgabe für Bildung verstehen.
- *Didaktische Dimension:* Selbstorganisiertes Lernen wird an Bedeutung gewinnen: Bildungseinrichtungen werden das Konzept von Selbstlernzentren ausbauen.
- *Inhaltliche Dimension:* Die Planbarkeit von Inhalten wird relativer, d.h., in dem Maße, wie die Geschwindigkeit des sozialen Wandels zunimmt und die Eigenverantwortung der Teilnehmer/innen gefordert wird, in dem Maße wird die institutionelle Planbarkeit von Bildungsinhalten auch erschwert.

Der ländliche Raum ist in besonderer Weise betroffen, auch weil hier viele politische Verantwortungsträger anzutreffen sind, die Erwachsenenbildung immer noch primär im Modus der ‚Schule‘ verorten und die politische Dimension einer ‚mitbürgerlichen Bildungsarbeit‘¹⁷ als regionalen Entwicklungsfaktor außer Acht lassen. Eine fast schon triviale Antwort darauf ist die Erfahrung, dass Ver-

änderungen mit Strategien der *Partizipation* und *Antizipation* beeinflusst werden können. So wird globales, regionales und bürgerschaftliches Lernen dadurch (besser) wirksam, indem es eine ermöglichungsdidaktische Rahmung erhält und Nachhaltigkeit (Antizipation) und Autonomie (Partizipation) zum Leitbild macht. Folgende Entwicklungen zeichnen sich vor diesem Hintergrund für die Erwachsenenbildung ab:

- Erwachsenenbildung als quartärer Bildungsbe- reich befindet sich in einer Phase des *Umbruchs und der Neuorientierung*.
- Bedingt durch den sozialen Wandel treten neue inhaltliche Bedarfe an die Erwachsenenbildung heran: Bürgergesellschaft, Globalisierung, prekäre Sozialstrukturen, Migration/Integration, demografische Entwicklungen und der Rückzug des Sozialstaates geben neue Orientierungen vor.
- Daraus ergeben sich strukturelle Anforderungen an die Institutionen: Personal- und Organisationsentwicklung in Richtung Integration von institutionalisiertem und beiläufigem Lernen.
- Die Anforderungen an Erwachsenenbildner/innen werden *multiperspektivischer*, das heißt Kontextwissen ist erforderlich: kaufmännisches Denken, politisches Denken, Projektmanagement, interkulturelle Kompetenz.
- Die Inhalte *entgrenzen* sich: Aneignung von Wissen findet zunehmend außerhalb von Institutionen statt (neue Medien, Projektlernen, beiläufiges Lernen).
- Neue didaktische Anforderungen auf Grund neuer gesellschaftlicher Rahmenbedingungen verfestigen sich: selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen.



Neubaugebiet auf dem Land

¹⁷ Borinski, F. (1954): Der Weg zum Mitbürger. Düsseldorf/Köln.

» Wenn Heimaten auf Welt treffen – Hinweise zur Konzipierung von interkulturellen/-religiösen Begegnungsreisen



Susanne Krogull

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

susanne.krogull@uni-bamberg.de

Interkulturelle und interreligiöse Begegnungen haben gerade im kirchlichen Bereich eine lange Tradition. Viele Organisationen, Jugendverbände oder Gemeinden im kirchlichen Raum führen seit Jahrzehnten interreligiöse/-kulturelle Begegnungen als Teil von bestehenden

Partnerschaften oder als Teil des ökumenisch-konziliaren Prozesses für Frieden, Gerechtigkeit und die Bewahrung der Schöpfung durch. Allein Brot für die Welt – Evangelischer Entwicklungsdienst hat seit 1977 um die 3.000 Nord-Süd-Begegnungen unterstützt, um entwicklungspolitisches Lernen zu ermöglichen.

Unter Begegnungsreisen werden in diesem Artikel solche Reisen verstanden, bei denen die reisende Gruppe im Zielland mit einer Partnergruppe ein gemeinsames Programm absolviert. Es steht nicht das Reisen an sich (Sightseeing) im Vordergrund, sondern die pädagogisch geplante Begegnung. Die Gruppen erleben gemeinsam den Alltag und die Lebensbedingungen im jeweiligen Gastland und somit auch die wirtschaftliche, soziale, religiöse und kulturelle Dimension von Globalisierung. Im pädagogischen Diskurs werden diese Reisen meist den Konzepten entwicklungspolitischen oder Globalen Lernens zugeordnet.

Interkulturelle/-religiöse Begegnungen, sei es in Deutschland, in Europa oder im globalen Nord-Süd-Kontext, sind meist mit der Erwartung und auch dem Anspruch verbunden, zum Verständnis zwischen Menschen unterschiedlicher Religion oder Herkunft, zu Empathie und Verständnis

für die Situation des jeweils anderen und Toleranz beizutragen, Kompetenzen für das Leben in einer globalisierten Welt zu erwerben und oftmals auch für Engagement über die Reise hinaus zu motivieren. – Doch wie kann dies gelingen? Im Folgenden werden zunächst einige Herausforderungen interkultureller/-religiöser Nord-Süd-Begegnungen benannt und anschließend Hinweise zur Konzeption solcher Begegnungen gegeben.

I. Andragogische Herausforderungen

a) Mit Vorurteilen rechnen

Auch wenn interkulturelle/-religiöse Begegnungen in der Regel mit dem Ziel verbunden sind, mehr gegenseitiges Verständnis und Toleranz zu entwickeln beziehungsweise Vorurteile abzubauen, ist es empirisch nachgewiesen, dass diese Ziele in Begegnungssettings keineswegs von selbst erreicht werden. Im Ergebnis solcher erwachsenpädagogischen Settings können sich Vorurteile durchaus auch verfestigt haben, können Ausgrenzungs- oder Diskriminierungstendenzen auch Bestätigung erfahren. Die sogenannte *Kontakthypothese*, bei der davon ausgegangen wird, dass bereits der Kontakt zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft zum Abbau von Vorurteilen führt, gilt in wissenschaftlichen Kreisen als widerlegt.¹ Gerade bei komplexer werdenden Erfahrungshorizonten helfen Vorurteile und Stereotype, die Umwelt zu strukturieren und die eigene Identität zu konstruieren. Sie sind sicher nicht mit einem pädagogischen Handstreich zu überwinden.² ‚Kurzzeitpädagogik‘ wird hier nachgewiesenerweise schnell kontraproduktiv. Die Wahrscheinlichkeit von gegenseitigem Verständnis, interkulturellem Lernen und gemeinsamer Aktivität wächst erst dann deutlich, wenn Begegnungen pädagogisch kompetent begleitet sowie intensiv vor- und nachbereitet werden, das heißt, wenn schon ihre didaktischen Rahmenbedingungen kultursensibel konstruiert sind. Notwendig ist also eine Maßnahmenkette über längere Zeit, ein ‚Programmpaket‘ bestehend aus mehreren pädagogischen Interventionen, die insgesamt ineinander greifen.

b) Auf Fremdheit adäquat reagieren

Wie beim Lernen allgemein so sind auch beim interreligiösen/-kulturellen Lernen neue Eindrücke mit bestehenden Eindrücken zu verknüpfen. Lernen hängt somit immer mit Fremdheitserfahrungen zusammen.³ Für interkulturelle/-religiöse Nord-Süd-Begegnungen ist sogar konstitutiv, dass sie die

¹ Vgl. Thomas, A. (2006): Die Bedeutung von Vorurteil und Stereotyp im interkulturellen Handeln. *Intercultural Journal* Bd. 5, Nr. 2.

² Vgl. Dovidio, J. F. (Hrsg.) (2010): *The Sage Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*. London u.a.

³ Vgl. Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug, A. (2002): Bildet Reisen? Interkulturelles Lernen in Zeiten des Massentourismus. In: Krienbaum, M. A. u.a. (Hrsg.): *Bildung als Herausforderung*. Frankfurt, S. 17–35.



Teilnehmenden mit einer doppelten Fremdheit konfrontieren: Zum einen ist das Fremde *an sich* fremd, zum Beispiel das Essen, die Fortbewegungsarten, die Umgebung; zudem entfallen aber auch viele bekannte Rahmenbedingungen und gesellschaftliche Normen, die helfen, Wahrnehmungen zu selektieren und Verhalten zu strukturieren, beispielsweise jemanden zu begrüßen. Fremdheit in diesen Dimensionen muss nicht Angst machen, sie kann Teilnehmende jedoch überfordern. Die Anbieter müssen sich daher auf Fremdheitserfahrungen vorbereiten, sie bewusst in die didaktische Gestaltung der Reise einbeziehen und sollten auch in der Lage sein, auf negative Überforderungen der Teilnehmenden zu reagieren.⁴

c) Das sozioökonomische Gefälle nicht ausblenden
Eine dritte Herausforderung liegt darin begründet, dass interkulturelle/-religiöse Begegnungen in der Regel mit dem Anspruch verbunden sind, Begegnungen auf gleicher Augenhöhe zu ermöglichen. Gleichberechtigte (Gesprächs-)Partner sollen gemeinsam agieren, keiner soll den anderen (kulturell) dominieren. Erschwert wird die Begegnung auf Augenhöhe jedoch insbesondere bei Nord-Süd-Begegnungen durch den meist sehr ungleichen ökonomischen Status der Begegnungsgruppen und implizit auch durch die europäische Kolonialgeschichte und Entwicklungszusammenarbeit. Meist sind es die Nord-Gruppen, die nicht nur für die Kosten ihrer eigenen Reise, sondern auch für die Kosten der Begegnungsgruppe im Partnerland aufkommen und bei Reisen von Gruppen aus dem Süden in den Norden für die finanziellen Ressourcen der Reise sorgen. Dieser Aspekt darf während der Reise andragologisch nicht ausgeklammert oder ignoriert werden. Er tritt im Alltag und in Bildungssituationen immer wieder zum Vorschein und ist bei beiden kulturellen Gruppen auch unausgesprochen bewusst. Das sozioökonomische Gefälle steht zunächst einmal der intendierten kulturellen Gleichheit entgegen und erschwert strukturell Begegnungen auf Augenhöhe. Es ist pädagogisch geboten, sich dieser Herausforderung bewusst zu sein und die Frage von (kultureller) Gleichwertigkeit auch unabhängig von finanziellem, materiellem und kulturellem Kapital spürbar werden zu lassen. Durch das Anstoßen eines gemeinsamen Lernprozesses, wo voneinander und miteinander gelernt wird, lässt sich eine Begegnungsqualität erreichen, die nicht an jene strukturellen Differenzen gekoppelt bleibt. Allerdings erfordert das einen bewussten, transparenten, offenen und dabei gleichzeitig taktvollen Umgang mit der Tatsache, dass zwischen den kulturellen Gruppen eine sozioökonomische Disparität vorhanden ist.⁵



II. Hinweise zur Konzeptionierung von Begegnungsreisen

Die im Folgenden genannten Hinweise leiten sich aus dem zuvor beschriebenen Verständnis von interkulturellen und interreligiösen Begegnungen sowie den beschriebenen Herausforderungen ab. Sie resultieren aus der Beachtung der Ergebnisse der internationalen und interkulturellen Austausch- und Begegnungsforschung sowie der eigenen langjährigen Praxis der Autorin.⁶

Allerdings kann hier keine detaillierte Anleitung zur Planung und Durchführung von interkulturellen und interreligiösen Begegnungen im globalen Nord-Süd-Kontext gegeben werden. Es ist im Folgenden nur auf einige Dinge hinzuweisen, die bei der Konzipierung solcher Reisen zu berücksichtigen sind. Soll reisend tatsächlich ein fruchtbarer und nachhaltiger Bildungsprozess angestoßen werden, so ist eine gewissenhafte und professionelle Planung und Durchführung unerlässlich.

d) Begegnungen in längerfristige Bildungsprozesse einbetten

Die Chance, durch einmalige Begegnungsreisen die Einstellungen von Teilnehmenden positiv zu beeinflussen, ist zunächst einmal gering zu veranschlagen. Dafür ist es notwendig, Begegnungen in einen längeren Bildungsprozess einzubinden, die Begegnung sollte etwa nicht am Anfang des Prozesses stehen. So ist eine ausführliche Vorbereitung der Begegnung, bestehend aus mehreren Vorbereitungswochenenden, zu empfehlen. Die (kulturellen) Themen, zu denen im Vorfeld gemeinsam gearbeitet wird, sind dann auf Reisen gezielt erneut aufzugreifen. Zudem ist es wichtig, die eigene, kulturgebundene Identität zu reflektieren, um dadurch offen zu werden für die fremdkulturelle Begegnung.

In jedem Fall ist vor einem Begegnungsprogramm eine Beziehung oder sogar eine Partner-

⁴ Vgl. Krogull, S. (2016): Weltgesellschaft verstehen. Perspektiven aus Bolivien, Ruanda und Deutschland. Eine rekonstruktive Studie zu weltgesellschaftlichen Orientierungen im Kontext von Begegnungsreisen im globalen Norden und Süden (Dissertation in Vorbereitung).

⁵ Vgl. Krogull, S. (2011): Zwischen Paternalismus und Lernen – Austausch und Begegnung als weltgesellschaftliche Lernfelder. In: Sander, W./ Scheunpflug, A. (Hrsg.). Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen. Perspektiven politischer Bildung. Bonn, S. 293–306.

⁶ Vgl. Krogull, S./Landes-Brenner, S. (2009): Qualitätsstandards für Begegnungsreisen im Nord-Süd-Kontext. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 32. Jg., Heft 2, S. 14–19.

schaft mit der Besuchsgruppe aufzubauen. Es ist hilfreich, wenn die Gäste und Gastgeber bereits einen Eindruck voneinander gewonnen haben, etwas über die anderen wissen, bevor sie reisen. Dies kann über einen E-Mail-Austausch, per Skype oder auch klassisch per Brief passieren.

e) Die Gruppenzusammensetzung beachten

Wenn die Reise nicht bereits in eine Partnerschaft eingebunden ist, sollte die Auswahl der Partner-/Begegnungsgruppe im Ausland gut überlegt sein. So ist es hilfreich, wenn die Teilnehmenden der Begegnungsreise beider Länder aus vergleichbaren Lebenskontexten kommen. Ein gemeinsamer Lebenskontext wäre zum Beispiel die Zugehörigkeit zu einer Kirche. Durch solche Gemeinsamkeiten entstehen schnell Anknüpfungspunkte, ohne sich persönlich zu kennen. Außerdem ermöglicht eine derartige Gruppenzusammensetzung, dass Unterschiede von Gemeinsamkeiten thematisiert werden können (indem etwa Bauern miteinander unterschiedliche Anbauweisen diskutieren) und dadurch dann erste Lernprozesse anzubahnen sind. Je mehr Überschneidungen es zwischen den Begegnungsgruppen gibt, umso einfacher wird die Kontaktaufnahme sein. Für Anbieter mag angesichts der Angebotsorientierung in der Erwachsenenbildung eine solche Vorauswahl schwierig sein. Allerdings sollte unbedingt darauf geachtet werden, dass bei interkulturellen/-religiösen Begegnungen die Teilnehmenden eine gemeinsame Schnittmenge an Hintergründen haben, da erst dies eine gute Begegnung, ein Lernen miteinander und voneinander statt übereinander ermöglicht.

Die Teilnehmenden sollten am besten einen Bezug zu den im Rahmen der Begegnungsreise behandelten Inhalten haben beziehungsweise bereits Vorerfahrungen zu diesen mitbringen. So kann während der Begegnungsreise auf (kulturell bedingte) Irritationen der Gruppe differenziert und konzentriert eingegangen werden.

Hinsichtlich der Gruppengröße sollte darauf geachtet werden, dass die Gruppe nicht zu groß ist, so dass die Teilnehmenden inhaltlich als auch emotional miteinander in Bezug treten können, sowohl in der eigenen kulturellen Gruppe als auch mit der Begegnungsgruppe: Nur dann ist mehr als informatives Lernen möglich. Zudem ist zu beachten, dass eine zu große Gruppe die Art der vor Ort zur Verfügung stehenden Transportmittel einschränkt.

Da es bei der Begegnungsreise darum geht, miteinander eine Begegnung zu erleben, sollte darauf geachtet werden, dass die gastgebende Begegnungsgruppe auch am Programm teilhaben kann und nicht aufgrund der Größe der Gruppe durch einen (zu) hohen organisatorischen Aufwand davon abgehalten wird.

f) Beidseitige Partizipation von Anfang an – auch auf Leitungsebene

Damit das Begegnungsprogramm zu einem gemeinsamen Anliegen wird für das sich alle mitverantwortlich fühlen, sollten die Teilnehmenden beider Länder von Beginn der Planung an, über die Vorbereitung und Durchführung bis hin zur Nachbereitung beteiligt werden. Wenn man dies vorhat, so ist bei den Teilnehmenden auf die Bereitschaft zur aktiven Mitgestaltung der Reise zu achten. Auch dies mag angesichts der Angebotsorientierung der Erwachsenenbildung nicht einfach sein und niemand kann verpflichtet werden. Dieser Anspruch sollte jedoch in der Ausschreibung einer interkulturellen/-religiösen Begegnungsreise thematisiert werden, nicht zuletzt damit deutlich wird, dass sich eine solche Begegnungsreise von Bildungs- oder Studienreisen unterscheidet und die Teilnehmenden aktive Teilnehmende und nicht nur passive Konsumenten sind. Eine gemeinsame Durchführung der Reise bedeutet, sowohl in den jeweils gruppenspezifischen Aufgaben als auch in der Abstimmung und Kommunikation der Gruppen beider Länder untereinander darauf zu achten, dass die Gruppen gleichberechtigt zu Wort kommen. Auf diese Weise können das Programm gemeinsam gestaltet und die Themen beziehungsweise Themenfelder zusammen ausgesucht werden. Wichtig ist, seitens der Leitung darauf zu achten, dass sich einzelne Teilnehmende einbringen können und die jeweils anderen Teilnehmenden als gleichwertige Partner angesehen werden.

Ebenso ist zu empfehlen, dass es ein internationales gemischtes Leitungsteam gibt, in dem die Beteiligten als gleichwertige Partner entscheiden. So lassen sich strukturell Voraussetzungen für Begegnungen auf Augenhöhe schaffen. Das bedeutet nicht, dass nicht jede Seite ihre eigenen Wünsche und Anregungen äußern kann. Jedoch sollte darauf geachtet werden, dass beide Seiten Vorschläge einbringen können und nicht die Nord-Seite schon zu Beginn eine Liste mit zehn Punkten vorlegt, die es der Süd-Seite unmöglich macht, weitere Programmpunkte vorzuschlagen. Es sollte dem Süd-Partner auch die Möglichkeit gegeben werden, sein Land so zu präsentieren, wie er es möchte und nicht nur so, wie es die andere Seite gerne sehen würde.

Die gemeinsame Vorbereitung legt den Grundstein für einen möglichen positiven Bildungsprozess. Zum einen geht es darum, sich über das Ziel-land zu informieren und sich mit dem politischen, gesellschaftlichen, kulturellen, religiösen und sozialen Umfeld der Partnergruppe auseinanderzusetzen. Darüber hinaus ist es wichtig, das eigene persönliche Umfeld zu reflektieren: In welchem Umfeld lebe ich? Wie bin ich sozial, politisch und gesellschaftlich eingebunden? Was macht meine eigene Identität als Deutsche/r aus? Was habe ich mit den anderen Teilnehmenden zu tun? Dies hilft den



j) Erfahrungen reflektieren

Ein nachhaltiger Lernprozess setzt voraus, dass Erfahrungen reflektiert werden. Dies gilt sowohl für die Planung und Vorbereitung der Reise als auch für das Begegnungsprogramm selbst und die Nachbereitung. Es ist daher wichtig, Räume zur Reflexion und für die Auswertung zur Verfügung zu stellen. Es empfiehlt sich, Zeit für tägliche Reflexionsrunden zu berücksichtigen. Diese können sowohl in der Gesamtgruppe als auch getrennt nach Gastgeber und Gästen stattfinden. Wichtig ist, dass bei getrennten Reflexionsrunden Transparenz darüber hergestellt wird, warum dies in der Situation nötig ist. Die Leitung muss in der Lage sein, flexibel mit den Reflexionen umzugehen und sie nach Bedarf zu gestalten. Manchmal reicht ein kurzes Blitzlicht, manchmal bedarf es auch längerer Einheiten. Gemachte Fremdheitserfahrungen können hier thematisiert und reflektiert werden.

Regelmäßige Reflexionsrunden haben unterschiedliche Funktionen. Sie dienen zum einen dazu, das Ziel im Auge zu behalten und immer wieder den Bezug zur Lebenswelt der Teilnehmenden herzustellen. Zum anderen können durch regelmäßige Reflexionsphasen Unstimmigkeiten aufgedeckt und ausgeräumt werden, bevor sie sich manifestieren und zu Unmut führen. Auch kulturell bedingte Missverständnisse oder Unverständnisse können so angesprochen und miteinander diskutiert, manchmal sogar geklärt werden.

Nach der Hälfte des Programms ermöglicht eine ausführliche Zwischenauswertung, dass Umstände, die im Vorfeld nicht absehbar oder planbar waren, noch korrigiert werden können und gegebenenfalls das Programm an die Bedürfnisse der Gruppen angepasst werden kann. Sollte sich zum Beispiel das Ziel der Reise als unrealistisch erwiesen haben, kann es zu diesem Zeitpunkt noch angepasst werden. Auch das Programm kann zu diesem Zeit-

punkt justiert werden, wenn man im Vorfeld zu eng oder zu großzügig geplant hat.

Am Ende der Reise sollte es auf jeden Fall eine gemeinsame Endauswertung geben, damit die Erfahrungen im Alltagsleben der Teilnehmenden ankommen. Zum einen können diese mit einigem Abstand gemeinsam reflektiert werden; zum anderen können Absprachen getroffen werden, wo und wie die Gruppe und jede/r Einzelne das Gelernte und Erfahrene konkret einbringen kann. Hier wird also die Frage nach weiterem Engagement aus der Vorbereitung wieder aufgegriffen. Natürlich dürfen auch Fotos und typisches Essen bei der Nachbereitung nicht fehlen, um somit ein Stückchen Begegnungsreise wieder lebendig werden zu lassen. Konstruktiv ist die Nachbereitungsphase, wenn darin nicht nur kritisch die Defizite benannt, sondern gleichzeitig auch Verbesserungsvorschläge angedacht werden. Die Ergebnisse der Auswertung können so die Grundlage für die weitere Arbeit an dem Thema und eventuell sogar für die Vorbereitung einer Rückbegegnung sein.

k) Wechselseitige Begegnungen ermöglichen

Im Sinne einer Begegnung auf Augenhöhe und im Hinblick auf die angestoßenen Lernprozesse ist es wünschenswert, dass Begegnungen wechselseitig stattfinden. Zwar will eine Reise gut vor- und nachbereitet sein und es benötigt auch Zeit, um das Erlebte zu verarbeiten und in Engagement umzusetzen, doch es ist auch darauf zu achten, den zeitlichen Abstand zwischen Begegnungen nicht zu groß werden zu lassen. Ein Begegnungsrhythmus von zwei Jahren ist am angemessensten.

III. Fazit

Mit interkulturellen/-religiösen Begegnungsreisen wird ein hoher Anspruch formuliert, der ein andragologisch anspruchsvolles Setting verlangt. Interkulturelle/-religiöse Begegnungsreisen bieten jedoch wie kaum eine andere pädagogische Methode die Möglichkeit, Kultursensibilität, interkulturelle Kompetenz und ein Verständnis für weltgesellschaftliche Zusammenhänge zu entwickeln. In immer komplexer werdenden Lebenswelten, in denen unterschiedliche Heimaten immer enger zusammenrücken und aufeinander treffen, gibt es jedoch kaum eine Kompetenz, die dringender zu entwickeln wäre als ein weltgesellschaftliches, interkulturelles Verständnis.

» Diverse Naturauffassungen – nicht nur ökologisch ins Gespräch gebracht

„Die Natur schützen!“ Das ist in unserer Kultur ein weit verbreitetes und auch rechtlich-institutionell verankertes Ziel, dessen Berechtigung wohl kaum jemand grundsätzlich leugnet. Warum aber sollen oder wollen wir Natur schützen? Und vor allem: Welche Natur sollen oder wollen wir schützen? Darüber gehen die Meinungen ziemlich weit auseinander – und zwar nicht erst im interkulturellen Vergleich, sondern schon innerhalb eines Kulturraums.¹ Man kann sich diese Perspektivvielfalt vergegenwärtigen, indem man sich vorstellt, wie ein Wald jeweils wahrgenommen wird: von einem Förster, Naturschützer, Ökologen, Spaziergänger, Künstler, Survival-Trainer, spielenden Kind ... Auch aus den anhaltenden Debatten um die Errichtung von Windenergieanlagen oder um die Ausweisung von Nationalparks lässt sich herauslesen, wie umstritten das ist, was man unter Schutz stellen möchte.

Im Folgenden werfe ich einige Schlaglichter auf das komplexe Feld unserer Wahrnehmung von Natur und möchte damit zeigen:

- (1) Naturauffassungen sind immer kulturell geprägt und so plural, wie es moderne Gesellschaften sind – das gilt auch für naturwissenschaftliche Naturauffassungen.
- (2) Es gibt kategoriale Unterschiede zwischen Wahrnehmungsweisen von Natur, die, wenn man sie einfach übergeht, leicht zu verfahrenen und emotional aufgeladenen Diskussionen führen.

Beitragen sollen die folgenden Überlegungen zu einem reflektierten gesellschaftlichen Dialog über konkurrierende Auffassungen und Wertschätzungen von Natur. Es sind Anregungen für die Pro-

grammplanung von Erwachsenenbildungsanbietern, denen in diesem Feld an zivilgesellschaftlichen Diskussionen mit weniger selbstverständlich und alternativlos erscheinenden Überzeugungen liegt.



Dr. Thomas Kirchhoff

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Interdisziplinäre Forschung, FEST e.V.

thomas.kirchhoff@fest-heidelberg.de

I. Ökosystem oder Sinnbild?

Ausgehend von klassischen philosophischen Unterscheidungen kann man zumindest vier Wahrnehmungsweisen eines Waldes oder irgendeines anderen Naturphänomens unterscheiden: theoretisch-naturwissenschaftlich, technisch-praktisch, ästhetisch und symbolisch-moralisch.²

In *naturwissenschaftlich-theoretischer Wahrnehmungsweise* ist Wald ein ‚Kausalsystem‘: Ein Wald wird begriffen als Einheit aus Elementen, die miteinander durch Ursache-Wirkungs-Beziehungen verbunden sind. Ein Ökologe untersucht einen Wald daraufhin, welche ökologischen Kausalbeziehungen zwischen seinen Tier- und Pflanzenarten sowie abiotischen Umweltfaktoren wie Lufttemperatur, Lichtintensität und Bodennährstoffen bestehen. In *ökosystemtheoretischer Perspektive* untersucht er insbesondere Stoff- und Energieflüsse, wobei er die Tier- und Pflanzenarten nur daraufhin betrachtet, welchen Beitrag sie zu diesen leisten; alle anderen Eigenschaften bleiben unberücksichtigt. In

¹ Siehe BMUB/BfN (2014): Naturbewusstsein 2013. Bevölkerungsumfrage zu Natur und biologischer Vielfalt. Berlin/Bonn.

² Vgl. Kirchhoff, T./Trepl, L. (2009): Landschaft, Wildnis, Ökosystem: Zur kulturbedingten Vieldeutigkeit ästhetischer, moralischer und theoretischer Naturauffassungen. Einleitender Überblick. In: dies. (Hrsg.): *Vieldeutige Natur. Landschaft, Wildnis und Ökosystem als kulturgeschichtliche Phänomene*. Bielefeld, S. 13–66.





technisch-praktischer Wahrnehmungsweise ist Wald ein Mittel zu einem Zweck. Er hat instrumentellen Nutzen aufgrund seiner Produktionsfunktionen (Holz etc.) sowie Schutz- und Regulationsfunktionen (Schutz vor Lawinen; Rückhaltung von Niederschlägen; Kohlenstoffbindung usw.). Dabei wird der Wald, wie in naturwissenschaftlich-theoretischer Wahrnehmung, als Kausalsystem begriffen, aber, anders als in dieser, im Hinblick auf seine Nutzenfunktionen beschrieben. Der Wald wird wie eine Fabrik konzeptualisiert und nach seiner Leistungsfähigkeit beurteilt. In ästhetischer und in *symbolisch-moralischer Wahrnehmungsweise* ist Wald kein Kausalsystem, keine funktionale Ganzheit, sondern eine ästhetische, im Wesentlichen visuelle Ganzheit, die kulturell geprägte, kollektive symbolische Bedeutungen hat. Der Wald ist ein Sinnbild. Seine symbolischen Bedeutungen sind im Laufe der Kulturgeschichte entstanden, geprägt zum Beispiel durch Märchen, und mit moralischen Bewertungen verbunden, etwa eine gefährliche Waldwildnis zu sein, die eine Gegenwelt zur kulturellen Ordnung darstellt. Wald als Sinnbild hat für uns Qualitäten wie schön, frühlinghaft, zauberhaft, finster, unheimlich, erhaben, national etc., seinen Tieren werden Eigenschaften wie ‚böse‘ (Wolf) oder ‚klug‘ und ‚listig‘ (Fuchs) zugeschrieben.

Diese vier Wahrnehmungsweisen sind *kategorial* verschieden: Sie sind nicht ineinander überführbar und insofern eigenständig³ – auch wenn sie empirisch vermutlich niemals isoliert vorkommen. Natur ist ein kategorial verschiedener Gegenstand, je nachdem, ob wir sie als Kausalsystem oder als Sinnbild wahrnehmen – auch wenn wir in beiden Fällen dasselbe Wort (zum Beispiel eben: ‚Wald‘) verwenden.

Der kategoriale Unterschied zwischen Naturwahrnehmungen ist vergleichbar mit dem Unterschied zwischen einer Melodie, die ein Konzertbesucher hört, und der Abfolge wechselwirkender Luftschwingungen, die ein Physiker währenddessen messen könnte, ohne jemals die Melodie zu messen.

Wenn in Zeiten einer neu durchgreifenden Ökonomisierung von Lebenswelten das Konzept der sogenannten ‚Ökosystemdienstleistungen (*ecosystem services*)‘ zum Standardansatz für die Ermittlung *aller* Werte von Natur gemacht werden soll,⁴ dann ist die benannte kategoriale Differenz terminologisch und konzeptionell übergangen.⁵ ‚Ökosysteme‘ sind nun einmal als Kausalsystem definiert – als Wirkungsgefüge aus Populationen mehrerer Arten und deren unbelebter Umwelt. Genau deswegen sagt wohl auch niemand, er ginge in einem Ökosystem spazieren oder genieße dessen Stimmung. Hier kommt es auch wegen wirtschaftlicher Interessen zu konzeptionellen Verzerrungen, die nicht selten bei empirischen Erhebungen methodische Fehler zur Folge haben und ästhetisch-symbolisch-moralische Qualitäten von Naturphänomenen im falschen Licht erscheinen lassen oder gar letztlich ignorieren.

II. ‚Land-und-Leute‘ oder ‚Blut-und-Boden‘?

Weit verbreitet in unserem europäischen Kulturraum ist die Wertschätzung von Naturphänomenen und Landschaften, die wir für ‚besonders‘ halten. Wesentliche und daraus sich ableitende Ziele des Naturschutzes sind die Erhaltung regionaltypischer Biodiversität und einzigartiger Landschaften. Wie aber ist diese Vorliebe zu erklären? Psychologisch lässt sie sich nur unzureichend erhellen, auch nicht durch einen Verweis auf ein Interesse an Abwechslung und Neuem. Insbesondere bleibt dann unverständlich, warum Hinzufügungen von untypischen Elementen – etwa einer Weihnachtsbaumplantage in einer Streuwiesenlandschaft oder von Neobiota⁶ zur heimischen Flora – oftmals negativ bewertet werden. Unsere Vorliebe für regionaltypische Biodiversität und einzigartige Landschaften erklärt sich am besten durch ein in Europa sehr einflussreiches anti-universalistisches kulturelles Ideal, das auch für den Naturschutz konstitutiv ist.

Wie in den meisten anderen europäischen Ländern, so hat sich auch in Deutschland der Naturschutz um 1900 als Schutz attraktiver und seltener Tier- und Pflanzenarten formiert (zum Beispiel: 1899 Gründung des „Bundes für Vogelschutz“), mindestens in gleichem Maße aber entwickelte sich der Naturschutz auch als ‚Kultur- und Heimatschutz‘ (zum Beispiel: 1894 Gründung „National Trust for Places of Historic Interest or Natural Beauty“; 1904 Gründung „Bund Heimatschutz“). Es war damals vor allem das Ziel, die jeweilige Heimat in ihrer natürlichen und geschichtlich gewordenen regionalen Eigenart vor der Zerstörung durch Verstädterung und Industrialisierung zu schützen. Deswegen setzte man sich für die Denkmalpflege, für den Schutz des Landschaftsbildes, für die Rettung einheimischer Tiere und Pflanzen sowie für die Erhaltung lokaler Sitten, Gebräuche, Feste und Trachten ein.

³ Inwieweit sogenannte funktionalistische Ästhetiktheorien – entgegen Kants Ästhetiktheorie – berechtigt sind, einen Zusammenhang zwischen Zweckmäßigkeit und Schönheit zu behaupten, kann hier nicht diskutiert werden.

⁴ Siehe z.B. TEEB (2010): Die Ökonomie von Ökosystemen und Biodiversität. Bonn.

⁵ Kirchoff, T. (2012): Pivotal cultural values of nature cannot be integrated into the ecosystem services framework. In: PNAS 109: E3146.

⁶ Neobiota nennt man Tier- und Pflanzenarten, die nach 1492 in ein Gebiet eingewandert sind, in dem sie bisher nicht vorkamen, weil dies durch Ausbreitungsbarrieren wie Wüsten, Ozeane oder Gebirge verhindert wurde. Vor 1492 eingewanderte Arten heißen Archäobiota.

Es ging noch gar nicht um instrumentelle oder im heutigen Sinne ökologische, sondern um ästhetische und kulturelle Ziele. Und bis heute ist der Naturschutz in wesentlichen Teilen ein Schutz der vom Menschen geschaffenen Kulturlandschaften geblieben (einschließlich der Tier- und Pflanzenarten – heute ‚Biodiversität‘ genannt, die für die jeweilige Kulturlandschaft charakteristisch sind). Ein besonders deutliches Beispiel dafür ist die Lüneburger Heide, eines der ältesten und größten Naturschutzgebiete Deutschlands, deren faszinierenden Heideflächen durch Rodung und Übernutzung entstanden sind, oder der berühmte englische Lake District, der ebenfalls keine Natur-, sondern eine Kulturlandschaft darstellt. Der Naturschutz in solchen Gebieten sorgt vor allem dafür, dass die traditionellen Formen der Landnutzung erhalten bleiben oder zur Not deren Wirkungen zumindest durch spezielle Pflegemaßnahmen simuliert werden. Es käme andernfalls zu einer natürlichen Sukzession, durch die die traditionelle landschaftliche Eigenart verloren ginge. Der Naturschutz schützt in diesem Fall keineswegs Natur überhaupt, sondern ausschließlich solche Naturphänomene und -prozesse, die zu einer historisch vorgegebenen kulturlandschaftlichen Eigenart beitragen, beziehungsweise es werden alle anderen Naturprozesse aktiv bekämpft. Es gibt im europäischen Naturschutz allerdings – zunehmend – auch die Forderung nach Renaturierung durch Nutzungsaufgabe, was zur Entwicklung von Wildnis führen soll.⁷

Das Ideal kulturlandschaftlicher Eigenart geht zurück auf eine um 1800 entstandene Kultur- und Bildungstheorie, die sich gegen den damaligen Universalismus der Aufklärung wendete: Das Ziel der Menschheitsgeschichte sei *nicht* eine überall nach denselben, angeblich universellen Vernunftprinzipien organisierte Vergesellschaftung; stattdessen solle sich auf der Welt eine maximale Vielfalt einzigartiger Kulturen ausbilden. In Hinblick auf Naturphänomene müsse jedes Volk einfühlbar und wie es seinem ‚Charakter‘ entspricht, die besonderen Nutzungsmöglichkeiten, welche ihm sein Wohnplatz aufgrund besonderer natürlicher Gegebenheiten bietet, auf spezifische Weise realisieren und pflegen. Da die natürlichen Gegebenheiten – meist sprachman vom ‚Klima‘ – zugleich auch den Charakter eines Volkes formten, entstehe eine organische Einheit von Mensch und Natur, von ‚Land-und-Leuten‘.⁸ Im 20. Jahrhundert wurden dieses aufklärungskritisch-konservative Kulturverständnis und sein Ideal der landschaftlichen Eigenart mit den entsprechenden Heimatbezügen durch die nationalsozialistische Blut-und-Boden-Ideologie diskreditiert. Dies ist ein wesentlicher Grund dafür, weswegen der Naturschutz nach dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland auf eine rein naturwissenschaftliche und dann vor allem ökologische Basis gestellt wurde. Indes, das alte Ideal landschaftlicher Eigenart blieb einflussreich und kam zum Tragen in nur



Lake District in Großbritannien

scheinbar ökologischen Argumenten. Seit etwa zwei Jahrzehnten wird das alte Ideal wieder zunehmend explizit und reflektiert vertreten.⁹ Auch für die aktuellen Forderungen, die heimische Biodiversität vor ‚Neobiota‘ zu schützen, bildet das Ideal landschaftlicher Eigenart die stärkste Argumentationsbasis. Obwohl das Ideal landschaftlicher Eigenart nicht zwangsläufig zu einer Blut-und-Boden-Ideologie (zurück-)führen muss,¹⁰ ist das Ziel der Exklusion von Neobiota unter politischen Gesichtspunkten nicht unproblematisch, denn es weist durchaus eine strukturelle Nähe zu fremdenfeindlichen Ideologien auf.

III. Integrierte Einheit oder variables Gefüge?

Die Naturwissenschaft ‚Ökologie‘ ist eine Teildisziplin der Biologie. Sie befasst sich mit den Umweltbeziehungen von Organismen. Ihre gesamte, über hundertjährige Geschichte ist geprägt durch grundlegende Kontroversen darüber, in welchen ökologischen und evolutionären Beziehungen die Arten stehen, die in einem Gebiet (Habitat) koexistieren, beziehungsweise nach welchen Prinzipien sich Arten in ökologischen Gesellschaften (‚Biozöosen‘) organisieren.¹¹ Die Extrempositionen in diesen Kontroversen sind der ‚Organizismus‘ und der ‚Individualismus‘. Dem *Organizismus* zufolge haben die Beziehungen zwischen den Arten einer Biozönose denselben Charakter wie die Beziehungen zwischen den Organen eines individuellen Lebewesens: Die Arten sind in ihrer Existenz wechselseitig voneinander abhängige Teile eines überindividuellen Super-Organismus. Dem *Individualismus* zufolge hingegen verbreiten sich die verschiedenen Arten weitgehend unabhängig voneinander: Biozöosen sind lockere Ansammlungen von Arten, deren Zusammensetzung sich ständig wandelt.

Diese Extrempositionen werden in der Naturwissenschaft Ökologie praktisch nicht mehr vertreten, aber der Organizismus ist vor allem im Naturschutz und der sogenannten ‚Ökologiebewegung‘ einflussreich geblieben. Die Wissenschaft der Ökologie ist heutzutage geprägt durch ein differenziertes Spektrum von Theorien, die alle, entgegen dem Individu-

⁷ Siehe hierzu Kirchhoff, T./Vicenzotti, V. (2014): A historical and systematic survey of European perceptions of wilderness. *Environmental Values* 23 (4), S. 443–464; Olwig, K. R. (2016): Virtual enclosure, ecosystem services. Landscape's character and the ‚rewilding‘ of the commons: the ‚Lake District‘ case. In: *Landscape Research* (preprint version).

⁸ Siehe zu dieser Kultur- und Bildungstheorie insb. die Schriften von J. G. Herder und W. H. Riehl, von dem die Formel „Land und Leute“ stammt.

⁹ Siehe z.B. Piechocki, R./Wiersbinski, N. (Hrsg.) (2007): *Heimat und Naturschutz*. Die Vilmer Thesen und ihre Kritiker. Bonn.

¹⁰ Wesentliche Unterschiede sind, dass die nationalsozialistische Blut-und-Boden-Ideologie (1) Völker als angebliche biologische Einheiten, als Rassen, begreift, (2) die Überlegenheit einer dieser angeblichen Rassen über alle anderen behauptet und (3) nationale Vereinheitlichung fordert, wohingegen in der konservativen Land-und-Leute-Theorie (1) Völker als kulturelle Einheiten begriffen werden, in die Fremde deshalb integrierbar sind, (2) alle Kulturen explizit als gleichberechtigt angesehen werden und (3) regionale Eigenart gegen nationale Vereinheitlichung verteidigt wird. Siehe dazu ausführlicher: Kirchhoff, T. (2015): *Naturschutz und rechtsextreme Ideologien*. Abgrenzungen im Hinblick auf das Ideal landschaftlicher Eigenart. In: G. Heinrich et al. (Hrsg.): *Naturschutz und Rechtsradikalismus*. (BfN-Skripten 394). Bonn, S. 22–37.

¹¹ Ausführlicher zum Folgenden siehe: Kirchhoff, T. (2015): *Konkurrierende Naturkonzepte in der Ökologie, ihre kulturellen Hintergründe und ihre Konsequenzen für das Ökosystemmanagement*. In: E. Gräß-Schmidt (Hrsg.): *Was heißt Natur? Philosophischer Ort und Begründungsfunktion des Naturbegriffs*. Leipzig, S. 175–194.



alismus, den Einfluss ökologischer Beziehungen wie Konkurrenz und Prädation auf die Zusammensetzung von Biozöosen betonen, aber, entgegen dem Organismus, die Existenz von Super-Organismen bestreiten. Innerhalb dieses Spektrums lässt sich allerdings weiterhin eine grundlegende Differenz zwischen zwei Theorietypen konstatieren,¹² die sich vereinfacht so charakterisieren lassen:

In der *Theorie spezifischer Abhängigkeiten* – so meine Bezeichnung – wird angenommen, dass ökologische Gesellschaften, die sich ungestört entwickeln konnten, überwiegend aus Arten bestehen, die eine gemeinsame evolutionäre Geschichte durchlaufen haben. In deren Verlauf haben sich die koexistierenden Arten durch ein- und wechselseitige Selektionsprozesse aneinander und an die abiotischen Umweltbedingungen angepasst, wobei es zu ‚Nischenspezialisierungen‘ und ‚Ko-Speziationen‘ gekommen ist. Auf diese Weise sind fast überall auf der Welt einzigartige Biozöosen entstanden, die eine je charakteristische, maximal differenzierte Artenzusammensetzung mit vielen endemischen Arten aufweisen und deren Arten durch einzigartige, stark spezialisierte ökologische Beziehungen eng miteinander verbunden sind. Die ökologischen Gesellschaften haben sich an ihr jeweiliges Habitat angepasst und zugleich dessen Standortbedingungen so verändert und stabilisiert, dass sie zusammen mit ihrem Habitat eine übergeordnete Einheit bilden: ein ‚sich selbst stabilisierendes und reproduzierendes lokales Ökosystem‘. Die Biosphäre als Ganze ist dann ein System bestehend aus einer Vielfalt solcher lokaler Ökosysteme.

In der *Theorie unspezifischer Abhängigkeiten* wird bestritten, dass lokalspezifische koevolutionäre Anpassungen, die im Verlauf einer gemeinsamen evolutionären Geschichte koexistierender Arten erfolgen, ein wesentliches Prinzip der Organisation von Biozöosen sind. Deren Organisationsprinzip sei vielmehr „ökologische Passung“¹³. Es finden sich also diejenigen Arten des regionalen Artenpools in lokalen Biozöosen zusammen, die mit ihren Ansprüchen und Toleranzen bezüglich der abiotischen und biotischen Umwelt zueinander passen – wobei die Arten die hierfür relevanten Merkmale zuvor andernorts, unabhängig voneinander erworben

haben. Die Arten behalten, auch wenn sie in ein für sie neuartiges Umfeld ökologischer Interaktionen gelangen, ihre zuvor evolutionär erworbene ökologische Nische. Wenn sich die Umweltbedingungen in einem Habitat über die Toleranzgrenzen einer Art hinaus wandeln, dann überlebt sie, indem sie andere Gebiete besiedelt, in denen nunmehr Bedingungen herrschen, die zu ihren bereits bestehenden Ansprüchen und Toleranzen passen. Vorausgesetzt wird dabei (fundiert durch eine hier nicht darstellbare Theorie diffuser Koevolution und evolutionärer Konvergenz), dass ökologische Interaktionen in der Regel nicht stark, sondern schwach spezialisiert sind, sodass es in den meisten Fällen viele Arten gibt, die ökologisch äquivalent und damit durcheinander austauschbar sind. Die Biosphäre ist so gesehen kein System eng integrierter lokaler Ökosysteme, sondern ein fluktuierendes Interaktionsgefüge aus wenig spezialisierten präadaptierten Arten.

Wie es zu diesen aktuell konkurrierenden ökologischen Theorietypen kommt, kann ich hier nur andeuten: Die Theoriebildung ist in der Ökologie, wie in allen Wissenschaften, durch lebensweltliche Deutungsmuster beeinflusst. In diesem Fall bilden aktuell ebenfalls konkurrierende Ideale von menschlicher Individualität und Vergesellschaftung den lebensweltlichen Hintergrund. Es gibt auffällige strukturelle Parallelen zwischen den konkurrierenden ökologischen Theorien und gegenwärtig konkurrierenden soziologischen Theorien, speziell zwischen der aktuellen Theorie spezifischer Abhängigkeiten und dem nach wie vor wirksamen Land- und-Leute-Ideal.

Die sogenannte Ökologiebewegung, die sich seit den 1960er Jahren entwickelte, beruft sich einseitig auf einen ökologischen Organismus oder zumindest auf eine Theorie spezifischer Abhängigkeiten. Das erkennt man daran, dass eine ökologische Krise diagnostiziert wird, die darin bestehen soll, dass der Mensch die Natur beziehungsweise die natürlichen Ökosysteme zerstört.

Von einer *Zerstörung* der Natur beziehungsweise eines Ökosystems kann man nämlich nur dann sinnvoll sprechen, wenn man annimmt, die Natur als Ganze sei ein organismenähnliches, sich selbst regulierendes Ökosystem oder bestehe aus solchen Ökosystemen. Andernfalls kann man nur von *Veränderungen* in der Natur beziehungsweise von Ökosystemen sprechen, die für den Menschen ungünstig sind.

IV. Bedrohung oder Bereicherung?

Welche bildungspraktische Relevanz haben diese Kontroversen der Ökologie? Ich möchte die kulturellen, politischen und ethischen Implikationen meiner naturwissenschaftlichen Ausführungen anhand der Kontroverse um ‚Neobiota‘ noch deutlicher aufzeigen. Je nachdem, welche Theorie über die

¹² Warum die Kontroverse nicht längst – wie man aufgrund einer verbreiteten (falschen) Vorstellung über wissenschaftliche Theoriebildung erwarten könnte – empirisch durch Widerlegung von Theorien zugunsten einer Theorie entschieden worden ist, siehe Kirchhoff, T. (2011): ‚Natur‘ als kulturelles Konzept. Zeitschrift für Kulturphilosophie 5, S. 69–96.

¹³ Den Begriff entnehme ich Janzen, D. H. (1985): On ecological fitting. *Oikos* 45, S. 308–310.

¹⁴ Im Fokus der Diskussion um die Einwanderung von Arten nach Europa steht derzeit etwa der Waschbär (*Procyon lotor*) und das Drüsige Springkraut (*Impatiens glandulifera*), in den USA zum Beispiel das Gemeine Schilf (*Phragmites australis*).

¹⁵ Driesche, J. v./ Driesche, R. v. (2004): Nature out of place: biological invasions in the global age. Washington, Buchtitel bzw. S. 2.

¹⁶ Siehe zu diesen sogenannten *complementarity* und *sampling effects*: Hooper, D. U. et al. (2005): Effects of biodiversity on ecosystem functioning: a consensus of current knowledge. *Ecological Monographs* 75, S. 3–35.

Organisationsweise von Biozönosen beziehungsweise Ökosystemen man zugrunde legt, begrüßt, duldet, diskriminiert oder bekämpft man diese ‚Einwanderer‘ der Flora und Fauna.¹⁴

Eine verbreitete Ansicht ist, dass Neobiota maßgeblich für das globale, regionale und vor allem auch lokale Aussterben von heimischen Arten verantwortlich sind. Die wenigen natürlichen Neobiota früherer Zeiten hätten von den lokalen Ökosystemen integriert werden können, bei der Vielzahl heutiger anthropogener Neobiota sei dies jedoch nicht mehr möglich; sie setzen das natürliche Organisationsprinzip der Ökosysteme außer Kraft, weil sich durch sie die Artenzusammensetzung um Größenordnungen schneller und stärker verändere, als koevolutionäre Anpassungs- und Abstimmungsprozesse innerhalb lokaler Ökosysteme erfolgen könnten. Manche Autoren sprechen von „Nature Out of Place“ und beklagen „an unending stream of invasions [that] is changing ... ecosystems from productive, tightly integrated webs of native species to loose assemblages of stressed native species and aggressive invaders“.¹⁵ – Sofern solche Ansichten auch naturwissenschaftlich und nicht nur ästhetisch-symbolisch-moralisch begründet werden, liegt ihnen die Theorie spezifischer Abhängigkeiten oder ein ökologischer Organizismus zugrunde.

Die gegnerische, ebenfalls verbreitete Ansicht ist, dass es immer schon zahlreiche Einführungen einzelner Arten und auch umfangreiche ‚Invasionswellen‘ gegeben habe. Große Teile heutzutage einheimischer Biota seien Nachkommen früherer Einwanderer, denn die Natur befinde sich schon immer in einem kontinuierlichen Prozess der Veränderung durch Einwanderung und Erlöschen von Arten. Ein grundsätzlicher Unterschied zwischen den früheren natürlichen und den aktuellen anthropogenen Einführungen von Neobiota bestehe also nicht. Neobiota seien auch nicht die Hauptursache für das Aussterben heimischer Arten, denn sie etablierten sich zumeist zusätzlich zu diesen; es seien in erster Linie menschliche Standortveränderungen, die ein globales, regionales oder lokales Artensterben verursachen. Neobiota führten auch nicht per se zur Beeinträchtigung von Ökosystemfunktionen: Gebietsfremde und heimische Arten seien nämlich bezüglich der meisten ökologischen Funktionen ununterscheidbar. Ökonomische Schäden würden auch durch manche einheimische Arten verursacht, nicht nur durch (einige) Neobiota. Grundsätzlich positiv sei, dass sich durch Neobiota die lokale Artenzahl erhöhe, was statistisch dazu führe, dass die vorhandenen Ressourcen vollständiger, effektiver und stabiler genutzt würden.¹⁶ Da Neobiota aber unerwünschte Effekte haben könnten, seien Einzelfallprüfungen sinnvoll. – Solchen Ansichten liegt die Theorie unspezifischer Abhängigkeiten oder ein ökologischer Individualismus zugrunde.



© Dieter Schütz / pixelio.de

V. Sensibilität für das Plurale und Sinnbildhafte

Aus meinen Ausführungen lässt sich folgendes Fazit ziehen: Aktuelle Debatten über Natur- und Umweltschutz lassen sich nur verstehen und in angemessener Weise führen, wenn man die unterschiedlichen, kulturell geprägten Natur-, Menschen- und Weltbilder mit in den Blick nimmt, die in diesen Debatten zu konkurrierenden Positionen führen. Wie die Geschichte des Naturschutzes lehrt, sind dabei auch die Wechselbeziehungen mit den aktuellen Debatten um Globalisierung, Regionalismus, Beheimatung, kulturelle Identität, Diskriminierung usw. zu berücksichtigen.

Es sind Erwachsenenbildungsangebote wünschenswert, die für die kulturellen Vorannahmen und Deutungsmuster sensibilisieren, auf denen scheinbar rein naturwissenschaftlich begründete Positionen im Natur- und Umweltschutz beruhen, womit auch die politisch-ethischen sowie politisch-theologischen Implikationen dieser Positionen in den Blick geraten.

Es geht um Sensibilität für die (nicht mit Beliebigkeit zu verwechselnde) Pluralität von Naturauffassungen – auch jenseits der eigenen – und um Sensibilität für Natur auch als Sinnbild – jenseits ihrer zunehmenden einseitigen Versachlichung zu einem Ökosystem oder einer Ressource.

Jenseits des Fokus dieses Aufsatzes geht es auch um Fragen der Verantwortung und Gerechtigkeit in unserer ‚einen Welt‘: So ist beispielsweise die Begrenzung des anthropogenen globalen Klimawandels, dessen Auswirkungen regional extrem unterschiedlich sind, vor allem eine Pflicht der Menschen, die ihn verursachen, gegenüber den vielen anderen Menschen, deren Lebensgrundlage und Heimat er bedroht.¹⁷

¹⁷ Vgl. Santarius, T. (2007): Klimawandel und globale Gerechtigkeit. Aus Politik und Zeitgeschichte 2007 (24), S. 18–24; Ott, K. (2009): Grundzüge der Klimaethik. In: Architektenkammer NRW (Hrsg.): Natur und gebaute Umwelt. Düsseldorf, S. 57–63.

» Fremde Heimat Europa. Ein Seitenblick



Dr. Hans Jürgen Luibl

Leiter Bildung
Evangelische Villa an der
Schwabach

Hj.luibl@bildung-evange-
lisch.de

I. Der vergessene Kontinent und die wiedererinnerte Festung

Was Europa zusammenhält? Diese Frage war lange Zeit eine schöngeistige, akademische Frage nach Wurzel und Wesen dieses seltsamen Geschöpfes, das einmal eine Prinzessin gewe-

sen sein soll. Die Zeiten haben sich gewandelt: Brexit und Grexit, Eurokrise und die Ukraine und vor allem die Flüchtlingsströme haben aus der intellektuellen Debatte über Europa eine Überlebensfrage von Europa gemacht. Der Firnis von Grundwerten und abendländischen Werten, der über dem Kontinent lag, ist schneller geschmolzen als das arktische Eis im Klimawandel. Die nun wieder sichtbaren Felsbrocken unterm dünnen Ideologie-Schnee, das sind die Nationen, die national-ökonomischen Interessen, die nationalen Grenzen, über die hinaus man nicht mehr denken will und die notfalls mit Stacheldraht und Staatsgewalt geschützt werden (vor allem gegen Migranten, weniger gegen Cyberangriffe aus den USA). Europa ist selbstvergessen geworden. Sogar die Basics des realen, des wirtschaftlichen Europa werden ausgedörrt, aufgegeben. Die Blaupause dafür war der Schumannplan von 1950, das Ergebnis die Montanunion, die EWG, die EG und dann die EU. Aus der Domestizierung nationaler Wirtschaftskräfte sollte sich eine Friedensordnung in Europa und darüber hinaus entwickeln. Es hieß: „Diese Produktion wird der gesamten Welt ohne Unterschied und Ausnahme zur Verfügung gestellt werden, um zur Hebung des Lebensstandards und zur Förderung der Werke des Friedens beizutragen. Europa wird dann mit vermehrten Mitteln die Verwirklichung einer seiner wesentlichsten Aufgaben verfolgen können: die Entwicklung des afrikanischen Erdteils.“ Das eigentliche Telos, die Entelechie der europäischen Wirtschaftsunion sollte sein: die Entwicklung Afrikas. Heute erscheinen die unerledigten Hausaufgaben als eine bedrohliche Flüchtlingswelle.

Die neuen Fremden treffen auf ein sich fremd gewordenes Europa. Schnell werden aus den Opfern – auch der europäischen Politik – Schuldige.

Es ist in diesem Zusammenhang erstaunlich, wie die Rede von der ‚Festung Europas‘ ihre Konnotation ändert. Die Rede geht auf die militärisch-aggressive Europapolitik des deutschen Nationalsozialismus zurück und bezeichnete die von Deutschland besetzten Teile Europas. Im Zuge der Integration Europas wurde dann die Formel von der Festung Europas zu einem Negativbild – sowohl nach innen wie nach außen sollte und durfte Europa keine Festung mehr sein. ‚Dieses Europa darf keine Festung werden, in der wir uns vor den anderen abschotten, es muss offen sein‘ – so etwa der deutsche Bundeskanzler Helmut Kohl auf dem Parteitag der CDU am 15. Dezember 1991 in Dresden. Damit nimmt die damalige konservative Regierung die Ideen der konservativen Initiatoren der europäischen Integration, wie etwa Konrad Adenauer einer war, auf und führt sie politisch weiter. Mittlerweile ist aus dem Schimpfwort wieder ein Slogan gerade der konservativen Politik geworden. Österreichs Innenministerin Johanna Mikl-Leitner etwa verwendete diesen Begriff im letzten Jahr, um angesichts der Herausforderungen der Flüchtlingsbewegungen ein zukünftiges, funktionierendes Sicherungssystem für Europa zu bezeichnen. – Politische Bildungsarbeit hat nicht nur ein Utopie-Potenzial (siehe unten), sondern auch eine wichtige kritische Erinnerungsfunktion.

II. „No Fear!“ – Ein amerikanisches Blitzlicht erhellt die europäische Migrationstradition

2016 trafen sich der Präsident der Vereinigten Staaten, Barack Obama, und Marilynne Robinson, eine amerikanische Schriftstellerin mit einem Nerv für Theologie, zu einem Gespräch in Iowa. Also nichts Spektakuläres – Macht und Poesie im Gespräch. Robinson sprach den Präsidenten unter anderem auf das eigentliche Amerika, den amerikanischen Traum an. Und dieses Amerika sei geprägt von europäischen Glaubensflüchtlings. Denn Protestantismus sei eine europäische Flüchtlingsreligion. Und diese Flüchtlinge brachten eines mit nach Amerika: ‚No fear!‘ Und das hat Amerika geprägt und stark gemacht. Die nationale Angstgesellschaft ist, so stark und martialisch sie sich auch gebärden möge, das andere Amerika, nicht das christliche Amerika.

Soweit dieses amerikanische Blitzlicht.

Nun kann man hier schnell und viel nachfragen: ob wirklich alle Flüchtlinge ‚fearless‘ waren, ob wirklich die Calvinisten die wesentliche Grup-

¹ Flacke, M. (Hrsg.) (1998): *Mythen der Nationen. Ein europäisches Panorama*. München, Berlin. Das war 1998, 10 Jahre nach dem Fall des Eisernen Vorhangs, eher gedacht als ein Rückblick auf die vergehenden Mythen der Nationen. Die zweite Auflage von 2001 stand bereits im Zeichen einer neuen Europamüdigkeit – und heute müsste man diesem Buch noch ein aktuelles Kapitel hinzufügen: Die Wiederkehr der nationalen Mythen im Kampf gegen Fremde ...



pe der Einwanderer waren und vieles mehr. Man kann darin aber auch einen Hinweis auf verborgene Identitätspotenziale erkennen – die, wie alle Identitätspotenziale, sich erst in der geschichtlichen Rekonstruktion entwickeln, als Erinnerungen für die Zukunft. Und man kann entsprechend – mit Blick in die Zukunft – fragen, ob nicht auch Europa durch die Konfessionsmigranten des 16. und 17. Jahrhunderts stärker geprägt ist als es die nationalen Großzählungen zugestehen wollen.

Alle Nationen entwickeln ihre Gründungs- und Bestandsmythen, um ihre Identitäten möglichst langfristig zu definieren und Menschen mittels eines politischen Emotionenmanagements als Mitglieder von dieser oder jener Nation binden zu können. Flüchtlinge kommen in diesen Selbstinszenierungen nicht vor. Etwa werden in dem sehr schön gemachten, sehr informativen, inhaltlich jedoch erschreckenden Band „Mythen der Nationen. Ein europäisches Panorama“⁴¹ nationale Mythen in ihrem Entstehen und ihren Wirkungen genau beschrieben: Identitätsstiftende Kristallisationspunkte sollen fast ausnahmslos Kriege sein, europäische Migrationsbewegungen kommen schlichtweg nicht vor. Wie aber kann es sein, dass Migrationsbewegungen von der spätantiken Völkerwanderung über die Konfessionsmigrationen des 16., 17. und auch noch 18. Jahrhunderts bis hin zu den Flüchtlingsströmen nach dem Ersten und Zweiten Weltkrieg real nationale Grenzen zwar durchquert, doch an der nationalen Identität abgeprallt sein sollen?! Es ist ratsam, dem Buch „Mythen der Nationen“ und den Brandreden in der aktuellen Flüchtlingsdebatte ein anderes Buch gegenüberzustellen: die En-

zyklopädie „Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart“². Auch hier sind die Nationen Europas vereint beschrieben, jedoch als Auswanderer- und Einwandererländer. Die wiedergegebene Fülle an großen und kleinen Migrationsbewegungen ist kaum überschaubar (auf über 200 Migrationsbewegungen wird eingegangen): von den Donauschwaben in Südosteuropa in der frühen Neuzeit über die griechisch-orthodoxen und muslimischen Flüchtlinge und Deportierten in Griechenland und der Türkei seit 1912 bis hin zu den Gastarbeitern nach 1945, europaweit. Angesichts dieser Lektüre wird deutlich, wie nationale Mythisierungen die Migrationsbewegungen systematisch ausschließen und sich gegen sie zu immunisieren versuchen. Europa, als Landkarte gesehen, wird auf den ersten Blick durch die Grenzen der Nationen gebildet, auf den zweiten Blick aber zeigen sich die Routen, Straßen und Irrwege großer Flüchtlingsströme. Sie sind eine Art Nervensystem des europäischen Geistes, der demnach zu weit mehr Besonnenheit und Mut in Migrationsfragen befähigt sein dürfte.

III. Konfessionsmigrationen – Erbschaft ohne Erben?

Konfessionsmigration ist ein Begriff des Kirchengeschichtlers Heinz Schilling – damit sind die Bewegungen der Glaubensflüchtlinge im Übergang vom Hohen Mittelalter zum Beginn der Neuzeit gemeint: Hugenotten, Salzburger Exulanten, Puritaner – Evangelische, die ihre Gegend, einzeln oder als Gruppen, im Zuge der Gegenreformation verlassen, in andere Länder Europas, nach Amerika oder

² Bade, K. J./Emmer, P. C./Lucassen, L./Oltmer, J. (Hrsg.) (2010): Enzyklopädie – Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Paderborn.



Konfessionsmigration im 17. Jahrhundert: Französische Hugenotten auf der Flucht

Russland fliehen mussten. Sieht man diese Konfessionsmigrationen als Transferbewegungen an, so lassen sich idealtypisch drei Elemente feststellen: 1. Das Aufnahmeland gewinnt, das abgebende Land verliert: Das ist auch wirtschaftlich gemeint und lässt sich etwa am Beispiel der Hugenotten zeigen.³ Entsprechend gibt es eine geistige Verarmung durch Flucht im Auswanderungsland. Meist waren es die nicht angepassten religiösen Gruppen, der linke Flügel der Reformation, der aus Europa auswanderte und hier einen Protestantismus zurückließ, der der Matrix christlicher Obrigkeit kaum etwas entgegenzusetzen hatte. 2. Es lässt sich zeigen, dass Migrationen vor allem Bildungstransfer sind: Zunächst waren es die Eliten, also die Pfarrer und Lehrer, die ausgewiesen wurden und auf der Flucht war wenig mitzunehmen außer der Bildung im Kopf und einem Gesangbuch oder Katechismus im Rucksack. Bildungseliten auf der Flucht waren überdies in der Lage, ihre Flucht zu deuten und ihre Erfahrungen in ein Informations- und Kommunikationsnetz einzuspeisen. 3. Migrantinnen und Migranten bringen einen Überschuss an Hoffnung mit, der Kreativität und Visionen belebt: Nicht zufällig war es der Migrantenbischof und Pädagoge Jan Amos Comenius, der als erster eine Vision von einem friedlichen Europa über nationale Grenzen und konfessionelle Differenzen hinaus entwickelte.

Hat die Konfessionsmigration Europas Identität also geprägt? In die Groß Erzählungen der Nationen wird – im Unterschied zur Regionalgeschichte, in der Flüchtlingsbewegungen zur Identität einer Region gehören und nicht selten mit Stolz erzählt werden – dieser Gesichtspunkt gern übergegangen. De facto ist aber sowohl die kirchliche Landschaft wie die Gesellschaft von Migration geprägt – schlicht dadurch, dass durch sie – reale und ideelle – Grenzen überschritten wurden und man

zu einer Weiterentwicklung von Kultur, Gesellschaft und Wirtschaft genötigt war. Die ehemaligen Migrantinnen und Migranten haben auch die durchaus beängstigende Vorstellung mitgebracht, dass das Leben in sicheren Grenzen auf Dauer nicht sicher bleiben muss. Sie bringen aber zugleich die Erfahrung mit, dass dort, wo diese Angst real wird, auch eine Rettung möglich ist. Vielleicht ist die Bereitschaft, Flüchtlinge aufzunehmen, bei Europas Christen mittlerweile deswegen so verbreitet, weil sie dadurch an prägende Erfahrungen der kollektiven und persönlichen (Glaubens-)Geschichte erinnert sind. Vielleicht ist die Aufnahme von Flüchtlingen auch schlicht das Ergebnis eines Umdenkens, das mit der Idee des ‚wandernden Gottesvolkes‘ im Zweiten Vatikanum und mit der Idee der ‚Pilgerschaft‘ des Ökumenischen Rates der Kirchen vorbereitet wurde. Flüchtlinge treffen in Europa nicht nur auf Grenzen, sondern auf eine Glaubenstradition mit Migrationshintergrund – das könnte ein fruchtbarer Lernort für ein neues Europa werden, das Grenzen kennt und – im doppelten Sinn – über die Grenzen Neuland entdeckt. Oder mit dem Theologen Paul Tillich formuliert: Die Grenze ist der eigentlich fruchtbare Ort der Erkenntnis – und dies sagte er nicht im akademischen Elfenbeinturm, sondern als theologischer Lehrer, der im Dritten Reich Deutschland verlassen musste und in Amerika theologisch neu anfangen zu denken, mit allen Grenzerfahrungen im Rucksack seines Lebens.

IV. Bildungstransfer – über die Schleuserfunktion der Bildungsarbeit

Kennen Sie und mögen Sie vielleicht sogar Weine aus Südafrika? Wenn ja, dann goutieren Sie damit ein Erfolgsstück europäischer Migrationsbewegung: Der Weinanbau in Südafrika geht auf die europäische Konfessionsmigration seit dem 16. Jahrhundert zurück – hugenottische Glaubensflüchtlinge waren es, die im 17. Jahrhundert die französische Weinkultur (und über den Wein auch den Abendmahlswein und damit mit der Kultur die Kirche) nach Südafrika brachten. Für die europäischen Einwanderer bedeutete der Weinanbau ein Stück Heimat und zugleich eine Möglichkeit, sich wirtschaftlich zu etablieren; für Südafrika war er eine wirtschaftliche Innovation und eine Weiterentwicklung dessen, was man vielleicht ‚Leitkultur‘ nennen könnte, also von etwas, das nur dann hilfreich ist, wenn es Identität gerade nicht festschreibt, sondern neue Entwicklungen ermöglicht.

In der aktuellen Diskussion um den adäquaten Umgang mit Migration ist der wirtschaftliche Aspekt der Zuwanderung ein wichtiges Argument: Aus ökonomischen Gründen ist Migration sinnvoll und so spricht man auch von ‚Integration‘ (statt ‚Inklusion‘) und legt entsprechende Bildungsprogramme im Bereich Sprache und Ausbildung auf. Für eine gelingende Integration ist dies sicherlich eine

³ Die Hugenotten brachten den Einwanderungsländern wirtschaftlichen Aufschwung, weil sie technische Fähigkeiten mitbrachten. Im Gegensatz verarmte Frankreich. Was aber wirtschaftlich gesehen sinnvoll ist und mittels der neuen Idee einer Bevölkerungspolitik auch von der Regierung unterstützt wurde, das war deshalb noch nicht gesellschaftlich akzeptiert. In Erlangen zum Beispiel wurden die Hugenotten von der evangelischen Bevölkerung damals als Fremde ausgegrenzt, weil sie ihren Glauben anders lebten und nicht einmal ordentlich essen würden.

unverzichtbare Bildungsleistung, die auch beidseitig, seitens der Gesellschaft und seitens der Migrantinnen und Migranten, erbracht werden muss. Indes zeigt das Beispiel der Konfessionsmigration noch eine andere Herausforderung: Es gilt auch, die Fertigkeiten und Erfahrungen der Migrantinnen und Migranten einzubeziehen, so dass neue kulturelle und ökonomische Entwicklungen möglich werden.

Wäre die Wirkung von Bildungsleistungen tatsächlich nur die Anpassung an bestehende Arbeits- und Leistungssysteme, hätten wir heute keinen Wein aus Südafrika.

„Integrieren heißt erneuern“, titelt eine Reportage in der *Süddeutschen Zeitung* vom 19. Oktober 2015, in der es um die Weiterentwicklung von Forschung und Hochschule geht. Und in der *Welt online* vom 24. März 2015 kann man nachlesen, dass mehrere aktuelle Studien zu dem Schluss kommen: „Migranten haben höchste Erwartungen an die Ausbildung ihrer Kinder“. So wird etwa die Aussage: „Bildung ist der wichtigste Schlüssel für ein gelungenes Leben“ von 96% der Migrantinnen und Migranten bejaht. Umgekehrt gilt in Deutschland jedoch nach wie vor, dass ein Migrationshintergrund der größte Hinderungsgrund für Bildungserfolg ist. Bildungs(un)gerechtigkeit ist hier sehr milieuoorientiert und schlägt sich so verstärkt nieder. Nur eine längst überfällige Weiterentwicklung des Bildungssystems könnte die Chancen auf selbstbestimmte Lebensführung für Menschen mit Migrationshintergrund und für Benachteiligte allgemein erhöhen und die merkwürdigen Korrelationen zwischen Migrantinnen und Migranten und benachteiligten Minderheiten in unserer Gesellschaft reduzieren. – Eine Utopie?

Lieben Sie Trommeln? Das ist vielleicht nicht jedermanns Geschmack, aber in den Gottesdiensten von Gemeinden, die sich für Migrantinnen und Migranten geöffnet haben, etwa in italienischen Waldensergemeinden, erklingen regelmäßig Trommeln. Bildungsinitiativen ließen dort neue Gemeinsamkeiten entstehen und bezweckten nicht nur Angleichungen an das bestehende Glaubens- und Liturgiesystem. Konsequenterweise gibt es in Waldensergemeinden auch „Integrationskurse für Einheimische“, für die „Ein-Land-Menschen“. Erwachsenenbildung gestaltet hier mutig Grenzüberschreitungen und zeigt: Es ist eine ihrer großen Stärken, sich auf derartigen Kulturtransfer einlassen, ihn initiieren, begleiten und gestalten zu können.

Erwachsenenbildung kann auch Rahmenbedingungen schaffen, die es Migrantinnen und Migranten erlauben, ihre eigene Kultur und Sprache als Teil eigener Identität weiterzuentwickeln und unter veränderten gesellschaftlichen Vorzeichen neu zum Ausdruck zu bringen.



Johann Amos Comenius

Kultursensibilität führt zu einer stärkeren Ausdifferenzierung der Bildungslandschaft und zu einer stärkeren Suche nach Einheit in der Verschiedenheit. Dies führt auch die evangelischen Kirchen in Europa auf ihr Selbstverständnis zurück: „Einheit in versöhnter Verschiedenheit“ – die Formulierung einer Bildungsaufgabe.

Kennen Sie Martin Luther Kings Rede „I have a dream“? Sie ist bewegend und hat bewegt. Sie ist eine Adaption des „American Dream“, der wiederum wurzelt in der Migrationstradition, vor allem von europäischen Puritanerinnen und Puritanern. Diese Migrationstradition vereint ein Doppeltes – die Erfahrung von Verlust der Heimat und von erlebter Unterdrückung, von Migration und Minderheitssituation, aber auch von mehr: von einem Überschuss an Hoffnung, von uneingelösten Versprechen und Verheißungen.

Es gibt auch in Europa ein utopisches Potenzial, einen Stachel gegen Selbstgefälligkeit, es gibt viele Fenster und Türen in der Festung. Europas utopisches Potenzial ist ein langlebiger Bildungsmotor. Der Name *Comenius* steht für ein imposantes europäisches Bildungsprogramm und für eine imposante Person europäischer Bildungstradition. Er bezeichnet die Matrix evangelischer Erwachsenenbildung.

Ein Veranstaltungshinweis:

Fremde Heimat Europa. Migration und Identität von der Nachkriegszeit bis heute – Herausforderungen für evangelisches Bildungshandeln in Kirche und Diakonie.

5.–7. Dez. 2016 in der Evangelischen Akademie Tutzing/Bayern.

» Ökumene, Globales Lernen, Migration



Petra Herre

Theologin und
Sozialwissenschaftlerin
PetraHerre@t-online.de

„Eine Welt“ ist ein Begriff der kirchlichen Entwicklungspolitik und -zusammenarbeit. Der Begriff tritt seit den 1970er Jahren an die Stelle der Vorstellung von einzelnen, in sich abgetrennten Welten. „Eine Welt oder keine Welt“ lautet der Titel einer Rede von Martin Niemöller

aus dem Jahre 1964, in der er darauf verweist, dass die Menschheit in Zukunft nur noch ‚in gemeinsamer und wechselseitiger Verantwortung‘, ‚in einer wirklichen und bedingungslosen Solidarität‘ leben könne. Mit Ernst Lange, dem Programmleiter beim Ökumenischen Rat der Kirchen, wird dann das ‚Erlernen des Welthorizontes‘ zur entscheidenden Bildungsaufgabe. Diese Programmatik setzte sich im ‚Konziliaren Prozess für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung‘ in den 1980er Jahren fort. 1983 auf der Vollversammlung des Ökumenischen Rates in Vancouver angestoßen, fokussierte der ‚Konziliare Prozess der Kirchen‘ die Sicherung der Lebensgrundlagen aller Menschen und ein solidarisches, auf Empathie gerichtetes Lernverständnis.¹ Bis zu Beginn der 1990er Jahre war die Terminologie des ‚ökumenischen Lernens‘ leitend. Seit dem Ende des Kalten Krieges prägt im Kontext des Globalisierungsdiskurses der neue Ansatz des ‚Globalen Lernens‘ die Agenda.²

In der Evangelischen Erwachsenenbildung indes wird die christlich-sozialethische Begründung des ökumenischen Lernens noch in den 1990er Jahren mitgeführt, in Fragen etwa von Menschen- und Frauenrechten, internationaler feministischer Solidaritätsarbeit, Umweltbildung, Fairem Handel, virtueller weltweiter Vernetzung oder in der Flucht- und Migrationsproblematik sowie in Feldern interkulturellen und -religiösen Lernens. Zentrale Fragen von Zugehörigkeit, von Kultur und Differenz, von Macht und Dominanz, Interkulturalität und Transkulturalität, Fremdheit und Heimat werden als Herausforderungen für Erwachsenenbildung aufgenommen und konzeptionell weitergeführt.³ Drei Aktivitäten sollen herausgehoben werden:

a) Als konzeptionell besonders produktiv erwiesen sich die Reflexionen zur interkulturellen Bildungsarbeit im ‚Migrationsland Deutschland‘ und

zur gesellschaftlichen Konstruktion von ‚Fremdheit‘. Migrationsprozesse stellen Grenzen von Zugehörigkeit in Frage und die Rede von Fremdheit funktioniert als Zuschreibung einer Mehrheit, um Minderheitsangehörige zu bezeichnen, die sich zum Teil auch entsprechend dieser Zuschreibungen inszenieren. Doch die *Dekonstruktion von Zuschreibungen und den dabei wirksamen Mechanismen* ist eine zentrale Aufgabe kritischer Erwachsenenbildung. Sie kann die Einsicht fördern, warum und wie Machtverhältnisse asymmetrisch verlaufen. Die real existierenden „Differenzen und Dominanzen“⁴ sind aufzudecken, nur dann können alle ihre „Hei(Y)mat“⁵ finden.

b) Wie können Familien mit Migrationshintergrund in der bundesrepublikanischen Gesellschaft heimisch werden?⁶ Angestoßen von Diskussionen um die seit 2006 stattfindende Deutsche Islamkonferenz, durch die die religions- und gesellschaftspolitische Integration der muslimischen Bevölkerung verbessert werden sollte, nahm die Familienbildung der DEAE die Frage nach dem ‚Aufwachsen und Erziehen in fremder Heimat‘ im Rahmen von vier Tagungen (2008–2010) auf.

c) Heimat ist immer ein Gegenbegriff zur Fremde und angesichts der aktuellen Fluchtmigration stellt sich die Frage nach ‚Beheimatung‘ mit besonderer Dringlichkeit. Heimat bedeutet: erwünscht zu sein, zu einer Gruppe zu gehören. Das Workshop-Projekt „Q 117 – Lernprogramm für das neue Miteinander der Generationen und Kulturen im Quartier“⁷ des Evangelischen Erwachsenenbildungswerkes Nordrhein, das im Rahmen des EU-Projektes GUTS (Generations Using Training for Social Inclusion in 2020/Lebendige Begegnung – lebendiges Lernen für Jung und Alt) realisiert wurde, war ein solcher Ort. Sechs Flüchtlinge waren an dem Kurs beteiligt. Trotz begrenzter Sprachkenntnisse ist es dort gelungen, die Flüchtlinge in bestehende Gruppen zu integrieren und gemeinsame Projekte durchzuführen. Sie haben an Kulturausflügen teilgenommen und Veranstaltungen besucht. Alle Flüchtlinge haben über Kontakte aus der Lerngruppe eine Wohnung gefunden und bekamen Hilfe bei Behördenangelegenheiten, beim Umzug und bei der Einrichtung der Wohnungen.

¹ Im ‚Welthorizont‘ gehörten für die Evangelische Erwachsenenbildung zum Programmern: Entwicklungspolitik, Solidaritätsarbeit, Ökologie, Energiepolitik, Lebensstilfragen, Friedensbewegung oder Sozial- und Wirtschaftsethik.

² ‚Globales Lernen‘ fokussiert besonders die politische Bildung und zielt auf eine kritische Auseinandersetzung mit Globalisierungsfolgen, wie der Dominanz der Ökonomie, dem Verlust regionaler Vielfalt, dem ökologischen Raubbau, der zunehmenden Kluft zwischen Arm und Reich u.a.

³ Exemplarisch hierfür Berichte und Beiträge im Nachrichtendienst 2/89, 4/89, 2/90, 3-4/90, 5/90 sowie im forum erwachsenenbildung 2/97, 4/97, 3/98, 3/99, 1/00, 1/01, 2/03, 2/06.

⁴ Differenzen und Dominanzen. Reflexionen interkultureller Bildungsarbeit. forum erwachsenenbildung 4/03.

⁵ Das Forschungsprojekt ‚Heymat‘ (in Berlin an der Humboldt-Universität & am Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft der Freien Universität) untersucht Identitätskonzepte muslimischer Einwanderer in Deutschland.

⁶ Zuwanderung als Herausforderung für Eltern- und Familienbildung annehmen. forum erwachsenenbildung 2/09.

⁷ <http://guts-europe.eu/>

POLITISCHE BILDUNG

» Arbeit mit Flüchtlingen – ein DEAE-Fachaustausch

Die Aufnahme von Menschen auf der Flucht ist eine große gesellschaftliche Herausforderung, die auch die Erwachsenenbildungsarbeit berührt und verändert. Die Fachgruppe Politische Bildung/Globales Lernen der DEAE hatte im Februar nach Magdeburg zu einem Fachaustausch über die pädagogische Arbeit mit Flüchtlingen eingeladen. Etwa 40 Teilnehmende – haupt- und ehrenamtlich Tätige aus unterschiedlichen Bereichen und Regionen – hatten sich im Roncalli-Haus zu einem lebhaften Austausch zusammengefunden. Personen aus dem Fachfeld begegnen, Ideen austauschen und erprobte Modelle kennenlernen, das stand im Mittelpunkt dieses Treffens, für das die Fachgruppe Politische Bildung den Rahmen abgesteckt hatte.

Von Haupt- wie auch Ehrenamtlichen in der Flüchtlingsarbeit werden aufgrund der komplexen gesellschaftlichen Situation derzeit vielfältige Kompetenzen verlangt. Auf der einen Seite hat sich in Deutschland eine Willkommenskultur entwickelt, die von großem Engagement und großer Hilfsbereitschaft getragen wird. Andererseits aber mehren sich auch die Stimmen in der Bevölkerung, die Vorbehalte, Ressentiments und offene Ablehnung gegenüber Geflüchteten äußern. Immer mehr Menschen sind verunsichert und haben diffuse Ängste und Befürchtungen. Das Engagement für Flüchtlinge gerät unter Druck. Da ist es umso wichtiger, dass die in diesem Feld Tätigen gut unterstützt, qualifiziert und begleitet werden. Der Pädagoge Ralf Müller aus Alsfeld hat bereits vor drei Jahren ein Qualifizierungsprogramm für ehrenamtliche Flüchtlingsbegleiter/innen entwickelt. Mehr als 70 Personen wurden schon als Flüchtlingsbegleiter/innen in der ländlichen Region des Vogelsbergs qualifiziert. Das Curriculum will zum einen Überblickswissen z. B. zu Fragen der Fluchtursachen und des Asylrechts vermitteln, zum anderen sollen sich die Teilnehmenden aber auch mit Möglichkeiten und Grenzen der Freiwilligenarbeit vertraut machen. Das „Modell Vogelsberg“ versteht sich als kirchlich-kommunale-bürgerschaftliche Kooperation.

Wie wichtig verlässliche Rahmenbedingungen, klare finanzielle und rechtliche Regelungen sind, wurde insbesondere bei den Bildungsangeboten deutlich, die sich direkt an Geflüchtete wenden. Das gilt z. B. für ehrenamtlich durchgeführte Sprachkurse. Annette Berger von der Evangelischen Erwachsenenbildung Sachsen-Anhalt und Anna Bogenhagen, Sozialpädagogin und erfahrene ehren-

amtliche Deutschlehrerin, skizzierten die Motivationslagen und unterschiedlichen Erfahrungshintergründe von ehrenamtlich engagierten Deutschlehrenden sowie deren Unterstützungsbedarfe. Bei der Erweiterung der Kompetenzen kommt neben den methodisch didaktischen Aspekten der Vernetzung, der Wertevermittlung und der interkulturellen Kompetenz eine besondere Bedeutung zu.

Vernetzung in der Flüchtlingsarbeit ist das entscheidende Stichwort für Joachim Zieffle von der Melanchthon-Akademie in Köln. Die Rolle der Akademie sieht er vor allem darin, dem vielfältigen bürgerschaftlichen Engagement in der Kölner Flüchtlingsarbeit einen Rahmen für Austausch, Vernetzung und Wissenstransfer zu geben. Das Kölner Beispiel zeigt, wie zivilgesellschaftliches Engagement dazu beiträgt, den Zusammenhalt in einer Stadt zu stärken. Es entstehen Muster einer neuen Handlungskultur, in der sich Engagement von Bürgerinitiativen und Verwaltungslogik begegnen. Was allerdings nicht bedeuten kann, den Staat aus der Verantwortung zu entlassen!

Deutlich wurde: Flüchtlingsarbeit und die in ihr engagierten Personen brauchen Strukturen und Begleitung. Erwachsenenbildung in der Flüchtlingsarbeit bedeutet, sich immer wieder selbstkritisch mit eigenen Vorurteilen und Stereotypen auseinanderzusetzen, um die eigene Verstrickung in Ungleichheitsverhältnisse zu erkennen und damit umgehen zu können. Es braucht zukünftig noch mehr Angebote, für die das Merkmal der Inklusion zutrifft.

Vonnöten ist eine Erwachsenenbildung, die nicht ausgrenzend ist, sondern die vielmehr so organisiert ist, dass hier Menschen – um mit Adorno zu sprechen – „ohne Angst verschieden sein können“.



Dr. Christiane Wessels

Fachbereich
Erwachsenenbildung und
Familienbildung
Zentrum Bildung der Ev.
Kirche in Hessen und Nassau
Christiane.wessels.zb@
ekhn-net.de

» Europa ist mehr als die Gurkenkrümmung



Dipl.-Pol. Martina Wasserloos-Strunk

Philippus-Akademie
Evangelischer Kirchenkreis
Gladbach-Neuss
martina.wasserloos-strunk
@kkgn.de

Wissen Sie, was mich wirklich richtig nervt? Aber so richtig? Das ist das Gerede über Europa!

„Europa in der Krise!“, „Europa hat doch noch nie funktioniert!“, „Europa ist ein Saftladen!“, „Europa brauchen wir doch gar nicht – da will doch nur jeder seine Inter-

essen durchsetzen!“, „Europa kostet nur Geld ...!“, „Wir Deutschen sind die Zahlmeister und alle leben auf unsere Kosten ...!“.

Man hat das Gefühl, dass die ewigen Europänörgler sich die Hände reiben und froh sind, dass wir in Europa zurzeit Mühe haben, gemeinsame Herausforderungen zu bewältigen. Statt selbst mitanzupacken, stellen sie alle Schwierigkeiten, Beklopptheiten und Egoismen, die das so mit sich bringt, in den Vordergrund. SIE haben es ja schon immer gewusst! Die Miesepeter und Kristallkugeln werden nicht müde, Europa totzureden: Und wenn es nicht die Griechen sind, dann sind eben die Flüchtlinge die Sargnägel Europas.

Ehrlich: Was ist das für ein Quatsch?

Von Madrid bis Helsinki: keine Schrumpeläpfel, aber 70 Jahre Frieden!

Mein Opa ist noch in den Krieg gegen Frankreich gezogen – das war für einen „einfachen“ Handwerker wahrscheinlich damals eine der wenigen Möglichkeiten, aus dem Heimatdorf herauszukommen – nicht ganz ungefährlich in jeder Hinsicht und auch nicht zur Nachahmung empfohlen. Das hat sich – zum Glück – grundlegend geändert. Meine Kinder fahren mit dem Europaticket der Deutschen Bahn zum Schüleraustausch nach Paris und bringen auf dem Rückweg ihre französischen Freundinnen Monique und Bernadette gleich mit. Natürlich sprechen sie alle zusammen Französisch – oder eben Englisch, geht beides. Mein Stotterfranzösisch wird von ihnen milde belächelt.

Mit meinen griechischen Freunden skype ich, meine niederländischen Nachbarn arbeiten in einem Schuhgeschäft in der Stadt, die Kinder von gegenüber studieren in Madrid.

Wir leben seit 70 Jahren im Frieden. Mehr noch: Wir haben vom Krieg in unserem Land gar keine Vorstellung mehr. Wir fahren durch Europa, ohne an einer Grenze Papiere haben zu müssen. Wir kennen Gulden und Lira nur noch von früher – was waren nochmal „Umrechnungstabellen“? Wir telefonieren vom Mittelmeer in den Hunsrück und bezahlen drei Cent oder auch gar nichts, je nach Vertrag. Wir kaufen in Athen bei Lidl ein und können uns ziemlich gut darauf verlassen, dass die Fleischqualität so ist wie bei unserem Metzger um die Ecke. Danke Europa!

Mir persönlich ist es sogar manchmal etwas zu reibungslos und zu glatt, wie es jetzt klappt in Europa. Nirgendwo bekommt man mehr Schrumpeläpfel für Kompott – immer schöne glatte, runde Früchte, Salat vorgewaschen und alles immer sauber geputzt, ansehnlich und garantiert hygienisch verpackt. Die Fußgängerzonen von Madrid bis Helsinki sind irgendwie gleich. In jedem Gewerbegebiet vom Bosphorus bis zum Nordkap Deichmann, Schlecker (geschlossen), McDonald's und Starbucks. Mir ist das zu viel Vereinheitlichung und zu wenig Vielfalt. Aber vielleicht muss das jetzt erst mal so sein und wird auch wieder anders: Stadtteilbewegungen hier wie da, die brachliegende Grundstücke in der Innenstadt bepflanzen oder Straßenlaternen umhäkeln, sind wohlthuend anarchistische Störungen im Einerlei und zeigen, dass Vielfalt und Originalität nicht verloren sind.

Dass das mit Europa einfach mal so zu „wuppen“ sei, das hat wirklich niemand behauptet, geht es doch im Kern darum, dass wir aus unseren nationalen Provinzen hinaus in die große Welt Europa treten sollen. Und wer schon einmal vom Dorf in die Großstadt gezogen ist, weiß, was das heißt: Plötzlich sind da viele. Und viele Verschiedene. Und vie-



le Verschiedene mit anderen Ideen, Idealen, Identitäten. Da muss man sich zusammenraufen, damit es kein Chaos gibt. Klasse, wie dabei das Leben in gelebter Vielfalt bunt wird! Auf Europa bezogen scheinen viele Menschen die Idee zu haben, man könne Europa den Vertrag kündigen, wie einem Fitness-Studio. Vor Jahren mal abgeschlossen, weil man fit und schön sein wollte, zweimal da gewesen, dann gekündigt, weil doch zu anstrengend, und jetzt sitzt man bräsig zu Hause und kritisiert vom Sofa aus die, die sich plagen und dabei etwas schaffen wollen. Der Präsident des Europäischen Parlaments, Martin Schulz, hat das mal so formuliert: „In der EU wird der Erfolg nationalisiert und der Misserfolg europäisiert.“ Tja ...

Pragmatismus statt verschwurbelter Europaromantik

Dabei brauchen wir eigentlich nur eine Portion Pragmatismus, um Europa alternativlos zu finden. Wirtschaftsstrukturen, globale Finanzmärkte, digitale Verbindungen agieren längst grenzenlos und produzieren einen Steuerungsbedarf, mit dem die Nationalstaaten hoffnungslos überfordert sind. Das Ressentiment gegen Europa kann aus diesem Grund nicht anders als paradox bezeichnet werden: Wer die globalisierte Wirtschaft kontrollieren will, wer den entfesselten Neoliberalismus wieder einfangen möchte, wer dem schönen alten Sozialstaatsgedanken anhängt, der kann das nur in starken Systemen tun. Allein aus diesem Grund führt kein Weg an Europa vorbei. Alles andere ist „Wagenburgmentalität“, so nennt es der Philosoph Jürgen Habermas.

Europa ist anstrengend. Keine Frage. Die Herausforderungen, mit denen wir es in Europa jetzt zu tun haben, sind mit der viel bespotteten Gurkenkrümmung nicht mehr vergleichbar. Erinnern wir uns noch? Den Miesepetern und Kristallkugeln war die Gurkenkrümmung damals zu trivial als europäische Herausforderung. Das sei doch nun wirklich Schnullifax, wenn das Europäische Parlament sich nur mit so was beschäftigen würde, und ein Beweis, wie überflüssig diese Europäische Idee eigentlich sei. Und das von unserem Geld, so hörte man sie. Kein Mensch brauche die Verordnung Nr. 1677/88/EWG zur Festsetzung von Qualitätsnormen für Gurken. Wahrscheinlich hatten sie damit sogar Recht. Inzwischen ist die Norm lange abgeschafft und geregelt ist nur noch, dass Gurken und anderes Gemüse sauber und schädlingsfrei sein sollen – dagegen spricht nun wirklich nichts.

Jetzt aber, jetzt geht es ums Ganze! Vergessen wir die Gurkenkrümmung und die Furcht vor Triviale. Nun wird es endlich existenziell. Und in der Tat: Daran, wie wir die Herausforderungen der nächsten Jahre bewältigen werden, wird sich zeigen, wie belastbar Europa ist und wie politisch reif seine Bürgerinnen und Bürger sind. Das zeigt das Thema „Flucht und Migration“ sehr deutlich. Im rei-



chen Deutschland können wir dabei doch immer noch relativ gelassen bleiben, wenn ein oder zwei Millionchen Menschen – vielleicht auch mehr – zu uns kommen. Was ist das gegen 13 Millionen Menschen, die nach 1945 von den beiden deutschen Staaten aufgenommen wurden? Und wer redet von knapp drei Millionen ausländischen Arbeitskräften in den 60er-Jahren? In anderen europäischen Ländern ist das dagegen sehr viel schwieriger. Zum Beispiel in Griechenland. Oder in manchen osteuropäischen Staaten. Diesen Ländern geht es häufig wirtschaftlich nicht so gut wie uns – sie müssen aber mit einer im Verhältnis ungleich höheren Zahl von Menschen umgehen, die ihr Land durchqueren oder dort um Asyl bitten.

In Europa kann man die Lösung dieser Probleme und die Unterstützung dieser Länder nur als europäische Aufgabe verstehen! Ja, liebe Miesepeter und Kristallkugeln: europäische Aufgabe! Denn so gerne Ihr in Griechenland all inclusive in der Sonne liegt oder sicher sein könnt, im spanischen Hotelrestaurant Euer Jägerschnitzel zu bekommen, so sehr sind die Probleme dieser Länder unsere Probleme. Nicht, weil wir damit einer verschwurbelten Europaromantik anhängen, sondern weil es in unserem ureigensten Interesse liegen muss, Probleme im Schulterschluss zu bewältigen. Bei dieser Gelegenheit könnten wir dann übrigens auch gleich mal darüber nachdenken, was es eigentlich mit europäischen Werten zu tun hat, wenn Europa in Marokko Zäune mit Rasierklingen baut oder Flüchtlinge nachts in der Wüste aussetzen lässt.

Das heißt, dass wir neu verhandeln müssen, wie und von wem in Europa Verantwortung übernommen werden muss und wie die besonders betroffenen Länder Unterstützung bekommen können, das ist doch klar und ganz selbstverständlich. Es ist auch klar, dass die Länder, die besonders betroffen sind, die Solidarität und finanzielle Hilfe derer brauchen, die weniger belastet sind. Allein kann keiner mehr, zusammen können alle.

Also, liebe Miesepeter und Kristallkugeln: Hört auf mit dem Geunke und seht ein, dass wir uns unser Europa nicht miesreden lassen!

» Politische Bildung in unruhigen Zeiten?

Ein Beispiel für eine Theorie-Praxis-Reflexion



Michael Görtler

Wiss. Mitarbeiter an der Professur für Fort- und Weiterbildung der Universität Bamberg
Referent für politische Bildung
michael.goertler@uni-bamberg.de

Im folgenden Beitrag soll, ausgehend von der Konferenz der Hauptamtlichen in der evangelischen Erwachsenenbildung in Bayern am 8. und 9. Dezember 2015 in Vierzweihilfen, ein Beispiel für eine Theorie-Praxis-Reflexion aktueller Herausforderungen der politischen Bildung

dargestellt werden. Zunächst thematisierte ein Impulsreferat theoretische Zugänge, bevor sich die Teilnehmenden in einer Gruppendiskussion über die Möglichkeiten und Grenzen der politischen Bildung auseinandersetzten.

¹ Widmaier, B. (2012): Außerschulische politische Bildung nach 1945 – Eine Erfolgsgeschichte? APuZ, 46–47, S. 9–16.

² Vgl. Negt, O. (2010): Der politische Mensch: Demokratie als Lebensform. Göttingen.

³ Vgl. Rosa, H. (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt a. M.

⁴ Vgl. Laux, H./Rosa, H. (2009): Die beschleunigte Demokratie – Überlegungen zur Weltwirtschaftskrise. WSI Mitteilungen, Nr. 10, S. 547–553.

⁵ Görtler, M./Reheis, F. (Hrsg.) (2012): Reifezeiten. Zur Bedeutung der Zeit in Bildung, Politik und politischer Bildung. Schwalbach/Ts.

⁶ Crouch, C. (2008): Postdemokratie. Frankfurt a. M.

⁷ Vgl. Böhnke, P. (2011): Ungleiche Verteilung politischer und zivilgesellschaftlicher Partizipation. APuZ, 1–2, S. 18–25.

Politische Partizipation in der Beschleunigungsgesellschaft und Postdemokratie?

In der politischen Erwachsenenbildung gelten die Urteils- und Handlungsfähigkeit bei den Teilnehmenden als vorrangige Ziele.¹ Darüber hinaus gilt die konkrete Aktion, d. h. die Partizipation, als erstrebenswert. Angesichts der zahlreichen sozialen, politischen und ökonomischen Herausforderungen, wie etwa die Flüchtlingskrise, die Finanz- und Schuldenkrise oder der Klimawandel, wird die Umsetzung dieser Ziele zweifelsohne zur Schweraufgabe, weil das Herstellen von Zusammenhängen angesichts der Komplexität der Probleme kaum noch zu bewältigen ist.² Warum dies so schwierig ist, wird greifbarer, wenn man Theorien zu Rate zieht und anhand der Praxis reflektiert.

Hartmut Rosa diagnostiziert die „Beschleunigungsgesellschaft“³, in welcher sich Mensch, Politik und Ökonomie beschleunigen bzw. beschleunigt werden. Während die Ökonomie vor allem als Beschleunigungskraft auftritt, wirkt die Demokratie als Bremskraft, weil sich Meinungs- und Willensbildung sowie Entscheidungsfindung nur begrenzt beschleunigen lassen.⁴ Die Steigerung des Tempos wird zum Problem für die Demokratie und macht sich – pointiert formuliert – auf zwei Seiten bemerkbar: Den Politikern fehlt mehr und mehr die Zeit, um auf Ereignisse angemessen zu reagieren und in Verhandlungen gute Entscheidungen zu treffen – die Rede von Alternativlosigkeit und Sach-



© bbroianigo / pixelio.de

zwang macht die Runde. Und für die Bürger wird die Welt immer weniger durchschaubar. Pointiert formuliert läuft der Demokratie – ihren Politikern und Bürgern – die Zeit davon, um Antworten auf die drängenden Fragen der Zeit zu finden und diese zu artikulieren. Dieser Zustand führt unter Umständen auch zu sichtbaren Verwerfungen wie Radikalisierung und Extremismus, die auf die gestörte oder unterbrochene Rückkoppelung zwischen Politik und Bürgern zurückgeführt werden können.⁵

Colin Crouch diagnostiziert die „Postdemokratie“⁶, in welcher politische und ökonomische Eliten das Geschehen steuern. Die Demokratie verkommt zur Farce, weil die Partizipation der Bürger keinen Effekt mehr erzielt. Am Steuerrad sitzen seiner Ansicht nach gut organisierte Interessenverbände, z. B. Lobbyisten, die im Hintergrund die Fäden ziehen. Der Bürger legitimiert die Repräsentanten per Wahl, ohne echten Einfluss auf die Personalpolitik nehmen zu können. Diese Entwicklung entfaltet u. a. deswegen enorme Sprengkraft, weil nicht privilegierte Gruppen systematisch von den demokratischen Partizipationsmöglichkeiten ausgeschlossen werden und entweder in politische Apathie verfallen oder unkonventionelle und illegale Wege wählen, um ihren Interessen Ausdruck zu verleihen.⁷

Zur Situation der evangelischen politischen Erwachsenenbildung

Aufbauend auf diesem Theorieinput fand eine Gruppendiskussion über die Situation der politischen Erwachsenenbildung statt, deren Ergebnisse im Folgenden skizziert werden.

Erstens zeigte sich, welche Rolle das *Kontroversitäts- und Überwältigungsverbot* des Beutelsbacher

Konsenses spielt und dass diese handlungsleitend sind. Die politische Erwachsenenbildung wird von den Bildungspraktikern als *Forum für Meinungen* verstanden, die kontrovers diskutiert werden können, ohne dabei die Teilnehmenden überwältigen zu wollen. Diese Haltung stößt jedoch immer dann an ihre Grenzen, wenn demokratiefeindliche oder menschenverachtende Äußerungen getätigt werden – dies betrifft aktuell vor allem die Ausländerfeindlichkeit, die angesichts der Flüchtlingskrise zum Dauerthema wird.

Zweitens ist die politische Erwachsenenbildung nicht *wertneutral*. Aus Sicht der evangelischen Erwachsenenbildung ist das *Evangelium* ein Bezugspunkt des pädagogischen Handelns, der eine normative Orientierung stiftet. Hier geht es um Grundwerte, die nicht nur politisch, sondern auch christlich sind. Dazu gehören die Grund- und Menschenrechte, aber auch das Bekenntnis zu Demokratie und Freiheit. Angesprochen wurde in diesem Zusammenhang auch die *Spiritualität*, die in der evangelischen Erwachsenenbildung generell eine wesentliche Rolle spielt. In Stille, Meditation und Gebet liegt eine Antwort auf die Beschleunigung des Lebenstempos, weil Menschen hier bewusst innehalten und sich abseits der Zeitwänge im Alltag einen Raum der Ruhe und des Friedens schaffen können.

Drittens stellt die politische Erwachsenenbildung die Mündigkeit und Reflexion der Teilnehmenden ins Zentrum. Die *Kritik an den gegebenen Verhältnissen* spielt dabei eine große Rolle. Bei der Frage, ob über die Reflexion und Kritik hinaus auch die Anleitung zur konkreten Aktion als Aufgabe der politischen Erwachsenenbildung angesehen wird, herrschte keine Einigkeit. In jedem Fall aber müsse es darum gehen, *Utopien und Visionen* einen Raum in den Veranstaltungen zu geben. Die Teilnehmenden sollen die Möglichkeit erhalten, abseits der propagierten Alternativlosigkeit und der Sachzwänge ihre Gedanken und Gefühle zu ordnen und nach Auswegen zu suchen.

Viertens spielt die *persönliche Betroffenheit* eine Rolle. Nach Ansicht der Bildungspraktiker ist es geboten, erst einmal im Nahraum, d. h. am Wohnort oder in der Region, Angebote zu schaffen, die aufgrund der persönlichen Betroffenheit nachgefragt werden. Dies ergibt sich auch daraus, dass die Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden auf lokaler Ebene ungleich größer ist als auf der globalen Ebene. Die Auseinandersetzung mit der globalen Ebene empfanden viele der Bildungspraktiker eher als lähmend, weil das Ohnmachtsgefühl in Bezug auf weltpolitische Fragen besonders stark ausfällt. Erst in einem zweiten Schritt könne die Verknüpfung beider Ebenen – ganz nach dem Motto ‚lokal denken, global handeln‘ – in Angriff genommen werden.

Und fünftens schließlich wurde noch darauf hingewiesen, dass die *Nachfrage* nach Angeboten nicht



© rudolf ortner / pixelio.de

nur von aktuellen gesellschaftspolitischen *Themen*, sondern auch von den *Referenten* abhängt. Häufig sei der Fall zu beobachten, dass trotz brisanter Themen kaum Teilnehmende gewonnen werden konnten. In diesem Kontext hielten es viele der Anwesenden für sinnvoll, an aktuellen Ereignissen anzusetzen, die im Fokus der Aufmerksamkeit stehen – man denke an die Flüchtlingskrise oder die Terroranschläge – und dafür dann auch entsprechend bekannte Referenten zu gewinnen, um die Veranstaltung zum Erfolg werden zu lassen. Dass dies häufig aber an der Finanzierung scheitere, mache nur deutlich, dass politische Erwachsenenbildung immer auch das ist, was man *sich leisten kann – oder leisten will*.

Fazit

Der Theorieinput im Impulsreferat und die anschließende Gruppendiskussion verdeutlichten aktuelle Herausforderungen für die politische Bildung. Dabei wurde klar, dass die politische Bildung angesichts der Komplexität der Probleme normative Orientierung braucht und an der Lebenswelt und persönlichen Betroffenheit der Menschen ansetzen muss, um deren Reflexions- und Kritikfähigkeit zu stärken. Die Finanzierung, aber auch Auswahl der Themen und Referenten spielt dabei eine nicht zu unterschätzende Rolle.

» „Wir Religiösen müssen doch zusammenhalten“

Vom Beginn eines Interreligiösen Gesprächskreises



Pfr. i.R. Dr. Aribert
Rothe

bis 2012 Leiter der
Evangelischen Stadtakademie
„Meister Eckhart“ Erfurt;
Vertreter des Forums
Konfessionen der EKM
www.rothe-bildung-und-beratung.de

Religiöse Minderheiten in Ostdeutschland

In Thüringen stecken interreligiöser Dialog und gegenseitige Kenntnisnahme von Religion in den Anfängen. Herrschte noch vor wenigen Jahren eher teilnahmsloses Desinteresse – gelegentlich unterbrochen

von der Neugier auf Reisen, so verstärkt sich derzeit eine kritische Distanz gegenüber religiösen Anschauungen und Lebensweisen. So wird häufig aus Unkenntnis oder Vorurteil schlicht der Islam mit Islamismus gleichgesetzt. In den östlichen Bundesländern führt die zunehmende Zahl von muslimischen Bürgerinnen und Bürgern allerdings nicht zu Gemeindebildungen, die ‚landsmannschaftlich‘ geprägt sind. In Erfurt etwa ist die Mehrheit der insgesamt 210.000 Einwohner konfessionslos, nur etwa jeder fünfte ist Mitglied einer Kirche (ca. 14% evangelisch und 6% katholisch). Und noch 2014 lebten nur etwa 1.400 Muslime in Erfurt, deren Zahl hat sich 2015 inzwischen wesentlich erhöht.

Ein Bildungsformat schafft Interesse an kontinuierlichem Dialog

In den letzten Jahren führten wir im Rahmen der Evangelischen Stadtakademie „Meister Eckhart“ und des Katholischen Forums im Bistum Erfurt – häufig auch gemeinsam – eine Reihe von Bildungsveranstaltungen durch, zu denen meist auch Muslime eingeladen und vereinzelt gekommen waren. Das ermutigte uns, Anfang des Jahres 2015 mit dem Islambeauftragten des „Katholischen Bistums Erfurt“ und einem Vertreter des „Forums Konfessionen der EKM“ zur Gründung eines Interreligiösen Gesprächskreises „RELIGIONEN IN THÜRINGEN“ einzuladen. Um gesprächsfähig zu sein, personelle Übergewichte zu verhindern und die Entwicklung von Kontinuität, Vertrautheit und Verlässlichkeit zu ermöglichen, wurden jeweils nur zwei Vertreter/innen der drei ‚Buchreligionen‘ in der Tradition Abrahams angesprochen.

Und sie sind gern gekommen: der Vorsitzende der „Jüdischen Landsgemeinde Thüringen“, Spre-

cher des sunnitischen „Kulturzentrums Erfurter Moschee“ und des schiitischen „Iranhauses Weimar“, der „Russisch-Orthodoxen Kirche Weimar“, des „Katholischen Bistums Erfurt“ und der „Evangelischen Kirche in Mitteldeutschland“. Offen ist, ob später auch etwa Ahmadiyya, Bahá'í und Buddhisten hinzutreten können. Das Jahr 2015 galt als Probezeit. Nun soll es in gegenseitiger Gastgeberschaft jährlich drei bis vier Treffen geben. Über die jeweilige Fortsetzung wird gemeinsam beschlossen.

Der Gesprächskreis versteht sich nicht als ein Forum für soziale oder politische Fragen. Im Vordergrund steht auch nicht die theologische Wahrheitssuche, sondern die *Wahrnehmung des Anderen in seiner religiösen Beziehung und dem sich daraus ergebenden Verhalten zur Gesellschaft*. Es ist klar, dass ein fruchtbarer Dialog nicht aus der Beobachtungsperspektive geführt werden kann. Echtes Gespräch setzt bewusste Identität voraus. Beziehungen zwischen Religionen können nicht neutral geklärt werden. Die jeweils eigene Lebensentscheidung und Geschichte, auch der eigenen Glaubensgemeinschaft, sind zu berücksichtigen. Jeder Glaubensentscheidung gilt Respekt. Zugleich wissen alle Beteiligten um die Begrenztheit menschlichen Erkennens. Es geht um nichts weniger als um die Freiheit Gottes, sich in der einen oder anderen Art zu offenbaren.

Der Gesprächskreis ist also weniger ein Ort des Disputes als der möglichen *Interaktion*. Wir fragen uns, was ist zu wissen, um mit den Anderen etwas beginnen zu können? Und nicht zuletzt braucht es den Austausch über die jeweiligen Erfahrungen als Minderheiten in einer überwiegend areligiösen Umwelt, die sich gleichgültig oder sogar ablehnend zeigt.

Im langsam wachsenden Vertrauen werden viele Fragen aufgegriffen: Welche unterschiedlichen Sichtweisen von Religion und Gesellschaft gibt es? Welche Probleme entstehen im gesellschaftlichen Leben und zwischen den Religionen, zum Beispiel bei der Seelsorge in sozialen Einrichtungen, in Schulfragen und Kindergärten, bei Religionswechsel und in den Familien? Wie kann man sich gegenseitig unterstützen, etwa in seelsorgerlichen Bereichen und im Bildungssektor? Auch mögliche Probleme werden in den Blick gerückt: Asymmetrien der Gesprächspartner, durch unterschiedliche theologische Kompetenzen und Fragen authentischer Vertretung, oder problematische politische Orientierungen beziehungsweise ein schwieriges politisches Umfeld.

Als Gesprächsbasis berufen die Teilnehmenden sich textlich auf folgende Traditionen:

- „Es entsteht ein neues Bewusstsein von weltweiten Gemeinsamkeiten auf der einen Seite und der Pluralität der Kulturen und Religionen auf der anderen Seite. [...] Ein zentrales Moment dieser Beziehung ist der Dialog zwischen den unterschiedlichen Kulturen und Religionen. Er hat das Erkennen und Anerkennen von jenen kulturellen Werten, mit denen die Menschenwürde gewahrt wird, zur Grundlage. [...] Der interreligiöse Dialog bleibt dabei zum einen an die Grundwahrheiten des eigenen Glaubens gebunden, zum anderen ist er dem Respekt vor dem Glauben und der Freiheit des anderen verpflichtet.“ (Gemeinsames Wort der Kirchen zu den Herausforderungen durch Migration und Flucht 1997, Nr. 229).
- „Die Kirche schlägt vor, sie drängt nichts auf. Sie respektiert die Menschen und Kulturen, sie macht halt vor dem Heiligtum des Gewissens.“ (Johannes Paul II., Enzyklika Redemptoris missio Nr. 39)
- „Für einen jeden von euch haben wir Bahn und Weg gemacht./ Hätte Gott gewollt, er hätte euch zu einer einzigen Gemeinde gemacht,/ doch wollte er euch mit dem prüfen, was er euch gab./ Wett-eifert darum um das Gute./ Euer aller Rückkehr ist zu Gott,/ er wird euch dann kundtun, worin ihr immer wieder uneins wart.“ (Sure 5, 48b)
- „In meines Vaters Hause sind viele Wohnungen.“ (Johannesevangelium 14,2)

Ein interreligiöses Gebet als erste öffentliche Aktion

Unter dem Eindruck von Terror, Flüchtlingselend und Gewalt, aber auch wegen der zunehmend fremdenfeindlichen Demonstrationen, verständigte sich der Gesprächskreis darauf, erstmals an

die Öffentlichkeit zu treten. Unter dem Motto „BETEN FÜR DIE OPFER VON GEWALT, TERROR UND FLUCHT“ fand am Totensonntag 2015 ein Interreligiöses Gedenken statt. Bewusst wurde dafür ein säkularer Ort gesucht. Die Erfurter Stadtwerke stellten kostenfrei ihren großen Atriumsbau zur Verfügung. Die einzelnen Vertreter stellten sich mit einem kurzen Votum vor und lasen anschließend Texte aus Tora, Bibel und Koran sowie Gebetsworte in ihrer jeweiligen Kultsprache. Die Texte waren vorher ausgetauscht worden. Auch die etwa 150 mehrheitlich muslimischen Teilnehmenden erhielten Übersetzungen. Leider hatte die Erfurter sunnitische Moscheegemeinde im Vorfeld ihre Teilnahme wieder abgesagt, stattdessen wurden Weimarer Vertreter gewonnen. Die Schiiten waren durch ihren Frankfurter Imam hochrangig vertreten.

Den Abschluss bildete ein Totengebet für die Opfer von Gewalt, Flucht und Terror durch den neuen Erfurter Rabbiner. Davor verlas ein engagierter iranischer Kaufmann ein gemeinsam erarbeitetes Wort des Interreligiösen Gesprächskreises, in dem es heißt: „Uns treibt die Sorge um, dass immer wieder auch Religion und die Unterschiede zwischen den Religionen und Bekenntnissen zu Ursachen von gesellschaftlichen und politischen Konflikten werden. Dies gilt besonders auch für die Ereignisse von Gewalt und Terror, wie wir sie in diesen Tagen erleben. [...] Wir verstehen uns in einem Prozess und hoffen, dass unser Kreis größer und vielfältiger wird. Mit Dankbarkeit und Freude über Gemeinsames und mit Toleranz und Respekt vor dem Verschiedenen, kann es gelingen, hier in Thüringen einen Beitrag zum Dialog unter den Religionen und Bekenntnissen und damit einen Beitrag zum Dialog zwischen Religion und Gesellschaft zu leisten.“

Während der Mitteldeutsche Rundfunk im Vorfeld interviewte und berichtete, war das Echo der Printmedien, sogar der kirchlichen, leider gering. Aber der Anfang ist gemacht. Vertrauen und Interesse müssen wachsen. Ohne interreligiösen Dialog ist ein friedvolles und segenreiches Miteinander in unserem Land nicht mehr vorstellbar.

STANDPUNKT

» Politische Bildung in Sachsen im zweiten Jahr nach ‚PEGIDA‘¹



Dr. Dietrich
Herrmann

Politikwissenschaftler und
Historiker in Dresden
Dietrich.Herrmann@gmx.de

Für den anhaltenden Erfolg der fremdenfeindlichen PEGIDA-Bewegung in Sachsen sind nicht allein Schwächen in der politischen Bildungsarbeit verantwortlich. Indes fehlen durch Mängel an Wissen über demokratische Abläufe, über die Bedeutung von Grundrechten und

Verfassung sowie über die Gefahren verfassungsfeindlicher Bestrebungen wesentliche Voraussetzungen für die Entwicklung einer demokratischen politischen Kultur. Auffällig ist insbesondere die geringe Bedeutung, die politische Bildung in den Stundentafeln der sächsischen Schulen spielt.² Schulen durften über lange Zeit keine Politiker/innen einladen, Minister/innen als Amtspersonen gleichwohl. Politik konnte in ihrer Pluralität und Kontroversität für Schüler/innen und künftige Akteure in der demokratischen Gesellschaft so kaum anschaulich werden.

Ebenfalls auffällig ist in Sachsen die sehr ausgeprägte Orientierung auf den Staat hin. In der sächsischen Verfassung steht die Begründung des Staates an erster Stelle, während im Grundgesetz die Grundrechte priorisiert werden. Hinzu kommt in Sachsen die über lange Jahre starke Rezeption der von einzelnen regionalen Wissenschaftlern entwickelten sogenannten ‚Extremismustheorie‘, nach der es ganz links und ganz rechts nichtdemokratische Extreme gebe, ganz rechts NPD und freie Neonazis, ganz links PDS bzw. Linkspartei und Antifa. Nach diesem Modell ist dann die Mitte das ‚Normale‘, das sich – in der Praxis freilich vor allem deklaratorisch – von den Extremen absetzt.

Anstatt Extremismus anhand von aus der Verfassung und den Grundrechten abgeleiteten Kategorien zu bestimmen, konnte so eine sich selbst definierende „Mitte“ von Vorneherein exkulperieren.

Die sächsische Landeszentrale für politische Bildung und ihr Direktor stehen nicht erst seit dem Aufkommen von PEGIDA in der Kritik der Fachleute. Eine kapitale Fehlleistung legte der Direktor

der Landeszentrale dann im Januar 2015 hin, als er den PEGIDA-Sprecher Lutz Bachmann eine Pressekonferenz in den Räumen der Landeszentrale für politische Bildung abhalten ließ, die nicht einmal von eigenem Personal moderiert wurde. Keine demokratische Partei hat seit Gründung der Landeszentrale je so prominente Förderung durch die Landeszentrale erhalten. (Der Mitteldeutsche Rundfunk hat diese Pressekonferenz unkommentiert im Internet bereitgestellt – eine Möglichkeit, die demokratische Parteien oder Verbände ebenfalls – zu Recht – nie erhalten.) Hofiert wurde eine Gruppierung, deren Haltung zu zentralen demokratischen Grundsätzen schon damals mehr als fraglich war. Man muss vor diesem Hintergrund dringend an den ‚Beutelsbacher Konsens‘ (1976) erinnern, eines der Grundlagendokumente, an das sich Akteure der politischen Bildungsarbeit partei- und länderübergreifend gebunden fühlen. Es ist danach allererste Verpflichtung, bei der notwendigen Darstellung politischer Standpunkte auf Kontroversität zu achten, das heißt immer auch etwaigen Gegenpositionen entsprechenden Raum zu geben.³

Nach eineinhalb Jahren Pegida muss man bilanzieren, dass es offenbar erhebliche Probleme bei der demokratischen Streitkultur und der Meinungsvielfalt gibt, dass Achtung vor anderen Einstellungen oftmals überhaupt nicht vorhanden ist. Eine stärkere Bereitschaft zur politischen Partizipation ist nur bedingt erkennbar. Gerade zahlreiche nicht gewaltbereite PEGIDA-Spaziergänger bleiben trotz offen rassistischer Statements und kaum verklusulierter



¹ Unter Mitarbeit von Martin Becher (Evangelisches Bildungs- und Tagungszentrum in Bad Alexandersbad) und Friedemann Bringt, Projektleiter der BAG Kirche und Rechtsextremismus.

² Das Fach ‚Gemeinschaftskunde-Recht-Wirtschaft‘ spielt eine untergeordnete Rolle, wie etwa der ‚Monitor politische Bildung (2010)‘ in seinem Bundesländervergleich feststellt (vgl.: <http://www.gbv.de/dms/bs/toc/622808648.pdf>). In allen Schultypen, so stellt die vergleichende Studie der Konrad-Adenauer-Stiftung fest, liegt Sachsen mit deutlichem Abstand hinter allen anderen Bundesländern (vgl.: http://www.kas.de/wf/doc/kas_20184-544-1-30.pdf).

³ Vgl.: <http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens>

⁴ Inwieweit Richters Bedauern über gemachte Fehler in einem Fernsehinterview zu einer notwendigen Neuausrichtung der SLpB führen, bleibt abzuwarten. <http://www.dnn.de/Mitteldeutschland/News/Politische-Bildung-Frank-Richter-raumt-Fehler-ein>

Gewaltaufrufe von der PEGIDA-Bühne herab weiterhin dabei und rechtfertigen ihr Mitlaufen mit den angeblich fehlenden Alternativen zum politischen Engagement.

Dabei haben sich die Zentralen für politische Bildung im „Münchner Manifest“ (1997) auf gemeinsame Aufgabenstellungen verständigt. Spezifisch in den neuen Bundesländern, so wird darin formuliert, seien über die Vermittlung von Kenntnissen über demokratische Institutionen und rechtsstaatliche Strukturen hinaus „Angebote für die Einübung in eine demokratische Streitkultur und Meinungsvielfalt notwendig“. Zugleich müsste „die Achtung vor anderen Einstellungen geweckt werden“. Nur so könnten „Bürgerinnen und Bürger für politische Aktivitäten befähigt werden“.

Die sächsische Landeszentrale für politische Bildung konzentriert sich bisher vor allem auf den letzten Aspekt der Selbstverpflichtung, dass „politische Bildung den Verantwortlichen in Verwaltung und Parteien den Bürgerwillen nahebringen, die Nöte der Menschen und ihre Erwartungen nach bürgernahen und transparenten Entscheidungen thematisieren und in diesem Sinne vermittelnd und mobilisierend in Entscheidungsfindungen eingreifen“ könne. Gerade der „Moderationsansatz“ führte wiederholt bei den ‚Dialogveranstaltungen‘ der sächsischen Staatsregierung und der Landeszentrale für politische Bildung dazu, dass offen rassistische, fremdenfeindliche und verfassungsfeindliche Statements von den Moderatoren unkommentiert zugelassen und protestierende Äußerungen anderer mit dem Hinweis abgewiegelt wurden, dies müsse man ‚aushalten‘.⁴

Die primäre Aufgabe der politischen Bildung ist es jedoch, die Bürgerinnen und Bürger mit den Chancen und Mitwirkungsmöglichkeiten, aber auch den Grenzen und Regeln unserer politischen Ordnung vertraut zu machen und dies im Zweifelsfall auch zu begründen.⁵

Betrachtet man die Träger der politischen Bildung in Sachsen, so fällt auf, dass ihre Angebote für alle Bevölkerungskreise offen sind, doch gerade die bei PEGIDA stark vertretenen Alterskohorten von 45 Jahren aufwärts keine besondere Zielgruppe darstellen. Dies bleibt auf lange Sicht hin eine große Herausforderung. Hinzu kommt die Schwierig-



PEGIDA-Aufmarsch in Dresden, April 2015

keit, dass es in Sachsen keine gesetzliche Regelung zum Bildungsurlaub gibt, die etwa eine Teilnahme von berufstätigen Bürgerinnen und Bürgern an Seminaren der politischen Bildung sicher erleichtern würde.

Aufgrund der aus guten Gründen subsidiären Strukturen politischer Bildung arbeiten die Landeszentralen an der Schnittstelle von Staat und Gesellschaft. Vornehmliche Aufgabe jeder Landeszentrale ist es, das durch zivilgesellschaftliche Akteure organisierte Handlungsfeld ‚Politik‘ in jeglicher Form zu befördern und zu unterstützen. Um diese Funktion eines ‚Facilitators‘, ‚Ermöglicers‘ oder ‚Supporters‘ erfüllen zu können, müssen die staatlichen Akteure ihre zivilgesellschaftlichen Partner/innen auf Augenhöhe wahrnehmen. Die Handlungslogiken und Kulturen beider Bereiche müssen beachtet und respektiert werden – eine Grundvoraussetzung dafür ist etwa, dass Menschenfeindlichkeit keine im Diskurs akzeptierte Position sein kann. – Angesichts der deutlichen, auch überregional laut gewordenen Kritik an den verschiedenen Bereichen der politischen Bildung in Sachsen, die nicht allein die Quantität, sondern vor allem die Qualität und Ausrichtung der Aktivitäten im Blick hat, erscheint es unausweichlich, einen Neustart der politischen Bildungsarbeit in Sachsen vorzunehmen – möglichst mit Sachverstand und Expertise von außen.

⁵ Siehe etwa die Urteilsbegründung des Bundesverfassungsgerichts anlässlich des Verbots der nationalsozialistischen „Sozialistischen Reichspartei“, wo nach wie vor maßgeblich formuliert ist: „Die freiheitliche demokratische Grundordnung läßt sich als eine Ordnung bestimmen, die unter Ausschluß jeglicher Gewalt- und Willkürherrschaft eine rechtsstaatliche Herrschaftsordnung auf der Grundlage der Selbstbestimmung des Volkes nach dem Willen der jeweiligen Mehrheit und der Freiheit und Gleichheit darstellt. Zu den grundlegenden Prinzipien dieser Ordnung sind mindestens zu rechnen: die Achtung vor den im Grundgesetz konkretisierten Menschenrechten, vor allem vor dem Recht der Persönlichkeit auf Leben und freie Entfaltung, die Volkssouveränität, die Gewaltenteilung, die Verantwortlichkeit der Regierung, die Gesetzmäßigkeit der Verwaltung, die Unabhängigkeit der Gerichte, das Mehrparteienprinzip und die Chancengleichheit für alle politischen Parteien mit dem Recht auf verfassungsmäßige Bildung und Ausübung einer Opposition.“ (BVerfGE 2, 1 – SRP-Verbot, S. 13; <http://www.servat.unibe.ch/dfr/bv002001.html#013>)

» Europa bildet sich. Das InfoNet Adult Education



Dr. Gertrud Wolf

Leiterin der Evangelischen Arbeitsstelle Fernstudium im Comenius-Institut; Frankfurt/Main

wolf@comenius.de

www.fernstudium-ekd.de



Petra Herre

Theologin und Sozialwissenschaftlerin

PetraHerre@t-online.de

Keine Bewegung hat Europa so sehr geprägt wie die der Aufklärung. John Locke in England, Denis Diderot in Frankreich, Immanuel Kant in Deutschland – um nur einige Namen zu nennen – waren wichtige Wegbereiter für etwas, das wir heute als europäische Idee bezeichnen. Grundlage dafür war zunächst der Frieden zwischen den kulturell teilweise sehr unterschiedlichen Nationalstaaten, die sich über Jahrhunderte immer wieder in unterschiedlichen Allianzen und Feindschaften bekriegt hatten. Auch wenn schließlich vor allem wirtschaftliche Gründe die Formierung Europas in der jüngeren Vergangenheit maßgeblich forciert haben, so beinhaltet die europäische Idee doch weit mehr als bloß das friedliche Nebeneinander im ökonomischen Miteinander. Für die Bildung Europas – das war schon den frühen Aufklärern bewusst – bedarf es der Bildung der Europäer. Das Internet war hierfür die richtige Erfindung!

Der Startschuss in Lissabon

Auf seiner Sondertagung im März 2000 in Lissabon beschließt der Europäische Rat eine Agenda, mit deren Hilfe die EU sich den Herausforderungen einer zunehmend stärker wissensbasierten Wirtschaft unter den Bedingungen der Globalisierung stellen will. Diese „Lissabon-Strategie“ enthält ein ambitioniertes Programm für den Aufbau von Wissensinfrastrukturen, die Förderung von Innovation und Wirtschaftsreform sowie die Modernisierung der Sozialschutz- und Bildungssysteme. Bildung avanciert zum Schlüssel, um Europa binnen zehn Jahren „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ zu machen.

Auch wenn sich nicht alle Erwartungen dieses ehrgeizigen Vorhabens erfüllt haben, so hat die Lissabon-Strategie doch über viele Jahre dazu bei-

getragen, dass Fördergelder für europäische Bildungsprojekte bereitgestellt wurden, die in innovativer Weise mitgeholfen haben, die Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen europäischen Bildungsinstitutionen zu verstärken. Dabei sind eine Reihe von durchaus nachhaltigen Partnerschaften entstanden, in denen über die Jahre Verständnisschwierigkeiten abgebaut, die Mobilität zwischen den Partnern erhöht und die Zusammenarbeit etabliert wurde. So entstand 2004 auch die Idee, Informationen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung zu sammeln und eine Plattform für ganz Europa zu entwickeln, auf der diese Informationen für alle zugänglich und verständlich veröffentlicht werden sollten. Unter der Federführung der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland (KEB) entwickelte sich daraus ein Projektentwurf. 2005 war es dann schon so weit: Das Projekt InfoNet Adult Education startete und wurde im Rahmen des EU-Programms Grundtvig IV/Netzwerke neun Jahre lang mit einer einjährigen Unterbrechung bis Ende 2015 gefördert. Ziel war, ein Informationsportal für Erwachsenenbildung in Europa unter europaweiter Beteiligung aufzubauen, also möglichst viele Akteure mit entsprechenden Kompetenzen zu vernetzen. Im Blick standen besonders solche Organisationen, Verbände und Einrichtungen, die Fachzeitschriften, Verbandszeitschriften oder Fachpublikationen herausgaben oder betrieben.

Ein Netzwerk entsteht

Von Anfang an waren wichtige nationale Akteure der Erwachsenen- und Weiterbildung an InfoNet beteiligt, so der Europäische Dachverband für Erwachsenenbildung (EAEA), der dvv international, das UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen (Hamburg) sowie nationale Dach- und Trägerverbände, Serviceeinrichtungen, Institute für



Erwachsenen- und Weiterbildung, Universitäten und Trainingszentren. Insgesamt arbeiteten 35 Organisationen aus den meisten Ländern der Europäischen Union sowie aus den assoziierten Ländern Norwegen und der Schweiz mit. Es versteht sich von selbst, dass es im Rahmen einer solch breit angelegten Assoziation immer wieder zu Veränderungen und Wechseln bei den beteiligten Personen kommt. Insofern war es für das Projekt ein nicht zu unterschätzender Glücksfall, dass der Koordinator des Ganzen, Dr. Michael Sommer von der Akademie Klausenhof, über all die Jahre für Kontinuität zwischen den Wechselfällen der Projektbeteiligten sorgte.

Als Herz des Projektes kristallisierte sich allmählich ein Netzwerk von 30 Korrespondenten heraus, mit denen fast alle europäischen Länder vertreten waren. Der Auf- und Ausbau des englischsprachigen Informationsportals geschah in drei Phasen und Förderzeiträumen mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung. In der Phase von 2005–2008 wurde das Netzwerk aufgebaut und ein thematischer Newsletter entwickelt. Adressaten waren in erster Linie die Erwachsenenbildungszeitschriften, die durch die zugelieferten Beiträge zu Entwicklungen der Erwachsenenbildung aus anderen Ländern und zu EU-Politiken eine europäische Öffnung erfuhren. Ein Ziel war es dabei auch, dem Feld der Erwachsenenbildung eine seiner Bedeutung angemessene Sichtbarkeit zu verschaffen.

Die zweite Phase von 2008–2011 stand im Zeichen einer Professionalisierung des Informationsportals. Im Fokus stand die Absicht, InfoNet zum führenden Informationsmedium für die europäische Erwachsenenbildung zu machen und einer breiten Leserschaft zu öffnen. Verabredet wurde eine thematisch erweiterte Berichterstattung, eine stärkere journalistische Ausrichtung und die Aufnahme neuer Formate wie Länder- und Hintergrundberichte, Cross-national-Articles, Wissenschaftsreports und Buchbesprechungen. Die InfoNet Community stellte sich der Herausforderung, komplexe wissenschaftliche Themen zu elementarisieren und für die Online-Publikation aufzubereiten.

In der letzten Förderperiode 2012–2015 wurden diese Ziele erweitert und ein Magazinformat entwickelt. Angesichts der Entscheidung der EU-Kommission, eine Europäische Plattform für das Lernen Erwachsener in Europa (EPALE) zu etablieren und dauerhaft zu finanzieren und im Blick auf die veränderten Förderrichtlinien des Erasmus+-Programms, haben InfoNet und das Magazin Lifelong Learning in Europe (LLinE/Finnland) schließlich eine Kooperation vereinbart und ein neues, gemeinsames Online-Magazin entwickelt, das „European Lifelong Learning Magazin“ (ELM), das im September 2015 erstmals publiziert wurde. Ab 2016 wird ELM vierteljährlich in der Herausgeberschaft der



InfoNet-Konferenz März 2015 Lissabon

Finnischen Stiftung für Erwachsenenbildung erscheinen. Dabei kann ELM sowohl auf die Vernetzungserfahrungen aus zehn Jahren Entwicklungsarbeit bei InfoNet zurückgreifen als auch auf den Pool von Korrespondenten.

Bildung für Europa

InfoNet Adult Education entfaltet seine Wirksamkeit besonders als eine leistungsfähige Community of Practice, eine stabile Lern- und Arbeitsgemeinschaft für diejenigen, die aktiv in die Netzwerkarbeit involviert waren. Die Begegnungen und die intensive, langjährige und partnerschaftliche Zusammenarbeit schufen eine persönliche Verbundenheit und führten zu einem Kompetenzzuwachs, der in dem eigenen Tätigkeitsfeld ebenso zum Tragen kam wie in der Berichterstattung für InfoNet. Im Ergebnis entstand neues Professionswissen.

Die Zielperspektive von InfoNet richtete sich auf eine ‚geteilte europäische Identität‘ der Partner. In einem intensiven Lern- und Diskussionsprozess verständigte sich die Community darauf, wie dieses Ziel auszulegen sei, nämlich im Sinne von „to take care of European Consciousness“ und eines ‚reflektierenden Europabewusstseins‘. Dieses Verständnis hat die europäische Dimension im Blick und verbindet Wissen um eine gemeinsame kulturelle und Wertebasis mit der Wertschätzung für Vielfalt. Die in diesem Prozess entstandene Broschüre „Writing for Europe“ zeigt auf, wie reflektierendes Europabewusstsein in der journalistischen Arbeit umgesetzt werden kann.

Überdies erhielt die Adult Education Community durch die Arbeit des Netzwerkes europaweit Zugänge zu Themen, Entwicklungen, Trends. InfoNet Adult Education hat dazu beigetragen, die Sichtbarkeit dieses Bildungssektors in seiner Vielseitigkeit deutlich zu erhöhen, über die Webseite und Online-Plattform, durch das Magazin ELM und darüber hinaus durch die Sozialen Medien. Der Newsletter wurde zuletzt an ca. 6800 Adressaten versandt und durch die Partner in ihren Netzwerken breit verteilt (Stand 2015). Eine exemplarische Sichtung der Clickrate eines Newsletters in 2011 zeigte, dass ganz unterschiedliche Zielgruppen



InfoNet-Konferenz März 2015

erreicht werden: 22% der Nutzer waren Erwachsenenbildungseinrichtungen, 18% EU-Institutionen (u. a. die Nationalen Agenturen), 18% andere Einrichtungen (Dachverbände, Netzwerke, Bibliotheken, Serviceeinrichtungen), 18% Ministerien, lokale und regionale Behörden, 7% Universitäten, 3% Medienpartner und InfoNet-Partner, 21% private Nutzer. Die Nutzungsgewohnheiten und Präferenzen stellen sich themenbezogen wie folgt dar: Zu 29% waren die Nutzer interessiert an Wissenschaftsreports, zu 22% an Länderberichten und Darstellungen über Institutionen der Erwachsenenbildung, zu jeweils 18% an europäischen und nationalen Themen und zu 15% an Projekt- und Praxisberichten (Stand 2015).

So hat das Projekt seinen nicht zu unterschätzenden Nutzen erwiesen, für die Adult Education Community, für die beteiligten Einrichtungen und Organisationen, für die interessierte, allgemeine und bildungspolitische Öffentlichkeit sowie für die politisch Verantwortlichen in den verschiedenen Ländern und auf europäischer Ebene wie die Europäische Kommission. Und schließlich schafft der Vernetzungszusammenhang auch Anknüpfungsmöglichkeiten und Zugänge für Recherchen und Forschungsprojekte wie z. B. im Rahmen eines internationalen Projekts der Programmforschung

vom DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) und den Universitäten Hannover und Berlin (HU) in 2015.

InfoNet – ein Zukunftsmodell

InfoNet war über den gesamten Projektzeitraum stets mehr als nur eine Drehscheibe für Informationen, es war immer auch aktiv beteiligt an der Gestaltung des europäischen Lern- und Bildungsraumes. Hier war die spannende Frage zu klären, woraus das Gemeinsame zwischen den Partnern besteht. Europäisierung als Strategie des kleinsten gemeinsamen Nenners birgt nämlich auch die Gefahr einer weitgehenden Reduzierung der Vielfalt und Vielfältigkeit der europäischen Bildungspraxen und -politiken im Sinne einer Verkürzung. Und so kristallisierte sich vor allem in der zweiten Förderperiode der Wunsch nach einem europäischen Bildungsideal heraus, das vor allem auf die kulturelle Vielfalt Europas abhebt und nicht danach trachtet, für alle einen kleinsten gemeinsamen Nenner zu finden. „Let's agree to differ!“ lautete insofern das Credo, unter dem der sehr lebendige Austausch zwischen den Partnern gedieh. Rückblickend muss hierzu jedoch angemerkt werden, dass diese Akzeptanz von Vielfalt auf einer festen Basis gemeinsamer Wertvorstellungen gründete, auch wenn diese kaum explizit genannt werden mussten, weil man sich ihrer so sicher war. Ob dies heute so noch möglich oder ob eine stärkere Rückbesinnung auf gemeinsame europäische Werte zur Gestaltung des europäischen Bildungsraumes nötig wäre, sei dahingestellt. Aber letztendlich sind es doch diejenigen Wertvorstellungen, die seit der Zeit der Aufklärung prägend geworden sind und die Grundlage für weitere Debatten bilden: Toleranz zwischen den Kulturen, den gesellschaftlichen Schichten sowie den Religionen, aber auch zwischen religiösen und nicht religiösen Menschen, die Akzeptanz säkularer Lebensformen, Demokratie, Meinungsfreiheit und Gleichberechtigung. Und Bildung als Prozess einer Persönlichkeitsentwicklung, die in einem humanistischen Sinne auf das Menschsein des Menschen abzielt. Auf diesen Grundwerten fußend konnte sich das Netzwerk als eine Verständigungsgemeinschaft begreifen, in der die Unterschiede gerade deshalb bereichernd wirkten, weil sie Perspektivenwechsel ermöglichten. Insofern kann InfoNet über fast zehn Jahre als ein Paradebeispiel gelungener europäischer Bildungsarbeit angesehen werden. Es bleibt zu wünschen, dass auch in Zukunft noch Fördergelder bereitgestellt werden, um derartige Großprojekte zu finanzieren und ihnen genügend Spielraum zu geben, um wirklich innovativ zu sein.



Weitere Informationen siehe:

www.infonet-ae.eu

<http://www.elmmagazine.eu/>

FORSCHUNG

» Räume der (Erwachsenen-)Bildung. Andragogische Perspektiven des DGfE-Kongresses 2016

Der 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Kassel fand vom 13.03.16–16.03.16 unter dem Titel „Räume für Bildung. Räume der Bildung“ statt und eröffnete in unterschiedlichen Arbeitsformaten die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Kategorie ‚Raum‘. Auch im Kontext der Erwachsenenbildung kommt jüngst wieder verstärkt die Frage nach der Bedeutung von Raum auf, wobei besonders ‚symbolische und materielle Raumordnungen‘ – ‚Lernorte und ihre Gestaltung‘ – ‚Raumaneignung und raumbezogenes Handeln‘ – ‚lokale und regionale Rahmungen‘¹ diskutiert werden. Diese vielfältigen Bezüge waren auch in den DGfE-Arbeitsgruppen und -Symposien durch folgende Beiträge vertreten: „Räumlichkeit professionellen Handelns in der Erwachsenenbildung“ (Katrin Kraus, Christian Bernhard, Silke Schreiber-Barsch, Richard Stang) – „Räume (in) der wissenschaftlichen Weiterbildung“ (Timm C. Feld, Wolfgang Seitter) – „Angebots- und Teilnahmestrukturen der Weiterbildung mit Fokus auf Lernorte und räumliche Indikatoren“ (Sarah Widany, Katrin Kaufmann) – „Zur Aushandlung der konstitutiven Strukturen des Bildungsraums Beratung“ (Cornelia Maier-Gutheil, Yesim Kasap Cetingök) – „Vermessung‘ raumtheoretischer Perspektiven in der Erwachsenenbildung“ (Joachim Ludwig) – „Programmplanungskulturen – differente gesellschaftliche Räume für Weiterbildung“ (Steffi Robak, Aiga von Hippel).

Exemplarisch möchte ich nun einige für die Erwachsenenbildung relevante Perspektiven des DGfE-Kongresses aufgreifen: Mit ‚inkluisiven Bildungsräumen für Erwachsene‘ befasste sich Silke Schreiber-Barsch. Sie betrachtete die pädagogische Inszenierung von Zugängen zu institutionalisierten Lernorten und stellte fest, dass Lernende mit Behinderung häufig nicht als reguläre Klientel anerkannt, sondern ihnen Sonderräume zugewiesen werden. Im Sinne der herrschenden Raumordnung gibt es von dieser Position aus nur begrenzte Möglichkeiten der Partizipation. So stellt sich die Frage: Wie ist zu vermeiden, dass ein bestimmter Umgang mit Barrieren ganze Adressatinnen- und Adressatengruppen aus der Erwachsenenbildung ausschließt? Hieran schließt Katrin Kraus an, die die ‚Kontitution pädagogischer Räume‘ in der Interaktion mit den Teilnehmenden als eine Voraussetzung von Wissensvermittlung bestimmt. Ausgewiesene Lernorte fungieren demnach als Angebot zur An-

eignung eines Ortes unter pädagogischen Vorzeichen. Neben den etablierten Formen der Erwachsenenbildung rückte Jana Trumann ‚soziale Bewegungen‘ als ‚Lern-Handlungsräume‘ in den Blick. Sie grenzte diese Räume vom

‚Sozialraum‘ als Planungsgröße und Steuerungsinstrument ab und fragte, was Subjekte überhaupt als raumkonstitutiv wahrnehmen. – Welche Themen und Wünsche also werden mit unterschiedlichen Räumen assoziiert und münden in subjektive Aneignungspraxen und damit in das Ermöglichen von Partizipation? Christine Zeuner hob ihren Beitrag ebenfalls vom vorherrschenden Verständnis der ‚Sozialraumorientierung‘ als ‚Zielgruppenarbeit im Quartier‘ ab. So ließ sich aufzeigen, wie die VHS zu ‚community development‘ beitragen könnte, wo die Community selbst zum Lerngegenstand und die politische (Selbst-)Gestaltung zum Ziel wird. Dem in gewisser Weise entgegenstehend formulierte Jürgen Wittpoth in Bezug auf soziale Welten, als ‚Freizeitwelten‘ (Fanszenen, Lauftreffs, Umweltaktivist/inn/en usw.), die These, dass es sich hier eher um ‚beschränkende Lernräume‘ handelt, da hier vor allem fraglose Gewissheiten stabilisiert und festgefügte Ordnungen reproduziert werden. Das heißt, eine Überbetonung von informellen Lernkontexten kann dazu führen, dass die Reflexionsfähigkeit der Menschen überschätzt und diesbezügliche Schwierigkeiten ausblendet werden. Jeanette Böhme verdeutlichte, wie die architektonische Ordnung von Bildungsräumen einen Spielraum möglicher Positionierungen präformiert, die in pädagogischen Sinnentwürfen und Praktiken artikuliert werden. Der Bezug auf Materialität allerdings darf laut Malte Ebner von Eschenbach nicht in einen Rückfall zum ‚Substanzendenken‘ übergehen, weshalb er davor warnt, Raum wieder als von Handelnden unabhängig, also unveränderlich, determiniert, zu betrachten.

Es bleibt damit eine Aufgabe der Erwachsenenbildung, die Kategorie ‚Raum‘ systematisch in Theorie und Praxis einzubeziehen.



Dipl.-Päd. Farina Wagner

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Universität Potsdam an der Professur für Erwachsenenbildung, Weiterbildung und Medienpädagogik

farina.wagner@uni-potsdam.de

¹ Kraus, K./Stang, R./Schreiber-Barsch, S./Bernhard, C. (2015): Erwachsenenbildung und Raum. Eine Einleitung. In: Bernhard, C./Kraus, K./Schreiber-Barsch, S./Stang, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld, S. 15.

» Die Jury der Evangelischen Filmarbeit empfiehlt

Conducta – Wir werden sein wie Che (Conducta)

Kuba 2014

Regie: Ernesto Daranas

Preise: Bester Film Havanna 2014; Bester Jugendfilm, Lucas 2015; Preis der Ökumenischen Jury, Zlín 2015

Bewegung ist das Lebenselixier des elfjährigen Chala: treppauf, treppab, über die Dächer von La Habana Vieja, der hier eher schäbig-verfallenen als pittoresken Altstadt Havannas, zu den Tauben, die er züchtet und in den Himmel wirft, oder den Kampfhunden, die er versorgt und bei ihren blutigen Wettkämpfen als unerwünschter Zeuge beobachtet, und gelegentlich auch in die triste Wohnung, die er mit seiner Mutter teilt, einer drogenabhängigen Gelegenheits-prostituierten. Das sind nicht die besten Voraussetzungen für einen Musterschüler. Aber Carmela, seine Lehrerin, eine Veteranin kurz vor der Pensionierung, kämpft dafür, dass der einfallsreiche Junge an der Schule bleiben kann und nicht in eine Er-



ziehungsanstalt abgeschoben wird, wie es ein an Disziplin mehr als an Verständnis orientiertes Schulsystem und sein mehrheitlich regelfixiertes Personal für angebracht hält. Zwar setzt eine Herzattacke Carmela vorübergehend außer Gefecht. Aber sie ist nicht gewillt, ihren Kampf um eine Schule aufzugeben, die Kindern, statt von ihnen Anpassung zu fordern, Lebenschancen eröffnet.

Mit Studenten und einem offenen Konzept hat Regisseur Ernesto Daranas den Film entwickelt, der in Kuba zu einem Publikums- liebling wurde. Dazu haben sicher nicht nur seine so warmherzige wie mutige Bilderbuch- lehrerin und sein quicklebendiger Hauptdar- steller, sondern auch zahlreiche kritische Sei- tenhiebe beigetragen. Das ungeschönte Bild zerrütteter familiärer Verhältnisse, die schon Kinder zum Broterwerb zwingen, oder eines Erziehungssystems, dessen junge und smarte Repräsentanten methodische Effizienz und Vorschriftsmäßigkeit bis hin zur kleintlichen Beanstandung eines katholischen Heiligen- bildchens im Klassenzimmer als Richtlinien ihrer Pädagogik betrachten, bezeugen eine sympathische Parteinahme für die Bedrängten. Eine Fülle von Details, Motiven und Beobach- tungen bilden ein dichtes Gewebe, das uns einen realistischen Blick auf den kubanischen Alltag ermöglicht – und noch immer eine Ah- nung vom einstigen Schwung eines idealisti- schen Aufbruchs vermittelt.

Dirigenten – Jede Bewegung zählt

Deutschland 2015

Regie: Götz Schauder

Junge Dirigenten haben wenig Gelegenheit, Erfahrungen in der Zusammenarbeit und im Umgang mit renommierten Orchestern zu sammeln. Der 2002 in Frankfurt ins Leben ge- rufene Internationale Dirigentenwettbewerb Sir Georg Solti gilt inzwischen weltweit als wichtigste Herausforderung für den dirigieren- den Nachwuchs. 2008 haben sich 540 Künst- ler beworben, 24 wurden eingeladen und müssen sich einer hochkarätigen Jury stellen. Der Filmemacher Götz Schauder portraitiert fünf Kandidaten, darunter eine junge Frau. Sie bestreiten als Konkurrenten denselben Wettbewerb und müssen in kurzer Zeit zei- gen, dass sie vor allem mit Persönlichkeit und Ausdruckskraft den Orchestermusikern ihre



musikalischen Vorstellungen zu vermitteln in der Lage sind. Der weitaus jüngste der Kandi- daten ist der erst 19-jährige Usbeke Aziz Shok- hakimov, den manche viel zu outriert, andere besonders begabt finden. Er erzählt, zunächst habe ihn niemand im Orchester ernst genom- men, den Respekt eines echten Dirigenten musste er sich erarbeiten.

In offenen Interviews zeigen sich fünf sehr unterschiedliche Dirigentenpersönlichkeiten. Sie gewähren Einblicke in ihr Innenleben und ihre Gedankenwelt und versuchen, ihr Ver- ständnis vom Zusammenspiel zwischen Or- chester und Dirigent in Worte zu fassen. Ob es klappt oder nicht, entscheide sich in den ersten 30 Sekunden, so einer der Wettbe- werbsteilnehmer. Die anspruchsvolle Aufgabe wird durch das Drama des Wettbewerbs noch verschärft: Das Abschlusskonzert werden nur drei erreichen. Vieles daran entzieht sich der Erklärung – und schlägt sich doch nieder in der Musik, die der Film ausführlich zu Wort kommen lässt. Oder vielmehr: der er jenseits der Worte Gehör verschafft. Im Vergleich der verschiedenen Eindrücke und Ausdrucksfor- men, Selbstinterpretation, Gestik, Bewertung und Klangerlebnis, vermittelt der Film eine plastische Anschauung von der höchst kom- plexen Kommunikation, die sich in und durch Orchestermusik vollzieht. Und die wir, wenn sie uns ergreift, verstehen, ohne sie in Begriffe fassen zu müssen.

Mustang

Frankreich, Deutschland, Türkei 2015

Regie: Deniz Gamze Ergüven

Preise: FIPRESCI-Preis, Valladolid 2015; Bestes Drehbuch, Stockholm 2015; Bester Film, Sarajevo 2015; Bester Erstlingsfilm, Phi- ladelphia 2015; Grand Prix und Beste Regie, Odessa 2015; Europäische Entdeckung des Jahres, Europäischer Filmpreis 2015; Label Europa Cinemas, Cannes 2015; LUX-Filmpreis des Europäischen Parlaments 2015; Oscar- Nominierung für den besten fremdsprachigen Film 2016

In einem türkischen Dorf in der östlichen Tür- kei an der Küste des Schwarzen Meeres wach- sen Lale und ihre vier älteren Schwestern nach dem Tod ihrer Eltern im Haus ihrer Großmutter und ihres Onkels auf. Es sind neugierige und lebenslustige Heranwachsende. Einmal toben sie ausgelassen am Strand mit gleichaltrigen Jungen. Sie erhalten Hausarrest. Sie verlassen das Haus trotz vergitterter Fenster und verriegelter Türen immer wieder, haben erste Freun-



de und widersetzen sich den Androhungen des Onkels. Für eine nach der anderen werden Hochzeiten arrangiert, bei der ihre Jungfräu- lichkeit gewährleistet sein und der Brautpreis stimmen muss. Eine der Schwestern erträgt den häuslichen Terror nicht länger und nimmt sich das Leben. Als auch Nur verheiratet wer- den soll, verbarrikadiert sie sich mit Lale vor den ankommenden Hochzeitsgästen.

Die türkische Gesellschaft befindet sich im Umbruch zwischen Tradition und Moderne. Der Film beschreibt exemplarisch, wie heran- wachsende Mädchen nach ihrem eigenen Ort suchen, der nicht mehr von patriarchaler Herr- schaft und familiären Konventionen geprägt ist. Die Zwangsverheiratung Minderjähriger, die Verweigerung der Bildung und die Redu- zierung der Frau auf ihre Rolle als künftige Mutter und Hausfrau widersprechen jeglichem Anspruch auf individuelle Selbstbestimmung und Emanzipation. Die Kamera zeigt die Un- befangenheit der Mädchen im Verhältnis zum eigenen Körper, im Gegensatz zu einer Tabu- isierung, die, so die Regisseurin, alle Frauen ständig sexualisiert. Die Kritik an der Tradition hat auch ihren Preis, kann Ausgrenzung und Verzweiflung zur Folge haben. „Mustang“ setzt der erstarrten Tradition einen überzeugenden weiblichen Freiheitsdrang entgegen.

Nachruf auf Peter Faulstich

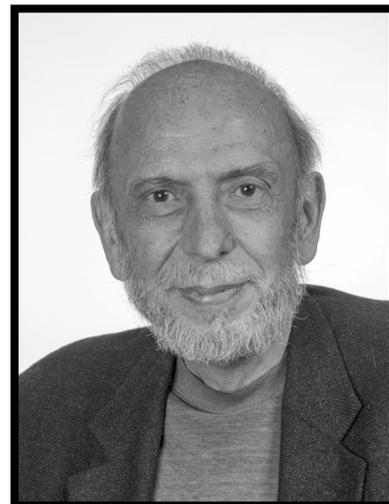
Es waren nicht viele und regelmäßige persönliche Begegnungen, auf die ich mit Peter Faulstich zurückblicken kann, umso mehr sind sie mir heute kostbar und im Nachdenken angeichts seines für mich völlig überraschenden Todes ist die Erinnerung an sie verbunden mit der Dankbarkeit dafür, nicht nur seine Freundlichkeit und Zugewandtheit, sondern seine theoretische und politische Humanität erfahren zu haben. Peter Faulstich kannte kein direktes Pathos, und wenn es ihm einmal in seinen Schriften angebracht erschien, war es umrahmt von nüchternen Analysen und einem kurz aufblitzenden Sarkasmus, als wolle er gleichsam sein geheimes Begeisterungsfeuer, das ihn antrieb, zügeln und als seine Antriebsquelle bewahren. Aber er scheute sich auch nicht, seine Leidenschaft für die Sache der Bildung in einer Formel zu artikulieren, mit der Schleiermacher vor zweihundert Jahren das genuine Recht der Religion und autonomer Subjektivität gegen eine kirchliche Orthodxie und einen säkular-herrschaftlichen Vernunftanspruch verteidigte: „Verteidigung von ‚Bildung‘ gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern“ (2002) war die Artikulation einer Intuition und eines Impulses, der in seinem theoretischen Hauptwerk „Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie“ (2013) seine systematische Entfaltung gefunden hat. Nicht nur für dieses Buch und die in ihm so eindrucksvoll gelungene Verbindung von informierter Kritik und synthetischer Konzeption haben wir ihm zu danken, sondern vor allem auch dafür, dass er in seinen empirischen Untersuchungen und bildungspolitischen Expertisen zur ‚Systementwicklung der Erwachsenenbildung‘ und seinen kritisch-unterstützenden Stellungnahmen zu den Chancen einer reflektierten Aneignung des Qualitätsdiskurses den Alltag der Praxis der Erwachsenenbildung nicht aus dem Blick verloren hat.

In der Philosophie und Theologie gibt es den Begriff der ‚advokatorischen Ethik‘, womit eine Praxis des stellvertretenden Eintretens für Personen und Gruppen gemeint ist, die selbst noch nicht oder nicht mehr oder nie über die Möglichkeit und das Recht verfügen, für sich selbst, für ihre Lebenschancen und Hoffnungen einzutreten. Peter Faulstich hat in meinen Augen eine solche ‚advokatorische Theorie des lernenden Subjekts‘ entworfen und dafür das Argumentationsarsenal der pädagogisch-psychologischen Lerntheorien ebenso aufgeboten wie er die Hermeneutik Wilhelm Diltheys, die Phänomenologie Edmund Husserls und den Pragmatismus von John Dewey, die kritische Soziologie Pierre Bourdieus

und die subjektwissenschaftliche Theorie seines wichtigsten Gewährsmannes, Klaus Holzkamp, für seinen Entwurf einer humanen Lerntheorie nutzbar machte. Dabei mag sein Unternehmen paradox erscheinen, wenn er einerseits vehement die Notwendigkeit betont, „den Individualismus der Lerntheorie zu überwinden“ und seine Argumentationsstrategie darauf ausrichtet, ihre

„individualistische Beschränktheit“ zu durchbrechen, andererseits aber den Eigensinn und die Leibgebundenheit des Lernens und die ‚bedingte Freiheit‘ des Subjekts als das zentrale Anliegen seines Entwurfs einer kritisch-pragmatistischen Lerntheorie herausstellt. Gerade in den empirischen Untersuchungen über ‚Lernwiderstände‘, durch die Peter Faulstich sich vom Mainstream der bildungspolitischen und bildungstheoretischen Diskurse in den letzten fünfzehn Jahren unterschieden hat, artikuliert sich sein ‚advokatorischer Impuls‘ besonders nachdrücklich und mit einer Prise Pathos formuliert er: „Lernwiderstände sind (...) Versuche, sich selbst nicht aufzugeben, sich nicht herrschenden Anforderungen zu unterwerfen. Die Entscheidung zu lernen oder nicht zu lernen ist Ausdruck der bedingten Freiheit des Lernens selbst. Sie verweist auf Interesse oder Desinteresse am Handlungs- und dann am Lernproblem. Sie ist immer rückbezogen auf das handelnde und lernende Selbst“. Nicht nur diese unachgiebige und reflexiv-gesellschaftsbezogene Subjektorientierung machte Peter Faulstich zu einem Verbündeten und Inspirator der Evangelischen Erwachsenenbildung; ihm verdanken wir es auch, dass der Begriff der Solidarität und der Humanität aus den Diskursen der Erwachsenenbildung nicht verschwunden ist.

Andreas Seiverth



» Publikationen



AdB, Arbeitskreis deutscher
Bildungsstätten e. V. (Hrsg.)

Interkulturelle Öffnung – Eine Arbeitshilfe für Bil- dungsstätten und Träger der politischen Bildung

34 S., Berlin 2015

Bestellung über die Geschäftsstelle
(5 Euro inkl. Versand) oder abrufbar
unter: <http://www.adb.de>

Diese Broschüre ist überfällig, denn die interkulturelle Öffnung der Weiterbildungslandschaft gehört auf die Tagesordnung. Wir haben uns dieser Herausforderung bislang oft nur zögerlich und punktuell gestellt und dringenden Nachholbedarf, was eine systematische Organisationsentwicklung betrifft.

Die 34-seitige Arbeitshilfe nennt für einen solchen Prozess sieben Sektoren, die berücksichtigt werden müssen: Leitung, Personalentwicklung, Hauswirtschaft, Verwaltung und Belegungsmanagement, Pädagogik und Programmplanung, Marketing, Vernetzung und Kooperation.

Die Herausforderungen in diesen Bereichen werden jeweils kurz angerissen, um dann Umsetzungsschritte vorzuschlagen. Zum Schluss folgen konkrete Beispiele aus Einrichtungen, z. B. ein entsprechend erweitertes Leitbild. Zwischen den Kapiteln gibt es immer jeweils eine leere Seite, so dass man seine eigenen Überlegungen dort festhalten könnte. Meines Erachtens wird diese recht formale Präsentation, die zwar in einem großzügigen Layout ansprechend gestaltet ist, der inhaltlichen Tragweite und Relevanz des Themas nicht gerecht.

Denn welche Sektoren bei Organisationsentwicklungsprozessen zu betrachten sind, das ist in Weiterbildungseinrichtungen mittlerweile bekannt, erst recht bei denen, die ein systematisches, auf Entwicklung hin angelegtes Qualitätsmanagement betreiben.

Wenn aber interkulturelle Öffnung gelingen soll, braucht es bei allen Akteuren vor allem vertiefte Kenntnisse über den neuesten Stand dessen, was die Konzepte von Interkulturalität/Transkulturalität meinen bzw. problematisieren, welche gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen in Migrations- bzw. Postmigrationsgesellschaften auf der Tagesordnung stehen oder wie subtil Diskriminierungsmechanismen sowohl auf persönlicher Ebene als auch in Institutionen funktionieren.

Das Mindeste, was man von der Arbeitshilfe hätte erwarten dürfen, ist, dass die (wissenschaftliche) Diskussion um die Problematik des Kulturbegriffes anfänglich vorgestellt wird – zumal der Titel dieser Broschüre „Interkulturelle Öffnung“ in das Zentrum dieser Debatte führt. Dass der Kulturbegriff, so wie er z. B. in den Medien, aber auch in Weiterbildungsprogrammen oft noch verwendet wird, hoch problematisch ist und unter der Hand Bilder und Konstruktionen der „Anderen“ und von „uns“ eher festschreibt als überwindet – dieses Thema hätte nicht fehlen dürfen. Wenn das in der Leitung und bei den pädagogisch Mitarbeitenden nicht bewusst gemacht und reflektiert wird, besteht die Gefahr, dass bei einem Organisationsentwicklungsprozess trotz gutem Willen kaum Erfolge erzielt werden.

So wird etwa im ersten Kapitel unter „Leitung“ das „Reflektieren der eigenen Haltung sowie der Mitarbeitenden zur Interkulturellen Öffnung“ z. B. mit Hilfe eines Fragebogens empfohlen. Aber wozu soll es in diesem Fragebogen gehen? Was ist da zu reflektieren? Hilft ein Fragebogen wirklich weiter, wo wir doch von der Forschung her wissen, dass viele Exklusions- und Diskriminierungsmuster gar nicht auf der bewusst reflektierten Ebene erfolgen? Dass wir als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft also handeln, ohne zu merken, wie sehr wir in exkludierenden Mustern verfangen sind oder mit überkommenen Zuschreibungen agieren?

Oder sollen Befürchtungen und Ängste abgefragt werden? Was aber wäre dann mit denen zu machen? Hier wären methodische Hilfestellungen oder Hinweise, wie Selbstreflexionsprozesse z. B. in der Mitarbeiterschaft angestoßen werden können, hilfreich gewesen.

Die Broschüre bleibt an vielen Stellen zu oberflächlich, zu formal. Es fehlen vertiefende und auch die Mehrheitsgesellschaft reflektierende Hintergrundinformationen. Diese würden allerdings dann auch schnell deutlich machen, dass der Prozess einer Interkulturellen Öffnung ein längerer und vermutlich auch komplexerer Weg ist, als das in der Broschüre den Anschein macht.

Der zuletzt genannte Bereich „Vernetzung und Kooperation“ hätte ebenfalls einer sehr viel genaueren Analyse bedurft. Natürlich werden dort die Migrant*innenorganisationen als mögliche Partner in den Blick genommen. Hilfreich aber wären auch Überlegungen dazu gewesen, wie man mit dem faktisch vorhandenen Gefälle weiterführend umgehen kann: Denn auf der einen Seite gibt es etablierte Strukturen und fließen öffentliche Weiterbildungsmittel, auf der anderen Seite kaum; auf der einen Seite finden sich seit vielen Jahren professionelle Pädagogen, Weiterbildner etc., auf der anderen Seite liegt die Bildungsarbeit vor allem in Händen von Ehrenamtlichen; auf der einen Seite steht die sehr religionskritische Weiterbildungsszene, auf der anderen stehen Migranten, für die die Religion oftmals noch einen ganz anderen Stellenwert in ihrem Leben (und auch in der Organisation) hat.

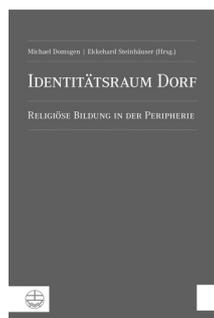
Da entsteht eine andere, komplexere Dynamik, als wenn katholische und evangelische Erwachsenenbildung ein gemeinsames Projekt starten.

All diese Problemfelder werden in der Broschüre allenfalls nur mit wenigen Worten gestreift. Von daher tue ich mich schwer, die Arbeitshilfe für die Praxis zu empfehlen. Sie ist für diejenigen ausreichend, die in der Diversitäts- und Migrationsdebatte umfänglich zuhause sind und sich noch einmal die Schritte eines Organisationsentwicklungsprozesses vergegenwärtigen wollen.

Alle anderen verführt sie womöglich dazu, einen schnellen Organisationsentwicklungsprozess auf den Weg zu bringen, der zu oberflächlich analysiert, wie Exklusion und Diskriminierung in unseren Institutionen bislang funktioniert haben und deshalb die notwendigen Lern- und Anpassungsprozesse insbesondere beim Personal nicht identifizieren kann.

Antje Rösener

Geschäftsführerin des Ev. Erwachsenenbildungswerkes
Westfalen und Lippe e. V.
antje.roesener@ebwwest.de



Michael Domsgen/Ekkehard Steinhäuser (Hrsg.)

Identitätsraum Dorf

Religiöse Bildung in der Peripherie

€ 28,00, 176 S., Leipzig 2015

Evangelische Verlagsanstalt

ISBN 978-3-374-03918-0

„Ich bin ein Dorfkind und darauf bin ich stolz, denn wir Dorfkinder sind aus gutem Holz, [...] was kann es schön'eres geben, als auf dem Land zu leben ...“, so singt die Band „Die Dorfrocker“ und feiert das Dorf, als hätte es sein großes Comeback. Nur leider sieht es eben doch ganz anders aus, wie der Tagungsband eindrücklich und mit interdisziplinär wissenschaftlichem Blick beschreibt.

Seit Jahren verändert der demografische Wandel den ländlichen Raum in seinen Strukturen grundlegend. Der erste Teil des Buches widmet sich denn auch zunächst einer grundlegenden Standortbestimmung. Wenn Karl Martin Born, Geograf, Dörfer als „Residualort“ bezeichnet, so meint er damit nicht nur im wörtlichen Sinne das „Zurückgebliebene“ (Residuum, lat. Zurückgebliebene), gewissermaßen als soziologische Restkategorie, sondern er beschreibt dadurch vielmehr unterschiedliche Entwicklungspfade ländlicher Räume, die weder gleichförmig noch linear verlaufen. Funktionen und Einzigartigkeit können jedoch nur dann erhalten bleiben, wenn sich Dörfer ausreichend Gehör verschaffen und für ihre Herausforderungen eigenständige Lösungen finden.

Michael Domsgen, Religionspädagoge an der Universität Halle, analysiert die Rolle und Funktion der Kirche als „Bildungsakteurin in einer pluralen und säkularisierten Gesellschaft“. Kirche hat für ihn neben den explizit religiösen Aufgaben auch eine gesellschaftliche Verantwortung hinsichtlich der Persönlichkeitsbildung. Dies ist eine gewagte These, doch fasse man den Bildungsbegriff sehr weit, „könnte man Kirche insgesamt – und zwar ganz gleich in welchen Räumen sie agiert – als Bildungsinstitution verstehen“ (S. 42). Theologisch wohl bedacht und begründet, stellt er Bildungshandeln als kirchliches Handeln dar. Er macht keinen Unterschied zwischen allgemein-bildenden und religiös-bildenden Aufgaben, da es letztendlich immer darum gehe, wie die Kommunikation des Evangeliums an der Subjektwerdung des Menschen beteiligt sei. Dies könnte zu einer ganz neuen Betrachtungsweise von kirchlichen Aufgaben führen und die Bildungsarbeit, inklusive der Erwachsenenbildung, aus ihrem mancherorts stiefmütterlichen Dasein herausführen. Wie die neuen Medien für eine „unterhaltsame(re) Kommunikation des Evangeliums“ in kirchliches Handeln einzubeziehen wären, dazu wird leider nur ein knapper Hinweis am Ende seines Artikels gegeben. Das bisherige zögerliche Nachdenken darüber anzukurbeln, wäre sicherlich einen weiteren Artikel wert gewesen.

Einen speziellen Fokus auf die Lage in ostdeutschen peripheren Räumen und das dortige kirchliche Handeln richtet der zweite Teil des Buches. Dabei fällt der Blick nicht nur auf Defizite, sondern es werden – wie wohltuend – auch Potenziale und innovative Lösungen vorgestellt.

Frank Lütze, Theologe an der Universität Leipzig, fragt danach, wie die Kirche jung bleiben kann, wenn der Ort alt wird. Seine Beobachtungen und Analysen speisen sich insbesondere aus der Jugendarbeit in der Einheitsgemeinde Zerbst/

Landeskirche Anhalt und dem Mansfelder Land (EKM), beides strukturschwache Gebiete in Sachsen-Anhalt mit hohen Arbeitslosenraten und der größten Abwanderung bei sehr geringer Konfessionszugehörigkeit. Hier als Pfarrer nicht den Mut zu verlieren, Qualität über „Quantität“ zu stellen und noch innovative Projekte voranzubringen, wie z. B. die „Church Night“ oder eine Jugendbar, die vorgestellt werden, verdient Achtung. Erlebbarer Alltäglicher von Religion ist in diesen Regionen durch klassische Formen kirchlicher Arbeit nicht mehr zu erschließen. An „Gewohntem“ festzuhalten könne nur zu einer „Hermeneutik des Defizits“ führen. Ländliche Räume leben heute aber mit Diskontinuitäten: „Einer sät, ein anderer erntet“ (S. 75). Kirche muss und kann sich viel stärker auf diese Veränderung einlassen. Dies sollte sich auch im Aus- und Fortbildungsprofil der Pfarrer/innen widerspiegeln.

Der Artikel von Kerstin Menzel, Vikarin in der Ev. Kirche Brandenburg-schlesische Oberlausitz, beleuchtet die Rolle der Gemeindepädagogik im Kontext der Konfessionslosigkeit in Ostdeutschland, wobei der Umgang mit dem Traditionsabbruch zunehmend auch für westliche Kirchen wichtig wird. Die Herausforderungen für die Gemeindepädagogik liegen insbesondere darin, machbare Formen der Präsenz vor Ort zu finden, vorhandene Arbeitsfelder zu reflektieren, sich neu zu orientieren und weiße Flecke zu akzeptieren. Der regionalen Vernetzung kommt ein hoher Stellenwert zu, ebenso wie der Kooperation mit außerkirchlichen Akteuren, wie z. B. Schulen, Vereinen, künstlerischen Initiativen etc. Das Interview mit Christian Weber aus der Priegnitz macht seine besonders wertschätzende und respektvolle Haltung der Gegend und deren Menschen gegenüber deutlich. Geklagt wird nicht. Er möchte bewahren und stärken, schätzt das Miteinander, die Vielfalt der Angebote und die, wenn auch geringe, Teilnahme am Gottesdienst. Spezifische Prägungen der ostdeutschen Kirchen werden hier deutlich: das Verständnis vom Pfarrer als Gemeindepädagoge, Gesprächsleiter, Trainer oder dialogfähigem Fachmann; das kirchliche Selbstverständnis als Lerngemeinschaft und die besondere Gemeindebezogenheit. Pfarrer Weber zeigt, dass diese Schwerpunktsetzung im Kontext einer säkularen Religionskultur weitergeführt werden kann.

Der ehrenamtlich tätige Ullrich Hahn führt in die Ziele der Themenkirchen der Landeskirche Anhalts ein. Dabei waren umfangreiche Strukturmaßnahmen der Anstoß, wenn auch nicht der Grund für tiefgreifende konzeptionelle Überlegungen. Die Grundentscheidung zwischen Konzentration und Rückbau der Strukturen oder der Präsenz in der Fläche durch neuartige Angebote musste getroffen werden. Aus der Fläche wollten sich die Gemeinden nicht zurückziehen. Vielmehr sollte in einer entkirchlichten Gegend Kirche wieder geöffnet werden, um sie erfahrbar zu machen: offene Kirchen als Einladung in den Weinberg des Herren und zwanglose Begegnungs- und Erlebnisarten als Beitrag zur religiösen Grundbildung. Offene Kirchen wurden durch „Themenkirchen“ ergänzt, die ganzjährig z. B. auf die beiden großen Feiertage Ostern und Weihnachten mit überlebensgroßen Figuren hinweisen. Ein provokantes Projekt, das den Konsens der reinen Denkmalsbewahrung verlassen hat. Aber: Ist Kirche nicht immer provokant gewesen?, so fragt der Autor am Ende seines Beitrags (nicht zuletzt auch uns).

In den abschließenden orientierenden Impulsen plädiert Gerald Kretschmar, Universität Mainz, für eine positivere Sicht auf das Dorf als Lebensraum, den Menschen ganz bewusst wählen, um darin zu leben. Als authentischer Ort steht er im Gegensatz zu sinnentleerten Orten. Der Schwerpunkt liegt bei Kretschmar auf der Kirchenbindung, die Distanz –

ein Grundmodus von Kommunikation – wertschätzend mit einschließt.

Christian Grethlein, Universität Münster, betont die drei Modi der „Kommunikation des Evangeliums“ nach Augé (Lehren und Lernen, gemeinschaftliches Feiern und Helfen zum Leben). Er kritisiert die geringe Beachtung, die der elektronischen Kommunikation innerhalb der Kirche geschenkt wird. Gerade im ländlichen Raum können mit der elektronischen Kommunikation Fernsehgottesdiensten und Rundfunkveranstaltungen, Online-Gottesdiensten oder Gebets-Chats neue Wege der Kommunikation aufgetan werden, mit deren Hilfe auch neue Zielgruppen erreicht werden.

Eine dreifache Ermutigung aus landeskirchlicher Sicht, sich an die Ränder zu begeben, gibt Thomas Schlegel, Referatsleiter im Dezernat Gemeinde der EKM. Ehrenamtliche werden dabei besonders herausgehoben, da sie oft selbstbewusst und verantwortlich die Geschicke der Gemeinde leiten. Hier bleibt meiner Ansicht nach allerdings zu fragen, wie Kirche ehrenamtliches Engagement generell noch stärker fördern kann. Die Ausbildung von Ehrenamtlichen muss praxisnäher und kürzer, informelles Lernen sollte höher gewichtet werden – auch beim Status der Abschlüsse. Noch immer ist Kirche en gros durch starre, milieuverengende Ausbildungsgänge und hierarchische Strukturen geprägt. Die Gemeindepädagogik wird zu Recht im vorliegenden Buch positiv gewichtet, ist jedoch leider ein Auslaufmodell, da Gemeindepädagogen die Ordination extrem erschwert wird. Kohärenz in der Kirche bzw. Verlautbarung und Anspruch, Notwendigkeit und Wirklichkeit – dies alles wären durchaus Themen für eine neue Tagung und einen weiteren Band.



Susann Jenichen

Sensibel für Armut Kirchengemeinden in der Uckermark

€ 16,80, 178 S., Leipzig, 2015,

2. unv. Aufl.

Evangelische Verlagsanstalt

ISBN: 978-3-374-04139-8

Sensibel für Armut stellt die Ergebnisse einer sozialwissenschaftlichen Studie vor und wird herausgegeben vom Sozialwissenschaftlichen Institut der Evangelischen Kirche in Deutschland. Die Soziologin Susann Jenichen und der Theologe Wolf von Nordheim haben in der Uckermark eine Vielzahl von Gesprächen durchgeführt, um das armutsbezogene Engagement der Kirchengemeinden und Kirchenkreisgremien genauer zu analysieren und Handlungsempfehlungen abzuleiten. Zudem sollten auch „jene ausführlich zu Wort kommen, die Lebenslagen relativer Armut und des Armutsrisikos erleben.“ (S. 11)

Befragt wurden Experten aus der Verwaltung, aus Kirche, Diakonie und sozialen Berufen. Mit Betroffenen wurden sowohl Lebensgeschichte-Interviews als auch Gruppendiskussionen durchgeführt.

Der Landkreis Uckermark ist flächenmäßig einer der größten deutschen Landkreise und mit 126.902 Einwohnern (Stand 2012) zugleich eine der am dünnsten besiedelten Re-

Der abschließende Essay von den Herausgebern Domsen und Steinhäuser fasst die Anstöße des Buches zusammen. Klar wird, dass am Ende Fragen bleiben, z. B. wenn Pfarrer oder Pfarrerinnen die Offenheit und Weite, die in fast allen Artikeln des Buches positiv geschildert werden, eben nicht leben oder leben können und damit eher zu Bremsern denn zu Ermöglicern werden. Klar wird auch, dass der Bildungsauftrag der Kirche eine wesentliche Rolle einnimmt in der Gestaltung von lebendiger Kirche in der Peripherie und dass dieser Rolle noch deutlicher Rechnung getragen werden muss – in den Strukturen, in der Ausbildung, im theologischen Denken.

„Im Idealfall steht Kirche für ‚Lebenswege und Lebensgeschichten‘, für Beziehungen, die das Leben im Dorf auszeichnen. Wenn das gelingt, kann die vielzitierte Kirche im Dorf zum Sinnbild für den Ort, die Tradition und das Leben dort selbst werden.“

Das Buch bietet zahlreiche Ansätze zur innerkirchlichen Debatte über Aufgaben und Profil religiöser Bildung (nicht nur in ländlichen Räumen) und zu ihrer Bedeutung für die Gesellschaft. Anregend, vielseitig, interdisziplinär und keineswegs belehrend.

Annette Berger

Regionalstellenleiterin

Ev. Erwachsenenbildung Sachsen-Anhalt

Annette.berger@ekmd.de

gionen. Nur 15% sind hier evangelisch, 50% davon sind 65 Jahre und älter.

Nach einer knappen Darstellung der Ergebnisse im Überblick werden in Kapitel 3 verschiedene Definitionen von Armut diskutiert, wobei insbesondere die Aussagen der betroffenen armen Hartz-IV-Bezieher oder Rentner mit 670 Euro Rente interessant sind. Sie differenzieren zwischen materieller Armut und Elend: „Elend ist etwas komplett anderes als Armut. Ich glaube, dass wir Armut haben, das schon. Aber Elend? Eher ein geistiges Elend?“ (S. 23)

Das Kapitel 5 beschreibt die dramatischen Schrumpfungsprozesse in der Region, deren Bevölkerungszahl von 169.255 (1990) auf 132.830 (2008) absank. Interessanterweise stehen den zwischen 1990 und 2010 registrierten Wegzügen 123.404 Zugänge gegenüber, die „eine neue Vielfalt an Lebensformen hervorgebracht“ (S. 33) haben.

Im Weiteren wird der Frage nachgegangen, wie Kirchengemeinden und Diakonie ihre Potenziale für armutsbezogenes Engagement nutzen können und eine Fülle von Handlungsanregungen für eine armutsensible Praxis der Kirchengemeinden formuliert. (Für Schnelleser finden sich in Zwischenkapiteln und am Schluss der einzelnen Kapitel hilfreiche stichwortartige Zusammenfassungen der zentralen Aussagen.) Eine Schwierigkeit, die der Lektüre nicht förderlich ist, ergibt sich daraus, dass die Publikation beides zu sein versucht: eine sozialwissenschaftliche Studie und eine Anleitung und Handlungsempfehlung für Kirchen- und Diakoniemitarbeiter/innen. Was das Buch wertvoll macht, ist der differenzierte Blick auf materielle und immaterielle Folgen von Armut aus ganz unterschiedlichen Perspektiven. Wenn aber darauf hingewiesen wird, dass die Entwicklung in einigen Dörfern durchaus po-

sitiv verläuft (S. 63), hätte man sich Ansätze gewünscht, die die Unterschiedlichkeit der Entwicklungen erklären. Die Erwartung, dass sich aus der Typenbildung (Typ 1: „Die Skeptischen, Enttäuschten, Müden und Unsicheren“, Typ 2: „Die Engagierten mit Grenzerfahrungen“, Typ 3: „Die Visionären“, Typ 4: „Die Motivierenden und Motivierten“, Typ 5: „Die Unsicheren und Vorsichtigen, aber Motivierten“, Typ 6: „Die Offenen“, Typ 7: „Die Vermittelnden“) Erklärungen ableiten lassen, erfüllt sich nicht. In den aufschlussreichen Interviewpassagen fallen zwei Aspekte besonders auf: zum einen die Ablehnung des Begriffs ‚Ehrenamt‘. Ehrenamtlich Tätige wollen ihr Tun nicht als Ehrenamt beschrieben sehen, weil „ehrenamtlich hört sich immer groß an!“ (S. 123), aber auch, weil bürgerliches Engagement Ausdruck eines Staatsversagens ist: „Ja, das ist das sogenannte bürgerliche Engagement, was unser Staat so gerne findet. Das tut er aber nur, damit er nicht viel bezahlt für seine eigentlichen Aufgaben.“ (S. 122) Irritierend sind zudem die Verständnisse von Politik und Gesellschaft, wie sie in den Gesprächen mit von Armut Betroffenen deutlich werden: „Die Gesellschaft, die zockt einen ab.“ (S. 133), oder: „Das ist ja das Ziel der Gesellschaft. Diese Gesellschaft geht ja dahin, dass sich der Bürger nicht mehr für sein Problem interessiert, sondern vor der Glotze sitzt und in die Bierflasche guckt ...“ (S. 141). Da hätte man gerne mehr erfahren, wie es zu solchen Deutungen kommt. Dies gilt auch für die Aussagen zu Politik und Politikern: „... das ist ja schlimmer wie die Mafia da. Die Politiker! Da ist eine Korruption, wie die sich persönlich bereichern. [...] Die Großen, die können machen, was sie wollen.“ (S. 138). Die Parteien erscheinen als „zu korrupt und zu unehrlich“ (S. 142).

Die konkreten Ausführungen zum Armutsbezogenen Engagement der Kirchengemeinden (S. 95–113) zeigen eine Fülle armutssensibler Prozesse in Kirchengemeinden, insbesondere in der Kinder- und Jugendarbeit. Allerdings sind diese Formen bürgerschaftlichen Engagements weitgehend fragil und instabil, weil die zur Verfügung stehenden Mittel nicht gesichert sind. In den späteren Überlegungen, wie Kirchengemeinden und die Diakonie ihre Partnerschaft im armutsbezogenen Engagement ausbauen können (S. 148–155), wird

aufgezeigt, wie sich die Potenziale beider Handlungsräume entfalten und Synergien entwickeln könnten, aber „die institutionelle und professionelle Seite des kirchengemeindlichen sozialen Engagements wird in den Leitideen des kirchlich-diakonischen Diskurses nicht ausreichend repräsentiert und durch überregionale Strukturen nicht zureichend gestärkt.“ (S. 151)

Im Kapitel „Arm, aber engagiert“ werden dann „Motivationen und Strategien von Menschen in Lebenslagen relativer Armut und des Armutsrisikos genauer unter die Lupe“ (S. 115) genommen, die sich dadurch auszeichnen, dass sie sich ehrenamtlich engagieren (ohne als Ehrenamt etikettiert werden zu wollen). Auch hier wird deutlich, dass zu viel Engagement an zeitlich befristete Projektvorhaben gebunden ist und die Projektzeiträume selten ausreichen, um selbsttragende Strukturen entwickeln zu können. Interessant ist, dass einige der Befragten sich eine politischere Kirche wünschen, die sich stärker für eine gerechtere Gesellschaft engagiert.

Die abschließenden Handlungsoptionen II (S. 156–169) präsentieren Leitideen zur Stärkung armutsbezogenen Engagements von Kirchengemeinden und stellen die daraus resultierenden Handlungsoptionen vor, die übertragbaren Charakter auch für andere Regionen haben. Die Handlungsoptionen orientieren sich an den Anliegen „Armut bekämpfen“ und „Resignation überwinden“. Notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzungen: „Und dennoch können damit ursächliche Bedingungen für Armut nicht überwunden werden. Somit bleibt das politische Handeln dringend, auch für den Raum der Kirchen.“ (S. 169) Dies setzt allerdings eine Kirche voraus, die sich ihrer gesellschaftlichen Wirkmächtigkeit bewusst und gewillt ist, sie zu nutzen.

Gerhard Reutter

Dipl.-Päd., war lange Jahre wissenschaftlicher Mitarbeiter am DIE, seit 2010 freier Mitarbeiter im bbb Büro für Berufliche Bildungsplanung
<http://www.bbb-dortmund.de/gerhard-reutter>



Christian Boeser-Schnebel/Gerhard Kral/Michael Sell (Hrsg.)

Mehr Demokratie (er)leben!

Beispiele gelungener Politischer Bildung

€ 19,80, 227 S., Ulm 2015

Klemm + Oelschläger

ISBN 978-3-86281-085-7

Fokus

Die Publikation möchte sich an Akteure der Politischen Bildung wenden, sowohl schulischer als auch außerschulischer Verortung. Verdeutlicht werden soll die ‚grundlegende Bedeutung‘ von Politischer Bildung für das ‚Fundament‘ und für die ‚Weiterentwicklung unserer Demokratie‘. Zu diesem Zweck wurden Beispiele gelungener Politischer Bildung aus wissenschaftlicher und fachpraktischer Perspektive zusammengetragen, welche sich den Netzwerken Politische Bildung Schwaben beziehungsweise Bayern zuordnen lassen. Mit dieser abgebildeten Vielfalt an Ansätzen sollen sowohl das Potenzial wie auch die Notwendigkeit Politischer Bildung unterstrichen werden.

Motiviert ist der Band durch die Erfahrung, dass durch die Vernetzung von Akteuren Politischer Bildung notwendige Innovation entstehen kann. Als zentralen Fokus rücken die Herausgeber dabei die Kommunalpolitik in den Blick: Sie plädieren gerade im kommunalpolitischen Kontext dafür, Politische Bildung mehr erlebbar zu machen.

Der Herausgabeband versteht sich zudem als Festschrift zum beginnenden Ruhestand von Winfried Dumberger-Babiels, dem langjährigen Geschäftsführer des Bezirksjugendrings Schwaben. Ergänzend zum Band verweisen die Autoren auf folgende Internetseiten mit abrufbaren weiteren Beiträgen: www.politische-bildung-schwaben.net sowie www.politische-bildung-bayern.net.

Herausgeber

Prof. Dr. Gerhard Kral ist Professor für Politikwissenschaft und Soziologie an der Katholischen Stiftungshochschule München, Fachbereich Soziale Arbeit Benediktbeuern und u.a. Mitbegründer des Netzwerkes Politische Bildung Schwaben. Dr. phil. Christian Boeser-Schnebel ist Akademischer Oberrat am Lehrstuhl für Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenen- und Weiterbildung an der Universität Augsburg und u.a. Leiter des Projekts Netzwerk Politische Bildung Bayern. Michael Sell leitet die Jugendbildungs- und Begegnungsstätte Babenhausen.

Struktur

Fünf kurze Grußworte eröffnen den Band, gefolgt von einem knappen Vorwort.

Die gesammelten Beispiele gelungener Politischer Bildung werden fünf verschiedenen Rubriken zugeordnet:

1. „Voneinander lernen – miteinander gestalten – gemeinsam umsetzen“
Wodurch gelungene Politische Bildung möglich wird
2. „Demokratie muss erlebt werden“
Lernen an Interaktionserfahrungen
3. „Mehr als Wollknäuel werfen“
Spielerisches Lernen
4. „Das sind ja auch Menschen“
Lernen durch Begegnung

5. „Von den Widersprüchlichkeiten der Demokratie“

Lernen durch Dilemmata

Der Band endet mit einem kurzen Anhang, bestehend aus Verweisen auf weitere Publikationen und Dokumenten, der Biografie Winfried Dumberger-Babiels sowie einem Abriss der Stationen des Bezirksjugendrings Schwaben unter Dumberger-Babiels.

Diskurs

Das Anliegen des ersten Teils des Bandes ist es, die fachpolitischen Grundlagen wie auch Rahmenbedingungen zu kommentieren beziehungsweise Argumente für Politische Bildung und deren Stellenwert zusammenzutragen. Betont wird auch die Notwendigkeit, eine defizitorientierte Herangehensweise hinter sich zu lassen und ausschließlich einen wertschätzenden Zugang zu wählen. Dabei erhält der Aspekt der Vernetzung, das Wirken in Netzwerken besondere Aufmerksamkeit. Jedoch sucht bereits der erste Teil recht schnell die Skizzierung möglicher Methoden der Politischen Bildung.

Das beschriebene Muster wiederholt sich dann: Einige Teile des Bandes beginnen zunächst mit der Annäherung an theoretische Kontexte (Jugendverbandsarbeit, Digital Game-based Learning), um alsbald umfangreichen Erfahrungen und Methoden Raum zu geben. Damit dringt der Band nicht in die Tiefe der verschiedenen theoretischen Aspekte der aktuellen Debatten über die Politische Bildung ein, die Relevanz dieser Debatten sowie deren Einordnung in die gesamtgesellschaftliche Situation bleibt randständig, doch ist in Anbetracht der letzten eininhalb Jahre dringend geboten.

Anliegen des Bandes ist es, lediglich Beispiele zu präsentieren. Es wurde eine Sammlung von positiven Erfahrungen zusammengetragen, die als Anregung für die eigene Arbeit aufgegriffen werden können. Die einzelnen Beiträge folgen keinem vergleichbaren Raster, wodurch sich für die Lesenden gleichermaßen die Chance wie auch die Notwendigkeit ergibt, sich den Hintergründen, Kontexten wie auch den Anwendungsmöglichkeiten jeweils intensiv anzunähern. Nicht immer sind die aufgeführten Lernziele fachlich differenziert dargestellt, die Hinweise zur konkreten methodischen Umsetzung selten detailliert zusammengefasst.

Alle vorgestellten Zugänge lassen sich weitgehend dem außerschulischen Kontext zuschreiben und sind, falls sie aus der Perspektive einer Umsetzung in der Jugendarbeit geschrieben sein sollten, ohne größere Herausforderung für die Erwachsenenbildung transferierbar. Die Methoden eröffnen entweder reflexives Arbeiten, ‚schichten‘ Erkenntnisgewinn oder einen vertiefenden Diskurs – auch mittels konkreter Begegnungen, Gesprächen mit Politiker/innen und Problemlösungsversuchen.

Fazit

In dem Band befindet sich eine Fülle von Erfahrungen, die eine hilfreiche Annäherung an gelebte und vielseitige Politische Bildung ermöglichen, aber auch ergänzend zu anderen Werken und Materialsammlungen durch Fachkräfte verwendet werden können. Gleichwohl bleibt die Aufgabe für alle Akteure, nicht nur Testräume und Lernräume zu schaffen, sondern sich stets für tatsächliche umfassende Politische Bildung, Partizipation und lebendige Demokratie einzusetzen und diese auch selbst immer zu ermöglichen.

Christian Kurzke

Studienleiter Evangelische Akademie Meißen

<http://www.ev-akademie-meissen.de/akademie/jugend.html>



Aribert Rothe

Die Ökologiebewegung im kirchlichen Freiraum der DDR

100 S., Landeszentrale für politische Bildung Thüringen 2015

ISBN: 978-3-9435-8868-2

Auch ein Vierteljahrhundert nach der Wiedervereinigung ist – vor allem in Westdeutschland – erstaunlich wenig über das Spektrum oppositioneller Bewegungen und Aktionen innerhalb der ehemaligen DDR bekannt. Unter welchen Bedingungen waren sie überhaupt möglich? Welche Chiffren wählten sie, um in einem System, das unabhängige Organisationen und Publikationen weitestgehend verbot, überhaupt Vernetzungen voranzutreiben, Ausdrucksformen zu finden und sichtbare Spuren zu hinterlassen? Aribert Rothe bringt mit seinem auf das Wirken oppositioneller Umweltgruppen in der DDR konzentrierten Buch ein wenig Licht ins Dunkel. Schon lange ist bekannt, dass sich oppositionelle Gegenöffentlichkeit in der DDR vor allem unter dem Schuttdach der protestantischen Kirche entwickeln konnte. Warum und wie das trotz staatlicher Repressalien möglich war, schildert der Autor in der ersten Hälfte seines Buches. Die zweite Hälfte ist beispielhaft dem Wirken einer Ökologiegruppe (Erfurter Umweltgruppe in der Oase) und dem Aufbau einer umweltbewegten Bildungsstätte (Einkehrhaus Bischofsrod) gewidmet und erlaubt auf diese Weise einen tieferen Einblick in die Motivation der Beteiligten und ihre zum Teil unter abenteuerlichen Bedingungen stattfindende Arbeit. Der Autor berichtet dabei als ehemaliger Erfurter Stadtjugendpfarrer zum Teil aus erster Hand. Wie sehr er selbst in die „konspirative Arbeit“ der Erfurter „Umweltgruppe in der Oase“ involviert war und unter staatlicher Beobachtung stand, erfährt man aus einer dem Band beigelegten Einschätzung des Ministeriums für Staatssicherheit. Letztere lässt erkennen, mit welcher aus heutiger Sicht beinahe lächerlichen Akribie das Ministerium für Staatssicherheit die Umweltgruppen ausforschte und mit welcher alles andere als lächerlichen Perfidie sie sich dabei eingeschleuster inoffizieller Mitarbeiter der Stasi und diverser „Störaktionen“ bediente.

Aribert Rothe gelingt im ersten Teil seines Buches mit betonter Sachlichkeit und bewusster Konzentration auf das Wesentliche ein lebhafter Einblick in die Arbeit der DDR-Umweltgruppen und ihre Aktionsformen. Das kirchliche Dach, unter dem mit einer ansonsten kaum möglichen Freiheit gearbeitet werden konnte, bot dabei nicht nur einen gewissen Schutz, sondern auch Infrastruktur und das notwendige „Sozialkapital“ ethisch motivierter und einander vertrauender Personen. Die wohl wichtigste Aktionsform, kritische Gegenöffentlichkeit nach außen zu tragen, waren dabei mit dem Vermerk „nur zum innerkirchlichen Gebrauch“ versehene Informationshefte, die zum Teil mehr, zum Teil weniger offen über die katastrophale Umweltsituation in der DDR aufklärten. Obwohl die DDR bereits seit den 1970er Jahren über eine vergleichsweise moderne Umweltgesetzgebung verfügte, wurde der Umweltschutz systematisch wirtschaftlichen Zielen untergeordnet. Und obwohl sich die Zerstörung der Umwelt vor allen Augen abspielte, wurde sie von öffentlicher Seite soweit totgeschwiegen,

dass Umweltdaten der Geheimhaltung unterlagen. Kritik daran galt als feindliche Agitation mit dem Ziel, dem sozialistischen Staat die Fähigkeit eines wirksamen Umweltschutzes abzuspüren. Wie absurd dieser Vorwurf war, geht aus den beigelegten Stasi-Dokumenten hervor, die zwar durchaus eine zunehmende Umwelterstörung konzedierten, zugleich aber den Umweltgruppen den Vorwurf machten, mit ihrer Öffentlichkeitsarbeit „eine Psychose“ zu provozieren, „dass man nun ein Stadium erreicht habe, wo man wegen der Unzulänglichkeit der staatlichen Organe zur Selbsthilfe übergehen müsse“.

Trotz des eindrucklichen Einblicks in die Arbeit der DDR-Umweltgruppen sollte vom vorliegenden Band kein Gesamtüberblick über das Wirken der Ökologiebewegung in der DDR erwartet werden. Zu einem großen Teil auf das Selbsterlebte und Selbsterfahrene des Autors beschränkt, weist das Buch einen starken Bezug zur Ökologiebewegung im Raum Thüringen auf. Vom dem für die Geschichte der DDR-Opposition einschneidenden Ereignis des „Sturms“ der Staatsorgane auf die Umweltbibliothek in der Berliner Zionskirche im Jahr 1987 erfährt man beispielsweise nur in wenigen Nebensätzen. Diese Auslassungen mögen an den von Aribert Rothe nicht verschwiegenen Konkurrenzkämpfen der Umweltgruppen untereinander und an ihren divergierenden Ansichten über angemessene Formen des Widerstands liegen. Während einige Gruppen aus Angst vor dem Verlust des kirchlichen Schutzraums den Bogen nicht überspannen wollten und einige Kirchenleitungen ein besonnenes Vorgehen anmahnten, waren andere Umweltgruppen weit politisierter und schreckten insbesondere in den letzten Jahren der DDR auch nicht mehr vor einer offenen Konfrontation mit dem Staat zurück.

Im „Rückblick und Ausblick“ des letzten Kapitels schildert Aribert Rothe, dass aus den Umweltgruppen Persönlichkeiten hervorgingen, die ihre dort erworbenen Kompetenzen in die politische Gestaltung der Wendezeit einbringen konnten, dass sich die Wege vieler Beteiligter jedoch auch trennten. Etwas wehmütig beschreibt er, dass sich „das Protestpotential der kirchlichen Ökogruppen, eine nötige Ersatzöffentlichkeit unter diktaturstaatlichen Verhältnissen herzustellen“ erschöpft hatte. Das „soziale Kapital“ zerfiel, die Beteiligten wendeten sich neuen Aufgaben zu. Denn trotz der zunehmend besseren Umweltbedingungen in der – nun ehemaligen – DDR in den Jahren nach der Wiedervereinigung hatten sich die umweltpolitischen Aufgaben nicht verflüchtigt, wie der Autor abschließend festhält: „Gleichwohl bleibt der Umgang mit den Naturressourcen eine der großen ethischen Überlebensfragen“. Dem kann nur aus vollem Herzen zugestimmt werden, zumal entschlossenes Engagement zur „Bewahrung der Schöpfung“ durch die Gefahren eines zerstörerischen Klimawandels nie wichtiger war als heute. Dass durch ihren Glauben motivierte Menschen dieses Engagement in der DDR unter weitaus schwierigeren Bedingungen auf sich genommen haben, sollte all jenen zu denken geben, die der Auffassung sind, die Umwelt ließe sich allein über genügsame Lebensstile retten. Auch heute bedarf es darüber hinaus politischer Einflussnahme auf allen Ebenen. Als eindruckliche Mahnung, dass ein Eintreten für umweltpolitische Ziele Mut, Ausdauer, Disziplin, Einfallsreichtum und Glaubensfestigkeit erfordert, ist Aribert Rothes Bestandsaufnahme der Ökologiebewegung im kirchlichen Freiraum der DDR eine große Zahl von Lesern zu wünschen.

Andreas Mayert

Referent für Wirtschafts- und Sozialpolitik am
Sozialwissenschaftlichen Institut der EKD
Andreas.mayert@si-ekd.de



Tetyana Pavlush

Kirche nach Auschwitz zwischen Theologie und Vergangenheitspolitik

Die Auseinandersetzung der evangelischen Kirchen beider deutscher Staaten mit der Judenvernichtung im „Dritten Reich“ im politisch-gesellschaftlichen Kontext.

€ 96,95, 573 S., Frankfurt am Main 2015

Peter Lang Verlag

ISBN: 978-3-631-65665-5

„Als ich den Titel meiner Doktorarbeit nannte, ging ein kollektiver Seufzer durch die Gemeinde. Es war ein Seufzer der Verärgerung und der Ermüdung, ein Ausdruck der ‚negativen‘ Sensibilität vieler Deutscher gegenüber ihrer Vergangenheit, die spontane Reaktion einer Kirchengemeinde auf die Begriffe ‚Nazi-Zeit‘ und ‚Holocaust‘.“ (S. 17) Tetyana Pavlush bearbeitet anhand von Verlautbarungen der Ev. Kirchen in Deutschland deren Umgang mit ihrer NS-Vergangenheit und -Verstrickung. Sie setzt die inhaltlichen Akzente der Erklärungen mit zeitgeschichtlichen Kontexten in Beziehung und findet endogene und exogene Begründungen für die Art und Weise der theologischen und politischen Positionierungen. Die Entwicklungslinie, die Pavlush bei den Schulderklärungen bis 1980 sieht, ist bekannt: von einer eher äußerlichen, wenig theologie-, kirchen- und selbstkritischen Positionierung bis hin zur Perspektive auf antijüdische Denkstrukturen in der christlichen Theologie, also der Weg von der Selbstanklage wegen ‚Schweigens‘ zu der Einsicht, aktiv das Falsche geredet und getan zu haben, die Entwicklung also von Stuttgart 1945 bis zum Rheinischen Synodalbeschluss (1980) und den folgenden weiteren landeskirchlichen Reflexionsprozessen.

Jedoch ist das Forschungsvorhaben von Tetyana Pavlush in seiner Form einzigartig, inhaltlich faszinierend und ambitioniert.

Für Leser/innen sind vor allem die zeitgeschichtlichen Stationen, die Tetyana Pavlush mit der Entwicklung der kirchlichen Annäherung an das eigene Versagen im NS-Regime verbindet, sehr anregend und weiterführend. So fragt sie nach der Bedeutung des Eichmann-Prozesses (1961), der Diskussion um den „Stellvertreter von Rolf Hochhuth“ (1963), dem 6-Tage Krieg (1967) und dem Vierteiler „Holocaust“ (1979). Anschließend prüft sie an einem weiteren Datum nunmehr durch die Jahrzehnte hindurch die Entwicklung kirchlicher Denk- und Handlungsformen, nämlich dem Pogromgedenken am 9. November (1968, 1978, 1988). Dieser Ansatz ist komplex, aber enorm reizvoll und birgt noch etliche Schätze für weitere Diskussionen. Die entwickelten historischen Bewegungen im Einzelnen nachzuzeichnen ist hier nicht möglich. Kritisch anzumerken ist lediglich, dass die Auswahl jener Daten nicht kriteriengeleitet, sondern eher assoziativ wirkt (wie auch das Personenregister der im Christlich-Jüdischen Aktiven am Ende des Buches). Das tut dem Produktiven dieser Verschränkung von Zeit- und Kirchengeschichte indes keinen Abbruch.

Im Vergleich der Positionierungen des Bundes der Ev. Kirchen in der DDR und der Kirchen in der EKD stellt Pavlush insgesamt eine Asymmetrie fest, zuungunsten der Kirche in der DDR, die sich wohl weniger grundlegend und weniger in-

tensiv mit ihrer Vergangenheit auseinandergesetzt hätten (S. 458). Zumindest nicht an allen Stellen leuchtet dieses Ergebnis ein. Beispielsweise wird zwar Christoph Hinz, nicht aber das legendäre, auf hohem theologischem Niveau agierende ‚Gnadauer Pastoralkolleg‘ berücksichtigt. Vergebens sucht man auch Günter Särchen, den katholischen Unterstützer von Aktion Sühnezeichen in der DDR und Mitstreiter von Lothar Kreyssig. Erwähnt werden die beiden Arbeitshefte der Kirchenprovinz Sachsen „Als die Synagogen brannten ... Kristallnacht und Kirche“ und „40 Jahre Kristallnacht“. Diese beiden Hefte, so bestätigt die Autorin gegenläufig zur konstatierten Asymmetrie, erfreuten sich einer unglaublich weiten Verbreitung, auch von Ost nach West. Es wäre an dieser Stelle sehr spannend gewesen, die Rezeption in Westdeutschland etwas nachzuverfolgen. 573 Seiten sind allerdings schon eine Menge. Dass man sich hin und wieder noch mehr Quellenzitate und Erläuterungen wünscht, um die Gesamtbewertungen der Autorin besser nachzuvollziehen oder die eigenen Gedankenwege besser entwickeln zu können, spricht für den anregenden Charakter des Buches.

In einer Nebenbemerkung verbindet die Autorin den anwachsenden rechtsextremen Terror mit der enormen gesellschaftlichen Resonanz des 78er Gedenkens und des Films „Holocaust“. Sie interpretiert die verstärkten Aktivitäten als Versuch „der neonazistischen Gruppierungen, in der durch ‚Holocaust‘ sensibilisierten bundesdeutschen Gesellschaft mehr öffentliche Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen.“ (S. 270) Ein interessanter Gedanke, der dann vielleicht sogar noch bis zum Oktoberfestanschlag 1980 reichen könnte.

Leider und doch aus Platzgründen verständlich lässt Pavlush die Debatten um den Jom-Kippur-Krieg (1973) aus, anlässlich dessen sich die Fragen nach der Entwicklung der kirchlichen Position zu Israel noch zuspitzen würde: Denn aufgrund der politischen Bedingungen brachte die Situation in beiden deutschen Staaten gerade in Sachen ‚Israel‘ asymmetrische Gewichtungen hervor. Es war sehr unterschiedlich, was sich gesellschaftlich anerkannt über Israel sagen ließ. Umso mehr hebt sie mit Recht mehrfach hervor, dass der Bund der Ev. Kirchen gegen die UNO-Positionierung „Zionismus gleich Rassismus“ von 1975 sehr deutlich Stellung nahm (vgl. S. 357).

Das Fazit der Autorin gerät aus meiner Perspektive etwas zu positiv. Es ist noch nicht richtig wahr, dass der auf das christlich-jüdische Gespräch bezogene Transformationsprozess der protestantischen Theologie abgeschlossen ist. Auch dass die bundesdeutsche Gesellschaft mittlerweile „kompromisslos“ (S. 473) Antisemitismus bekämpft, scheint mir eine zu optimistische Perspektive. Sicher ist richtig und fundamental, dass Reflexion von Schuld und Irrwegen von Gesellschaft, Kirche und auch Einzelnen die Voraussetzung einer demokratischen Entwicklung ist. Aktuell lässt sich erneut spüren, wie die Verweigerung derartiger Reflexionen Demokratiefeindlichkeit hervorbringt. Deshalb ist die Sichtung der Bearbeitungsprozesse dieser Irrwege, wie sie in diesem Buch vorgenommen wird, so wichtig.

Dr. Christian Staffa

Studienleiter Demokratische Kultur und Kirche
Evangelische Akademie zu Berlin gGmbH
staffa@eaberlin.de



Katayon Meier

Kultur und Erziehung Neukantianische Pädagogik als transkulturelles Erziehungskonzept

€ 44,95, 241 S., Frankfurt am Main
2014

Peter Lang Verlag

ISBN 978-3-631-65311-1

Katayon Meier widmet sich in ihrer Dissertationsschrift der Frage, „wie eine erzieherische ‚Orientierung‘ in einer pluralistischen Umwelt möglich ist“ (S. 15). In der Auseinandersetzung mit dieser Frage sollen der Begriff Kultur und seine Verbindung mit dem Begriff Erziehung bestimmt werden. Des Weiteren zielt die Arbeit darauf, Anforderungen im Umgang mit kultureller Vielfalt für Erziehende herauszuarbeiten und ein transkulturelles Erziehungskonzept zu entwickeln, das sich auf neukantianische Pädagogik bezieht. Dieses Konzept soll „vor allem den erziehenden Lehrern in ihrer täglichen Praxis eine Orientierung bieten“ (S. 17).

Die problemgeschichtlich-systematische Klärung des Kulturbegriffs im Zusammenhang mit dem Erziehungsbegriff erfolgt primär in den ersten vier Kapiteln der Monografie. Im Anschluss an eine informative Darstellung der Genese und unterschiedlicher Aspekte des Kulturbegriffs finden dabei die Ansätze mehrerer Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (Kap. 2) allgemein, der neukantianischen Pädagogik im Besonderen (Kap. 3) sowie pädagogische Ansätze, die seit Beginn der Arbeitsmigration nach Deutschland in den 1950er/1960er Jahren entwickelt wurden (Kap. 4), Berücksichtigung. Meier arbeitet für die rezipierten Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (Dilthey, Spranger, Nohl, Litt) und die älteren Ansätze der Migrationspädagogik (Ausländerpädagogik und klassische interkulturelle Pädagogik) heraus, dass diesen ein eindimensionales, geschlossenes und auf Nationalitäten bzw. Völker beschränktes Kulturverständnis zugrunde liegt. Dieses Kulturverständnis sieht Menschen lediglich als Träger ‚ihrer‘ Kultur und kultureller Merkmale und betrachtet sie als der Gemeinschaft untergeordnet. Ein solches Kulturverständnis steht allerdings, wie die Autorin ebenfalls nachdrücklich herausarbeitet, dem Erziehungs- und Bildungsziel der Selbständigkeit und Mündigkeit entgegen.

Anders verhält es sich im Kulturverständnis der neukantianischen Pädagogik, wie sie durch Hönigswald und dessen Schüler Löwi und Petzelt entwickelt wurde. Kennzeichnend für diese ist ein reflexiver Umgang mit dem Kulturbegriff. Das Augenmerk wird auf das Individuum und seine Aktivitäten gelenkt und darauf, dass dieses aktiv an der Reproduktion und den Veränderungen von Werten und Normen einer (Kultur-)Gemeinschaft aktiv beteiligt ist. Damit wird ein dynamischer Kulturbegriff entwickelt, der impliziert, dass Menschen nicht als kulturell determiniert angesehen werden können, sondern als autonome Individuen, die die Möglichkeit haben, zwischen unterschiedlichen Kulturelementen zu wählen. Dieser offene Kulturbegriff weist, so Meier, eine große Nähe zu Überlegungen der transkulturellen Erziehung auf: Es wird nicht mehr nur eine bestimmte Zugehörigkeit, wie die zu einer Ethnie, in den Blick genommen, sondern davon ausgegangen, dass für die Bestimmung der ‚Individuallage‘ mehrere Zugehörigkeiten (Geschlecht, Sexualität, Religion usw.) wichtig sind. Erst ein derartiges Kulturverständnis wird der aktu-

ellen Heterogenität der Lebenswelten gerecht. Es steht im Einklang mit der Entwicklung von Selbständigkeit und Mündigkeit.

Die Lektüre des Buches ist unter zwei Gesichtspunkten möglich. Für Leser/innen, die an einer detaillierten Aufarbeitung der Genese des Kulturbegriffs und seiner Bedeutung in geisteswissenschaftlichen und neukantianischen Schriften interessiert sind, bieten die Kapitel eins bis vier einen umfangreichen Überblick, mit einer Vielzahl an Originalzitatzen und deren Diskussion. Dabei empfiehlt sich die Lektüre nicht nur für Laien, sondern bringt auch für Erwachsenenbildner/innen, die sich bereits mit aktuellen Ansätzen der Migrations- bzw. Interkulturellen Pädagogik und dem Kulturbegriff auseinandergesetzt haben, interessante Einblicke in historische Entwicklungslinien und Parallelen. Für eine eher überblicksartig gehaltene Einführung bietet es sich an, die jeweiligen Zusammenfassungen der Kapitel und Unterpunkte zu lesen.

Für Leser/innen, die sich im Speziellen mit der neukantianischen Pädagogik als transkulturelles Erziehungskonzept beschäftigen wollen, sind der Punkt 4.3 („Das Konzept der Transkulturalität“) und das fünfte Kapitel („Transkulturelle Erziehung als Erziehung überhaupt“) von Interesse. Die Bezüge auf die pädagogische Praxis betreffen hierbei vor allem Schule und Unterricht. Der Schwerpunkt liegt auf der Sensibilisierung für die Pluralität von Lebenswelten und der Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern als Individuen mit vielfältigen Zugehörigkeiten. Eine wichtige Rolle soll dabei auch die Reflexion der eigenen Sozialisations- und Erziehungsprozesse der Lehrer/innen spielen. Das Erziehungskonzept zielt darauf, Kulturalisierungen zu vermeiden und stattdessen als Erziehender den Edukandinnen und Edukanden vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten für das eigene Leben aufzuzeigen und sie bei der Entwicklung einer selbständigen und mündigen Persönlichkeit zu unterstützen. Hinweise auf konkrete Strategien für Erziehung und Unterricht finden sich allerdings nur vereinzelt (bspw. S. 189 f., S. 204 ff.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es der Autorin anhand ihrer Ausführungen ohne Zweifel gelingt, die historisch-theoretischen Bezüge des Kulturbegriffs und seiner Verbindungslinien zum Erziehungsbegriff umfassend vorzustellen. Kritisch zu hinterfragen ist jedoch die Gewichtung der Teile, die einen historischen Blickwinkel einnehmen, und der Kapitel, die sich mit einem transkulturellen Erziehungskonzept beschäftigen. Denn die in der Einleitung in Aussicht gestellte Orientierung für Lehrkräfte in ihrer alltäglichen Praxis wird in ihnen nur unzureichend eingelöst. Für diese Zielsetzung wäre eine Zuspitzung und pointiertere Darstellung der Kultur- und Erziehungsbegriffe der pädagogischen Vertreter/Schulen sowie eine ausführlichere Darstellung des transkulturellen Erziehungskonzepts sicherlich zielführender gewesen. Dass es für den Umgang mit Vielfalt/Heterogenität keine Patentrezepte geben kann, ist, wie die Autorin betont, richtig, es besteht jedoch meines Erachtens die Gefahr, dass Erwartungen an eben solche in der Kurzbeschreibung des Inhalts auf dem Buchcover und in der Einleitung geweckt und dann nicht bedient werden.

Dr. Wiebke Waburg

Universität Augsburg

wiebke.waburg@phil.uni-augsburg.de

» Veranstaltungstipps

Termin/ Veranstaltungsort	Veranstaltung	Kontakt & Information
02.–03.05.2016 Schmittent/Taunus	Tagung: Flucht und Kirche: Neue Herausforderungen – neues Selbstverständnis?	
	Die Aufnahme von Geflüchteten verändert Gesellschaft und Kirche. Was aber bedeutet diese neue Situation für das Selbstverständnis von Kirche und Gemeinden? Wie reagieren sie darauf, dass die Verantwortung für die Eine Welt zunehmend direkt vor der Kirchentür beginnt? Die Tagung will – ausgehend vom Blick auf kirchliche Projekte der Flüchtlingshilfe – ein Ort der Selbstverständigung sein und mit anderen gesellschaftlichen Akteuren das Gespräch über die Rolle der Kirche suchen.	Evangelische Akademie Frankfurt Tel.: 069 17 415 26-0 www.evangelische-akademie.de/flucht-und-kirche
02.–04.05.2016 Tutzing	Tagung: Brennpunkte europäischer Politik: Kompetenzen, Grundrechte, Migration	
	Die Problemlösungsfähigkeit der Europäischen Union wird zurzeit auf harte Proben gestellt. Insbesondere aufgrund der Flüchtlings- und Staatsschuldenkrise werden zunehmend nationale Interessen artikuliert und Befürchtungen geäußert, dass das europäische Projekt zum Stillstand kommt. Auf der anderen Seite wird die Notwendigkeit einer stärkeren Integration gesehen, um bessere europaeinheitliche Gestaltungsmöglichkeiten zu erreichen. Die Tagung widmet sich einzelnen „Brennpunkten“, nimmt dabei aber auch grundsätzliche Entwicklungen der Europäischen Union in Betracht. Neben der europäischen Flüchtlingspolitik, den Entwicklungen im Datenschutz und den Verhandlungen über TTIP geht es etwa um die allgemeinen Integrationsbedingungen sowie die Entwicklung der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialpolitik.	Akademie für Politische Bildung Tutzing in Zusammenarbeit mit der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) Sabine Wohlhaupter Tel.: 08158 256-47
05.–08.05.2016 Schwerte	„Familien-Bilder“ – Reflexionen und Konstruktionen zum Thema Familie im aktuellen Spielfilm Symposium der Internationalen Forschungsgruppe „Film und Theologie“	
	Das klassische und oft idealisierte Bild der Familie ist fragwürdig geworden. Es gibt nicht mehr „die Familie“, sondern zahlreiche Familienbilder und eine Vielfalt an Modellen des Zusammenlebens. Die aktuelle Situation und die Unübersichtlichkeit der Lage ist auch eine Anfrage an die Familienpastoral. Das Symposium wird sich dem Thema unter einem besonderen Fokus nähern. Dabei werden aktuelle Filmproduktionen in den Blick genommen, die Familien zeigen, in denen die Dimension des Glaubens eine Rolle spielt. Zum anderen geht es um Filme, die von „realistischen“ Familien erzählen – im Alltag, aber auch in Extremsituationen/Krisen/Konflikten.	Katholische Akademie Schwerte Tagungssekretariat: Gabriele Cieslok Tel.: 02304 477-154 www.akademie-schwerte.de
06.–08.05.2016 Halle/Westfalen	FESTIVAL: „WEITE WIRKT“ Reformation und die Eine Welt 2016	
	Die Kampagne „Weite Wirkt – Reformation und die Eine Welt“ wird verantwortet von den Evangelischen Landeskirchen in Rheinland, Westfalen und Lippe. Sie ist Teil der Reformationsdekade der Evangelischen Kirche in Deutschland anlässlich des 500. Reformationsjubiläums 2017. Die Projektträger sind die Evangelische Kirche im Rheinland (EKiR), die Evangelische Kirche von Westfalen (EKvW) und die Lippische Landeskirche (LLK). Die Kampagne wird inhaltlich und finanziell unterstützt von Brot für die Welt – Evangelischer Entwicklungsdienst sowie von der Vereinten Evangelischen Mission. Die Kampagne richtet sich an alle kirchlichen wie kommunalen Partnerschaftsprojekte und Kooperationen auf den Ebenen von Land, Kreisen und Städten unter Einbeziehung von Bildungseinrichtungen in NRW.	www.weite-wirkt.de

06.–08.05.2016 Frankfurt a. M.	Fachtagung: „Wurzeln und Flügel – Mein Kind mit Behinderung wird groß“	
	Neben Vorträgen und Diskussionen erwartet die Teilnehmerinnen ein vielfältiges Workshopangebot und viel Gelegenheit zum Austausch. Eingeladen sind Mütter von Kindern mit Behinderungen, Multiplikatorinnen und Fachfrauen.	Bundesverband für körper- und mehrfachbehinderte Menschen e.V. (bvkm) Tel: 0211 64004-10 E-Mail: frauentagung@bvkm.de www.bvkm.de
09.–10.05.2016 Bad Boll	Junge Muslime zwischen Extremismus und Dialog Herausforderung Dschihadismus	
	Immer mehr junge Menschen in Deutschland schließen sich radikal-islamistischen Gruppen an. Fachkräfte in Schule, Jugendhilfe, politischer Bildung, aber auch bei der Polizei begegnen Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die sich für Botschaften des Dschihadismus interessieren und die Gewaltbereitschaft zeigen. Unwissenheit und Unsicherheit bringen Gefühle von Überforderung und Hilflosigkeit mit sich. Was geht in den Jugendlichen vor? Was bedeutet Radikalisierung und was können Fachkräfte tun? Im Dialog u. a. mit muslimischen Gesprächspartnerinnen und -partnern werden Antworten gesucht.	Evangelische Akademie Bad Boll Sigrid Schöttle Tel.: 07164 79417 E-Mail: sigrid.schoettle@ev-akademie-boll.de
19.–20.05.2016 Wien	Train-the-Trainer: Flucht und Asyl	
	Im Rahmen der zweitägigen Veranstaltung erhalten Teilnehmer/innen die Möglichkeit, Hintergründe und Methoden zur Thematisierung der (globalen) Ursachen von Flucht und der Rechtslage im europäischen Kontext kennenzulernen. Darüber hinaus wird die Rolle der (sozialen) Medien innerhalb dieses Diskurses hinterfragt und es erfolgt mit Hilfe unterschiedlicher Methoden eine Auseinandersetzung mit Vorurteilen und (Falsch-)Informationen. Die Veranstaltung richtet sich an Erwachsenenbildner/innen, Trainer/innen, Multiplikatorinnen/Multiplikatoren, NGO-Mitarbeiter/innen.	Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung Tel.: (043) 1 504 68 58 E-Mail: gesellschaft@politischebildung.at
23.–25.05.2016 Bonn	„Erinnerungskultur und Geschichtsbewusstsein in der Erwachsenenbildung. Eine kritische Standortbestimmung“	
	Internationale Konferenz zur Aufarbeitung historischer Quellen der Erwachsenenbildung Zentrales Thema ist der Generationswechsel der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, der auch Anlass ist, Bilanz über die bisherigen 30 Konferenzen zu ziehen. Zudem werden der Stand der historischen Erwachsenenbildungsforschung und zentrale Forschungsdesiderata in den Blick genommen. Träger der Konferenz sind das Österreichische Volkshochschularchiv und das DIE als neuer Kooperationspartner. Die Veranstaltung wird vom Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) gefördert.	Dr. Klaus Heuer E-Mail: heuer@die-bonn.de www.die-bonn.de
24.05.2016 Berlin	Bildung als ein Baustein für Teilhabe im Alter	
	Bildung und Lernen im Alter nimmt den ganzen Menschen in den Blick. Dabei sind ältere Menschen nicht nur Konsumenten von Bildungsangeboten, sie sind auch in vielfältiger Weise Bildungsträger, Kulturschaffende, Bildungsvermittler. Bildung im und für das Alter ist unverzichtbar für eine Gesellschaft des langen Lebens, für mehr Lebensqualität im Alter und für positive Altersbilder über Generationengrenzen hinweg. Die Fachveranstaltung widmet sich ausgewählten Aspekten der Bildung im Alter und zielt darauf, das oft unterschätzte Thema der Altersbildung einer breiten Fachöffentlichkeit vorzustellen. Zielgruppen: Praktiker/innen und Fachleute aus den Bereichen Seniorenpolitik, Sozialplanung, Altenarbeit, Bildungseinrichtungen, Seniorenvertretungen und -organisationen, Vereine, freiwilliges Engagement.	Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. www.deutscher-verein.de/

06.–08.06.2016 Loccum	Kunststück! Was schafft Kulturkirche, was Kultur und Kirche nicht schaffen?	
	Das Format Kulturkirche steht für eine profilierte Arbeit, die Theologie und religiöse Praxis mit zeitgenössischer Kunst zusammenbringt. Im Sinne einer Evaluation des Formats ist zu fragen: Was trägt es für die gesellschaftliche Sichtbarkeit und Wirksamkeit kirchlicher Kulturarbeit aus? Mit welchen Gemeindeformen geht Kulturkirche einher? Welche Konsequenzen und neuen Impulse ergeben sich aus der Kulturkirchenarbeit in kulturpolitischer Hinsicht, aber auch für Fragen der Kirchenentwicklung?	Evangelische Akademie Loccum Anmeldung: per E-Mail an ilse-marie.schwarz@evlka.de oder online unter www.loccum.de
08.–11.06.2016 Tallinn	Study Tour/Conference 2016: Connecting Communities	
	We extend a warm welcome to all of you who will join us in meeting, sharing, and discussing the features of our field of work in Estonia and its international network. Two questions will guide us through the four-day conference: How do we define ourselves as Christian communities? Which communities have created new sustainable practices?	EAEE, Protestant and Anglican Network for life-long Learning in Europe tallinnstudytour@eaee.eu www.eaee.eu
09.06.2016 Erfurt	Fachtag Neue Wege in der Elternarbeit	
	Alle Eltern und Familien sollten Bildungschancen nutzen können. Qualifizierte „Elternbegleiter/innen“ arbeiten seit Jahren erfolgreich mit einem situativen und dialogischen Ansatz und stellen auf der Tagung ihre Praxis vor. Die Tagung richtet sich an Verantwortliche in Familienbildung, Kindertageseinrichtungen, Familienzentren, Jugendhilfe, Schulsozialarbeit, Flüchtlingsarbeit und im Diakonischen Werk.	Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V. (DEAE) E-Mail: info@deae.de www.deae.de
10.–12.06.2016 Bad Alexandersbad	Impulse aus der anglikanischen Kirche – in Bayern?	
	In der anglikanischen Kirche sind in den letzten 15 Jahren über 3.000 „fresh expressions of church“ – also frische Ausdrucksformen von Kirche – entstanden. U.a.: eine Brot-Back-Kirche, ein Nagelstudio, eine Café-Kirche ... Im Seminar wollen wir den Grundgedanken von „fresh x“ theologisch durchdringen und fragen, ob diese Impulse auch etwas für unsere Situation in Deutschland austragen. Gerade auch in strukturschwachen Gegenden gehört es zur „Mission Gottes“ zu fragen, wie wir den Menschen als Kirche dienen können.	Amt für Gemeindedienst in der Ev.-Luth. Kirche in Bayern afg www.afg-elkb.de
13.–15.06.2016 Berlin	Sehnsuchtsort: „Heile Familie“. Fortsetzungsfamilien verstehen und beraten	
	Stieffamilien sind wahrscheinlich die Normalfamilien der Zukunft. Wenn Kinder auffällig werden, sind es zu 80% die Stiefkinder. Kinder und Jugendliche in stationärer Jugendhilfe stammen zu mehr als 60% aus Patchworkfamilien als Herkunftsort vor der Fremdunterbringung. Und wenn man die einfache Frage stellt, wer zur Familie gehört, dann bekommt man in Fortsetzungsfamilien meist sehr unterschiedliche Antworten. Woran liegt es, dass Stieffamilien so kompliziert erscheinen – an der Komplexität der alten und neuen Beziehungen, an den Schuldgefühlen aus der Vergangenheit oder den widersprüchlichen Interessen von Erwachsenen und Kindern, die damit alltäglich verbunden sind?	Evangelisches Zentralinstitut für Familienberatung Berlin www.ezi-berlin.de/erziehungs-u-familienberatung.html

13.–14.06.2016 Köln	Fachtagung und Bundeskonferenz Evangelischer Familienbildungseinrichtungen	
	Die Bundeskonferenz Evangelischer Familienbildungseinrichtungen soll alle Einrichtungen und Werke unmittelbar einbinden und an der fachlichen und fachpolitischen Ausrichtung der Arbeit des Forums beteiligen. Ihr wesentlicher Auftrag ist es, Möglichkeiten zu Austausch und Vernetzung unter den Einrichtungen zu bieten und damit die fachpolitische Diskussion anzuregen. Die Treffen der Bundeskonferenz sind deshalb immer mit fachpolitischen Veranstaltungen verknüpft, die gegebenenfalls auch zur politischen Stellungnahme und/oder Positionierung genutzt werden können.	Eaf – Bundesgeschäftsstelle E-Mail: info@eaf-bund.de www.eaf-bund.de
14.06.2016 Düsseldorf	Fachtagung: „Religionen in der säkularen Demokratie. Ein Thema der politischen Bildung“	
	In dieser Veranstaltung soll gemeinsam mit Expertinnen und Experten und in einem Dialog mit den Teilnehmenden nach den Einflüssen der Religionen auf unser Zusammenleben im säkularen demokratischen Rechtsstaat gefragt werden, nach der Bedeutung individueller religiöser Prägungen, Überzeugungen und Traditionen für die (politische) Kultur in Deutschland. Es soll aber auch nach dem Zusammenhang von sozialer Lage und dem Entstehen von radikalen Subkulturen gefragt werden, insbesondere von solchen, die sich auf Religion berufen.	Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. Dr. Friedrun Erben Tel: 030 400 401 11 E-Mail: erben@adb.de
16.–20.06.2016 Köln	Bildungsmesse: didacta 2016	
	Über 870 Anbieter präsentieren neue Lösungen für die unterschiedlichsten Bildungsbereiche. In Foren, Vorträgen, Kongressen, Workshops und Diskussionsrunden werden bildungspolitische und pädagogische Entwicklungen aufgegriffen und diskutiert.	www.didacta-koeln.de
20.–22.06.2016 Bad Alexandersbad	Werkstatt Kritische Bildungstheorie Fachtagung in Kooperation mit dem Comenius-Institut und der Deutschen Evangelischen Erwachsenenbildung (DEAE)	
	Die „Werkstatt Kritische Bildungstheorie“ hat es sich zur Aufgabe gemacht, einmal im Jahr einen „Zwischenraum der Reflexion und Forschung“ zu schaffen. Sie ist angesiedelt zwischen den alltäglichen Routinen und Anforderungen professioneller Erwachsenenbildung einerseits und den von Lehrverpflichtungen, Drittmittelbeschaffung und Exzellenzanforderungen bestimmten Universitäten und ihren akademischen Ritualen andererseits. Sie ist ein freies und produktives Forum des Nachdenkens und des Austauschs über grundsätzliche Fragen und praktische Probleme der Erwachsenenbildung. Die „Werkstatt“ ist als Kolloquium angelegt, das heißt, dass alle Beteiligten sowohl Vortragende als auch engagierte Gesprächspartner sein können.	Bad Alexandersbad
22.–24.06.2016 Bad Alexandersbad	Glaubenskurse live Kostproben und Konzepte zur Arbeit mit Kursen zum Glauben	
	Mit ihrer Kampagne „Erwachsen glauben“ stößt die Evangelische Kirche in Deutschland an, landesweit Kurse zum Glauben in Gemeinden und Einrichtungen zu verankern. Unser Seminar bietet Anregungen für attraktive Kurse, die auch exemplarisch vorgestellt und erlebt werden. Gemeinsam finden wir Geschmack daran, Kurse zum Glauben in die Praxis umzusetzen: Wir reflektieren unterschiedliche Konzepte, entdecken die Möglichkeiten eines individuellen Kurses und loten die Chancen für den eigenen Arbeitsbereich aus. Insbesondere geben wir Impulse, wie das Reformationsjubiläum 2017 in Gemeinden und Einrichtungen aufgegriffen werden kann.	AEEB-Landesstelle München Frau Krömer E-Mail: kroemer@aeeb.de oder online unter: www.afg-elkb.de/fortbildungen-veranstaltungen/

24.06.2016 Nürnberg	Fachtag Biographiearbeit Heimat – eine leidenschaftliche Beziehung? Zeitgeschichtliche, persönliche und methodische Annäherungen	
	<p>Der Fachtag Biographiearbeit nimmt verschiedene Facetten des Themas in den Blick. Drei Impulsvorträge beleuchten das Phänomen „Heimat“ aus zeitgeschichtlicher, gesellschaftlicher und anthropologisch-theologischer Perspektive. Sechs Workshops laden zur Vertiefung ein und geben methodische Anregungen für die biographische Arbeit in Gruppen oder mit Einzelnen.</p>	<p>Eine Kooperation der Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erwachsenenbildung in Bayern e.V. und dem forum erwachsenenbildung – evangelisches bildungswerk nürnberg e.V. Tel.: 089 5434477-10 www.aeeb.de</p>
30.06.–01.07.2016 Hofgeismar	Berufliche Autonomie und Identität im Spiegel des Generationenwechsels	
	<p>Dass Erwerbstätige im Laufe ihrer Biographie berufliche Identität und Autonomie erreichen, galt gemeinhin als Ziel beruflicher Sozialisation. Ist dies angesichts des raschen Wandels an immer neu zugeschnittenen Arbeitsplätzen auf „modernisierten“ Arbeitsmärkten noch realistisch? Ist es nicht vielleicht gar widersinnig, daran festzuhalten? Welche Bedeutung haben berufliche Identität und Autonomie für die verschiedenen Generationen und wo geht „die Reise“ hin? Im 8. Workshop der Projektgruppe „Diskontinuierliche Erwerbsbiographien“ soll diese Thematik beleuchtet werden.</p>	<p>Veranstalter: Projektgruppe Diskontinuierliche Erwerbsbiographie in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. Anmeldung: bbb Büro für berufliche Bildungsplanung Dortmund E-Mail: klein@bbbklein.de</p>
15.07.2016 Heppenheim	Die zweite Halbzeit entscheidet Strategien für Männer – nicht nur – ab 50	
	<p>Vielfältige Veränderungen und die damit verbundenen Herausforderungen stellen im Alter erneut die Frage nach der Rolle des Mannes in Gesellschaft, Beruf, Familie und Partnerschaft. Bei dieser Auseinandersetzung soll zum einen die Kompetenz der Gruppe zum Tragen kommen; zum anderen sollen die Teilnehmer durch themenbezogene Impulse von Fachleuten inspiriert werden, um ihre zweite Lebenshälfte (selbst-)bewusster gestalten zu können. Mit dem Format des ‚Late-Night-Learning‘ setzen die Evangelische und die Katholische Erwachsenenbildung zusammen mit 50plus – aktiv an der Bergstraße ihre erfolgreiche, ökumenische Kooperation fort.</p>	<p>Anmeldung bitte direkt über: Haus am Maiberg Ernst-Ludwig-Str. 19 64646 Heppenheim Tel.: 06252 9306-12</p>
08.–11.09.2016 Irland	Konferenz: Zukunft der Erwachsenenbildung	
	<p>Die achte „Triennial European Research Conference“ der European Society for Research on the Education of Adults (ESREA) findet von 08. bis 11. September 2016 an der Maynooth University in Irland unter dem Titel „Imaging diverse futures for adult education: Questions of power and resources of creativity“ statt. Die Konferenz richtet sich an Forscher/innen aller Disziplinen, die sich mit Erwachsenenbildung bzw. Lernen Erwachsener beschäftigen.</p>	<p>www.maynoothuniversity.ie/esrea</p>

12.–13.09.2016 Bonn	Tagung International – Vergleichende (Weiter-)Bildungsforschung – Multidisziplinäre und Länderübergreifende Forschungszugänge	
	<p>Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) veranstaltet eine internationale wissenschaftliche Tagung zum Thema „International-Vergleichende (Weiter-)Bildungsforschung – Multidisziplinäre und länderübergreifende Forschungsansätze“. In Form von thematischen Diskussionsblöcken mit Impulsreferaten, Kommentaren von Expertinnen und Experten sowie Diskussionen im Plenum sollen Stand und Perspektiven der international-vergleichenden (Weiter-)Bildungsforschung jenseits disziplinärer Grenzen aufgearbeitet werden. Im Mittelpunkt stehen theoretische Zugänge und methodische Vorgehensweisen international-vergleichender Forschungsarbeiten. Ziel ist, die grundlagenwissenschaftlichen Voraussetzungen für eine theoretisch fundierte und methodisch tragfähige international-vergleichende Forschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu verbessern.</p>	<p>Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) Bonn www.die-bonn.de</p>
27.–29.09.2016 Zell bei Würzburg	Meine, deine und unsere Kinder – Wir leben Patchwork „Systemische Werkstatt“ für Mitarbeiter/innen aus der Familienbildung und -pastoral	
	<p>Die Begegnung mit Trennungs- und neu zusammengesetzten (Stief- oder Patchwork-)Familien gehört zum Alltag. Wer sie angemessen unterstützen möchte, braucht ein Gefühl für die „alten“ und „neuen“ Bindungen in ihren verschiedenen Subsystemen (Eltern- vs. Kinder-ebene, biologische vs. soziale Eltern etc.). Wie das funktioniert, erkundet die „Systemische Werkstatt“.</p>	<p>AKF e.V., Bonn Tel.: 0228 371877 E-Mail: info@akf-bonn.de</p>
28.09.2016 Dortmund	Lebensform Alleinerziehend – aktuelle und zukünftige Entwicklungen, Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe	
	<p>Fachtagung für Hauptamtliche aus Einrichtungen der Familienbildung aus Anlass 30 Jahre AGIA.</p>	<p>Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Einrichtungen der Familienbildung www.familienbildung-deutschland.de</p>

» Nehmen Sie sich Zeit für Bildung im Erwachsenenalter!

forum erwachsenenbildung präsentiert und reflektiert Bildung im Lebenslauf aus wissenschaftlicher, praxisnaher, bildungspolitischer und evangelischer Perspektive.

Unsere Empfehlung: Ein Jahresabonnement für jeweils vier Ausgaben der *forum erwachsenenbildung* inklusive Zugang zur Online-Ausgabe.

Weitere Informationen unter www.waxmann.com/
forumerwachsenenbildung

Jahresabo
€ 25,-

Vorschau Heft 3/2016:

Kollegiale Beratung

Was die Erwachsenenbildungslandschaft bislang ausgezeichnet hat, sind ihre vielfältigen Gesprächsangebote: Ob im Plenum, in Kleingruppen, Flüstergruppen oder unter vier Augen – geboten wird den Teilnehmenden vor allem ein Raum zum Sprechen und Hören. Aber wie steht es um die Anbieter selbst, wie kollegial und gesprächsorientiert entwickeln sich die Erwachsenenbildner/innen in ihrem Beruf? Wo gibt es prägende Teamerfahrungen? Welche Gesprächspraxis bewährt sich auch quer zu den vorgegebenen Organisationsstrukturen und Kompetenzprofilen? Was sind passende Settings von Austausch, Beratung, Supervision oder Hospitation?

» Impressum

forum erwachsenenbildung

Die evangelische Zeitschrift für Bildung und Lebenslauf

49. Jahrgang, Heft 2/2016
ISSN 1433-769X

Herausgegeben von der

Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für
Erwachsenenbildung e.V. (DEAE)
Heinrich-Hoffmann-Str. 3, 60528 Frankfurt am Main
Tel.: 069 67869668-307, Fax: -311
E-Mail: info@deae.de
www.deae.de

in Zusammenarbeit mit dem
Comenius-Institut
Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V.
Schreiberstraße 12, 48149 Münster
Tel.: 0251 98101-0, Fax: -50
E-Mail: info@comenius.de
www.comenius.de

„forum erwachsenenbildung“ führt die bis 1996 erschienene Zeitschrift „Nachrichtendienst“ in veränderter Gestalt fort und ist Mitglied im Gemeinschaftswerk Evangelischer Publizistik GmbH.

Redaktionsbeirat:

Martin Becher, Annette Berger, Karola Büchel, Gerrit Heetderks, Dr. Klaus Heuer, Dr. Karin Jurczyk, Dr. Steffen Kleint, Prof. Dr. Ulrich Klemm, Dr. Hans Jürgen Luibl, Dr. Andreas Mayert, Prof. Dr. Arnulf von Scheliha, Dr. Freimut Schirmmacher.

Redaktion und Schriftleitung:

Dr. Steffen Kleint

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

Waxmann Verlag GmbH
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

Leserservice:

Daniela Langer

Tel.: 0251-26504-23
Fax: 0251-26504-26
E-Mail: langner@waxmann.com

Bezugsbedingungen für ein Jahresabonnement (4 Ausgaben) der *forum erwachsenenbildung*: € 25,- (zzgl. Versandkosten); ermäßigtes Abonnement für Studierende: € 20,- (zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen; Online-Abonnement: € 20,-.

Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum Jahresende.

Einzelhefte können für € 9,90 (inkl. Versandkosten) bezogen werden.

Bildnachweise:

Titelbild, S. 4: © nikhg / fotolia.com; S. 13: © Rolf Pfeffer; S. 15: © mickyso / fotolia.com; S. 16: © Margit Büttner; S. 17: © Margit Büttner; S. 18: © Csaba Deli / Shutterstock.com; S. 19: © Alexander Raths / fotolia.com; S. 21: © ChameleonsEye / Shutterstock.com; S. 24: © Sigismund von Dobschütz / CC BY-SA 3.0; S. 25: © Iakov Filimonov / Shutterstock.com; S. 26: ARochau / fotolia.com; S. 28: © Cylonphoto / Shutterstock.com; S. 29: © Jürgen Fälchle / fotolia.com; S. 30: © oneinchpunch / fotolia.com; S. 31: © Rawpixel.com / Shutterstock.com; S. 33: © Aniwhite / Shutterstock.com; S. 34: william87 / fotolia.com; S. 35: © John Smith / fotolia.com; S. 36: © arturas kerdokas / fotolia.com; S. 37: © Matthew Dixon / Shutterstock.com; S. 38: © Uta Scholl / Shutterstock.com; S. 39: © Dieter Schütz / pixelio.de; S. 41: © Janossy Gergely / Shutterstock.com; S. 42: © Everett Historical / Shutterstock.com; S. 46: © SueShi / pixelio.de; S. 47: © DenisFilm / Shutterstock.com; S. 48: © bbroianigo / pixelio.de; S. 49: © rudolf ortner / pixelio.de; S. 52: © Krizek Vaclav / Shutterstock.com; S. 53: © Ansebach / Shutterstock.com; S. 54: © InfoNet / Mester; S. 56 unten: © InfoNet / Mester; S. 58: © Kairos Filmverleih, © Mindjazz Pictures, © Weltkino